



T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL İKLİMİ, ÖĞRENCİ PSİKOLOJİK SAĞLIĞI VE
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Zeynep DENKTAŞ

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

OKUL İKLİMİ, ÖĞRENCİ PSİKOLOJİK SAĞLIĞI VE
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Zeynep DENKTAŞ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Halis SAKIZ

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 23808001 numaralı öğrencisi Zeynep DENKTAŞ'ın hazırladığı “Okul İklimi, Öğrenci Psikolojik Sağlığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışma, 13/06/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavında oybirliğiyle/oyçokluğu başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans/doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Juri	Unvanı, Adı, Soyadı	İmza
Başkan		
Danışman Üye		
Üye		
Üye		
Üye		

Onay

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20.. tarih ve .../... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.../.../20..

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

Zeynep DENKTAŞ

09/05/2025

ÖZET

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL İKLİMİ, ÖĞRENCİ PSİKOLOJİK SAĞLIĞI VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ZEYNEP DENKTAŞ

Bu çalışma ile okul iklimi, öğrenci psikolojik sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Mardin ilinin farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 239 kız, 139 erkek olmak üzere toplam 378 katılımcı öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Kişisel Bilgi Formu’, Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen ‘Okul İklimi Ölçeği’, Teke ve Baysan-Arabacı (2018) tarafından uyarlanan ‘Pozitif Ruh Sağlığı Ölçeği’ ve öğrencilerin akademik durumlarını belirlemek için ‘Genel Not Ortalaması’ kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar t-testi, ikiden daha fazla karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson Moment korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların okul iklimi puanlarında; cinsiyet, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, anne aylık gelir, baba aylık gelir ve toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık görülmezken; yaş, sınıf, sürekli hastalık durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarında; yaş, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu ve gelir değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık görülmezken; cinsiyet ve sürekli hastalık durumuna göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Katılımcıların akademik başarı puanlarında ise; yaş, sınıf ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışma bulguları, okul iklimi ile psikolojik sağlık arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yürütülen regresyon analizlerinde, psikolojik sağlık ve akademik başarıya ilişkin geliştirilen modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak tüm bağımsız değişkenler modele dahil edilmemiş, yalnızca anlamlı katkı sağlayan değişkenler üzerinden analiz yapılmıştır. Genel olarak, destekleyici öğretmen davranışı psikolojik sağlığı tutarlı şekilde yordarken; akademik başarı modelinde yaş, sınıf düzeyi, baba eğitimi, özdenetim ve olumlu akran ilişkileri öne çıkan yordayıcılar olmuştur. Bulgular, psikososyal ve demografik faktörlerin her iki değişken üzerinde farklı düzeylerde etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Psikolojik Sağlık, Akademik Başarı.

ABSTRACT

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL CLIMATE, STUDENT PSYCHOLOGICAL HEALTH AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

ZEYNEP DENKTAŞ

This study aimed to examine the relationship between school climate, students' psychological well-being, and academic achievement. The sample consisted of 378 secondary school students (239 female, 139 male) from various schools in Mardin, Türkiye. Data were collected using the "Personal Information Form" developed by the researcher, the "School Climate Scale" by Çalık and Kurt (2010), the "Positive Mental Health Scale" adapted by Teke and Baysan-Arabacı (2018), and students' "Grade Point Average" to assess academic status. Descriptive and inferential statistical methods were used in data analysis. Independent samples t-test was employed for two-group comparisons, while one-way ANOVA was used for comparisons involving more than two groups. Pearson correlation and regression analyses were conducted to determine the relationships between school climate, positive mental health, and academic achievement. The results indicated that school climate scores did not significantly differ by gender, parents' employment status, or monthly income, but did show significant differences based on age, grade level, presence of chronic illness, and parental education level ($p < .05$). For positive mental health scores, significant differences were found by gender and presence of chronic illness, but not by age, grade, parental education or income. Academic achievement scores significantly varied by age, grade, and father's education level. The findings revealed a significant and positive relationship between school climate and positive mental health. Regression analyses showed that the models predicting both positive mental health and academic achievement were statistically significant. However, only variables contributing significantly were included in the models. Overall, supportive teacher behaviors consistently predicted positive mental health, while age, grade level, father's education, self-regulation, and positive peer relationships emerged as key predictors of academic achievement. These findings suggest that psychosocial and demographic factors influence both outcomes at varying levels.

Key Words: School Climate, Psychological Health, Academic Achievement.

ÖN SÖZ

Günümüzün küreselleşen ve sürekli değişen dünyasında, bireylerin yalnızca akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimleriyle de desteklenmeleri gerektiği anlayışı giderek önem kazanmaktadır. Eğitim, bireyin tüm yönleriyle gelişmesini hedefleyen çok katmanlı bir süreçtir. Bu nedenle, öğrenmenin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda ruhsal iyi oluş, aidiyet duygusu, sosyal bağlantılar ve psikolojik dayanıklılıkla iç içe geçmiş bir süreç olduğunu kabul etmek gerekir. Bu bağlamda, bireylerin gelişimini sürdürülebilir ve anlamlı kılmak için destekleyici, olumlu ve kapsayıcı bir okul iklimi oluşturmak büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve anlaşılmış hissettikleri bir ortamda akademik başarı da daha kolay şekillenmekte, öğrenme süreci yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmaktan çıkıp, yaşamın tüm boyutlarına dokunan bir deneyime dönüşmektedir. Bu çalışma, bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi ve sosyal-psikolojik ihtiyaçlarını merkeze alarak eğitim ortamlarının niteliğine katkı sunmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda bu alanda yürütülen akademik tartışmalara katkı sağlayarak eğitimde kapsayıcılık, bütüncül gelişim ve sosyal adalet ilkelerine dayalı bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu sürecin mümkün olmasında, yalnızca akademik değil insani yönden de bana eşlik eden çok değerli insanların katkısı büyüktür. Yüksek lisans yolculuğum boyunca bilgisi, ilgisi, tecrübesi, hoşgörüsü ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Halis Sakız'a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Kendisinin rehberliği, yalnızca bu tezin oluşumuna değil, aynı zamanda mesleki ve kişisel gelişimime de büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca, tezime kıymetli katkılarıyla yön veren, yapıcı eleştirileri ve destekleriyle süreci zenginleştiren saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Faysal Özdaş ve Dr. Öğr. Üyesi Nizamettin Koç hocalarıma da gönülden teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, desteğiyle bana güç veren eşime minnettarım. Bu yolculuğu birlikte yürümek, tüm zorlukları aşılabılır kıldı.

Ve son olarak, bu sürecin her anında bana ilham kaynağı olan, sevgisiyle yaşama anlam katan biricik kızım İlay Deniz Denктаş'a sevgilerimle...

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
1.1. Okul İklimi	10
1.1.1. Okul İkliminin Boyutları	13
1.1.1.1 Destekleyici Öğretmen Davranışları	15
1.1.1.2. Başarı Odaklılık	16
1.1.1.3. Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran İlişkileri	16
1.1.2. Okul İklimi ile İlişkili Faktörler	18
1.1.2.1. Öğrenciler Arası İlişkiler.....	18
1.1.2.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	18
1.1.2.3. Okul Yönetimi.....	20
1.1.2.4. Aile, Toplum ve Okul Arasındaki İlişkiler.....	21
1.1.2.5. İçinde Bulunulan Ortam	21
1.2. Psikolojik Sağlık	22
1.2.1. Eğitimde Psikolojik Sağlık ve Önemi	23
1.3. Akademik Başarı	26
1.4. Okul İklimi ve Akademik Başarı	28
1.5. Okul İklimi ve Psikolojik Sağlık.....	30
1.6. Psikolojik Sağlık ve Akademik Başarı.....	31
2. YÖNTEM	33
2.1. Araştırmanın Modeli	33
2.2. Araştırmanın Katılımcı Grubu	33
2.3. Veri Toplama Araçları	34
2.3.1. Demografik Bilgi Formu	35
2.3.2. Okul İklimi Ölçeği	35
2.3.3. Pozitif Ruh Sağlığı Ölçeği	35
2.3.4. Akademik Başarı	36

2.4. Veri Toplama Süreci	37
2.5. Verilerin Analizi	37
3. BULGULAR.....	39
4. TARTIŞMA.....	78
4.1. Katılımcıların Okul İklimi, Psikolojik Sağlık ve Akademik Başarı Düzeylerinin Betimsel İstatistik Değerlerine İlişkin Tartışma.....	78
4.2. Katılımcıların Okul İklimi, Psikolojik Sağlık ve Akademik Başarı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma	78
4.2.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	79
4.2.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	80
4.2.3. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	81
4.2.4. Katılımcıların Sürekli Bir Hastalık Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	82
4.2.5. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	84
4.2.6. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	85
4.2.7. Katılımcıların Anne Çalışma Durumu ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma	87
4.2.8. Katılımcıların Anne Aylık Gelir, Baba Aylık Gelir ve Toplam Aylık Gelir Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	87
4.2.9. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	88
4.2.10. Katılımcıların Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	90
4.2.11. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	91
4.2.12. Katılımcıların Sürekli Bir Hastalık Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	92
4.2.13. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyi ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma	93
4.2.14. Katılımcıların Anne Çalışma Durumu ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	94
4.2.15. Katılımcıların Anne Aylık Gelir, Baba Aylık Gelir ve Toplam Aylık Gelir Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma	95
4.2.16. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	95
4.2.17. Katılımcıların Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	96
4.2.18. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	98
4.2.19. Katılımcıların Sürekli Bir Hastalık Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	99
4.2.20. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	100

4.2.21. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma.....	101
4.2.22. Katılımcıların Anne Çalışma Durumu ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma	102
4.2.23. Katılımcıların Anne Aylık Gelir ve Baba Aylık Gelir ve Toplam Aylık Gelir Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma	102
4.2.24. Katılımcıların Okul İklimi, Psikolojik Sağlık ve Akademik Başarı Düzeylerinin Demografik Değişkenler ile İlişkisine Dair Tartışma	102
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	111
KAYNAKÇA.....	117
EKLER	138
ÖZGEÇMİŞ	148



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları.....	34
Tablo 2.2. Ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri	36
Tablo 2.3. Ölçek puanlarının normallik değerleri.....	38
Tablo 3.1. Katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı düzeylerinin betimsel istatistik değerleri	39
Tablo 3.2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	40
Tablo 3.3. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	40
Tablo 3.4. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak okul iklimi post-hoc lsd sonuçları	41
Tablo 3.5. Katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları ..	43
Tablo 3.6. Katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak okul iklimi post-hoc lsd sonuçları.....	43
Tablo 3.7. Katılımcıların sürekli hastalık değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları	45
Tablo 3.8. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	46
Tablo 3.10. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi post-hoc lsd sonuçları	46
Tablo 3.11. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	49
Tablo 3.12. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi post-hoc lsd sonuçları	50
Tablo 3.13. Katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	53
Tablo 3.14. Katılımcıların baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	53
Tablo 3.15. Katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	53
Tablo 3.16. Katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	54
Tablo 3.17. Katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları.....	55
Tablo 3.18. Katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları	55
Tablo 3.19. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları	56

Tablo 3.20. Katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları ...	57
Tablo 3.21. Katılımcıların sürekli bir hastalık değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları.....	58
Tablo 3.22. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları.....	59
Tablo 3.23. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları.....	60
Tablo 3.24. Katılımcıların anne çalışma değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları.....	61
Tablo 3.25. Katılımcıların baba çalışma değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları.....	61
Tablo 3.26. Katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları.....	62
Tablo 3.27. Katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları.....	63
Tablo 3.28. Katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları.....	64
Tablo 3.29. Katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları.....	64
Tablo 3.30. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları	65
Tablo 3.31. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak akademik başarı post-hoc lsd sonuçları.....	65
Tablo 3.32. Katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları....	66
Tablo 3.33. Katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak akademik başarı post-hoc lsd sonuçları.....	66
Tablo 3.34. Katılımcıların sürekli bir hastalık değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları.....	67
Tablo 3.35. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları.....	67
Tablo 3.36. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları.....	67
Tablo 3.37. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı post-hoc lsd sonuçları	68
Tablo 3.38. Katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları	69
Tablo 3.39. Katılımcıların baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları	69
Tablo 3.40. Katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları.....	69
Tablo 3.41. Katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları.....	70

Tablo 3.42. Katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları.....	70
Tablo 3.43. Katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık, akademik başarı ve demografik değişkenlerle olan korelasyon sonuçları	71
Tablo 3.44. Psikolojik sağlık düzeyinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analiz sonuçları.....	73
Tablo 3.45. Kişisel memnuniyet düzeyinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analiz sonuçları.....	74
Tablo 3.46. Özdenetim düzeyinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analiz sonuçları....	75
Tablo 3.47. Akademik başarı düzeyinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analiz sonuçları.....	76



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Psikolojik sağlık ve bağımsız değişkenler arasındaki regresyon modeli ..	73
Şekil 3.2. Kişisel memnuniyet ve bağımsız değişkenler arasındaki model	74
Şekil 3.3. Özdenetim ve bağımsız değişkenler arasındaki model.....	75
Şekil 3.4. Akademik başarı ve bağımsız değişkenler arasındaki model	76



GİRİŞ

Bu tez çalışmasının ilk bölümünde bir giriş yapılmış, bu girişten sonra sırasıyla araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bir içerik sunulmuştur.

Günümüzde eğitim ortamları sadece bilişsel bilgi sunan yapılar değil, bununla beraber öğrencilerin psikolojik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan sosyal kurumlardır. Bu bağlamda, bireylerin gelişiminin anlamlı ve sürdürülebilir olması için destekleyici ve olumlu bir okul iklimi gün geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır. Olumlu ve açık iletişim, destekleyici öğretmen davranışları, olumlu akran ilişkileri ve adil kurallar öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmasının yanında onların psikolojik iyi oluşlarını da etkilemektedir. Bu sebeple öğrencilerin gelişimini bütüncül olarak ele almak gerekmektedir.

Bireylerin geleceğe hazırlanmasında eğitim kurumları önemli bir bileşen olarak öne çıkar (Verhoeven vd., 2019). Bu kurumlar, çocuklara sosyal, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal alanlarda gelişim fırsatları sunar. Çocukların meslek hayatlarında ve toplumda etkin roller üstlenebilmeleri için gerekli niteliklerin kazandırılması da bu süreçlerin temel amaçları arasındadır (Durmuş, 2017). Eğitim ortamları, belirlenen hedefleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan sosyal sistemlerdir (Dönmez, 2016). Bu sistemlerin temel işlevlerinden biri ise bireylere istendik yönde duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışlar kazandırmaktır (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

Günümüzde küreselleşme ile hayatımızda önemli dönüşüm ve değişimler yaşanmaktadır. Bu dönüşüm eğitim sistemi ve okullar dahil olmak üzere toplumun bütün kurumlarında yaşanmaktadır (Bloom, 2004). Eğitim sistemi öğrenci, eğitimci, veli gibi farklı paydaşlardan meydana gelmektedir. Öğrencileri geleceğe hazırlayan eğitim kurumlarında eğitim anlayışı sadece akademik başarıyı önemseyen geleneksel anlayışın ötesinde öğrencilere farklı beceri ve bilgileri kazandırmaya odaklanan bir dönüşüm ve değişim yaşamaktadır (Sakız, 2021; Weare, 2013).

