



**T. C.**

**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI  
OLARAK SOSYAL DESTEK VE OKUL İKLİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ali Rıza YAVRUTÜRK**

**TOKAT**

**Mart, 2019**



**T.C.**

**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI  
OLARAK SOSYAL DESTEK VE OKUL İKLİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ali Rıza YAVRUTÜRK**

**Birinci Danışman: Prof. Dr. Tahsin İLHAN**

**İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kemal BAYTEMİR**

**TOKAT**

**Mart, 2019**

## ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 27/03/2019

Tezi hazırlayan öğrencinin

Adı Soyadı

Ali Rıza YAVRUTÜRK

İmza

## JÜRİ İMZA SAYFASI

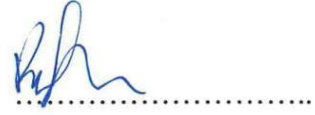
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ali Rıza YAVRUTÜRK'ün "Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi" adlı çalışması 27.03.2019 tarihinde jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi: Rukiye ŞAHİN



Üye: ( Tez Danışmanı): Prof. Dr. Tahsin İLHAN



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Kemal BAYTEMİR (2. Danışman)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2019

.....

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Eğitimciler, öğretmenler, veliler ve diğer eğitim paydaşları arasında, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye ulaştırmak için öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin çok önemli bir unsur olduğu konusunda görüş birliği vardır. Kuşkusuz öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ve mutlu oldukları bir okul ikliminin sağlanması ve aynı zamanda öğrencilerin gerek ailelerinden gerekse öğretmen ve arkadaşlarından almış oldukları sosyal destek düzeylerinin öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin istedik davranışları gerçekleştirmeleri için okula bağlılık düzeylerinin yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal destek ile ilişkisini ve etkisini belirlemek, eğitim planlayıcıları ve öğretmenlere önemli katkılar sağlayacaktır.

Ayrıca, öğrencilerin okulda karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözümleri arayabilmeleri, kişisel özelliklerinin farkına vararak karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri bir takım kaynaklar bu süreci kolaylaştırmaktadır. Bu kaynaklar, olumlu bir okul iklimini ve öğrencilerin ailelerinden, arkadaş ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteği kullanmalarıdır. Araştırma sonuçlarının eğitim öğretim planlayıcılarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini arttırıcı çalışmalarına, uygun bir okul iklimi oluşturma ve sosyal destek düzeyini geliştirici uygun bir içeriğin oluşturma çalışmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## TEŞEKKÜR

Bütün eğitim hayatım boyunca özellikle yüksek lisan eğitimim sürecinde bana destek olan, bu araştırmanın gerçekleşmesine pozitif katkıları olan herkese sonsuz teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle uzun ve zorlu yüksek lisans eğitimim boyunca sıkıntı hissettiğim her konuda benden desteğini esirgemeyen, yaptığı yorumlarla tezime olabildiğince destek veren, içinden çıkılmaz olarak gördüğüm her durumda önüme yeni yollar ve ufuklar açan, disiplinliliği, profesyonelliği ve içtenliği ile sadece tez çalışmamda değil, kişisel anlamda da bana çok değerli katkılar sağlayan, değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Tahsin İLHAN'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

İkinci tez danışmanım olmayı kabul eden, ihtiyaç duyduğumda, bana yardımcı olan, tez hazırlama sürecinde bilgi ve önerileriyle bana ve tezime katkı sağlayan, araştırmanın gerçekleştirilmesinde de pozitif ve yapıcı geribildirimler sunan, Dr. Öğr. Üyesi Kemal BAYTEMİR hocama, değerli hocam ve jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ŞAHİN hocama, yapıcı eleştirileriyle çalışmamın son halini almasında katkıları olan jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA hocalarıma en içten duygularıyla teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Ayrıca, çalışma sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen değerli dostum Arş. Gör. İsmail KUŞCI ve Harun KARTAL'a çok teşekkür ediyorum.

Hayatıma girdiğinden beri yaşamıma anlam katan, her zaman beni destekleyen ve bu süreçte onlara gösterdiğim ilginim azalmasına rağmen gösterdikleri anlayış, duyarlılık ve verdikleri destek için sevgili eşim, çocuklarım M. Furkan ve M. Sungur'a ve son olarak; bende emeği olan, bu günlere gelmemde katkısı olan herkese en içten duygularla teşekkür ederim.

## ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK

SOSYAL DESTEK VE OKUL İKLİMİ

Yavrutürk, Ali Rıza

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Birinci Danışmanı: Prof. Dr. Tahsin İLHAN

Tez İkinci Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kemal BAYTEMİR

Mart 2019, xiv + 90 sayfa

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek puanının ve okul iklimi puanının okul bağlılık puanını ne düzeyde yordadığını incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma, 10 farklı ortaöğretim kurumunda farklı sınıf düzeylerine devam eden toplam 870 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Yaşantıları Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubundan alınan verilerin analizinde IBM SPSS 22 kullanılmıştır. Veriler, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon, bağımsız gruplar *t*-testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Sosyal destek puanı, okul iklimi puanı ve okul bağlılık puanı arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Değişkenlerin tamamının birbiri ile anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenlerden okul iklimi puanı ve sosyal destek puanının bağımlı değişken olan okul bağlılık puanını yordama gücü ise çoklu regresyon analizi ile yapılmıştır. Buna göre, okul iklimi ve sosyal desteğin alt boyutlarından aile, arkadaş ve öğretmen değişkenlerinin okul bağlılığının toplam varyansının % 42.7'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin okul bağlılık puanı üzerindeki göreceli önem sırası beta katsayısına göre ( $\beta$ ) incelendiğinde okul iklimi, öğretmenden alınan sosyal destek, aileden alınan sosyal destek ve arkadaştan alınan sosyal destek şeklinde sıralandığı ortaya çıkmıştır. Daha sonra; okula bağlılık puanının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için *t*-

testi kullanılmıştır. Okula bağlılık puanının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin okul bağlılık puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile okul bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Daha sonra, öğrencilerin okul bağlılık puanlarının okul türü ve okul tercih nedenleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin okul türü ve okul tercih etme nedenleri ile okul bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bulgular alanyazınla birlikte tartışılmıştır. Araştırmanın son bölümünde araştırmanın sonuçları kapsamında; alan araştırmacılarına, psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenlere, okul idaresileri ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lise ğrencileri, Okul Bağlılığı, Sosyal Destek, Okul İklimi



## ABSTRACT

### SOCIAL SUPPORT AND SCHOOL CLIMATE AS THE PROVIDERS OF SCHOOL ADDICTION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Yavrutürk, Ali Rıza

Master of Science, Psychological Counseling and Guidance Department

First Advisor: Prof. Tahsin İLHAN

Second Advisor: Assist Prof. Kemal BAYTEMİR

March 2019, xiv + 90 pages

The aim of this study is to examine how perceived social support score and school climate score predict the school commitment score of high school students. The research using the relational screening model was conducted on 870 students attending different class levels in 10 different secondary schools. Personal Information Form, School Life Scale, Perceived Social Support Scale, and School Climate Scale were used as data collection tools. IBM SPSS 22 was used in the analysis of data from the study group. Data were analyzed by Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient, Multiple Linear Regression, independent groups *t*-test, One-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis H Test. Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient was used to examine the relationship between social support score, school climate score and school engagement score. All variables were significantly associated with each other. The school climate score and social support score of the independent variables were determined by multiple regression analysis. Accordingly, 42.7 % of the total variance of the school dependence of the variables of school, friend and teacher from the sub-dimensions of school climate and social support is explained. When the relative importance of the predictive variables on the school commitment score was examined according to the beta coefficient ( $\beta$ ), it was found that the school climate, social support from the teacher, social support from the family and social support from the friend were listed. Later; the *t*-test was used to determine whether the school engagement points differend significantly by gender. It was found that adherence to school did not differ significantly by gender. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether there was a significant difference in the school commitment scores of the students. It was observed that there was a significant difference between

the student's grade levels and school engagement scores. Then, Kruskal Wallis H Test was used to determine whether there was a significant difference between the school commitment scores of the students and the reasons of school type and school preference. It was seen that there was a significant difference between the reasons of school type and school preference of students and school engagement points. The findings were discussed together with the literature. In the last part of the research, within the scope of the research; recommendations were given to field researchers, psychological counselors / guidance teachers, school administrators and teachers.

**Key Words:** High School Students, School Engagement, Social Support, School Climate.



## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ETİK SÖZLEŞME .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	6
Araştırmanın Önemi .....	7
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	10
Okul Bağlılığı .....	10
Okul Bağlılığı İle İlgili Kavramlar .....	12
Bağlılık Sağlayamama / Yabancılaşma.....	12
Özdeşleşme .....	12
Okula Yakın Olma .....	13
Adanmışlık.....	13
Okul Bağlılığı İle İlgili Sınıflamalar .....	13
Okula Bağlılık.....	14
Okul Personeline Bağlılık .....	14
Okul Sorumluluğu.....	14
Okul Aktivitelerine Katılma.....	14
Davranışsal Bağlılık.....	14

Duyuşsal Bağlılık.....	15
Bilişsel Bağlılık.....	15
Özgün Bağlılık .....	16
Sembolik Bağlılık .....	16
Pasif Uyma.....	16
Geri Çekilme.....	16
İsyân.....	16
Okul Bağlılığına Etki Eden Faktörler .....	16
Okul Eksenli Faktörler .....	17
Öğrenci Eksenli Faktörler .....	22
Sosyal Destek .....	23
Sosyal Destek Türleri .....	24
Duygusal Destek.....	24
Araçsal Destek .....	24
Bilgisel Destek.....	25
Yaygın Destek.....	25
Sosyal Destek Kaynakları.....	26
Sosyal Desteğin İşlevi .....	26
Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı İle İlgili Araştırmalar .....	27
Okul İklimi .....	29
Okul İkliminin Boyutları .....	30
Öğretmen Öğrenci İlişkisi.....	30
Sınıf Yönetimi.....	31
Okul Güvenliği.....	31
Öğrenciler Arası İlişkiler .....	31
Okul Yönetimi .....	32
Rehberlik ve Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi .....	33
Öğretim Programı .....	33
Okul Veli İlişkisi.....	34
Okul Çevre İlişkisi .....	34
Davranışsal Değerler.....	35
Öğrenci Etkinlikleri .....	35
Okul İklim Türleri .....	35

Açık İklim Türü .....	35
Kapalı İklim Türü .....	36
Okul İklimi ve Okul Bağlılığı İle İlgili Araştırmalar .....	37
BÖLÜM III.....	39
YÖNTEM.....	39
Araştırma Modeli.....	39
Çalışma Grubu.....	39
Veri Toplama Araçları.....	41
Kişisel Bilgi Formu.....	42
Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği.....	42
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği .....	42
Okul İklimi Ölçeği .....	43
Veri Toplama Süreci.....	43
Verilerin Çözümlemesi.....	44
BÖLÜM IV .....	45
BULGULAR .....	45
Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkeni Yordayıcılığına İlişkin Bulgular .....	45
Bazı Değişkenler Açısından Okul Bağlılığına İlişkin Bulgular .....	47
BÖLÜM V.....	51
TARTIŞMA.....	51
BÖLÜM VI .....	56
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	56
Sonuçlar.....	56
Öneriler.....	57
Alan Araştırmacıları İçin Öneriler.....	57
Psikolojik Danışman/Rehberlik Öğretmenleri İçin Öneriler .....	58
Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Öneriler .....	58
KAYNAKÇA.....	59
EKLER .....	83
EK-1. Kişisel Bilgi Formu.....	83
EK-2. Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği.....	83
EK-3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği .....	84
EK-4. Okul İklimi Ölçeği .....	87

EK-5. Ölçme Araçları Uygulama İzinleri.....	88
EK-6. Değişkenlerin İstatistiksel Bilgileri.....	89
EK-7. Yazarın Özgeçmişi.....	90



## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 1. Öğrencilerin Okula Karşı İlgisini Çekebilen / Çekemeye Okulların Özellikleri .....	19
Tablo 2. Çalışma Grubunun Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı Göre Dağılımı.....	40
Tablo 3. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler .....	45
Tablo 4. Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayıları .....	46
Tablo 5. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Bulgular.....	46
Tablo 6. Okul Bağlılığının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	47
Tablo 7. Okula Bağlılığı ve Sınıf Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	48
Tablo 8. Okul Bağlılığı ile Okul Türüne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	48
Tablo 9. Okul Bağlılığı ile Okul Tercih Nedenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları...	49



## KISALTMALAR LİSTESİ

ASDÖ: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

AİD : Aile Desteği

ÖĞD : Öğretmen Desteği

ARD : Arkadaş Desteği

OYÖ : Okul Yaşantıları Ölçeği

OİÖ : Okul İklim Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı







## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### Problem Durumu

Hem Türkiye’de hem de dünyada, okulların temel amaçlarından biri öğrencilerine istenilen hedeflere yönelik davranış kazandırmaktır. Okulların bu amacı gerçekleştirme derecesi, gerek bilim insanları tarafından, gerekse eğitim öğretim uygulayıcıları ve eğitim - öğretim ile ilgili politika yapıcıları arasında sıkça ele alınmaktadır. Okulların istedik hedeflere ulaşmayı başarması, hem sağlıklı bir birey olma açısından hemde sağlıklı bir toplum olma açısından büyük önem taşımaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Öğrencilerin kendilerini okula bağlı hissetmeleri, süregelen eğitim tartışmalarının en önemli unsurlarından biri olarak görülmektedir. Ayrıca, öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi okul öğrenmeleri için bir başlangıç noktası olarak görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin okul bağlılıkları; öğrencilerin okula devam, okul etkinliklerine katılım, okulda etkin olma gibi istenilen öğrenci davranışları ve öğrencileri okul çevresi ile psikolojik bağlantılarını kapsayan bütünsel bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Önen, 2014). Maddox ve Prinz (2003) ise okul bağlılığını, öğrencilerin okudukları okullarıyla, okuldaki bütün personellerle ve okul tarafından kazandırılmaya çalışılan hedeflerle ilişkili tümel bir olgu olarak tanımlamaktadır.

Okula bağlılık kavramı ilk defa Hirschi’nin (1969) suçun nedenlerini açıklamak için ortaya koyduğu sosyal kontrol kuramında geçmektedir. Sosyal kontrol kuramı suç kavramını, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun değer ve kurallarına olan bağlılık düzeyleri açısından ele almaktadır. Bu kuram, okul yaşamını öğrencilerin toplumsal değerlere ve toplumsal kurallara olan bağlılığını sağlayan temel toplumsal kurumlardan biri olarak değerlendirmektedir. Ayrıca, bu kuramda suç ve şiddet davranışının önde gelen bir nedeni, bireylerin öğrencilik dönemlerinde okula olan bağlılık düzeylerinin zayıf olmasının sonucu olarak görülmektedir (Akt. Kızmaz, 2006). Öğrencilerin okulda geçirdiği zaman süresi ve okulun bireyin günlük yaşamına yansımaları dikkate alındığında birey - okul ilişkisinin önemi tahmin edilenden daha çok olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bireyin okulda edindiği bilgi ve becerilerin, okulda arkadaş ve öğretmenlerle kurulan ilişkiler ve okuldaki her türlü aktivitelerin bireyin yaşantısında çok önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okul bağlılığı, onların çok yönlü gelişimleri için oldukça önemlidir (Dilmaç, Karababa ve Oral, 2018).

Birçok araştırma okula bağlılığı farklı boyutlarıyla ele alarak konuya daha geniş bir açıdan bakmaya olanak sağlamıştır. Okula bağlılık, öğrencinin kendisini okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve kendisine saygı duyulduğuna inanma (Bronis, Samdal ve Wold, 1999; Midgley, Roeser ve Urdan, 1996) olarak tanımlanırken, Osterman (2000) okula bağlılığı bireyin kendisini bir gruba ait olma duygusu açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak ele almaktadır. Ayrıca okula bağlılık kavramını Faircloth ve Hamm (2005), öğrencinin öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkileriyle bağlantılı olarak ele almakta ve öğrenci davranışlarını sadece arkadaş ve öğretmen ilişkisi ile sınırlandırmayıp, sürekli değişen ve gelişen bir aktiviteler ilişkisi olarak değerlendirmektedir.

Savi'ye (2011) göre okula bağlılık bilişsel, duygusal ve davranışsal boyut olmak üzere üç boyuttan oluşan bir kavramdır. Okula bağlılığın davranışsal boyutu için, öğrencinin içinde bulunmuş olduğu sosyal çevre ve arkadaşlık ilişkilerinde daha uyumlu davranışlar sergilemesini sağlayacaktır. Bu uyumlu davranışlar öğrencinin psiko - sosyal uyumu açısından ve dolaylı olarak okul başarısı açısından yarar sağlayacak davranışlar olarak görülebilir (Blumenfeld, Fredricks ve Paris, 2004). Okula bağlılığın davranışsal boyutu ile ilgili yapılan çalışmalarda (Cairns ve Mahoney 1997; Evertson ve Weinstein 2006; Posner ve Vandell 1999) okula bağlılığın farklı yönleri ele alınmış ve okula bağlılığa ilişkin farklı tanımlar getirilmiştir. Okula bağlılığın davranışsal boyutu; okul kurallarına uyma, devamsızlık yapmama (Evertson ve Weinstein 2006) okul ile ilgili aktiviteleri yapma, ödevlerini yapma, okulla ilgili etkinliklere katılma ve derslerde aktif olma (Posner ve Vandell, 1999) ve ders dışı etkinliklerde bulunma (Cairns ve Mahoney 1997) olarak tanımlanmaktadır. Okula bağlılığın duygusal boyutunda ise öğrencinin okula karşı tutum, algılar, ilgi ve duyguları olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel boyutta okul bağlılığı iki değişken üzerinden değerlendirilebilir. Bunlar; başarı duygusu ve psiko-sosyal uyum olarak ele alınabilir (Savi, 2011).

Öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, okulu sevmesi, okulda rahat bir psikolojik ortam oluşturması verimini artıracığı sonucunu doğuracaktır (Mengi, 2011). Öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri yüksek ise, okulu bırakmaları, devamsızlık yapmaları ya da davranış problemleri gibi istenmeyen davranışları göstermeleri daha az olasıdır. ABD'de ergen sağlığı üzerine yapılan bir çalışmada (Falci ve McNeely, 2004) ergenlerin birçok risk davranışının (duygusal sıkıntı, kural tanımazlık, intihara eğilimli olma, uyum problemleri, madde

kullanımı, silahlı şiddet ve erken seks) öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin düşük olması veya okulla ilişkilerinin zayıf olmasından kaynaklandığını göstermektedir.

Okul ortamının pozitif bir eğitim ortamı olması (Cenkseven ve Sarı, 2008), memnuniyet duygusu olması (Erkan, Karip, Özdemir, Sezgin ve Şirin, 2010) ve pozitif öğretmen davranışları faktörü (Schlechty, 2001) okul bağlılığını pozitif etkilerken, yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ile ergenlik döneminde yaşadıkları temel problemler olarak karşımıza çıkan madde kullanımı (Furrer, Kindermann, Marchand ve Skinner, 2008), riskli cinsel davranışlar (Abbott, Catalano, Hawkins, Hill ve Kosterman, 1999; Furrer vd., 2008), şiddet (Sağlam, 2016), sapkın davranışlar (okul araç gereçlerine yönelik sapkın davranışlar, şiddet davranışları, okuldaki kurallara karşı sapkın davranışlar, madde kullanımı, vb.) (Çukur ve Ünal, 2011) gibi durumların öğrencilerin okul bağlılık puanı ile negatif bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencinin okula bağlılığını etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğu düşünülen kavramlardan birisi sosyal destektir. Türkiye’de ortaöğretim öğrencileri eğitim ve öğretim yaşantılarını yoğun bir sınav ve öğretim programı içerisinde geçirmektedir. Öğrenciler günün büyük bir kısmını okulda gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğretmenleri, öğrenci arkadaşları ve diğer yardımcı personeller ile sosyal ilişkiler kurarak geçirmektedir. Arslan’a (2009) göre lise çağlarına rastlayan ergenlik döneminde, öğrencilerin çevrelerinde ve iç dünyalarında; fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyal boyutlarda değişimler gerçekleşmektedir. Bu değişimler beraberinde benlik karmaşası ve uyum problemlerinde neden olmaktadır. Bu zorlu dönemde öğrencilerin başarılı bir kimlik geliştirebilmesi, her şeyden önce, yaşadığı problemlere çözümler üretebilmesi ile sağlanabilir. Bu süreçte öğrencilere verilecek sosyal destek onların kendilerinin daha iyi hissetmelerini sağlayabileceği gibi benlik saygılarını yükseltecek ve aynı zamanda öğrencilerin karşılaştıkları problemlere daha kolay ve başarılı bir şekilde çözüm üretmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, yapılan bazı araştırmalarda (Şahin, 2011) bireylerin özellikle ergenlik dönemlerinde, kimseyle derdini paylaşmamaktan, derdini anlayan kimsenin olmamasında şikayet ettiklerine sıkça rastlanmaktadır. Bu şikayetlerin nedenlerine bakıldığında temel nedenin algılanan sosyal destek olduğu sonucuna varılmıştır. Taysi’ye (2000) göre, birey bir problemle karşılaştığında, problemin çözümü açısından destek almak için arkadaşlarına, ailesine ve yakın çevresine başvurur. Başer’e (2006) göre ise sosyal destek her zaman bireyler üzerinde

pozitif bir etkiye sahip olup, kişinin ruh sağlığı ile de yakından ilişkilidir. Ayrıca, Özen (1998) sosyal desteği psikolojik bir ihtiyaç olarak değerlendirmektedir.

Alan yazındaki birçok araştırmaya göre, öğrencilere öğretmenleri tarafından verilen sosyal destek, öğrencilerin davranışları üzerinde, okul bağlılığı açısından olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Bowen ve Brewster, 2004). Yapılan birçok araştırmada (Bowen ve Woolley, 2007; Brown, Mcleod, Tressell ve Unger, 2000; Crump, Simons-Morton, 2003) öğrencilerin hem ailelerinden hem de öğretmenlerinden almış oldukları sosyal desteğin okula bağlılıklarını arttırdığını ortaya koyulmuştur. Daly, Shin ve Vere (2007) olumlu içerikli akran kuralları ve arkadaşlardan alınan sosyal desteğinin öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, Akman (2010) öğrencilerin kendi aralarındaki sosyal destek puanının düşük olmasının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. İkiz ve Sağlam (2017) öğrenciler arasındaki sosyal destek puanı ile okula bağlılık puanı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtirken, Wentzel (1998), akademik güdülenme değişkenlerinden olan okula karşı ilgi, sınıfa karşı ilgi ve sorumluluk almanın öğrencilerin çevresinden aldığı sosyal destekle birlikte arttığını belirtmektedir. Yapılan birçok çalışmada (Demaray ve Malecki, 2002; Davidson, Demaray, Malecki, Hodgson, Rebus, 2005; Guay, Larose, Ratella ve Senecal, 2005; Meeus, 1993; Pastore, Perkins, Santinello ve Vieno, 2007; Yıldırım, 2006) algılanan sosyal desteğin okula bağlılığın üzerinde olumlu etkisi olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal desteğin lise öğrencileri üzerindeki bu pozitif etkileri dikkate alındığında, öğrencilerin okula bağlılığını önemli ölçüde etkilemesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla, çevresinden sosyal desteği yeterli seviyede alan lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olması öngörülebilir. Farklı sosyal destek kaynaklarının (aile, öğretmen ve arkadaş) lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri açısından belirleyici bir etkisinin olup olmadığı bu araştırmanın inceleme konusudur.

