

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



**ORTAOKULLARDA MORAL İKLİM İLE ÖĞRENCİLERİN OKULA
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi
Nesli TAŞ AKARSU

Danışman: Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Elazığ – 2018

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı

ORTAOKULLARDA MORAL İKLİM İLE ÖĞRENCİLERİN OKULA
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Nesli TAŞ AKARSU'nun hazırlamış olduğu “Ortaokullarda Moral İklim ile Öğrencilerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki” başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 04.01.2018 tarih ve 2018-01/2 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 19.01.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç.Dr. İ. Bakır Arabacı
2. Doç.Dr. Ahmet Kaya
3. Doç.Dr. Muhammed Turhan

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

İmza


Prof.Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Muhammed TURHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum **“Ortaokullarda Moral İklim ile Öğrencilerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki”** adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Nesli TAŞ AKARSU

19/01/2018

ÖNSÖZ

Moral iklim, bir kurumda resmî olmayan fakat kurum bireyleri arasındaki sosyal ilişkileri düzenleyen norm ve değerler olarak tanımlanabilir. Eğitim sürecinde ise moral iklim, bir bakıma öğrencilere norm ve değerleri dolaylı olarak aktaran örtük müfredat olma özelliği ile karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerini ve akranlarıyla etkileşimlerini sağlayan sosyal bağlamların oluşmasını da sağlamaktadır. Bu durumda, okul toplumunun üyeleri olan öğrencilerin paylaştıkları norm ve değerlerin okula bağlılık düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu tez çalışmasında, öğrencilerin okullarındaki moral iklime ilişkin algılarıyla okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde ortaya çıkan sonuçların eğitim alanında gerek uygulayıcılara ve gerekse araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yüksek lisans eğitimim süresince kaliteli bir eğitim anlayışı sunan, merak ve araştırma isteği uyandırarak bu süreçte değerli desteklerini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Muhammed TURHAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yine bu süreçte manevî desteklerini benden esirgemeyen geniş Akarsu ailesine, dualarıyla bana manevî güç aşılayan sevgili öğrencilerime, beni her zaman motive eden değerli eşim Orhan AKARSU'ya, bana her daim neşe ve güç veren kızım Duru ve oğlum Mehmethan'a teşekkür ederim.

ELAZIĞ-2018

Nesli TAŞ AKARSU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Ortaokullarda Moral İklim ile Öğrencilerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Nesli TAŞ AKARSU

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Elazığ, 2018, Sayfa XII+92

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okullardaki moral iklime ilişkin algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, 56 okulda eğitim gören 872 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) ve Okul Moral İklimi Ölçeği (OMİÖ) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama, t-testi, varyans analizi, korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Çalışmada, cinsiyet değişkenine göre; öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Anne ve baba eğitim durumlarının ne öğrencilerin okula bağlılık ne de okul moral iklimi algılarında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilirken, anne-baba medeni durumunun (evli/boşanmış) okul moral iklimi ölçeğinin "toplum olarak okul" boyutunda anlamlı derecede farklılaştırdığı görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonucunda, okul moral ikliminin öğrencilerin okula bağlılığını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okula Bağlılık, Okul Moral İklimi, Ahlakî Muhakeme.

ABSTRACT

Master Thesis

The Relationship Among School Moral Atmosphere and Student Engagement in Secondary Schools

Nesli TAŞ AKARSU

Fırat University

The Institute of Education Sciences

Department of Education Administration

Elazığ, 2018, Page XII + 92

The aim of this study is to determine the relationship among school moral atmosphere and student engagement in secondary schools. The population of this study which is in correlational survey model constitutes from students studying in secondary schools of Elazığ province in 2016-2017 education year. The study was conducted on 872 students studying in 56 secondary schools. The research data was collected by using School Engagement Scale and School Moral Atmosphere Questionnaire. So in the analysis of data, frequency, mean, t-test, analysis of variance, correlation analysis, multiple regression analysis were used.

According to the results of the study, it was determined that school engagement level of girls is significantly higher than that of boys. It has been found that neither level of student engagement nor students' perception of school moral atmosphere do not significantly differ according to mother and father education level. In addition, the parents' marital status (married / divorced) have a significant effect on the dimension of school as community. As a result of multiple regression analysis, it was determined that school moral atmosphere significantly predicted student engagement. At the end of the study, proposals have made to policy makers, practitioners and researchers.

Key Words: Student Engagement, School Moral Atmosphere, Moral Reasoning.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME.....	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi (Problem Durumu).....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	5
2.1. Okula Bağlılık	5
2.1.1. Okula Bağlılık Türleri (Boyutları).....	8
2.1.2. Okula Bağlılıkla İlgili Temel Kavramlar	10
2.1.2.1. Bağlılık Sağlayamama (Disengagement).....	10
2.1.2.2. Özdeşleşme (Identification).....	12
2.1.2.3. Okulla Bağlantılı / Yakın Olma (School Attachment).....	13
2.1.3. Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler	14
2.1.3.1. Cinsiyet	14
2.1.3.2. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	15
2.1.3.3. Okul Düzeyinde Faktörler	15
2.1.3.4. Sınıf Düzeyinde Faktörler.....	19

2.1.3.5. Öğretmen	20
2.1.3.6. Akranlar	21
2.1.4. Okula Bağlılığın Çıktıları	22
2.1.5. Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin Özellikleri	24
2.1.6. Okula Bağlılık ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	27
2.1.6.1. Okula Bağlılıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	27
2.1.6.2. Okula Bağlılıkla İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	28
2.2. Okul Moral İklimi	32
2.2.1. Okul İklimi	32
2.2.2. Moral (Ahlak) ve Kohlberg'in Ahlakî Gelişim Evreleri.....	34
2.2.3. Kohlberg ve Ahlak Eğitimi	36
2.2.3.1. Ahlaki İkilem Tartışmaları (Moral Dilemmas).....	37
2.2.3.2. Adil Toplum Okulları (The Just Community Schools)	37
2.2.4. Okul Moral İklimi.....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırma Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ).....	46
3.3.2. Okul Moral İklimi Ölçeği (OMİÖ).....	47
3.4. Veri Toplama Süreci	48
3.5. Verilerin Analizi.....	49
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
4.1. Öğrencilerin Okul Moral İklimi ve Okula Bağlılık Algıları	50
4.2. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması.....	51

4.3. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	52
4.4. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	53
4.5.Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	54
4.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar ..	56
4.7.Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Bilişsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyi	58
4.8.Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Duyuşsal Bağlılıklarını Yordama Düzeyi	59
4.9.Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Davranışsal Bağlılıklarını Yordama Düzeyi	60
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	61
5.2. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	62
5.4. Öğrencilerin Okul Moral İklimi Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	64
5.5. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma.....	65
5.6. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları, Bilişsel Bağlılık Düzeyleri ve Demografik Değişkenler (Öğrencinin Geliri, Kardeş Sayısı) Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma	67

5.7. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları, Duyuşsal Bağlılık Düzeyleri ve Demografik Değişkenler (Öğrencinin Geliri, Kardeş Sayısı) Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma	68
5.8. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları, Davranışsal Bağlılık Düzeyleri ve Demografik Değişkenler (Öğrencinin Geliri, Kardeş Sayısı) Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma.....	69
5.9. Öneriler	69
5.9.1. Eğitim Politikası Üretenlere ve Uygulayıcılara Öneriler	70
5.9.2. Araştırmacılara Öneriler	71
KAYNAKLAR.....	72
EKLER	85
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Bağlılık Düzeyinin Yüksek ve Düşük Olduğu Okulların Özellikleri	17
Tablo 2. Öğrenci Bağlılığını Etkileyebilecek Okul Düzeyli ve Sınıf Düzeyli Faktörler .	19
Tablo 3. Öğrencilerin Okul Moral İklimi ve Okula Bağlılık Algıları	50
Tablo 4. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması.....	51
Tablo 5. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	53
Tablo 6. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	54
Tablo 7. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin, Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	55
Tablo 8. Okul Moral İklimi Ölçeği ve Boyutları, Okula Bağlılık Ölçeği ve Boyutları ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi	56
Tablo 9. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Bilişsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	58
Tablo 10. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Duyuşsal Bağlılıklarını Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	59
Tablo 11. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Davranışsal Bağlılıklarını Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1. Benlik saygısının engellenmesi modeli	11
Şekil-2. Katılım-özdeşleşme modeli	11
Şekil-3. Öğrenci katılım döngüsünün çok boyutlu yapısı.....	12
Şekil 4. Okula bağlılığın bağlamları, göstergeleri ve çıktıları	23
Şekil-5. Okul ve sınıf boyutunda okul moral iklimi algısı	42



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

1.1. Araştırma Problemi (Problem Durumu)

Öğrenci bağlılığı, öğrencinin öğrenmek için yaptığı psikolojik yatırım olarak tanımlanmaktadır. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci, akademik olarak daha başarılı olmasının yanında, okulun sunduğundan fazlasını almaya çabalayarak ve öğrendiklerini içselleştirerek pratiğe aktarmaktadır. Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci, öğrenmeye iç motivasyon sağlamış, yalnız iyi notlar ya da öğretmen takdiri için değil; anlama, yeterlilik sağlama ve öğrenme konusunda da motive olmuş öğrenci durumundadır (Newmann, 1992: 2-3).

Okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak olarak da tanımlanmaktadır (Arastaman, 2006: 9).

"Atmosfer" (atmosphere) ya da "iklim" (climate) kavramları genel olarak örgütün karakterini, değerlerini, inançlarını ve moral (ahlakî) durumunu ifade eder. Ahlakî eğitim alanyazınında "moral iklim", okulun ahlakî karakterini ifade etmede kullanılır. Okulun ahlakî karakteri ise öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve diğer personelin arasındaki etkileşimle ortaya çıkmaktadır ve tüm bireylerin ahlakî davranışlarından etkilenmektedir (Power, Nuzzi, Narvaez, Lapsley ve Hunt, 2008: 275). "Moral iklim" kavramı ilk olarak Kohlberg tarafından, "bireylerin ahlakî muhakeme becerileri ile ahlakî davranışları arasında bağ" olarak tanımlanmıştır (Higgins, Power, Kohlberg, 1984; Akt. Koops, Brugman, Ferguson, Sanders, 2010: 136). Okuldaki moral iklim ya da moral atmosfer, okul içindeki resmî olmayan fakat sosyal ilişkileri düzenleyen normlar, değerler ve anlam sistemlerini; bu norm ve değerlerin öğrenciler

tarafından paylaşılma derecesini ifade etmektedir (Brugman, Podolskij, Boom, Heymans, Karabanova, Idobaeva, 2003: 289).

Kohlberg, okulları demokratik eğitimin merkezi olarak görmüş ve adil toplumun birer örneği olarak şekillenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktadan yola çıkarak, "Adil toplum" idealinin demokratik toplumların eğitim anlayışıyla en tutarlı yaklaşım olduğu düşüncesiyle hareket etmiştir (Çinemre, 2013: 156). Bunun sonucunda okulların moral iklimini geliştirmek, bireylerin ahlâkî gelişimini ilerletmek, demokratik yönetimin birer modeli olması amacıyla "Adil Toplum Okulları Yaklaşımı"nı (The Just Community Approach) geliştirmiştir (Edgington, 2000: 192).

Moral iklim, eğitim sürecini iki yolla etkiler: İlk olarak, ahlâkî eğitim için ahlâkî değerlerin birer işareti olan norm ve değerlerin öğrencilere dolaylı olarak aktarılabilirdiği örtük müfredat görevindedir. İkincisi, öğrencilerin sınıftaki akranları ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olduğu ve birbirlerini etkileyebildikleri sınıf ortamı için sosyal bağlamlar sağlamaktadır. Sosyal bir toplum olan okulun olumlu moral iklime sahip olması için gerekli bileşenleri barındırması gereklidir. Bunun için de, okulda bulunanların entelektüel ve ahlâkî muhakeme becerileri gelişmiş olmalıdır (Garrod, 1992). Okuldaki olumlu moral iklim, öğrencilere sorumlulukları doğrultusunda düşünüp öğretmenlerine ve arkadaşlarına ahlâkî çerçevede davranması gerektiği hissini verecek bağlamlar sağlamaktadır. Demokratik okullarda üst düzeyde birlik olma hissi, sosyal davranış normları ve güçlü bir toplumsallık bilinci görülmektedir (Puka, 1994: 190-220).

İncelenen "okul moral iklimi" konulu araştırmalarda, okulun moral ikliminin nitelikleri, yalnızca standart okullar ile Kohlberg'in Adil Toplum yaklaşımı doğrultusunda eğitim veren okullar (The Just Community Schools) arasındaki farklılıklarla sınırlandırılmıştır. Aynı okul içindeki öğrenciler arasında moral iklim algılarını, sistematik olarak karşılaştıran araştırmalara rastlanamamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okullarındaki moral iklime ilişkin algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan herhangi bir araştırma da bulunamamıştır. Halbuki, okul moral iklimi öğrencinin okula bağlılığını etkileyecek potansiyele sahiptir. Bu araştırmada, öğrencilerin okul moral iklimine ilişkin algılarının okula bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı tartışılmaya çalışılacaktır.

Öğrencilerin okula bağlılığı akademik başarıyı ve okuldan ayrılmayı ilgilendiren tartışmaların odağı olmuş, yalnızca kendi içinde değer taşımasının yanında araştırmalarda okullarımızı ve öğrencilerimizi etkileyen değişkenler arasında aracı bir değişken olarak da kullanılmıştır. Ancak, öğrencinin okula bağlılığı ve okullardaki moral iklim konusu üzerinde literatürde yeterli sayıda araştırmanın yer almadığı görülmektedir. Öğrencinin okula bağlılığının eğitimsel çıktıları ele alındığında, başta akademik başarı ve okula devamı artırabilecek önemli bir etken olduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin okulun moral iklimine ilişkin algılarının okula bağlılık üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Böylece, sınırlı sayıda araştırma bulunan, okul moral iklimi ve öğrencinin okula bağlılığı konularında eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin okullardaki moral iklimine ilişkin algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin, öğrenim gördükleri okulun moral iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri nedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okulun moral iklimine ilişkin görüşleri arasında; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne-babanın medenî durumu açısından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri arasında; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne-babanın medenî durumu açısından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin okulun moral iklimine ilişkin algıları, okula bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yurtiçi literatürde, okula bağlılık konusunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyen çeşitli değişkenler üzerindeki çalışmaların yoğun olduğu

görülmektedir (Yüceler, 2009; Sezgin, 2010; Çağlar, 2013; Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014; Aslan, 2014; Yardibi, 2017). Öğrencilerin okula bağlılığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, okula aidiyet duygusu (Ocak, 2004; Uslu, 2012), zorbalık ve şiddet ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Akman, 2013) ve okula bağlılığı etkileyen değişkenler (Arastaman, 2006; Mengi, 2011; Özdemir ve Kalaycı, 2013) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Moral iklim konusunda yurtiçi literatürdeki çalışmaların okul iklimi ile sınırlı kaldığı ve okuldaki moral iklimin eğitimsel sonuçları konusunda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Okuldaki moral iklimin okul içindeki sosyal ilişkileri düzenleyen normlar, değerler ve anlam sistemleri ile bu norm ve değerlerin öğrenciler tarafından paylaşılma derecesi (Brugman, Boom vd., 2003: 289) olduğu ve okul moral ikliminin öğrencilerin davranışları üzerinde önemli etkiler oluşturabileceği göz önüne alındığında, bu konuda yapılacak çalışmaların literatüre önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği, ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Elazığ il merkezindeki ortaokullar ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Okula Bağlılık: Öğrencinin okula beslediği olumlu duyguları, eğitim hakkındaki olumlu çağrışımları, okula karşı aidiyet hissetmesi, okula devam sağlaması, okul etkinliklerine kendi isteğiyle katılması ve fazladan zaman ayırması olarak tanımlanabilir (Sağlam, 2016).

Okul Moral İklimi: Okul içindeki resmî olmayan fakat sosyal ilişkileri düzenleyen normlar, değerler ve anlam sistemlerini; bu norm ve değerlerin öğrenciler tarafından paylaşılma derecesini ifade etmektedir (Brugman, Boom vd., 2003: 289).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Okula Bağlılık

Merriam Webster's Collegiate sözlüğünde "adanmışlık" sözcüğüne karşılık en sık kullanılan "bağlılık" kavramıdır. The American Heritage College sözlüğünde "bağlılık", "etkin katılım" olarak karşılık bulmaktadır. Bununla birlikte, bağlı olmak, "dahil olmak, katılımda bulunmak, (bağlanan şeyle) uğraşmak" olarak da tanımlanmaktadır. New American sözlüğünde bağlılığın duyuşsal boyutuna ilişkin "ilgili olmak / ilgisini çekmek" tanımları yer almaktadır (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004).

Öğrenci bağlılığı, öğrencinin öğrenmek için yaptığı psikolojik yatırım olarak tanımlanmaktadır. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci, akademik olarak daha başarılı olmasının yanında, okulun sunduğundan fazlasını almaya çabalayarak ve öğrendiklerini içselleştirerek pratiğe aktarmaktadır. Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci, öğrenmeye iç motivasyon sağlamış, yalnız iyi notlar ya da öğretmen takdiri için değil; anlama, yeterlilik sağlama ve öğrenme konusunda da motive olmuş öğrenci durumundadır (Newmann, 1992: 2-3).

Friedman ise bağlılığı; öğrencinin ödevine harcadığı zaman, derse yaptığı hazırlık, sınıfta anlatılan derslere verdiği dikkat, soru üretmek ve sorulara cevap vermek gibi davranışların bütünü olarak tanımlamaktadır (Bruyn, 2005: 16). Maddox ve Prinz (2003: 32), okula bağlılığı, öğrencinin okul aktivitelerinde yaptığı kişisel yatırımlar ve okulun gençler için öncelikli olması olarak tanımlar. Yüksek derecede bağlılık sağlayan öğrencilerin okulun amaçlarını, normlarını ve örgüt ahlakını kabullenmiş olduğu görülür. Bunun yanında gelecekte başarılı olacağına ve yüksek notlar alacağına dair inançları ile çalışmak ve ödevlerin tamamlanmasını da kapsar (Cernkovich, Giordano, 1992; Akt. Maddox, Prinz, 2003).

Silins ve Mulford (2004: 451), okula bağlılığı, öğrencinin öğretmenleriyle olan ilişkileri, akranları (arkadaşları), okuldaki çalışmaların sonraki yaşamlarındaki yararları

hakkındaki algıları ve okulla özdeşleşme dereceleri olarak tanımlamaktadır. Okula bağlılık kavramı; öğrencinin okula beslediği olumlu duygular, eğitim hakkındaki olumlu çağrışımları, okula karşı aidiyet, okuldaki personel ve akranlarıyla olumlu ilişkide olma, okula devamlılık, okulun sosyal faaliyetlerine katılım, okul aktivitelerine isteğiyle fazladan zaman ayırma, sınıf ve okul kararlarına katılım, kendi öğrenme amaçlarını belirleme ve düşüncelerini sınıfa belirtebilme olarak da tanımlanmaktadır (Mengi, 2011; Sağlam, 2016: 33). Okula bağlılık Arastaman (2006: 9) tarafından, eğitim hakkında olumlu bir şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak olarak tanımlanmaktadır. Finn (1989), öğrencilerin okuldaki katılım davranışlarını derecelendirmiştir: Birinci düzey, öğrencinin okula zamanında gelme, derse hazırlıklı gelme gibi okul ve sınıf kurallarını kabul etmesini ifade eder. İkinci düzey, öğrencinin inisiyatif almasını içerir. Öğrenci, herhangi bir zorluk yaşıyorsa, uygun bir şekilde yardım arar. Öğrenci, bu düzeyde sınıfta, dersten önce, ders süresince ya da dersin sonrasında fazladan zaman geçirmeye hevesli olabilir; gerekenden daha fazla çalışma yapabilir. Üçüncü düzey, öğrencinin, okulun sosyal ve müfredat dışı etkinliklerine katılımını içerir (Akt. Finn ve Rock, 1997: 222).

Jimerson, Campos ve Greif (2003: 10-11) okula bağlılık kavramını, beş temel içerikle değerlendirmektedir: Sınıf içi davranışlar, akademik performans, ders dışı sosyal etkinliklere katılım, kişilerarası ilişkiler ve okul toplumdur. Jimerson ve arkadaşları (2003), okula bağlılık ile ilgili yapılan araştırmalardan elde ettikleri maddeleri beş içerikte toplamış ve bu içerikleri şu şekilde açıklamıştır:

- *Akademik performans:* Öğrencilerin başarı testi sonuçları, öğrenmeye harcadıkları zaman ve sarfettikleri çabadır.
- *Sınıf içi davranışlar:* Öğrencilerin sınıf içinde öğretmenlere ya da arkadaşlarına karşı yapıcı ya da yıkıcı tavırları, çalışma dereceleri, sınıftaki devam-devamsızlık durumlarıdır. Akademik başarı ve sınıf içi davranışlar, okula bağlılığın ölçülmesinde ayrılmaz parçalar olmuştur.
- *Ders dışı sosyal etkinliklere katılım:* Birçok çalışmada ders dışı etkinliklere katılım, okula bağlılığın bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Okul yıllıklarında belirtilen etkinliklerden hangilerine öğrencilerin katıldığı, öğrencilerin okul dışı sosyal ve sportif etkinliklerden kaçına ve ne sıklıkta katıldığı gibi durumlara bakılarak okula bağlılıkları ölçülebilir.
- *Kişilerarası ilişkiler:* Öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerini kapsar. Öğretmenlerle sorunların paylaşımında ne derece açık olunduğu, öğretmenlerin öğrencilere

davranış tarzları (destekleyici, saygılı, cesaret verici vb.) ve öğrencilerin birbirine davranışları hakkındaki bilgileri ile okula bağlılıkları arasında ilişki kurulabilir.

- *Okul toplumu*: Öğrencilerin okula gelirken istekli davranıp davranmadıkları, kendilerini okula ait ve okulun bir parçası olarak görüp görmediklerini kapsayan içeriktir.

Cernkovich ve Giardano (1992), okula bağlılığın dört alt boyutunu belirlemiş ve şu şekilde açıklamıştır:

a) *Okula Bağlanma* alt boyutu ile öğrencinin okulla ilgili hissettikleri ve kendini okulla ilgili olarak güvende hissetme derecesi ifade edilmektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992). Bu boyut; öğrencinin okulda eğitimcilerle, personelle ya da idarecilerle ilgili hissettikleriyle değil, sadece okulla ilgili hissettiklerine (okula ait olma hissi, okulda olmakla övünme, okulda kendini güvende ve rahat hissetmesi vb.) ilişkindir.

b) *Okul Personeline Bağlanma*; öğrencinin eğitimcilere, personele ve idarecilere duyduğu saygı, hayranlık ve takdiri yansıttığı kişiler arası ilişki deneyimlerini içeren boyuttur. Personele bağlanma örnekleri ise okul personeline önem ve değer verme, okul personeli tarafından desteklendiğini ve anlaşıldığını hissetmeyi içermektedir.

c) *Okul Sorumluluğu*; öğrencinin okul aktivitelerine kişisel katılımı ve okulun öğrencinin hayatındaki önceliğini içermektedir. Bağlılık seviyeleri yüksek olan öğrenciler okulun amaçlarını, standartlarını ve ahlaki değerlerini kabul ederler. Gelecek başarısı ve yüksek notlar alma ile ilgili inançlar, ev ödevlerini yapma ve ders çalışma gibi davranışlar da bu alt boyutta ele alınmaktadır.

d) *Okul Aktivitelere Katılma*; öğrencinin okul aktivitelerine davranışsal olarak katılım sıklığını ifade etmektedir. Örneğin futbol maçları gibi eğitim programı dışı aktivitelere katılma sıklığı ve sosyal kulüp üyeliği olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut, okul bağlılığının zamanla ilgili bölümünü temsil etmektedir. Bağlanma bir öğrencinin okuluyla duygusal ilişkisini ifade ederken okul aktivitelerine katılma davranışsal ya da görünebilir ilişkiyi ifade etmektedir (Akt. Can, 2008).

Okula bağlılıkla ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak okula bağlılığın özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Okulun bir parçası ve aidiyetlik hissi,
- ✓ Okulu sevmek,
- ✓ Öğretmenleri destekleyici ve şefkatli olarak görme,
- ✓ Okulda iyi arkadaşlara sahip olma,
- ✓ Mevcut akademik sürece ve çalışmalara bağlı olma,
- ✓ Okuldaki disiplin uygulamalarının adil ve etkili olduğunu düşünme,
- ✓ Okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere katılma (İlgar ve Parlak, 2014: 216).