Günümüzde geçmişe göre bilgiye ulaşmak kolaylaştığından öğrencilerin imkân ve fırsatlarında köklü değişimler yaşanmaktadır (Callus ve Cauchi, 2020). Çağdaş eğitim pratikleri yoluyla öğrencileri desteklemek, onlara bilgi, beceri, yeterlilik ve tutum kazandırarak öğrencilerin psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimlerini kolaylaştırmak da önemli hedefler haline gelmiştir (Sakız, 2021). Çoğu alanda yaşanan dönüşüm ve değişimler, eğitim kurumlarının değişen iş dünyasının ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştirmesi gerektiğini ve akademik başarı ile eğitimsel yöntemleri çeşitli alanlarda bilgi ve beceri kazandırmak için kullanmaları gerektiğini göstermektedir.

Alanyazında öğrencilerin bireysel ve toplumsal olarak uyum sağlamasının yalnızca akademik temelli bilgi ile değil, akademik bilgi ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile de mümkün olduğu vurgulanmaktadır (Kaspar ve Massey, 2023). Bu sebeple okullardan beklentiler de farklılaşmaktadır. Modern eğitim anlayışı, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra toplumsal işlevler de kazandırmaktadır (Özer ve Perc, 2020). Öğrencilerin bu işlev ve yeterlilikleri kazanması ile okul iklimi önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri için okul iklimi son derece önemlidir.

Okul iklimi kavramı, öğrencilerin davranışlarına, birbirleri ile olan ilişkilerine ve bağlılıklarına vurgu yapmaktadır (Şişman, 2012). Okul iklimi öğrenci, okul personeli ve velilerin okul deneyimlerine dayalıdır. Okulda öğrenim etkinlikleri ve kişilerarası ilişkiler okulun örgütsel yapısını oluşturur (Dary ve Pickeral, 2013). Bazı okullar olumlu bir okul iklimine sahiptir ve bu tür okullarda çalışmak ve öğrenmek heyecan vericidir. Diğer okullar ise olumsuz okul iklimine sahip yerler olarak algılanır. Bu okullar, sıradan okullar olarak kabul edilir. Okulun bu ince ruhu okul iklimi olarak adlandırılır (Lindelow vd., 2022).

Okullar öğrenci, öğretmen, idareci ve personeli de etkileyen ortamlardır. Okul iklimi okulun karakterini oluşturmaktadır. Bu sebeple olumlu okul iklimi öğrencilerin akademik başarılarını ve özgüvenlerini artıran, disiplin problemlerini ve devamsızlığı azaltan bir etkiye sahipken; olumsuz okul iklimi öğrencilerin yalnızlaşmasına ve akademik başarı düzeylerinin düşmesine sebep olabilmektedir (Sakız, 2017).

Her okul planlı ya da öncesinden gelen bir yapının içinde de olsa bir okul iklimine sahiptir. Bazı okullar bunu düzenli ve istendik bir şekilde yapmaktadır. Okul iklimi göz ardı edildiğinde güvensiz ve paydaşlardan kopuk okullar oluşabilmektedir.

Okullar geniş bir kitleyi yelpazesi altında toplayan yapılar olduğundan okul ikliminden etkilenmektedir (Yüner, 2018). Okul iklimi yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimlerini etkilemekte ve öğrenme ortamının niteliğini belirlemektedir. Okul ikliminin olumlu olması, öğretmenlerin iş memnuniyetini ve öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumunu etkileyebilir (Şenel ve Buluç, 2016). Okul ikliminin olumsuz olduğu durumda ise öğrencilerin başarabileceğine dair inançları azalabilir ve öğrenciler kendilerini değersiz hissedebilir (Rizotto ve França, 2022). Olumsuz okul iklimine sahip okullardaki etkinlikler, öğrencileri yeterli düzeyde motive edemeyebilir. Bu durum hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okula bağlılıklarını düşürebilir (Dutta ve Sahney, 2022) ve okul güvenliğine zarar veren kurlsız sınıf ortamlarının oluşmasına neden olabilir (Doğan, 2017).

Okul ikliminin yanı sıra, öğrencilerin psikolojik sağlığı da okul ortamının önemli bir unsurudur (Sakız, 2022). Dünya Sağlık Örgütü-DSÖ (2001) tanımına göre sağlık, yalnızca hastalık ve sakatlık durumunun olmaması değil bununla beraber psikolojik, fiziksel ve sosyal olarak tam bir iyilik halidir. Sağlık, DSÖ tarafından bütüncül bir bakış açısı ile ele alınmaktadır. Psikolojik sağlık kavramı, geleneksel alanyazında kaygı ya da depresyon gibi psikolojik rahatsızlıkların olmaması şeklinde ifade edilmektedir (Westerhof ve Keyes, 2010). DSÖ'nün tanımı ile psikolojik sağlık, bireylerin sadece ruhsal bir hastalığa sahip olmamaları değil; bireylerin stresle başa çıkabilmeleri, yetenekleri konusunda farkındalıkları ve iyi bir öğrenme becerisi ile topluma katkı sağlamalarını kapsayan zihinsel bir iyilik halini de kapsamaktadır (Galderisi vd., 2015; Gardner vd., 1996). Bu kavram ayrıca bireyin üretken bir şekilde çalışabildiği, kendi potansiyelini fark edebildiği, günlük hayatta yaşadığı normal stresle baş edebildiği ve içinde bulunduğu topluma katkı sağlayabildiği bir iyilik hali olarak tanımlanmıştır (DSÖ, 2005).

Bu tezde “psikolojik sağlık” kavramının kullanılmasının sebebi, özellikle öğrencilerin zihinsel ve duygusal iyilik hallerinin vurgulanmak istenmesidir. Psikolojik sağlık, bireyin zihinsel ve duygusal olarak iyi hissetmesi, ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi, zorluklarla başa çıkabilmesi ve stresle başa çıkma yeteneğine sahip olması anlamına gelir (Jahoda, 1953; Macaskill ve Denovan, 2014). Bu terim, genellikle “ruh sağlığı” veya “mental sağlık” gibi diğer kavramlarla eşanlamlı olarak kullanılsa da psikolojik sağlık özellikle psikolojik iyi olma durumunu vurgulamak için tercih edilebilir (Giordano ve Lindstörn, 2011). Tezde, öğrencilerin duygusal ve zihinsel

sağlığının, okul iklimi ve eğitim ortamının önemli bir parçası olduğunu vurgulamak amacıyla bu terimin kullanılması gerekliliği öne çıkmıştır. Psikolojik sağlık fiziksel (fiziksel sağlık), sosyal (bireyler ve toplumla ilişkiler), psikolojik (olumlu işlevsellik), manevi (yaşamın amaç ve anlamı duygusu) ve duygusal olmak üzere farklı boyutları kapsamaktadır (Barry, 2009).

Bireylerin yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varılması, güçlü yanlarının keşfedilmesi ve kişiliğin pozitif yönlerine dikkat çekilmesi psikolojik sağlığın pozitif boyutunu oluşturur (Eryılmaz, 2017). Günümüz için ise Martin Seligman (2008) ruhsal anlamda yeterliliğin daha çok bireysel anlamdaki pozitif özelliklerle ilişkili olduğu, çalışma ve sevmeye kapasitesi, sebat ve azim, insan ilişkilerindeki yetenek, cesaret, estetik duyarlılık, bağışlayabilme, özgünlük, maneviyat ve bilgelik, özgünlük ve geleceği düşünme gibi değerlerden oluştuğunu ifade eder. Öğrencilerin hem psikolojik sağlığı hem de akademik başarıları önemli bir okul performansı ölçütüdür (Güleç, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik sağlığının güçlendirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde bir etki yapabilir; çünkü psikolojik sağlık, öğrencilerin motivasyonlarını, dikkatlerini ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir, dolayısıyla akademik başarılarını artırabilir (Macaskill ve Denovan, 2014).

Başarı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde ‘başarma işi, muvaffakiyet’ olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu-TDK, 2011). Başarı, isteneni elde etme, güdülen hedefe ulaşma ve arzulanan sonuca ulaşma anlamına gelmektedir. Başarı aynı zamanda üretkenlik ve verimlilik anlamlarında da kullanılır (MEB, 2010). Akademik başarı, bireylerin duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin dışındaki bütün alanlarındaki davranış değişimlerini ifade etmektedir. Ancak akademik başarı duyuşsal ve psikomotor gelişimden bağımsız değildir; akademik başarı bilişsel (beceri ve bilgi gibi) ve bilişsel olmayan (ilgi, tutum ve kişilik gibi) davranışların etkileşimi yoluyla ortaya çıkan geniş bir beceri sahasını içermektedir (Tanır, 2019).

Akademik başarı, bireyin eğitim hayatındaki başarı düzeyi hakkında bilgi veren, bilişsel yeterlilik ve beceriyi ölçmede kullanılan bir kavramdır (Sakız vd., 2020). Ayrıca akademik başarı, eğitim hedeflerine ulaşma, iyi notlar alma, eğitim programlarını tamamlamayı da ifade eder. Eğitim-öğretim programında beklentileri karşılayan, derslere karşı ilgili, sınav başarısı yüksek öğrenciler, öz disiplinleri ile akademik başarı düzeylerini de yükseltmektedir (Sakız ve Aftab, 2019). Böylece öğretmen tarafından sevilen, takdir edilen ve toplumca kabul edilen bireyler olarak kendilerini değerli

hissedecek, öz saygıları ve öz güvenleri artacaktır. Akademik başarısı düşük öğrencilerde ise durum bunun tam tersi olabilir. Öğrenciler kendilerini değersiz ve yetersiz hissedebilir ve bu durum öz güvenlerinin ve öz saygılarının düşmesine neden olabilmektedir. Bu bireyler topluma uyum söz konusu olduğunda sorun yaşayabilmektedirler (Yılmaz, 2019). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilecek birçok faktör bulunmaktadır ve bunların bir kısmı öğrencinin kontrolündeyken diğer bir kısmı ise öğrenci kontrolünde olmamaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2002).:

Problem Durumu

Bireyleri geleceğe hazırlamada okulların bilinen önemine rağmen, bu kurumların öğrencilerin bütüncül gelişimini etkili bir şekilde desteklemesini sağlamada yaşanan çeşitli zorluklar devam etmektedir. Okullar sadece akademik öğrenme merkezleri değildir; aynı zamanda sosyal, bilişsel, davranışsal ve duygusal büyümenin desteklenmesinde de önemli bir rol oynarlar. Küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin getirdiği hızlı değişimler toplumsal beklentileri ve eğitim taleplerini önemli ölçüde değiştirmiş, okullarda farklı gelişim alanlarını destekleyecek programlar tasarlaması ve faaliyetler yürütmesi gerekliliği üzerinde bir uzlaşa sağlanmıştır (Bloom, 2004).

Günümüz eğitim sistemlerinde temel gelişmelerden biri, geleneksel akademik merkezli eğitim modelinden daha geniş bir beceri ve yeterlilik yelpazesini vurgulayan bir modele geçiştir. Modern eğitim, öğrencileri yalnızca akademik bilgilerle değil aynı zamanda kişisel başarı için gerekli olan kritik sosyal, duygusal, estetik ve mesleki öğrenme becerileriyle donatmayı amaçlamaktadır (Weare, 2013). Bu geçiş, gerekli olmakla birlikte, müfredatı ve öğretim metodolojilerini buna göre uyarlaması gereken eğitimciler ve yöneticiler için önemli zorluklar yaratmaktadır.

Okul iklimi, eğitim kurumlarının genel etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin akademik performanslarını artırabilir, özgüvenlerini destekleyebilir, disiplin sorunlarını ve devamsızlıklarını azaltabilir (Şişman, 2012). Öte yandan olumsuz bir okul iklimi, öğrencinin izolasyonuna, akademik performans düzeylerinin düşmesine ve genel bir kopukluk hissine yol açabilir. Olumlu bir okul ikliminin sağlanması bu nedenle önemlidir ancak öğrenciler, öğretmenler ve idari personel arasındaki kişilerarası dinamiklere dikkat edilmesini gerektirir (Dary ve Pickeral, 2013).

Psikolojik sağlık, okul ortamının bir diğer kritik yönüdür. DSÖ sağlığı yalnızca hastalığın olmaması değil, fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır (WHO, 2001). Öğrenciler için psikolojik sağlık, stresi yönetme, sağlıklı ilişkiler sürdürme ve kişisel yeterlilik duygusuna ulaşma yeteneğini içerir. Bu nedenle okullar öğrencilerin psikolojik refahını destekleyen ortamlar yaratmalıdır çünkü bu onların akademik ve sosyal başarılarıyla yakından bağlantılıdır (Westerhof ve Keyes, 2010).

Akademik başarı, hl eğitimin merkezi hedefi olmasına rağmen, yalnızca entelektüel yeteneğin ötesindeki faktörlerden etkilendiği giderek daha fazla kabul edilmektedir. Duygusal ve psikolojik refah, sosyal beceriler ve destekleyici bir okul iklimi, ğrenci başarısının ayrılmaz bir parçasıdır (Sakız vd., 2020). Bu çok yönlü etkilerin ele alınması, geleneksel akademik öğretimin ötesine geçerek öğrenciler için kapsamlı destek sistemlerini içeren bütünsel bir eğitim yaklaşımını gerektirir.