Öğrencinin okula bağlılığını etkileyen en önemli etkenlerden biri de algılanan okul iklimidir. Her kurumda olduğu gibi, her okulun kendine has bir kimliği olur (Bursalıoğlu, 2003). Her okulun ortak amaçları olmasına rağmen, birbirinden farklı iklimleri vardır. Bu iklim okulda çalışan bütün personeli etkilediği gibi öğrencilerin de okula bağlılığını etkiler (Thomasson, 2006). Çelik (2002) okulun kurumsal iklimini, okulun bütün üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayıran özellikler toplamı olarak değerlendirir. Okullar, etkili ve verimli bir kurumsal ortam sağlamak ve okuldaki insanların en yüksek düzeyde kişisel, sosyal ve akademik öğrenmeleri için olanaklar oluşturmak

zorundadır (Taşkıran, 2008). Özdemir (2000) olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasının ancak eğitim düzeyini arttırmak ve okuldaki kaliteyi arttırmakla sağlanabileceğini savunur. Ayrıca bir okulun etkili bir iklimin olması, okulun verimliliği ve kaliteli olmasını sağlayan en temel şartlardan biridir (Aydın, 2010). Aksi halde, kapalı ve istenilmeyen bir okul ortamı, öğrencilerde stres, baskı, yalnızlık duyguları gibi olumsuz davranışların oluşmasına, öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla bir takım iletişim problemleri yaşamalarına, öğrencilerin okula ve okulla ilgili her şeye ilişkin olumsuz duygular geliştirmelerine, motivasyon ve başarılarında azalmaya neden olabilmektedir (Karan, 2012). Öğrencilerin yaşamlarının büyük bölümünü okullarda geçirdikleri dikkate alındığında algılanan okul ikliminin öğrencinin okul yaşantısı için ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına hazırlık olarak kabul edilen okul yaşantıları veliler, eğitimciler, alan araştırmacıları ve eğitim politika yapıcıları tarafından büyük ilgi görmektedir. Öğrencilerin okuldan tatmin olmaları, olumlu okul iklimi öğrencilerin okulu benimsemelerini ve öğrencilerin akademik başarı motivasyonlarının artmasını olumlu etkilemektedir. Öte yandan, olumsuz okul iklimi öğrencilerde davranışsal problemlerle ve düşük akademik başarıyla pozitif ilişki göstermek ile birlikte, öğrencinin okula karşı yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlara da yol açmaktadır (Arıman, 2007; Bilgiç, 2009; Durmaz, 2008). Olumlu bir okul iklimine sahip olan bir okulun, öğrenciler için daha çok ilgi çekici olması, öğrencilerin okul bağlılıklarını iyi olmayan okullara göre artmasına sebep olmakla kalmaz, beraberinde öğrencinin akademik başarısının da arttırılabilir (Kayıkcı ve Sayın, 2010; Özdemir, 2000). Bu nedenle okuldaki iklim öğrencinin okula karşı davranışlarını doğrudan etkileyerek, yönlendirmektedir (Akman, 2010). Çalık, Kandemir, Kurt, Özbay ve Özer'e (2009) göre öğrencilerin okula uyumu ve okula bağlılık düzeyi, öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmaları doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerden aldıkları destek, öğrencilerin derslere ve okul etkinliklerine daha fazla katılmasını, olumlu arkadaş ilişkileri geliştirmeleri, kuralların öğrenci ile birlikte belirlenmesi, sınıfın dolayısıyla okulun güvenliğinin olmasını kapsayan olumlu okul ikliminin oluşmasıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin okula bağlı olmalarında, okullarında olumlu okul ikliminin olmasının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Okul iklimi, öğrencilere okula ait oldukları duygusu hissettirip güven duygusu veriyor ise bu durum öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını, öğrenmeye olan ilgilerini ve okula bağlılık düzeylerini arttırmaktadır. Bu durumun aksine, Copley, Hawkins, McPherson ve Mouton'a (1996) göre ise öğrenciler okula uyum sağlamada

zorlandıklarında veya okula duygusal olarak bağlanamadıkları zaman öğrenciler yalnızlık hissine kapılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin okula ve arkadaşlarına karşı yabancılaşmasına neden olmaktadır.

Okul, bireyin yaşamının bütün dönemlerinde önemli bir yer işgal etmektedir. Özellikle ortaöğretim dönemindeki ergenlerin gelişim görevlerini yerine getirmesi açısından da okul kritik öneme sahiptir. Öğrencinin okul ortamında karşılaşmış olduğu problemlerin sağlıklı bir şekilde üstesinden gelebilmesi için uygun okul iklimi ve sosyal desteğe ihtiyacı vardır. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarının göz önüne alınmaması öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde önemli problemler oluşturmaktadır. Bu uyum problemleri, gelişim sürecinde kritik bir dönem olarak kabul edilen ergenlikte yaşanmasının, gençler üzerinde daha önemli ve çözülmesi daha zor zararlara neden olabileceği söylenebilir. (Durmaz, 2008). Öğrencinin okula bağlılık düzeyinin yüksek olması için, öğrencilerin karşılaşmış oldukları uyum problemlerini etkili ve başarılı bir biçimde çözmüş olmaları gerekmektedir. Toplumda gelecekte önemli görevleri üstlenecek lise öğrencilerinin en kritik dönemi yaşadığı, ergenlik döneminde yaşamış oldukları uyum problemleri çözmeleri açısından öğrencilerin algıladığı okul iklimi ve algıladığı sosyal destek kaynaklarının incelenmesi çalışmanın önemini artırmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de eğitimin tüm kademelerinde öğretmenlerin, yöneticilerin, ailelerin ve çocukların okul iklimi algılarını (Eser, 2010; Korkmaz, 2011; Şahin, 2010; Tezcan, 2011) ve algılanan sosyal desteğini (Bilge ve Kutsal, 2012; Çivitçi, 2011; Ergene ve Yıldırım, 2003; Gençdoğan, 2006) inceleyen pekçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin okul bağlılığı gibi önemli bir konunun sosyal destek ve okul iklimi gibi önemli değişkenlerle ilişkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında öğrencilerimizin eğitim öğretim hayatları için son derece önemli olan okul bağlılığı konusunda sınırlı sayıda çalışmanın olması bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada lise öğrencilerinin okul iklimi puanları ve sosyal destek puanları ile okul bağlılık puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitimciler arasında, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye ulaştırmak için öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin çok önemli bir unsur olduğu konusunda görüş birliği vardır. Kuşkusuz öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ve mutlu oldukları bir okul

ikliminin sağlanması ve aynı zamanda öğrencilerin gerek ailelerinden gerekse öğretmen ve arkadaşlarından almış oldukları sosyal destek düzeylerinin öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde önemli rol oynamaktadır. Okula bağlılık düzeyi, öğrencilerin okuldaki akademik başarısı ve eğitimin diğer sonuçları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle, konuyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak sahip olduğu öneme rağmen, Türkiye’de bu konu ile ilgili yapılmış birkaç araştırmaya rastlanılmıştır. Böyle önemli bir ihtiyaçtan hareketle yapılması uygun görülen bu araştırmanın birinci amacı lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek puanı ve okul iklimini puanının okul bağlılık puanları üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. İkinci amacı ise okula bağlılık puanlarının; cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine ve öğrencilerin okul tercihlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek puanı, okul iklimi puanı ve okul bağlılık puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin okul iklimi puanları okul bağlılık puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin sosyal destek alt boyutları puanları okul bağlılık puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık puanları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık puanları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık puanları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Okul tercih etme nedeni değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık puanları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Öğrencinin başarılı ve uyumlu olabilmesi için okula bağlılığının da yüksek olması gerekmektedir. Öğrencilerin okula bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve okul ikliminin araştırılması, öğrencilerin daha başarılı olabilmelerinde etkili olan faktörlerin ortaya çıkarılması ve anlaşılması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması istenilen birçok davranışları beraberinde getirmektedir.



Okula bağıllık puanı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları puanlarında yüksek olduğu, okuldaki kurallara uyma davranışı gösterdikleri yapılan araştırmalarda (Cenkseven ve Sarı, 2008; Erkan vd., 2010; Schlechty, 2001) tespit edilmiştir. Okula bağıllık düzeyi düşük olan öğrencilerde ise devamsızlık, madde kullanımı, okul araç gereçlerine karşı sapkın davranışlar, okul kurallarına uymama ve şiddet gibi istenilmeyen davranışlar (Çukur ve Ünal, 2011; Furrer vd., 2008; Sağlam, 2016) sergiledikleri görülmüştür. Eğitim ve öğretimin etkili ve verimli yapılabilmesi için öğrencilerin okula bağıllık düzeylerinin altında yatan nedenlerin ve yordayıcıların belirlenmesi önemlidir. Bu sayede ilgili paydaşlar (öğretmenler, veliler, okul rehberlik öğretmenleri, yöneticiler, vb.) öğrencilerle ilgili okula bağıllık düzeylerinin nedenleri üzerinde politika geliştirmelerinde bağıllık düzeylerini etkileyen faktörleri dikkate almaları daha sağlıklı sonuçlar doğurabilir.

Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğretim kademelerinde uygulanmaya başlanan “4+4+4” yeni eğitim sistemi ile 12 yıllık eğitim zorunlu hale getirilerek ortaokul ve lisede öğrencilerin okul bırakmalarını engelleyecek yasal düzenlemeler yapılmıştır. Ancak, Önen’e (2014) göre bu yasal uygulama öğrencilerin fiziksel olarak okul terklerini azaltmayı ve önlemeyi sağlayabilir, fakat öğrencilerin okul bağıllık puanlarının azalmasını sağlayamayacaktır. Bütün bu yasal düzenlemeye rağmen, Türkiye’de öğrencilerin okul bağıllıkları ile ilgili problemler uzun bir süre eğitim paydaşları tarafından tartışmaya devam edeceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgular, Türkiye’deki öğrencilerin okula bağıllık düzeylerini arttırmak için ve okulların istenilen hedeflere daha etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmesi ile ilgili olarak politikaların belirlenmesi, belirlenen politikaların uygulanmasına dayanak oluşturması ve konu ile ilgili yapılacak çalışmalara da zemin oluşturması açısından da önemli görülmektedir.

### **Sayıtlar**

1. Katılımcıların ölçek formları üzerinde kodlama yaparken kendi durumlarını yansıtan seçenekleri gerçekçi ve doğru şekilde işaretledikleri kabul edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 10 farklı ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma Tokat ili Zile ilçesinde eğitim gören ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları genellenirken bu sınırlılığa dikkat edilmelidir.

## Tanımlar

**Okula bağlılık.** Öğrencinin derslere ve okula ilgi duyması, kendini okula ait hissetmesi ve okulu sevmesidir (Arastaman, 2006).

**Sosyal destek.** Bireylerin ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel ihtiyaçlarının; başka kişilerle (arkadaşları, ailesi, öğretmenler veya profesyonel danışmanlar vb.) kurulan iletişim ve etkileşimin karşılanması ya da zor durumdaki kişilere çevresindeki insanlar tarafından sağlanan maddi ve manevi yardımlardır (Cohen ve McKay, 1984).

**Okul iklimi.** Belirli kurallar bütününe sahip olan okulların, diğer okullardan ayırt eden, farklılaştıran, öğretmen, öğrenci ve okuldaki diğer kişilerin davranışlarını etkileyen ve süreklilik gösteren nitelikler, öğretmen ve öğrenciler tarafından hissedilen duygu ve davranış bütünüdür (Aydın, 1993).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, ilk olarak okul bağlılığı kavramına yer verilmiştir. Daha sonra okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve okul iklimi ile ilgili kuramsal boyuta değinilmiştir. Bunun yanı sıra ilgili kavramlar ile ilgili Türkiye’de ve dünyada yapılmış araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

#### Okul Bağlılığı

Öğrencilerin okula bağlılık durumları, eskiden olduğu gibi günümüzde de eğitim tartışmalarının en temel konusudur. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmesi için okul bağlılığı önemli bir başlangıç noktası olarak düşünülmektedir (Önen, 2014). Okula bağlılık, öğrencinin kendisini okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve kendisine okulda saygı duyulduğuna inanması (Bronis, Samdal ve Wold, 1999; Midgley, Roeser ve Urdan, 1996) olarak tanımlanırken, Osterman (2000) öğrencinin okula bağlılığı gruba ait olma duygusu açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak ele almaktadır. Silins ve Mulford (2004) ise öğrencinin okula olan bağlılığını, öğrencinin düzenli olarak okula devam etmesini sürdürmesi, ders dışı sosyal etkinliklerde aktif olarak katılma, sınıf içinde ve okul genelinde alınan kararlara katılma, benimseme ve uygulama, kendi düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilme olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, okul bağlılığı, öğrencinin, arkadaşları ve öğretmeni ile ilişkisini anlamlandırma düzeyi olarak açıklamaktadır. Yazzie-Mintz (2007) okul bağlılığını, öğrencinin okul kavramının bileşenleriyle (insanlar, sistemin yapısı, kurallar, müfredat) kurduğu ilişki ile açıklamaktadır. Birçok araştırmacı okula bağlılığı farklı boyutlarıyla ele alarak tanımlamışlardır. Costenbader ve Markson (1998) okul bağlılığını daha çok pozitif davranışlar olarak kabul edilen okula devam etme, sınıf geçme, sınıf içi etkinliklere aktif katılım olarak tanımlarken, Posner ve Vandell (1999) okul ile ilgili görevlere dahil olma, Cairns ve Mahoney (1997) ders dışı aktivitelere katılım olarak tanımlamaktadır.

Thomson’a (2005) göre öğrencilerin okula ile ilgili olumlu duygularının olması, okuldaki farklı etkinliklere aktif olarak katılması, istenilen davranışları sergilemesi ve bağımsız öğrenebilen bireyler olması okula bağlılığı olumlu bir şekilde etkilemektedir. Benzer şekilde, Finn ve Rock (1997) öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin yüksek olması ile akademik başarı, okula sürekli devam edebilme, olumlu ve yüksek akademik hedeflere sahip olma gibi diğer eğitimsel sonuçlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Diğer

tarafından okula bağlılığın düşük olması da bazı olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Örneğin, Manlove (1998) okula bağlılık düzeyinin yüksek olmasının, okulu bırakma oranlarında azalmaya yol açtığını, okula bağlılığının düşük olması ise öğrencilerde izolasyona, yabancılaşmaya ve okuldan ayrılmalara neden olduğunu öne sürmektedir. Bir çalışmada (Caraway, Tucker, Reinke, Hall, 2003) öğrenciler arasında okul bağlılık düzeyinin düşük olması, madde kullanımı, çocuk hamileliği, erken sex, suç içerikli siddet olaylarına katılma ve okulu bırakma gibi çok önemli sonuçlara yol açtığı belirtilmiştir. Başka bir çalışmada (Willms, 2003) ise okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin okuldan soğuduğu ve okula karşı yabancılaştığı bulunmuştur. Kalaycı ve Özdemir (2013) ise okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin düşük akademik başarı gösterebileceklerini ve okul içinde olumsuz davranışlar sergileyebileceklerini belirtmiştir. Sarı'ya (2007) göre, öğrencilerin, diğer öğrenci arkadaşları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler yaşayabilmesi, kendilerine değer verildiğine inanmaları, okulda akademik başarı kadar sosyal gelişimin de önemsendiğini hissediyor olması, kendilerine sosyal etkinliklere katılım için yeterli olanaklar sunulduğuna inanıyor olmaları, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmaktadır.

Okula bağlılık kuşkusuz bütün öğrenciler için önemli olmakla birlikte (Uwah, McMahon, ve Furlow, 2008), özellikle ortaöğretimde okuyan öğrenciler için daha fazla üzerinde durulması gereken bir konudur. Ortaöğretim dönemi hem yükseköğretime geçiş aşaması olması hem de, öğrencilerin ergenlik dönemine denk gelmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Goodenow, 1993). Booker'a (2006) göre ortaöğretim dönemindeki birçok ergen kimlik kazanma ve artan özerklik duygusu gibi birçok gelişimsel görevle karşı karşıyadır. Bu nedenle ergenlerin gelişimsel görevlerini başarmaları açısından okul bağlılığı önemlidir. Osterman (2000) özellikle ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılığını gruba ait olma duygusu açısından ele alarak, bu durumu temel psikolojik bir ihtiyaç olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde Faircloth ve Hamm (2005) öğrencinin okula bağlılık düzeylerini arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkisini göstermesi açısından önemli görmektedir. ABD'de ergen sağlığı üzerine yapılan bir çalışmada ise (Falci ve McNeely, 2004) birçok ergen risk davranışının (duygusal sıkıntı, depresyon, intihara eğilimli olma, madde kullanımı, silahlı şiddet ve erken seks) öğrencinin okul bağlılık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığını göstermektedir.

### Okul Bağlılığı İle İlgili Kavramlar

Bu başlık altında okul bağlılığı kavramı ile ilgili olan yabancılaşma, özdeşleşme, okula yakın olma ve adanmışlık kavramlarına yer verilmiştir.

**Bağlılık sağlayamama / yabancılaşma.** Bağlılık kavramının karşıtı olarak kullanılan yabancılaşma veya bağlı olmama kavramı aynı zamanda öğrencilerin ‘öğrenilmiş çaresizlik’ özelliğini anlamada da yardımcı olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik sürekli başarısızlık deneyimi yaşayan öğrencinin artık hiçbir şeyin durumu değiştirmeyeceğine inanmaya başlamasıdır. Öğrenci bu başarısızlığını kişisel yetersizliğine atfetmektedir ve çabalarının, geçmişte olduğu gibi gelecekte de işe yaramayacağını düşünmektedir. Tüm girişimler boşunadır. Bu durum karşısında öğrenci artık pes edecektir. Azalan akademik performansına düşük özsaygı, zorluktan kaçınma ve çaba eksikliği eşlik edecektir (Finn ve Voelkl, 1993).

Öğrencilerin okula bağlılık sağlayamaması ile ilgili olarak Finn (1989) iki psikolojik model geliştirmiştir. *Birinci model*, benlik saygısının engellenmesidir. Bu modele göre okul performansının düşük olması öğrencinin benlik algısını bozmakta ve bu durum öğrencinin sorumlu olduğu her şeyi reddetmesine yol açmaktadır. *İkinci model*, katılım - özdeşleşme modeline göre ise öğrencinin okulla özdeşleşmesi ve ilişkili olması sınıftaki etkinliklere katılmasına ve ödüllendirilmesine yol açmaktadır. Eğer okulun ilk yıllarında, katılımcı olma davranışsal olarak öğrenilip devam ettirilmezse okulu terk etme ile sonuçlanan okula yabancılaşmanın belirtileri baş göstermektedir.

**Özdeşleşme.** Finn (1993) özdeşleşmeyi öğrencinin açık bir şekilde okulun bir parçası olduğunu hissedecek içselleşmiş bir aidiyet duygusuna sahip olması ve okulun, öğrencinin hayatında önemli bir yer tutması şeklinde tanımlamıştır. Öğrencinin okulla özdeşleşme düzeyi ne kadar yüksek olursa bağlılık düzeyi de o kadar yüksek olur (Osterman, 2000). Yapılan çalışmalarda (Finn ve Voelkl, 1993; Leithwood ve Jantzi, 2000) özdeşleşme sağlayan öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Özdeşleşme sağlayan öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmaya devam ettikleri, kendilerini okula ait hissettikleri, okulla ilintili başarılarla değer verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencinin okulla özdeşleşmesi (bağlılığın psikolojik boyutu) ile öğrencinin okul faaliyetlerine katılımı (davranışsal boyutu) arasında anlamlı bir ilişki vardır (Leithwood ve Jantzi, 2000).

Finn ve Rock (1997), öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile ilgili olarak dört katılım düzeyinden bahsetmektedir ve bu katılım düzeyleri ile öğrencinin okulla özdeşleşmesi arasında güçlü bir olumlu ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Birinci düzey katılımında öğrenci, okula gitmeyi kabullenir, okula hazırlık yapar ve derse katılır. İkinci düzey katılımında, öğrenci, sınıfta girişimcidir, coşkuludur, derslere fazladan zaman ayırır. Üçüncü düzey katılımında, öğrenci, ders dışı sosyal etkinliklere de katılır. Dördüncü düzeyde ise, öğrenci, üç düzey etkinlikler yanında, okul yönetimiyle ilgili etkinliklere de katılır. Finn (1989) öğrencilerin okula başladıkları zamanlarda okul bağlılık düzeyleri düşük olmasından dolayı özdeşleşme duygusu az gelişmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okula gelmeme, derse aktif katılmama, sınıf içi ve sınıf dışında okula zarar verici davranışlarda bulunma gibi olumsuz davranışlar yönünden risk altında oldukları sonucuna varmıştır.

**Okula yakın olma.** Okulla bağlantılı olma, aidiyet duygusunu veya okulun bir parçası olma hissini vurgulamaktadır. Bağlantılı olma, öğrencinin, devam ettiği okulla anlamlı bir ilişkisinin olmasından kaynaklanmaktadır. Okulla bağlantılı olma öğrenciden öğrenciye değişebilir fakat genel olarak öğrencinin, okul toplumunun bir parçası olması, onun içine girmiş olması hissine vurgu yapmaktadır (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001).

**Adanmışlık.** Okul bağlılığı ile ilgili çalışmalarda sıkça başvurulan diğer bir kavram ise adanmışlıktır. Finn (1993) öğrencilerin adanmışlığının iki farklı yönünü belirlemiştir: ‘Okulu ciddiye almak’ olarak tanımlanan *öğrenmeye adanma* ve ‘ders dışı sosyal etkinliklere katılım’ olarak tanımlanan *bulunulan yere adanma*. Adanmışlık kavramı hem davranışsal hem de bilişsel boyutları yansıtmaktadır. Schlechty (2001) öğrencilerin okula bağlılığının en istenilen tarzda dikkat ve adanmışlık seviyesi arasındaki etkileşim yoluyla anlaşılabileceğini savunur. Dikkat düzeyi ve adanmışlık düzeyi yüksek seviyede olan öğrencinin bağlılık düzeyi de yüksektir.

### **Okul Bağlılığı İle İlgili Sınıflamalar**

Okul bağlılığının alt boyutları ile ilgili birçok çalışma (Arastaman, 2006; Birch ve Ladd, 1997; Cernkovich ve Giordano, 1992; Finn, Pannozzo ve Achilles, 2003; Blumenfeld, vd., 2004; Maddox ve Prinz, 2003; Wang ve Holcombe, 2010; Willms, 2003) yapılmakla birlikte; burada en çok ön plana çıkan birkaç çalışmaya değinilmiştir. Bu çalışmalardan ikisinde (Cernkovich ve Giordano, 1992; Maddox ve Prinz, 2003) okula bağlılığın dört temel alt boyutunu şu şekilde ele alınmıştır.