2.1.1. Okula Bağlılık Türleri (Boyutları)

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004: 62) okul bağlılığını davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üçe ayırmıştır:

- *Duyuşsal Bağlılık (Emotional Engagement)*: Duyuşsal bağlılık öğrencinin, okula ve beraberinde öğretmen ve arkadaşlarına pozitif tepkisini içermektedir. Duyuşsal bağlılığı yüksek olan öğrenci, okul aktivitelerinden söz ederken pozitif duygular hisseder, coşku gösterir, okul hakkında olumlu düşünür, katılıma meraklı ve ilgilidir. Finn (1989) ise duyuşsal bağlılığı, okulla özdeşleşme, ait hissetme, okulda öğrenmeyi keyifli bulma ya da okulla ilişkili başarıları önemseme gibi unsurlarla bağdaştırmıştır.
- *Davranışsal Bağlılık (Behavioral Engagement)*: Davranışsal bağlılık, üç şekilde tanımlanmaktadır: *Birinci tanım*da, öğrencinin kurallara uyması, sınıf içi kurallara bağlı olma ve okula / sınıfa zarar verebilecek davranışlarda bulunmama vurgulanmaktadır. *İkinci tanım*, akademik görevlerin gerçekleştirilmesi, öğrenmeye katılma, sınıfta dikkat ve konsantrasyonu sağlama, sorular yöneltme, kısacası sınıf etkinliklerine enerji harcamayı kapsamaktadır. *Üçüncü tanım*, yönetim faaliyetlerine ve ders dışı spor etkinliklerine katılımı içermektedir (Birch ve Ladd, 1997: 64). Davranışsal boyut öğrencinin spor, dans ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılımını içerir ki, bunlar gözlenebilen davranışlar ve performanstır. Davranışsal bağlılık, "katılım" kavramıyla iç içedir; öğrencinin hem akademik hem de sosyal olarak okul etkinliklerine katılımını işaret etmektedir. Davranışsal bağlılığı yüksek olan öğrencinin okul terki riski az ve beraberinde akademik akademik başarıları yüksektir. Davranışsal bağlılık, çalışmaya harcanan süre ve çaba, göreve yoğunlaşma ve görevde kalmaya istekli olma, imkân tanındığında girişim yapma ile ilgilidir (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004: 62).
- *Bilişsel Bağlılık (Cognitive Engagement)*: Bilişsel bağlılık, öğrencinin okula yaptığı psikolojik yatırım olarak görülmüş; karışık ve zor konulara karşı istekliliği, harcadığı enerji ve gösterdiği özen olarak öğrencide görüldüğü vurgulanmıştır. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini niçin ve nasıl yaptıkları konusunda anlayış geliştirmesi olarak tanımlanmıştır (Arastaman, 2006: 11). Öğrenmeye odaklanmış öğrenciler performans kriterlerinden çok, öğrenmeye,

görevde uzmanlaşmaya ve zor işlerde başarılı olmaya odaklanmışlardır. İçsel motivasyona sahip öğrenci, zor olanı tercih eder ve zorlukla karşılaştığında çaba gösterir ve vazgeçmez (Fredricks vd., 2004).

Okula bağlılığın bu üç boyutuna "*akademik bağlılık*" da eklemiştir. *Akademik bağlılık* görevde harcanan zaman, mezuniyet için kazanılan krediler ve ödevin tamamlanma durumu gibi değişkenleri kapsamaktadır. Devam durumu, sınıf katılımında gönüllülük ve okulda müfredat dışı etkinliklere katılım ise davranışsal bağlılığın göstergeleridir. (Appleton vd., 2006). Akademik bağlılık tanımı, öğrencinin öğrenme süreci ile doğrudan ilgili davranışlarıdır. Örneğin; göreve ayırdığı zaman, dikkatlilik, öğrenme etkinliklerine katılımı, harcanan çaba ve sınıf içinde inisiyatif alabilmesidir (Finn, Pannozzo ve Achilles, 2003: 323). Önen (2014: 223), akademik ve davranışsal bağlılığın daha iyi gözlenebilen ve çıkarıma daha az dayalı olan göstergeleri olduğunu, buna karşın bilişsel ve psikolojik bağlılığın ise çıkarım gerektiren içsel göstergelerle temsil edildiğini vurgulamıştır. Bunun yanında, öğrencilerin öğrenim gördüğü yıllar içinde, okula bağlılık düzeylerinde önce psikolojik, sonra bilişsel ve son olarak davranışsal boyutta azalmaların görüldüğünü belirtmiştir.

Schlechty (2001: 72), öğrencinin okuldaki çalışma ve ödevleri içselleştirme durumuna göre okul bağlılığını beşe ayırmıştır:

1- *Özgün Bağlılık (Authentic engagement):* Özgün bağlılık sağlayan öğrenciler beklentilere uygun davranırlar. Öğretim, onların gereksinimlerini karşılamaya yeterlidir. Kişisel ihtiyaç ve değerlerine uygun buldukları uygun araç ve yöntemleri kabul ederler. Örneğin, bir öğrencinin yalnızca kişisel olarak ilgilendiği için bir kitabı okumayı tercih etmesi ya da gerçekten ilgilendiği için bir problemin çözümüne verdiği uğraş, özgün bağlılığını gösterebilmektedir.

2- *Sembolik Bağlılık (Ritual engagement):* Öğrencinin kendinde bulunan anlam için değil, yalnızca "olması gerektiği" için ne gerekiyorsa yapmasıdır. Adanmışlıktan ziyade itaat duyan öğrenci, otoriteye aşırı derecede uyarak kendisine anlamsız gelse de uyumlu davranır. Görevden kurtulma isteği ile otoritenin gereğini, hatta kimi zaman daha fazlasını yerine getirmektedir. Bir sınava sadece iyi not almak ya da üst öğrenime geçmek için giren bir öğrencinin sembolik bağlılık gösterdiği söylenebilir.

3- *Pasif Uyuma (Passive compliance):* Pasif uyum sağlayan öğrenci, ayrıntıya çok az dikkat ederek yalnızca görevden kurtulmak için gerekeni en asgari düzeyde gerçekleştirir. Öğrenci için çalışmanın kabul edilmesi, çalışmayı doğru yapmaktan daha önemlidir.

4- Geri Çekilme (Retreatism): Bu aşamadaki öğrenci, hem resmî hedefleri hem de bu hedeflere yönelik gerekli araç-yöntemleri reddetmektedir. Öğrencilerin geri çekilme sebepleri, bazen kendilerini istenen görevi yapmaya yeterli görmemeleri, bazen de akademik çalışmaların yaşamları ile çok fazla ilgili olmadığını düşündüklerinden kaynaklanabilir.

5- İsyan (Rebellion): İsyan aşamasındaki öğrenci, verilen çalışma ya da görevler yerine kendi araçlarını ve amaçlarını kabul etmektedir. Notları, resmî olarak başarı düzeyini gösteren semboller olarak gören öğrenci, öğrenme ile bu notları almak yerine kopya çekmeyi ya da öğretmenleri kendilerinden daha az beklentide bulunmaları için zorlarlar. Bu bağlılık türünde katılım, öğrencinin sınıf ve okul etkinliklerinde düzenli olarak bulunmasına işaret etmektedir.

2.1.2. Okula Bağlılıkla İlgili Temel Kavramlar

Okula bağlılık ile ilgili temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

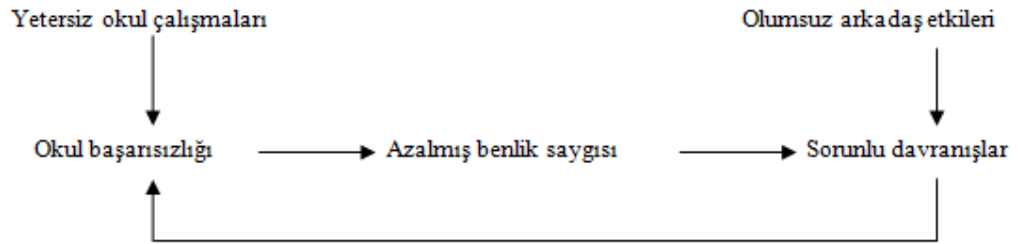
2.1.2.1. Bağlılık Sağlayamama (Disengagement)

Bağlılık sağlayamama ve bağlılık, bir sürekliliğin iki ucunu temsil etmektedir. Alanyazında bağlılık sağlayamama ile ilgili çeşitli tanımlar yapılırken, temel bir tanımın yapılamaması göze çarpmaktadır. Hancock ve Zubrick (2015: 4-5), bağlılık sağlayamama ile ilgili temel noktaları şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrenciler farklı düzeylerde bağlılık sağlayamayabilir (Eğitim içeriği, sınıf, okul ve / veya eğitimin bütünü).
- Farklı bağlılık türleri vardır (duyuşsal, davranışsal, bilişsel).
- Bağlılık sağlayamama düzeyleri ile bağlılık türünün kesiştiği yerde farklı bağlılık göstergeleri belirebilir (Örneğin sınıf ile davranışsal bağlılık sağlayamama, yeterli olmayan sınıf içi davranışlarla açıklanabilir. Okulla duyuşsal bağlılık sağlayamamanın nedeni okuldan kopma olarak gösterilebilir). Bu nedenle bağlılık sağlayamamanın birden çok göstergesi olabilir ve bu şekilde ölçülebilir.
- Bağlılık sağlayamama (ayrılma), hem bir süreç hem de sonuçtur. Örneğin, öğrenci devamsızlığı okuldan ayrılmaya bir sebeptir ve aynı zamanda diğer bağlılık davranışlarını da etkileyebilecek bir sonuç da olabilir.
- Eğitim ortamının dışında aile gibi bağlamlar çocuklar ve gençler için okula bağlılıkta ayrılmaz unsurlardır.

Finn (1989: 119-123), öğrencilerin okula bağlılık sağlayamaması ile ilgili iki modelden söz etmiştir:

- *Benlik saygısının engellenmesi modeli (Frustration-self-esteem model):* Bu modele göre, okul başarısızlığı, genel olarak sorunlu davranışların sebebi olarak karşımıza çıkar. Bu paradigmaya göre okul başarısının düşük olması öğrencinin benlik saygısının düşmesine yol açmakta ve sorumluluklara karşı olmasına neden olmaktadır.



Şekil-1. Benlik saygısının engellenmesi modeli (Finn, 1989: 122).

- *Katılım-özdeşleşme modeli (Participation-identification):* Öğrencinin okulla kendini özdeşleştirmesi ve ilişki kurması, okul başarısını ve sınıf etkinliklerine katılımını sağlamaktadır. Öğrenci, okulun ilk yıllarında katılım davranışını öğrenerek devamlılığını sağlayamazsa, okula bağlılığının azalması ve okulu terk durumları ortaya çıkabilmektedir.

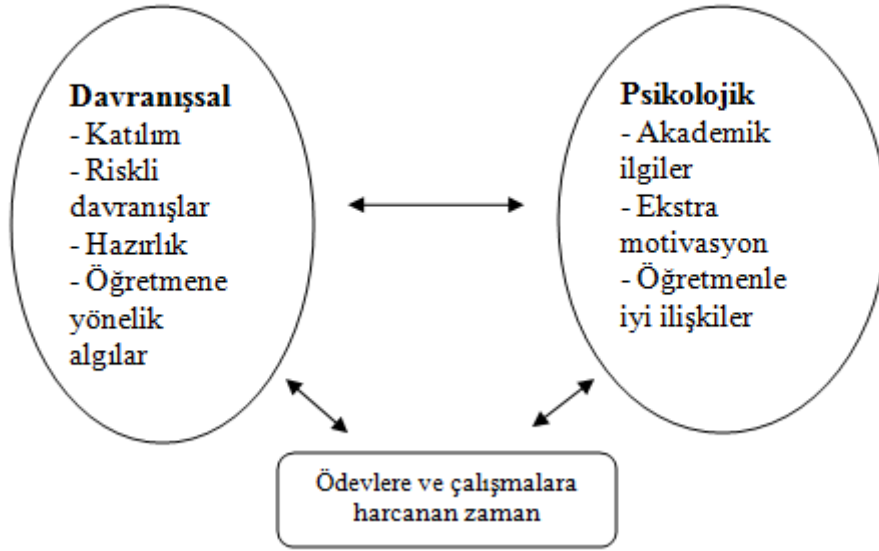


Şekil-2. Katılım-özdeşleşme modeli (Finn, 1989: 130).

Katılım-özdeşleşme modeli, ilköğretimde notlara bağlı olarak sınıfta katılım sağlanmasıyla başlayan gelişimsel sıralamayı kapsamaktadır. Çoğu öğrenci, öğrenmeye ve ders etkinliklerine katılmaya istekli olarak okula başlar. Katılım sonucunda elde edilen başarılar ve kazanılan ödüller ile okula aidiyet gelişir; böylece özdeşleşme

gerçekleşir. Performans ödülleri ve özdeşleşmenin artması ile öğrencilerin sınıf ve okul ortamına aktif katılımı sürdürülebilir.

Öğrenci Katılım Döngüsü



Şekil-3. Öğrenci katılım döngüsünün çok boyutlu yapısı (Nesbitt, 2011: 69).

Nesbitt'in (2011) öğrenci katılım döngüsünde, bilişsel değişkenlerin psikolojik boyuta dahil edildiği görülmektedir. Okula hazırlık yaparak gelen, ders faaliyetlerine ilgi ve katılım gösteren, öğretmene bağlılığı yüksek, riskli davranışlardan kaçınan ve motivasyonu yüksek öğrenci ödevlere ve çalışmalara daha fazla zaman harcar. Öte yandan, ödevlere ve çalışmalara daha fazla zaman harcayan öğrencinin davranışsal ve psikolojik bağlılık göstergeleri daha güçlüdür.

2.1.2.2. Özdeşleşme (Identification)

Finn (1989; Akt. Mengi, 2011: 9) duyuşsal bağlılığı okulla özdeşleşme kavramıyla açıklarken davranışsal boyutu ise katılım (participation) kavramıyla açıklamaktadır. Finn (1993: 123) 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.

Finn ve Rock (1997; Akt. Arastaman, 2006: 16), 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.

2.1.2.3. Okulla Bağlantılı / Yakın Olma (School Attachment)

Okulla bağlantılı olma, gençlerin okulla ilgili duyguları ve okulu ne derece dikkate aldıkları ile ilgilidir (Cernkovich ve Giordano, 1992). Bu duygular, okuldaki eğitimciler, personel ya da yönetime yönelik değil; yalnızca okul kurumunun kendisine yöneliktir. Okula ait olma duygusu, öğrencinin kurumuyla gurur duyması ve okulda kendini güvende ve rahat hissetmesi olarak açıklanabilir (Maddox ve Prinz, 2003: 32).

Moody ve Bearman (1998; Akt. Libbey, 2004: 274), hazırlamış oldukları ölçeğe okulla bağlantılı olmayı üç maddede toplamıştır. Bunlar, öğrencinin okuldaki insanlara duyduğu yakınlık, okulda mutlu olma ve kendisini okulun bir parçası gibi hissetmesidir.

2.1.2.4. Adanmışlık (Commitment)

Okula adanmışlık, okul faaliyetlerinde öğrencinin kişisel yatırım yapmasını ve okulun öğrenci için önceliğinin olmasını ifade eder. Adanmışlığı yüksek derecede olan öğrenci, okulun amaçlarını, normlarını ve ahlakını kabul eder (Maddox ve Prinz, 2003: 32). Bağlılık en iyi biçimde dikkat ve adanmışlık arasındaki etkileşim ile anlaşılabilir. Dikkat ve adanmışlık düzeyi yüksek öğrencinin bağlılık düzeyinin de yüksek olduğu söylenebilir. Dikkat düzeyi yüksek fakat adanmışlık düzeyi az olan öğrencinin ise yalnızca "uyum gösteren öğrenci" olduğuna değinilir (Schlechty, 2005: 8).

Finn'e (1989) göre, gençlerin okul ve sınıf işlerine katılımındaki veya okulla özdeşleşme duygusu geliştirmedeki başarısızlığı, önemli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Cemalcılar (2010: 247) okula aidiyet hissi ile bağlanan öğrencilerin, okula ve eğitime daha çok değer verdiklerini, hem sosyo-kültürel etkinliklere hem de sınıf içerisindeki akademik etkinliklere, diğer öğrencilere göre daha çok katıldıklarını belirtmektedir.

2.1.3. Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Öğrenci bağlılığı, eğitim öğretim yaşantısında birçok değişkenle etkileşimsel bir ilişki süreci içermektedir. Araştırmalarda öğrenci bağlılığının akademik başarı, psikolojik gereksinimler, okul bırakma davranışı, öğretmen davranışları ve ilgili bazı değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır (Uğur ve Akın, 2015: 54).

Okula bağlanma düzeyinin öğrencinin cinsiyetine, yaşına, sınıf düzeyine, aile ekonomik durumuna, anne-baba eğitim durumuna, akademik başarı durumuna göre değiştiği görülmektedir. Cinsiyete göre, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin yaşı ve sınıfının ilerledikçe okula bağlanma düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Aile gelirine göre; geliri yüksek olan öğrencilerin düşük gelir grubundakilere göre okula bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Anne-baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ilköğretim okulları olanlara göre okula bağlılık seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, düşük akademik başarı gösteren öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur (Bellici, 2015).

2.1.3.1. Cinsiyet

Can (2008: 90), öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında öğretmene bağlılık alt boyutunda kız öğrencilerin erkeklere göre anlamlı derecede öğretmen boyutunda bağlılığın yüksek olduğunu bulmuştur. Buna karşılık Osterman (2000), erkeklerin kızlara göre birbirine daha çok akran desteğinde bulunduklarını belirtmiştir.

Erkek öğrencilerin daha çok okul sportif etkinliklerine katıldığı belirlenirken, kız öğrencilerin toplum çalışmaları ve drama gibi faaliyetlere katılımı daha yüksektir. Erkek öğrencilerin okula bağlılıklarının sağlanması, daha destekçi bir okul ve sınıf çevresine bağlıdır. Öğrencilerin okul tarafından geliştirilmiş ders dışı faaliyetlere katılımlarına ilişkin aile ve okullarının da güçlü desteğine ihtiyaçları vardır (Arastaman, 2006: 21-22).

Uslu (2012), cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının, ilköğretim okulu 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet duygularını ne derecede yordadığını incelemiştir. Bu araştırmanın

bulgularına göre öğrencilerin okula aidiyetlerini sağlamak için kızların evde akademik desteğe ihtiyaçlarının olduğu; erkek öğrencilerin ise ailenin okula katılımının daha belirleyici olduğu görülmüştür.

2.1.3.2. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Okul bağlılığı üzerine yürütölmüş olan çalışmaların bir bölümü, sosyo-ekonomik değişkenlerin okul başarısı ya da başarısızlığına etkisi üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmalardan birinde yüksek akademik başarı gösteren fakat düşük gelir grubundaki öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur (Conchas, 2001; Akt. Bellici, 2015).

Finn ve Voelkl (1993) öğrencinin okul bağlılık düzeyi üzerinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin önemli bir etkisinin olduğunu saptamıştır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ve eğitimli ailelerin çocukları okulla daha çok ilgili olmaktadırlar. İyi eğitimli ailelerin çocuklarının okula ilgi düzeyleri de yüksektir ve ders dışı sosyal etkinliklere katılımın faydalarını daha iyi anlayabilmektedirler. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ve eğitimli ailelerin çocukları okulla daha çok ilgili olmaktadırlar (Akt. Sağlam, 2016: 35).

2.1.3.3. Okul Düzeyinde Faktörler

Okulun başarı, destek ve güvene dayalı, şiddetten arınık bir ikliminin olması, öğrenciler ile yönetici ve öğretmenlerin desteğe dayalı iyi ilişki kurmaları, iyi arkadaşlık ilişkileri, okulun fiziki ortamının ve sosyal etkinliklerinin yeterli olması, öğrencinin gelişimini destekleyen akademik programlar, öğrencilerin okul memnuniyetini artırarak onların okula bağlılıklarının artmasına yardımcı olabilecek okul nitelikleridir (Özdemir vd., 2010: 215).

Newmann (1981; Akt. Arastaman, 2006) öğrenci yabancılaşmasını azaltan ve öğrencinin katılımını ve okulla bütünleşmesini artıran liselerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bu liselerde gönüllü seçim vardır.
- Okul boyutları küçük ve öğrenci sayısı azdır.
- Öğrenciler okul politikalarına ve yönetimine katılırlar.

- Öğrenci ve çalışanların okuldaki ortak akademik çalışmalara dahil olma şansları vardır.

Okul düzeyindeki faktörler şu şekilde özetlenebilir: gönüllü seçim, açık ve tutarlı hedefler, okulun politika ve yönetiminde öğrenci katılımı, personel ve öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına fırsat yaratma, üretmeye yönelik akademik çalışmalar (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Adelman ve Taylor, 2006: 58).

Murray, Mitchel Gale, Edwards ve Zyngier (2004: 11-12), öğrenci bağlılığının yüksek olduğu okul özellikleri ile düşük öğrenci bağlılığının görüldüğü okul özelliklerini Tablo-1'de belirtmiştir. Bu tabloda okulun ve sınıfın özelliklerinin yanısıra öğrencinin ilişkili olduğu akran ve öğretmen özelliklerine de yer verildiği görülmüştür.



Tablo 1. Öğrencilerin bağıllık düzeyinin yüksek ve düşük olduğu okulların özellikleri

BOYUTLAR	ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYİ YÜKSEK OLAN OKULLAR	ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYİ 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 ÜZERİNDEKİ KONTROL (CONTROL OVER LEARNING)	Öğrenciler, öğrendiklerinden sorumludurlar ve öğrendikleri şeyler üzerinde anlamlı bir kontrol hakkına sahiptirler. Öğrenme amaçlarını tanımlama, öğrenecekleri konuyu seçme ve kendi gelişimlerini değerlendirme hakkına sahiptirler.	Program ve öğrenme etkinlikleri, sistem, okul veya öğretmen tarafından belirlenir. Öğrenciler hiç söz hakkına sahip değildirler veya çok az söz hakkına sahiptirler.
ZİHİNSEL ZORLUK VE ZENGİNLİK	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.
ETKİLEŞİM	Öğrenciler, etkileşimde bulunarak, değişik yöntemlerle-bağımsız olarak, işbirliği ile ve tüm sınıfın katılımıyla öğrenirler.	Öğrenciler, etkileşim için sınırlı imkanların sunulduğu edilgen bir ortamda öğrenirler.
ÖĞRETMEN ROLÜ	Öğretmen kolaylaştırıcı ve rehberdir.	Öğretmen baskın bir şekilde emir veren ve kontrol edendir.
ÖĞRENCİLERİN GRUPLAŞMASI VE DEVAMLILIĞI (STREAMING)	Her düzeyden öğrenci, özel ihtiyaçlarına dayalı sınıflandırma veya ayırma yapmaya tabi tutulmadan birlikte eğitim görürler.	Öğrenciler, yetenek düzeylerine göre gruplandırılırlar. Özel ihtiyacı olan öğrenciler sınıflandırılır ve özel programlara yönlendirilir.
ÇEŞİTLİLİK (DIVERSITY)	Okulda ve sınıflarda, çeşitlilik ve farklı bakış açıları destek görülür.	Okul baskın kültüre göre değerlendirme yapar.
BEKLENTİLER	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.

ÖĞRETMENİN MORALİ VE BİLGİSİ	Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili derin bilgileri vardır ve işini severek yaparlar. Öğrenciler okuldaki, okul liderliği ve ders dışı sosyal etkinlikler dahil olmak üzere okul yaşamındaki tüm etkinliklerde etkin rol alırlar.	Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili derin bilgileri yoktur ve streslidirler veya düşük morale sahiptirler.
ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞAMINA KATILIMI		Öğrenciler sınıf dışındaki okul etkinliklerinde çok az rol alırlar.
OKULUN YAPILANMASI	Büyük sınıflar ve okullar, kişisel ilişkileri teşvik eden, küçük öğrenme topluluklarına bölünür.	Okul büyük alt birimler şeklinde yapılandırılır. Sınıflar ve okulun kendisi kalabalık olabilir.
DİSİPLİN UYGULAMALARI (DISCIPLINARY CLIMATE)	Okuldaki disiplin uygulamaları adil ve demokratiktir. Öğrenciler, okuldaki kurallar ve uygulamaları belirlenirken söz sahibidirler	Okuldaki disiplin baskıcıdır ve amaca hizmet etmeyen (counter productive) stratejilere dayanır (uzaklaştırma gibi).
TOPLUMLA İLİŞKİLER	Velileri de kapsayan toplumun çeşitli kesimleriyle kapsamlı ilişkileri vardır. Bu ilişkiler programı zenginleşmektedir ve okulda sunulan hizmetlerin zenginleşmesine katkı sağlamaktadır.	Okulun velilerle ve toplumla zayıf ilişkileri vardır ve çoğunlukla iç kaynaklardan beslenmektedirler.