Sonuç olarak, gelişen eğitim ortamı, okulların öğrencileri geleceğe hazırlamadaki rollerini yerine getirmek için ele almaları gereken önemli zorluklar sunmaktadır. Bu tez, okul iklimini ve psikolojik sağlığı etkileyen kritik faktörleri ve bunların öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Tez, bu unsurları inceleyerek daha etkili ve destekleyici eğitim ortamları oluştırmaya yönelik görüş ve öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Verilen bilgiler ışığında bu tezin temel amacı, okul iklimi, ğrenci psikolojik sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri derinlemesine incelemektir. Çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra psikolojik sağlıklarının da önemi giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Bir ğrencinin başarılı olabilmesi için sadece bilgi ve beceri kazanması yeterli değildir; aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve zihinsel açıdan da sağlıklı olması gerekmektedir. Okul iklimi, öğrencilerin güvenli ve destekleyici bir ortamda öğrenmelerini sağlayabilirken, psikolojik sağlıkları da bu ortamda olumlu yönde etkilenebilir. Öğrencilerin psikolojik sağlığı ise akademik başarılarını etkileyebilir; nitekim özgüvenli, motive ve stresle başa çıkabilen öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir (Yuda vd., 2022). Bu bağlamda okul iklimi, ğrenci psikolojik sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri anlamak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha etkili bir şekilde geliştirilmesine

yardımcı olabilir. Bu tez, bu önemli bağlantıları ortaya koymak ve eğitim sistemlerinin öğrencilerin tümünün başarısını destekleyecek şekilde iyileştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Üstte yer verilen amaçlar doğrultusunda okul iklimi, öğrenci psikolojik sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelenmesi adına aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt bulunacaktır:

1. Öğrencilerin okul iklimi algıları, psikolojik sağlık düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri demografik özelliklere göre anlamı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin okul iklimi algıları, psikolojik sağlık düzeyleri, akademik başarı düzeyleri ve demografik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okul iklimi algıları, psikolojik sağlık düzeyleri ve demografik özellikleri akademik başarı düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Öğrencilerin okul iklimi algıları, akademik başarı düzeyleri ve demografik özellikleri psikolojik sağlık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Çalışmanın Önemi

Günümüzde okullar, birey üzerinde sadece bilişle ilgili becerileri arttırdıkları için değil, bununla beraber bireye ruhsal, duygusal ve sosyal katkı sağladıkları temel bağlam ve ortam oldukları için de odak noktadadır. Olumlu ve etkili bir okul iklimi öğrenciler için etkin bir öğrenme ortamını oluşturmaktadır. Olumlu bir okul ikliminde öğrenciler okuldaki sosyal ve akademik faaliyetlere katılır. Öğrencinin arkadaş çevresi de bu etkinliklere katılır ve böylece ilişkiler gelişir. Öğrenci öğretmenleriyle ders dışında bazı etkinlikler yoluyla görüşme imkânı bulur; böylece öğrencinin okul ile bağı gelişir ve ilişkisi artar (Willms, 2003). Bu durum öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu etkilemektedir. Bununla beraber öğretmenler de yüksek miktarda iş doyumunu yaşamaktadır. Olumlu bir okul iklimi öğrenci akademik süreç ve çıktılarının yanında öğretmen performansına da olumlu yönde etki etmektedir (Macneil vd., 2009). Nitekim bu çalışmanın önemi yüksektir çünkü çalışma, okul ikliminin öğrenci başarıları ve öğretmen memnuniyeti üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyerek, eğitim ortamlarının geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu sayede, daha iyi bir öğrenme ve öğretim ortamı yaratılmasına yönelik önerilerde bulunulabilecektir.

Çoğu eğitim sisteminde okulların temel misyonu akademik eğitim olarak değerlendirilse de okulların çocuğun hayatındaki temel sosyalleşme araçlarından biri olduğu göz ardı edilemez; çünkü okullar, "bütün çocuğu" şekillendirmekle görevlidir (Birch ve Videto, 2015). Bu sebeple, erken dönemde psikolojik sağlık faktörlerine dikkat etmek, öğrenciler için okul terki ya da okul başarısızlığı gibi daha büyük zorlukları engelleyebilir. Bu, okulların ve eğitimcilerin göz ardı etmemesi gereken bir konudur. Okullar tüm öğrencilerin psikolojik sağlığını artırmak için yollar bulmalıdırlar. Bu çalışma bu anlamda oldukça önemlidir çünkü öğrenci psikolojik sağlığının akademik başarı ve sosyal uyum üzerindeki etkilerini inceleyerek, eğitim sistemine yönelik kapsamlı ve etkili stratejiler geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu sayede, okulların hem akademik hem de sosyal yönden daha bütüncül bir yaklaşım benimsemeleri teşvik edilecektir.

Öğrencilerin genel refahları, akademik başarıları ve sosyal etkileşimleri üzerindeki önemli etkisi nedeniyle okul tabanlı psikolojik sağlık desteği kritik öneme sahiptir. Psikolojik sağlığını ihmal etmek, bozulmuş sosyal ilişkiler, akademik zorluklar ve disiplin sorunları gibi çeşitli olumsuz sonuçlara neden olabilir. Böyle bir durumda ise okulda proaktif müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır (Christner ve Mennuti, 2008). Tam da bu anlamda bu çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır çünkü öğrenci psikolojik sağlığının eğitim süreçlerine ve genel yaşam kalitesine olan etkilerini derinlemesine inceleyerek, okullarda uygulanabilecek etkili psikolojik destek programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu, öğrencilerin daha sağlıklı, mutlu ve başarılı bireyler olarak yetişmesine olanak tanıyacak stratejilerin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışma ile okul iklimi, öğrenci psikolojik sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenecektir. Bu araştırmanın temel amacı ise lise öğrencilerinin okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı algılarının belirlenmesidir. Bu araştırmanın alanda yapılacak olan okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Bu tez araştırması birkaç temel varsayıma sahiptir. Öncelikle tüm katılımcıların ölçek sorularına dürüst ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır. Bulguların geçerliliği büyük ölçüde bu yanıtların bütünlüğüne bağlıdır. Ek olarak, bu çalışma için

seçilen okul ve ğrenci örneklerinin daha geniş bir nüfusu temsil ettiği varsayılmaktadır ve bu durum, bulguların diğer eğitim bağlamlarına genellenmesine olanak sağlamaktadır. Bir diğer kritik varsayım ise incelenen eğitim ortamları ve okul iklimlerinin veri toplama süreci boyunca tutarlı kalacağıdır. Araştırma sırasında yapılacak önemli değişiklikler sonuçları ve yorumları etkileyebilir. Son olarak, katılımcıların anlamlı ve karşılaştırılabilir veriler elde etmek için gerekli olan "okul iklimi", "psikolojik sağlık" ve "akademik başarı" gibi anahtar terimler konusunda tek tip bir anlayışa sahip oldukları varsayılmaktadır.

Ancak bu çalışma aynı zamanda çeşitli sınırlamalarla da karşı karşıyadır. İklım algıları öğrenciler arasında büyük ölçüde farklılık gösterebileceğinden, okul ikliminin ölçülmesi bir dereceye kadar öznellik içerir. Bu değişkenlik önyargıya neden olabilir ve farklı okullar arasında veri karşılaştırılabilirliğini etkileyebilir. Çalışmanın belirli bir coğrafi bölge ve kültürel bağlamla sınırlı olması, potansiyel olarak bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca sadece Anadolu Lisesi ve Mardin ilinde uygulandığından farklı lise türlerinde ve şehirlerinde uygulandığında farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Eğitim sistemleri, kültürel normlar ve toplumsal beklentiler küresel olarak farklılık gösterir ve sonuçlar evrensel olarak geçerli olmayabilir. Veri toplama süresi belirli bir zaman dilimiyle sınırlıdır ve bu, okul iklimi ve psikolojik sağlıktaki uzun vadeli eğilimleri ve değişiklikleri kapsamayabilir. Boylamsal alışmalar daha kapsamlı bilgiler sağlayabilir ancak bu tezin kapsamı dışındadır.

Ayrıca, ölçeklerden elde edilen, kişinin kendisi tarafından bildirilen verilere güvenilmesi, katılımcılar doğru yanıtlar yerine sosyal açıdan arzu edilen yanıtlar verebileceğinden, yanıt yanlılığı olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Bu, bulguları arpıtabilir. Sosyoekonomik koşullar, aile geçmişi ve dış stres etkenleri gibi çok sayıda dış faktör de öğrencilerin psikolojik sağlığını ve akademik başarısını etkiler. Bu çalışmada tüm dış değişkenleri kontrol etmek zordur. Son olarak, çalışma süresince eğitim politikalarında veya idari uygulamalarda meydana gelebilecek herhangi bir değişiklik sonuçları etkileyebilir. Bu tür değişiklikler araştırmacının kontrolü dışındadır ve bulgulara değişkenlik getirebilir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tezin temel kavram ve unsurlarına dair detaylı bilginin verildiği bu bölümde taramasında okul iklimi ve psikolojik sağlık kavramları ele alınmış ve bu unsurların öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkileri incelenmiştir. Bu bölümde, tezin araştırma sorularını ve hipotezlerini anlamak için gerekli teorik çerçeveyi sağlamakta, bulguların yorumlanması ve sonuçların tartışılması için önemli bir referans noktası oluşturmaktadır.

1.1. Okul İklimi

Okul iklimi Hoy ve Miskel'e (2010) göre öğretmenler ve öğrenciler tarafından algılanan ve davranışlar üzerinde etkili olan okul içi çevreyle ilgili niteliklerin bütünü temsil etmektedir. Okul iklimi ayrıca öğrencilerin ve çalışanların okul ile ilgili algılarını ifade eder (Konaklı, 2019). Bir okulun iklimi aynı zamanda okulun kişiliğidir. Okul iklimi okulun ruhunu ve kalbini yansıtır, öğrencinin, öğretmenin, idarecinin, personelin okula olan sevgisini belirler ve bireyin kendini önemli, değerli ve onurlu hissetmesine yardımcı olur. Okul iklimi, sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturan, öğrencilerin ve ailelerin hayallerini besleyen, öğretmenlerin heyecanını harekete geçiren, yaratıcılığını arttıran ve tüm üyelerini değerli hissettiren okul niteliği şeklinde tanımlanabilir (Freiberg ve Stein, 2004).

National School Climate Center'a (2014) göre okul iklimi öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin, velilerin ve diğer tüm okul personelinin okulla alakalı yaşam deneyimlerini ifade eder. Aynı zamanda okul iklimi okulla ilgili amaçları, kuralları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğrenme ve öğretme etkinlikleriyle beraber idari yapıyı da temsil eder. Olumlu bir okul iklimi süreklilik gösterdiğinde öğrencilerin gelişmelerini ve öğrenmelerini desteklemekle beraber onları yaşama sağlıklı bir şekilde hazırlar (McLean vd., 2023).

Okul iklimi, okulun karakterini ve niteliğini ifade etmektedir. Okul iklimi ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin ve velilerin okul deneyimlerine dayalıdır. İklim, okulun öğrenim etkinliklerini, örgütsel yapıyı ve kişilerarası ilişkileri yansıtır (Dary ve Pickeral, 2013). Öğrencilerin aidiyet duygularını arttırmak ve güvenli bir okul iklimi oluşturmak için bazı hususlara dikkat edilmelidir. İlk olarak, okul ikliminin güven ve destek çerçevesinde gelişmesi gereklidir. İkinci olarak, öğretmenlerin ve idarecilerin öğrenciler ile olan iletişiminin olumlu yönde olması gerekir. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitim ve öğretim programının öğrencileri geliştirecek ve destekleyecek bir şekilde olmasını sağlaması, okulun fiziksel yapısını ve sosyal faaliyetlerini yeterli düzeye getirmeleri ve öğrencileri desteklemeleri gerekir (Günalan, 2018).

Cohen vd. (2009) okul ikliminin mesleki gelişim, politika ve uygulama üzerindeki etkisini belirlemek için bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada sürdürülebilir bir okul ikliminin, demokratik bir toplumda üretken, katkıda bulunan ve öğrenmeyi ve tatmin edici bir yaşam için gerekli gençlik gelişimini teşvik ettiği tespit edilmiştir. Bu okul iklimi bireylerin fiziksel, sosyal ve duygusal olarak güvende hissetmelerini destekleyen beklentileri, normları ve değerleri içerir. Çalışmada olumlu okul ortamının öğrencilerin gelişimi, akademik başarısı, okul başarısı, okul güvenliği ve öğretmenlerin tutumu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Eğitimciler ve araştırmacılar son zamanlarda okul iklimine daha çok önem vermeye başlamıştır. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri dahil dünyanın birçok yerinde okul iklimine artan bir ilgi bulunmaktadır. Dünya genelinde daha destekleyici ve güvenli okullar yaratmak için veri odaklı okul geliştirme stratejileri izlenmektedir (Thapa vd., 2013). Okul iklimi, okul içinde genel bir atmosfer oluşturmak için beraber çalışan değerler, normlar, hedefler, kişilerarası ilişkiler, öğrenme ve öğretim uygulamaları ve örgütsel yapıları temsil eder. Bu atmosfer öğrenci, personel ve ailelerin ortak bir eğitim görüşünü geliştirmek amacıyla beraber nasıl çalıştıklarına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olabilir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü-UNESCO, 2017).

Aslında okul iklimi kavramı ile değinilmek istenen okulların olumlu ve olumsuz yönleridir (McGiboney, 2023). Bu bağlamda okulların olumlu yönlerinde ilgili olma, akademik gelişim, dayanışma, sosyal gelişim, iletişim ve katılım fırsatları gibi durumlardan söz edilirken, olumsuz yönlerinde ise iletişim bozuklukları, düşmanca

tavırlar, öğretmenin olumsuz nitelikleri, değişime direnme, ihtiyaçların dikkate alınmaması, keyfi ve diktatörce alınan kararlar gibi durumlardan bahsedilmektedir (Ellis, 1988; Özdemir vd., 2010).

Olumlu okul iklimi öğrenci başarısını artırırken disiplin problemlerini de azaltmaktadır (Mitchell vd., 2010). Böyle okullarda öğrencilerin çalışkan ve istekli olması beklenmektedir. Olumsuz bir okul iklimi ise öğrencilerin yalnızlaşmasına neden olur (Ellis, 1988), öğrencilerin şiddet davranışlarını ve bu davranışlara yönelme riskini artırırken akademik başarılarını düşürür. Özellikle fiziksel şiddet, etnik ayrımcılık, cinsel ve psikolojik istismar gibi olumsuz davranışlar, öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarını yükseltirken okula bağlılıklarını ise düşürerek akademik hayatın sonlanmasına neden olabilmektedir (Prakash vd., 2017). Bu sebeple öğrencilerin okullarında güvensiz hissettiğini tanımlayabilmek eğitimde sürdürülebilirliği açıklayabilen bir faktör oluşturmaktadır. Okulda kendini güvende hissetmemek, okulu bırakma gibi marjinal fikirlere sahip olan öğrencilerin akademik yörüngelerini ve kariyer hedeflerini etkileyen okuldan kopma gibi olumsuz akademik sonuçlara sebep olabilir (Alfaro vd., 2009).

Okul iklimi süregelen bir olgu olduğundan çoğu öğrenci ve eğitimci okul ikliminin olumlu ve olumsuz yanlarını deneyimleyebilir. Örneğin öğrenci okula girdiği ilk süreçte olumlu duygular hissedilebilir ve öğrenciler çevreye jest ve mimiklerle pozitif mesajlar gönderebilir. Her okul bir iklime sahiptir ama her okulun sahip olduğu bu iklim pozitif, planlı ve geliştirici olabileceği gibi negatif ve güvensiz de olabilir (DeWitt ve Slade, 2014).