**Okula bağlılık.** Bu alt boyut öğrencinin okulla ilgili hissettikleri ve kendini okulla ilgili olarak güvende hissetme derecesi ifade edilmektedir. Bu alt boyutla ilgili hisler; öğrencinin okula ait olma hissi, okulda olmakla övünme, okulda kendini güvende ve rahat hissetmesi olarak ifade edilmektedir.

**Okul personeline bağlılık.** Bu alt boyut öğrencinin eğitimcilere, okul personele ve idarecilere duyduğu saygı, hayranlık ve takdiri ifade etmektedir. Öğrencinin okula ait olma hissi okuldaki personellerle olumlu ilişkiler içerisinde olması yakından ilişkilidir. Öğrencinin okuldaki personel ile iyi ilişkiler kurması, okulda kendisini daha rahat ifade etmesini sağlamaktadır.

**Okul sorumluluğu.** Bu alt boyutu öğrencinin okul aktivitelerine kişisel katılımı ve okulun öğrencinin hayatındaki önceliği kastedilmektedir. Öğrenci okulda kendisine bir sorumluluk verildiği zaman kendisini okulun bir parçası olarak değerlendirmesine neden olmaktadır. Böylece öğrenci kendisini okula ait olarak görür.

**Okul aktivitelerine katılma.** Bu alt boyut öğrencinin okul aktivitelerine davranışsal olarak katılım sıklığını ifade etmektedir. Öğrenciye okulda sorumlulukların verilmesi, öğrencinin okuldaki aktivitelere daha çok katılmasını sağlar. Böylece öğrenci okul aktivitelerine katılarak kendisinin okulun bir parçası olarak değerlendirmesine neden olur.

Okul bağlılığı alt boyutları ile ilgili yapılan başka bir çalışmada (Blumenfeld, vd., 2004) ise okul bağlılığını davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

**Davranışsal bağlılık.** Davranışsal bağlılık, daha çok öğrencilerin aktivitelere katılım düzeyi ile ilgili olup, öğrencilerin okuldaki akademik ve sosyal etkinliklere katılmasını içermektedir. Davranışsal bağlılık okul bırakmaları önlemeyi, öğrencilerde olumlu akademik sonuçlar elde etmeyi en önemli unsur olarak görmektedir. Davranışsal bağlılık, okullardaki yapılan aktivitelere harcanan zamanı, gösterilen çabayı, etkinliklere yoğunlaşma eğilimini ve imkan verildiği ölçüde girişimciliği içermektedir (Blumenfeld vd., 2004). Birch ve Ladd (1997) davranışsal bağlılığı üç şekilde tanımlamaktadır. *Birinci tanım*; kuralları kabul etme ve kurallara uyma, sınıf içi kurallara bağlılık, istenmeyen davranışları sergilememe gibi olumlu davranışları içermektedir. *İkinci tanım*; akademik görevler, öğrenme sürecine aktif katılım, ilgi duyma, soru sorma, etkin dinleme, konsantrasyon sağlama ve geri bildirimde bulunma

gibi davranışları da içermektedir. *Üçüncü tanım*; yönetsel ve spor, dans, tiyatro vb. faaliyetler gibi okulla ilgili her türlü çalışmaya katılımı içermektedir.

**Duyuşsal bağlılık.** Blumenfeld ve diğerlerine (2004) göre, duyuşsal bağlılık öğrencinin, okula ve okuldaki herkese karşı pozitif tepkiler içerisinde olmasıdır. Öğrencinin okula karşı istekliliğini ifade etmektedir. Duyuşsal bağlılık öğrencinin okula karşı pozitif duyguları, olumlu düşüncelere sahip olması, okula karşı merak içinde olma ve okula karşı ilgili olma gibi özelliklere sahip olmaktır. Finn ve diğerleri (2003) okula duyuşsal bağlılık kavramını, okulla özdeşleşme kavramıyla tanımlarken, davranışsal boyutu ise öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılımı olarak tanımlamaktadır. Connell ve Welborn (1991) ise duyuşsal bağlılığı öğrencinin sınıfdaki duyuşsal durumu, derse karşı ilgi seviyesi, mutlu, sevinçli, üzüntülü, gergin, kaygılı ve hüzünlü olması gibi duyuşsal tepkiler olarak tanımlamaktadır. Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okulda olmaktan memnun olması, okulla ilgili görevlerini yerine getirmekten heyecan duyması ya da okulda sıkılması gibi durumlarla ilişkilidir (Lippman ve Rivers, 2008). FitzSimmons (2006) göre ise duyuşsal bağlılık öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına, derslerle ilgili verilen görevlere, okul geneline karşı duyulan hisler, gösterilen tavırlar şeklinde tanımlanmaktadır.

**Bilişsel bağlılık.** Bazı araştırmacılar (Arastaman, 2006; Blumenfeld vd., 2004) bilişsel bağlılığı öğrencilerin okula karşı psikolojik yatırımı, karmaşık ve güç konulara karşı ihtiyaç olan çabayı göstermedeki istekliliği, okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri niçin ve nasıl yaptıkları ile ilgili anlayış geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Bilişsel bağlılık kavramları iki farklı alan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir grup, öğrenmede yatırımın altını çizmektedir, diğer grup akli hedef almakta ve stratejik öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Wang ve Holcombe (2010) bilişsel bağlılığı öğrencilerin öğrenmeye yönelik öz düzenleyici stratejilerini kullanma olarak tanımlarken, Lippman ve Rivers (2008) ve FitzSimmons (2006) okulla ilgili işlerini nasıl yerine getirdiği, psikolojik olarak öğrenme sürecine katılma, okulla ilgili ne kadar efor sarf ettiği, sınıf içinde neyle uğraştığı ve kendini öğrenmeye hazırlama olarak tanımlamaktadır.

Schlechty (2001) öğrencilerin okul yaşamlarını ve etkinlikleri içselleştirmelerine göre okul bağlılığını beş farklı kavramda ele almaktadır. Bunlar öğrencilerin özgün bağlılık durumları, sembolik bağlılık durumları, pasif uyma durumu, geri çekilme durumu ve isyandır.



**Özgün bağlılık.** Özgün bağlılığa sahip öğrenciler belirlenen hedeflere uygun davranış sergilerler. Okullarda öğrenilen bilgilerin ihtiyaçlarını karşıladığına inanılır. Ayrıca, ihtiyaçlarına ulaşabilmek için uygun araç ve yöntemleri kabul ederler. Öğrenciler ilgisini çeken konuları öğrenmede daha başarılı olurlar. Bu nedenle okuldaki konular öğrencilerin ilgilerine göre belirlenmelidir.

**Sembolik bağlılık.** Öğrencilerin yapılması gereken davranışları yapmasıdır. Öğrenciler okuldaki davranışları kendileri istedikleri için yapmazlar, dışarıdan kendilerinden istenildiği için yaparlar. Kurallara uyan öğrenciler, davranışlar kendileri için anlamsız olsa da uyumlu davranırlar. Davranışları adanmışlıktan ziyade uyum için yaparlar. Öğrenciler kendilerinden istenilen davranışı yaparlar. Öğrenciler için asıl amaç verilen ödevi yapmak ve görevden kurtulmaktır.

**Pasif uyma.** Bu kategorideki öğrenciler okuldaki etkinliklerde veya ödevlerini yapmada yapması gerekeni en az seviyede yapan öğrencilerdir. Ayrıntıya çok az önem verilir. Çalışmaları doğru yapmaktan ziyade bir an önce bitirmek esas alınır.

**Geri çekilme.** Öğrenci verilen ödevleri veya yapması gereken davranışları yapmayı kabul etmez. Sürekli bir erteleme içerisindedir. Yapması gereken davranışları yapamayacaklarını düşünürler, bazen de kendilerinden ne istenildiğinden emin olamazlar. Bu nedenle sürekli okulda kendilerini arka planda tutarlar.

**İsyan.** Bu öğrenciler kendilerine yapmaları için verilen hiçbir görevi yapmazlar. Bunun yerine kendileri yeni amaçlar ortaya koyarlar ve bu amaçlar doğrultusunda hareket ederler. Örneğin, derslerden alınan notlar resmi olarak başarı düzeylerini gösteren semboller olarak düşünülür. Bazı öğrenciler, öğrenme ve notların ilişkili olması gerektiği fikrini reddederler ve öğrenmenin yerine kendine göre not ölçütlerini ortaya koyar. (Akt. Arastaman, 2006).

### **Okul Bağlılığına Etki Eden Faktörler**

Okul bağlılığına etki eden faktörlerle ilgili yapılan çalışmalarda (Blumenfeld vd., 2004; Caraway, vd., 2003; Finn ve Voelkl, 1993; Fitz-Simmons, 2006) birden fazla sınıflandırma yapılmıştır. Genel olarak bu sınıflandırmaları okul eksenli faktörler ve öğrenci eksenli faktörler olmak üzere iki grupta ele olmak mümkündür.

**Okul eksenli faktörler.** Yapılan çalışmalarda (Blumenfeld vd., 2004; Caraway, vd., 2003; Finn ve Voelkl, 1993) olumlu okul ortamının, öğrencilerdeki problemleri davranışları önlediğini ve öğrencilerin okula uyumunu, performansını ve okula bağlılık düzeyini artırdığına işaret etmektedir. Araştırmacılar öğrencilerin okula bağlılık düzeyini arttıran okulların özelliklerini, (1) bu okullarda gönüllü katılımın olması, (2) okul boyutların küçük ve öğrenci sayılarının az olması, (3) öğrencilerin okul politikalarının hazırlanması ve uygulanmasında yer alarak yönetime katılmaları, (4) öğrencilerin okuldaki ortak akademik çalışmalara katılma şanslarının olması, şeklinde sıralamaktadır.

Okul ortamında öğretmenler en önemli rol modellerdir (Çukur ve Ünal, 2011). Bazı çalışmalara (Blumenfeld vd., 2004; Schlechty, 2001) göre öğretmen desteğinin, öğrencinin okula davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağlılığı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Öğretmen sınıfta yalnızca akademik çalışmaya odaklanır, olumsuz bir sosyal ortam yaratırsa, öğrencinin duyuşsal bağlılığı ve öğrenmedeki bilişsel bağlılığı muhtemelen düşük olur. Öğrencinin başkalarıyla yakın ilişkide bulunma fırsatı sağlayacak şekilde tasarlanan çalışmalar öğrencinin bağlılığını artırır. Katılımı sağlayan öğretmenler, grup dinamiğini ve grup süreçlerini çok iyi bilen ve kullanabilen öğretmenlerdir. Öğretmenlerin alan bilgilerindeki yetkinliği ve öğrencilerin bunu algılayış şekli onların okul bağlılığını etkilemektedir. Bazı araştırmacılar (Murray ve Greenberg, 2000; Osterman, 2000) öğrencinin okul toplumunun bir üyesi olup olmadığını hissetmesinde öğretmen önemli bir faktördür. Ayrıca öğretmenin bir öğrenci hakkındaki bağlılık algılaması o öğrenciye verdiği desteğin düzeyini etkilediği görüşünü savunmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerinin kendilerine karşı olumlu davranışları ve duygusal olarak destekleyici olarak algılayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar (Nichols, 2008; Thaliah ve Hashim, 2008) öğrencinin okula bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerinde yardımsever, adil ve empatik olmalarına bağlı olarak, bazıları da (Erkan vd., 2010; Kızılay, 2008) öğrencilerini başarıya teşvik eden, öğrencilerin sevgi, saygı, güvenlik, ait olma ve başarı gereksinimlerini göz önüne alan öğretmenlerin, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Schlechty (2001) öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini arttırmak için öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır.

- 1- Öğretmenler öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları konuları öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde, kolaydan zora doğru konuları öğretmelidirler. Böylece

öğrenciler akademik doyum elde ederler. Öğrenciler akademik doyum sağladıkça okul bağlılık düzeyleri de artar.

- 2- Öğretmenler öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları bilgi ve becerilerini üzerine daha çok odaklanmalıdırlar. Öğrenciler kendisinden istenen çalışmaların, kendisinin değer verdiği ürünlerden, gösterilerden ve oyunlardan olması okula bağlılık düzeylerini artırır.
- 3- Öğretmenler öğretim süreci için açık standartlar belirlemelidir. Öğretim süreci açık, net, anlaşılır, adil ve makul ilkeler ile yürütülmelidir. Aksi halde öğretim sürecinin anlaşılır olmaması ve belli ilkelerle yapılmaması durumunda öğrencinin okula bağlılık düzeyi azalır.
- 4- Öğrencilerin ilk denemelerindeki başarısızlığın olumsuz etkilerinden koruyan ve onlara kendilerini küçük düşürmeden yeni bir şeyler deneme fırsatı veren öğretmenlerin, öğrencilerini okula bağlılık düzeyini artmasına sebep olmaktadır.
- 5- Etkinliklerini, öğrencilerin birbirleriyle bağ kurmalarına izin verecek veya buna teşvik edecek şekilde planlayan öğretmenlerin, pozitif bir motivasyon kaynağı olarak grup etkinliklerine daha az önem veren diğer öğretmenlere göre, daha fazlası da öğrenciyi derse katma şansı vardır.
- 6- Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin bireysel özelliklerine göre planlayan ve uygulamalarda esnek davranan öğretmenler, öğrencileri hem derse katmada hem de öğrencilerin okul bağlılık düzeyini arttırmada daha başarılıdırlar.

Schlechty'e (2001) göre okulların ders içeriklerini, öğretmeyi amaçladıkları şeyle uyumlu hale getirmeleri ve öğrenci memnuniyetini sağlamaları öğrencilerin bağlılık düzeyini olumlu etkiler. Öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık veren etkinlikler sunulduğunda öğrenciler derse yoğunlaşırlar, konular zorlaştığında bile kararlılıkla devam edebilirler ve başarı ve mutluluk duygusu yaşarlar. Yoğunlaşan ve azmeden öğrenciler konuları öğrenirler ve böylece okula bağlılık düzeyleri artar. Silins ve Mulford (2004) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen etkenlerden biri olarak okul yöneticilerinin davranış ve tutumları olarak görürler. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ve başarı düzeylerinin artmasında anahtar rol oynadıklarını belirtirler. Leithwood ve Jantzi (2000) ise okul yöneticisinin liderlik özelliğinin, öğrencinin okulla özdeşleşmesi üzerinde etkisi olduğunu ve bu etkinin öğretmen liderliğinden daha fazla olduğunu belirtir.

Finn (1989) öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen faktörlerden biri olarak ders dışı sosyal etkinlikleri görür. Okuldaki ders dışı aktivitelere sürekli olarak katılan öğrenci, içinde yaşadığı topluma karşı aitlik hissi geliştirir ve böylece okul öğrencinin hayatı için vazgeçilmez bir unsur olur. Bu aidiyet duygusu, öğrencinin okul bağlılık düzeyini artırır. Bazı çalışmalar (Thomson, 2005) öğrencinin ders dışı etkinliklere katılması öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek hayatta uygulama imkanı verdiği ve grup çalışması, sorumluluk, paylaşma, rekabet, işbirliği, iş bölümü, bireysel ve grup sorumluluğu gibi değerleri öğrenmesini sağladığı sonucunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okula bağlılığı etkileyen önemli faktörlerden biri de okul ortamıdır. Lee ve Smith (1995) okul bağlılığını sağlamada öğretmen desteğinin yanında, öğrencilerin tümüne gerekli materyalleri sağlama, onların yemek problemini çözme, okulda güvenliği sağlama ve rehberlik servislerini etkin kılma gibi faktörlerin de önemine değinmiştir. Bazı araştırmacılar (Gruman, Harachi, Abbott, Catalano ve Fleming, 2008; Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992) öğrencilerin ihtiyaçları öğrenme çevresi ile uyumlu olduğu zaman, bağlılık düzeyi en üst seviyede olma ihtimalinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin sık sık okul değiştirmek ve aynı okulda uzunca bir süre eğitim alamamalarının okula bağlılık düzeylerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Tablo 1. Öğrencilerin Okula Karşı İlgisini Çekebilen / Çekemeyen Okulların Özellikleri

Boyutlar	Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyi Yüksek Olan Okullar	Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyi Düşük Olan Okullar
Program	Program ve sınıf içi materyaller, öğrencinin yaşamıyla ilgilidir ve öğrenilenler öğrencinin günlük yaşamına uygulanabilir.	Program ve öğrenme etkinlikleri öğrencinin ilgisi ve yaşantısıyla bağlantılı değildir. Öğrenci öğrendiği bilgileri günlük yaşama aktarma konusunda okuldan destek görememektedir.
Öğrenme Üzerindeki	Öğrenciler, öğrendiklerinden sorumludurlar ve öğrendikleri şeyler üzerinde anlamlı bir	Program ve öğrenme etkinlikleri, sistem, okul veya öğretmen

Kontrol	kontrol hakkına sahiptirler. Öğrenme amaçlarını tanımlama, öğrenecekleri konuyu seçme ve kendi gelişimlerini değerlendirme hakkına sahiptirler.	tarafından belirlenir. Öğrenciler hiç söz hakkına sahip değildir veya çok az söz hakkına sahiptir.
Zihinsel Zorluk ve Zenginlik	Öğretilenler ve değerlendirmeler özgün, disiplinler arası ve uygun zorluktadır.	Etkinlikler ve değerlendirmeler sığ ve beceriye dayalıdır. Birçok öğrenci için ya çok kolay ya da çok zordur.
Etkileşim	Öğrenciler, etkileşimde bulunarak, değişik yöntemlerle bağımsız olarak, işbirliği ile ve tüm sınıfın katılımıyla öğrenirler.	Öğrenciler, etkileşim için sınırlı imkanların sunulduğu edilgen bir ortamda öğrenirler.
Öğrenci Öğretmen İlişkileri	Öğretmen öğrenci ilişkisi ilgiye vesayığına dayalıdır, her öğrenci en azokuldaki bir yetişkin tarafından iyi bir şekilde tanınmaktadır.	Öğrenciler destek görmediklerini, dışlandıklarını hissederler. Okulda çalışanlara karşı yaklaşım konusunda isteksizdirler.
Öğretmen Rolü	Öğretmen kolaylaştırıcı ve rehberdir.	Öğretmen baskın bir şekilde emir veren ve kontrol edendir.
Öğrencilerin Gruplaşması ve Devamlılığı	Her düzeyden öğrenci, özel ihtiyaçlarına dayalı sınıflandırma veya ayırma tabiiyetine tabi tutulmadan birlikte eğitim görürler.	Öğrenciler, yetenek düzeylerine göre gruplandırılırlar. Özel ihtiyacı olan öğrenciler sınıflandırılır ve özel programlara yönlendirilir.
Çeşitlilik	Okulda ve sınıflarda, çeşitlilik	Okul baskın kültüre göre

	ve farklı bakış açıları destek görür.	değerlendirme yapar.
Beklentiler	Okulun ve çalışanlarının, tüm öğrenciler hakkında, öğrencilerin edinmeleri gereken bilgi, beceri ve kişisel kazanımları hakkında yüksek beklentileri vardır.	Okulun, sadece başarılı öğrenciler hakkında yüksek beklentileri vardır. Akademik ve sosyal beklentiler iyi tanımlanmamıştır.
Uzman Öğrenme	Öğretmenlerde öğrencidirler. Uzman bir topluluk olma bilinci içinde diğer çalışanlarla işbirliği yaparlar ve mesleki gelişim için sürekli imkanlar sunulur.	Öğretmenler, meslektaşlarından bağımsız çalışırlar ve mesleki gelişimleri için sınırlı olanakları vardır.
Öğretmenin Morali ve Bilgisi	Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgililerin bilgileri vardır ve işini severek yaparlar.	Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili derin bilgileri yoktur ve streslidirler veya düşük morale sahiptirler.
Öğrencilerin Okul Yaşamına Katılımı	Öğrenciler okuldaki, okul liderliği ve dersi dışı sosyal etkinlikler dahil olmak üzere okul yaşamındaki tüm etkinliklerde etkin rol alırlar.	Öğrenciler sınıf dışındaki okul etkinliklerinde çok az rol alırlar.
Okulun Yapılanması	Büyük sınıflar ve okullar, kişisel ilişkileri teşvik eden, küçük öğrenme topluluklarına bölünür.	Okul büyük alt birimler şeklinde yapılandırılır. Sınıflar ve okulun kendisi kalabalık olabilir.

Tablo 1’de belirtildiği gibi öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde etkisi olan birçok okul özellikleri bulunmaktadır (Murray, Mitchel, Gale, Edwards ve Zyngier, 2004). Bu özellikler içerisinde öğrencilerin okula bağlılık düzeyi yüksek olan okullara bakıldığında öğrencinin bireysel özelliklerini merkeze alındığı, programın öğrencinin yaşantısı ile ilgili olduğu, disiplinler arası öğretime önem verildiği, etkileşim ve işbirliğine önem verildiği ve yapılandırmacı bir eğitim modelini benimsediği görülmektedir. Öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin düşük olduğu okullarda ise öğrencinin bireysel özelliklerini merkeze almayan, program ve öğrenme etkinliklerinin günlük yaşantı ile ilişkili olmayan, etkileşim ve işbirliğinin az olduğu, öğrencilerin destek görmediği özelliklere sahip okullar olduğu ortaya çıkmaktadır.

**Öğrenci ekseni faktörler.** Arastaman’a (2006) göre öğrencinin okul içinde çeşitli psikolojik ihtiyaçları karşılandığında onun okula bağlılık düzeyinde de artış olmaktadır. Öğrencinin okul toplumuna kendini ait hissetmesi ile davranışsal ve duyuşsal bağlılık arasında ortaokul ve lise yıllarında, yüksek ilişki bulunmuştur. Öğrencinin aitlik duygusu için kendisinin sevgiye ve saygıya değer biri olduğunu ve grupta kendisine değer verildiğini bilmesi gerekir. Ryan, Stiller ve Lynch (1994) ortaöğretim öğrencilerinde öğretmenine karşı kendini güvende hissetme ile okul bağlılığı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Osterman’a (2000) göre öğretmenleri ve arkadaş grubu tarafından kabul gören öğrencinin okul bağlılık düzeyi de yüksek olur. Connell ve Wellborn’a (1991) göre öğrencinin okul bağlılığı özerkliğin desteklendiği ortamlarda artacağı varsayılır. Özerkliğin desteklendiği sınıflarda öğrencinin seçimi vardır ve kararlar ortak alınır. Böylece öğrenci kendisini okula ait hisseder.