Kaynak: Murray, S., Mitchell, J., Gale, T., Edwards, J., Zyngier, D. (2004). Student Disengagement from Primary Schooling: A Review of Research and Practice. A Report to the CASS Foundation. Centre for Childhood Studies Faculty of Education Monash University.

Murray ve arkadaşları (2004: 10), okula bağlılığı etkileyebilecek okul düzeyli ve sınıf düzeyli faktörleri Tablo-2'de özetlemiştir.

Tablo 2: Öğrenci bağlılığını etkileyebilecek okul düzeyli ve sınıf düzeyli faktörler

Okul düzeyinde

Okul liderliği
Okulun büyüklüğü
Öğrenci-personel oranı
Sınıf tekrarı oranı
Karma eğitim / tek cinsiyetli eğitim
Okul altyapısının niteliği
Okul iklimi
Sosyal iklim (Hoşgörü, zorbalığa maruz kalma, anti-sosyalik vb.)
Personelin mesleki gelişimi
Personel ilişkileri ve iş yükü
Aile katılımı ve toplumla ilişkiler
Öğrencilerin ve bulunduğu toplumun sosyo-ekonomik durumu

Sınıf düzeyinde

Sınıfın büyüklüğü
Öğrenme kaynaklarına erişim (Teknoloji kullanımı vb.)
Sınıf iklimi ve sınıf kültürü
Öğrenci-öğretmen ilişkileri
Akran ilişkileri
Öğretmen deneyimi ve bilgisi
Öğretmenin morali ve okula bağlılığı
Öğretmenin planlama ve davranışları
Müfredat
Öğretim faaliyetleri
Değerlendirme uygulamaları

Kaynak: Murray, S., Mitchell, J., Gale, T., Edwards, J., Zyngier, D. (2004).

Student Disengagement from Primary Schooling: A Review of Research and Practice. A Report to the CASS Foundation. Centre for Childhood Studies Faculty of Education Monash University.

2.1.3.4. Sınıf Düzeyinde Faktörler

Sınıf düzeyinde okula bağlılığın görülme durumlarını Finn, Pannozzo ve Achilles (2003) şu şekilde yorumlamıştır:

- *Küçük sınıflarda, öğrenciler görevlerini arkadaş grubuyla işbirliği yapar ve öğretmenleriyle daha yoğun etkileşimde bulunur. Yine bu sınıflarda öğrencilerin okula bağlılıkları daha yüksektir; bu nedenle tüm derslerde daha başarılıdırlar.*
- *Küçük sınıflar, öğrencilere pasif durumda oturmak yerine aktif ve katılımlı ders ortamları sunmaktadır.*

- *Sınıf mevcudunun yirmi öğrencinin altında olduğu sınıflarda akademik başarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.*
- *Sınıf büyüklüğünün okula bağlılık düzeyine etkisi, ilkökul düzeyinde ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerin olduğu bölgelerde görülmektedir.*
- *Az mevcutlu sınıflarda büyük sınıflara göre daha olumlu öğrenci davranışları olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin öğretmen ile olumlu ilişkileri ve öğretmenin öğretimden duyduğu zevk, öğrencinin bağlılık düzeyini olumlu etkileyecektir.*

2.1.3.5. Öğretmen

Öğrencilerin okulla olan ilişkilerinde en önemli unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Öğrencileri ile destekleyici ve iyi ilişki kuran öğretmenler, öğrencinin okul memnuniyetini ve okula bağlılığını artırmaktadır (Özdemir v.d., 2010: 215). Öğretmenler, öğrenciler için okul yaşamının kalitesini belirleyen değişmez unsurdur. Öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu her koşulda sağlayarak öğrenmeye olan meraklarını artırabilir. Bunun yanında öğretmenler, öğrenciler için birer modeldir; kişilikleri ile gösterdikleri davranışlar öğrenciler üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler kendi yeterliklerini üst düzeyde tutarak bunun bilincinde olmalıdır (Schlechty, 2001).

Öğretmenlerin içerik, sınıf etkinlikleri ve düşünme modelleri seçimleri, öğrencilerin hem okula bağlılıklarında hem de okulda yapılan öğretim hakkındaki düşünceleri üzerinde etkilidir. Bunun yanında öğretmenlerin sınıf kurallarını ve öğrenci beklentilerini belirlerken öğrencilerin düşüncelerine de başvurması öğrencilerin okula bağlılığını artırabilir (Fredricks, 2011).

Can (2008: 91) öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında kız öğrencilerin öğretmene bağlılık düzeylerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ve yine ailesi parçalanmamış öğrencilerde öğretmene bağlılık düzeyinin parçalanmış aileden gelen öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğrenci ve öğretmen ilişkileri açısından, eğer öğretmenler:

- Öğrettiği konuyu ve öğrencilere öğretmeyi severse,
- Kararlar alırken öğrencileri de katarsa,
- Onlarla ilgilenirse,
- Onları dinler, onlara bağırmazsa,

- Adil, iletişim kurulabilir ve destekleyici olursa,
- Öğrencileri bir birey olarak görür ve onlarla bireysel olarak konuşursa,
- Onlarla sevinçlerini paylaşıp birlikte eğlenirse,
- Açıklamaları net, anlaşılır bir şekilde yaparsa,
- Yardım taleplerine cevap verirse,
- Onlardan vazgeçip pes etmezse, öğrencilerin okula bağlılığına katkıda bulunmuş olurlar (Arastaman, 2006: 30).

2.1.3.6. Akranlar

Kinderman (1993), lise öğrencilerinin akran gruplarıyla yüksek bağlılık geliştirmelerinin okul yılları boyunca öğrencilerin davranışsal bağlılığını da artırdığını saptamıştır. Çocuklukta ve ergenlikte arkadaş grubu tarafından desteklenmeyen öğrencinin okula devamlılığı ve doğru davranışlar geliştirmesi risk altındadır (Akt. Fredricks v.d., 2004: 77).

Uslu (2012: 62), ilköğretim öğrencilerinin okula aidiyet hislerini öğrenci-öğretmen, akran ve aile desteği açısından incelediği çalışmasında öğrencilerin okula aidiyet duymalarının temel belirleyici unsurunun öğretmenleri ve akranları ile kurduğu olumlu ilişki olduğunu belirlemiştir.

Akranlarla destekleyici ilişkiler müfredat dışı okul etkinliklerine katılım ve bu etkinliklerde devam sağlama konusunda anahtar konumundadır. Gençler, akranlarından hem akademik destek (ödevlere yardımcı olmak gibi) hem de duygusal destek (cesaret verme, kötü durumlardan kurtarma vb.) gördüklerini belirtmişlerdir. Başarılı bir şekilde oluşturulan müfredat dışı programlar, tüm üyelerin dahil edildiği destekleyici bir akran desteğini ve okula aidiyet duygusunun gelişmesini sağlar (Fredricks, 2011: 331-332).

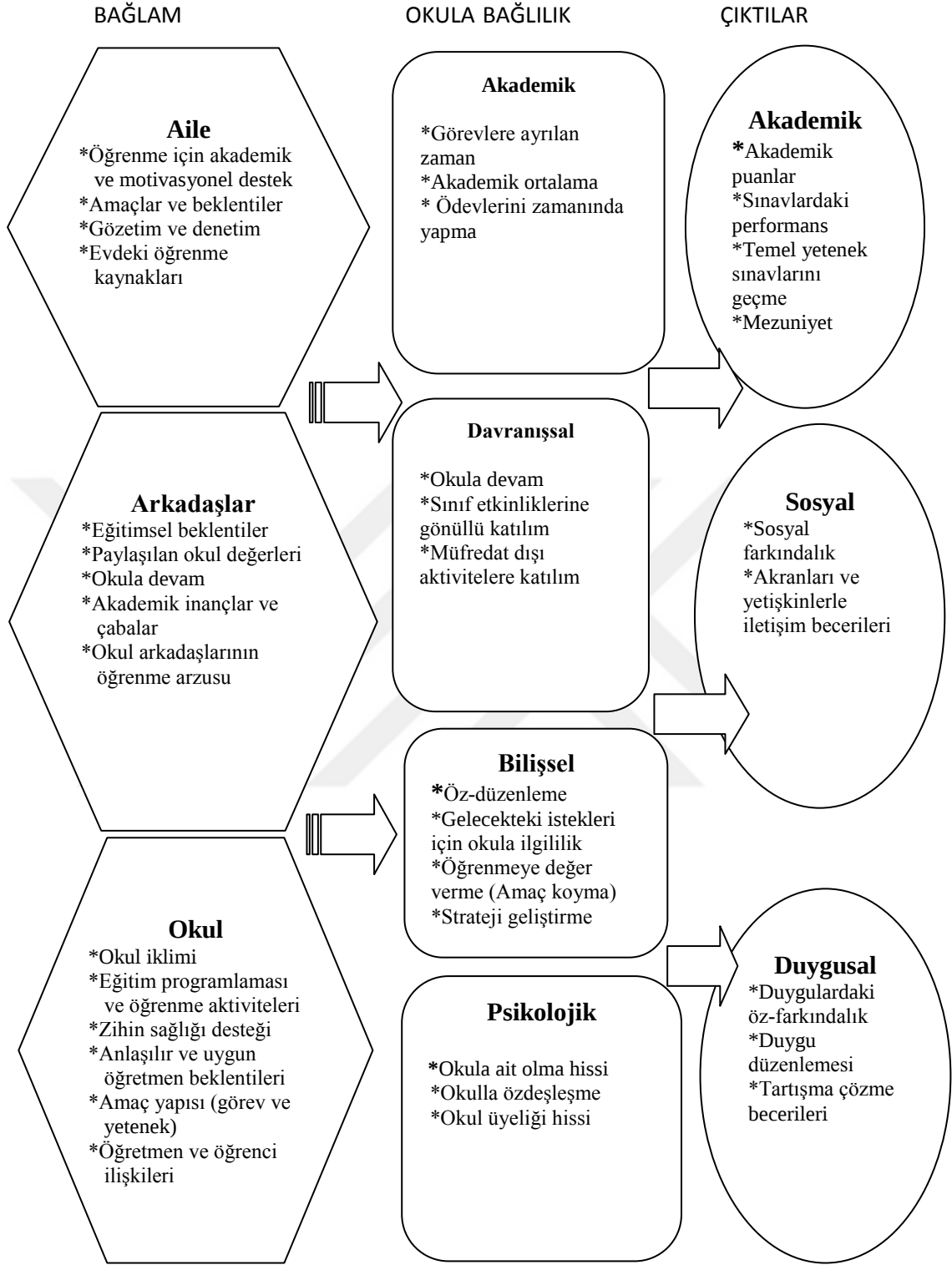
Fullarton (2002: V), öğrencilerin okula bağlılıkları ile çeşitli demografik, sosyo-ekonomik, eğitimsel ve psikolojik faktörlerle ilişkisini hem bireysel hem de okul düzeyinde incelemiş ve şu şekilde özetlemiştir:

- *Kızların okul bağlılığı erkeklerden her okul kademesinde yüksektir.*
- *Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve eğitilmiş ailelere sahip öğrencilerin okula bağlılıkları diğerlerine göre daha yüksektir.*
- *Bağımsız okullarda eğitim gören öğrencilerin okula bağlılıkları belli bir gruba bağlı okullarda eğitim görenlere göre daha yüksektir.*

- *Yüksek öğretime kayıt yaptırmayı amaçlayan öğrencilerin okula bağlılıkları okulu terk ederek işe başlama isteğinde olanlara göre daha yüksektir.*
- *Karma eğitim gören öğrencilerin okula bağlılığı tek cinsiyetli okullardakilere göre daha düşüktür.*
- *Okullarında olumlu okul iklimi, nitelikli öğretmenler, etkili bir disiplin anlayışı ve yüksek düzeyde öğrenmenin olduğuna inanan öğrencilerin okula bağlılıkları yüksektir.*
- *Okullarında olmaktan ve öğrenmekten genel olarak mutluluk duyan, iç motivasyonunu sağlamış (en iyisini yapma isteği, okul çalışmalarına istekli katılım vb.) öğrenciler diğerlerine göre yüksek bağlılık duyarlar.*

2.1.4. Okula Bağlılığın Çıktıları

Appleton ve arkadaşları (2006), dört bağlılık türünü (akademik, davranışsal, bilişsel, psikolojik) kapsayan bir taksonomi oluşturmuştur. Her bağlılık türünün göstergelerini belirlemiş, bunun yanında bu bağlılık türlerini sağlayan etkilere ve bağlılıkların eğitimsel ve bireysel çıktılarına yer vermiştir. Örneğin, akademik bağlılığın göstergeleri görevlere ayrılan zaman, mezuniyet ortalaması ve ödevlerin zamanında tamamlanması iken okula devamlılık, sınıf etkinliklerine gönüllü katılım ve okul dışı faaliyetlere katılım, davranışsal bağlılık göstergeleridir. Bilişsel ve psikolojik katılım, öz-düzenleme, okul çalışmalarının gelecek planlarına etkisi, öğrenmeye verilen değer, strateji geliştirme ile aidiyet, özdeşleşme ve okula ait olma hissi gibi daha az gözlemlenebilen iç göstergeleri içerir. Şekil-4'te, okula bağlılığın dört boyutu, bunları etkileyen bağlamlar ve çıktılarına yer verilmiştir.



Şekil 4. Okula bağlılığın bağlamları, göstergeleri ve çıktıları (Kaynak: Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., Reschly, A. L. (2006). "Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument". *Journal of School Psychology*, 44, ss. 430)

Şekil-4'te görüldüğü gibi okula bağlılıkta aile ve akran desteğinin yanı sıra okul ile ilgili faktörler de büyük önem taşımaktadır. Aile, öğrenciye akademik desteğin yanı sıra başarması için motivasyon da sağlamalı, amaç ve beklentilerini belirlerken öğrencinin yanında olmalı, bunları gerçekleştirecek çalışmalarda gözetim ve denetimi ile öğrenciye destek olmalı ve evde uygun öğrenme ortamlarını oluşturmalıdır. Bu durumda öğrencinin akademik ve davranışsal bağlılığını önemli derecede etkileyerek okula bağlılığını artırabilir. Eğitimsel beklentileri birbiriyle örtüşen, okul değerlerini paylaşan ve aynı doğrultuda akademik çaba gösteren, bu yönde öğrenme arzusu olan akranlar okula bağlılığı artırabilir. Okulda olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bulunduğu, öğretmen ve yönetimin açık ve uygun beklentilerinin olduğu okul iklimi ile bu okuldaki eğitim programlarının niteliği de öğrencinin okula bağlılığı üzerinde etkili olabilir. Okula bağlılığı yüksek öğrencinin de akademik başarısının yüksek (mezuniyet ortalaması, tamamlanmış çalışmalar vb.), yetişkinler ve akranlarla sosyal iletişim becerilerinin gelişmiş ve duygularının farkında olan, fikir ayrılıklarında çatışma çözme becerileri edinmiş olması beklenebilir.

2.1.5. Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin Özellikleri

Okula bağlılık ile ilgili araştırmalarda bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin özellikleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Yüksek düzeydeki okula bağlılık, öğrencilerin akademik başarılarını artırır (Lippman ve Rivers, 2008). Okula bağlılık, öğrenme çıktılarını geliştiren kritik bir öneme sahiptir (Fredricks vd., 2004). Öğrenimin ilk kademelerinde öğrencinin okula bağlılığının artarak devam etmesi, gelecekteki akademik gelişiminde olumlu bir etkiye sahiptir (Ladd ve Dinella, 2009).
- Davranışsal bağlılık duygusuna sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Bellici, 2015). Bilişsel bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin problem çözümünde daha esnek oldukları, istekleriyle sıkı çalışma sergiledikleri ve başarısızlıkla karşılaştıklarında etkili baş etme yöntemleri ürettikleri belirtilmiştir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

- Öğrenci bağlılığı, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde etkili olabilmektedir. Öğrenci bağlılığı okul terkinin azaltılması için güçlendirilmesi gereken bir olgu olarak ele alınmıştır (Uğur ve Akın, 2015: 54).
- Fred Newmann'a göre (1992, 2-3), okula bağlılık duyan öğrenci, öğrenmeye psikolojik yatırım yapar: yüksek akademik notlar almanın yanında, öğretilenleri anladığı ve kendi yaşamında öğrendiklerini içselleştirdiği için de gurur duymaktadır.
- Okula bağlanma düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerde suçluluk, okuldan kaçma, madde kullanımı, depresyon, intihar, kopya çekme ve okul sorunlarının görülme sıklığı az iken; akademik başarı ve motivasyon gibi olumlu eğitimsel sonuçların görüldüğü belirlenmiştir (Savi, 2011: 82).
- Okula bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerde kaygı, yalnızlık hissi ve okula devamsızlığın düşük; özerklik, olumlu sosyal davranışlar, akademik başarı ve iç motivasyon oranının yüksek olduğu belirlenmiştir (Cemalcılar, 2010).
- Bağlılık arttıkça öğretmenle ve akranlarla daha iyi ilişkiler kurulduğu ve daha yüksek özsaygı geliştirildiği de belirtilmiştir (Cemalcılar, 2010; Birch ve Ladd, 1997).
- Bağlılık düzeyi yüksek öğrenciler, olumlu duyuşsal yaklaşım da sergileyerek öğrenme etkinliklerine dikkat sağlayarak kendi yeterliklerine göre öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmeye başlayabilmektedir (Skinner ve Belmont, 1993; Akt. Uğur ve Akın, 2015: 54).
- Kalaycı ve Özdemir (2013) öğrencilerin okul yaşamı niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıklarına etkisini inceledikleri çalışmalarında, okula yönelik içsel bağlılığı yüksek ve öğretmenlerle ilişkisi olumlu olan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada derslerin ve diğer eğitsel etkinliklerin öğrencilerin yaş grubuna uygun tasarlanması içsel bağlılığı artıracak destek süreçleri olarak örneklendirilmiştir.
- Okul bağlılığı öğrencilerin okulu terk etmelerini önleyebilir. Bu yöndeki birçok çalışma, davranışsal bağlılığın, öğrencinin okulu bırakma kararı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. İncelenen bir başka çalışmada ise düşük davranışsal bağlılık düzeyi ile dersi asma, okula ara verme, okula aralıklarla gitme gibi davranışlar arasında ilişki bulunmuştur (Fredricks vd., 2004: 71).

- Ders dışı sosyal etkinliklere katılımın, okulu terk etme olasılığını azalttığı ve bunun da özellikle ekonomik olarak düşük gelire sahip ailelerin kız çocukları ve akademik yönden risk altındaki kesimler için önemli olduğu saptanmıştır (Ekstrom, Goertz, Pollack, and Rock, 1986; Akt. Fredricks vd., 2004: 71).
- Okula bağlanma, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca öğrencilerin sağlıklı gelişimini sağlayabilen okulla ilgili gerçekçi inançlar sağlayabilmektedir. Bunun yanısıra, antisosyal davranışların görülme riskini azaltan bir tampon görevi görmektedir (Catalano ve Hawkins, 1996; Akt. Savi, 2011: 88).
- Cueto, Guerrero, Sugimaru ve Zevallos (2010: 285), çalışmalarında okula bağlılığı yüksek bulunan lise öğrencilerinin daha fazla akrana, eğlenceli ve bilgili öğretmenlere sahip; ilkokullarında sahip olduklarından daha büyük ve güçlü okul binalarında, daha iyi bir çevrede eğitim gördüklerini düşündüklerini tespit etmiştir. Bu bulgu, okula bağlılığın okula, öğretmenlere ve akranlara karşı olumlu algılara sahip olma ile ilişkisi olduğunu gösterebilir.
- Balkıs, Duru ve Buluş (2005), okula aidiyet duygusu ile öğrencinin şiddet yönelimli davranışları arasında negatif ilişki olduğunu saptamıştır.
- Suç ve okul ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların öncelikle akademik başarı, okula yönelik tutumlar (okulu sevip sevmeme, okula bağlılık), eğitim sistemi, okul yönetiminin öğrencilere yönelik tutumları (kötü davranma, etiketleme), okul ortamı, öğrenciler arasındaki ilişkiler, okul yönetiminin disiplin anlayışı, okuldaki başarı düzeyi ve not durumu, okuldan kaçma sıklığı veya okuldan atılma gibi değişkenleri ele aldıkları görülmektedir (Kızmaz, 2004: 294).
- Önen (2014: 224), okula bağlılığı arttırmaya yönelik geliştirecek programların, eğitimsel çıktıların niteliğini artırabileceğini, öğrencilerin suç işleme, madde ve alkol kullanımı, ergen hamileliği gibi olumsuz durumların da önüne geçebileceğini belirtmiştir.
- Ünal ve Çukur (2011), okuldan olumlu beklentiler içinde olma durumunu "*okula olan taahhüt*" olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlere olan bağlılık ve okula olan taahhüdü yüksek olan öğrencinin geleceğine yatırım yaptığını; istenmeyen öğrenci davranışlarıyla negatif yönde ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

2.1.6. Okula Bağlılık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Okula bağlılık konusunda yurtdışında yapılmış çalışmalar alanyazında geniş yer tutarken, özellikle öğrencinin okula bağlılığı konusunda yurtiçinde yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

2.1.6.1. Okula Bağlılıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Cernkovich ve Giordano (1992), Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin suç işleme davranışları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, okula bağlılığın okula bağlanma ve okul sorumluluğu boyutlarında kız öğrencilerin aldığı puanların, okul aktivitelerine katılım boyutunda ise erkek öğrencilerin aldığı puanların daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Finn ve Rock (1997), 8. sınıftan 12. sınıfa kadar 1.803 öğrenciden oluşan örneklem grubunu okulu bitirme durumlarına göre üç gruba ayırarak yaptıkları çalışmada; okula bağlılık ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Okula bağlılığı düşük öğrencilerin düşük akademik başarı gösterebildikleri ve sorunlu sosyal davranışlar göstermeye daha yatkın olduklarını belirtmiştir.

Murray ve Greenberg (2001), beşinci ve altıncı sınıftan oluşan toplam 289 öğrenci ile yaptıkları çalışmada engelli öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerinden doyum sağlamadıkları, okulla bağlarının oldukça zayıf olduğunu ve üst öğrenim kademelerini bir tehlike olarak algıladıklarını belirlemişlerdir.

Fullarton (2002), okula bağlılığı etkileyen bireysel ve okul düzeyindeki değişkenleri incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bağlılık gösterdiğini, yüksek sosyo-ekonomik düzeye ve eğitilmiş ailelere sahip öğrencilerin daha yüksek seviyede bağlılık gösterdiğini, yüksek öğretime devam etmeyi düşünen öğrencilerin okulu bırakarak çalışmaya başlamayı amaçlayan öğrencilere göre; tek cinsiyetli okulların karma eğitim görenlere göre okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında iç motivasyona sahip (en iyisini yapma arzusu vb.) öğrencilerin diğerlerine göre bağlılık seviyesi yüksek bulunmuştur.

Appleton ve arkadaşları (2006), bilişsel ve psikolojik bağlılığın ölçülmesinin zorluğunu vurgulamışlar ve Öğrenci Bağlılığı Ölçeğini (SEI: Student Engagement Instrument) ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu ölçek; öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul

etkinliklerine katılım ve kontrol, öğrenme için akran desteği, gelecek planları ve amaçları, öğrenme için aile desteği, dış motivasyon olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca, psikolojik ve bilişsel bağlılığın eğitsel çıktılar üzerinde etkili olduğunu, eğitsel başarısızlıkların bu bağlılık türlerinden faydalanılarak çözülmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Ladd ve Dinella (2009), öğrenimin ilk kademelerinde öğrencinin okula bağlılığının artarak devam etmesinin, gelecekteki akademik gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu; davranışsal ve duygusal bağlılığı yüksek öğrencilerin diğerlerine göre daha güçlü bir akademik ilerleme sergiledikleri belirtilmiştir.

Hirschfield ve Gasper (2011), okula bağlılık ile çocuk suçları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında okula bağlılığı olan öğrencilerin suçtan uzak olduklarını (negatif korelasyon), duyuşsal ve davranışsal bağlılığın yüksek olmasının hem okul hem de okul dışı suçların izlenmesinde azalma meydana getirdiğini belirlemiştir.

Wang ve Eccles (2011), okul bağlamı (seçim sağlama, öğretimde ilgi, öğretmen ve akran duygusal desteği), başarı motivasyonu (akademik açıdan öz-düzenleme ve göreve verilen değer), okula bağlılık (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel) ile ilgili öğrenci algıları üzerinde çalışmışlardır. Öğrencilerin okul ortamına yönelik algıları, okula bağlılığın üç türüne de katkı sağlamaktadır. Bunun yanında bu birliktelik tamamen ya da kısmen başarmaya yönelik motivasyonu da etkilemektedir.