Etkili öğrenme ortamları oluşturmak okulların önemli işlevlerinden biridir. Bu şekilde oluşturulan okullarda öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik eden bir ortam sağlanır (Şişman ve Turan, 2004). Olumlu bir okul iklimine sahip okullarda öğretimsel faaliyetlere ve akademik çalışmalara önem verilir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler okula yansır, tutarlı ve adil disiplin anlayışı hakimdir, veli desteği ön plandadır ve saygı temel unsurdur (Özdemir vd., 2010). Olumlu okul iklimi, hem öğrencilerin kendilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır hem de çalışanların ve öğretmenlerin refahını sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (UNESCO, 2017).

Öğrencilerin okul iklimi ile ilgili deneyimleri ve algıları onlara duygusal, davranışsal ve akademik olarak katkı sağlamaktadır (Wilson, 2004). Okul iklimi eğitim

felsefesi, okulun hedefleri, öğrenci başarısıyla ilgili beklenti, öğrenci performansı, öğrencinin değerlendirilmesi, öğrenciye verilen destek, ailelerin sürece katılması ve eğitim yöneticisinin liderlik özellikleri gibi boyutları kapsamaktadır (Gorton vd., 2007; Şişman ve Turan, 2005). Okul iklimi okul yönetiminin etkinliğini ve öğrenci başarısını etkileyen bir faktör olarak da görülmektedir. Okul iklimi yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve psikolojik sağlıklarını, sosyal becerilerini ve benlik saygılarını da etkilemektedir (Chirkina ve Khavenson, 2018).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere okul iklimi yalnızca öğrenci ve öğretmen açısından değil, okulun bütün personeli ve sosyal çevresi ile dikkatle ele alınması gereken bir alandır. Okul iklimi, öğrencilerin ruhsal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini, öğrenme kapasitelerini etkiler, olumsuz bir iklim olduğunda istenmeyen davranışa (saldırganlık gibi) neden olan geniş bir kavramdır. Var olan bir sorunun ortadan kaldırılmasında ve ortaya çıkabilecek herhangi bir sorunun öngörülmesinde okul ikliminin iyi analiz edilmesi önemlidir.

Özetle okul üyelerinin okul ile ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerini oluşturan algıların bütününe okul iklimi denmektedir. Bireylerin okul ile ilgili düşünceleri onların performanslarını ve davranış biçimlerini etkileyen önemli bir faktör olduğundan okul iklimi araştırmaları önemlidir (Çalık ve Kurt, 2010). Araştırmalar idare, öğretmen ve öğrenciler arasında amaçlanan davranışların belirlenmesinde, okul üyeleri arasında kabul edilebilir davranış biçimlerinin oluşturulmasında, eğitim kalitesinin ve okulun saygınlığının artırılmasında, kurumsal ve bireysel sorumlulukların belirlenmesinde kullanılabileceğinden okul iklimi, ilgili araştırmalar yoluyla üzerinde durulması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalık ve Kurt, 2011).

1.1.1. Okul İkliminin Boyutları

Eğitim kurumunda görevli olan bir personelin tutumlarının ve performansının belirli ölçüde okul iklimi tarafından şekillendirildiği söylenmektedir (Hoy ve Miskel, 1991). Okul iklimi okuldaki bütün bireylerin çalışma ortamları ile ilgili paylaştıkları algılarıdır. Olumlu ya da olumsuz özellikleri olan okul ikliminin okuldaki bütün bireylere ve okulun performansına çeşitli etkileri bulunmaktadır. Olumlu okul iklimi öğretmenler için sağlıklı bir çalışma ortamı sağlarken öğrenciler için ise iyi bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Hoy vd., 1991).

Olumlu okul iklimi öğrencilerin akademik başarısını artırmakta, okul ortamındaki yabancılaşma düzeyini düşürmekte, öğretmenlerin iş doyumu düzeyini ve adanmışlığını artırmaktadır (Encina ve Berger, 2021). Okul ikliminin okul verimliliğini de etkilediği bilinmektedir (Goddard vd., 2000). Bandura (1997), güçlü akademik vurgunun ve iş birlikçi, açık ve sağlıklı mesleki iletişimin öğretmen davranışlarını ve okul ortamını etkileyerek, kolektif yeterlilik normları yaratarak öğretmenlerin güçlendirilmesine katkı sağladığını bildirmiştir.

Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını ve öğrenme süreçlerini başarılı olabilecek şekilde yönetebildiklerine inandıklarında ve okul iklimi öğretmenleri desteklediği zaman öğrenci bir sorun yaşadığında yılmaz; performansını yükseltmek için daha fazla sorumluluk alır, başarısını arttırmak için ise istekli olur (Sweetland ve Hoy, 2000). Öğretmenler gerek sınıf içi etkileşimlere gerekse sınıf dışı etkinliklere kadar geniş bir yelpazede öğrencileri etkili bir şekilde yönlendirebildiklerinde öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve böylece akademik başarılarını destekleyebilir. Bu süreçte okul ikliminin önemli bir rolü vardır.

Destekleyici okul iklimi, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını gidererek onların psikolojik sağlığını güçlendirebilir ve öğretmenlerin daha etkili bir biçimde öğrenme ortamları oluşturmalarını sağlayabilir (Wang vd., 2020). Öğretmenler, bu destekleyici ortamda daha fazla güven hissederken öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurarlar. Bu ilişkiler, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını ve akademik başarılarını artırabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, öğretim pratiğini geliştirmek ve okul iklimini iyileştirmek için iş birliği yapmaları önemlidir. Bu, öğrencilerin hem akademik hem de psikolojik açıdan daha başarılı olmalarını destekleyebilir ve böylece eğitimde genel olarak daha olumlu sonuçlar elde edilebilir.

Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiği zaman okul ikliminin öğrencilerin okula uyumu ve akademik performansları, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımı, akran bağlılığı, sınıfın ve okulun düzenliliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik başarıya daha fazla adanmışlığı, karar alımına öğrenci katılımı, kuralların açıklığı, öğretmen desteği ve öğretimsel yetkinliği ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Brand vd., 2003). Welsh (2000), sağlıklı ya da olumsuz okul ikliminin işe memnuniyeti, doyumu, uyumu, yaratıcılığı düşürdüğüne, yeniliği azalttığına veya engellediğine dair sonuçlar bildirmektedir. Okul ikliminin olumsuz olduğu örgütlerde insana yeteri kadar önem verilmezken esnek olmayan, katı ve baskıcı bir örgütsel yapı

mevcuttur, etkileşim ve katılım düşüktür, iletişim ise sınırlanmıştır. Bunaltıcı, katı, sıkıcı, kırıcı, insanların zorla çalıştığı bir çalışma ortamı mevcuttur. Yöneticiler anti-demokratik liderlik özelliklerine sahip olabilmektedir (Varol, 1989).

Çalık ve Kurt (2010) okul ikliminin boyutlarını “*destekleyici öğretmen davranışları*”, “*başarı odaklılık*” ve “*güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi*” olmak üzere üç farklı boyutta tanımlamıştır. Destekleyici öğretmen davranışları, öğretmenler tarafından öğrencilerin pozitif davranışlarının desteklenmesi ile ilgilidir. Başarı odaklılık boyutu, öğrencileri çalışmaya teşvik eden etmenleri içermektedir. Burada çalışmalar bilinçli olarak yapılmaktadır. Kısaca başarılı olmak için yapılması gerekenlerin yapılmasıdır. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutu ise öğrenciler için kaliteli öğrenme ortamına ulaşmasına engel olan etmenlerin ortadan kaldırılması ile ilişkilidir.

1.1.1.1. Destekleyici Öğretmen Davranışları

Hoy ve Clover (1986) okul iklimi çalışmalarında öğretmen davranışlarını *samimi*, *profesyonel* ve *ilgisiz* olarak üç farklı kategoride nitelendirmişlerdir. Şentürk (2010) okul iklimine yönelik araştırmalarında sosyal ilişkilerde *sıcaklık*, *ilgisiz* ve *meslektaş* olmak üzere üç tür öğretmen davranışına yer vermiştir. Yıllardır yapılan araştırmalar olumlu bir okul ikliminin öğretmen ve öğrenme üzerinde etkisi olduğunu desteklemektedir. Olumlu okul iklimi akademik başarıyı artırır, öğretmen motivasyonunu etkiler, öğrencileri öğrenmeye teşvik eder ve öğrenci gelişimine yardımcı olur (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2009). Öğretmenleri özgür bırakmak, onlara söz hakkı vermek ve kararlarında sorumluluk vermek okullarda daha ılımlı bir iklimin oluşmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin fikirlerinin alınması, onlara verilen değeri gösterir ve bu durum ılımlı bir iklim yaratır. Öğretmenlerin neler yapabildiklerini bilmek, onları takdir etmek ve tanımak öğretmen motivasyonu için önemlidir (Vali, 2005).

Destekleyici öğretmen davranışları, akademik başarı üzerinde de etkilidir (Özdaş, 2022). Öğrenciler, öğretmenlerinin teşvik edici ve destekleyici tutumlarını tecrübe ettiklerinde daha fazla motive olurlar ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılırlar. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları dikkate almaları ve empati kurmaları öğrencilerin başarmaya olan inançlarını ve özgüvenlerini artırır. Öğretmenlerin destekleyici davranışları öğrencilerin performansının artmasına katkı

sağlar ve onların öğrenme sürecine daha olumlu bir tutum geliştirmelerini yardımcı olur. Özellikle başarısızlıkla ya da zor olan konular ile karşılaştıklarında öğrencilerin destekleyici öğretmenler tarafından güçlendirilmesi, onların tekrardan motivasyonlarını kazanmalarına ve dolayısıyla başarılarını arttırmalarına yardımcı olabilmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin teşvik edici ve destekleyici davranışları öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktördür.

1.1.1.2. Başarı Odaklılık

Başarı odaklılık boyutunda, öğrencilerin başarılı olmasında etkili olan veya onları daha çok çalışmaya yönelten faktörler yer almıştır. Başarı odaklılık boyutu, diğer araştırmalarda başarı motivasyonu (Haynes vd.,1993) ve akademik vurgu (Çalık ve Kurt, 2010; Hoy ve Sabo, 1998) gibi kavramlarla eş anlamlı bir şekilde kullanılabilmiştir. Bu faktörler genellikle öğrencilerin hedeflerine odaklanmalarını, kendilerini motive etmelerini ve çaba harcamalarını sağlar. Başarı odaklı öğrenciler genellikle daha yüksek akademik başarı gösterirler çünkü hedeflerine ulaşmak için azimle çalışırlar ve karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkarlar. Bu nedenle, başarı odaklılık boyutunun, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir bileşen olduğu söylenebilir.

1.1.1.3. Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran İlişkileri

Tüm bireyler için temel ihtiyaçlardan biri güvenlik ihtiyacıdır. Yetişkin bireyler Maslow'a (1954) göre, güvenlik söz konusu olduğunda yalnızca acil bir durumda farkındalık gösterirken, çocuklar açısından güvenlik kavramı daha çok farkındalık yaratan bir kavramdır. Çocuklar güvenli bir ortam ararlar ve güvenli bir durum olmadığında bunu hemen hissederler (Jerome, 2013). Eğitimin önemli unsurlarından biri de güvenli bir öğrenme ortamıdır.

Okul iklimi unsurlarından olan güvenlik, *duygusal ve toplumsal ögelere güven* ile *fiziksel ögelere güven* vermek üzere iki alt öğeden oluşmaktadır. Duygusal ve toplumsal ögelere karşı güven bireylerin okulda oluşan problemlerin çözülmesi ve değişikliklere karşı duyulan güven olarak nitelendirilmektedir. Fiziksel boyutlara karşı güven ise açık olarak belirlenen kurallara uymak ve bu kuralların ihmal edilmesi durumunda tutarlı ve açık yaptırımlar, şiddet konusundaki tutumlar ve okulda bulunan personellerin kendilerini güvende hissetmeleri gibi durumları ifade etmektedir (Ada, 2020). Okul ikliminin güvenlik alt boyutu, okul ortamının güven içinde olması ile

alakalı bir durumdur. Güvenli bir okul ortamının meydana getirilmesinde okul iklimi önemli bir belirleyicidir (Çalık vd., 2011).

Okul güvenliği bireyin veya okul çalışanının okula ulaşmak için evden çıkmasıyla başlayıp, yeniden eve dönmesini kapsayan bir süreçtir. Küresel anlamda okul güvenliği kavramı, okullarda oluşan şiddet olayları sebebiyle daha çok ilgi çekmeye ve üzerinde durulan bir konu olmaya başlamıştır (Akman, 2010). Okulun güvenli olması, öğrenciler açısından eğitim-öğretim etkinliklerinin bir kaygı kaynağı oluşturmaması ile gerçekleşir. Zira öğrencilerin kendilerini güvende hissetmemeleri, aynı zamanda okuldan korkmaları eğitimsel olarak bir yarar görememelerine neden olabilir. Güven ortamının oluşturulduğu bir okul ise öğrencilerden istenen davranışın kesin bir şekilde ifade edildiği, zorbalığın yaşanmadığı ve destekleyici bir ortamın olduğu bir okuldur (Çalık vd., 2011).

Okulu güvenli olarak algılama, sınıf içerisindeki huzur ile yakından ilişkili olduğundan okul güvenliği kavramı içerisine sınıf içi düzen konusu da dahil edilebilir. Sınıf ortamında oluşan bir problemin iyi yönetilememesi sonucunda öğrenci okula karşı güvensizlik yaşayabilirken, bu durum istenmeyen davranışların oluşmasına ve akademik başarının düşmesine sebep olabilmektedir. Tüm bu etkenler okul iklimini etkileyebilecek unsurlardır (Mitchell vd., 2010).

Genel olarak güvenli bir okulun nitelikleri olumlu okul iklimi, tamamen cezanın merkezde olduğu bir sistemin ötesinde, şiddet olaylarını ortadan kaldırmak için programlar geliştirilmesi, müdahale programlarının planlanması, nitelikli eğitim-öğretim etkinlikleri, okul kurallarının demokratik şekilde alınması ve güvenli bir ortam oluşturmak için teknolojiye yararlanılması şeklindedir (Bucher ve Manning, 2003). Okul ikliminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencinin kendini nasıl verimli, güvende, desteklenmiş ve huzurlu hissedeceğini bilmesi gerekmektedir. Okullar bu hususlara önem verip bu hususların sağlanması amacıyla öğrencinin sosyal-duyusal gelişimine katkı sağlayabilirler. Kendilerini rahat ve güvende hisseden, engelleri aşabileceğine inanan ve desteklendiğini bilen öğrenciler akademik olarak daha başarılı olabilir (Cohen vd., 2009). Okul ikliminin güvenlik boyutu, fiziksel bir kavramdan ziyade karmaşık bir olgudur. Güvenli bir ortamın sağlanmasında yalnızca okul idaresi değil aynı zamanda öğretmen, öğrenci ve velilere de vazifeler düşmektedir.