Bir öğrencinin başarı beklentisi ve yeterlilik duygusu onun okula bağlılığını artırır. Bir öğrencinin okulda başarılı olabileceğine dair inancı öğrenci başarısıyla ilgili en önemli motivasyonel faktörlerdendir (Arastaman, 2006). Öğrencinin yeterlilik ihtiyacı karşılandığında, öğrenci başarısını tayin edebileceğine (kontrol inancı), neyi yapmanın kendisine fayda getireceğine (strateji inancı) ve başarılı olacağına (kapasite) inanır. Eğer öğrenci optimal yapıda olan ve kendisini istediği sonuca götürecek yeterli bilginin etkili olarak sunulduğuna inandığı bir sınıfta ise yeterlilik inancının karşılandığı varsayılır (Skinner ve Belmont, 1993). Klem ve Connell’e (2004) göre sosyal destek düzeyinin yüksek olduğu ve bireye ilgi gösterilen bir arkadaş çevresinin olduğu okullarda öğrenciler, okuldan oldukça memnun olmakta ve okula karşı olumlu duygular geliştirmektedirler. Blumenfeld ve

diğerlerine (2004) göre ise, arkadaş çevresi tarafından dışlanan öğrencilerin okulu bırakma ve olumsuz davranışlar gösterme olasılığı daha yüksektir.

### **Sosyal Destek**

İnsanın en temel özelliklerinden biri olarak kabul edilen sosyal varlık oluşu, çevresiyle iletişim ve etkileşim kurma ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Dülger (2009) bireyin ancak kendisine karşı sevgi, şefkat ve anlayış gösterilen bir sosyal çevrede daha sağlıklı bir kişilik yapısı geliştireceğini savunur. İnsanın bu temel ihtiyacı olan ‘‘sosyal destek’’ kavramı son yıllarda psikolojik danışmanların, psikoterapistlerin, sosyal psikologların, pedagogların, sosyologların ve aile terapistlerinin ilgi odağı haline gelmiştir.

Sosyal destek kavramı her ne kadar bütün insanlar için önem taşısa da, özellikle insanlarda davranışsal, bilişsel, duygusal, ahlaksal ve psiko-sosyal gelişim alanları açısından büyük farklılıkların yaşandığı ergenlik dönemini yaşayan ortaöğretim öğrencileri için oldukça önemlidir (Arı, 2006; Arslan ve Traş, 2013). Gelişim süreçleri içerisinde ergenlik dönemi, kişinin benliğine yönelik duygularının en çok farklılaştığı, beraberinde sağlıklı bir kişilik gelişimi için kendini kabullenmesinin önem kazandığı ve özellikle bireyin çevresinden sosyal desteğe en fazla ihtiyaç duyduğu dönemdir (Erden ve Akman, 1995). Ergenlik döneminde bireylerin gerek kendi kimliğini bulmaya çalışması, gerekse anne baba bağımlılığından koparak arkadaşlarıyla sağlıklı sosyal ilişkiler (sosyalleşme, grup etkinliklerine katılma vb.) kurması açısından ailelerin desteğine ihtiyaç duyarlar (Arı, 2008; Hortaçsu, 1997; Selçuk, 2008).

Sosyal destek; kavramlaştırılması, tanımlanması, belirlenmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi oldukça zor olan çok farklı yönleri olan bir kavram (Kaşık, 2009) olmasından dolayı alanyazında ortak bir tanım yapılmamıştır. Ancak birçok araştırmacı sosyal destek kavramının farklı açılardan tanımlamaya çalışmışlardır. Sarason, Levine, Basham ve Sarason (1983) ve Lambert (1989) sosyal destek kavramını, bizi sevdiğini bildiğimiz bizi önemseydiğini bildiğimiz, bize değer verdiğini bildiğimiz, çevremizde güvendiğimiz insanların varlığı ve bize yardım edebileceğine olan inancımız olarak tanımlarken (Akt. Yamaç, 2009). Sorias (1988) sosyal destek kavramını, kişinin çevresi tarafından kabul edildiği ve çevresi tarafından sayıldığı düşüncesi olarak tanımlamıştır. Yıldırım (1997) ise sosyal desteği, Kurt Lewin’in alan kuramına dayandırıp, belirli bir sürede bireyin davranışını ve hayatını etkileyen unsurların bütünü olarak tanımlamaktadır. Birçok araştırmada (Ekici, 2006; Saygın, 2008;



Sürücü, 2005; Yardımcı, 2007) sosyal destek, bireyin çevresi tarafından ilgilenildiğini, sevildiğini, önemsendiği, değer verildiği ve karşılıklı bağılıklardan oluşan bir sosyal ilişki ağının üyesi olduğunu hissetmesini sağlayan bütüncül bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, sosyal destek kavramını bireyin ihtiyaçlar hiyerarşisinde var olan ait olma, sevgi, takdir ve kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçlarının başka bireylerle (arkadaşları, ailesi veya profesyonel danışmanlar vb.) kurduğu etkileşim sonucunda tatmin edilmesi olarak da tanımlanabilmektedir. Yıldırım (2006) bireyin yaşamış olduğu çevresinden gördüğü dürüst, samimi, içtenlik, güvenlik, empatik tepki, ilgi, sevgi, güven, saygı, takdir edilme ve maddi yardım gibi kişisel, sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli her türlü yardım süreci bireyin sosyal desteğini oluşturduğunu savunmaktadır.

### Sosyal Destek Türleri

Birçok araştırmacı (Cohen, 2004; Sağlam, 2007; Stewart, 2003) sosyal destek türlerini, duygusal destek, araçsal destek, bilgisel destek ve yaygın destek olmak üzere dört grupta ele almaktadır.

**Duygusal destek.** Kişinin yaşadığı sıkıntılar karşısında kendisine rahatlama hissini veren, kendisine karşı saygı duyulduğuna, kendisinin sevildiğine ve kendisini güvende hissettiğine inandığı duygu ağırlıklı yardımdır (Stewart, 2003). Sevgi, saygı, şefkat gösterme, hoşlanma, anlayış, duygularını paylaşma, karşındakinin sorunlarını dinleme, sosyal çevrede kabul görme, kendisine değer verilme, kendisine özen gösterilmesi ve korunma ihtiyaçlarını içeren bir destek türüdür. Duygusal destek, kendisini ifade edici destek, değerlerle ilgili destek, birincil (yakınsal) destek olarak da nitelendirilmektedir (Cohen, 2004; Karadağ, 2007; Taysi, 2000). Bu destek türü daha çok birincil ilişkiye sahip yüz yüze iletişim yoluyla birincil gruplar (aile, yakın arkadaş) tarafından sağlanır (Güzel, 2005). Duygusal destek, bireylerin ruh sağlığı ile doğrudan ilgili olup, bireyin gündelik sorunlarla duygusal açıdan çözüm sağlamaktadır (Cohen, 2004; Taysi, 2000).

**Araçsal destek.** Destek alıcıların günlük sorumluluklarını yerine getirmede ihtiyaç duyduğu materyal, araç-gereçsel destektir (Stewart, 2003). Para yardımı, iş, zaman, materyal kaynakları, araç-gereç yardımı ve çevresel yardımlar gibi somut ve maddi destekleri kapsar. Destek, materyal ve somut destek olarak da tanımlanmaktadır. Araçsal desteğin bu işlevinden dolayı kişinin problemini doğrudan çözme gibi bir faydası vardır (Başer, 2006; Cohen, 2004). Bu destek türü ayrıca somut destek olarak da bilinmektedir (Güzel, 2005).

**Bilgisel destek.** Bireye destekleyiciler tarafından verilen bilgi, tavsiye ve geri bildirimlerdir (Stewart, 2003). Problem olarak görülen sorunları çözmeye, betimleyici ve sorunu anlamayı ve çözüme sürecini kapsayan destek biçimidir. İnsana bireysel ve sosyal problemlerle ilgili olarak bilgi verme, kişisel geri bildirimlerde bulunma, problemlerin çözümüne dönük önerilerde bulunma ve bireye rehberlik etme gibi davranışlar ve yardımlardan oluşmaktadır. Bilgisel destek, bilişsel rehberlik olarak da tanımlanmaktadır (Başer, 2006; Cohen, 2004). Bilgisel destek; bireyi dinleyerek, problemlerini tartışarak kendi kararlarını kendisinin almasını sağlayan destektir. Bireyin bir problem durumunu çözmeye yetersiz kaldığı durumlarda, bireyin problem durumunu tanımasına ve anlamasına yardım eden destek türüdür. Bireye problem durumunun çözümü hakkında daha önce fark etmemiş, problemi çözecek özellikte farklı çözüm alternatifleri önermek, problem durumla ilgili bütün paydaşlar hakkında bilgi vererek bilgisel destek sağlanabilir (Kaner, 2003; Karadağ, 2007; Taysi, 2000). Bu destek türünde problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması esastır (Güzel, 2005).

**Yaygın destek.** Bireyin müsait olduğu zamanlarda diğer insanlarla sosyal ilişkileri geliştirmek için birlikte zaman geçirme, eğlenme ve rahatlama için verilen destek türüdür. Bu destek türünde birey bir gruba ait olma hissi ile hem günlük yaşam stresinden uzaklaşır, hem de başkalarıyla konuşma ve paylaşma ile rahatlama hissi yaşadığı varsayılmaktadır (Başer, 2006; Cohen, 2004).

Bu bölümde daha önce açıklanan dört temel sosyal destek türleri dışında, Yıldırım (2006) sosyal destek türlerini yapısal destek ve fonksiyonel destek olmak üzere iki şekilde ele almaktadır. *Yapısal destekte* bireyin sosyal desteği kimlerden aldığı, destek veren kişilerin sayısı ve bireye olan yakınlık derecesi önemlidir. *Fonksiyonel destekte* ise, bireye verilen desteğin birey için önemi, ihtiyacını karşılayıp karşılamadığı ve birey için neyi ifade ettiği önemlidir. Ayrıca, Cheng (1997) sosyal destek türlerini; *gerçek sosyal destek* (gerçek yaşantımızda, çevremizdeki kişilerden edindiğimiz destek) ve *sanal sosyal destek* (internet aracılığıyla fiziki olarak bizden uzak olan kişilerden edindiğimiz destek) olmak üzere iki grupta ele almaktadır.

### **Sosyal Destek Kaynakları**

Birçok çalışmada (Çeçen, 2008; Davidson ve Demaray, 2007; Haber, Cohen ve Lucas, 2007; Yıldırım, 2000) sosyal desteğin kaynakları, bireyin arkadaşları, ailesi, birey için anlamlı diğer kişiler (akraba, komşu, öğretmenleri vb.) olarak görülmektedir. Çivilidağ (2003) Sosyal destek kaynakları içerisinde ailenin en etkili kaynak olduğunu savunur. Çünkü aile, bireyin bütün yaşam dönemlerinde bireye destek sağlayan en önemli kaynaktır. Bireyin ailede onay görmesi, kabul edilip, takdir edilmesi ve davranışları sonucunda olumlu dönüt ve düzeltmelerin yapılması, kişinin özgüveninin gelişmesi, karşılaştığı problemlere çözüm üretme becerisi geliştirmesi ve insanlarla daha kolay ve uyumlu sosyal ilişki kurmasına imkan verecektir.

### **Sosyal Desteğin İşlevi**

İnsanların sosyal ilişkilerinde birbirlerine karşı sağladıkları en önemli yararlarından birisi sosyal destektir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Yapılan çalışmalar (Cohen, 2004; Terzi, 2008; Yıldırım, 2006) bireyin karşılaştığı birçok problemin temelinde bireyin yeterli sosyal desteği almadığı ve bireyin karşılaştığı problemlere etkili çözüm üretmesinde sosyal desteğin çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal destek bireyin yaşantılarındaki olası olumsuz etkileri doğrudan azaltıcı bir işlev görmesi ile birlikte, hem fiziksel tehlikelere karşı hem de ruh sağlığına yönelik tehlikelere karşı koruyucu bir rol oynamaktadır. Bazı çalışmalarda (Espelage ve Holt, 2007) okullardaki çatışma ve çatışmaya maruz kalma durumları ile kaygı ve depresyon arasındaki ilişkide sosyal desteğin koruyucu ve önleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bireyler tüm gelişim dönemlerinde sosyal desteğe gereksinim duymaktadır. Ancak, fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan oldukça hızlı ve etkili farklılıkların yaşandığı ergenlik döneminde sosyal desteğin önemi daha da artmaktadır (Okanlı, 1999; Ünüvar, 2003). Yapılan birçok çalışmada (Akın ve Ceyhan, 2005; Baltaş, 1999; Çivitçi, 2011; Korkut, 2004; Terzi, 2008) sosyal desteğin, ergenlerde olumsuz yaşam olayları ve çatışmalara karşı koruyucu, öznel iyi-oluş ve problemlere karşı uyum üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtilmiştir. Bireylerin, benlik ve kimlik karmaşalarının yaşandığı ergenlik dönemini ancak sosyal destek kaynaklarını etkili kullanarak daha uyumlu, kolay ve başarılı geçirebileceklerini savunulmaktadır. Bu nedenle bireylerin en çok sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu gelişim dönemi ergenlik dönemidir.

Duru (2008) sosyal desteğin insan psikolojisi ile ilgili değişkenler üzerine doğrudan ve dolaylı etkisini temel etki ve stres-tampon etkisi ile açıklamaktadır. *Temel etki*'ye göre bireyin yaşadığı problemlerin sayısında bağımsız olarak, sosyal desteğin bireyin psikolojisi üzerinde doğrudan etkisi vardır. Bu görüşe göre, sosyal destek düzeyi yüksek olan bireyler, daha yüksek oranda başarılı, mutlu ve değer verilmiş olma duygularına sahiptirler. Dolayısıyla, bu duygular bireyin psikolojik üzerinde olumlu bir etki yapması beklenebilir. Aynı zamanda temel etki modelinde, bireylerin sosyal destek düzeylerinin düşük olması durumunda, birey üzerinde olumsuz etki oluşturabilecek bir durum değerlendirilir. *Stres-tampon etki*'sine göre, sosyal destek çatışmalı yaşam durumlarında, çatışmanın olumsuz sonuçlarına karşı bir tampon görevi görmektedir. Bazı çalışmalarda (Kaner, 2003; Taysi, 2000; Yıldırım, 1997) sosyal desteğin, çatışmalı yaşam olaylarının azalmasını sağlayarak bireyin uyumlu ve sağlıklı bir yaşam sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aras ve Tel (2009) yeterli sosyal desteğin sağlığın korunmasını olumlu yönde etkilediğini, aynı zamanda sosyal desteğin sosyal yabancılaşmayı azaltarak insanın yaşam uyumunu artırdığını; sosyal desteğin az olması durumunda ise uyumsuzlukların ortaya çıkma, daha sık uyumsuzluk yaşama, uyumsuzluğun şiddetinin artmasına uyumsuzluğun süresinin uzamasına neden olduğu belirtmektedir.

### **Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı İle İlgili Araştırmalar**

Sosyal destekle ilgili günümüze kadar birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalarda (Crosnoe ve Needham, 2004; Demaray, Malecki ve Rueger, 2008; Elmacı, 2001; Pastore, vd., 2007; Şahin, 2011) sosyal destek kaynaklarının etkili kullanmanın okul bağlılığını artırdığını göstermiştir. Bazı çalışmalarda (Arslan, 2009; Çakar ve Karataş, 2012; Erim, 2001; Kahrıman, 2002; Taysi, 2000) sosyal desteği ailelerden ve arkadaşlardan alan öğrencilerin sadece öğretmenlerden sosyal destek alan öğrencilere göre okula daha uyum sağladığını göstermiştir. Başka çalışmalarda (Arslan, 2009; Başer, 2006; Baştürk, 2002; Dülger, 2009; Kaşık, 2009; Şencan, 2009) ise bütün destek kaynaklarını kullanan öğrencilerin, kendilerini kabul düzeyleri, karar verme becerileri, sosyal yetkinlik düzeyleri, problem çözme beceri düzeyleri ve akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bütün sosyal destek kaynaklarını etkili kullanan öğrencilerin okula daha iyi uyum sağladığı ve okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Crosnoe ve Needham'ın (2004) yaptığı çalışmada da öğrencilerin öğretmenlerden aldığı desteğin okula uyum açısından etkili olduğu görülmüştür.

Birçok çalışmada (Arslan, 2009; Dülger, 2009; Kaşık, 2009; Bilge ve Kutsal, 2012; Terzi, 2008) sosyal destek alan öğrenciler ile sosyal destek almayan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal destek alan öğrencilerin sosyal destek olmayan öğrencilere göre sosyal ve eğitsel birçok konuda okula daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür. Aynı zamanda, sosyal destek alan öğrencilerin okulda hem akademik başarı gösterdikleri, hem de sosyal aktivitelere daha aktif katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal destek düzeyi düşük olan öğrencilerin iseduygusal problemler (Helsen, Meeus ve Vollebergh, 2000), arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edilmeme, anlaşılama, duygusal izolasyon, empati eksikliği ve duygusal desteksizlik (Crosnoe ve Needham, 2004), istenmeyen davranışlar (DeSantis King, Huebner, Suldo ve Valois, 2006), umutsuzluk (Çakar ve Karataş, 2012), sorumluluktan kaçma (Dülger, 2009), depresyon (Eldeleklioğlu, 2006; Elmacı, 2001; Erim, 2001; Özen, 1998; Yıldırım, 2006), kaygı (Eldeleklioğlu, 2006; Okanlı, 1999; Özen, 1998), sürekli gerilim ve gerilimin dışa vurulması (Arslan, 2009) gibi olumsuz yaşam olayları yaşadıkları ve dolayısıyla okula bağlılık düzeylerinin de düşük olduğunu ortaya konulmaktadır.

Sosyal desteğin öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemleri ve okul kademeleri açısından farklı etkilere sahip olduğu araştırmalarda (Coşkun ve Akkaş, 2009; Çivitçi, 2011; Kemer ve Atik, 2005; Bilge ve Kutsal, 2012; Yıldırım, 2000) ortaya konulmuştur. Örneğin ilkokulda öğrencilerin daha çok aileden sosyal destek almaları yeterli iken, ortaokul ve orta öğretimde öğrenciler arkadaş ve öğretmenlerden de sosyal destek ihtiyacı hissetmektedirler (Turgut ve Çapan, 2017). Ortaokulda öğrenciler her ne kadar aile etkisinden bağımsızlaşmamış olsa da, yine de aileden sosyal desteğe oldukça ihtiyaç duymaktadırlar. Bir sonraki öğretim kademesi olan ortaöğretimde özellikle akrandan alınan sosyal desteğin diğer dönemlere göre daha fazla olduğu bilinmektedir. Sosyal öğrenme kuramında belirtildiği gibi bu dönemdeki öğrenciler akranlardan daha fazla model almakta, akranlardan daha fazla etkilenmekte ve destek almaktadırlar. Akranlarından sosyal destek alan öğrencilerin okula daha fazla uyum sağladıkları, daha yüksek başarı gösterdikleri ve daha az suç işlediği, risk alma davranışlarına daha az müracaat ettiği görülmektedir (Avcı ve Yıldırım, 2014; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Saygın, 2008; Arslan ve Traş, 2013; Yamaç, 2009; Yıldırım, 2000).

### **Okul İklimi**

Eğitim araştırmacıları son zamanlarda sıklıkla okulun en önemli ve ayırt edici özelliği olarak bir okulu diğer okullardan ayıran okul iklimi ve okul ikliminin öğrencilerin

eğitim ve ğretimi için önemine vurgu yapmaktadırlar (Doğan, 2014). Okuldaki ilişkilerin niteliği olarak tanımlanan okul iklimi okuldaki kişilerin karşılıklı ilişkileri ve öğretimsel boyutları kapsayan çok yönlü bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Horton, Loukas ve Suzuki, 2006). Okul iklimi, kişisel tecrübeleri açan, okul yaşamıyla ilgili farklı alanları ve kurumsal yapıları kapsayan kolektif bir deneyim ya da algı alanıdır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Okul iklimi, okullarda yazılı olmayan inanışlar, değerler ve tutumlar ile bunların ğrenci, ğretmen ve idareciler arasındaki etkileşimdeki rolünü barındırmaktadır. Ayrıca, okul iklimi, tüm okul elemanları tarafından kabul edilebilir davranışları içeren parametreleri ve okul güvenliği için gereken bireysel ve toplumsal sorumluluğu da kapsamaktadır (Welsh, 2000).

Okul iklimi, öğrencilerin okuldan ne kadar memnun olduklarını belirtir. Okuldan memnun olmak için, güvenliğin, ğretmen ve arkadaş desteğinin, kaynaşmanın, çeşitli öğrenme materyallerinin olması ve okulda güçlü bir donanımın yer almasının çok önemli belirleyiciler olduğu belirtilmiştir (Libbey, 2004). Okul iklimi, okulun bir bütün çevresini tanımlamaktadır. Her okulun kendine has iklimi, okuldaki bütün ğretmen, ğrenci, velileri ve personeli etkisi altına almaktadır. Okul ikliminin etkisi okuldakilerin moral, güdülenme düzeylerini, okula isteyerek devam etme, etkin ve aktif olma gibi çok çeşitli şekillerde kendisini göstermektedir (Doğan, 2014; Hoy ve Miskel, 2010). alık ve Kurt (2010) okul iklimini, okuldaki bulunan herkesin kendilerini hissedif şekli olarak tanımlamaktadır.

Araştırmacılar (Baykal, 2007; Bucak, 2002; Ekşi, 2006; Hoy ve Miskel, 2010; Kızmaz, 2006; Topal, 2001) okul ikliminin öğrenme ortamı ve ğrenci başarısı üzerinde etkisi olan ve bir okulu diğer okuldan ayıran nitelikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Okul iklimini, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen tutarlılık gösteren, davranışlar, inançlar, değerler ve tutumlar olarak değerlendirir. Okul iklimini, bir okulu diğer okullardan ayıran i özelliklerin bütünü olarak değerlendirirler. Welsh (2000) okul ikliminin öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında istendik davranışlara ilişkin kuralların belirlenmesine yardım ettiğini ve okul güvenliği için kurumsal sorumlulukların belirlenmesi sağladığını vurgular. Ayrıca okul ikliminin okuldaki tüm paydaşlar arasında birlikte oluşturulan kabul edilebilir davranış parametrelerini düzenlediğini ve okul güvenliği için bireysel ve kurumsal sorumlulukları belirlediğini savunur.

Yapılan birçok çalışmaya (Blum, 2005; Dönmez, 2016; Erkan vd., 2010; Welsh, 2000) göre okulların öğrencilerin kendilerini akademik, duygusal ve davranışsal anlamda geliştirmelerine olanak sağlayacak güvenli birer iklim içerisinde olması gerekmektedir. Bu durum da beraberinde okul ikliminin ne derece önemli olduğu düşüncesini ortaya çıkarır. Okul ikliminin olumlu olması öğrencilerin akademik başarıya verdikleri önemin artması, arkadaşları, öğretmenleri ve okuldaki diğer kişilerle olumlu ilişkiler geliştirmeleri, okul kurallarına daha çok uyum göstermeleri, güvenlik konusuna dikkat etmeleri, ailelerin okula daha çok katılım göstermelerini sağlamaktadır. Okul ikliminin olumlu ya da olumsuz oluşu, öğrencilerin okula karşı hissettikleri güven duygusu ve risk durumlarını da doğrudan etkilemektedir. Eğer okulda olumsuz okul iklimi etkili ise, şiddet davranışları da beraberinde artmaktadır. Sağlıklı bir okul ikliminin olmayışı, düşük iş memnuniyeti, yaratıcı olamama, yaratıcılığa engel olma gibi durumlara da neden olmaktadır.