Mehta ve arkadaşları (2013), okuldaki zorbalık iklimi ile öğrencilerin okula bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 289 okuldan dokuzuncu sınıfta okuyan 7058 öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrencilerin zorbalık iklimi algılarının okul bağlılıkları ve okul etkinliklerine katılımları ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

2.1.6.2. Okula Bağlılıkla İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Ocak (2004), ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarındaki öğrencilerin okula aidiyet hisleri ile ve sosyo- ekonomik düzey, cinsiyet, anne-babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı gibi bazı sosyo-demografik özelliklerin istenmeyen davranışlarıyla ilişkisi üzerinde yürüttüğü çalışmada, okula aidiyet düzeyi düşük olan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin, düşük gelir seviyesine sahip, okul öncesi eğitime dahil olmamış, anne-

baba eğitim durumu düşük düzey olan öğrencilerin de istenmeyen davranışlarının yüksek düzeyde görüldüğü belirlenmiştir.

Balkıs, Duru ve Buluş (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula aidiyet duygusu, özyeterlik inançları, şiddete yönelimleri, medya takipleri ve arkadaş grubu ile olan ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında; şiddete yönelik tutumun, medya, arkadaş grubu ve şiddete yönelimleri ile pozitif yönde ilişki saptanırken, okula aidiyet hissi ve öz yeterlik inancı ile negatif yönde bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yaşça daha büyük, cinsiyeti erkek olan, okula aidiyet ve özyeterlik hissi düşük düzeydeki öğrencilerin şiddet eğilimlerinin daha yüksek görülebileceği belirtilmiştir.

Arastaman (2006) araştırmasında, lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuçta, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okula bağlılık düzeyinin düştüğü, öğrencilerin okula bağlılıklarında davranışsal bağlılığın bilişsel bağlılıktan daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Can (2008), öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında kız öğrencilerin öğretmene bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ve parçalanmış ailede büyüyen çocukların öğretmene bağlılıklarının aile bütünlüğüne sahip olanlara göre daha düşük düzeyde olduğunu saptamıştır.

Mengi (2011) çalışmasında, ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin okula bağlılıkları ile sosyal destek algıları ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okula bağlılıklarının sosyal destek algısı ve özyeterlik inançları ile okul türü, alan adı, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, ana-babanın çalışma ve birlikte olma durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencinin aile, öğretmen ve arkadaşından aldığı sosyal destek ile özyeterlik inancı yükseldikçe okula bağlılık seviyesinin de yükseldiğini; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre okula bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Uslu (2012), ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci-akran ilişkisi ve aile katılımının okula aidiyet hislerini ne derecede yordadığını incelediği çalışmasında, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akranlarla ilişki, ailenin akademik desteği ve okula katılımın öğrencinin okula aidiyetini anlamlı şekilde yordadığını belirlemiştir.

Özdemir ve Kalaycı'nın (2013) öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile metaforik algılarını cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenine göre inceledikleri çalışmada, öğrencilerinin okula bağlılıkları ile olumlu okul algılarına sahip olma düzeyleri orta düzeyde belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre; metaforik okul algılarının da öğrenci bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, öğrencilerin olumlu okul algılarının okula bağlılıklarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Akman (2013), lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkiyi yordadığı çalışmasında öğrencilerin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılıkları arasında negatif yönde ilişki bulmuştur. Öğrencilerin şiddete yönelik tutumları arttıkça okula bağlılıklarının azaldığı da bulgular arasındadır.

İlgar ve Parlak (2014), çalışmalarında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde dershaneye devam eden öğrencilerin okula bağlılık durumlarının öz-bilinç düzeyleriyle ve girişimcilik özellikleriyle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, lise öğrencilerinin özbilinç ve okula bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin özbilinç düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmazken okula bağlılık düzeylerinde kızların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin de aynı şekilde özbilinç düzeylerinde anlamlı fark bulunmazken, okula bağlılıklarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Önen (2014) öğrencilerinin okula psikolojik ve bilişsel boyutlarda bağlılık düzeylerini ölçen Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği'nin, Türk 6.-12. sınıf öğrencileri için kültürel uyarlamasını yaptığı çalışmasında, ölçeğin Türk öğrencilerin psikolojik ve bilişsel bağlılığını geçerli ve güvenilir ölçebilecek nitelikte olduğunu belirlemiştir.

Bellici (2015), ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını cinsiyet, yaş, sınıf, aile ekonomik durumu, anne-baba eğitim durumu ve akademik başarı düzeyleri açısından incelemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin yaşı ve sınıfı ilerledikçe okula bağlanma düzeylerinin düştüğü belirlemiştir. Yüksek gelire ve anne-baba eğitim

durumuna sahip öğrencilerin düşük gelire ve anne-baba eğitim durumuna sahip olanlara göre okula bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıkları, akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Uğur ve Akın (2015), Öğrenci Bağlılığı Ölçeğini Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini inceledikleri çalışmalarında ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirlemişlerdir.

Sağlam (2016), çalışmasında ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba medeni durumu, yerleşim yeri ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile şiddet eğilimleri arasında negatif anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin şiddet eğilimi ile okula bağlılık düzeylerinin; aylık gelir düzeyine, anne eğitim düzeyine, kardeş sayısına ve anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin şiddet eğilim düzeyleri, erkeklerde kızlara oranla yüksek; okula bağlılıkları ise kız öğrencilerin erkeklere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin şiddete eğilim düzeyleri diğer sınıflara göre yüksek; okula bağlılıkları ise diğer sınıflara göre daha düşük bulunmuştur. Baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre okula bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Yerleşim yerine göre ise, köyde yaşayan öğrencilerin büyük şehirde yaşayan öğrencilere göre okula bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. İnternet kullanımı değişkenine göre, günlük internet kullanımı daha düşük olanların okula bağlılıkları diğerlerine göre daha yüksek düzeyde saptanmıştır.

2.2. Okul Moral İklimi

Moral iklim kavramının açıklanabilmesi için öncelikle okul iklimi, olumlu ve olumsuz okul iklimi konularına değinilecektir.

2.2.1. Okul İklimi

Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik okulun ikliminde görülür. Yani bireyin kişiliğine karşılık okulun havası veya iklimi vardır. Okulun havasını meydana getiren grup ve lider davranışlarıdır (Bursalıoğlu, 2002). İklim kavramı, okulun etkin olmasında vazgeçilmez bir etkiye sahiptir. Bu nedenle 1900'lü yılların başından beri örgütsel iklim okul ile ilgili çalışmaların bir parçası olmuştur. İklim, insanların içinde bulunduğu bütün fiziksel ve psikolojik çevreleri içerir. Aynı zamanda iklim; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve toplumun okulları ile ilgili ne hissettiğini yansıtmaktadır (Akman, 2010: 35).

Okul iklimi, okul sistemi içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili olan faktörlerden oluşmaktadır. Okul iklimi, bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul çevresiyle ilgili niteliklerdir. Bunun yanında; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşimin biçimini belirleyen ve yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumları kapsar (Welsh, 2000). Ellis (1988), okul iklimini, algılaması kolay fakat tanımlanması, ölçülmesi ve yönlendirmesi bir o kadar zor bir kavram olduğunu belirtmiştir (Akt. Çalık ve Kurt, 2010: 169).

Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini, okulun karakterine benzeterek; bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler şeklinde tanımlamaktadırlar. Okul iklimi, okuldaki insanların ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özelliktir.

Hoy (2003), iklimin bir okuldan diğerine farklılaşan bir özellik olmasına ilave olarak iklimin okuldaki insanların davranışlarını etkileyen diğer faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu faktörler şöyle sıralanmıştır: *(1) Okulun fiziksel özellikleri, (2) okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişi, (3) insan ilişkilerinin niteliği ve (4) okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler veya inançlar* (Akt. Çalık ve Kurt, 2010: 169).

Taymaz (2011) okul iklimini oluşturan öğelerin birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür olduğunu öne sürmektedir. Bu öğeleri de şu şekilde açıklamaktadır:

1- *Birey: Örgütte görev alan ve çalışmalara katılan insanlardır (ihtiyaçları, beklentileri, güdülere). Okul içerisinde bu bireyler yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel ve velilerdir. Bu bireylerin okulda belli bir görevi ve sorumlulukları olduğu gibi bu kişilerin ihtiyaçları ve örgütten beklentileri de bulunmaktadır.*

2- *Ekoloji: Örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarıdır (tesis, bina, araç, teknoloji). Okullar için ekoloji; okul binası, derslikler, okul bahçesi, tuvalet, koridor, kantin, laboratuvar, spor salonu, atölyeler ile tüm eğitim öğretim malzemeleri, ders araç-gereçleri, laboratuvar malzemeleri, teknolojik imkanları (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, fotokopi makinesi, yazıcı vs.) içerir.*

3- *Sosyal sistem: İnsanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapıdır (girdi, üretim, çıktı). Açık bir sistem olarak eğitim örgütleri ele alındığında okulların girdileri, işleme süreci ve çıktıları vardır. Okulların girdileri, ürün ya da hizmetleri üretmek için gerekli olan insan, para, bilgi, teknoloji, yöntem ve eğitim politikaları gibi kaynaklardır. Süreç içinde kullanılan bu kaynaklarla ürün ve hizmetlerin üretimi gerçekleşir. İşleme sürecinde okullar, kendi çevreleri dışından sağladıkları girdileri çeşitli süreçlerde işleyerek çevrelerine ürün ve hizmet üreterek sunarlar (Şişman, 2011: 207- 208).*

4- *Organizasyon: Örgütte görev ve yetkilerin dağılımıdır (ilişkiler, etkileşim, uyum). Okulu oluşturan tüm bireyler birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim sağlıklı temeller üzerine kurulmalı, sağlıklı bir iletişim ağı oluşturmali ve tüm bireylerin olabildiğince uyum içinde olması önemlidir.*

Okul iklimi, okulda bulunan öğretmen, öğrenci, yöneticiler ve velilerin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi, diğer bir deyişle okulun kişiliğidir. Okulun örgütsel iklimi, onu diğer okullardan ayıran iç özellikleridir ve bu özellikler, okuldaki formal ve informal gruplarla etkileşim içindedir (Bucak, 2002; Omay, 2008).

Olumlu bir okul iklimi insanların kendilerini değerli hissetmelerini ve okul için işbirliği yaparak çalışmalarını sağlamaktadır. Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin davranışsal ve duygusal sorunları daha az yaşamasına neden olmaktadır. Olumlu ve destekleyici okul iklimi, riskli davranışlar gösteren grupları barındırsa bile, öğrencilerin akademik başarılarını artırıcı özellik taşımaktadır. Bunun yanı sıra, olumlu okul iklimi, çocuklar için koruyucu; yüksek risk grubu için destekleyici bir ortam yaratarak anti-sosyal davranışların oluşmasına önlem teşkil eder. Duygusal veya davranışsal sorunların

daha az ortaya çıktığı, okula bağlılığın yüksek olduğu okullara bakıldığında kaliteli bir okul iklimine sahip olduğu söylenebilir (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006).

Olumlu bir okul ikliminde akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsenir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi, okul iklimi ve okuldan memnuniyet ile ilişkilidir. Okul ikliminin başarı, destek ve güvene dayalı olması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle iyi ilişkiler kurması ve onları desteklemesi, öğrencilerin okulda iyi arkadaşlıklar edinmesi, okulun fiziki ortamının ve sosyal etkinliklerinin yeterli olması, akademik programların öğrencilerin gelişimini desteklemesi ve şiddetten arınık güvenli bir okul iklimi, öğrencilerin okuldan memnuniyetini artırarak onların okula daha fazla bağlanmalarına yardımcı olabilir. (Özdemir vd. 2010).

Okul iklimi, (i) bireylerin bir durum karşısında gösterdikleri ortak tepki ya da algılar ya da (ii) bireyin davranışı üzerinde etkiye sahip olan belirli koşullar olarak iki farklı biçimde ele alınmaktadır (Balci, 2007; Şişman, 2002). Creemers ve Reezigt (1999), okul etkililiğine yönelik geliştirdikleri modelde, okul iklimi üzerinde öğretmen ve yöneticilerin olduğu kadar öğrenci davranışlarının da etkili olduğunu, hatta okul ikliminin öğrenciler tarafından değiştirilebileceğini belirtmektedir (Akt. Bektaş, Nalçacı, Karadağ, 2014).

2.2.2. Moral (Ahlak) ve Kohlberg'in Ahlakî Gelişim Evreleri

Ahlak kavramı, insan hayatının merkezinde yer alır (Carpendale vd., 2013). Windmiller, Limbert ve Turiel (1980), ahlaka uygun davranmanın zarar verecek eylemleri engelleyen ve diğer insanların iyi oluşlarını kolaylaştıran davranışları içselleştirmek olduğunu belirtmiştir (Akt. Kadivar, 2016). Kohlberg'e göre ise ahlak, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi; bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı içeren bilişsel bir yapıdır. Bilişsel ve gelişimsel yapıda, Piaget ve Kohlberg'e göre ahlakî olmakla ilgili en ayırt edici özellik insanın akıl yürütme kapasitesidir. Ahlaki yargılama yapabilmesi, kişinin ahlaki davranışının en etkili belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Kohlberg'e göre, insan ahlakî açıdan geliştikçe bulunduğu sosyal çevrede aktif olarak "anlamlar" oluşturur ve bunun

sonucunda niteliksel olarak daha olgun "ahlakî evrelere" ulaşır. (Arnold, 2000). Kohlberg, bilişsel bir yetenek olan ahlakın, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda davranabilmesi yeteneği olduğunu savunmaktadır (Çiftçi, 2003).

Kohlberg, Dewey, Kant ve Piaget'in görüşlerinden yola çıkarak bilişsel sorgulamaya dayalı olan bir ahlakî gelişim teorisi ortaya sürmüştür. Bu teori, üç düzey ve her düzeyde bulunan iki basamak olmak üzere toplam altı basamaktan oluşan bir ahlaki gelişim teorisidir. Bu düzey ve basamakların sıralanışı, çocuğun ya da yetişkin bireyin "doğru" ya da "ahlakî" olarak neyi algıladığına ve "doğru"yu nasıl belirlediklerine dayanır. Her bir düzey, bir önceki düzeye dayanmakta ve bir sonrakine temel teşkil etmektedir. Bu evrelerin sıralaması değişmemekte ve evrensel nitelik taşımaktadır. Ayrıca her birey teorideki son evreye kadar gelemeyebilmektedir (Kohlberg, 1981; Kohlberg ve Mayer, 1972).

Kohlberg'in geliştirdiği ahlaki gelişim kuramına göre, birinci düzey olan gelenek öncesi düzeyde, ahlaki olay ve durumlar, ceza ve ödül gibi fiziksel sonuçlara göre değerlendirilir. Yargının temelini dış kontrol; yargının nedenini ise ceza tehdidi ya da ödül oluşturmaktadır. Ahlaki yargılar ise dış otoritenin görüşleri ile şekillenmektedir. İkinci ahlaki gelişim basamağı olan geleneksel düzey, toplumun ahlak kurallarının ve değerlerinin olduğu gibi kabul edildiği ve benimsendiği ahlaki gelişim düzeyidir. Bu düzeyde, yalnız toplumsal düzene uymak yeterli değil, bu düzeni desteklemek, savunmak, yaşatmak, korumak ve sürdürmek de gereklidir. Üçüncü ve en üst ahlaki gelişim basamağı olan gelenek ötesi düzeyde ise, toplumun ahlak kuralları ve değer yargıları kabul edilmekle beraber, bunların gerektiği zamanlarda değişebileceği ve düzeltilebileceği kabul edilmektedir. Bu düzeyde birey davranışlarının kontrolü, kendi vicdanıdır; ahlaki yargı ve davranışlarda evrensel ahlak değerlerini ve ilkelerini benimser (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Kohlberg'in teorisinde ahlak gelişimi, mantıki düşünmenin giderek artan karmaşık bir süreci olarak tanımlanır. Basamaklar arasında yükselme oldukça düşük basamaklar, yerini üst basamaklara bırakır. Bu geçişte kişi, daha önceki evrelerde edindiği ilke ve prensipleri muhafaza ederek, bunları üst basamaklarla bütünleştirir ve böylece daha geniş ve kapsamlı bir ahlakî algı geliştirir (Çinemre, 2013).

2.2.3. Kohlberg ve Ahlak Eğitimi

Kohlberg'e (1966) göre, geleneksel olarak çocukların ahlaki olgunluğu, çevresindeki yetişkinler tarafından konan kurallara uyup uymamasıyla belirlenmektedir. Bunun yerine çocukların kendi ahlaki yargılarını kendilerinin oluşturabilmesi ve ahlak prensiplerini belirleyebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ahlak eğitimin hedefi de, bu ahlaki olgunluğu sağlamaktır.

Kohlberg'in geliştirdiği yaklaşım, öğrenciden sadece okulun, devletin ya da çevrenin öngördüğü değerlere uymasını beklemek yerine; öğrencinin, okulun kararlarını şekillendirmede aktif rol almasını sağlayarak, problem çözme yeteneğini geliştirmeyi de hedeflemiştir (Rest, 1974).

Kohlberg'in ahlak eğitiminde öğretmenler ve müfredat büyük önem taşımaktadır. Kohlberg'e göre *bir ahlak eğitimcisi olarak öğretmen*, öğrencinin bilişsel ahlak gelişim seyrindeki ilerlemesini kolaylaştırmak için Sokratik sorgulama tarzını izlemelidir. Bu da, öğretmenin sabırla anlayan, dinleyen, hem eleştiren, hem de sorgulayan bir kimse olmasını gerektirir. Öğrencilerin, ahlaki meseleler hakkındaki görüşlerini açık açık belirtmeleri isteniyorsa, sınıf içerisinde her şeyden önce önyargısız bir havanın sağlanması gerekmektedir. Her ne kadar öğretmenler için, öğrencileri yargılayıcı bir mesaj vermemek ve meseleye kendi duygusal yaklaşımlarını yansıtmamak çok zor da olsa, öğretmenin bu konuda dikkatli olması, övgü ve yergi içeren sözcükler kullanmaktan kaçınması gerekir. Bu konuda öğretmen, her öğrenciye şartsız pozitif değer vererek, öğrencide kabullenildiği hissini uyandıran bir yaklaşım sergilemelidir. *Müfredat* ile de okul hayatının ahlaki boyutuna dayanan bir öğretim programını kasteder. Bu da: 1) Dersin konusu, 2) Genellikle öğretmenlerle öğrenciler arasındaki etkileşime dayanan “örtük program” (hidden curriculum) olmak üzere iki türdür (Reimer, 1983; Akt. Çinemre, 2013).

Kohlberg ahlâk eğitimi konusunda yaptığı çalışmalarda örtük programa değinerek ahlâk eğitiminde örtük programın etkisi konusunda çeşitli fikirler ileri sürmüştür. Ona göre öğrenciler öğrendiklerini sadece kitap ve materyallerden değil, çoğunlukla sınıfta örtük program ile oluşturulan ahlâkî çevre ve atmosfer ile öğrenirler. Kohlberg, ahlâk eğitiminin amaçlar doğrultusunda sadece formal program yoluyla ders şeklinde öğrencilere verilmesinin yeterli olmadığı, çocukta ahlâkî gelişim sağlamada

adil ve demokratik bir okul ve çevre ortaya konulması gerektiği görüşündedir (Yüksel, 2005: 317).

Kohlberg, ahlak eğitiminde iki yöntem izlemektedir: i) *Ahlakî İkilem Tartışmaları*, ii) *Adil Toplum Okulları* (Just Community Schools).

2.2.3.1. Ahlakî İkilem Tartışmaları (Moral Dilemmas)

Ahlak gelişimi ve eğitiminde Piaget'in çizgisini devam ettiren Kohlberg çocuklarda ahlakî gelişimi açıklamaya yönelik çalışmalarda ahlakî düşünüş ve yargılama yeteneğine odaklandı. Ahlak anlayışı ve gelişim teorisine uygun olarak ahlak eğitiminin ahlakî muhakeme aşamalarına odaklanması gerektiğini ileri sürdü ve ahlakî muhakeme yaklaşımının gelişimine öncülük etti (Nucci ve Power, 2002; Akt. Meydan, 2014).

Bu yöntemde öncelikle çocuğun, iyinin bilgisine ilişkin içinde bulunduğu durumdan memnun olmaması/tatmin olmaması sağlanır. Bunu sağlamanın ilk yolu, öğrenciyi kendi prensipleriyle çözümleyemeyeceği ahlakî zıtlık (dilemma) durumuna düşürmek; ikinci olarak da, bu durumu akranlarıyla tartışacağı ve anlaşmazlığa düşecekleri bir ortam sağlamaktır. Platon'a ait olan bu görüşe göre, eğer çocukta bilişsel bir zıtlık uyandırılır ve sonraki adıma giden yolu açılırsa, çocuk kendi seviyesinden daha üstteki akranların sorgulamasıyla karşılaştığında ilk önce düşündüğü biçimin eksik ve yetersiz olduğunu anlayacak, daha yeterli olan anlayış biçimini kavramaya çalışacaktır. Öyleyse ahlak eğitimindeki temel çaba, öğrencilerin, kendi seviyelerinden en az bir seviye daha üste yükselmelerini sağlamaktır. Mesela 2. basamaktaki bir öğrenciyi, 3. basamaktaki öğrenciyle tartıştırmak ve böylece bu öğrencinin anlayış seviyesini yükseltmeye çalışmak amaçlanır (Akt. Çinemre, 2013: 156).

2.2.3.2. Adil Toplum Okulları (The Just Community Schools)

Kohlberg, ahlak gelişiminin okullarda yalnız formal bir eğitim süreciyle değil; insanların okulun doğal sosyal ortamında birbirleriyle etkileşim içindeyken kendiliğinden gelişeceğini ileri sürmektedir (Puka, 1982: 469). Kohlberg, okulların demokratik değerlerin merkezi ve adil toplumun birer numunesi olması gerektiğini sıklıkla dile getirmiştir. "Adil toplum" fikrinin demokratik toplumların eğitim

anlayışıyla en tutarlı yaklaşım olduğunu düşünmüştür (Çinemre, 2013: 156). Bunun sonucunda okulların moral iklimini geliştirmek, bireylerin ahlakî gelişimini ilerletmek, demokratik yönetimin birer modeli olması amacıyla "Adil Toplum Okulları Yaklaşımı"nı (The Just Community Approach) geliştirmiştir (Edgington, 2000: 192). Bu yaklaşım, Kohlberg'in ahlak eğitimi için ortaya attığı en olgun teorisidir ve 1975'ten itibaren yürüttüğü yoğun araştırmaların sonucudur (Power, 2006: 195).

Kohlberg, Adil Toplum Okulları yaklaşımının kendiliğinden bir alt kültür ya da örtük programa dönüşeceğini düşünmüş ve bu sırada "moral iklim" fikrini ortaya koymuştur (Taylor ve Walker, 1997: 26). Moral iklimden ilk kez 'bireyin ahlakî yeterlik ile ahlakî davranışları arasındaki köprü' olarak bahseder (de Wollf ve Brugman, 2010: 136). Moral iklim, bir grubun üyelerinin gelişimi için bu grubun 'iskelesi' görevini görmektedir. Böylece, amaca uygun davranışlar gösterme yönünde rehberlik; küçük müdahalelerle çabaları destekleme ve görevlerin daha yönetilebilir olmasını sağlar. Vygotsky, bu süreçte yetişkinlerin anahtar rolünün yanısıra akranların da öğretici rolü üstlenebildiğini belirtir; bu görüş moral iklim kavramı ile tutarlıdır (Taylor ve Walker, 1997: 25).

Adil Toplum yaklaşımı, kişilerin ahlakî muhakeme ve karar alma süreçlerinin ötesinde, gruptaki tüm sistemde moral iklimin hâkim olmasını merkeze almıştır (Oser vd., 2008: 396). Kohlberg'in, okulları geleneksel yapıdan, adil ve demokratik biçime geçirmeyi hedeflemesinin iki temel nedeni vardır: Birincisi, okulların eğitimsel hedeflere ulaşmadaki başarısızlığı, öğrenci başarısının düşüklüğü, okul ortamında şiddet ve uyuşturucu madde kullanımının yaygınlaşmasıdır. İkincisi, gençleri demokratik bir toplumun üyeleri olarak aktif ve sorumlu hale getirebilmek için adil toplum fikrinin en güvenilir ve bilinen en iyi yöntem olabileceğidir. (Kohlberg, 1975: 53-54).