1.1.2. Okul İklimi ile İlişkili Faktörler

Okul iklimi kavramı anlaşılması zor ve karmaşık bir kavram olarak görülse bile birçok araştırmacı, çoğu öğrencinin okul iklimi ile ilgili bireysel tecrübelerinin okul ikliminin şekillenmesinde bir etken olduğunu savunmaktadır (Wang ve Degol, 2016). Öğrencilerin okul iklimi ile ilgili bireysel algılarının okul ikliminin belirleyici bir faktörü olduğunu dile getirmek mümkündür (Loukas ve Murphy, 2007). Öğrencilerin okula uyum sağlaması, okul iklimini nasıl algıladıkları, akademik başarı ve öğrenmeye ilişkin geliştirdikleri algı ile doğrudan ilişkilidir. Bununla beraber öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili tutumları ve okul güvenliği de okul iklimini şekillendiren faktörlerdendir (Eliot vd., 2010).

1.1.2.1. Öğrenciler Arası İlişkiler

Öğrencilerin birbirleri ile olan olumlu ilişkileri onların okul ile ilgili algılarını da doğrudan etkilemektedir (Ryan ve Ladd, 2012). İlişkilerin iyi bir şekilde biçimlendirilmesi okula aidiyet duygusunu geliştirebilir, öğrencilerin davranışsal, motivasyonel ve bilişsel etmenlerinin iyileşmesine katkıda bulunabilir ve okul başarısını da artırabilir.

Öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri onların okul ile ilgili geliştirdikleri güven algılarını da etkilemektedir (Rotenberg ve Boulton, 2013). Bu alanda yapılan çalışmaların zorbalık konusuna odaklanmaları da bunun önemli bir göstergesidir. Zorbalık yetişkinlerce ciddi bir sorun olarak değerlendirilmese bile öğrenciler açısından okulun en önemli problemlerinden biri olarak algılanmaktadır (Cohen, 2006). Olumlu bir okul iklimi oluşturmak zorbalık davranışının azalması ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin arkadaşları tarafından desteklenmeleri zorbalığın sebep olduğu yıkıcı etkileri ortadan kaldırabilir. Öğrencilerin okula bağlılık oranları arttığında zorbalık davranışı sergilemelerinin azalacağı ortaya konmuştur (Hopson ve Lawson, 2011). Bununla beraber öğrencilerde oluşabilecek depresif belirtilerin ortadan kaldırılmasında ilişkiler de önemli bir rol oynar (Loukas vd., 2006).

1.1.2.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları olumlu ilişkiler okul ikliminden etkilendiği gibi bu iklim üzerinde de önemli bir etki yaratır (Liang vd., 2020). Bu sebeple öğretmenlerin sahip olduğu sosyal yeterlilik bu konuda önemlidir.

Öğretmenlerin yönetim, öğrenci ve veli ile kurduğu iletişim okul ortamını dolayısıyla okul iklimini de etkilemektedir (Ertem, 2015). Burada önemli olan husus, öğretmenlerin böyle ilişkiler kurmaya ne kadar istekli olduğudur. Öğretmenlerin olumlu ilişki kurma becerileri ve bunları uygulamak için duyduğu istek okul faaliyetlerinin etkili bir şekilde işlemesine katkı sağlamaktadır (Beets vd., 2008). Öğretmenin katılımını benimseyen iş birlikçi yaklaşımlar öğrencilerin okula dair aidiyet duygusunu geliştirebilir ve okulun bütün üyeleri için uzun vadeli programların geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir (Taylor ve Adelman, 2003).

Öğrencilerin öğretmenleri tarafından gördükleri destek, onların akademik başarıları üzerinde de etkilidir (Sakız vd., 2021). Öğrenciler, kendilerini öğretmenleri tarafından desteklenmiş hissettiklerinde daha motive olurlar, derslere daha fazla odaklanırlar ve daha yüksek başarılar elde etme eğiliminde olurlar. Ancak, öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerinde destek ve özerklik hissi bulunmadığında, akademik performanslarında düşüş görülebilir. Öğretmen tarafından sınıfta özerkliğin sağlanmaması ve katı kuralların koyulması sonucunda öğrencilerin notlarında düşüş yaşanabilir. Ayrıca öğrenciler depresyon, kaygı, kötü arkadaş edinimi gibi olumsuz faktörlere karşı savunmasız olabilirler. Bu bulgular, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin ve öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilere destek olması ve onlara özgüven vermesi, sınıf ortamında öğrencilerin duygusal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak için kritik öneme sahiptir.

Öğretmenleri ile olumsuz ilişkileri olan öğrenciler hem öğretmenleri hem de okulun çalışanları ile sorun yaşayabilirler. Öğretmene karşı geliştirilen olumsuz tutumun değiştirilmesinde ya da ortadan kaldırılmasında öğretmenler de rol üstlenebilirler. Bu sorunun ortadan kaldırılmadığı durumlarda sınıf içinde huzursuzluklar meydana gelebilir ve bunun sonucunda sorun yaşayan öğrenciler kendilerini sosyal ve akademik ortamdan soyutlamayı tercih edebilirler (Hendron ve Kearney, 2016).

Sonuç olarak, okul ikliminin öğrenciler açısından olumlu olarak algılanması ve okul ile ilgili algılarının iyi olmasında öğretmenler önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple olumlu bir okul iklimi oluşmasında öğretmenlerin bu süreçte etkin rol almaları önemlidir. Ancak, okul yönetimi de bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Okul yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve sınıf yönetimi politikalarının oluşturulması

konusunda liderlik sağlayarak, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca okul yönetimi, öğretmenler, toplum ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun çözümler geliştirmek için bir araç olarak kullanılabilir. Dolayısıyla, iyi bir okul iklimi ve başarılı bir öğrenme ortamı sağlanması için, okul yönetimi ve öğretmenler arasında iş birliği ve iletişim önemlidir.

1.1.2.3. Okul Yönetimi

Okullarda açık ve olumlu bir iklimin oluşturulmasından öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, aileler ve yardımcı unsurlar sorumludur. Olumlu bir okul iklimi için bütün bireyler okulun değerlerini ve normlarını benimsemelidir. Bununla birlikte okulun amaçlarına ulaşmasında örgüt üyelerini yönlendiren ve bir arada tutan okul yöneticileridir (Taymaz, 2007). Şüphesiz okul iklimi için yönetim işlevinde en önemli rol okul müdürlerine aittir (Dewitt ve Slade, 2014); okullarda olumlu bir iklimin oluşmasında okul yöneticisine büyük bir pay düşmektedir (Melgarejo vd., 2020). Okul yöneticisi tutarlı ve adil olmalıdır. Okul yöneticileri problemleri doğru bir şekilde tespit edebilmeli ve bunları çözebilecek yeteneğe sahip olmalıdır. Liderlik özelliklerine sahip olan bir okul yöneticisi, karşılaştığı sorunlarda sorumluluk almalıdır ve sorunların üzerine gitmelidir. Bir sorun ortaya çıktığı zaman bunu çözmek için hazır olmalıdır. Bununla beraber etkili bir yönetici yalnızca öğretmenlerle değil aynı zamanda öğrenciler ile de olumlu ilişkiler kurabilir.

Okulun başarısı aynı zamanda etkili bir yönetime bağlıdır. Okul yöneticisinin görevleri okulda öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutmak ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortamı meydana getirmektir (Balcı, 2001). Etkili bir okul yöneticisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayan, onları destekleyen ve güçlendiren bir liderlik anlayışına sahip olmalıdır. Ayrıca, okulun vizyonunu belirleyen ve bu vizyon doğrultusunda stratejiler geliştiren bir yönetici, okulun başarılı olması için önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını teşvik eden, iletişimi güçlü ve adil bir yönetim anlayışıyla hareket eden bir yönetici, okulun genel performansını artırabilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin liderlik becerileri, motivasyon sağlama yetenekleri ve etkili iletişim becerileri, okulun başarısını etkileyen önemli faktörlerdir.

1.1.2.4. Aile, Toplum ve Okul Arasındaki İlişkiler

Ailelerin okul ile iletişim halinde olmalarının öğrencilerin okulu benimseme konusunda olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Ahmadi vd., 2020). Ebeveynlerin tutum ve davranışları öğrencilerin eğitiminde önemli bir unsurdur. Okuldaki etkinliklere katılan, iş birliği içinde olan ve ailesi ilgili olan öğrenciler hem sosyal hem de akademik olarak daha başarılı olabilmektedir (Otani, 2020). Bu nedenle okul ile aile arasında iş birliği hayata geçirilmeli, okulda verilen eğitimin başarıya ulaşması için aileler eğitime dahil edilmelidir.

Olumlu bir okul-aile birliği oluşturmak için öğretmen ve yöneticilerin çeşitli eğitimler alarak beceri ve bilgilerinin artırılması sağlanmalıdır (Taymaz, 2007). Aile, öğretmen ve okul yönetimi arasında pozitif ve etkin bir iletişim sağlandığında ise öğrenci kendini güvende ve mutlu hisseder, motivasyon düzeyi artar ve böylece akademik başarısında da bir artış olur. Etkili bir eğitim için okul çevresi ve aile birlikte hareket etmeli ve birbirlerini tamamlamalıdır.

Öğrencilerin aileleriyle kurdukları sağlıklı ilişkiler, öğrenme sürecinde destekleyici bir rol oynar ve öğrencilerin okulda başarılı olmalarını sağlar. Bu nedenle, okul yöneticileri ve öğretmenler, ailelerle iş birliği yaparak öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermelidir. Ayrıca, velilerin okula aktif olarak katılımı, okulun hedeflerini ve beklentilerini anlamalarını sağlar ve öğrencilerin eğitimine daha fazla destek olmalarını sağlayabilir. Bu şekilde, okul-aile iş birliği güçlendirilerek öğrencilerin başarılı bir şekilde gelişmeleri ve öğrenmeleri desteklenmiş olur.

1.1.2.5. İçinde Bulunulan Ortam

Okul iklimini oluşturan etmenler oldukça karmaşık ve iç içe geçmiştir (Thapa vd., 2013). Öğrencinin öğrenim gördüğü okulun fiziksel özellikleri, okuldaki bütün personel ve öğrencilerin fiziksel anlamda rahatını (soğutma, ısıtma) etkilemektedir. Ayrıca okulun temiz olması, öğrencilerin güvenliği ve sessizliği gibi unsurların okul iklimini meydana getirdiğini söylemek mümkündür (Freiberg ve Stein, 2004).

Okul ikliminin pozitif olması çok önemlidir. Olumlu bir iklimde okulun bütün personeli beraber hareket eder. Öğretmen, yönetici ve diğer personeller öğrencilere sert davranmak yerine gülümsemeyi tercih eder, öğrencilerini tanır ve onların isimlerini bilir. Bunun yanı sıra olumlu bir iklime sahip okullar ziyaretçiler için misafirperver

olurlar. Sonuç olarak okullar içinde insanların bulunduğu ortamlardır ve insanlara nasıl davranmaları gerektiğini bilen bireylerden oluşmalıdır (Dewitt ve Slade, 2014).

Öğrencilerin bulundukları ortam fiziksel anlamda sağlıklı ise öğrenciler de sağlıklı olmaktadır. İçinde bulundukları ortam çoğunlukla okulları olduğu için okulun havalandırması, iç kalitesi, rutubet ve küf, kimyasal ve böcek denetimi ve benzeri gibi fiziksel sorunlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde hem öğretmen hem de öğrenci ağırlığı bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenir ve sonuç olarak olumsuz okul ikliminin oluşmasına sebep olur (Zullig vd., 2010).

1.2. Psikolojik Sağlık

İnsanlık tarihi boyunca psikolojik sağlık önemli kavramlardan biri olmuştur. Psikolojik sağlık kavramının tanımına ilişkin bir fikir birliği olmadığından psikolojik sağlığı tanımlamak ve anlamak da zorlaşmaktadır (Holm, 2004). Antik Yunan filozoflarından günümüze kadar uzanan psikolojik sağlık kavramının tarihi ve onu tanımlama çabası sürmektedir (Okçu, 2021). Farklı kültürler, tarihler ve disiplinler arasında farklı yaklaşımlar ve tanımlar mevcuttur. Antik Yunan'da psikolojik sağlık, beden ve zihin arasındaki dengeye odaklanırken, modern psikoloji bu kavramı daha geniş bir perspektiften ele almaktadır. Psikolojik sağlık duygusal, zihinsel ve sosyal iyilik hali olarak tanımlanabilir; bu durum, bireyin kendini gerçekleştirme, ilişkilerinde uyum sağlaması ve stresle başa çıkabilmesi anlamına gelir (Christner ve Mennuti, 2008). Ancak, bu kavramın karmaşıklığı ve çok boyutluluğu, tek bir tanımın ötesine geçer. Bu nedenle psikolojik sağlık kavramını anlamak ve tanımlamak, multidisipliner bir yaklaşım gerektirir ve kültürel, sosyal ve bireysel farklılıkları dikkate almayı gerektirir.

Klasik anlayışa göre psikolojik sağlık herhangi bir psikiyatrik ve psikolojik bozukluğun olmayışı ve 'normal' (sağlıklı olmak, psikososyal bakımdan normal olmakla eş anlamlı kullanılır) olanla ilişkili şeklinde ifade edilir (Güleç, 2009). Bu anlayışa göre psikolojik sağlık kişide psikopatolojinin olmaması ve bu durumlarda bireyin hayatına ilişkin tutumu, duyguları ve değerlendirmeleri şeklinde ifade edilebilir (Okçu, 2019). Psikolojik sağlık kişinin psikolojik ve bedensel açıdan kendisi, değer yargıları, inançları, uzak ve yakın çevresinde aynı kültürü paylaştığı bireylerle ve fiziksel dünya ile barışık ve uyumlu olmasını da temsil etmektedir (Yapıcı, 2007). Psikolojik sağlık, alanyazında farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen psikolojik

sağlığın en çok bilinen tanımları arasında psikolojik dayanıklılık, kişisel bir iyi oluş ve kişinin özerkliği, üretkenlik, yeteneklerinin bilincinde olması, stres yönetimi, sosyal-duygusal farkındalık ve yeterlilik, toplumsal katkı potansiyeli gibi unsurlar bulunmaktadır (Sakız, 2021).

Psikolojik sağlık, bireyin işlev kaybına ve kaygıya sebep olan belirtilerden uzaklaşarak içinde olduğu role ve çevreye uyum sağlayarak, stres ve beklentilerle başa çıkabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Pınar, 2013). Kişinin kendisi ve çevresi ile uyum ve denge sağlayabilmesi psikolojik sağlık için önemli bir şarttır (Yıldırım vd., 2008). Psikolojik sağlık, öğrenme, iletişim becerileri, duygusal gelişimi ve düşüncüyü kapsayan bir süreçtir.