### **Okul İkliminin Boyutları**

Okul ikliminin incelendiği araştırmalarda (Baş, 2012; Durmaz, 2008; Sarı, 2007; Yılmaz, 2000) farklı eğitim kurumlarının farklı iklim boyutlarını ele aldığı görülmektedir. Araştırmalar (Bahçetepe, 2013; Baş, 2012; Saraç, 2015; Sığıncı, 2013) okul ikliminin farklı boyutlarda ele alınmasının, eğitimin çoklu bileşenlere sahip olmasından kaynaklandığı konusunda ortak görüşe sahiptirler. Ancak, önemli olan farklı iklim boyutlarının, okulların istenen amaçlara ulaşabilmek için birbirleriyle eş güdümlü olarak çalışmasıdır.

**Öğretmen öğrenci ilişkileri.** Öğretmen, eğitim öğretim faaliyetini üstlenen, öğrenciler ile sınıfta başbaşa kalan, eğitim sürecinde öğrenci üzerinde etkisi en yüksek faktörlerden biri olan, profesyonel kişidir. Dolayısıyla öğretmenin tutum ve davranışları, öğrencilerin davranışlarını, başarılarını, okula karşı tutumlarını belirlemektedir (Bursalıoğlu, 2003). Sınıf iklimini etkileyen en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir (Sağlam, 2007). Dolayısıyla öğretmen - öğrenci ilişkisi, eğitimin kalitesi ve öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yadsınamaz (Cırcır, 2018).

Birçok araştırmacı (Acarbay, 2006; Can, 2008; Tatar, 2004; Türnüklü, 2007; Yılmaz, 2000) öğrencilere istenen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışların pekiştirmesinde ilk sorumluları olarak öğretmenleri görür. Öğretmen - öğrenci ilişkilerini eğitim temel kazanımlarının öğrenci tarafından içselleştirilmesi konusunda, okul kurallarının öğrencilerin

algılaması ve uygulamasında, öğrencilerin okul dışı ve içindeki tutumları konularında önemli bir unsur olarak değerlendirirler.

**Sınıf yönetimi.** Terzi (2008) ve Tutkun (2003) sınıfı, öğretim için özel olarak tasarlanmış bir yer olmakla birlikte eğitim sisteminin mutfağı, eğitim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yer olarak, eğitim sistemini olmazsa olmazı olarak tanımlamaktadır. Yapılan birçok çalışmada (Okutan, 2012; Özbay ve Şahin, 1999) sınıf yönetiminin amacını öğrencide istenilen davranış değişikliğini meydana getirilmesi olarak değerlendirir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde, öğrencileri tanıma, öğrenme ihtiyaçlarını, ilgi ve yeteneklerini belirleme, sahip oldukları potansiyelde farkındalık oluşturma, bilgiyi yapılandırma, öğrenme ortamını uygun hale getirme gibi rollere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin sınıf içi rollerinden en önemlisi öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir sınıf yönetimi uygulamasını sağlamaktır.

**Okulun güvenliği.** Okul iklimi ve okul güvenliği birbirleriyle yakından ilişkili iki temel kavramdır. Okul güvenliği ile ilgili olan yaşantılar doğrudan okul iklimini etkilemektedir (Copley, Hawkins, McPherson ve Mouton, 1996). Okul iklimini etkileyen temel kavramlardan biride güvenlik ve güvenliğin sağlanması ihtiyacıdır (Cırcır, 2018). Rubin (2004) çocukların güvenli bir okul iklimi içerisinde olup olmadıkları konusu ailelerin okul hakkında tedirgin oldukları konuların başında geldiğini savunur. San Antonio ve Salzfass (2007) ise, okulun güvenli bir iklime sahip olması ancak hoşgörü, dürüstlük ilişkisi, saygılı ve etkili iletişim ve bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel özellikleri ön planda tutan bir program ile olabileceğini savunur. Okul ikliminin güvenli olabilmesi için öncelikle okul güvenliğini etkileyen faktörlerin bilinmesi, incelenmesi ve bu doğrultuda önlemlerin alınması gerekmektedir.

**Öğrenciler arası ilişkiler.** Birçok çalışmada (Kızmaz, 2006; Osterman, 2000; Sezgin, 2005; Wilson, 2004) öğrencilerin okulda birbirleri ile olan olumlu yaşantı ve deneyimler onların okullarında olumlu bir iklimin oluşmasında başat rol oynadığını ortaya koymaktadırlar. Öğrenciler arasında iletişimin güçlü olması, birbirlerine yakın davranmaları ve birbirlerine yardım etmeleri, okulda morali artırır, aidiyet duygusunu güçlendirir, okula ve gruba bağlılığı artırır, dolayısıyla eğitim öğretim etkin bir şekilde yapılabileceği olumlu bir okul iklimi oluşturur. Osterman'a (2000) göre, arkadaşları tarafından onay gören öğrenciler sınıf ve okul ortamlarına daha çok bağlı olma eğilimlidirler. Kızmaz (2006), akran grubunun



ergenlerin psiko - sosyal gelişimleri açısından önemli olduğunu, özellikle aidiyet duygusu, duygusal destek, bilişsel destek ve davranışsal destek ve kurallarını kazandıran bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

**Okul yönetimi.** Bir eğitim kurumunun ikliminde rol oynayan en önemli unsur o kurumun yöneticisidir (Bursalıoğlu, 2003; Hansen, 2006). Birçok araştırmacı (Acarbay, 2006; Baş, 2012; Sağlam, 2007; Topaloğlu, 2009) okul yöneticisini, okulun maddi ve manevi kaynakları ile birlikte insan kaynaklarında olumlu, uygun ve verimli bir şekilde kullanan kişi olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticisi, okulda yapılacak bütün faaliyetlerin planlaması, uygulanması ve denetlenmesinden sorumlu olan, aynı zamanda okulda olumlu bir iklimi sağlayan, okulda paydaşlar arasında işbirliğini attıran, okulda yaşanabilecek her türlü sorunu zamanında etkili ve verimli bir şekilde çözen, liderlik becerisi olan kişi olarak tanımlamaktadır. Okuldaki öğrenme iklimi, öğrencinin okula bağlılık düzeyi, öğrencinin başarısı ve öğretmenlerin moral düzeyi gibi birçok değişkeni etkileyen okul yöneticisinin liderlik becerisidir. Eğitim yöneticilerinin liderlik becerileri, eğitim örgütlerinin iklimi üzerinde etkilidir. Okul yöneticisi, çalıştığı okulun olumlu bir iklim oluşturulması, tanıtılması ve gerektiğinde değiştirilmesini önemli bir görev olarak görmelidir.

Çamur (2006) okulda olumlu bir iklimin oluşması için okul yöneticilerinden beklenen davranışları şöyle belirtmektedir. (a) Etkili ve verimli bir öğrenme ortamının oluşturulması, (b) öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi, (c) istenilen amaçlara ulaştırılabilecek bir öğretim programının hazırlanması, (d) çalışanların kişisel ve mesleki alanda geliştirilmesinin sağlanması, (e) uygun öğrenme ortamının oluşturulması için çevresel kaynaklar ile birlikte işbirliğinin yapılması, (f) bina ve finans yönetimi. Blum (2005) ise öğrencilerin okul bağlılıklarını arttırmak için yöneticilerin yapması gerekenleri şöyle sıralar; (a) Okul yöneticisi otoriter değil, güvenilir liderliğe kendisini adamalıdır. Okul kurallarını bütün öğrencilerin görüşü alınarak belirlerler. (b) Uygun ve uyumlu bir şekilde uygulanabilecek okul kurallarının belirlenmeli ve uygulamalıdır. (c) Açık bir akademik misyon sağlarlar. (d) Düzenli ve tertipli bir okul çevresi oluştururlar. (e) Yüksek akademik standartlar ve beklentileri desteklerler. (f) Okul çapında toplumsal hizmet projeleri oluştururlar. (g) Küçük öğrenme ortamları ve küçük grupların buluşabileceği fiziksel ortamlar oluştururlar. (h) Okul - veli toplantıları düzenleyerek veliler düzenli olarak bilgilendirilir. (ı) okulda takım öğretimini teşvik edici sosyal etkinlikler düzenlenir.

**Rehberlik ve öğrencilerin akademik yönlendirilmesi.** Kuzgun (1997) rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışmayı, öğrencilerin kişisel problemlerinin çözümüne yardım edecek, ihtiyaç duyulan bilgileri sağlayan, kişinin hedeflerini ve olanaklarını, farklı özelliklerinin farkına varılmasına yardımcı olan ve sonuçta bu bilgilerden faydalanarak problemlere çözüm üretebilmesine yardımcı olan bir hizmet alanı olarak tanımlar. Kuzgun'a (2003) göre toplumsal değişimin hızının artması ve daha çok karmaşık hale gelmesi, bireyin değişen çevreye ve topluma uyum sağlamakta zorlanması ve ortaya çıkan sorunlarla baş edebilecek bireylerin yetiştirilmeleri gereği her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu sebeple, bundan sonra okullarda öğrencilere sadece geçmişin ve bu günün sorunlarına bulunmuş çözümlerin yanında onların problem çözme becerilerini geliştirebilecek hizmetler vermeye başlanmıştır. İlgili araştırmalarda (Başaran, 2000; Omay, 2008; Yeşilyaprak, 2003) özellikle ergenlik dönemindeki ortaöğretim öğrencilerine bireysel, mesleki ve eğitsel gelişim yönünden rehberlik hizmetlerinin etkili, verimli ve kapsamlı olarak verilmesinin okullardan beklenen en önemli işlevlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Okullardaki PDR hizmetleri koruyucu özelliğe sahiptir, problemlerle karşılaşmadan önce önleyici hizmetler olarak öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve yöneticilere öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri gelişim dönemlerinin temel özellikleri, karşılaşılabilecekleri kriz durumlarında neler yapabileceklerini ve problemlerle başa etme yolları hakkında öğrencileri bilgilendirerek, çok sayıda öğrenciye ulaşılabildiği gibi, aynı zamanda öğrencilerin birçok temel ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Okullardaki rehberlik çalışmaları ile öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına vararak, kendisini tanımasına, sorun çözme becerisi kazanmasına, okula sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasına, kendini geliştirme becerisi kazanmasına ve okulda olumlu bir iklimin oluşmasına yardımcı olmak amaçlanır.

**Öğretim programı.** Sarı (2007) öğretim programını, öğretim faaliyetlerinin en temel unsuru olarak değerlendirmektedir. Öğretim programı belli bilgi öbeklerinden oluşan müfredat ile birlikte beceri ve pratik uygulamalarda yer veren, okulların genel hedefleri doğrultusunda hazırlanan program olarak tanımlanmaktadır. Okullarda uygulanmaya çalışılan öğretim programları (dersler, konular, üniteler, yöntem ve teknikler, araç, gereç, dökümanlar, değerlendirme türleri, zaman çizelgeleri vb.) öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde önemli etkileri olduğunu savunmaktadır. Arastaman (2006) öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırabilmek için öğretim programlarının (1) gerçeğe yakın, (2) öğrencinin bu konuları değerlendirip, uygulamaya koyması ve benimsemesi, (3) işbirliğine yol açması, (4) beceri

kazandırması ve (5) öğrencide neşe kaynağı olması gibi özelliklere sahip olması gerektiğini savunur. Türkmen (2004) ise öğretim programının olumlu bir okul ikliminin oluşturulması için çok önemli olduğunu belirtir ve öğretim programlarında aranan nitelikleri şu şekilde belirtir. (1) Bir öğretim programı, uygulanabilir amaçların bütün öğrencilerde etkili ve verimli bir şekilde öğrenilmesine imkan vermelidir. (2) Öğretim programları öğrencinin bireysel özelliklerine uygun olmalıdır. (3) Öğretim faaliyetleri istendik hedeflerle örtüşmelidir. (4) Öğretim programları öğrencinin ilgi, yeteneklerine ve eğitimin genel amaçlarına uygun olmakla birlikte, uygulanabilirlik ve ekonomik olmalıdır.

**Okul veli ilişkisi.** Birçok araştırmacı (Balay, 2008; Cırcır, 2018; Pehlivan, 2006; Taymaz, 2001) okul sisteminin önemli bir bileşeni olan velilerin okul iklimi açısından son derece önem taşıdığını belirtmektedir. Olumlu bir okul iklimi için okul ve velinin karşılıklı olumlu ilişki içerisinde olması çok önemli bir unsurdur. Öğrencileri daha iyi tanımak, ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde belirlemek ve okullarda öğrencilerin belirlenen bireysel özelliklerine göre öğretim programlarını hazırlayıp uygulayabilmek için okulun aile ile işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Okul - veli ilişkisini öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimi açısından çok önemli görmektedir. Okul veli işbirliği hem öğrencileri hem de öğretmenleri motive etmekle birlikte başarıya olan inançlarını pekiştirmektedir. Okul aile işbirliğinin öğrencilerin başarısının artmasını, derslere ilgi ve katılımın artmasını, güdülenme düzeyinin artmasını, kendine güvenin artmasını ve davranışların istendik şekilde değişmesini sağladığını belirtmektedir. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2017) ise, okulun ve öğrencinin etkin gelişimi ancak aile ile işbirliği kurularak gerçekleşebileceğini savunur.

**Okul çevre ilişkisi.** Okul iklimini etkileyen faktörlerden biri de çevredir. Okul çevreyi etkilemekte, aynı zamanda çevreden de etkilenmektedir (Cırcır, 2018). Okulun bütün paydaşları istendik hedeflere ulaşmayı sağlamak adına okul paydaşlarının tümünü kapsayan olumlu bir okul iklimi oluşturma noktasında işbirliği içerisinde hareket edilmelidir (Hopson ve Lee, 2011). Bu sebeple olumlu bir okul iklimini oluşturmak için sadece okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrenciler görevi değil, aynı zamanda okul çevresinde bulunan ve kendisini okul ile alakalı olarak gören birey ve kurumlarında temel görevidir. İlgili birey ve kurumlar sürekli okul ile iletişim halinde olmalı, okul onlardan yararlanmalı ve çevredeki kurum ve kuruluşların okul adına olumlu faaliyetlerde bulunmaları desteklenmelidir (Lee ve Smith, 1995).

**Davranışsal değerler.** Hernandez ve Seem'a (2004) göre, öğrencilerin okulda kendilerine karşı sevgi ve saygı duyulduğunu hissetmeleri, kendilerine değer verildiğini fark etmeleri, yönetici ve öğretmenlerin kendilerine adaletli davrandıklarını bilmeleri öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır. Kuralların öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun, açık, net ve şeffaf olması, kuralların planlama ve oluşturulmasında öğrencilerin söz sahibi olmaları, öğrencilerin okula aidiyet duygularını artırır. Oluşan pozitif ortam öğrencileri daha çok mutlu eder ve olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağlar.

**Öğrenci etkinlikleri.** Araştırmacılar (Arastaman, 2006; Baykara, 2009; Karan, 2012; Özdemir, 2002; Sarı, 2007) okul iklimini etkileyen faktörlerden biri olarak kabul ettikleri sosyal faaliyetlerin, öğrencilerin yaşamlarını monotonluktan kurtardığını ve öğrencilere psikolojik rahatlık sağladığını savunurlar. Genel olarak grup ile birlikte yapılan sosyal etkinlikler, öğrencilerin sosyalleşme, yeni arkadaşlıklar edinme, grup içinde yer edinme, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma gibi sosyal kazanımlar elde etmesinde önemli rol oynamaktadır. Okulda geniş katılımlı bir çevrenin oluşturulması öğrencilerin farklı ortamlarda mümkün olduğu kadar öğrencinin ilgi, hedef ve gereksinimlerini karşılayacak bir şekilde düzenlenen öğrenci etkinlikleri ile sağlanabilir. Sosyal etkinliklerine sürekli olarak aktif katılan öğrenci, okula karşı aitlik hissini geliştirir ve okul öğrenci için hayatının önemli bir parçası olur. Öğrencilerin okuldaki sosyal aktivitelere katılmasını, öğrencinin okula karşı tutumu ve derslere karşı ilgisini arttırmakla birlikte arkadaşlarla etkileşiminin güçlendirmesini ve okulu terk etme oranlarını azaltması gibi eğitsel açıdan birçok olumlu işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılara (Baykara, 2009; Çubukçu ve Girmen, 2006; Doğan, 2014; Karan, 2012; Özdemir, 2002) göre bireyin kendisiyle ve toplumla barışık olmasını sağlamak okulun önemli amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu amacın uygulanmasında öğrencilerin sosyal ve bireysel gelişimlerini temel alan aktivitelerin yapılması önem taşımaktadır.

### **Okul İklim Türleri**

Hoy ve Miskel (2010) okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışları arasındaki uyumu temel alarak okul iklim türlerini açık ve kapalı olmak üzere iki kategoride ele almaktadır.

**Açık iklim türü.** İklim türleri ile ilgili yapılan çalışmalarda (Acarbay, 2006; Aksoy, 2006; Karan, 2012; Taymaz, 2001) açık iklime sahip okullarda öğreticiler ve yöneticiler

arasında sağlıklı bir etkileşimin olduğu görülmektedir. Açık iklime sahip okullarda öğretmenler görevlerini belirli bir sorumluluk çerçevesinde yerine getirirken, yöneticiler öğretmenleri destekleyici tutum içerisinde onların profesyonelliklerine ve yeteneklerine saygı gösterirler. Okulda işbirliği içerisinde bütün çalışanlar enerjik ve canlı bir örgüt olarak ortak amaçlara ulaşmaya çalışırlar. Hoy ve Miskel'e (2010) göre açık iklime sahip kurumlarda grup üyeleri arasında, işteki başarıları, iş doyumları ve sosyal ihtiyaç doyumunu ile beraber kolaylıkla yüksek düzeyde hoşnutluk elde edildiği görülür. Açık iklimin en temel özelliği grup üyeleri arasındaki güvenilirdir. Birçok araştırmacıya (Acarbay, 2006; Aksoy 2006; Çalık vd., 2011; Erkan vd, 2010; Taymaz, 2001) göre, açık iklime sahip okullarda okulun amaçları ve politikaları çalışanlarca ortak alınır ve amaçlar çalışanlarca benimsenir. Çalışanlar arasındaki ilişki güven ve saygıya dayalıdır. Çalışanların moralleri yüksek, çalıştıkları kurumla gurur duyulur ve çalışanlar okulun ortak amaçlarını gerçekleştirmek için güdülenmiş oldukları gözlemlenir. Açık okul ikliminde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden hem kendisine hem de okula yüksek düzeyde güven duyma, yüksek çalışma isteği ve aktivitelere katılım isteği beklenen davranışlar arasındadır. Dindar'a (2008) göre, okul iklimi açık olan okullarda çalışanlar arasında ileri düzeyde bir birlik duygusu mevcuttur. İlişkiler sıcak, samimi ve dostçadır. Açık iklime sahip bir okulda öğrencilerin davranışsal ve duygusal sorunların daha az yaşanır. Bu durumda öğrencinin okula bağlılık düzeyi üzerinde olumlu etkisi olmaktadır.

**Kapalı iklim türü.** İklim türleri ile ilgili yapılan çalışmalarda (Acarbay, 2006; Aksoy, 2006; Karan, 2012; Taymaz, 2001) kapalı iklim, açık iklimin tersi olarak görülmektedir. Yöneticiler ile çalışanlar arasında iletişim resmi olmakla birlikte neredeyse yok denecek kadar azdır. Yöneticiler gereksiz işlerle stres ortamı oluştururlar. Okullar durgun bir atmosfere sahip ve moraller düşük seviyededir. Okulda sosyal ihtiyaçlar karşılanmadığı için bir memnuniyetsizlik hali vardır. Hoy ve Miskel (2010) kapalı iklime sahip kurumlarda çalışanların davranışlarını sahte ve ikincil ilişki olarak değerlendirmektedir. Çalışanlar arasında yüksek dereceli ilgisizlik vardır. Yöneticilerin liderlikleri etkisiz ve aynı zamanda kontrol edici, sert, anlayışsız, ilgisiz, tepkisizdir ve otoriter, kontrol edici davranışlar sergiler. Çalışanlar birbirlerine karşı şüphelidirler ve çok az saygı vardır. Hoy'a (2003) göre, kapalı iklime sahip okullarda öğretmenler ve öğrenciler daha az güvende hissederler, aktivitelere katılmama isteği daha çok görülür, okula bağlılık yok denecek kadar az ve istedik davranışların yapılma seviyesi oldukça düşüktür. Okul yöneticisi liderlik rolünü otoriter ve koruyucu bir şekilde kullanır. Okullarda istenmedik birçok davranış (okuldan kaçma, okulu

birakma ve okulda şiddet, hırsızlık yapma, yalan söyleme eğilimin yüksek olması) daha sık görülmektedir. Bursalıoğlu (2003) okullarda kapalı iklimin oluşmasının nedenini okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almamasına bağlamaktadır. Aksoy (2006) okullarda kapalı iklimin oluşma sebeplerini, (1) iş güvenliliğinin olmaması, (2) fiziki ortamın çalışmaya uygun olmaması, (3) kararların alınmasına ve yönetime katılma olanaklarından yoksunluk, (4) hiyerarşik, katı, merkezi ve mekanik örgüt yapılanması, (5) biçimsel ilişkilerde uyumsuzluk ve yöneticilerin ilgisiz ve yanlı davranışlarından kaynaklanan sosyal ilişkilerde uyumsuzluklar olarak sıralamaktadır. Taymaz (2001) okul yönetimi okul iklimini sağlıklı - kapalı iklimden sağlıklı ve açık iklimine dönüştürmek için yapması gerekenleri şöyle sıralar; (1) Okul yönetimi okul iklimini oluşturmak için ortak amaç ve politikalar geliştirmelidir. (2) Okul yöneticisi okulda yapılacak çalışmalarını işbirliği içerisinde planlamalı ve gerekli kaynakları sağlamalıdır. (3) Okul yöneticisi okulda bulunan herkesin görev, yetki ve sorumlulukları belirlemeli, okul yöneticisi liderlik yaparak okuldaki eşgüdümü sağlamalıdır. (4) Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle işbirliği yapmalı ve olumlu ilişkiler kurmalıdır. (5) Okul yöneticisi okuldaki iletişim ağını güçlendirmeli, insanları olumlu yönde etkileyerek, ortak amaçları gerçekleştirmek için yapılacak çatışmalara yönlendirmelidir. (6) Okul yöneticisi okulda çalışanlaraprobem yaşanan konularda rehberlik yapmalı ve mesleki yardımda bulunmalıdır. (7) Okul yöneticisi insanların iyi niyet ile davranmalı, insanların yetenek ve güçlerine inanmalı ve onlara hoşgörülü davranmalıdır. (8) Okul yöneticisi ilgilileri karar sürecine katmalı, onlara moral vermeli ve onları güdülemelidir. (9) Okul yöneticisi liderlik becerilerini etkili kullanmalı, etik kurallarına uymalıdır. (10) Yapılan çalışmalarını izlemeli, gereken değerlendirmelerde bulunarak, eksiklikleri zamanında gidermelidir.