Planlandığı gibi okulda demokratik toplum yapısı kurulmuştu, ahlaki ikilem tartışmaları için fazlasıyla zaman ayrılıyordu. Öğretmenler, Cambridge okulundan geliyor, İngilizce ve sosyal bilimler dersleri ile yarım gün hizmet veriyorlardı. Öğrenciler de okul günlerinin yarısını Cluster'da, diğer yarısını da düzenli okul programında geçiriyorlardı. Cluster öğrencilerinin günlük iki saatlik İngilizce ve sosyal bilimler dersleri almaları zorunluydu. Personel de öğretim süresini; alternatif ve düzenli okul programı şeklinde ikiye bölmüştü. Bu nedenle hem personel, hem de öğrenciler, her iki okul içindeki konumlarını muhafaza ediyordu. Cluster Okulu'nda herkes haftada

bir kez, iki saatliğine yapılan toplantılara katılıyor ve okulun daha iyi nasıl yürütebileceğine dair fikir alışverişinde bulunuyordu. Her hafta toplanmadan bir gün önce, küçük gruplar bir araya gelerek, ertesi günkü konuyu ele alıp tartışıyordu. Her hafta farklı bir grup öğrenci tartışmayı yürütmekle sorumluydu. Gruptan biri de, tartışmaya başkanlık yapmak üzere seçiliyordu. Oturum başkanı, gündemdeki ilk maddeyi ilan ederek açılış yapıyor ve ardından küçük grupların raporlarını istiyordu. Daha sonra görüş alışverişleri yapılarak tartışmaya başlanıyor ve birinci turun bittiğinde görüş birliği sağlanırsa, oturum başkanı oylamayı başlatıyordu. Oylamanın ardından tartışma bir kez daha başlatılıyor, bununla, azınlıkta kalanlara oyları kendi tarafına alabilmeleri için bir anlamda bir şans daha verilmiş oluyordu. Sonra asıl oylama sonucunda nihai karara varılıyordu (Reimer, Paolitto and Hersh, 1983; Akt. Çinemre, 2013: 158).

Adil Toplum yaklaşımı, topluluk düzeyinde toplumsal ilişkileri düzenleyen farklılıkları birbirinden ayırarak bunların eğitimsel ve gelişimsel bir yörüngede düzenlenebileceğini göstermiştir. Düşük ahlak gelişimi basamağındaki toplumlarda okuldaki sosyal ilişkiler fiziksel güç tarafından yönetilen bireysel normlarca düzenlenirken, yüksek ahlak gelişimi basamağında tüm toplum tarafından paylaşılan ve onaylanan normlarca düzenlenir. Bu toplum normlarının geliştirilmesi; öğrencilerin kariyer planları, ahlakî yetkinlik gelişimi ve olumlu sosyal davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir (Power vd., 1989; Akt. Foa, 2012: 2).

Okulda algılanan moral iklimin gerçek yaşamdaki ahlakî muhakeme ve davranışlar üzerindeki etkisi özellikle ergenlik döneminde daha güçlü olabilmektedir. Bunun nedeni, bu dönemde akran gruplarınca kabul görmenin bireyler için son derece önemli olmasıdır. Farklı kültürlerden gelen araştırmacılar, okul moral ikliminin öğrencilerin gelişimlerinde uzun vadeli sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir (Beem vd., 2004: 173). Power ve arkadaşları (1989), öğrencilerin kariyer planları, ahlakî muhakemelerinde gelişim, üstü düzey sosyal davranışlar göstermeleri gibi çıktıları bu sonuçlara örnek olarak göstermiştir (Akt. Brugman vd., 2003: 290). Power (1985), okullardaki suç oranı ve bozulmaların kökenlerinin zayıflayan okul kültüründe, özellikle düşük moral iklimde ortaya çıktığını belirtmiştir (Akt. Høst, Brugman, Tavecchio, Beem, 1998).

Adil Toplum yaklaşımı, bir kurumun üyelerinin kurumlarındaki moral iklimini şekillendirirken yaşadıkları süreçleri ifade etmektedir (Brugman vd., 1998: 48). Bu gelişim sürecini Power ve arkadaşları (1989), altı aşamada incelemiştir:

- a. *Okulun bir kurum olarak değer görmesi (Valuing of the school as an institution)*: Öğrencilerin okula ne derece değer verdiğini ifade eder.
- b. *Toplumsal evreler (The stage of community)*: Toplumu uç değer olarak paylaşan anlayışı ifade eder.
- c. *Birlik ruhu (The degree of collectiveness)*: Bir normun öğrenciler tarafından paylaşılma derecesini ifade eder.
- d. *Normların içeriği (The content of the norm)*: Bir toplumun normları önemsemesi, toplumdaki güven, birleşme/bütünleşme, katılım, açıklık, kolektif sorumluluğu ile adalet, eşitlik ve düzen ile ilgilidir.
- e. *Norm evreleri (The phase of the norm)*: Normların sürdürülebilir olduğunu anlamış topluluğu ifade eder.
- f. *Normun aşamaları (The stage of the norm)*: Normların paylaşılan anlamları ve bunların derecelerini ifade eder (Akt. Loak, Heymans, Podolskij, 1994: 241).

2.2.4. Okul Moral İklimi

Moral iklim kavramı ilk olarak Kohlberg tarafından bireylerin ahlakî muhakeme becerileri ile ahlakî davranışları arasında bir bağ olarak tanımlanmıştır (Higgins, Power, Kohlberg, 1984; Akt. Koops, Brugman vd., 2010: 136). Okuldaki moral iklim ya da moral atmosfer, okul içindeki resmî olmayan fakat sosyal ilişkileri düzenleyen normlar, değerler ve anlam sistemlerini; bu norm ve değerlerin öğrenciler tarafından paylaşılma derecesini ifade etmektedir (Power vd., 1989; Akt. Brugman, Boom vd., 2003: 289).

Moral iklim, süreklilik gösteren ve "nasıl davranılması" gerektiğine dair bir kontrol listesinin yapılamayacağı karmaşık bir süreçtir. Bir okulun moral iklimi dışarıdan kolaylıkla anlaşılamayacak kadar karmaşık bir olgudur (Roy, 1997: 217-219). Moral iklim, eğitim sürecini iki yolla etkiler: İlk olarak, ahlakî eğitim için ahlakî değerlerin birer işareti olan norm ve değerlerin öğrencilere dolaylı olarak aktarılabilirdiği örtük müfredat görevindedir. İkincisi, öğrencilerin sınıftaki akranları ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olduğu ve birbirlerini etkileyebildikleri sınıf ortamı için sosyal

bağlamlar sağlamaktadır. Sosyal bir toplum olan okulda olumlu moral iklime sahip olması için gerekli bileşenleri barındırması gereklidir. Bunun için de, okulda bulunanların entelektüel ve ahlakî muhakeme becerileri gelişmiş olmalıdır (Garrod, 1992). Ahlakî muhakemeler, okul gibi grupların bulunduğu örgütlerdeki moral iklimden etkilenir. Okuldaki olumlu moral iklim, öğrencilere sorumlulukları doğrultusunda düşünüp öğretmenlerine ve arkadaşlarına ahlakî çerçevede davranması gerektiği hissini verecek bağlamlar sağlamaktadır. Demokratik okullarda üst düzeyde birlik olma hissi, sosyal davranış normları ve güçlü bir toplumsallık bilinci görülmektedir (Puka, 1994: 190-220). Bireylerin paylaşılan değerlere ve ahlakî durumlar çerçevesinde sosyal etkileşimi düzenleyen normlara yönelik algıları, bulundukları grup ya da kurumun moral iklimini oluşturur (Power, Higgins & Kohlberg, 1989; Akt. Beem vd., 2004: 172).

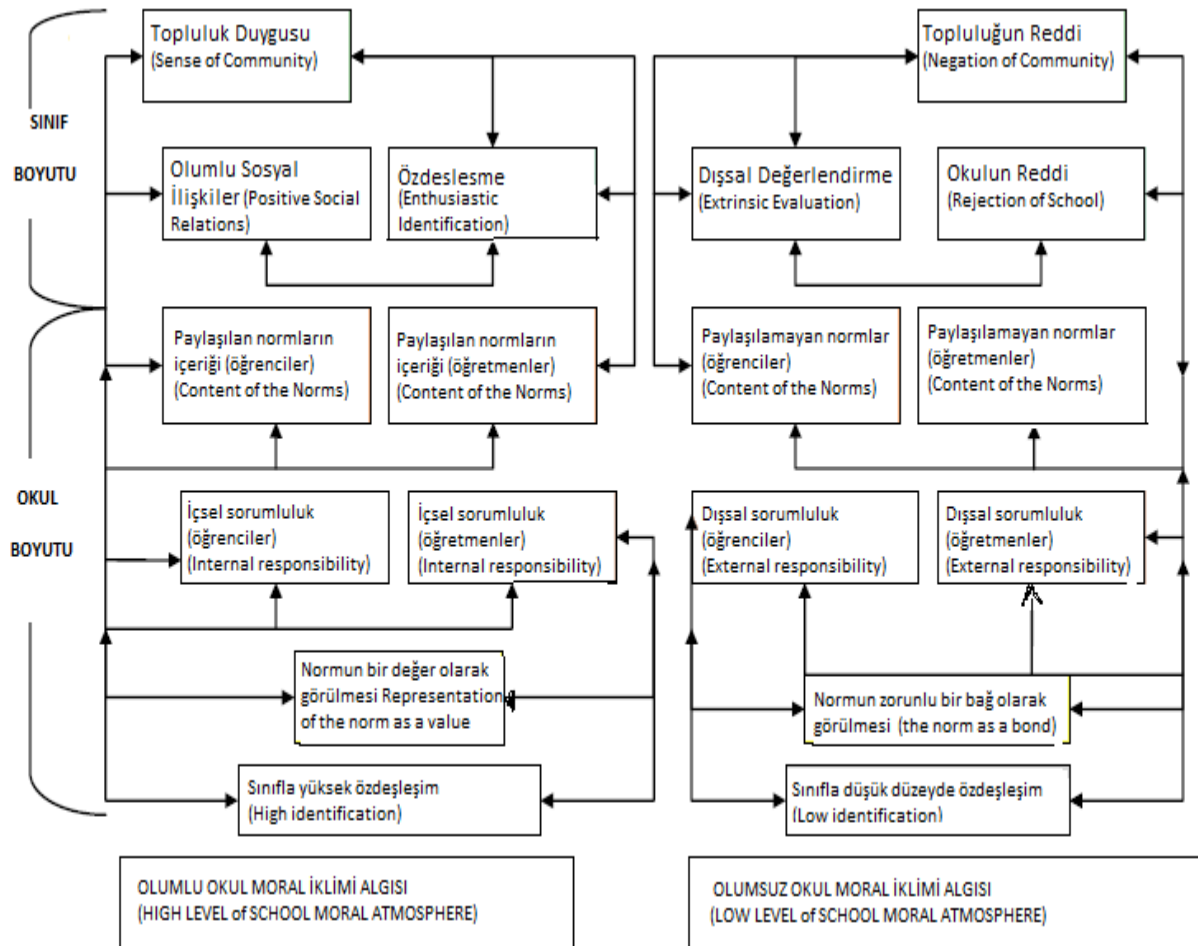
Okul yöneticileri ve öğretmenler okullarındaki moral iklimin ve onun etkilerinin çoğunlukla farkında olmamaktadır. Moral iklim, değerler eğitiminin örtük programı gibidir; değerler eğitiminde olduğu gibi gözlenmesi ve ölçülmesi zor bir süreçtir ve istenmedik şekilde gerçekleşir. Olumlu moral iklime sahip olmak isteyen bir okul, misyonunu gerçekleştirmek için çaba sarfetmelidir. Çünkü okulun misyon ve vizyonu; okul iklimi, okulun sosyal çevresi ve örgüt kültürü üzerinde etkiye sahiptir (Power vd., 1994: 276).

Grubun üyelerinin davranışları ve nasıl davranmaları gerektiğine dair inançları grubun moral iklimi ile ilgilidir. Dolayısıyla bir grubun moral iklimini değerlendirirken öğrenci davranışlarına bakmak yeterli olmamaktadır; bunun yanında grup üyesi olarak sorumluluklarını algılamalarına da bakılmalıdır. Örneğin, *"Bu okulun üyesi olarak herkese saygılı davranmak zorunda olduğumu biliyorum. Ancak bazen arkadaşlarımla şakalaşırken bunu gözden kaçırabiliyorum."* diyen bir öğrenci, nasıl davrandığına dikkat etmemekte, yalnızca normun varlığını algılamaktadır (Power vd., 2008: 277).

Ahlakî eylem, genellikle toplumsal ya da grup bağlamında gerçekleşir. Bu bağlam, çoğunlukla bireylerin ahlakî karar verme süreçlerinde büyük etkiye sahiptir. Bireyler çoğu zaman grup normları ve grup karar alma süreçleri bağlamında hayatlarına dair kararları alırlar. Grup tarafından paylaşılan normlar, bireylerin grup tartışmalarında moral iklim doğrultusunda aldıkları kararlardan ayrılır. Kohlberg'e göre moral iklim, bireyin ahlak gelişimini ilerletebilir ya da engelleyebilir (Edgington, 2000: 177).

Kohlberg, ahlak gelişiminin okullarda yalnız formal bir eğitim süreciyle değil; insanların okulun doğal sosyal ortamında birbirleriyle etkileşim içindeyken kendiliğinden gelişeceğini ileri sürmektedir (Puka, 1982: 469). Brugman ve arkadaşları (2003), okulun moral ikliminin öğrencilerin kendi okul ve sınıflarıyla ilgili deneyimlerini çoğunluğun perspektifiyle sistematik olarak algılayıp yorumladıklarını savunmaktadır. Solomon ve arkadaşları (1966) ise, toplum olarak okulun ortak amaçları ve kendilerini okul toplumuna ait olarak hissettikleri ortak amaç duygusu olan üyelere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Foa ve arkadaşları (2012), okul moral ikliminin okul ve sınıf olarak iki boyutu olduğunu belirtmişler ve Şekil 5'te öğrencilerin olumlu ve yüksek düzeyde okul iklimi algısı ile olumsuz ve düşük düzeyde okul iklimi algısı durumlarını karşılaştırmıştır:



Şekil-5. Okul ve sınıf boyutunda okul moral iklimi algısı (Foa vd., 2012: 4).

Okul boyutunda, öğrencilerin okulu bir kurum olarak değerlemesi okula aidiyet duygularını artırarak kendi istekleriyle okulla özdeşleşmelerini, okulda pozitif sosyal ilişkiler kurmalarını sağlarken okul reddine (okul terki, okula aidiyet hissinin azalması) engel olmaktadır. Bu durum, aynı zamanda okula karşı sorumluluk hissinin içselleşmesini de beraberinde getirmektedir. Sınıf boyutunda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle paylaştıkları normlar ve bunların içerikleri, sorumluluk duygularının içselleştirilmiş olup olmaması ve sınıfla özdeşleşme düzeyleri önem kazanmaktadır. Paylaşılan normların çokluğu ve öğrencilerin sorumluluklarını dışarıya karşı değil de kendi istekleriyle içselleştirmiş olmaları okul moral iklimini olumlu ve yüksek düzeyde algılamalarına yardımcı olmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin sınıfa karşı aidiyet duygusunu beslemesi, sınıfla özdeşleşmesini sağlayarak moral iklimi algısını olumlu etkilemektedir.

Paylaşılan normlara ilişkin bireylerin algısı ve ahlakî yargılama gerektiren durumlarda sosyal etkileşimleri düzenleyen değerler, bir kurumun ya da grubun manevî kültürünü; dolayısıyla moral iklimini oluşturmaktadır (Beem vd., 2004). Batanova ve Loukas (2014), okul ortamının çocukluk çağından ergenliğe kadarki dönemde önemli bir toplumsal bağlam olduğunu, bu iki dönemde algılanan okul moral ikliminin öğrencilerin gerçek hayattaki ahlakî davranış ve ahlakî yargılamalarının üzerinde güçlü etkileri olabileceğini savunmuştur. Okul moral atmosferinin kaynağı, "toplum olarak okul" şeklinde tanımlanan yaygın bir yaklaşımdır. Bir toplum, üyelerinin birbirini tanıdığı, desteklediği ve birbiriyle ilgilendiği; ortak ve paylaşılan amaçlara sahip olduğu toplumsal bir organizasyondur. Bu organizasyona üyeler aktif şekilde katılımda bulunur ve her biri kuruma adanmışlık hissine sahiptir (Kadivar vd., 2016). Bu yönüyle okulun moral iklimi ya da ahlakî ortamı, bir okuldaki resmî olmayan sosyal ilişkileri düzenleyen değerler, anlamlar ve norm sistemleri ile öğrencilerin bu değer ve normları birbiriyle paylaşma durumunu ifade etmektedir (Brugman vd., 2003).

Okul moral iklimi, öğrencilerin okul ve sınıflarıyla ilgili deneyimlerini paylaşmalarını ve çoğunluğun bakış açısına uygun olarak algılayıp yorumlamalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, bir toplum olarak okul üyelerinin ortak hedefleri olan ve paylaşılan bir amaç duygusuna sahip, kuruma aktif katkı sağlayan ve adanmışlık hisseden üyeler olması gerekmektedir. Okul moral iklimi, okul toplumunun üyelerinin

okul etkinliklerindeki rollerini ve birbiriyle ilişkilerini ve davranış biçimlerini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır (Mushoriwa, 2014; Karabanova, 2014).

Farklı gelenekleri benimseyen araştırmacılar, okuldaki moral iklimin öğrencilerin gelişiminde uzun vadeli sonuçlar doğurabileceğini belirtmişlerdir (Beem, 2004). Battistich ve arkadaşları (1995), ilkokul öğrencilerinin topluluk duygusu ile akademik tutum ve motivasyonları, sosyal ve kişisel tutumları, motivasyon ve davranışları ile akademik başarıları arasında ilişki saptamıştır. Goodenow (1993), kentte yaşayan çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, topluluk duygusu ile akademik motivasyon ve çaba arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Okulun moral ikliminin öğrenci davranışlarını, akademik performansı, kariyer planlamasını, akademik ve gerçek yaşam tutumlarını, motivasyonlarını, sosyal ve kişisel tutumlarını etkilediğini gösteren başka çalışmalar da vardır (Host vd., 1998; Brugman vd., 2003). Host ve arkadaşları (1998), aynı zamanda okulda moral iklimin olumlu olmasının öğrenci hırsızlıklarında azalmaları sağladığını tespit etmiştir. Mushoriwa (2014), Birleşik Krallık'ta yaptığı bir çalışmada, moral iklim ile ahlakî normların çiğnenmesi arasında bir ilişki saptamış; moral iklim ile öğrenci davranışları arasında bir bağlantı kurmuştur. Mushoriwa'ya göre (2014), bu nedenlerden ötürü okul moral iklimi üzerine araştırmalar yapılmalıdır; çünkü okul moral iklimi genel olarak öğrencilerin sosyalleşmesine, akademik gelişimine ve okul kariyerlerine doğrudan katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmaların dışında, öğrencilerin moral iklim algıları ile antisosyal ve prososyal davranışları arasındaki ilişki (de Wolff ve Brugman, 2010; Barr ve Higgins, 2009), moral iklim ile ergenlerin saldırganlık davranışları ve suçluluk arasındaki ilişki (Batanova ve Loukas, 2014; Brugman vd., 2003; Foa vd., 2012; Mancini, Fruggeri, Panari, 2006), spor alanında moral iklim ile ahlakî işlevleri (Steinfeldt, Rutkowski, Vaughan, Steinfeldt, 2011), moral iklimin ahlakî yargılamaya etkisi (Brugman vd., 1999; Power ve Reimer, 1978), öğrencilerin bulundukları moral iklim ile sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkiye (Beem vd., 2004) yer veren çalışmalara literatürde rastlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, kapsadığı evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uyarlanması ve hazırlanması, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış korelasyonel bir çalışmadır. Bu modele uygun bir biçimde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı tespit edilemeye ve varsa ilişkinin derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli, tarama modellerinden biridir. Bu modelde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve varsa derecesi belirlenmeye çalışılır (Balcı, 2010; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada, öğrencilerin moral iklim algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumları ve anne-baba medenî durumlarının okula bağlılıkları ve okul moral iklimi üzerine anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, seçkisiz örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinde evren, örneklem tarafından yüksek oranda temsil edilir (Büyüköztürk, vd., 2014). Tabakalı örnekleme; evrendeki alt grupların evren içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu örnekleme yönteminde amaç homojen alt gruplar elde etmektir (Balcı, 2010).

Bu kapsamda, Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullardaki öğrenciler arasından tabakalı ve seçkisiz olarak belirlenen öğrenciler ile örneklem oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında, Elazığ il merkezindeki 56 ortaokulda öğrenci sayıları ile orantılı ve seçkisiz bir şekilde 1000 öğrenci belirlenmiştir ve ölçme aracı bu öğrencilere uygulanmıştır. Dağıtılan 1000 ölçeğin tamamı geri dönmüştür (Geri dönüş oranı %100). Ancak, geri dönen anketlerden bir kısmı (128 adet), düzgün bir şekilde doldurulmadığı için, analize dâhil edilmemiştir. Analize dâhil edilen ölçek sayısı 872'dir. Diğer bir ifadeyle, çalışmaya 872 ortaokul öğrencisi katılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerden, 395'i erkek (% 45.30), 473'ü kızdır (% 54.20). Ancak, çalışmaya katılan 3 öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir (% 0.3). Öğrencilerin 405'i 7. sınıf (% 46.4), 459'u (% 52.6) 8. sınıf öğrencisidir; çalışmaya katılan 8 öğrenci (% 0.9) ise sınıf düzeyini belirtmemiştir. Anne eğitim durumlarına bakıldığında, çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinden 94'ü hiç eğitim görmemişken (% 10.7), 298'i ilkokul (% 34.1), 241'i ortaokul (% 27.6), 141'i lise (% 16.1) ve 90'ı üniversite mezunudur (% 10.3). 8 öğrenci ise anne eğitim durumunu belirtmemiştir (% 0.9). Baba eğitim durumu incelendiğinde, öğrencilerin babalarından 163'ü ilkokul (% 18.6), 222'si ortaokul (% 25.4), 283'ü lise (% 32.4) ve 196'sı üniversite mezunudur (% 22.4). 8 öğrenci baba eğitim durumunu belirtmemiştir (% 0.9).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) ve Okul Moral İklimi Ölçeği (OMİÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)

Okula Bağlılık Ölçeği, Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2003; 2005) tarafından, öğrencilerin okula bilişsel, davranışsal ve duygusal bağlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla 5'li likert formatında (1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= ara sıra, 4= çoğu zaman, 5= her zaman) geliştirilen 15 maddelik bir ölçektir (davranışsal bağlılık 4 madde, duygusal bağlılık 6 madde, bilişsel bağlılık, 5 madde). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Akın ve arkadaşları (2013) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında, ölçeğin faktör yapısının orjinal formuyla aynı olduğu belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak üç boyutlu modelin iyi uyum verdiği

tespit edilmiştir. Akin ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,776 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için ,782, bilişsel bağlılık için ,756, davranışsal bağlılık için ,744 ve duyuşsal bağlılık için ,792 olarak hesaplanmıştır. Buna dayalı olarak, ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin ölçülmesi için yeterli psikometrik özellikleri sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2. Okul Moral İklimi Ölçeği (OMİÖ)

Okul Moral İklimi Ölçeği (School Moral Atmosphere Questionnaire, SMAQ) Host ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ve okul moral iklimini ölçmeyi amaçlayan iki bölümlü bir ölçektir. Birinci bölüm, okul hayatına ilişkin ikilemlerin kullanıldığı çoktan seçmeli bir ölçektir. "Yardımlaşma" ve "Hırsızlık" başlıkları altında iki okul ikilemi verilen bu ölçek, öğrencilerin ahlakî muhakemeleri ve bu doğrultuda öğrencilerin okulun moral iklimine ilişkin algılarını ölçmek için oluşturulmuştur. Bu ikilemler ile yardımlaşma ve hırsızlık konusunda ortak normların içeriği ve grubun bu normlar üzerindeki ortak ahlakî muhakemeleri ölçülmesi sağlanabilir.

İkinci bölüm, "Siz ve Okulunuz Hakkında Sorular" başlıklı 5'li likert (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) olarak ölçeklendirilmiş 33 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte "bir toplum olarak okul" ve "okula verilen değer" olarak iki alt ölçek bulunmaktadır. Bu iki alt ölçek ise, öğrencilerin hem kendi hem de çoğunluğun perspektifinden cevaplaması gereken sorular içermektedir. Kadivar ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada Okul Moral İklimi Ölçeğinin geneli için iç tutarlılık katsayısını Cronbach Alpha= .84 olarak hesaplamıştır.