Psikolojik sağlığın bireyler arasında istenilen seviyede olması, belli bir ruhsal sorunun olmaması ya da psikolojik bir sorunun yaşamın işlevsel akışını bozacak düzeyde yaşanmamasına ek olarak bireylerin biyolojik, sosyal, duygusal ve bilişsel uyumunun da işlevsel seviyede olması anlamına gelmektedir. Psikolojik sağlık durağan bir yapı olmamakla beraber bireylerin koşullarına göre şekillenen ve değişebilen bir benlik unsurudur (Sakız, 2021). Meydana gelen olumsuz yaşantılar, bireylerin psikolojik sağlığına yönelik riskler oluşturabilir, onların eğitim ve öğretim süreçleri boyunca istedik seviyede faydalanmalarını zorlaştırabilmektedir.

1.2.1. Eğitimde Psikolojik Sağlık ve Önemi

Toplumsal, zihinsel ve duygusal sağlığı kapsayan psikolojik sağlığın günümüze kadar ilgili olduğu çoğu alan ile ilişkisine yapılan vurgu yetersiz kalmıştır. Eğitim, psikoloji, sağlık hizmetleri ve bilimi psikolojik sağlık alanına yeterli seviyede önem gösterememiştir. Psikolojik sağlık bu alanlarda ya tasarım ve uygulamada zayıf kalmış ya da diğer meslekler gibi yeteri kadar ciddiye alınmamıştır (Weare, 2017).

Okul psikolojik sağlığı anlayışı, dünya genelinde eğitim sistemine 20. yüzyılın sonlarında ve 21. yüzyılın başlarında girmiştir. Böylece eğitimin toplumsal, sağlık ve kişilik alanlarına ilişkin unsurlar eğitim programlarının kapsamına alınmıştır. Buna rağmen okullarda psikolojik sağlık alanı sınav odaklı, eğitim sisteminin rekabetçi ve ayırıştırıcı unsurlarının yanında önemini yitirmiş ve eğitim programlarında yeteri kadar dikkat çekememiştir. Oysaki okullarda psikolojik sağlık alanına, pedagojik unsurlar kadar önem verilmesi için çok sayıda sebep bulunmaktadır (Sakız, 2021).

Psikolojik sağlının 6nemi g6n ge7tik7e daha fazla anlaşılmasına rağmen bu farkındalığın pratiğe yansıması yeteri kadar sağlanamamıştır (Sakız ve Jencius, 2024). Eğitim alanına bakıldığı zaman toplumsal, duygusal ve zihinsel sağlıkla ilişkili konuları ele alan etkinler ile genellikle uyum ve davranış g677l677g677 yaşayan ya da yeterlilik d67zeyi d67ř67k olan 6đrenciler 6zerine odaklanmış; psikolojik sağlının b67t67n 6đrencileri, 6đretmenleri ve okul topluluğunu ilgilendiren bir konu olduğu g67zden ka7ırılmıştır (Bender, 1986; Duong vd., 2021). Bununla beraber eğitim kurumları, 6đrencilerin toplumsal ve duygusal ihtiya7larını karşılamak amacıyla yeterli kaynak ve destek sağlayamamıştır.

Bunun yanı sıra sağlık hizmetleri de psikolojik sağlığa yeteri kadar gereken 6nemi vermemiş ve odaklanmamıştır (Fried, 2022; Weir, 2020). Bu durum psikolojik sağlık sorunlarına yetersiz d67zeyde m67dahale edilmesine ya da bu sorunların g67rmezden gelinmesine sebep olabilmektedir. Bu sebeple psikolojik sağlığa y67nelik daha etkili ve kapsamlı yaklaşımlar geliştirilmesi ve uygulanması 6nemlidir. Bu durum ise eğitim, psikoloji ve sağlık bilimleri alanındaki uzmanların iş birliği i7erisinde ger7ekleştirilebilir. Disiplinler arası iş birliği ile psikolojik sağlının daha iyi anlaşılması ve desteklenmesi m67mk67n kılınabilir ve bu sayede toplumun genel refahı artırılabilir.

Okullarda standartların ve y67ksek seviyede akademik başarının yakalanması amacı doğrultusunda 7alışan b67t67n bireyler ile okullarda sosyal, duygusal ve zihinsel sağlık seviyesinin geliştirilmesini hedefleyen bireylerin, eğitimin sosyal ve duygusal temelleri akademik 6đrenmeyi desteklediğinden aynı tarafta olduklarını bilmeleri gerekmektedir (Sakız, 2016). Bir7ok birey tarafından savunulan okul psikolojik sağlığı 7alışmalarının akademik başarıya ayrılacak zamanı azalttığı g67r67ř67 yanlıştır. İstendik seviyede psikolojik sağlık, akademik başarının temel koşulları arasındadır. 6đrencilerin kendilerine olan inan7ları arttığında, okuldaki b67t67n personelin onları desteklediklerini ve 6đretmenleri tarafından sevildiklerini d67ř67nd67klerinde ve 7alışırken daha mutlu olduklarında akademik başarılarının arttığını g67steren pek 7ok kanıt bulunmaktadır (Aspey, 1977; Goleman, 1996; Hawkins, 1992; McCarthy, 1998; Sakız, 2017).

Okullarda akademik başarıya odaklanmanın 6nemi g67z ardı edilemez; ancak bu başarı sadece zihinsel, duygusal ve sosyal sağlının dengeli bir şekilde geliştirilmesiyle desteklendiğinde s67rd67r67lebilirlik kazanabilir. Psikolojik sağlık ile 6đrenme arasında 7ift y67nl67 bir ilişki vardır; okullarda akademik başarı arttı77a 6đrencilerin benlik algılarının ve mutluluk seviyelerinin etkilendiği bilinmektedir (Gordon, 1997).

Çocukların duygusal olarak dengeli olmaları, özsaygıya sahip olmaları ve ilişkilerinde sağlıklı olmaları, öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir. Dolayısıyla okul yönetimi, öğretmenler ve diğer personel, akademik başarıya ulaşmak için sadece ders içeriği ve sınav sonuçlarına odaklanmak yerine, öğrencilerin ruhsal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalı ve buna uygun destek ve kaynakları sağlamalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece derslerde değil, hayatlarında da başarılı ve mutlu bireyler olmalarını sağlayabilir.

Öğrencilerin akademik başarılarının artması, onların kendine güvenlerini artırabilir ve bu da psikolojik sağlıklarını iyileştirebilir (Watson vd., 2021). Öte yandan, mutlu ve psikolojik olarak sağlıklı olan öğrencilerin daha istekli, motive ve odaklanmış oldukları gözlemlenmiştir, bu da öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlar (Weare, 2013). Dolayısıyla, okulların sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve psikolojik refahına da odaklanması, bütünsel bir öğrenme ortamı sağlamak için önemlidir. Bu sayede, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel olarak başarılı olmaları desteklenir ve toplumun genel refahı artar.

Öğretmenler, duygusal ve sosyal sağlık alanlarının üzerinde durduğu zaman bu vurgunun akademik öğrenmeyi destekleyeceğinin farkında olmalı ve bu gerçekten ilham almalıdır. Öyle ki öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılandığı zaman zihinsel içerikler üzerinde odaklanabilmelerinin önemi daha önce vurgulanmıştır (Maslow, 1970). Öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, onların öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlamalarını, dikkatlerini daha iyi odaklamalarını ve daha motive olmalarını sağlayabilir. Öğretmenler, sadece akademik bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeye de odaklanmalıdır. Bu, öğrencilerin sadece derslerde değil, aynı zamanda hayatları boyunca başarılı olmalarını sağlayacak önemli bir adımdır. Öğrencilerin duygusal ve sosyal sağlığını desteklemek, sınıf içi ilişkilerin ve öğrenme ortamının iyileştirilmesine yardımcı olabilir, bu da öğrencilerin genel akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebilir (Kidger et al., 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin sosyal ve duygusal sağlık alanlarına daha fazla vurgu yapmaları, öğrencilerin bütünsel gelişimlerini destekleyen ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı sağlayan önemli bir stratejidir.

Öğretmenler de eğitimin duygusal ve sosyal boyutlarından destek alabilir. Günümüzde okulların karşılaştığı ana sorunlar arasında gösterilmekte olan öğretmen motivasyonunun ergen şiddeti, madde kullanımı, zorbalık, okula aidiyet, okul

başarısının önlenmesi gibi duygusal, sosyal ve zihinsel sağlık unsurları ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu alanda çalışan birçok birey eğitimin duygusal ve sosyal boyutunun eğitimin eksik bir parçası olduğunu, bu boyutların sosyal ve eğitsel sorunların çözümünün temel noktası olduğunu göstermektedir (Elias, 1997; Shriver, 1998).

Sonuç olarak okullarda psikolojik sağlığa önem vermek yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda önemlidir. Duygusal, sosyal ve zihinsel sağlık alanlarında eğitim vermek oldukça mantıklı ve yerinde bir harekettir çünkü bu eğitim kurumlarının kişisel ve toplumsal sorunlara çözüm olabileceği ifade edilmektedir. Mutluluk seviyesi arttığında iyi ilişkilerin kurulması ve duygusal dengenin sağlanması kendi içerisinde uygun hedefler olarak değerlendirilmekte ve bu hedeflere ulaşmak için yukarıda sayılan gerekçeler önemli olmaktadır.

1.3. Akademik Başarı

Türkiye milli eğitim literatüründe başarı, üretkenlik ve verimlilik anlamlarında kullanılmaktadır (MEB, 2010). MEB (2022), akademik başarıyı öğretim programında bulunan kazanımları edinme düzeyi olarak nitelendirmektedir. Öğrencilerin öğretim programında bulunan bu kazanımları edinme seviyelerini belirlemek ve izlemek için süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Eğitimde akademik başarı kavramı ise genellikle okulların programında bulunan derslerde kazanımların değerlendirilmesiyle elde edilen test puanları ve notlar gibi ölçütler ile ölçülen beceriler ve bilgiler arasındaki uyum düzeyi olarak nitelendirilmektedir (Gibson vd., 2019).

Dünya çapında eğitim sistemleri yalnızca bilgi aktarmak değil aynı zamanda akademik başarıya ve bütünsel öğrenmeye uygun bir ortam geliştirmeye çalışmaktadır (Reimers ve Chung, 2019). Eğitim ile ilgili literatüre bakıldığında zaman zaman başarı ile akademik başarı kavramlarının iç içe girdiği ama başarı kavramının daha üst bir kavram olarak kullanıldığından başarı kavramının akademik başarı kavramını kapsadığı görülmektedir (Şevik, 2014).

Akademik başarı, bireylerin duyuşsal ve psikomotor gelişmeleri hariç bütün program alanlarındaki davranış değişimleri olarak ifade edilmektedir. Buna rağmen daha geniş anlamı ile akademik başarı, bilişsel (beceri ve bilgi gibi) davranışların

belirlediği hedefleri içerdiği kadar bilişsel olmayan (tutum, ilgi ve kişilik gibi) davranışların belirlediği hedefleri de içerdiği görülmektedir (Tanır, 2019). Akademik başarı öğrencilerin bilişsel yeterlilik ve becerilerini belirleyen ve derslerde sergilemiş oldukları performanslarının derecelendirilmesi ile belirlenmektedir (Özdemir, 2019). Eğitim Reformu Girişimi (2020), eğitim çıktılarını genellikle öğrencilerin akademik başarı ve becerileri olarak kabul etmektedir.

Çok yönlü bir kavram olan akademik başarıyı tam ve doğru bir şekilde tanımlamak ve tartışmak gerekmektedir (Güven, 2019). Sarier'e (2016) göre, akademik başarıyı etkileyen üç faktör bulunmaktadır. Bunlardan ilki *öğrenci kaynaklı faktörler*; motivasyon, benlik saygısı, ders çalışma alışkanlığı ve öz yeterlilik şeklinde sıralanabilir. İkinci olarak *okul kaynaklı faktörler*; öğretmen davranışları, okul kültürü, derse yönelik tutum ve okul müdürünün liderliği şeklinde sıralanabilir. Son olarak *aile kaynaklı faktörler*; anne-baba eğitim durumu, eğitime katılım, ailenin sosyoekonomik durumu ve anne-baba tutum ve davranışları şeklinde sıralanabilir (Sarier, 2016).

Akademik başarı bireyin eğitim yaşamında ne derece başarılı olduğu ya da başarısız olduğunu gösteren bilişsel yeterlilik ve beceriyi ölçmek için kullanılmakta olan bir kavramdır. Derslere karşı ilgili, öz disiplinli, sınav başarısı yüksek olan ve eğitim-öğretim programında bulunan beklentileri karşılayan bireylerin akademik başarı seviyelerinin de artması beklenmektedir (Yan, 2020). Böylece toplumca kabul edilen, öğretmenleri tarafından sevilen ve takdir edilen bireyler olarak öz saygı ve öz güvenleri artar ve sonuç olarak kendilerini değerli hissederler. Öte yandan akademik başarısı düşük olan öğrenciler için ise bu durum tam tersi olabilir yani öğrenciler kendilerini değersiz ve yetersiz hissedebilir. Ayrıca bu durum öz güvenlerini düşürebilir ve toplumda etkin rol üstlenmelerini de etkileyebilir (Yılmaz, 2019).

Akademik bir deneyim olarak okul ortamındaki akran iletişimi önemli bir yere sahiptir (Wentzel, 2016). Olumlu akran etkileşimleri akademik katılımı, sosyal entegrasyonu ve duygusal refahı güçlendirir (Fletcher vd., 2020). Olumsuz akran ilişkileri ise sosyal dışlanma ya da zorbalık gibi reddedilme hissini oluşturabilir ve okula katılımı düşürebilir (Eccles ve Roeser, 2011; Ziegler vd., 2020). Okul iklimi, okul ortamının fiziksel, sosyal ve duygusal taraflarını karakterize eden; öğrencilerin okula kabul edilme hissi ve aidiyet duygularını kapsayan psikolojik okul üyeliği gibi, eğitim tecrübelerini ve sonuçlarını şekillendiren belirleyiciler olarak ortaya çıkmaktadır (Cemalcılar, 2010).

Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki pozitif ilişkiler de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha olumlu hale getirir ve öğretmenlerin öğrencilere daha iyi rehberlik etmelerine olanak tanır (Sakız, 2024a). Ayrıca, adil ve tutarlı bir disiplin anlayışı, öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkiler ve sınıf içi düzenin korunmasına yardımcı olur. Velilerin okula aktif katılımı, öğrencilerin eğitime destek olur ve öğrenme sürecini destekleyen bir ev-okul iş birliği ortamı oluşturur. Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde, olumlu bir okul iklimi sağlanır ve bu da öğrencilerin akademik başarısını artırmaya ve genel olarak öğrenme deneyimlerini geliştirmeye yardımcı olur.