### **Okul İklimi ve Okul Bağlılığı İle İlgili Araştırmalar**

Okul iklimi ile ilgili günümüze kadar birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar (Bahçetepe, 2013; Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007; Chen, Hughes, Jia, Ling, Way ve Yoshikawa, 2009; Çalık vd., 2011; Erkan vd., 2010; Köse, 2003; Şentürk, 2010; Usta, Şimşek ve Uğurlu, 2014) okulların sağlıklı ve açık bir okul iklimine sahip olmasının öğrencilerin okul bağlılığını artırdığını göstermiştir. Bazı çalışmalarda okul ikliminin öğrencilerin okula uyumunu (Çalık vd., 2009), akademik başarı ve motivasyonunu (Bahçetepe,2013; Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007; Erkan vd., 2010; Şentürk, 2010), okul etkililiği ve verimliliği (Arıman, 2007), okul memnuniyet duygusunu (Erkan vd., 2010), okula aidiyet duygusunu (Copley vd., 1996; Erkan vd., 2010), okul etkililiği (Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007) okulda

arkadaşlarına karşı güven duygusunu (Copley vd., 1996), öğrenmeye olan ilgi (Copley vd., 1996), öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin verimliliği ve öğretmenin okula bağlılığını (Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007; Ekşi, 2006; İpek, 1999) olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Okul iklimi ile ilgili yapılan başka çalışmalarda ise, kapalı okul iklimine sahip okullarda öğrencilerin okula yabancılaşması (Çalık vd., 2009; Ekşi, 2006), okul tahripçiliği (Doğan, 2014), okul araç gereçlerine karşı fiziksel şiddet eğilimi ve okula karşı öfke duygusu (Akman, 2010; Erkan vd., 2010), öğrencilerde görülen duygusal ve fiziksel temelli olumsuz davranışlar (Doğan, 2012), devamsızlık (Bahçetepe, 2013; Ekşi, 2006; Usta, Şimşek ve Uğurlu, 2014), okula karşı yabancılaşma (Copley vd., 1996) zorbalık eğilimleri (Arıman, 2007; Kılıç, 2010) saldırgan davranış (Güçkıran, 2008; Yıldız ve Sümer, 2010) gibi istenmeyen davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda istenilmeyen davranışların öğrenciler tarafından sergilenmemesi için okul iklimlerinin açık ve olumlu hale getirilmesi birinci öncelik olarak görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda açık iklime sahip okullarda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması ve kapalı iklime sahip okullarda ise, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olması, ortak görüş olarak kabul edilmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde ele alınan okul bağlılığı, sosyal destek ve okul iklimi değişkenlerinin ve bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerin bir bütünlük halinde özetlemesinin yapılması bulguların kolay bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır. Bölümün başında ele alınan ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul bağlılığı genel olarak, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okulu sevmeleri ve kendilerini okulda güvende ve rahat hissetmeleri olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin aile, arkadaş, öğretmen ve hayatında anlamlı olan kişilerden aldığı sosyal destek ve öğrenim gördüğü okuldaki olumlu okul ikliminin olması öğrencinin okul bağlılık düzeyini olumlu yönde etkilemektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılık puanları ile sosyal destek puanları ve okul iklimi puanları arasındaki nedensel ilişkiler incelenmiştir. Bunun yanında, okula bağlılık puanlarının cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine ve okul tercih nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Dolayısıyla, çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri veya değişkenlerin değişim derecelerini inceleyen bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Karasar, 2012). Ayrıca, ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin arasındaki değişimin varlığı, derecesi ve yönünü ortaya koymayı amaçlar (Karasar, 2012). Diğer taraftan, bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin ve öğrenim gördükleri okullardaki okul iklim düzeylerinin, öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri üzerinde ne kadar etkili olup olmadığı nedensel karşılaştırma modeli ile incelenmiştir. Nedensel karşılaştırma modeli bağımsız değişken / değişkenlerde meydana gelen değişikliğin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için yapılır. Ayrıca, nedensel karşılaştırma modeli bağımlı ve bağımsız değişken / değişkenler arasındaki ilişkinin nedeni veya kaynaklarını belirlemek için yapılır (Büyüköztürk, vd. 2013).

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının amacı doğrultusunda zengin bilgi kaynaklarının seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, vd. 2013). Bu örnekleme yöntemiyle araştırmacı tarafından zaman, mekân ve imkân yönünden araştırmaya katılabilecek, ulaşılabilir kişiler belirlenmiş ve katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmiştir. Okullarda ölçeklerin uygulanabilmesi için Zile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, çalışma grubu oluşturulurken, veri çeşitliliğini sağlamak için farklı okul türlerinden öğrencilere ulaşılmıştır. Çalışma grubu orta karadeniz bölgesindeki bir ilçede, 9.,



10., 11. ve 12. sınıflara devam eden ortaöğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada 421 kız, 375 erkek olmak üzere toplamda 796 öğrenci vardır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait cinsiyet, sınıf ve okul türüne göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	421	52.90
	Erkek	375	47.10
	Toplam	796	100
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	203	25.40
	10. Sınıf	205	25.70
	11. Sınıf	211	26.40
	12. Sınıf	177	22.50
	Toplam	796	100
Okul Türü	Fen Lisesi	169	21.20
	Anadolu Lisesi	271	34.10
	Mes. ve Tek. Lise	180	22.60
	İmam Hatip Lisesi	176	22.10
	Toplam	796	100
Bu Okulu Tercih Nedeniniz	Puanım	381	47.90
	Ailem	145	18.20
	Arkadaşlarım	18	2.30

Önceki	Okuldaki	21	2.60
Öğretmenlerim			
Okul	Rehber	11	1.40
Öğretmenim			
Kendim		220	27.60
Toplam		796	100

Çalışma grubuna ilişkin bilgilerle ilgili Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı sayılarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeylerine göre birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların okulu tercih etme nedenlerine bakıldığında, en fazla öğrencilerin sınavdan/sınavlardan aldığı puanın sonra ailenin, daha sonra sırasıyla önceki okuldaki öğretmenlerin, arkadaşların ve en son sırada okul rehber öğretmenin olduğu görülmektedir. Tablodan ayrı olarak katılımcıların tamamına yakının annesinin ( $n= 789$ , % 99.1) ve babasının ( $n= 775$ , % 97.4) hayatta olduğu, yine büyük bir oranının ( $n= 771$ , % 96.9) birlikte yaşadığı, çok azının ( $n= 25$ , % 3.1) boşanmış / ayrı yaşadığı tespit edilmiştir. Gelir durumuna bakıldığında ise, genel olarak ( $n= 678$ , % 85.2) orta düzeyde olduğu, düşük ( $n=72$ , % 5.9) ve yüksek ( $n= 46$ , %5.8) gelir düzeyinde daha az kişilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, annelerin az bir kısmının ( $n= 134$ , % 16.8) babaların ise büyük bir kısmının ( $n= 724$ , % 91) çalıştığını, anne ve babaların eğitim durumlarının orta düzeyde olduğunu ve katılımcıların anne babalarının büyük bir kısmı (anne için  $n= 51$ , % 6.4; baba için  $n=25$ , % 3.1) okuryazar seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, ailelerin çocuk sayılarına bakıldığında, en fazla 3 çocuklu ( $n= 300$ , % 37.7), daha sonra 2 çocuklu ( $n= 281$ , % 35.3), daha sonra sırasıyla 4 çocuklu ( $n= 124$ , % 15.6), 5 çocuklu ( $n=40$ , % 5), 1 çocuklu ( $n= 36$ , % 4.5) 6, 7 ve 8 çocuklu ( $n=15$ , % 2) ailelerin olduğu tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verileri toplamak için dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi, kişisel bilgi formudur (Ek-1). İkincisi, öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini ölçmek için kullanılan ‘Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği’ (Ek-2) dir. Üçüncüsü, öğrencilerin sosyal destek düzeylerini ölçmek için kullanılan ‘Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’ (Ek-3) dir.

Sonuncusu ise, öğrencilerin okul iklim düzeylerini ölçmek için kullanılan 'Okul İklimi Ölçeği'dir (Ek-4).

**Kişisel bilgi formu.** Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrencinin okula gelmesinde etkili olan sebepler gibi bilgilerini toplamak için araştırmacı ve danışmanı tarafından oluşturulan formdur.

**Algılanan okul yaşantıları ölçeği.** Anderson-Butcher, Amorose, Iachini ve Ball (2012) tarafından bireyin okul yaşantılarına ilişkin algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Daha sonra ölçek, Baytemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup üç boyut ve 14 maddeden (Akademik İzleme: 1, 2, 3, 4; Akademik Motivasyon: 5, 6, 7, 8, 9, 10; Okula Bağlılık: 11, 12, 13, 14) oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 14 ve 70 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Öncelikle 16 madde için yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddelerin üç faktörde toplandığı ve bu boyutların toplam varyansın % 67.40'ını açıkladığı görülmüştür. Yordama geçerliğinde ise algılanan okul yaşantıları ölçeğinin, ait olma ölçeği ile  $r = .58$ , algılanan sosyal yetkinlik ölçeğiyle  $r = .33$  anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90, alt boyutlar için Cronbach alfa katsayıları; .86 ile .88 arasında olduğu görülmüştür. Test tekrar test güvenirliği ise tüm ölçek ve alt ölçekler için .83 ve .89 arasında değerler elde edilmiştir. Bu çalışma için Cronbach alfa katsayıları, Akademik İzleme için .77, Akademik Motivasyonu için .75, Okula Bağlılık için .77 ve ölçeğin tümü için .87 olarak bulunmuştur.

**Algılanan sosyal destek ölçeği.** ASDÖ-R, Türkiye koşullarında Yıldırım (2004) tarafından geliştirilmiştir. ASDÖ-R'de üç alt ölçek (AİD= Aile Desteği, ARD= Arkadaş Desteği, ÖGD= Öğretmen Desteği) ve toplam 50 madde bulunmaktadır. AİD, çocuğa gerçekten güvenmek ve onu anlamak, hatalarını nazikçe düzeltmek, üstün ve güçlü yanlarını vurgulamak, başarılarını takdir etmek gibi aile desteğini içermektedir. ARD, bir haksızlığa uğradığında arkadaşlarınca gerçekten desteklenmesi, derslerle ilgili bilgilerini paylaşmaları, sinirlendiğinde arkadaşlarınca yatıştırılması gibi içerikten oluşmaktadır. ÖGD ise çocuğun hatalarını nazikçe düzeltmek, üstün yanlarını vurgulamak, dersle ilgili sorularını içtenlikle cevaplandırmak, adil davranmak gibi destekten oluşmaktadır. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin geçerliği faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği yolu ile incelenmiştir. Faktör analizi ile

AİD, ARD ve ÖÖD alt ölçeklerinin yapı geçediği incelenmiş, her alt ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin güvenilirliği için önce Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış, ayrıca test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. ASDÖ-R'nin tümü için Alpha= .91; AİD için Alpha= .83; ARD için alpha= .77; ÖGD için alpha= .83, bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach alfa katsayıları, AİD için, .79, ARD için, .71, ÖGD için .84 ve ölçeğin tümü için .87 olarak bulunmuştur.

**Okul iklimi ölçeği.** Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış 22 maddeden oluşmaktadır. Dereceleme ölçeği “Hiçbir zaman=1” ve “Her zaman=5” şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin; destekleyici öğretmen davranışları (8 madde), başarı odaklılık (4 madde) ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (10 madde) olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçlarına göre, üç faktörlü bu yapıda maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .85 arasında değişmiş ve açıklanan toplam varyans yaklaşık % 45 olmuştur. Faktörlerden elde edilen puanların güvenirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlık katsayıları .77 ile .85 arasında değişmiştir. Bu çalışmada toplanan veriler üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin “Destekleyici öğretmen davranışları”, “Başarı odaklılık” ve “Güvenli öğrenme ortamı” boyutlarının cronbach alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla .85, .71 ve .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir. Bu çalışma için Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümü için .61 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları düşük çıktığı için analizler ölçeğin tümü ölçüt alınarak yapılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışma grubundan verileri toplamak amacıyla Tokat iline bağlı Zile ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-5). Verilerin toplanması 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Farklı okul türlerinde eğitim gören toplam 870 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeklerin uygulanması araştırmacının kendisi tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı, önemi ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılmalarında gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların ölçekleri nasıl dolduracakları, dikkat etmeleri gereken hususlar anlatılmış ve konu ile ilgili sorular ölçeği

uygulayan kişi tarafından yanıtlanmıştır. Ölçekler öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurmaları yaklaşık 35 - 40 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri IBM SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel analizlere geçmeden önce veri setindeki değerler hatalı kodlamaya karşı gözden geçirilmiştir. Eksik veriler serinin ortalamaları alınarak tamamlanmıştır. Araştırma verisinde araştırmanın sonucunu etkileyebilecek uç değer ve aykırı değerlerin tespit edilmesi için Mahalanobis uzaklığı kullanılmıştır. Bu nedenle .01 anlamlılık düzeyi için Mahalanobis değerleri 12.60 olarak hesaplanmış ve uç veri olarak tespit edilen 74 gözlem veri setinden çıkartılmış olup, geriye kalan 796 veri seti ile analiz yapılmıştır. Daha sonra değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir (Ek-6). Ayrıca, doğrusallık ve normallik varsayımlarının tespiti için histogram grafiği ve saçılma diyagramı matrisi incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda veri setinin regresyon analizine ilişkin tüm varsayımları karşıladığı tespit edilmiştir. Katılımcıların okula bağlılık puanlarının, okul iklimi ve sosyal destek puanları ile olan ilişkilerini test etmek için korelasyon analizlerini, ardından algılanan sosyal destek puanları ve okul ikliminin okul bağlılık puanlarını yordama güçlerinin belirlenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, katılımcıların okul bağlılık puanlarının cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve okulu tercih etme sebebi gibi bazı değişkenler açısından farklılaşmanın olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. Okul bağlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelemek için bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyine ilişkin puanların normal dağıldığı, örneklemelerin birbirinden bağımsız olması ve varyansların eşit olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır. Okul türü ve okul tercih nedeni değişkenlerine ilişkin puanlar ise normal dağılım göstermedikleri için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde lise öğrencilerinde okul bağlılığının, okul iklimi ve alınan sosyal destekle ilişkisini test etmek için yapılan korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri ile okul bağlılık puanlarında cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve öğrencilerin okul tercihleri değişkenlerine göre farklılaşmanın olup olmadığını test etmek için kullanılan bağımsız gruplar *t*-testi, ANOVA ve Kruskal Wallis H testlerinin analizlerine yer verilmiştir.

#### Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkeni Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel sorusu olan ‘Okul iklimi ve öğrencilerin algıladıkları sosyal destek alt boyutları puanları öğrencilerin okula bağlılık puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?’ sorusuna cevap verebilmek için öncelikle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmış, daha sonra bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama güçlerini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlere geçmeden önce değişkenlerle ilgili elde edilen toplam puanların ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	$\bar{x}$	ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Okul Bağlılık	3.94	.68	2.07	5.00
Okul iklimi	3.53	.45	2.23	4.68
Sosyal Destek Aile	2.70	.22	1.80	3.10
Sosyal Destek Arkadaş	2.56	.26	1.62	3.00
Sosyal Destek Öğretmen	2.51	.32	1.24	3.00

Tablo 3 incelendiğinde okul bağlılık puanının en yüksek ortalama değere ve en yüksek standart sapma değere sahip olduğu görülmektedir. Sosyal destek alt boyutlarının ortalama değer ve standart sapma değerlerinin okul bağlılığı puanına ve okul iklimi puanlarına göre biraz daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca, sosyal destek alt boyutlarının standart sapma ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğuda görülmektedir.

Benzer şekilde okul bağlılık puanı ve okul iklimi puanları en yüksek puanlara sahipken, sosyal destek alt boyutları en düşük puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Bir sonraki aşamada bağımsız değişkenlerden okul iklimi ve algılanan sosyal destek puanları ile bağımlı değişken olan okul bağlılığı puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo. 4. Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayıları

Değişkenler	Okul Bağlılığı	Okul İklimi	AİD	ARD	ÖĞD
Okul Bağlılığı	-				
Okul İklimi	.58**	-			
AİD	.27**	.21**	-		
ARD	.23**	.15**	.37**	-	
ÖĞD	.53**	.47**	.39**	.36**	-

Not: AİD: Aileden Alınan Sosyal Destek, ARD: Arkadaşlardan Alınan Sosyal Destek, ÖĞD: Öğretmenlerden Alınan Sosyal Destek \*\*  $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde tüm değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ). Okul bağlılığı ile en yüksek ilişki okul iklimi arasında iken ( $r = .58$ ), ikinci sırada öğretmenden alınan sosyal destek ( $r = .58$ ), aileden alınan sosyal destek ( $r = .27$ ) ve arkadaştan alınan sosyal destek ( $r = .23$ ) gelmektedir.

Pearson momentler çarpımı korelasyonu analizinden sonra sosyal destek alt boyutları puanları ve okul iklimi bağımsız değişkenlerinin öğrencilerin okul bağlılığı puanlarını ne düzeyde yordadığını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	$t$	$p$	İkili r	Kısmi r
Sabit	-.64	.26		-2.44	.02*		
Okul İklimi	.65	.046	.43	13.94	.00*	.58	.44
AİD	.15	.092	.05	1.67	.10	.27	.06
ARD	.12	.077	.05	1.55	.12	.23	.05

ÖĞD .63 .071 .30 8.88 .00\* .53 .30

Not: AİD: Aileden Alınan Sosyal Destek, ARD: Arkadaşlardan Alınan Sosyal Destek, ÖĞD: Öğretmenlerden Alınan Sosyal Destek \*  $p < .05$ ;  $R^2 = .42.7$

Bağımsız değişkenlerden okul iklimi ve sosyal desteğin alt boyularından aile, arkadaş ve öğretmen değişkenleri okul bağlılığına ait puanın toplam varyansının % 42.7'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı üzerindeki göreceli önem sırası beta katsayısına göre ( $\beta$ ) incelendiğinde okul iklimi, öğretmenden alınan sosyal destek, aileden alınan sosyal destek ve arkadaştan alınan sosyal destek şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin B katsayıları incelendiğinde ise okul bağlılığını en çok yordayan değişkenin okul iklimi olduğu, ikinci sırada ise öğretmenden alınan sosyal destek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, aile ve arkadaşlardan alınan sosyal desteğin okul bağlılığı ile ilişkisi her ne kadar korelasyon analizinde anlamlı olsada, regresyon analizinde okul bağlılığına katkısının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

### Bazı Değişkenler Açısından Okul Bağlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" Sorusuna yanıt bulmak için bağımsız gruplar  $t$ -testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Okul Bağlılığının Cinsiyet Değişkenine Göre  $t$ - Testi Sonuçları

Cinsiyet	$n$	$\bar{x}$	ss	sd	$t$	$p$
Kız	421	3.95	.68	794	.31	.81
Erkek	375	3.94	.68			

$p > .05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin okul bağlılığı puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $t_{(796)}=.31$ ,  $p > .05$ ). Erkek öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.94$ ), kız öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarıyla ( $\bar{x}=3.95$ ), oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sorusu olan "Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" Sorusuna yanıt bulmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de özetlenmiştir.



Tablo 7. Okula Bağlılığı ile Sınıf Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Düzeyleyler	<i>n</i>	$\bar{x}$	S	F	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	(1)9. Sınıf	203	4.02	.64	3.25	.02*	1>2, 1>4
	(2)10. Sınıf	205	3.90	.70			2>4
	(3)11. Sınıf	211	4.00	.69			3>4
	(4)12. Sınıf	177	3.80	.69			-
	Toplam	796	3.94	.68			

\**p* < .05

Tablo 7 ‘deki analiz sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyinin okul bağlılığı arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $F_{(3, 792)} = 3.24, p < .05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını Scheffe testi sonuçları ile incelenmiş ve bütün sınıf düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. ( $p < .05$ ).

Araştırmanın diğer sorusu olan ‘‘Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?’’ Sorusuna yanıt bulmak için yapılan analiz sonucunda varyansın homojen olmadığı görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu nedenle Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Okul türüne ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Bağlılığı ile Okul Türüne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	<i>n</i>	$\bar{x}$	Sıra Ortalamaları	$\chi^2$	sd	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1)Fen Lisesi	169	3.81	343.83	36.71	3	.00	1<3
(2)Anadolu Lisesi	271	3.93	383.36				-
(3)Mes. ve Tek. Lise	180	4.12	484.89				-
(4)İmam Hatip Lisesi	176	3.94	385.95				-

Toplam	796	3.94
--------	-----	------

Tablo 8 incelendiğinde en düşük sıra ortalamasının Fen Lisesi okul türünde, en yüksek sıra ortalamasının ise Mesleki ve Teknik Lise okul türüne ait olduğu görülmektedir. Bulgular okul bağlılığı puanının okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farkın hangi okul türlerinden kaynaklandığını tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda fen lisesi ile mesleki ve teknik lise okul türleri arasındaki puan farklarının anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .01$ ). Diğer bir ifadeyle, mesleki ve teknik lise okullarında okuyan öğrencilerin okul bağlılığı puanları fen lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Araştırmanın diğer sorusu olan “Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanları okul tercih etme nedenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna yanıt bulmak için yapılan analiz sonucunda gruplara ait varyansın homojen olmadığı görülmüştür. Bu nedenle Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Okul tercih etme nedenlerine ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Bağlılığı ile Okul Tercih Nedenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tercih Nedeni	$n$	$\bar{x}$	Sıra Ortalamaları	$\chi^2$	sd	$p$	Anlamlı Fark
(1)Puanım	381	3.86	366.55	15.46	3	.00	3>1
(2)Aile	145	4.00	415.33				-
(3)Kendim	220	4.01	440.01				-
(4)Diğer (ark, öğrt.)	50	3.90	410.51				-
Toplam	796	3.90					

Tablo 9 incelendiğinde en düşük sıra ortalamasının puanım tercih nedeninde, en yüksek sıra ortalamasının ise kendim tercih nedenine ait olduğu görülmektedir. Bulgular okul bağlılığı puanının okul tercih nedenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farkın hangi okul tercih nedeninden kaynaklandığını tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda kendim ve puanım tercih nedenleri arasındaki puan

farklarının anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<.01$ ). Diğer bir ifadeyle, okul tercih nedenini kendim olarak belirten öğrencilerin okul bağlılığı puanları okul tercih nedenini puanım olarak belirten öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Tablo 11’de öğrencilerin arkadaşlarım, önceki okuldaki öğretmenlerim ve okul rehber öğretmenim seçeneklerini diğer seçeneklere göre daha az bir oranda tercih ettikleri için, bu üç seçenek diğer (ark., öğrt.) olarak analize dahil edilmiştir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Birinci amaç, okul iklimi ve algılanan sosyal destek puanlarının ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının ne düzeyde yordadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve öğrencilerin okudukları okulu tercih etme değişkenlerine göre okula bağlılık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemektir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular alanyazın eşliğinde tartışılmıştır.