Araştırmada Okul Moral İklimi Ölçeğinin ikinci bölümü olan "*Siz ve Okulunuz Hakkında Sorular*" kısmı kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu olmadığı için Türkçe'ye çeviri ve uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu maksatla, ölçeğin maddeleri araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve uzmanların görüşlerini almak için ölçek maddelerinin orijinalini (İngilizce) ve Türkçe karşılıklarını içeren "Çeviri Değerlendirme Formu" geliştirilmiştir. Bu form, lisans düzeyinde İngilizce ağırlıklı eğitim görmüş iki ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olan 3 öğretim üyesi olmak üzere toplam 5 uzmana verilmiştir. Gelen görüşler ve düzeltmeler ışığında ölçeğin Türkçe versiyonuna son şekli verilerek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için 347 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programına girilmiş ve veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek iki ayrı alt ölçekten oluştuğu için faktör analizinde boyutlandırmaya gidilmemiş iki alt ölçekteki maddelerin ayrı ayrı faktör yükleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar neticesinde 33 maddelik ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin 0,403 ile 0,685 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu nedenle, ölçek maddeleri üzerinde değişiklik yapılmamış ve Türkçe versiyonunun orjinal formunda olduğu gibi 33 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alt ölçeklerin tek boyutlu yapısını doğrulamak için özel bir paket program yardımıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre, alt ölçeklerin tek boyutlu yapılarının iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir (“Bir Toplum Olarak Okul” ölçeği için $X^2/Sd=2,85$; GFI=0,92; CFI=0,96; RMSA=0,05. “Okula Verilen Değer” ölçeği için $X^2/Sd=2,88$; GFI=0,97; CFI=0,98; RMSA=0,07).

Okul Moral İklimi ölçeğinin iç tutarlılığının belirlenmesi maksadıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre; “Bir Toplum Olarak Okul” ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Alpha=0,733; “Okula Verilen Değer” ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise Alpha=0,736 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve iç tutarlılık katsayıları dikkate alınarak, Okul Moral İklimi ölçeğinin, ortaokul öğrencilerinin okulun moral iklimine ilişkin algılarını belirlemek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Elazığ ilinde bulunan ortaokullara, okuldaki öğrenci sayısı ile orantılı olacak şekilde okula bağlılık ölçeği ve okul moral iklimi ölçeğini içeren formlar götürülmüştür. Ölçekler dağıtılmadan önce okul idaresine, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin belgesi gösterilerek, uygulama için izin istenmiştir. Okul yönetiminden alınan izin üzerine, okullarda 7 ve 8. sınıf öğrencilerine formlar dağıtılmıştır. Öğrencilere ölçeklerin nasıl doldurmaları gerektiği anlatılmıştır. Ölçekler, öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra, sınıf rehber öğretmenlerine teslim edilmiş, sınıf rehber öğretmenleri de okul idaresine teslim etmiştir. Doldurulan ölçekler, araştırmacı tarafından dağıtıldıktan 3 gün sonra ilgili ortaokula gidilerek bizzat teslim alınmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Verileri bulgulara ve yorumlara dönüştürebilmek amacıyla, frekans, yüzde, ortalama, t-testi, varyans analizi, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin okul moral iklimi algıları ile okula bağlılık düzeylerini saptamak için aritmetik ortalama kullanılmıştır. Okul moral iklimi algıları ile okula bağlılık düzeylerinin kişisel özelliklere göre değişip değişmediğini test etmek için ise t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, okula bağlılık ölçeği için aralıklar 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. 5’li Likert tipi veri toplama araçlarında maddeler, okul moral iklimi ölçeği için: “(1) *Hiç Katılmıyorum* ile (5) *Tamamen Katılıyorum*” arasında derecelendirilmiştir. Okula bağlılık ölçeği için ise “(1) *Hiçbir Zaman* ile (5) *Her Zaman*” arasında derecelendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Öğrencilerin Okul Moral İklimi ve Okula Bağlılık Algıları

Tablo 3'te öğrencilerin okullarındaki moral iklim ve okula bağlılıklarına ilişkin algılarına ait ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okul Moral İklimi ve Okula Bağlılık Algıları

Ölçekler ve Boyutları	N	$\bar{X}$	SS
Okulun Moral İklimi	872	3,47	0,54
Okula Verilen Değer	872	3,44	0,57
Toplum Olarak Okul	872	3,56	0,64
Okula Bağlılık	872	3,62	0,72
Davranışsal Bağlılık	872	4,02	0,80
Duyuşsal Bağlılık	872	3,70	0,94
Bilişsel Bağlılık	872	3,22	1,00

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin okul moral iklimi ölçeğinin geneline ($\bar{X}$ =3,47) ve okula verilen değer ($\bar{X}$ =3,44) ve toplum olarak okul ($\bar{X}$ =3,56) boyutlarına "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin okullarının moral iklimine ilişkin olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak, öğrencilerin ortalamalarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyine yakın olması düşündürücüdür. Özellikle, okula verilen değer ölçeğine ait ortalamadan daha düşük düzeydedir. Diğer yandan, toplum olarak okul boyutunda öğrencilerin okulu bir toplum olarak görme eğiliminde oldukları söylenebilir. Kadivar (2016), okul moral iklimi ve öğrencinin ahlakî yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmasında, topluluk duygusunun ahlakî yetkinliğin anlamlı yordayıcısı olduğunu; okulun toplum olarak görülmeyişinin ahlakî yetkinliği olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenciler, okula bağlılık ölçeğinin geneline ($\bar{X} = 3,62$) ve davranışsal bağlılık ($\bar{X} = 4,02$) ve duyuşsal bağlılık ($\bar{X} = 3,70$) boyutlarına "Çoğu Zaman" düzeyinde; bilişsel bağlılık boyutuna ise "Ara Sıra" ($\bar{X} = 3,22$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin okula bağlılıklarının daha çok davranışsal boyutta olduğu; bilişsel bağlılıklarının daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Yani, öğrencilerin okul kurallarına uyma, zarar verici davranışlardan kaçınma, sınıf içindeki görevleri yerine getirme, gerektiğinde sportif ve yönetimsel faaliyetlere katılma gibi davranışları gösterebilme düzeyleri; okulda öğrenilenleri kendi yaşamında içselleştirme ve öğrenmeye psikolojik yatırım yapma gibi davranışları gösterme düzeylerinden daha yüksektir.

4.2. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4'te öğrencilerin okul moral iklimi algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	Levene's Test		Erkek N=395		Kız N=473		t	p
	F	p	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Okul Moral İklimi	0,52	,81	3,36	0,54	3,56	0,52	-5,55	,00
Okula Verilen Değer	0,21	,64	3,32	0,57	3,54	0,55	-5,56	,00
Toplum Olarak Okul	0,04	,83	3,46	0,65	3,63	0,61	-3,86	,00
Okula Bağlılık	3,12	,78	3,48	0,65	3,74	0,61	-5,32	,00
Davranışsal Bağlılık	2,09	,14	3,83	0,72	4,17	0,84	-6,2	,00
Duyuşsal Bağlılık	4,08	,04*	3,56	1,05	3,81	0,82	-3,9	,00
Bilişsel Bağlılık	9,95	,002*	3,11	1,05	3,31	0,96	-2,9	,00
Homojen Dağılım Göstermeyen Boyutlar İçin Mann Whitney U Testi								
Değişken	MWU	p	Sıra Ort.					
			Erkek		Kız			
Duyuşsal Bağlılık	77732,50	,00	394,79		467,66			
Bilişsel Bağlılık	82717,00	,00	407,41		457,12			

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin cinsiyetlerine göre, okul moral iklimi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-5,55$; $p<.05$). Buna göre, kız ve erkek öğrencilerin okul moral iklimi algıları arasında, hem okula

verilen değer boyutunda ($\bar{X} = 3,54$) hem de toplum olarak okul boyutunda ($\bar{X} = 3,63$) kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görölmektedir. Bu durum, kız öğrencilerin okulu sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılayabildikleri ve kendilerine gelişme fırsatı sunan bir kurum olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Yine Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = -5,32$, $p < .05$). Okula bağlılık ölçeğinde duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık boyutlarında dağılımın homojen olmadığı belirlenmiş ve bu değişkenler için Mann Whitney U testi yapılmıştır. MWU sonuçlarına göre erkek ve kız öğrencilerin duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık düzeyleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($MWU_{duyuşsal} = 77732,50$, Erkek = 394,79, Kız = 467,66, $p < .05$; $MWU_{bilişsel} = 82717,00$, Erkek = 407,41, Kız = 457,12). Bu bulgulardan kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin okulu toplumsal bir kurum olarak önemsemeleri ve öğrenmeye yaptıkları yatırımın gelişim ve ilerleme olacağına inanmaları, bu durumun sebebi olabilir.

4.3. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 6'da öğrencilerin okul moral iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Anova Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi										Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	HEG (1) N=94		İlkokul (2) N=298		Ortaokul (3) N=241		Lise (4) N=141		Üniversite (5) N=90						
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	p	
Okul Moral İklimi	3,45	0,46	3,51	0,51	3,46	0,57	3,49	0,58	3,36	0,60	1,38	0,23	1,35	0,24	-----
Okula Verilen Değer	3,41	0,49	3,47	0,54	3,43	0,59	3,44	0,60	3,35	0,63	0,93	0,44	0,79	0,52	-----
Toplum Olarak Okul	3,52	0,53	3,59	0,59	3,55	0,66	3,61	0,72	3,38	0,65	2,82	0,02	2,31	0,05	-----
Okula Bağlılık	3,58	0,55	3,63	0,74	3,65	0,70	3,67	0,80	3,51	0,76	2,84	0,02	0,89	0,46	-----
Davranışsal Bağlılık	3,96	0,61	3,97	0,71	4,11	1,00	3,99	0,76	4,02	0,69	0,63	0,63	1,36	0,24	-----
Duyuşsal Bağlılık	3,64	0,75	3,77	1,01	3,70	0,86	3,71	1,00	3,47	0,97	2,31	0,05	1,93	0,10	-----
Bilişsel Bağlılık	3,21	0,79	3,18	1,08	3,21	0,95	3,37	1,08	3,14	0,99	3,19	0,01	1,03	0,39	-----

Tablo5 incelendiğinde anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul moral iklimi algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F= 1,35; p>.05). Bunun yanısıra, anne eğitim düzeyine göre okula bağlılık ve okula bağlılığın hiçbir boyutunda öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F= 0,89; p>.05).

4.4. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 6'da öğrencilerin okul moral iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Anova Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi												
	İlkokul (2) N=163		Ortaokul (3) N=222		Lise (4) N=283		Üniversite (5) N=196		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Grup
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	p	
Okul Moral İklimi	3,48	0,48	3,48	0,50	3,50	0,58	3,43	0,58	3,62	0,01	0,76	0,51	-----
Okula Verilen Değer	3,45	0,50	3,43	0,54	3,47	0,61	3,39	0,61	3,01	0,02	0,72	0,54	-----
Toplum Olarak Okul	3,54	0,60	3,58	0,58	3,58	0,68	3,50	0,67	2,75	0,04	0,72	0,54	-----
Okula Bağlılık	3,64	0,68	3,64	0,67	3,64	0,72	3,57	0,81	3,19	0,02	0,51	0,67	-----
Davranışsal Bağlılık	4,04	0,62	3,98	0,68	4,05	0,99	4,01	0,76	1,07	0,36	0,36	0,78	-----
Duyuşsal Bağlılık	3,78	1,09	3,75	0,78	3,68	0,90	3,61	1,00	3,83	0,01	1,24	0,29	-----
Bilişsel Bağlılık	3,16	0,90	3,24	1,07	3,28	0,97	3,17	1,06	2,28	0,07	0,65	0,57	-----

Tablo 6 incelendiğinde baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul moral iklimi algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{OMI} = 0,76$; $p > .05$, $F_{OVD} = 0,72$; $p > .05$, $F_{TOO} = 0,72$; $p > .05$). Ayrıca, baba eğitim düzeyine göre, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{OB} = 0,51$; $p > .05$; $F_{DAVB} = 0,36$; $p > .05$; $F_{DUYB} = 1,24$; $p > .05$; $F_{BILB} = 0,65$; $p > .05$).

4.5. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 7'de öğrencilerin okul moral iklimi algıları ile okula bağlılık düzeylerinin, anne ve baba durumu değişkeni açısından karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin, Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	Levene's Test		Birlikte N=815		Boşanmış N=34		t	p
	F	p	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Okul Moral İklimi	7,27	,00	3,47	0,55	3,56	0,33	-0,94	0,34
Okula Verilen Değer	5,19	,02	3,44	0,58	3,46	0,39	-0,22	0,82
Toplum Olarak Okul	6,66	,01	3,55	0,64	3,80	0,39	-2,19*	0,02
Okula Bağlılık	4,77	,02	3,62	0,73	3,72	0,44	-0,73	0,46
Davranışsal Bağlılık	1,55	,21	4,02	0,81	4,03	0,56	-0,06	0,94
Duyuşsal Bağlılık	7,06	,08	3,70	0,95	3,91	0,50	-1,26	0,20
Bilişsel Bağlılık	0,11	,73	3,22	1,01	3,24	0,87	-0,11	0,90

*p<.05

Tablo 7'de görüldüğü üzere anne-baba durumu değişkeni açısından öğrencilerin moral iklim ölçeğinin geneline (OMİ) ve okula verilen değer (OVD) alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{OMİ} = -0,94$, $t_{OVD} = -0,22$; $p > .05$). Moral iklimi algısının toplum olarak okul boyutunda öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = -2,19$; $p < .05$). Toplum olarak okul alt boyutunda bu farklılığın anne babası boşanmış olanların lehine olduğu görülmektedir. Yani, anne-babası boşanmış öğrenciler okul yüksek düzeyde toplum olarak algılama eğilimindedir. Anne-babası boşanmış öğrencilerin sosyalleşme ihtiyaçlarını okulda giderebildikleri söylenebilir. Parçalanmış ailenin çocukları ait olma, değerli ve bir bütünün parçası olduğu hissini ailede karşılayamaması olası bir durumdur. Bu psikolojik ihtiyaçlarına okulda öğretmen ve akran bağlılığı ile cevap bulan öğrenci, kendisini okulun bir parçası olarak görebilir.

Okula bağlılık ölçeğinde ise anne ve babanın birlikte olması veya boşanmış olmasının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir ($t = -0,73$; $p > .05$). Buradan yola çıkılarak, öğrencilerin anne-babalarının birlikte ya da boşanmış olmasının okula bağlılık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı savunulabilir.

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

Tablo 8'da öğrencilerin okul moral iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo8. Okul Moral İklimi Ölçeği ve Boyutları, Okula Bağlılık Ölçeği ve Boyutları ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	A	1	2	B	I	II	III	C	D
A. Okulun Moral İklimi	1								
1. Okula Verilen Değer	.96**	1							
2. Toplum Olarak Okul	.82**	.63**	1						
B. Okula Bağlılık	.57**	.52**	.52**	1					
I. Davranışsal Bağlılık	.42**	.41**	.33**	.63**	1				
II. Duyuşsal Bağlılık	.59**	.55**	.54**	.85**		1			
					.40**				
III. Bilişsel Bağlılık	.28**	.23**	.31**	.78**	.28**	.46**	1		
C. Aile Geliri	-.037	-.016	-	-.05	-.019	-.07*	-.02	1	
			.072*						
D. Kardeş Sayısı	.020	.024	.005	-.04	-.024	-.008	-.08*	-.07*	1

*p<.05; N= 872; **p<.01; N= 872

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin okul moral iklimi algısı ile okula bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir ($r = .57$, $p < .01$). Bunun yanısıra, öğrencinin okula bağlılığı ile okul moral ikliminin alt boyutları olan okula verilen değer ($r = .52$, $p < .01$) ve toplum olarak okul ($r = .52$, $p < .01$) boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin okul içinde paylaştıkları değerler okula bağlılıklarını pozitif yönde etkilemektedir. Bunun yanısıra, okulun öğrencilere hissettirdiği aidiyet duygusu ile okula bağlılıkları arasında da pozitif ilişki bulunmaktadır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin okulun moral iklimine ilişkin pozitif algıları arttıkça, okula bağlılık düzeyleri de artmaktadır. Cemalcılar (2010), okula bağlılık duygusu yüksek olan öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını, daha yüksek özsaygı geliştirdiklerini ve genel olarak yaşamlarından daha çok doyum aldıklarını belirtmektedir. Okula bağlılık

düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde kaygı, yalnızlık ve okula devamsızlık oranının da düşük; özerkliğın, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun ve akademik başarının ise yüksek olduğunu belirtmektedir.

Okul moral iklimi algısı ile okula bağlılığın alt boyutları olan davranışsal bağlılık ($r = .42, p < .01$), bilişsel bağlılık ($r = .28, p < .01$) ve duyuşsal bağlılık ($r = .59, p < .01$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencinin olumlu okul moral iklimi algısı ile okula katılımı (davranışsal boyut), zor ve karmaşık konulara ilgi ve merakı (bilişsel boyut) arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Yine olumlu okul moral iklimi algısı, öğrencinin okula duyduğu ilgi, katılım, merak, coşku ve olumlu pozitif duygularla (duyuşsal boyut) yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkidir. Bu bulgudan hareketle, öğrencinin olumlu moral iklimi algısının okula duyuşsal bağlılığını artırdığı söylenebilir. Paylaşılan değerlerin olduğu ve öğrencilerin aidiyet hissettikleri olumlu okul iklimi, öğrencinin okula bağlılığını artırabilmektedir.

Demografik değişkenlerden olan gelir ile okul moral iklimi ölçeğinin alt boyutu olan toplum olarak okul algısı arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.072, p < .05$). Buna göre, öğrencinin ailesinin aylık geliri arttıkça okulu sosyalleşebildiği toplumsal bir kurum olarak algılama düzeyi düşmektedir. Buna ek olarak, gelir ile okula bağlılığın alt boyutu olan duyuşsal bağlılık arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.07, p < .05$). Buna göre, öğrencinin ailesinin aylık geliri arttıkça okula duygusal olarak bağlanma düzeyi düşmektedir. Yüksek gelire sahip ailelerin çocukları verilen görevler ve ödevler için uygun koşullara sahip olmakta, genel olarak okula devamsızlık sorunu yaşamamaktadır. Yapılan çalışmalarda, yüksek gelir düzeyindeki öğrencilerin okulu sevdikleri, ödevde daha fazla zaman harcadıkları, devamsızlıklarının daha az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Finn ve Voelkl, 1993). Bu öğrencilerin düşük gelir grubuna göre geçim ve yaşam kaygılarının daha az olması, okul ile daha çok ilgilenmelerini sağlayabilmektedir. Demografik değişkenlerden olan kardeş sayısı ile okul moral iklimi algısı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, kardeş sayısı ile bilişsel bağlılık arasında negatif yönde fakat zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.07, p < .05$).

4.7.Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Bilişsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyi

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğrencilerin okul moral iklimi algılarının, okula bağlılığın alt boyutu olan bilişsel bağlılığı yordama düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo-9. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Bilişsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği P	B	Standart Hata	β	t	p
Standart					3.472	.109		31.716	.000**
Adım 1	.085	.007	.005	.042					
Gelir					-2.075	.000	-.030	-.873	.383
Kardeş					-.064	.027	-.080	-2.423	.016*
Adım 2	.328	.108	.104	.000					
Gelir					-6.052	.000	-.009	-.267	.789
Kardeş					-.065	.025	-.084	-2.590	.010**
Okula Ver. Değer					.116	.073	.066	1.585	.113
Toplum Olarak Okul					.427	.066	.271	6.463	.000**

*p<.05, **p<.01

Tablo 9'daki veriler göz önüne alındığında, analize birinci adımda giren kardeş sayısı değişkeninin, bilişsel bağlılık ölçeğinden elde edilen puanlar ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir ($R = .085$, $R^2 = .007$, $\Delta R^2 = .005$). Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısının ($\beta = -.080$, $p < .01$) bilişsel bağlılık puanlarının negatif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte gelir değişkeninin ($\beta = -.030$, $p > .05$) bilişsel bağlılık puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Analize ikinci adımda giren toplum olarak okul algısı puanları, bilişsel bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .271$, $p < .01$). Buna karşın, okula verilen değer puanlarının bilişsel bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı dikkat çekmektedir ($\beta = .066$, $p > .05$). Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, bilişsel bağlılık ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın %10,8'ini açıklamaktadır. Bunun %10'u okulun moral iklimi algısından, %0,08'i ise demografik değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, okulu sosyalleşebildikleri toplumsal bir kurum olarak algılayan öğrencilerin,

muhtemelen okula bilişsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olacağı söylenebilir.

4.8.Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Duyuşsal Bağlılıklarını Yordama Düzeyi

Tablo 10'de araştırmaya katılan öğrencilerin okul moral iklimi algıları ile okula bağlılığın alt boyutu olan duyuşsal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo-10. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Duyuşsal Bağlılıklarını Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği P	B	Standart Hata	β	t	p
Standart					3.859	.102		37.688	.000**
Adım 1	.076	.006	.004	.081					
Gelir					-4.966	.000	-.076	-2.234	.026
Kardeş					-.010	.025	-.014	-.423	.672
Adım 2	.606	.368	.365	.000					
Gelir					-3.128	.000	-.048	-1.756	.079
Kardeş					-.016	.020	-.022	-.820	.413
Okula Ver. Değer					.580	.058	.354	10.038	.000**
Toplum Olarak Okul					.459	.052	.311	8.816	.000**

*p<.05, **p<.01

Tablo 10'daki veriler göz önüne alındığında, analize birinci adımda giren kardeş sayısı değişkeninin duyuşsal bağlılık ölçeğinden elde edilen puanlar ile anlamlı bir ilişki göstermediği görülmektedir ($R = .076$, $R^2 = .006$, $\Delta R^2 = .004$). Gelir ile duyuşsal bağlılık ölçeği puanları arasında anlamlı fakat zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = -.076$, $p < .01$). Analize ikinci adımda giren okula verilen değer ($\beta = .354$, $p < .01$) ve toplum olarak okul algısı ($\beta = .311$, $p < .01$) puanlarının duyuşsal bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, bilişsel bağlılık ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın %36'sını açıklamaktadır. Bunun hemen hemen tamamı okula verilen değer ve toplum olarak okul

algısından kaynaklanmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, okul moral iklimi algısının öğrencinin duyuşsal bağıllığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

4.9.Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Davranışsal Bağıllıklarını Yordama Düzeyi

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğrencilerin okul moral iklimi algıları ile okula bağıllığın alt boyutu olan davranışsal bağıllık düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo-11. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının Davranışsal Bağıllıklarını Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği P	B	Standart Hata	β	t	p
Standart					4.099	.087		46.871	.000**
Adım 1	.032	.001	-.001	.640					
Gelir					-1.175	.000	-.021	-.619	.536
Kardeş					-.016	.021	-.026	-.761	.447
Adım 2	.422	.178	.175	.000					
Gelir					-3.780	.000	-.007	-.219	.827
Kardeş					-.021	.019	-.033	-1.078	.281
Okula Verilen Değer					.456	.056	.326	8.126	.000**
Toplum Olarak Okul					.163	.051	.130	3.234	.001**

*p<.05, **p<.01

Tablo 11'deki veriler göz önüne alındığında, analize birinci adımda giren gelir ve kardeş sayısı değişkenlerinin davranışsal bağıllık ölçeğinden elde edilen puanlar ile anlamlı bir ilişki göstermediği görülmektedir ($R = .032$, $R^2 = .001$, $\Delta R^2 = -.001$). Analize ikinci adımda giren okula verilen değer ($\beta = .326$, $p < .01$) ve toplum olarak okul algısı ($\beta = .130$, $p < .01$) puanlarının davranışsal bağıllık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, davranışsal bağıllık ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın %17'sini açıklamaktadır. Bunun neredeyse tamamı okula verilen değer ve toplum olarak okul değişkenlerinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, okula verilen değer ve toplum olarak okul algısının davranışsal bağıllığın yordayıcısı olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına yönelik sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak eğitim politikası üretenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenciler, okul moral ikliminin hem okula verilen değer hem de toplum olarak okul boyutlarında "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrenciler okulu hem toplumsal bir kurum olarak görmekte hem de okula değer vermektedirler. Öğrencilerin okulun moral iklimine ilişkin olumlu algıları, okulun bir parçası olarak hissetmelerine sebep olmaktadır. Brugman ve diğerleri (1995), araştırmalarına katılan öğrencilerin pek çoğunun akademik ihtiyaçlarını karşıladıkları bir kurum olarak okula değer verdiklerini tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin okula bağlılık ölçeğinden aldıkları puanların, duyuşsal ve davranışsal bağlılık boyutlarında yüksek düzeyde; bilişsel bağlılık boyutunda ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin orta veya yüksek düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013; Özdemir ve Kalaycı, 2013). Arastaman (2006), çalışmasında öğrencilerin durumu kurtaracak kadar çalıştığını ve zorluklarla karşılaştığında vazgeçen özelliklerde olduğunu; dolayısıyla bilişsel bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Ünal ve Çukur (2011) yaptıkları çalışmada okula bağlılık ile beraberinde gelen okula olan taahhüdün öğrencilerin tüm sapkın davranışları (mala yönelik ve şiddet içeren sapkın davranışlar, madde kullanımlarını ve okulda gerçekleştirilen sapkın davranışlar) ile anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

5.2. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin okul moral iklimine ilişkin algısı, erkek öğrencilere kıyasla daha olumludur. Kız öğrencilerin okulu bir kurum olarak değerlemeleri yüksek düzeyde iken erkek öğrencilerin orta düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Lee (2008), öğrenci ve öğretmenlerin okul moral iklimi algısı üzerine yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin okul moral iklimini erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu algıladıklarını tespit etmiştir. Bunun yanında; kız öğrenciler, okulun toplum olma özelliğini erkek öğrencilere göre daha olumlu algılamaktadırlar (de Wolff & Brugman, 2010). Brugman ve arkadaşları (2003) Rus ve Alman öğrencilerle yaptıkları çalışmada Rus kız öğrencilerin Rus erkek öğrencilere göre daha olumlu okul moral iklimi algısına sahip olduklarını; Alman öğrencilerin ise cinsiyete göre okul moral iklimi algılarında kızların lehine pek az bir fark bulunduğunu belirlemişlerdir. Okul iklimine ilişkin bir araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli buldukları ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde oldukları belirlenmiştir (Özdemir vd., 2010).