1.4. Okul İklimi ve Akademik Başarı

Okul iklimi öğrencilerin akademik tecrübeleri ve sonuçları ile ilişkili olduğundan okul ve eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir (Eccles ve Roeser, 2011). Günümüzde okul iklimi bir okuldaki genel atmosferi, norm ve ilişkileri kapsadığı için gittikçe artan bir öneme sahip olmaya başlamıştır (Dutta ve Sahney, 2022). Etkili öğrenci-öğretmen ilişkileri saygı, güven ve destekle karakterize edildiği zaman akademik başarı için büyük bir katkısı olabilmektedir. Öğretmenler öğrencileri aidiyet duygusunun kazanmasına, katılıma ve pozitif etkileşime teşvik eder (Tao vd., 2022); bu durum ise davranışların gelişmesine ve akademik başarının daha da artmasına katkı sağlar (Engels vd., 2021; Ibrahim ve Zaatari, 2020).

Pozitif bir okul ikliminin var olduğu okullarda, öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler okulun bütün birimlerine yansır, böyle okullarda veli desteği ön planda tutulur, yapılan öğretimsel faaliyetlere ve akademik çalışmalara önem verilir, tutarlı ve adil bir disiplin anlayışı mevcuttur (Özdemir vd., 2010). Bu tür bir okul iklimi, öğrencilerin motivasyonunu geliştirebilir, öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyebilir ve genel öğrenci başarısını artırabilir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve saygı görmeleri, özgüvenlerini artırır ve öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağlar (Liang vd., 2020).

Okul iklimi ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili beklentileri ile ilişkilidir (Haynes vd., 1997). Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin akademik beklenti ve hedeflere yönelik algıları, öğrencilerin akademik performansına etki eder (MacNeil vd., 2009; Rumberger vd., 2005; Urick ve Bowers, 2014). Ayrıca bu beklentiler ve hedefler, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme süreçlerine katılımını artırarak, onların akademik başarılarını olumlu yönde etkiler

(Bandura, 1997). Eğitim ortamının destekleyici ve olumlu bir yapıda olması, öğrencilere güven verir ve akademik başarılarını artırır (Hoy vd., 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin yüksek beklentilerinin ve pozitif sınıf ikliminin, öğrenci başarısını artırmada önemli rol oynadığı görülmektedir (Marzano, 2003).

Okul iklimi, akademik öğrenme ve gelişme noktasında öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlar. Olumlu bir okul ikliminin olduğu okullarda çalışanlar birbirine saygı duyar, tutarlı ve adil disiplin programı oluşur, aile katılımını ve desteğini önemsenir (Özdemir vd., 2010). Bu unsurların bir araya gelmesi, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini, motivasyonlarını artırmalarını ve akademik başarılarının artmasını sağlar. Dolayısıyla, okul yöneticileri ve öğretmenler, olumlu bir okul iklimi oluşturmak için bu unsurları dikkate almalı ve uygulamalıdır. Bu, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, okulun genel başarısını artırmaya da katkı sağlayacaktır.

Okul ortamındaki akran etkileşimi de akademik başarı için önemli bir etkiye sahiptir (Wentzel, 2016). Öğrencilerin akranlarıyla olumlu etkileşimleri, akademik başarılarını destekleyebilir, motivasyonlarını artırabilir ve genel okul deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Olumsuz akran ilişkileri ise öğrencilerin duygusal refahını etkileyebilir ve öğrenme ortamında stres ve kaygıya neden olabilir. Bu nedenle, okulun sosyal ortamının olumlu ve destekleyici bir atmosfer oluşturması, öğrenciler arasında sağlıklı ve pozitif ilişkilerin geliştirilmesi önemlidir. Okulların öğrenciler arasında empati, saygı ve iş birliğini teşvik eden bir kültür oluşturması önemlidir. Bu, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve genel olarak daha sağlıklı bir okul ortamı yaratmak için kritik bir adımdır.

Genel olarak bakıldığında zaman okul ikliminin, okullarda öğrenmenin ve başarının doğasına uygun olarak gerçekleştirilecek faaliyetlerin önemli bir destekleyicisi ve parçası olduğu çoğu araştırmada ifade edilmiştir (Brennan, 2015; Chen ve Weikart, 2008; Goddard vd., 2015; Hoy ve Hannum, 1997). Okul ikliminin öğrencilerin motivasyonu, öğrenme tutumu ve genel refahı üzerindeki etkileri, akademik başarının artırılması için dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Bu nedenle, okul yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılar, okul iklimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine anlamak ve etkili stratejiler geliştirmek için daha fazla çalışmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin başarılı olmalarını desteklemek ve eğitim

sistemini daha etkili hale getirmek için daha bilinçli ve odaklı bir yaklaşım benimsenebilir.

Okul kurallarına ilişkin öğrencilerin adalet algıları, okula aidiyet ve adalet duygularının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir (Resh ve Sabbagh, 2017). Öğrenciler okul kurallarının tutarlı ve adil uygulandıklarına inandıkları zaman daha çok desteklendiklerini ve daha fazla saygı gördüklerini hissederler; bu durum ise onların akademik performanslarını ve katılımlarını olumlu bir şekilde etkileyebilir (Kazemi, 2016). Tam tersi durumda ise okul kurallarındaki adaletsizlik öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilir ve okula olan güvenlerini zedeleyebilir (Pretsch vd., 2016). Öğrencilerin okula yönelik duygu ve tutumları, okulu sevip sevmediklerini, okul deneyimi ile alakalı kişisel görüşlerini ve öğrenme ortamını yansıtır. Okula karşı olumlu tutumlar içsel motivasyona, akademik başarıya ve pozitif öğrenmeye katkı sağlamaktadır.

1.5. Okul İklimi ve Psikolojik Sağlık

Öğrencilerin akademik başarılarında onların zihinsel ve duygusal sağlıkları da önemli bir rol oynamaktadır. Kaygı, depresyon ve stres gibi zihinsel ve duygusal sorunlar yaşayan öğrenciler, okulda kötü bir performans sergileyebilir ve odaklanma sorunu yaşayabilirler (Klussman vd., 2022). Ayrıca öğretmenleri ve arkadaşları ile sağlıklı ilişkiler kurmakta zorlanabilirler. Bu durum ise akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir.

Okulda öğrencilerin yaşadıkları tecrübeler, psikolojik sağlığı önemli ölçüde etkileyebilir ve bu durum genel refahlarını ve akademik başarılarını etkileyebilir (Vaillancourt vd., 2021). Sağlıklı bir okul iklimi, öğrencilerin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkileyebilir. Örneğin, olumlu okul iklimi öğrencilerin stres ile başa çıkmalarını destekleyebilir, öz saygılarını arttırabilir ve onların duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilir (Wang vd., 2020). Ayrıca sağlıklı okul iklimi öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin gelişimini de olumlu etkileyebilir. Güçlü sosyal bağlar, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyebilir ve onların duygusal refahlarını arttırabilir (Bradshaw vd., 2021). Olumsuz bir okul ikliminde ise sosyal dışlanma ve zorbalık gibi olumsuz akran etkileşimleri yaşanabilir ve bu durum öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Greif Green vd., 2020). Dolayısıyla psikolojik sağlık ve okul

iklimi arasındaki ilişki, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bununla beraber bu ilişkide öğretmenin rolü de önemlidir.

Öğretmenler, sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak için öğrencilere destek olmalı ve onlara çaba göstermelidir. Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerinin psikolojik sağlıklarını doğrudan etkileyebildiğini ve olumlu ilişkiler kurmanın, öğrencilerin duygusal refahını artırabileceğini göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenlerin, öğrencilerle empati kurarak ve onların duygusal ihtiyaçlarını anlayarak, sağlıklı bir okul iklimi oluşturmada kilit bir rol oynayabileceği belirtilmektedir (Thapa vd., 2013).

Ayrıca, olumlu bir okul ikliminin oluşmasında okul yönetiminin de önemli bir rolü vardır (Sakız, 2024). Araştırmalar, okul yönetiminin, okul iklimini şekillendirmede kritik bir rol oynadığını ve öğrencilerin akademik başarılarını ve psikolojik sağlıklarını da etkileyebileceğini göstermektedir (Wang ve Degol, 2016). Okul yöneticileri okul iklimini iyileştirmek amacı ile uygulama ve politikalar geliştirmeli, öğrencilerin psikolojik sağlıklarını destekleyen bir kültür oluşturmalı ve öğretmenlere destek sağlamalıdır.

Sonuç olarak, okul iklimi ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki, eğitim alanında giderek daha fazla dikkat çeken bir konudur. Güçlü bir okul iklimi, öğrencilerin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkileyebilirken, zayıf bir okul iklimi olumsuz sonuçlara neden olabilir. Bu nedenle, okulların, öğrencilerin psikolojik sağlığını destekleyen bir ortam sağlamak için çaba göstermeleri önemlidir.

1.6. Psikolojik Sağlık ve Akademik Başarı

Öğrencilerin akademik başarıları genellikle sınavlar ve bu sınavlardan alınan notlar aracılığı ile ölçülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmek ya da iyi bir üniversiteye gidip meslek sahibi olabilmek için sınavlara hazırlık yaparak akademik performanslarını yükseltmeye çalışmaları gerekmektedir. Eğitim-öğretim ve sınavlara hazırlık süreci uygun bir şekilde yönetildiği zaman akademik başarı artarken iyi yönetilmediği zaman ise sağlık sorunları ya da stres faktörü artar; bu durum ise öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Wu vd., 2023). Akademik başarının bir göstergesi olan ders notları, çoğu öğrenci, öğretmen ve veliler için yalnızca bir konuda başarı göstergesi değil, üniversiteye gitmek için bir belirleyici olarak da

ortaokul seviyesinde bir akademik endişedir. Nitekim, üniversiteye gitmenin daha iyi fiziksel ve zihinsel sağlıkla ve yüksek gelir ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Kantomaa vd., 2010).

Eğitim araştırmalarında psikolojik sağlık ile akademik başarı arasındaki ilişki önemli bir konudur ve güncel çalışmalar bu ilişkiyi derinlemesine incelemektedir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin psikolojik sağlığının, akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Roth vd., 2017). Örneğin, duygusal ve zihinsel refahı yüksek olan öğrencilerin, daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturdukları ve daha başarılı oldukları bulunmuştur (Keyes, 2007). Dolayısıyla psikolojik sağlığın, öğrencilerin akademik performansını doğrudan etkileyebileceği görülmektedir.

Ayrıca psikolojik sağlık ile akademik başarı arasındaki ilişki, öğrencilerin motivasyon ve öğrenme tutumlarıyla da ilişkilidir. Öğrencilerin duygusal ve zihinsel sağlıkları, öğrenme süreçlerine katılım düzeylerini ve öğrenme hedeflerine yönelik tutumlarını belirleyebilir (Fredricks vd., 2004). Araştırmalar motivasyonun, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bu bağlamda, psikolojik sağlık ile öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.

Bununla birlikte, akademik stres ve kaygı gibi psikolojik faktörlerin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Yüksek düzeyde stres ve kaygı, öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilir, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir ve başarılarını azaltabilir (Putwain ve Daly, 2013). Bu nedenle, öğrencilerin psikolojik sağlığını korumak ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmak, akademik başarılarını artırmak için önemli bir stratejidir.

Araştırmalar, psikolojik sağlığın önemli bir bileşeni olarak öğrencilerin duygusal zekâlarının, akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Duygusal zekâ, öğrencilerin duygularını tanıma, yönetme ve başkalarıyla etkili bir şekilde ilişki kurma becerilerini içerir (Salovey ve Mayer, 1990). Bu beceriler, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Rivers vd., 2007). Dolayısıyla psikolojik sağlık ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin, öğrencilerin akademik başarılarını anlamak açısından önemli olduğu belirtilmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında içerik sunulmuştur. İlk olarak araştırmanın modeli ve katılımcı grubuna dair bilgiler verilmiştir. Takip eden diğer bölümlerde sırası ile veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türkiye’deki lise öğrencilerinin okul iklimi, psikolojik sağlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, şu an ya da geçmişte olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan nesne, birey veya olayı olduğu gibi tanımlamaya çalışmaktadır (Karasar, 2009).

2.2. Araştırmanın Katılımcı Grubu

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise rastgele örnekleme yönteminden 239 kadın, 139 erkek toplam 378 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmada okul iklimi ve psikolojik sağlık cinsiyet, yaş, sınıf, hastalık durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, anne aylık gelir, baba aylık gelir, toplam aylık gelir olmak üzere demografik özelliklere göre incelenmiştir. Katılımcılar için belirlenen ölçütler; gönüllü katılım, ölçeğin bütün maddelerini eksiksiz doldurma ve ortaöğretim kurumuna devam ediyor olma şeklinde belirtilmiştir. Yarıda bırakan ya da eksik doldurulmuş olan ölçekler çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmaya Mardin ilinde bulunan 4 farklı ortaöğretim türünde öğrenim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri katılmıştır. Katılımcı grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	239	63,2
	Erkek	139	36,8
Yaş	14	94	24,9
	15	87	23,0
	16	80	21,2
	17	117	31,0
Sınıf	9. Sınıf	106	28,0
	10. Sınıf	76	20,1
	11. Sınıf	78	20,6
	12. Sınıf	118	31,2
Hastalık Durumu	Evet	38	10,1
	Hayır	340	89,9
Anne Eğitim	Okuryazar Değil	80	21,2
	İlkokul	156	41,3
	Ortaokul	86	22,8
	Lise	45	11,9
	Yükseköğrenim	11	2,9
Baba Eğitim	Okuryazar Değil	13	3,4
	İlkokul	91	24,1
	Ortaokul	130	34,4
	Lise	112	29,6
	Yükseköğrenim	32	8,4
Anne Meslek	Çalışmıyor	344	91,0
	Çalışıyor	34	9,0
Baba Meslek	Çalışmıyor	10	2,6
	Çalışıyor	368	97,4
Anne Aylık Gelir	0-17000	351	92,9
	17001-30000	18	4,8
	30001-60000	6	1,6
	60000 ve Üstü	3	,08
Baba Aylık Gelir	0-17000	34	9,0
	17001-30000	147	38,9
	30001-60000	119	31,5
	60000 ve Üstü	78	20,6
Toplam Gelir	0-17000	23	6,1
	17001-30000	141	37,3
	30001-60000	106	28,0
	60000 ve Üstü	108	28,6

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya veri toplama araçları olarak öğrencilerin cinsiyet, yaş, hastalık durumu ve aileleri ile ilgili bilgileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçmek için Çalık ve Kurt'un (2010) geliştirdiği Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerini ölçmek için Lluch (1999) tarafından geliştirilmiş; Türkçeye Teke ve Baysan-Arabacı (2018) tarafından uyarlanan Pozitif Ruh Sağlığı Ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin akademik durumlarını belirlemek için ise öğrencilerin içinde bulunduğu döneme kadar ki not ortalamasına bakılmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve içerisinde öğrencilerin genel not ortalamalarının da bulunduğu Demografik Bilgi Formu geliştirilmiştir. Formda çalışmaya katılan öğrenciler ile ilgili kullanılan kişisel bilgiler bulunmaktadır. Kullanılan bu formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, hastalık durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, anne aylık gelir, baba aylık gelir, toplam aylık gelir ve öğrencilerin bu zamana kadar olan not ortalamaları yer almaktadır.