Araştırmanın ‘‘Okul iklimi ve sosyal destek puanlarının okul bağlılığı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?’’ Sorusuna cevap bulmak için öncelikle korelasyon analizi yapılmış, ardından çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda okul iklimi ve öğretmenden alınan sosyal desteğin okul bağlılığı üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları, öte yandan aileden ve arkadaştan alınan sosyal destek okul bağlılığı ile ilişkili olsa da okul bağlılığının anlamlı yordayıcıları olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki ilgili çalışmalarla tutarlıdır (Bronis vd., 1999; Demir, Kaya ve Metin, 2012; Erkan vd., 2010; Faircloth ve Hamm, 2005; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Maddox ve Prinz, 2003; Midgley vd., 1996; Taşkiran, 2008). Bu doğrultuda okul iklimi puanının yüksek olması öğrencilerin okul bağlılık puanlarını arttırmasını (Blumenfeld vd., 2004; Cairns ve Mahoney 1997; Cenkseven ve Sarı, 2008; Evertson ve Weinstein 2006; Mengi, 2011; Osterman, 2000; Posner ve Vandell 1999, Savi, 2011) sağladığı gibi, okul iklim puanının düşük olması da öğrencilerin okul bağlılık puanlarının azalmasıyla ilişkili olması (Abbott vd., 1999; Çukur ve Ünal, 2011; Furrer vd., 2008; Sağlam, 2016; Schlechty, 2001; Şahin, 2011), elde edilen bulguların alanyazın ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Açık okul iklimi sahip okullarda öğrenciler kendilerini daha çok okula ait hissetmektedir. Bu durumda öğrencilerin okul bağlılık puanlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca, okulların iyi bir öğretmen kadrosuna sahip olması, okulda öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin pozitif olması, okulda demokratik bir ortamın olması ve öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettiği ya da ifade ettiği bir ortamın olması öğrencilerin okul bağlılık puanlarını olumlu yönde etkileyen nedenler olarak görülebilir. Aksi halde, öğrencinin kendisini iyi hissetmediği ve kendisini daha iyi ifade edemediği okul ikliminde öğrenci kendisini dışlanmış olarak hissedebilir. Bu durumda, öğrencinin okul bağlılık puanını olumsuz yönde etkiler.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılık puanlarının yordayıcılarından biri de sosyal destektir. Bulgular, ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin okul bağlılıklarını desteklediğini işaret etmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında öğrencilerin okul bağlılığı konusunda önemle vurgulanan kavramlardan birinin öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek olduğu anlaşılmaktadır (Arslan, 2009; Başer, 2006; Bowen ve Brewster, 2004; Bowen ve Woolley, 2007; Brown vd., 2000; Crump, Simons-Morton, 2003; Özen, 1998; Şahin, 2011; Taysi, 2000). Ancak, bu çalışmada öğrencilerin arkadaş ve aileden aldıkları sosyal destek puanı ile okul bağlılık puanı arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması alanyazındaki bulgularla farklılık göstermektedir (Blumenfeld vd., 2004; Çukur ve Ünal, 2011; Furrer vd., 2008; Sağlam, 2016; Schlechty, 2001). Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerden aldıkları sosyal desteğin okul bağlılık puanını aile ve arkadaşlardan daha fazla yordadığıda görülmektedir. Thomson (2005) ve Manlove (1998) ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puanlarının artmasında en önemli etkeni öğretmenler ve sınıf içi etkinlikler olarak değerlendirirler. Çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak bazı araştırmacılar (Erkan vd., 2010; Kızılay, 2008; Osterman, 2000) ortaöğretim öğrencilerinin ergenlik dönemini yaşadıkları için okul bağlılığını aileden alınan sosyal desteğin öğretmenden alınan sosyal desteğe göre daha az yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ortaöğretim döneminde akran ilişkileri çok önemlidir. Ancak, çalışmada öğrenciler okulla ilişkili bağlılığı daha çok öğretmene bağlamaktadır. Bu durumun okulun öğretim faaliyetleri ve öğrenci ile ilgilenme boyutunda temel öznesinin öğretmen olması ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Benzer şekilde, ortaöğretim yüksek öğretime hazırlık süreci olması nedeniyle öğrencinin yüksek öğretime yönelik hedeflerine ulaşması açısından öğretmenden alınan sosyal desteği daha çok önemsendiği söylenebilir.

Araştırmanın “Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık puanı anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna cevap bulmak için bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okul bağlılığı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılık puanı cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alanyazındaki çalışmaların bir kısmı, bu çalışmanın bulguları ile örtüşse de (Akgül, 2013; Blumenfeld vd., 2004; Çalık vd., 2009; Demir vd., 2012; Dindar, 2008; Maddox ve Prinz, 2003; Sarı, 2013; Sarı vd., 2007; Taşkıran, 2008) bazılarıyla örtüşmemektedir (Akgül, 2013; Brown, Higgins, Pierce, Hong ve Thoma, 2003; Doğan, 2012; Durmaz, 2008; Erkan vd., 2010; Uwah vd., 2008). Doğan (2012)

çalışmasında; erkek öğrencilerin okul bağlılık puanları kız öğrencilerin okul bağlılık puanlarına göre daha yüksek okul bağlılığı puanına sahip olduğunu gözlemlenmiştir. Buna rağmen; bazı çalışmalarda (Bahçetepe, 2013; Bourke ve Smith, 1998; Brown vd., 2000; Dindar, 2008; Durmaz, 2008; Erkan vd., 2010; Karatzias, Power, Flemming, Lennan ve Swanson, 2002; Marks, 1998; Saraç, 2015; Thomson, 2005) kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca, Erkan ve diğerlerine (2010) göre, kız öğrencileri erkek öğrencilere göre, okullarındaki öğrenme ortamına daha kolay uyum sağladıklarını ve olumlu akran etkileşimi içinde oldukları için okul bağlılık puanları daha yüksektir. Dindar (2008) ise, kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre, rehberlik faaliyetlerine daha ilgili oldukları, öğretmen ve idareciler ile daha rahat iletişim kurabildikleri için okul bağlılık puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın “Okul türü değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık puanı anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna cevap bulmak için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okul bağlılığı puanlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya göre, en yüksek sıra ortalamasının mesleki ve teknik lisede olduğu, daha sonra sıra ortalamasının sırasıyla, imam hatip lisesi, Anadolu lisesi ve en düşük sıra ortalamasının fen lisesinde olduğu görülmüştür. Alanyazındaki çalışmaların bir kısmı (Coleman, 2003; Dindar, 2008; Durmaz, 2008; Karan, 2012; Kashdan ve Roberts, 2004; Şencan, 2009; Taşkiran, 2008) bu çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Taşkiran (2008) ve Dindar (2008) öğrencilerin mesleki liselerde ilgi duydukları ve yeteneklerine göre seçmiş oldukları mesleki alanla ilgili öğrenim görmelerinin, onların okul bağlılık puanları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Akgül (2013) ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılık puanlarının meslek liselerinde yüksek olmasını, bu liselerdeki öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin niteliği ile ilgili olduğunu savunmaktadır. Meslek liselerinde atölye, laboratuvar ve benzeri eğitim öğretim ortamlarında öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin Anadolu liselerine göre daha destekleyici ve yakın olması meslek liselerinde okul bağlılık puanlarının daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Farklı bir çalışmada (Durmaz, 2008) ise okul türleri arasında Anadolu lisesi lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada meslek liselerinde okuyan öğrencilerin fen liselerinde okuyan öğrencilere göre okula daha çok bağlı olması, meslek liselerinde okul ortamının daha stressiz algılanması, sınav baskısının fen lisesine göre daha az olması

öğrencilerin okul bağlılık puanlarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca, fen lisesi öğrencisi için ise okul stres ve zorlanma ile ilişkili olabiliyor ya da fen lisesi öğrencileri üstün yetenekli olduklarından okul onlar için tatmin edici olmamaktadır.

Araştırmanın ‘‘Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık puanı anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?’’ Sorusuna cevap bulmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okul bağlılığı puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Alanyazındaki çalışmaların bir kısmı (Akgül, 2013; Demir vd., 2012; Dindar, 2008; Doğan, 2012; Durmaz, 2008; Efilti, 2008; Erkan vd., 2010; Hagborg, 1994; Sarı vd., 2007; Sığınır, 2013; Taşkıran, 2008) bu çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Doğan’a (2012) göre, ortaöğretime geçen öğrenciler genel olarak öğrenimlerini buldukları yerleşim yerlerinde devam ettiklerini dolayısıyla, okula yeni kayıt yapan öğrenciler daha önceden öğrenim görecekları okulu bildikleri için uyum sağlama sürecinde çok fazla sıkıntı yaşamamaktadır. Okula uyum süreci bir ay kadarlık bir süre içerisinde büyük ölçüde sağlanmış olmaktadır. Oysa ki, yükseköğretimde öğrenciler genel olarak farklı şehirlerde (Aktaş, 1997; Rahat, 2014; Taşkıran, 2008; Terzi, 2008; Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008) ve yaşadıkları ortamlardan farklı sosyo-kültürel ortamlarda (Saraç, 2015; Sığınır, 2013; Terzi, 2008; Yılmaz vd., 2008) öğrenim gördükleri için uyum süreçleri daha uzun sürebilir. Ayrıca, yapılan bazı çalışmalarda (Baykara, 2009; Doğan, 2012; Durmaz, 2008; Karan, 2012; Sarı vd., 2007) ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça okulla bağlılık puanlarının düştüğünü göstermektedir. Doğan (2012), ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu bir şekilde devam etmediğini, öğrenim süreci boyunca okulun zayıf yönlerini daha iyi tahlil etmeleri ve okul yönetiminin tutum ve davranışlarını daha az benimsemeleri, öğrencilerin okul bağlılık puanlarının düşme nedenleri olarak değerlendirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi aralarında küçük gruplaşmalara gitmeleri, kendilerini grupları dışında kalan diğer öğrencilerden izole etmeleri ve son olarak, öğrencilerin okulda yapılan etkinliklere karşı ilgilerinin azalma eğiliminde olduğu, öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık dışında sosyal kültürel etkinliklere zaman ayırmamaları öğrencilerin okula bağlılık puanlarında azalma olmasının nedenleri olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın ‘‘Okul tercih nedeni değişkenine göre öğrencilerin okula bağlılık puanı anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?’’ Sorusuna cevap bulmak için Kruskal Wallis H Testi

yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okul bağlılığı puanlarında okul tercih nedenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaya göre, en yüksek sıra ortalamasının kendim tercih nedeninde, daha sonra sırasıyla, aile, diğer (ark, ögrt.) ve en düşük sıra ortalamasının puanım olduğu görülmüştür. Alanyazın da ortaöğretim öğrencilerinin okul tercih etme nedenleri ile okul bağlılık puanlarını ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, üniversite öğrencilerinin okul bağlılık puanlarının yordayıcısı olarak kabul edilen uyum düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalara (Aktaş, 1997; Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004; Erkal, Yalçın ve Sancar, 2012; Rahat, 2014; Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat, 2011) bakıldığında, kendi isteği ile tercih yapan öğrencilerin okula daha çok uyum sağladığı görülmektedir. Fakat, sadece puanına göre veya başkalarının yönlendirmesi ile tercih yapan öğrencilerin ise okula uyum sağlayamadığı görülmektedir. Benzer bir sonucun ortaöğretim öğrencileri içinde geçerli olabileceği söylenebilir. Ortaöğretim kurumları daha çok öğrencilerin oturmuş oldukları yerleşim yerlerinde olması ve öğrenci tarafında okul seçme seçeneğinin sınırlı olması, öğrencinin daha çok kendisinin daha rahat edebileceği okulları seçmesine neden olabileceği düşünülebilir. Puanım seçeneği okul tercih nedeni olarak ortaöğretimden çok yükseköğretimde okul tercih nedeni olarak öğrenciler tarafından değerlendirildiği görülmektedir. Ancak, öğrencilerin okul tercih nedeni olarak okul rehber öğretmenlerinin en düşük düzeyde işaretlemeleri, öğrencilerin okul tercih nedenlerinde okul rehber öğretmenlerin yeterince etkili olmadıkları söylenebilir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### Sonuçlar

Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek puanı ve okul ikliminin okul bağlılık puanları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; genel olarak alanyazınla örtüşen bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular hem bazı açılardan alanyazına katkı sağlamış hemde alanla ilgili yapılacak çalışmalara yardımcı olabilecek sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek puanı ve okul iklimi öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada, değişkenler arasında pozitif ve yüksek derecede bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin aldıkları sosyal destek puanlarının ve okul ikliminin okul bağlılık puanlarını yordadığı görülmüştür. Okul bağlılık puanını en çok yordayan değişkenin okul iklimi olduğu, ikinci sırada ise öğretmenden alınan sosyal destek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, aile ve arkadaşlardan alınan sosyal desteğin okul bağlılığı ile ilişkisi her ne kadar anlamlı olsada, okul bağlılığına katkısının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmada ayrıca cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve öğrencilerin devam ettikleri okulu tercih etme sebepleri gibi farklı değişkenlere göre okula bağlılık açısından farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin okul bağlılığı ile anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Fakat okul türü, sınıf düzeyi ve öğrencilerin okulu tercih etme nedenleri ile okul bağlılığı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, teknik lise okullarında okuyan öğrencilerin okul bağlılığı puanları fen lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Benzer şekilde, okul tercih nedenini kendim olarak belirten öğrencilerin okul bağlılığı puanları okul tercih nedenini puanım olarak belirten öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul bağlılık puanlarına sınıf düzeyinde bakıldığında 9. Sınıf ve 11. Sınıflarda okuyan öğrencilerin 10. Sınıf ve 12. Sınıflarda okuyan öğrencilere göre okul bağlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

## Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgu ve sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler, alan araştırmacılarına yönelik öneriler, psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenlere yönelik öneriler ve okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik öneriler olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

**Alan araştırmacılarına yönelik öneriler.** Araştırmada sosyal destek düzeyi ve okul ikliminin okul bağlılığını ne düzeyde yordadıkları incelenmiştir. İlgili alanyazınla örtüşecek şekilde okul bağlılığının yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal destek olarak bulunmuştur. Ancak okul ikliminin yordayıcı gücü sosyal destek düzeyinin yordayıcı gücüne göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için farklı örneklerde araştırmanın tekrar edilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca, olumlu okul iklimi öğrencilerin okul bağlılığını arttırmaktadır. Bu nedenle okul bağlılığı ve okul iklimi arasında bu değişkenlerin aracı rolleri incelenebilir.

Araştırmada arkadaş ve aileden alınan sosyal desteğin okul bağlılık puanını düşük düzeyde yordaması beklenmeyen bir bulgudur. Her ne kadar bu bulguyla uyumlu bazı çalışmalar olsa da farklı örneklerde çalışma tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilebilir. Ayrıca, okul bağlılık puanını yordaması açısından sosyal destek alt boyut puanlarının neye göre daha yüksek veya neye göre daha düşük olmasını sağlayan nedenlere yönelik çalışmalar yapılabilir. Öte yandan, değişkenler arasındaki ilişkiyi neden sonuç bağlamında test etmek için deneysel çalışmalarda yapılabilir. Benzer şekilde, öğrencilerin okul bağlılık puanları açısından, hem okul iklimine ilişkin algıları hem de sosyal destek algılarını daha derinlemesine incelemek için gözlem, mülakat ve portfolyo dosyası analizi gibi nitel araştırmalar yapılabilir.

Ayrıca, öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul bağlılık puanlarında farklılığın olması, öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özellikleriyle mi, yoksa okulların yapısal özelliklerinden mi kaynaklandığı araştırılabilir. Benzer şekilde, öğrencilerin okul türüne göre okul bağlılık puanlarında farklılığın olması, öğrencilerin ve okulların hangi özelliklerinden kaynaklandığı nitel araştırmalarda daha derinlemesine incelenebilir. Bu çalışmada öğrencilerin okul bağlılık puanlarının tercih nedeni değişkenine göre farklılık gösterdiği ve özellikle öğrencilerin tercih nedeni olarak çok az sayıda okul rehber öğretmen nedenini belirtmesi, okul rehber

öğretmenlerin bu konudaki rolünün görece olarak orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu durumun nedeni başka çalışmalarca incelenerek gerekli politikaların üretilmesine katkı sağlayabilir.

**Psikolojik danışmanlar/rehberlik öğretmenleri için öneriler.** Araştırmada lise öğrencilerinin okul bağlılık puanını üzerinde sosyal destek puanı ve okul ikliminin anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olabilmesi için özellikle okul rehberlik öğretmenlerinin, öğrencilerin sosyal destek kaynaklarını güçlendirecek ve okul iklimini daha iyi seviyeye getirecek destekleyici ve bilgilendirici rehberlik çalışmalarına yer vermelidir. Konsültasyon hizmetleri ile okullarda rehber öğretmen gözetiminde okul-veli işbirliği içerisinde ortak bir anlayışın geliştirilmesi öğrencilerin aileden ve öğretmenlerden alacağı sosyal destek açısından okul bağlılıklarına olumlu katkı sağlayacaktır. Benzer şekilde, okul rehberlik öğretmenleri, okul idaresi, öğretmen ve veliler ile birlikte öğrencilere daha çok bir arada bulunacak ve okul iklimine olumlu katkılar sağlayacak, ders dışı sportif ve kültürel etkinliklerin/ortamların oluşturulmasına çalışması, öğrencilerin okul bağlılığına olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca, okul rehber öğretmenlerin eğitim ve öğretimin bütün paydaşlarına (Öğretmen, okul idaresi, veli, yardımcı hizmetliler, vb) öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmak için, sosyal destek ve okul iklimi ile ilgili bilgilendirici seminer ve veli ziyaretleri yapabilirler.

**Okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik öneriler.** Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerden aldıkları sosyal desteğin okul bağlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu nedenle hem okul idareleri hemde öğretmenler gerek öğretim faaliyetlerinin planlaması aşamasında gerekse öğretim faaliyetlerinin uygulanması aşamasında öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmak için okul iklimini olumlu yönde etkileyecek etkinliklere yer verebilirler. Ayrıca, okul yöneticilerinin okulun fiziki (spor tesisleri/alanları, okul panoları, dinlenme alanları, kütüphane, kantin vb.) ve çevresel yapısını öğrencilerin arkadaş ve öğretmenleri ile bir arada bulunabileceği çeşitli etkinlikleri (sportif, sosyal, kültürel vb. etkinlikler) yapabilecek şekilde düzenlemeleri, öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerinde kendi derslerinde öğrencilere merkeze alarak, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyelerine göre derslerini işlemeleri ve hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilere tamamlayıcı ve destekleyici etkinlikler yapmaları öğrencilerin okula bağlılıklarına olumlu katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abbott, R., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Hill, K. G. ve Kosterman, R. (1999). Preventing adolescent health - risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153 (3), 226 - 234.
- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*. 42 (167), 525 - 538.
- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Akın, Y. D. ve Ceyhan, E. (2005). Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2). 69 - 88.
- Akman, S. (2013). *Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107 - 110.

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 795 – 809.
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A., Iachini, A., Ball, A. (2012). The development of the perceived school experiences scale. *Research on Social Work Practice*, 22 (2), 186 - 194.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. ve Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427- 445.
- Aras, A. ve Tel, H. (2009). Kronik obstrüktif akciğer hastalığı olan hastalarda algılanan sosyal destek ve ilişkili faktörlerin belirlenmesi. *Türk Toraks Dergisi*, 10, 63 - 68.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 102 - 112.
- Arı, E. (2006). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları kaygı düzeyi, algıladıkları sosyal destek ve ana babalık tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Arslan, E. ve Traş, Z. (2013). Ergenlerde sosyal yetkinliğin, algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 12 (4), 1133 - 1140.
- Avcı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 157 - 168.

- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Balay, R. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Bulus, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi, *Ege Üniversitesi Dergisi*, 2 (1), 81 - 97.
- Baltaş, A. (1999). *Üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başer, Z. (2006). *Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Baykara, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Üsküdar örneği)*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bayram, F. (2012). *İlköğretim okullarında müdürlerin yönetsel etkiliği ve okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

- Baytemir K, Akın Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Algılanan okul yaşantıları ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 597 - 608.
- Beyer, W. (2008). Belonging in a grade 6 inclusive classroom: Three multiple perspective case studies of students with mild disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 795 – 809.
- Bilge, F. ve Kutsal, D. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 283 - 297.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Birch, S ve Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61 - 79.
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving the lives of students. *Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health*.1 (20), 1 - 14.
- Blumenfeld, P. C., Fredricks, J. A. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59 - 109.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., ve Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary schools as predictor of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40 (4), 357 - 366.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African, American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89, (4), 1 – 7.
- Bourke, S. ve Smith, M. (1998). Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school. *Education Psychology*, 18 (2), 28 - 45.
- Bowen, G. L. ve Brewster, A. B. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21 (1), 47 - 67.

- Bowen, G. L. ve Woolley, M. E. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92 - 104.
- Bronis, M., Samdal, O. ve Wold, B. (1999) Relationship between students perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296 - 320.
- Brown, M. B., Mcleod, L. E., Tressell, M. S. ve Unger, D. G. (2000). The role of family support in interparental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 191 - 202.
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. ve Thoma, C. (2003). Secondary students perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability*, 26, 227 - 238.
- Bruyn, H. D. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence. *Educational Studies*, 31 (1), 15 - 27.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Bucak, E. B. (2002). Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7, 97 - 125.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 57, 5 - 34.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2008). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Cairns, R. B. ve Mahoney, J. L. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33 (2), 241 - 253.



- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 417 - 427.
- Cemalçılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (2), 243 - 272.
- Cemaloğlu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: Analysis of various variables. *Social Behavior and Personality*, 35 (6), 789 - 802.
- Cenkseven, F. ve Sarı, M. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1 - 17.
- Cernkovich, S. A. ve Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30, 261 - 291.
- Chen, X., Hughes, D., Jia, Y., Ling, G., Way, N. ve Yoshikawa, H. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80 (5), 1514 - 1530.
- Cheng, C. (1997). Role of perceived social support on depression in Chinese adolescents: A prospective study examining the buffering model. *Journal of Applied Social Psychology*, 27 (9), 800 - 820.
- Cırcır, O. (2018). *Ergenlerde, okul tükenmişlik düzeylerinin aleksitimi ve okul iklimi açısından yordanması*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59 (8), 676 - 682.
- Cohen, S. ve McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. *Handbook of psychology and health*, 4, 253 - 267.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, M. N. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180 - 213.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent – child attachment, social self – efficacy and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351 - 368.

- Cohen, J. ve Geier, V. K. (2010). School climate research summary. *Center for Social and Emotional Education, School Climate Brief, 1* (5), 1 - 16.
- Connell, J. P. ve Wellborn, J. G. (1991). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review, 71* (3), 475 - 505.
- Copley, J., Hawkins, J., McPherson, R. H. ve Mouton, S. G. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology, 16* (3), 297 - 304.
- Costenbader, V. ve Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology, 36* (1), 59 - 82.
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10* (1), 213 - 227.
- Crosnoe, R. ve Needham, B. (2004). Holism, contextual variability and the study of friendships in adolescent development. *Child Development, 75*, 264 - 279.
- Crump A. D. ve Simons-Morton, B. G. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73* (3), 121 - 125.
- Çakar, F. S. ve Karataş, Z. (2012). The self-esteem, perceived social support and hopelessness in adolescents: The structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12* (4), 2406 - 2412.
- Çalık, T., Kandemir, M., Kurt, T., Özbay, Y. ve Özer, A. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*, (60), 555 - 576.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*, (157), 167 - 180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*, (4), 73 - 84.

- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri (Manisa örneği)*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 415 - 431.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz*. Yüksek lisan tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çivitçi, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *Elementary Education Online*, 10 (3), 861 - 871.
- Çubukçu, Z. ve Girmen P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Kırgız Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121 - 136.
- Çukur, Ş. C. ve Ünal, H. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 574 - 570.
- Daly, B., Shin, R. ve Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10 (4), 379 - 388.
- Davidson, L. M., Demaray, M. K., Hodgson, K. K., Malecki, C. K. ve Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42, 691 - 706.
- Davidson, L. M. ve Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing - externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*. 36 (3), 384 - 405.
- Demaray, M. K., ve Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 305 - 316.

- Demeray, M. K., Malecki, C. K. ve Rueger, S. Y. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology, Quarterly*, 23, (4), 496 - 514.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (4), 9 - 28.
- DeSantis King, A. L .Huebner, S., Suldo, S. M. ve Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279 - 295.
- Dilmaç, B., Karababa, A. ve Oral, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 269 - 279.
- Dindar, M. M. (2008). Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Doğan, U. (2014). Öğrenci bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 390 - 403.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 55 - 92.
- Dönmez, Ş. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Dönmez, B. ve Özer, N. (2009). *Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı roller. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29, 13 - 22.

- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz - yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 87 - 96.
- Efiliti, E. (2008). Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 ,213 - 230.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi alguları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Elbir, N. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Eldeleklioğlu, J. (2006). The relationship between the perceived social support and the level of depression and anxiety in university student. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), 727 - 752.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim – öğrenme - öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergene, T. ve Yıldırım, İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224 - 234.
- Elmacı, F. (2001). *Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeylerinde sosyal desteğin rolü*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Erdeğer, N. (2001). *Lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Erim, B. (2001). *Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin, benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Erkal, S., Yalçın, A. S. ve Sancar, B. (2012). Ankara üniversitesi sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin ebelik ve hemşirelik bölümlerini seçme nedenleri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 73 - 90.
- Erkan, S., Karip, E., Özdemir, S., Sezgin, F. ve Şirin, H. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213 - 224.
- Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Espelage, D. L. ve Holt, M. K. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully - victims. *J. Youth Adolescence*, 36. 984 - 994.
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (2006). Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues. London: *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Faircloth, B. S. ve Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of youth and adolescence*, 34 (4), 293 - 309.
- Falci, C. ve McNeely, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health - risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74 (7), 284 - 292.
- Finn, J. D. (1993). Student engagement and student at risk. Washington: *National Center For Education Statistics*.
- Finn, J. D. (1989). With drawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117 - 142.
- Finn, J. D., Pannozo, G. M. ve Achilles, C. M. (2003). The why's of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73 (3), 321 - 368.
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221- 234.

- Finn, J. D., Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249 - 268.
- Fitz-Simmons, V. C. (2006). Relatedness: The foundation for the engagement of middle school students during the transitional year of sixth grade. *Journal of Educational Psychology*, 5, (3), 211 - 229.
- Furrer, C., Kindermann, T., Marchand, G. ve Skinner, E. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 7 (4), 765 - 781.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğcilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 143 - 152.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79 - 90.
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F. ve Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79 (6), 1833 -1852.
- Guay, F., Larose, S., Ratella, C. F. ve Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of collegestudents' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 286 - 293.
- Güçkıran, Y. G. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Güzel, H. (2005). *Psikiyatri yardımı alan ergenlerin sosyal destek algıları ve bunları etkileyen etmenler*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Haber, M. G., Cohen, J. L. ve Lucas, T. (2007). The relationship between self - reported receive and perceived social support: A meta - analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 39, 1 - 12.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. *Journal of Psychological Assessment*, 12, 312 - 323.

- Helsen, M., Meeus, W. ve Vollebergh, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, (3), 319 - 335.
- Hernandez, T. J. ve Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256 - 262.
- Hansen, J. K. (2006). The relationship between child care program administration, organizational climate and global quality. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (3), 321 - 329.
- Hill, L. G. ve Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43 (2), 231 - 246.
- Hopson, L. M. ve Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33, 2221 - 2229.
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan ilişkileri*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Horton, K. D., Loukas, A. ve Suzuki, R. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 491 - 502.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. *Encyclopedia of Education*, 48, 2121 - 2124.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Isakson, K. ve Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (1), 26- 49.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20, 525 - 535.
- İkiz, F. E. ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16 (3). 1235 - 1246.
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen - öğrenci ilişkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. ve Elder, G. H. (2001). Student's attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318 - 340.



- Jimerson, R. S., Campos, E. ve Greif, L. J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *GEFAD / GUYGEF*, 33 (2), 293 - 315.
- Kaner, S. (2003). Aile destek ölçeği: Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 57 - 72.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (2), 21 - 30.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Karan, İ. (2012). *Ortaöğretim öğrencileri için çok boyutlu okul iklimi algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. ve Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings, *Education Psychology*, 22 (1), 33 - 50.
- Kashdan, T. B. ve Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on effort, curiosity, and social self – efficacy during a high self – focus threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28 (1), 119 - 141.
- Kaşık, D. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 207 - 224.

- Kemer, G. ve Atik, G. (2005). Kırsal ve il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 161 - 168.
- Kılıç, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Kızılay, M. (2008). *İlköğretim okullarında ikinci kademe öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kızmaz, Z. (2006 ). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 47 - 70.
- Klem, A. M. ve Connell, P. J. (2004). Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262 - 273.
- Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 483 - 498.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 117 - 139.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kortering, L. J. ve Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17 (1), 5 - 15.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Kuzgun Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Lee, V. E. ve Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241 - 270.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20 (4), 415 - 434.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), 274 - 247.
- Lippman, L. ve Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out of school time program practitioners. *Research to Results Child Trends*, 39, 1 - 5.
- Maddox, S. J. ve Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31 - 49.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school drop out and school disengagement on the risk of schoolaged pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 82, 187 - 220.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *Australian Council For Education Research*, 5, 38 - 54.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153 - 184.
- Mc Neely, A. C., Nonnemaker, J. M. ve Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72 (4), 138 - 146.
- Meeus, W. (1993). Occupational identity development, school performance and social support in adolescence: Findings of a dutch study. *Adolescence*, 28, 809 - 818.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Midgley, C., Roeser, R. W. ve Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408 - 422.

- MEB (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Murray, S., Mitchell, J., Gale, T., Edwards, J. ve Zyngier, D. (2004). Student disengagement from primary schooling: A review of research and practise. *Journal of School Psychology*, 32, 253 - 271.
- Murray, C. ve Greenberg, M. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423 - 445.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. ve Lamborn, S. D. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools. *Office of education research and improvement*, 8, 11 - 39.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 145 - 169.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Yayıncılık.
- Okanlı, A. (1999). *Hemşirelik öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Okutan, M. (2012). *Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Örnek Olaylar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- 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 için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (42), 221 - 234.
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74 - 83.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenilenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1), 39 - 46.
- Özen, D. Ş. (1998). *Eşler arası çatışma ve boşanmanın farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek üzerindeki rolü*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Pastore, M., Perkins, D. D., Santinello, M. ve Vieno, A. (2007). Social support, sense of community in school and self - efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39, 177 - 190.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrencidevamsızlığı ve buna dönük okul yönetim politikaları (Ankara ili örneği)*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Posner, J. K. ve Vandell, D. L. (1999). After school activities and the development of low - income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35 (3), 868 - 879.
- Rahat, E. (2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- Redd, Z., Brooks, J. ve McGarvey, M. A. (2001). Background for community level work on educational adjustment in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors. *Child Trends*, 1, 21 - 32.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. ve Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147 - 169.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well - being. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57 - 68.
- Rubin, R. (2004). Building a comprehensive discipline system and strengthening school climate. *Reclaiming Children and Youth*, 13 (3), 162 - 169.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. ve Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 226 - 249.

- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Sağlam, S. (2007). *Lise öğrencilerinin ana - baba iletişimlerinin sosyal destek ve ana - baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- San Antonio D. M. ve Salzfass, E. A. (2007). How We Treat One. *Educational Leadership*, 64 (8), 32 - 38.
- Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 147 - 160.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana İli Örneği *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297 - 320.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 10 (1), 80 - 90.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin, sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Schlechty, P.C. (2001). *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey - Bass/Wileyimprint.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 317 - 339.
- Shears, J., Edwards, R. W. ve Stanley, L. (2006). School bonding and substance use in rural communities. *Social Work Research*, 30, 6 - 18.

- Sığıncı, A. (2013). *Meslek liselerindeki yönetici davranış boyutlarının okul iklimine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Silins, H. ve Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *Schooll effectiveness and School Improvement*, 15, 443 - 466.
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571 - 581.
- Sorias, O. (1988). Sosyal destek kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 353 - 357.
- Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin meslekî olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575 - 604.
- Şahin, D. (1999). *Sosyal Destek ve Sağlık, Sağlık Psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, N. G. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Şahin, F. N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71- 83.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 429 - 452.
- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tatar, K. (2004). *Sınıf içi öğretmen öğrenci iletişiminin öğrenci başarısı üzerine etkileri ve bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taysi, E. (2000). *Benlik saygısı, aile ve arkadaşlardan sağlanan sosyal destek: Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (29), 1 - 11.
- Tezcan, T. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bolu ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Thaliah, R. ve Hashim, R. A. (2008, 19-21 Kasım). Teacher's autonomy support and ESL classroom engagement: The road less traveled. Uluslararası Eğitim Kongresi'nde sunuldu, Edith Cowan Üniversitesi, Avustralya.
- Thomasson, L. V. (2006). *A study of the relationship between school climate and student performance on the virginia standards of learning tests in elementary schools*. Doctoral dissertation. Virginia Commonwealth University. Virginia. USA.
- Thomson, S. (2005). Engaging students with school life. *Youth Studies Australia*, 24 (1), 10 - 15.
- Topal, Ö. S. (2001). *Okul ikliminin okulların ÖSS başarısı ile ilişkisi (Eskişehir il merkezi devlet liseleri örneği)*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Üniversitesi Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Topaloğlu, A. Ö. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.



- Turgut, Ö. ve Çapan, B. (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 162 - 183.
- Tutkun, Ö. F. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkmen, M. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında okul güvenliği ile ilgili yaşanan sorunlar*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 129 - 166.
- Usta, H. G., Şimşek, A. S. ve Uğurlu, C. T. (2014). Üniversite öğrencilerinde devamsızlık davranışları: Nedenler ve tutum düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4, (3), 182 - 190.
- Uwah, C. J., McMahan, H. G. ve Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self - efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11 (5), 296 - 305.
- Uzman, E. (2002). *Sosyal destek düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre kimlik statüleri*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ünsar, S., Sadırlı, S. K., Demir, M., Zafer, R. ve Erol, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (1), 17 - 29.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15 - 18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Wang, M. ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633 - 662.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (88), 86 - 107.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parent, teacher and pers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202 - 207.
- Wight, R. C., Botticello, A. L. ve Aneshensel, C. S. (2006). Socioeconomic context, social support and adolescent mental health: A multilevel investigation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 109 - 120.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 121 - 135.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74 (7), 273 - 293.
- Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile başa çıkma stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz - yeterlilik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Doktora tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement. *Center for Evaluation and Education Policy*, 1, 1 - 12.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 175 - 189.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 220 - 235.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167 - 176.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeği'nin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221 - 236.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258 - 267.

- Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 161 - 171.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arası uyum ve çocuğun algıladığı ana-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik arasındaki ilişkiler*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18 (2), 71 - 79.



## EKLER

### Ek - 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla size yönelik bazı sorular hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Sizden beklenen, her soruyu dikkatli okuyup, değerlendirmeniz ve soruları boş bırakmamanızdır. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerlilik düzeyi, titizlikle vereceğiniz cevaplar artıracaktır. İlginiz için teşekkür ederim.

Ali Rıza YAVRUTÜRK  
Gazi Osman Paşa Üniversitesi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:Kız ( )Erkek ( )
2. Sınıfınız:9. ( )10. ( )11. ( )12. ( )
3. Okul Türünüz:  
Fen Lisesi ( )Anadolu Lisesi ( )Mes. ve Tek. Lise ( )İmam Hatip lisesi ( )
4. Anne-baba:Birlikte ( )Ayrı/Boşanmış ( ) Anne: Sağ( )Ölü ( )  
Baba: Sağ ( ) Ölü ( )
5. Anne:Çalışıyor( )Çalışmıyor ( )Baba:Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )
6. Annenizin eğitim düzeyi: Okuryazar( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniv.( )
7. Babanızın eğitim düzeyi: Okuryazar( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniv.( )
8. Sizce ailenizin ekonomik durumu:Düşük ( )Orta ( )Yüksek ( )
9. Kendiniz dahil kaç kardeşsiniz:.....
10. Bu okula gelmenizde ne/kim etkili oldu?Puanım( )Ailem ( ) Arkadaşlarım ( )  
Önceki okuldaki öğretmenlerim( ) Okul rehber öğretmenim ( ) Kendim ( )

### Ek – 2. Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği

Hiç Katılıyorum                      Ne Katılıyorum                      TamamenKatılmıyorumNe Katılmıyorum

**1                                      2                                      3                                      4                                      5**

S. N	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Öğretmenlerimiz akademik başarılarımız hakkında bize yararlı geribildirim sağlar.					
2	Okulumuzda alınan kararlar her zaman en iyi şekilde nasıl öğreneceğimize odaklıdır.					
3	Öğretmenlerimiz düzenli olarak öğrenip öğrenmediğimizi takip eder.					
4	Okulum öğrencilerin öğrenmesine değer verir.					
5	Okulla ilgili çalışmaların ( ders, proje, sosyal görevler vb) üstesinden gelmede yeteneklerime güvenirim.					

6	Okulda edindiğim tecrübelerin beni geleceğe iyi bir şekilde hazırladığımı düşünüyorum.					
7	Bu zamana kadarki okul yaşantılarımdan (tecrübelerimden) memnunum.					
8	Okulumla karşı olumlu düşüncelere sahibim					
9	Okulda, yeni şeyler öğrenirken zorlansam da bundan hoşlanırım.					
10	Şu ana kadar bir okulda yapılabilecek şeylerin çoğunu kendi okulumda yaptığımı düşünüyorum.					
11	Bu okulda öğrenci olmaktan gurur duyuyorum.					
12	Kendimi okulumla ait hissediyorum.					
13	Okulumla gelmekten hoşlanıyorum.					
14	Okulumdaki öğretmenlerimle olumlu ilişkilerim var.					

### Ek – 3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

#### AİLEM

	Bana	Kıs	Bana
	U.Değ.men	Uygun	
1. Bana gerçekten güvenir	( )	( )	( )
2. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	( )	( )	( )
3. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	( )	( )	( )
4. Bana gerçekten değer verir	( )	( )	( )
5. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	( )	( )	( )
6. Doğru kararlar vermeme yardım eder	( )	( )	( )
7. Davranışlarımı takdir eder	( )	( )	( )
8. İlgi duyduğum şeyleri yapmama yardım eder	( )	( )	( )
9. Hatalarımı nazikçe düzeltir	( )	( )	( )
10. Beni gerçekten anlar	( )	( )	( )
11. Bana, aile gelirimize göre yeterince harçlık verir	( )	( )	( )
12. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	( )	( )	( )

13. Geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım eder ( ) ( ) ( )
14. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular ( ) ( ) ( )
15. İyi ve kötü yönlerimle beni sever ( ) ( ) ( )
16. Başarılı olmam için bana destek olur ( ) ( ) ( )
17. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez ( ) ( ) ( )
18. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler ( ) ( ) ( )
19. Sosyal etkinliklere katılmamı destekler ( ) ( ) ( )
20. Başarılarımı takdir eder ( ) ( ) ( )

### ARKADAŞLARIM

- |   | Bana      | Kıs   | Bana |
|---|-----------|-------|------|
|   | U.Değ.men | Uygun |      |
| 21. Bana gerçekten güvenir                              | ( )       | ( )   | ( )  |
| 22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler            | ( )       | ( )   | ( )  |
| 23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder                     | ( )       | ( )   | ( )  |
| 24. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler | ( )       | ( )   | ( )  |
| 25. Bana gerçekten değer verir                          | ( )       | ( )   | ( )  |
| 26. Doğru kararlar vermeme yardım eder                  | ( )       | ( )   | ( )  |
| 27. Hata yaptığımda bile beni kabul eder                | ( )       | ( )   | ( )  |
| 28. Hatalarımı düzeltmeme yardım eder                   | ( )       | ( )   | ( )  |
| 29. Beni gerçekten anlamaz                              | ( )       | ( )   | ( )  |
| 30. Gerektiğinde harçlığını benimle paylaşır            | ( )       | ( )   | ( )  |
| 31. Derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır       | ( )       | ( )   | ( )  |
| 32. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur                 | ( )       | ( )   | ( )  |
| 33. Bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır            | ( )       | ( )   | ( )  |

### ÖĞRETMENLERİM

Bana Kıs Bana

	U.Değ.men	Uygun
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	( ) ( ) ( )	
35. Bana gerçekten güvenir	( ) ( ) ( )	
36. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	( ) ( ) ( )	
37. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	( ) ( ) ( )	
38. Bana gerçekten değer verir	( ) ( ) ( )	
39. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	( ) ( ) ( )	
40. Doğru kararlar vermeme yardım eder	( ) ( ) ( )	
41. Hatalarımı nazikçe düzeltir	( ) ( ) ( )	
42. Beni gerçekten anlar	( ) ( ) ( )	
43. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	( ) ( ) ( )	
44. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	( ) ( ) ( )	
45. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	( ) ( ) ( )	
46. Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder	( ) ( ) ( )	
47. Çok çalıştığım ya da başarılı olduğum zaman beni över	( ) ( ) ( )	
48. Duygu, düşünce ve inançlarıma saygı duyar	( ) ( ) ( )	
49. Derslerde sorularıma içtenlikle cevap verir	( ) ( ) ( )	
50. Bana karşı genellikle adil davranır	( ) ( ) ( )	

Puanlama: 1-2-3 şeklindedir. Kırmızı ile işaretli maddeler (17, 29, 44) tersinden (3-2-1) puanlanmaktadır.

#### Ek- 4. Okul iklimi ölçeği

No	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.					
2	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.					

3	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.					
4	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.					
5	Öğretmenin benimle kişisel olarak ilgilenir.					
6	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.					
7	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.					
8	Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.					
9	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.					
10	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.					
11	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceğine inandırır.					
12	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.					
13	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.					
14	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.					
15	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.					
16	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.					
17	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya konuşmalarıyla alay ederler.					
18	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.					
19	Öğrenciler sinirlendiklerinde birbirlerine fiziksel olarak zarar verirler.					
20	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmalarını yaparken eğleniriz.					
21	Okulda bazı öğrencilere ait para veya eşyaların diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur.					
22	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmaları yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.					



## Ek – 5. Ölçme Araçları Uygulama İzni



T.C.  
ZİLE KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 40180639-100-E.21145074  
Konu : Tez Çalışması

07.11.2018

## MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Ali Rıza YAVRUTÜRK' ün 05/11/2018 tarihli dilekçesi.

Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ali Rıza YAVRUTÜRK'ün ilçemiz Lise öğrencilerine okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve okul iklimi konulu tez çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde Lise öğrencilerine uygulaması, ders saatleri aksatmayacak şekilde sorumluluğun okul müdürlüğünde olması şartı ile müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Fazıl DUYMAZ  
Şube Müdürü

OLUR  
.../11/2018

Fethi SAYIŞ  
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

Gönderen: İbrahim YILDIRIM<[iyil@hacettepe.edu.tr](mailto:iyil@hacettepe.edu.tr)> Cum 16.11.2018, 10:32

Alıcı: Ali Rıza YAVRUTÜRK<[a.r\\_yavruturk@outlook.com](mailto:a.r_yavruturk@outlook.com)>

Sayın Ali Rıza Yavrutürk,

Sayın Doç. Dr. Tahsin İlhan'ın Akademik Danışmanlığında yürüteceğiniz Yüksek Lisans tezinizde kullanmanız amacıyla ASDÖ-R ekte gönderilmiştir. Kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

Gönderen: Kemal BAYTEMİR<[kemalbaytemir@hotmail.com](mailto:kemalbaytemir@hotmail.com)>Paz 11.11.2018, 12:42

Alıcı: Ali Rıza YAVRUTÜRK<[a.r\\_yavruturk@outlook.com](mailto:a.r_yavruturk@outlook.com)>

Elbette kullanabilirsiniz hocam, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Kemal Baytemir (Ph.D.)

Amasya University

Department of Educational Sciences Psychological Counseling and Guidance

Gönderen: TEMEL CALIK <[temelc@gazi.edu.tr](mailto:temelc@gazi.edu.tr)> Sal 13.11.2018, 10:45

Alıcı: Ali Rıza YAVRUTÜRK <[a.r\\_yavruturk@outlook.com](mailto:a.r_yavruturk@outlook.com)>

İyi çalışmalar Ali Rıza,

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

Başarılar dilerim.

Temel Çalık

#### Ek-6. Değişkenlerin İstatistik Bilgileri

Model	Coefficients <sup>a</sup>									
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	-,637	,261		-2,444	,015					
OKULİKLİMİ	,646	,046	,425	13,935	,000	,580	,444	,375	,780	1,282
SAİLE	,153	,092	,050	1,661	,097	,272	,059	,045	,787	1,271
SARKADAŞ	,119	,077	,046	1,552	,121	,233	,055	,042	,808	1,237
SÖĞRETMEN	,628	,071	,295	8,880	,000	,530	,301	,239	,654	1,529

a. Dependent Variable: OKULBAG

**Ek – 7 Yazarın Özgeçmişi**

<b>Adı Soyadı</b>	Ali Rıza YAVRUTÜRK
<b>Kişisel Bilgiler</b>	Doğum Tarihi ve Yeri 22.02.1984 Muradiye / VAN
<b>İletişim Bilgileri</b>	Yunus Emre Mah. Merhale Sok. Bahçetepe Konutları A Blok No: 20 Zile / TOKAT Tel No: 0530 328 58 05 E-posta: a.r_yavruturk@outlook.com
<b>Öğrenim Bilgileri</b>	Lise: 1998 – 2001 Bakırköy Anadolu Lisesi Lisans 2001 – 2006 Atatürk Üniversitesi Kazım Kara Bekir Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans: 2014 – 2019 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
<b>İş Deneyimi</b>	2009 – 2012 Yeşilyurt Çok Programlı Lisesi Yeşilyurt / TOKAT Öğretmen. 2012 – 2014 Zile Anadolu Öğretmen Lisesi Zile / TOKAT Öğretmen. 2014 – Halen devam ediyor. Zile Anadolu İmam Hatip Lisesi Zile / TOKAT Müdür Yardımcısı.