Okula bağlılık ölçeğinde, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yer alan başka araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Goodenow, 1993). Fullarton'a göre (2002: 13), kızların ders dışı sosyal faaliyetlere katılma oranları erkeklere göre daha yüksektir. Kızların ders dışı sosyal faaliyetlere katılma konusunda erkek öğrencilerden daha istekli davrandıklarından daha uyumlu oldukları; dolayısıyla okula bağlılık düzeylerinin de erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bruce & Crump, 2003)

Kızların okula bağlılık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor, 1999; Fullarton, 2002; Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Sirin ve Rogers-Sirin, 2005; Can, 2008; Arastaman, 2009; Savi, 2011; Mengi, 2011; Wang ve Eccles, 2012; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Gemici ve Lu, 2014; İlgar ve Parlak, 2014; Bellici, 2015). Okula bağlılığın erkeklerde düşük olmasının erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla problemli davranış sergilemelerine yol açtığı ifade edilmiştir (Simons-Morton vd,

1999). Katıtaş (2012) ise çalışmasında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadığını ve kız öğrencilerden daha fazla okulu bırakma eğilimlerinin olduğunu saptamıştır. Bu sonuçların okula bağlılık düzeyinin düşük olduğu durumlarda ve erkek öğrencilerde daha sık gözlenmesi muhtemeldir.

Kızların erkeklere göre başarılı olma ihtiyaçlarının daha fazla olması (Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005) veya kızların okulu kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer olarak; erkeklerin ise okulu kendilerine baskı uygulayan bir yer olarak algılamaları, okula bağlılık düzeylerinin erkeklerden yüksek olmasına sebep olmuş olabilir (Özdemir ve Kalaycı, 2013; Bellici, 2015).

5.3. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, okul moral iklimi algısı ölçeğinde ne anne ne de baba eğitim durumunun öğrencilerin okul moral iklimi algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ahlakî düşünme ve sorgulama becerilerinde ailenin etkisinin olduğuna dair çalışmalar (Bock ve Samuelson, 2014; Stanley, 1978; Garrod, 1992) varsa da okul moral iklimi algısında ebeveynin eğitim durumunun etkilerine dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okula bağlılık ölçeğinde de, ne anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan farklı olarak, Fullarton (2002) ve Bellici (2015), eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının, eğitim seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarına göre, okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade etmişlerdir. Finn ve Voekl'ın (2003) araştırmasına göre; üniversite eğitimi almış ailelerin çocuklarının okula en yüksek, ilkokul mezunu ailelerin çocuklarının ise en düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri saptanmıştır. Li ve Lerner (2011) anne eğitim düzeyinin okul bağlılığı ile ilişkisini sosyo-ekonomik düzey başlığı altında ele almış ve anne eğitim düzeyi ile okul bağlılığının anlamlı ve pozitif bir ilişkide olduğunu belirtmiştir. Arastaman (2009) ise, annesinin eğitim durumu düşük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin, annesinin eğitim durumu yüksek olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Aynı

çalışmada, baba eğitim durumunun okula bağlılık düzeylerini etkilemediği; baba eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde okula bağlılık düzeylerinin birbirine yakın olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

5.4. Öğrencilerin Okul Moral İklimi Algılarının ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Anne ve Baba Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğrencilerin okul moral iklimine ilişkin algısı ve okula verilen değer boyutunda anne-baba durumu anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Buna karşın, boşanmış anne-babaların çocuklarının toplum olarak okul algısının diğer öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Keith (1991) ve Amato (2001), boşanmış anne-babaların çocuklarının akademik başarı, psikolojik uyum, sosyal ilişkilere ait puanlarının önemli ölçüde düşük olduğunu saptamışlardır. Yine Amato ve Afifi (2006), boşanmış aile çocuğu olmanın beraberinde arkadaş kaybı, okul çevresi ve sosyal desteklerden mahrum olma gibi sonuçların oluşabileceğini belirtmiştir. Shaw ve Ingoldsby (1999), çalışmalarında öğretmen raporlarında boşanmış ebeveyne sahip çocukların akranları arasında popüler olmayan, diğer çocuklara göre daha çok bağımlı fakat daha az itaatkâr olarak tanımlandığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise söz edilen sonuçların aksine boşanmış aile çocuklarının okulun toplumsal kurum olma algısına diğerlerine göre daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, boşanmış aile çocuklarının ebeveynlerinden uzaklaşması sonucu okulu sosyalleşebildikleri, kendilerini ait hissedebildikleri bir kurum olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Okula bağlılık ölçeğinde ise anne ve babanın birlikte olması veya boşanmış olmasının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Can (2008) tarafından yapılan çalışmada, ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkilemediği sonucu Bu çalışmanın sonuçlarının aksine, Havermans ve arkadaşları (2017) boşanma sonrasında anne-babanın ebeveyn olarak sorumluluklarını yerine getirmesinin çocukların okula bağlılıklarında etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Gemici ve Lu (2014) ise, boşanmış ebeveyne sahip çocukların okula duyuşsal bağlılıklarının diğer çocuklara göre daha düşük olduğunu bulmuştur.

5.5. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin okul moral iklimi algısı ile okula bağlılığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okul içinde paylaştıkları ortak değerler, normlar ve inançlar; bu değerler ve inançların paylaşılma derecesinin artması, okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin okulda paylaşılan ortak ahlakî değerleri olumlu algılamaları, okula bağlılıklarını artırmaktadır. Yine, öğrencilerin okulu bir kurum olarak değerli algılamaları ve sosyalleşebildikleri, kendilerini okul toplumunun bir parçası olarak algılamaları da okula olan bağlılıklarını artırmaktadır. Okulda algılanan moral iklimin özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin gerçek yaşamları üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır; çünkü bu dönemdeki öğrencilerin akran grubu tarafından kabul görmesi son derece önemlidir (Eccles vd., 1993; Gibbs, Potter ve Goldstein, 1995).

Okul ortamı, birçok ergen öğrenci için üyelik duygularını ve ilişkilerini geliştirebildikleri öncelikli yerdir (Booker, 2004). Okuldaki olumlu etkileşimlerle okula aidiyet duygusu artan öğrencinin okula bağlılığı da artabilir. Kendisini okulun bir parçası olarak gören, okulun toplum olduğu algısı yüksek öğrencilerin okula bağlılıklarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğrenci görüşlerine göre destekleyici ve olumlu okul ikliminin, okul aktivitelerine daha fazla katılımı, okula ait olma hissini önemli ölçüde artırdığı ve okuldan uzaklaşma ve okula yabancılaşma duygusunu azalttığı tespit edilmiştir (Osterman, 2000; Anderman, 2003). Goodenow ve Grady (1993), kendilerini okul toplumunun bir parçası olarak gören öğrencilerin kendilerini sınıf içinde daha değerli hissettiklerini ve akademik başarı beklentilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla, toplum olarak okul algısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin okul çalışmalarına katılımı, sınıf etkinliklerinde başarı beklentisi diğerlerine göre daha yüksek olmaktadır.

Öğrencinin kendini okula ait hissetmesinin akademik performans, gelişmiş motivasyon ve özyeterlikle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Roaser, Midgley ve Urdan, 1996; Booker, 2004). Cemalcılar (2010), okula bağlılık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde kaygı, yalnızlık ve okula devamsızlık oranının da düşük; özerkliğin, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun ve akademik başarının ise yüksek olduğunu belirtmektedir. Goodenow (1992) ise, bir sosyal sistem olarak okula

tam anlamıyla ait hissetmemenin yol açabileceği sonuçların düşük düzeyde aktif katılım ve bunun sonucunda da akademik başarıda düşme, hatta okulu bırakma ile sonuçlanabileceğini dikkate almak zorunda olduğumuzu belirtmektedir. Battistich ve arkadaşları (1995), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin toplum olarak okul algısı ile akademik tutum ve motivasyonları, sosyal ve bireysel tutumları ve akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki tespit etmişlerdir. Tersine durumda, öğrencinin kendisini okula ait bir birey hissedemediğinde depresyon, kıskançlık, yalnız hissetme, ilaç ve alkol bağımlılığı, okul devamsızlığında artış ve şiddet eğilimi gibi olumsuz sonuçların meydana geldiğini belirlemiş çalışmalar vardır (Anderman, 2002; Osterman, 2000). Bu sonuçlar, olumlu moral iklimi algısının davranışsal ve duyuşsal bağlılık üzerindeki etkisini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin demografik değişkenlerinden olan kardeş sayısı ile okul moral iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, öğrencinin gelir düzeyi ile toplum olarak okul algısı ve okula olan duyuşsal bağlılığında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin okulu toplum olarak algılanma düzeyi düşmektedir. Bu durum, gelir seviyesine bağlı olarak sosyalleşebildikleri alanların çeşitliliğinin artması şeklinde yorumlanabilir. Alt gelir grubundaki öğrencinin, sosyalleşme ihtiyacının çoğunluğunu okulda giderebildiği düşünüldüğünde, gelir düzeyi arttıkça sosyalleşilebilen ortamları artırmak öğrenci için mümkün olabilecektir. Bulgulardan farklı olarak, literatürde yüksek gelire sahip öğrencilerin okul terki oranlarının düşük gelir grubundakilere oranla %50 daha az olduğunu; alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin, diğerlerine göre iki kat daha fazla okulu bırakma olasılığı taşıdığını belirleyen çalışmalar vardır (Rumberger ve Thomas, 2000; Sarı, 2013).

Okula bağlılıkla ilgili olan okula yabancılaşma konusundaki çalışmada Şimşek ve Katıtaş (2014), ailesi düşük gelirli öğrencilerin orta gelirdeki öğrencilere göre daha fazla okula yabancılaşma ve sosyal uzaklaşma yaşadıklarını saptamıştır. Diğer yandan, gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenci grubunda da okula yabancılaşma ve sosyal uzaklık tespit etmiştir; bu sonuç araştırma bulguları ile örtüşür niteliktedir. Bu durum, yüksek gelire sahip öğrencinin her türlü ihtiyacının karşılanmasının tatminsizlik duygusu yaratması ile, okula yabancılaşma ve beraberinde okula bağlılık düzeyinin azalması olarak açıklanabilir.

5.6. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları, Bilişsel Bağlılık Düzeyleri ve Demografik Değişkenler (Öğrencinin Geliri, Kardeş Sayısı) Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı değişkeni, bilişsel bağlılık puanları ile anlamlı ve negatif yönde bir ilişki göstermektedir. Öğrencinin kardeş sayısı, okula bilişsel bağlılık puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Toplum olarak okul algısı değişkeni de bilişsel bağlılık puanları ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri bilişsel bağlılık ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın %10,8'ini açıklamaktadır. Bunun %10'u toplum olarak okul algısından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin okulun toplumsal yanına ve okulun bir parçası olduğuna yönelik algısı, okula bilişsel bağlılığını artırmaktadır.

Özdemir ve Kalaycı (2013) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okulu yuva veya korunup geliştirildikleri yer şeklindeki olumlu algılamalarının, okula bağlılık düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda, destekleyici bir çevrenin geliştirdiği ait olma hissinin, okulda ve diğer toplumsal ortamlarda bağlılık ve başarıyla olumlu ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Walker ve Greene, 2009). Mengi'nin (2011) yaptığı araştırmada da ortaöğretim öğrencilerinin aile, öğretmen ve arkadaşan aldığı sosyal destek yükseldikçe okul bağlılığının arttığı sonucuna varılmıştır. Arastaman (2006), okula bağlılıkla ilgili çalışmasında, öğrencinin olumlu okul iklimi algısının ve kendini okula ait hissetmesinin sonucunda okula bağlılığının arttığını belirlemiştir. Okulu bırakan bireylerin kanaatleriyle ilgili yapılan çalışmalarda, okulu bırakan öğrencilerin önemli bir kısmının artık okulda kimsenin umurunda olmadıklarını hissettikleri için okulu terk davranışı sergiledikleri belirlenmiştir (Kortering ve Braziel, 2002; Akt. Doll, Brehm ve Zucker, 2014). Bryk ve Driscoll (1988), olumlu bir sosyal ortam meydana getiren kurumların, daha az sorun ve devamsızlık oranına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu durumda, olumlu okul iklimine sahip olan okullarda okula devamlılık ile birlikte öğrencinin okula bağlılığında da artma eğilimi olacağı söylenebilir.

5.7. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları, Duyuşsal Bağlılık Düzeyleri ve Demografik Değişkenler (Öğrencinin Geliri, Kardeş Sayısı) Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencinin kardeş sayısı ve gelir düzeyi değişkeninin duyuşsal bağlılık puanlarıyla anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir. Okula verilen değer ve toplum olarak okul algısı değişkenlerinin ise duyuşsal bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, duyuşsal bağlılık ölçeği puanlarına ilişkin varyansın %36'sını açıklamaktadır. Bunun hemen hemen tamamı, okula verilen değer ve toplum olarak okul algısından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin okul moral iklimi algısının, öğrencinin duyuşsal bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Duyuşsal bağ, bireyin bir örgüte ait olması ve örgütle gurur duyma/örgütte kabul görmeyi kapsamaktadır (Smidts vd., 2001). Bu bağ bireylerin örgütle dayanışma duyguları içinde olmasını, örgüte tutumsal ve davranışsal destekte bulunmasını içermektedir (Miller, Allen, Casey & Johnson, 2000). Okula bir kurum olarak değer veren öğrenci, okulunun sahip olduğu özellikleriyle ve başarılarıyla gurur duyabilmektedir. Okulu toplumsal bir kurum olarak değerlerken, okulun bir parçası olarak aidiyet hissini duymaktadır. Loukas (2007), öğrencinin okulla özdeşleşmesinin olumlu bir okul ikliminin sonucu olduğunu belirtmiştir. Aypay ve Eryılmaz (2011), okula ilgi kaybı yaşayan öğrencilerin okula karşı sevgisizlik yaşadıklarını, okulu zamanla sıkıcı bir yer olarak görmeye başladıklarını, kendilerini okulda mutsuz hissettiklerini; dolayısıyla okulda geçirmek zorunda oldukları zamanları etkisiz ve verimsiz şekilde kullanmaya başladıklarını belirlemiştir. Bu durum, okulla duygusal bağını koparmaya başlayan öğrencinin, kendisini okul toplumunun bir parçası olduğu hissini kaybetmesinden kaynaklanabilir.

5.8. Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları, Davranışsal Bağlılık Düzeyleri ve Demografik Değişkenler (Öğrencinin Geliri, Kardeş Sayısı) Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin kardeş sayısı ve gelir düzeylerinin, davranışsal bağlılık puanlarıyla anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir. Okula verilen değer ve toplum olarak okul algısı değişkenlerinin ise davranışsal bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri, davranışsal bağlılık ölçeği puanlarına ilişkin varyansın %17,8'ini açıklamaktadır. Bunun %17,5'i okula verilen değer ve toplum olarak okul algısından kaynaklanmaktadır. Okul moral iklimine ilişkin algıları olumlu olan öğrencinin, okul ve sınıf kurallarına daha fazla uyum göstereceği, ders içi etkinliklerin yanında okulun sosyal faaliyetlerine de daha fazla katılacağı öngörülebilir. Öğrencilerin okul iklimini olumlu algıladıklarında ve kendilerine saygı duyulan ortamda olduklarını hissettiklerinde okula bağlılıkları artmaktadır (Gottfredson, 2001). Karababa ve arkadaşları (2017), çalışmalarında kendilerini okul ortamında değerli ve okulun sosyal grubunun bir parçası olarak hisseden öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Power ve arkadaşları (1978), okulun moral ikliminin öğrencilerin kariyer planlaması üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Goodenow (1993), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile akademik performans ve motivasyonları arasında pozitif bir ilişki belirlemiştir. Battistich, Solomon vd. (1995), ilkokul öğrencilerinin topluma aidiyet duyguları ile akademik motivasyon ve tutumları ve akademik başarıları arasında ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Sözü edilen çalışmaların bulguları ile araştırmanın sonuçları örtüşür niteliktedir.

5.9. Öneriler

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

5.9.1. Eğitim Politikası Üretenlere ve Uygulayıcılara Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, eğitim politikası üretenlere ve uygulayıcılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Eğitim sistemimizde belirlenen politikalar, ağırlıklı olarak akademik başarıyı yükseltmek üzerine odaklanmaktadır. ecek tedbirler almak üzerinedir. Çalışma sonuçlarından anlaşılan şudur ki, öğrencilerin akademik başarılarının önemli belirleyicilerinden birinin de okula bağlılık olduğu dikkate alındığında, öğrencinin okula duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bağlılığının artırılmasına yönelik politikaların üretilmesi gerekmektedir.
- Öğrencinin okul ortamını olumlu olarak algılaması okula bağlılığını artırmaktadır. Bu nedenle, okuldaki öğrenme ortamlarının yanında sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri çalışma salonları, Z kütüphaneler, ders dışı spor ve yetenek dersleri / kurslarının fazlalaştırılması gibi olanakların sunulması öğrencilerin okula bağlılıklarını artırabilir.
- Öğrenciler, okulu resmî ve kuralları olan bir kurum olarak değerlemeden önce sosyal bir toplum olarak onun bir parçası olmayı istemektedir. Okulda etkileşimde bulundukları yönetim, öğretmen ve personelin de bu bilinçle öğrenciye "insanî değerler ve saygı" doğrultusundaki yaklaşımı, öğrencinin okulda kendisini değerli hissetmesini sağlayabilir.
- Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla okula bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle, erkek öğrencilerin okula bağlılıklarını artırıcı tedbirler alınmalıdır.
- Düşük gelir düzeyinde olan öğrencilerin okula bağlılıklarını artırıcı çalışmalar yapılabilir: Etüt / ek ders olanaklarının yanısıra bu öğrencilere sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ortamlar (tiyatro, sinema, konser, arkadaş toplantıları vb.) hazırlanabilir.
- Öğrencinin gözlenebilen ders katılımının yanısıra, okulla ilgili olumlu tutum ve duyguları ile okul için sarf ettiği çabanın da göz önünde tutulabileceği ölçme-değerlendirme tekniklerine ağırlık verilebilir.
- Okullar, tüm okul üyelerinin benimsediği ortak değerleri belirleyerek pozitif bir moral iklim oluşturabilir.

- Okullarda "değerler eğitimi" çalışmaları idari bir yükümlülük olarak görülmekten ziyade, okul toplumunun temelini oluşturan, üyelerin etrafında birleştiği değerlerin üretildiği "fırsatlar" olarak görülmelidir.
 - Okulun moral ikliminin daha olumlu hale getirilebilmesi için, öğrencilere sosyalleşebilecekleri ve okulu toplum olarak görme eğilimlerini artıran fırsatlar sunulmalıdır. Özellikle, öğrencilerin kendilerinin planlayıp gerçekleştirebilecekleri etkinlikler düzenlemeleri özendirilmeli ve desteklenmelidir.
 - Okul terkinin yoğun görüldüğü ergenlerin eğitiminde özellikle okula aidiyetlerini ve okulda değer gördükleri hissini artırabilecek yönde ders içi / ders dışı etkinliklere ağırlık verilmelidir. Örneğin, okul toplantılarında temsilci öğrencilerin karar alma süreçlerinde bulunması, gerçekleştirilen bir projenin sınıf ve okul ortamında sunmalarının istenmesi gibi görevler öğrencinin okulunun bir parçası olduğunu hissettirebilir.
- , Öğrencinin okul toplumuna katkı sağlaması, okulu bir kurum olarak değerlemesi ve aitlik hissini oluşturma için öğrenci etkinlik ve sosyal faaliyet önerileri dikkate alınmalı ve uygun olanlar okulun imkânları dahilinde gerçekleştirilmelidir.

5.9.2. Araştırmacılara Öneriler

Araştırmacılara çalışma sonuçları çerçevesinde aşağıdaki öneriler getirilebilir:

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

KAYNAKLAR

- Adelman, S. H., Taylor, L. (2006). *"Student Learning to Supports: New Directions for Addressing Barriers to Learning"*. California: Corwin Press adresinden 18.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Akın, U., Yıldız, A., Yalnız, F., Usta, İ. (2013). "Okul Bağlılığı Ölçeğinin Türkçe Formu". XII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul.
- Akman, S. (2013). *"Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. (2010). *"İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki"*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amato, P. R. (2001). "Children of Divorce in the 1990s". *Journal of Family Psychology*, 15, 355-375.
- Amato, P. R., Afifi, T. D. (2006). "Feeling Caught between Parents: Adult Children's Relations with Parents and Subjective Well-Being". *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 222-235.
- Anderman, E. M. (2002). "School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence". *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Anderman, L. (2003). "Academic and Social Perceptions of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging". *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., Reschly, A. L. (2006). "Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument". *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arastaman, G. (2006). *"Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri"*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arastaman, G. (2009). "Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Arnold, M. L. (2000). "Stage, Sequence and Sequels: Changing Concepts of Morality, Post-Kohlberg". *Educational Psychology Review*, 12, 365-383.
- Aslan, M., Ağıroğlu Bakır, A. (2014). "Öğretmenlerin Okullarındaki Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 189-206.
- Aypay, A., Eryılmaz, A. (2011). "Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 26-44.
- Balcı, A. (2007). Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*, 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. (2005). "Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi". *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Batanova, M., Loukas, A. (2014). "Unique and Interactive Effects of Empathy, Family and School Factors on Early Adolescents' Aggression". *J Youth Adolescence*, 43 (11), 1890–1902.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., Schaps, E. (1995). "Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis". *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Beem, A. L., Brugman, D. Høst, K., Tavecchio, L. W. C. (1998). "Atmosphere in Secondary School and the Relationship Between Moral Competence and Moral Atmosphere". *Journal of Moral Education*, 27(1), 47-70.
- Beem, A. L., Brugman, D. Høst, K., Tavecchio, L. W. C. (2004). "Students' Perception of School Moral Atmosphere: From Moral Culture to Social Competence, A Generalizability Study". *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 171-192.

- Bektaş, F. T., Nalçacı, A. T., Karadağ, E. T. (2014). "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Algıladıkları Evrensel Değerlerin Bir Yordayıcısı Olarak Okul İklimi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 281-293.
- Bellici, N. (2015). "Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Birch, S ve Ladd, G. (1997) "The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment". *Journal Of School Psychology*, 35, 61-79
- Bock, T., Samuelson, P. L. (2014). "Educating for Moral Identity: An Analysis of Three Moral Identity Constructs with Implications for Moral Education". *Journal of Character Education*, 10(2), 155-175.
- Booker, K. C. (2004). "Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescents". *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Bruce, G., Crump, D.A. (2003). "Association of Parental Involvement and Social Competence with School Adjustment and Engagement among Six Graders". *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
- Brugman, D., Podolskij, A. I., Boom, J., Heymans, P.G., Karabanova, O., Idobaeva, O. (2003). "Perception of Moral Atmosphere in School and Norm Transgressive Behaviour in Adolescents: An Intervention Study". *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 289-300.
- Bruyn, H. D. (2005). "Role Strain, Engagement and Academic Achievement in Early Adolescence". *Educational Studies*, 31(1), 15-27.
- Bryk, A. S., Driscoll, M. E. (1988). "The High School As Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers". Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin-Madison. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 539)
- Bucak, B. E. (2002). "Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkileri". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 11-27.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadreeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 16. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, S. (2008). "*İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Carpendale, J. I. M., Hammond, S. I., Atwood, S. A. (2013). "Relational Developmental Systems Approach to Moral Development". *Advances in Child Development and Behavior*, 45, 125-153.
- Cemalcılar, Z. (2010). "Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging". *Applied Psychology*, 59, 243.
- Cernkovich, S. A., Giardano, P. C. (1992). "School Bonding, Race and Delinquency". *Criminology*, 30, 261-291.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., Zevallos, A. M. (2010). "Sense of Belonging and Transition to High Schools in Peru". *International Journal of Educational Development*, 30, 277-287.
- Çağlar, Ç. (2013). "Akademik İyimserlik Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çalık, T., Kurt, T. (2010). "Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi". *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., Çapri, B. (2005). "Lise Öğrencilerinin Bazı Psikolojik İhtiyaçlarının Cinsiyet, Okul Türü, Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245- 268.
- Çiftçi, N. (2003). "Kohlberg'in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Teorisi: Ahlâk ve Demokrasi Eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 43-76.
- Çinemre, S. (2013). "Bir Ahlak Eğitimsi Olarak Lawrence Kohlberg". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 143-164.
- De Wolff, M.S., Brugman, D. (2010). Moral Atmosphere and Moral Behaviour: A Study into the Role of Adolescents' Perception of Moral Atmosphere for Antisocial Behaviour. (Eds. Koops, W. & Sanders, A.) in *The Development and Structure of Conscience* (135-150). New York: Psychology Press.

- Doll, B., Brehm, K., Zucker, S. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Publications.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., Mac Iver, D. (1993). "Development During Adolescence. The Impact of Stage – Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families". *American Psychologist*, 48, 90 – 101.
- Edgington, E. L. (2000). "Lawrence Kohlberg and the Dialectic of Moral Education". Doktora Tezi, University of Kentucky, College of Education, London.
- Finn, J. D. (1989). "Withdrawing from School". *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., 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., Rock, D. A. (1997). "Academic Success Among Students at Risk for School Failure". *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J. D., Voekl, K. E. (1993). "School Characteristics Related to Student Engagement". *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Foa, C., Brugman, D., Mancini, T. (2012). "School Moral Atmosphere and Normative Orientation to Explain Aggressive and Transgressive Behaviours at Secondary School". *Journal of Moral Education*, 41(1), 1-22.
- Fredricks, J. A. (2011). "Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement". *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School Engagement, (Eds. K. A. Moore & L. Lippman) in *What Do Children Need to Flourish?: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*, New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C., Friedel, J. & Paris, A. (2003). School Engagement, *Indicators of Positive Development Conference, Child Trends*, pp. 1-49.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). "School Engagement: Potential of The Concept, State of The Evidence". *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fullarton, S. (2002). "Student Engagement with School: Individual and School-Level Influences". *LSAY Research Reports: N.27*, ACER, Camberwell.

- Garrod, A. (Ed.) (1992). *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*. USA: Praeger Publishers.
- Gemici, S., Lu, T. (2014). "Do Schools Influence Student Engagement in the High School Years?". *Longitudinal Surveys of Australian Youth*, Adelaide: NCVER. https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0016/8026/schools-influence2745.pdf adresinden 10.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP Program. Teaching Youth to Think and Act Responsibly Through a Peer-helping Approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Goodenow, C. (1992). "Strengthening the Links between Educational Psychology and the Study of Social Contexts". *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.
- Goodenow, C. (1993). "Classroom Belonging among Early Adolescent Students". *The Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 21-43.
- Goodenow, C., Grady, K. E. (1993). "The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students". *The Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and Delinquency*. New York: Cambridge.
- Gören, T., Yengin Sarpkaya, P. (2014). "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Aydın ili örneği)". *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Hancock, K. J., Zubrick, S. R. (2015). "Children and Young People at Risk of Disengagement from School". *The Report for Commissioner for Children and Young People of Western Australia 2015*, Perth, W. A.
- Havermans, N., Vanassche, S., Matthijs, K. (2017). "Children's Post-Divorce Living Arrangements and School Engagement: Financial Resources, Parent-Child Relationship, Selectivity and Stress". *Journal of Child and Family Studies*, 1- 14. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0843-0>
- Hirschfield, P. J., Gasper, J. (2011). "The Relationship Between School Engagement and Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence". *J Youth Adolescence*, 40, 3-22.

- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L.W.C., Beem, A.L. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary schools and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 47–71.
- Hoy, W. K. (2003). School Climate (Ed. James W. Guhtrie), in *Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan Reference USA.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma Uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- İlgar, M. Z. ve Parlak, K. (2014). "Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık, Özbilinç Ve Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki". *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4). [docplayer.biz.tr:http://docplayer.biz.tr/9105808](http://docplayer.biz.tr/http://docplayer.biz.tr/9105808) adresinden 15.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Jimerson, S. R., Campos, E., Greif, J. L. (2003). "Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms". *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Kadivar, P., Kohoulat, N., Abdolahi, M. H. & Khoshbakht, F. (2016). "Perception of School Moral Atmosphere and Elementary Students' Moral Development". *Int J School Health*, 3(4), 1-6.
- Kalaycı, H., Özdemir, M. (2013). "Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Karababa, A., Oral, T., Dilmaç, B. (2017). "Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılığın Yordanmasında Algılanan Sosyal Destek ve Değerin Rolü". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi: 10.16986/HUJE. 2017028440
- Karabanova O.A., Sadovnikova T.Y. (2014). "The Comparative Research of Adolescent's School Moral Atmosphere Perception in Modern Russia". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 146, 395-400.
- Katıtaş, S. (2012). *"İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği)"*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Keith, B., Amato, P. R. (1991). "Parental Divorce and the Well-being of Children: A Meta-Analysis". *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.

- Kızmaz, Z. (2004). "Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 291-319.
- Kohlberg, L. (1966). "Moral Education in the Schools: A Developmental View". *The School Review*, 74(1), 1-30.
- Kohlberg, L. (1975). "Moral Education on for a Society in Moral Transition". *Educational Leadership*, 33, 46-54.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Hersh, R. H. (1977). "Moral Development: A Review of the Theory". *Theory Into Practice*, 16(2), 54-55.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1972). "Development as the Aim of Education". *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
- Koops, W., Brugman, D., Ferguson, T. J., Sanders, A.F. (Eds.) (2010). *The Development and Structure of Conscience*. New York: Psychology Press.
- Ladd, G. W., Dinella, L. M. (2009). "Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories from First to Eight Grade". *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Lee, C. M. (2008). Student and Teacher Perception of Moral Atmosphere in Taiwan Schools (Ed. Fritz K. Oser & Wiel Veugelers) in *Moral Development and Citizenship Education: Getting Involved* (ss. 215-226). Rotterdam: Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/media/431-getting-involved.pdf> adresinden 16.01.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Li, Y., Lerner, R. M. (2011). "Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency and Substance Use". *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Libbey, H. P. (2004). "Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement". *Journal of School Health*, 74(7), 275-283.
- Lippman, L., Rivers, A. (2008). "Assessing School Engagement: A Guide for Out-of-School Time Program Practitioners". https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/04/child_trends-2008_10_29_rb_schoolengage.pdf

- Loak, J. J. F., Heymans, P. G., Podolskij, A. I. (Eds.) (1994). *Developmental Tasks: Towards a Cultural Analysis of Human Development*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Loukas, A. (2007). "What is School Climate". *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Loukas, A., Suzuki, R., Hoton, K. D. (2006). "Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 491-502.
- Maddox, S. J., Prinz, R. J. (2003). "School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables". *Clinical Child And Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Mancini, T., Fruggeri, L., Panari, C. (2006). "An Extension of the School Moral Atmosphere Construct and Its Association with Aggressive Behaviours in Secondary School". *European Journal of Psychology of Education*, 21, 209-228.
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., Gregory, A. (2013). "Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students". *Journal of School Health*, 83(1), 45-52.
- Mengi, S. (2011). "*Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi*". Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Meydan, H. (2014). "Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme". *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Miller, V. D., Allen, M., Casey, M. K., Johnson, J. R. (2000). "Reconsidering the Organizational Identification Questionnaire". *Management Communication Quarterly*, 13(4), 626-658.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2001). "Relationships with Teachers and Bonds with School: Social Emotional Adjustment Correlates for Children with and without Disabilities". *Psychology in the School*, 38(1), 25-41.
- Murray, S., Mitchell, J., Gale, T., Edwards, J., Zyngier, D. (2004). "Student Disengagement from Primary Schooling: A Review of Research and Practise". A report to the CASS foundation. *Centre for Childhood Studies Faculty of Education Monash University*.

- Mushoriwa T.D. (2014). "Pupils' Perceptions of the Moral Atmosphere in Some Secondary Schools in Harare, Zimbabwe". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1596-1601.
- Nesbitt, B. (2011). "Expanding a Validated Model Effects and Antecedents of Student Engagement". *Clemson University Tiger Print: All Dissertations*, Paper 700.
- Newmann, F.(1992). *"Higher-Order Thinking and Prospects for Classroom Thoughtfulness: Student Engagement and Achievement in American Scondary Schools."* New York: Teachers Collage Press.
- Ocak, B. (2004). *"İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi"*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim Okulları Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Saldırganlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Oser, F. K., Althof, W. & Higgins D'Alessandro, A. (2008). "The Just Community Approach to Moral Education: System Change or Individual Change?". *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.
- Osterman, K. F. (2000). "Students' Need for Belonging in the School Community". *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Önen, E. (2014). "Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Özdemir, M., Kalaycı, H. (2013). "Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., Erkan, S. (2010). "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi". *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Power, C. (2006). "The Just Community Approach to Moral Education". *Journal of Moral Education*, 17(3), 195-208.

- Power, C., Reimer, J. (1978). "Moral Atmosphere: An Educational Bridge Between Moral Judgement and Action". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2, 105-116.
- Power, F. C., Nuzzi, R. J., Narvaez, D., Lapsley, D. K., Hunt, T. C. (2008). *Moral Education: A Handbook Volume 2 (M-Z)*. USA: Praeger Publishers.
- Puka, B. (1982). "An Interdisciplinary Treatment of Kohlberg". *Ethics*, 92(3), 468-490.
- Puka, B. (Ed.) (1994). *Moral Development: New Research in Moral Development*. New York: Garland Publishing.
- Rest, J. (1974). "Developmental Psychology as a Guide to Value Education: A Review of 'Kohlbergian' Programs". *Review of Educational Research*, 44(2), 241-259.
- Roeser, R. W., Midgley, C., 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(3), 408-422.
- Roy, S. B. (1997). "The Moral Atmosphere of The Elementary School and The Question of Gender". Doktora Tezi, Louisiana State University, Agricultural and Mechanical College, Baton Rouge, ABD.
- Rumberger, R. W., Thomas, S. L. (2000). "The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools". *Sociology of Education*, 73, 39-67.
- Sağlam, A. (2016). "Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sarı, M. (2013). "Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Savi, F. (2011). "Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the Schoolhouse: How to Support and Sustain Educational Innovation*. San Francisco: Jossey-Boss Wiley imprint.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating Great Schools: Six Critical Systems at the Heart of Educational Innovation*. San Francisco: Jossey-Boss Wiley imprint.

- Sezgin, F. (2010). "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü". *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Shaw, D. S., Ingoldsby, E. M. (1999). Children of Divorce (Eds. R.T. Ammerman, C.G. Last, & M. Hersen), in *Handbook of Prescriptive Treatments for Children and Adolescents*, 2nd Edition (pp. 346-363). New York: Allyn & Bacon.
- Silins, H., Mulford, B. (2004). "Schools as Learning Organizations -Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes". *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Simons- Morton, B.G., Crump, A. D., Haynie, D. L., Saylor, K. E. (1999). "Student-School Bonding and Adolescent Problem Behavior". *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Sirin, S. R., Rogers-Sirin, L. (2004). "Exploring School Engagement of Middle-Class African American Adolescents". *Youth & Society*, 35(3), 323-340.
- Smidts, A., Pruyn, A. H., Riel, C. B. M. (2001). "The Impact of Employee Communication and Perceived External Prestige on Organizational Identification". *Academy of Management Journal*, 49(5), 1051-1062.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., Delucchi, K. (1996). "Creating Classrooms that Students Experience as Communities". *American Journal of Community Psychology*, 24, 719-728.
- Stanley, S. F. (1978). "Family Education to Enhance the Moral Atmosphere of the Family and the Moral Development of Adolescents". *Journal of Counseling Psychology*, 25(2), 110-118.
- Steinfeldt, J. A., Rutkowski, L. A., Vaughan, E. L., Steinfeldt, M. C. (2011). "Masculinity, Moral Atmosphere and Moral Functioning of High School Football Players". *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 215-234.
- Şimşek, H., Katıtaş, S. (2014). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 81-99.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: PegemA.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Taylor, J. H., Walker, L. J. (1997). "Moral Climate and the Development of Moral Reasoning: the Effects of Dyadic Discussions Between Young Offenders". *Journal of Moral Education*, 26(1), 21-43.
- Taymaz, H. (2011). Okul Yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uğur, E., Akın, A. (2015). "Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59.
- Uslu, F. (2012). "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü." Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ünal, H., Çukur, C. Ş. (2011). "Okula Bağlılık, Okulda Uygulanan Disiplin Teknikleri ve Okulda Mağdurluğun Lise Öğrencilerinin Sapkın Davranışları Üzerine Etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- Walker, C., Greene, B. (2009). "The Relations between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School". *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-471.
- Wang, M., Eccles, J. S. (2013). "School Context, Achievement Motivation and Academic Engagement: A Longitudinal Study of School Engagement Using A Multidimensional Perspective". *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Weish, W. N. (2000). "The Effects of School Climate on School Disorder". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Yardibi, N. (2017). "Güncellenen Hoy ve Rees Anketi ile Okul Müdürlerinin Yönetsel Davranışlar ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi". *Turkish Studies*, 12(6), 827-838.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yüceler, A. (2009). "Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.
- Yüksel, S. (2005). "Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlakî Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 307-338.

EKLER

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	CAEİSMACI İSİM ADI SOYADI
16.05.2017	25	28	Doç. Dr. Müslime ERHAN

KARAR

"Ortakullarda Morat İslam ile Öğrencilerin Okula Bağlılıklar Arasındaki İlişki" başlıklı çalışma etik kuruluna göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın etik kurullarına uygun olduğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KARLAN (Başkan)			
Doç. Dr. Ömer ÇİÇEK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Ercan DEVECİ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Emel ÜSTÜN (Üye)	İmza	Prof. Dr. Şenay ÇELİKESİZ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Fatma GÜLEB BETEMİS (Üye)	İmza	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Şehinaz DEVECİOĞLU (Üye)	İmza
Doç. Dr. Güneş KANAY (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Harhan HALİSOĞLU (Üye)	Bulmamadı
Yrd. Doç. Dr. Tamer YILDIRIM (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Mehmet KUZU (Üye)	İmza



T.C
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-604.01.01-E.7159170
Konu : Araştırma İzni

18.05.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni 2012/13 sayılı Genelgesi,
b)Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 10/05/2017 tarih ve 11611387/044/57956 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Öğretim Üyesi Doç. Dr. Muhammed TURHAN'ın, yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nesli TAŞ AKARSU'nun, "Ortaokullarda Moral İklim ile Öğrencilerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezinin anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkezdeki tüm ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 17/05/2017 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkezdeki tüm ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idarelerinin izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **17 Mayıs 2017 - 18 Mayıs 2017** tarihleri arasında yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
18.05.2017
M. Zeki ULUFER
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3d30-2579-3685-ab58-5cf5 kodu ile teyit edilebilir.

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda okulunuz, siz ve arkadaşlarınız ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerin sağ tarafındaki seçeneklerden size en uygun olanı "X" işareti ile işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Nesli TAŞ AKARSLU

Maddeleri aşağıdaki derecelemeyi dikkate alarak karışındaki kutucuklardan size göre en uygun olanını işaretleyerek (X) cevaplayınız.

J = Hiç Katılmıyorum

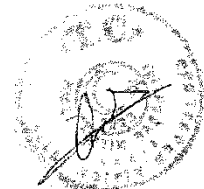
2 = Katılmıyorum

3 - Kararsızım

4 = Katihyorum

S = Tamamen Katilyorum

MADDE NO	Cinsiyetiniz:		Anne ve babanız:		TAMAMEN KATILMIYORUM
	☐ Erkek	☐ Kız	☐ Birlikte	☐ Boşanmış	
	Yaşınız:		Gittiğiniz Sınıf:		
	Ailenizin Aylık Toplam Geliri:TL		☐ 5		
	Annenizin Eğitim Düzeyi:		☐ 6		
	☐ Hiç Eğitim görmemiş		☐ 7		
	☐ İlkokul		☐ 8		
	☐ Ortaokul		Kardeş Sayınız (siz dahil):		
	☐ Lise		Babanızın Eğitim Düzeyi:		
	☐ Üniversite		☐ Hiç Eğitim görmemiş		
			☐ İlkokul		
			☐ Ortaokul		
			☐ Lise		
			☐ Üniversite		
	OKUL MORAL İKLİMİ ÖLÇEĞİ (OKULUM ve BEN)				
1	Bu okulda iyi bir eğitim görüyorum.				1 2 3 4 5
2	Okul takımımız önemli bir başarı kazandığında pek çok arkadaşım bu okulun öğrencisi olmaktan gurur duyar.				1 2 3 4 5
3	Bu okuldaki çoğu öğrenci okula gelmeyi seviyor, çünkü burada pek çok arkadaşları var.				1 2 3 4 5
4	Çoğu öğrencinin bu okulda olanlara (iyi/kötü olaylar) etkisi vardır.				1 2 3 4 5
5	Çoğunlukla okula geliyorum; çünkü gelmezsem cezalandırılırım.				1 2 3 4 5
6	Hareketlerimi sürekli kontrol altında tutuyorum; yoksa diğer öğrenciler benimle dalga geçebilir.				1 2 3 4 5

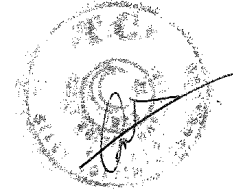


Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

MADDE NO	OKUL MORAL İKLİMİ ÖLÇEĞİ (OKULUM ve BEN)	KATILIM DURUMU				
		İİÇ KATILIMYORUM	KATILIMYORUM	KATILIMYORUM	KATILIMYORUM	KATILIMYORUM
7	Çoğu öğrenci öğretmenlere yalnızca çıkarı olduğu için yardımcı oluyor.	1	2	3	4	5
8	Çoğu öğrenci bu okulu öğretmenlerin ve öğrencilerin birbiriyle iliştiendiğı bir topluluk olduğunu düşünüyor.	1	2	3	4	5
9	Bir öğrenci olarak okulla bir tür anlaşma yapmış durumdasınız, bu nedenle okula devamsızlık yapamazsınız.	1	2	3	4	5
10	Gazetede ya da haberlerde okulumuzla ilgili güzel bir şeyler gördüğümüzde, sınıf arkadaşlarımızın çoğu okulumuzun öğrencisi olmaktan gurur duyar.	1	2	3	4	5
11	Okula gitmek kişinin geleceğı için önemlidir.	1	2	3	4	5
12	Çoğu öğrenci bu okula kendini rahat hisseder.	1	2	3	4	5
13	Bu okula her şeye öğretmenler karar verir, öğrencilerin söz hakkı yoktur.	1	2	3	4	5
14	Çoğu öğrenci yalnızca bir zorunluluk olduğu için okula gider.	1	2	3	4	5
15	Okulda hareketlerime dikkat etmeliyim, öğretmenlerin gözleri sürekli üzerimdedir.	1	2	3	4	5
16	Sınıf arkadaşlarımızın çoğu, karşılığında yardım alabilecekse (çıkarı varsa) diğer öğrencilere yardım eder.	1	2	3	4	5
17	Bir öğrenci arkadaş grubundan ayrıldığında, sınıf arkadaşlarımız daima onu gruba döndürmeye çalışır.	1	2	3	4	5
18	Çoğu öğrenci ve öğretmen okul kurallarına uyar; çünkü bu durum okul için en iyisidir.	1	2	3	4	5
19	Çoğu öğrenci okula geliyor; çünkü burada her şeyi öğreniyorlar.	1	2	3	4	5
20	Okulumuzda bir yardımlaşma/hayır işi olduğunda sınıf arkadaşlarımız okulumuzda öğrenci olmaktan gurur duyar.	1	2	3	4	5
21	Bu okula kendimi okula ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
22	Okulumuzda öğrenciler güzel fikirler/projeler ile gelirse, dikkate alınırlar.	1	2	3	4	5
23	Çoğu öğrenci yapacak daha iyi bir şeyleri olmadığı için okula gelir.	1	2	3	4	5
24	Çoğu öğrenci okulumuzda popüler değildir; çünkü popüler olan, dikkat çeken zaten birkaç öğrencidir.	1	2	3	4	5
25	Bu okuldaki çoğu öğrenci yalnızca kendi arkadaşlarımızın tarafını tutar.	1	2	3	4	5
26	Altı sınıflakilerle alay etmek / onlara sataşmak, bu okul hayatının bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
27	Öğrenciler ve öğretmenler bu okula olanlardan hep birlikte sorumludurlar.	1	2	3	4	5
28	Okula geliyorum; çünkü geleceğim için kazandıracağı niteliklere ihtiyacım var.	1	2	3	4	5
29	Bu okulun öğrencileri televizyonda bir program sunarsa, çoğu sınıf arkadaşım okulumuzda öğrenci olmaktan gurur duyar.	1	2	3	4	5
30	Bu okula oldukça samimi bir hava var.	1	2	3	4	5
31	Çoğu öğrenci okula sönük kalır; çünkü kararları öğretmenler alır.	1	2	3	4	5
32	Bu okuldaki çoğu öğrenci arkadaşlarımızdan olmayan öğrencileri görmezden gelir.	1	2	3	4	5
33	Biz okula büyük bir aile gibiyiz.	1	2	3	4	5

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

OKUL BAĞLILIKI ÖLÇEĞİ						
M A D D E N O	Maddeleri aşağıdaki derecelmeyi dikkate alarak karşısındaki kutucuklardan size göre en uygun olanını işaretleyerek (X) cevaplayınız. 1 = Hiçbir zaman 2 = Nadiren 3 = Ara sıra 4 = Çoğu Zaman 5 = Her Zaman	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
1	Sınıfta derse dikkatimi veririm.	1	2	3	4	5
2	Sınıftayken derslerime çalışıyormuş gibi yaparım.	1	2	3	4	5
3	Okul kurallarına uyarım.	1	2	3	4	5
4	Okulda başıma kötü bir şeyler gelebilir.	1	2	3	4	5
5	Okulda kendimi mutlu hissederim	1	2	3	4	5
6	Okulda kendimi sıkılmış hissederim.	1	2	3	4	5
7	Okulda derslerime çalışırken heyecan duyarım.	1	2	3	4	5
8	Okulda olmayı severim.	1	2	3	4	5
9	Okuldaki çalışmalara ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
10	Benim sınıfım eğlenceli bir sınıftır.	1	2	3	4	5
11	Kitap okurken, okuduğum kitabın neyi anlattığını anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
12	Sınavım olmadığında bile evde ders çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Okulda yaptığımız şeyler ile ilgili televizyon programları izlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
14	Ödevlerimde hata yapıp yapmadığımı kontrol ederim	1	2	3	4	5
15	Okulda yaptıklarımızla ilgili daha fazla şey öğrenmek için fazladan kitap okurum.	1	2	3	4	5



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

ORTAOKULLARDA MORAL İKLİM İLE ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yazar Nesli Taş Akarsu

Gönderim Tarihi: 28-Ara-2017 09:36AM (UTC+0200)

Gönderim Numarası: 899505365

Dosya adı: Nesli_Tas_Akarsu_Tez_aa.docx (216.42K)

Kelime sayısı: 18391

Karakter sayısı: 131624

Celal YILMAZ
Bilgi İşleri Müdürü

ORTAOKULLARDA MORAL İKLİM İLE ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ORJİNALLİK RAPORU

%20	%17	%9	%7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	%5
2	openaccess.izu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	www.efdergi.ibu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to Fatih University Öğrenci Ödevi	%1
5	Submitted to Cumhuriyet University Öğrenci Ödevi	%1
6	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
8	pauigitimdergi.pau.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

Celal YILMAZ

Bilgiyeer İletmeni

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nesli TAŞ AKARSU
Doğum Yeri ve Tarihi : 27.07.1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mersin Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü
Yabancı Dili : İngilizce (orta seviye)
Bilimsel Faaliyetleri : Turhan, M., Taş Akarsu, N. (2015). "Grup İçi Yanlılığın Bireysel Davranışlarla İlişkisi Üzerine Bir Model". VII. *Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, İzmir.
Turhan, M., Taş Akarsu, N. (2017). "Ortaokullarda Moral İklim ile Öğrencilerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki". IX. *Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, Antalya.

İş Deneyimi

Stajlar : Aliye Pozcu Ortaokulu (2008-2009), Mersin.
Çalıştığı Kurumlar : Karacasu Osmanbey Cumhuriyet Ortaokulu (2009-2013), Kahramanmaraş.
Şehit Binbaşı Mahmut Şahin Ortaokulu (2013-2014), Kayseri.
Doğukent Ortaokulu (2014-), Elazığ.

İletişim : nesli.akarsu86@gmail.com