2.3.2. Okul İklimi Ölçeği

Ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin içinde bulunduğu okul iklimini ölçmek için Çalık ve Kurt'un (2010) geliştirdiği Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 22 maddeli ve 5'li Likert tipli, *destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* olmak üzere 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Her zaman= 5 puan, Sıklıkla= 4 puan, Bazen= 3 puan, Nadiren= 2 puan, Hiçbir zaman= 1 puan' olarak hesaplanmaktadır. Münüsoğlu (2022) ölçeği 20 maddeye düşürüp geçerlik güvenirlik analizini yapmıştır. Çalışmamızda 20 maddeden oluşan Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek madde dağılımları destekleyici öğretmen davranışları için 1,2,3,4,5,6,7,8 başarı odaklılık 9,10,11,12 olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı 13,14,15,16,17,18,19,20 şeklindedir. Ölçekte bulunan ters maddeler ise 13,14,16,18'dir. Ölçeğin değerlendirilmesinde; ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Ölçekten alanın puan yükseldikçe okul ikliminin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamı Ek-2'de gösterilmiştir.

2.3.3. Pozitif Ruh Sağlığı Ölçeği

Bireylerin psikolojik sağlık yapısını ve düzeyini tanımlamak amacıyla geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması yapılan bu ölçek 39 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. 4'lü Likert tipte olan ölçeğin her bir maddesi, *"her zaman ya da neredeyse her zaman"*, *"sık sık"*, *"bazen"*, ve *"hiç ya da nadiren"* şeklinde puanlanmaktadır. Doğru veya yanlış yanıt yoktur. Orijinal ölçek Lluich (1999)

tarafından geliştirilmiş; Türkçeye Teke ve Baysan-Arabacı (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek madde dağılımları kişisel memnuniyet için 4, 6, 7, 12, 14, 31, 38, 39 prososyal tutum 1, 3, 23, 25, 37 özdenetim 2, 5, 21, 22, 26 özerklik 10, 13, 19, 33, 34 problem çözme ve kendini gerçekleştirme 15, 16, 17, 27, 28, 29, 32, 35, 36 kişilerarası ilişki becerileri 8, 9, 11, 18, 20, 24, 30 şeklindedir. Ölçekte bulunan ters maddeler ise 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 24, 30, 31, 33, 34, 38, 39 şeklindedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 156, en düşük puan ise 39'dur. Ölçekten alanın puan yükselmesi, psikolojik sağlık düzeyinin olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamı Ek-3'te gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayıları ise Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri

Ölçekler	Cronbach's Alpha	N
Kişisel memnuniyet	,797	8
Prososyal tutum	,460	5
Öz denetim	,739	5
Özerklik	,771	5
Problem çözme ve kendini gerçekleştirme	,683	9
Kişiler arası ilişki becerileri	,622	7
Toplam	,876	39
Destekleyici öğretmen davranışları	,844	8
Başarı odaklılık	,592	4
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran ilişkileri	,477	8
Toplam	,805	20

2.3.4. Akademik Başarı

Akademik başarının belirlenmesinde, öğrencilerin mevcut durumdaki genel not ortalamaları (100'lük sistem: 85,00-100: pekiyi; 70-84,99: iyi; 60,00-69,99: orta; 50,00-59,99: geçer; 0-49,99 geçmez) esas alınmıştır. Bu not ortalamaları, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre kademeli biçimde hesaplanmıştır. Örneğin, 11. sınıfta bulunan bir öğrencinin akademik başarı düzeyini belirlemek için, öğrencinin 9. sınıf birinci ve ikinci dönem not ortalamaları, 10. sınıf birinci ve ikinci dönem not ortalamaları ile 11. sınıfa ait mevcut not ortalamaları dikkate alınmıştır. Bu şekilde öğrencinin yalnızca geçici veya anlık performansı değil, zaman içerisindeki akademik gelişimi de bütüncül biçimde değerlendirilmiştir.

Ayrıca, bu not ortalamalarının güvenilirliğini artırmak amacıyla yalnızca öğrenci beyanlarıyla yetinilmemiş, öğrencilerin akademik başarı bilgileri doğrudan okulun

resmi kayıtlarından, yani e-okul sistemi ve okul yönetimi tarafından tutulan öğrenci dosyalarından temin edilmiştir. Bu veriler, ilgili okul idaresinin resmi izni ve iş birliği ile, gizlilik ilkesine tam olarak riayet edilerek, öğrencilerin kimlik bilgileri anonimleştirilip hiçbir kişisel veri açık edilmeden araştırma sürecine dahil edilmiştir. Böylece hem etik ilkeler korunmuş hem de verilerin geçerliği ve güvenilirliği artırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncelikle Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Komisyonu'na çalışma ile ilgili bilgiler sunulmuş ve etik kurul onay belgesi alınmıştır (Ek-4). Devamında Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okullarda veri toplama işleminin gerçekleştirilebilmesi için resmi izin alınmıştır (Ek-5). Araştırma için gerekli veriler ölçekler aracılığı ile toplanmıştır. Ölçekler, öğrencilerin katılımını sağlamak için okul idareleri ve öğretmenlerin desteği ile sınıf ortamlarında uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 45 dakika sürmüştür ve veri toplama işlemi iki ay sürmüştür. Katılımcıların gönüllü olarak katılımı sağlanmış ve gizlilikleri korunmuştur. Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Bu yöntemle, okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı arasındaki ilişkileri detaylı ve güvenilir bir şekilde incelenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 27 veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi yapılırken öncelikle ölçeklerin güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonra verilerin normallik dağılımını incelemek için normallik testleri incelemiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Normallik analiz sonuçları Tablo 2.3'te yer alan çarpıklık-basıklık test verilerinde verilmiştir. Veriler normal dağıldığı için ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t*-testi, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlişkileri belirlemede korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 2.3. Ölçek puanlarının normallik değerleri

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Kolmogorov- Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
Pozitif Ruh Sağlığı	-,261	-,183	,200	,58
Okul İklimi	,121	-,297	,180	,181
Akademik Başarı	-,311	-,481	,001	,001

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmacıların demografik özellikleri ve ölçeklere verdikleri cevapların analizleri tablolar halinde sunulmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı düzeylerini belirlemek için betimsel analizler yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı düzeylerinin betimsel istatistik değerleri

Değişkenler	Boyut	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Okul İklimi	Destekleyici Öğretmen Davranışları	378	8,00	40,0	21,5	7,25
	Başarı Odaklılık	378	4,00	20,0	13,0	3,45
	Olumlu Akran İlişkileri ve Güvenli Öğrenme Ortamı	378	8,0	37,0	22,2	5,24
	Toplam	378	28,0	92,0	56,9	12,4
Pozitif Ruh Sağlığı	Kişisel Memnuniyet	378	,00	31,0	20,3	6,66
	Prososyal Tutum	378	2,00	20,0	16,1	2,81
	Öz Denetim	378	2,00	20,0	11,4	4,21
	Özerklik	378	1,00	20,0	12,0	4,77
	Problem Çözme ve Kendini Gerçekleştirme	378	9,00	36,0	25,9	5,37
	Kişiler Arası İlişki Becerileri	378	5,00	38,0	19,2	4,69
Akademik Başarı	Toplam	378	44,0	150	105	19,5
		378	40,0	98,0	75,0	11,2

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların okul iklimi puan ortalamalarının $\bar{x}=56,9$, $ss=12,4$ olduğu, ölçekten alınan minimum puanın 28,0; maximum puanın ise 92,0 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması olumlu okul iklimine işaret ettiğinden tabloya göre katılımcıların orta düzeyde okul iklimine sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların psikolojik sağlık puan ortalamalarının $\bar{x} =105$, $ss=19,5$ olduğu, ölçekten alınan minimum puanın 44,0, maximum puanın ise 150,0 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların akademik başarı puan ortalamalarının $\bar{x} = 75,0$, $ss = 11,2$ olduğu, minimum akademik başarının 40,0 maksimum akademik başarının 98 olduğu görülmektedir. Türk eğitim sistemine göre 100 puan üzerinden değerlendirildiğinde, katılımcıların 75 puan ortalaması ile “İyi” kategorisinde oldukları görülmektedir.

Katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları

Katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları belirlemek için; ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t*-testi çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi kullanılmıştır.

Katılımcıların okul iklimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

Cinsiyet	DÖD				BO		OAİ		Toplam	
	<i>N</i>	%	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Kız	239	63,2	21,7	7,12	13,0	3,25	22,0	5,17	56,7	12,0
Erkek	139	36,8	21,2	7,48	13,0	3,78	22,7	5,33	57,1	13,0
<i>t</i>			,612		-,174		-1,39		-,275	
<i>p</i>			,536		,857		,160		,778	

DÖD= Destekleyi Öğretmen Davranışları, BO= Başarı Odaklı, OAİ= Olumlu Akran İlişkileri

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul iklimi toplam puan ve boyutlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Katılımcıların okul iklimi puanlarının yaş değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3 Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Gruplar Arası	328,208	3	109,403	2,098	,100
	Gruplar İçi	19506,067	374	52,155		
	Toplam	19834,275	377			
Başarı Odaklılık	Gruplar Arası	104,361	3	34,787	2,968	,032*
	Gruplar İçi	4383,121	374	11,720		
	Toplam	4487,481	377			

Olumlu Akran İlişkileri	Gruplar Arası	282,462	3	94,154	3,490 ,016*
	Gruplar İçi	10089,943	374	26,978	
	Toplam	10372,405	377		
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	1676,796	3	558,932	3,689 ,012*
	Gruplar İçi	56664,963	374	151,511	
	Toplam	58341,759	377		

* $p<0,05$

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklılık görülmezken başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı, okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak okul iklimi post-hoc lsd sonuçları

	Yaş (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	<i>p</i>	
Destekleyici Öğretmen	14	15	1,77048	1,07440	,100
		16	1,92580	1,09854	,080
		17	2,41180*	1,00031	,016
	15	14	-1,77048	1,07440	,100
		16	,15532	1,11867	,890
		17	,64132	1,02238	,531
	16	14	-1,92580	1,09854	,080
		15	-,15532	1,11867	,890
		17	,48600	1,04772	,643
	17	14	-2,41180*	1,00031	,016
		15	-,64132	1,02238	,531
		16	-,48600	1,04772	,643
Başarı Odaklılık	14	15	,67205	,50930	,188
		16	-,46330	,52074	,374
		17	,86598	,47418	,069
	15	14	-,67205	,50930	,188
		16	-1,13534*	,53029	,033
		17	,19393	,48464	,689
	16	14	,46330	,52074	,374
		15	1,13534*	,53029	,033
		17	1,32927*	,49665	,008
	17	14	-,86598	,47418	,069
		15	-,19393	,48464	,689

Olumlu Akran	14	16	-1,32927*	,49665	,008
		15	1,12240	,77272	,147
		16	1,00372	,79009	,205
		17	2,30778*	,71944	,001
	15	14	-1,12240	,77272	,147
		16	-,11868	,80457	,883
		17	1,18538	,73531	,108
	16	14	-1,00372	,79009	,205
		15	,11868	,80457	,883
		17	1,30406	,75354	,084
	17	14	-2,30778*	,71944	,001
		15	-1,18538	,73531	,108
		16	-1,30406	,75354	,084
Okul İklimi Toplam	14	15	3,56493	1,83121	,052
		16	2,46622	1,87235	,189
		17	5,58556*	1,70493	,001
	15	14	-3,56493	1,83121	,052
		16	-1,09871	1,90667	,565
		17	2,02063	1,74255	,247
	16	14	-2,46622	1,87235	,189
		15	1,09871	1,90667	,565
		17	3,11934	1,78573	,081
	17	14	-5,58556*	1,70493	,001
		15	-2,02063	1,74255	,247
		16	-3,11934	1,78573	,081

* $p<0,05$

Tablo 3.4. incelendiğinde katılımcıların başarı odaklılık boyutunda anlamlı farklılığın 15,16,17 yaş grupları arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 16 yaş grubundaki bireylerin puan ortalamasının 15 ve 17 yaş grubundaki katılımcıların puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı boyutunda anlamlı farklılık 14 ve 17 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 14 yaş grubundaki bireylerin puan ortalamalarının 17 yaş grubundaki katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık 14 ve 17 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 14 yaş grubundaki bireylerin puan ortalamalarının 17 yaş grubundaki katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların okul iklimi puanlarının sınıf değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Gruplar Arası	374,790	3	124,930	2,401	,067
	Gruplar İçi	19459,485	374	52,031		
	Toplam	19834,275	377			
Başarı Odaklılık	Gruplar Arası	101,414	3	33,805	2,883	,036*
	Gruplar İçi	4386,067	374	11,727		
	Toplam	4487,481	377			
Olumlu Akran İlişkileri	Gruplar Arası	273,915	3	91,305	3,381	,018*
	Gruplar İçi	10098,490	374	27,001		
	Toplam	10372,405	377			
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	1728,108	3	576,036	3,805	,010*
	Gruplar İçi	56613,651	374	151,373		
	Toplam	58341,759	377			

* $p < 0,05$

Tablo 3.5. incelendiğinde katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklılık görülmezken başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı, okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın hangi sınıf grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.6. Katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak okul iklimi post-hoc lsd sonuçları

	Sınıf (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	<i>p</i>
Destekleyici Öğretmen	10. Sınıf	1,56976	1,08419	,148
	9.Sınıf	11. Sınıf	1,07607	,098
	12. Sınıf	2,54813*	,96529	,009
	9. Sınıf	-1,56976	1,08419	,148
	10.Sınıf	11. Sınıf	,21761	,852
	12. Sınıf	,97837	1,06092	,357
	9. Sınıf	-1,78737	1,07607	,098
	11.Sınıf	10. Sınıf	-,21761	,852

Başarı odaklılık	12.Sınıf	12. Sınıf	,76076	1,05262	,470
		9. Sınıf	-2,54813*	,96529	,009
		10. Sınıf	-,97837	1,06092	,357
		11. Sınıf	-,76076	1,05262	,470
	9.Sınıf	10. Sınıf	,32026	,51473	,534
		11. Sınıf	-,69594	,51087	,174
		12. Sınıf	,73953	,45828	,107
	10.Sınıf	9. Sınıf	-,32026	,51473	,534
		11. Sınıf	-1,01619	,55196	,066
		12. Sınıf	,41927	,50368	,406
	11.Sınıf	9. Sınıf	,69594	,51087	,174
		10. Sınıf	1,01619	,55196	,066
		12. Sınıf	1,43546*	,49974	,004
	12.Sınıf	9. Sınıf	-,73953	,45828	,107
		10. Sınıf	-,41927	,50368	,406
		11. Sınıf	-1,43546*	,49974	,004
		10. Sınıf	,98635	,78103	,207
Olumlu Akran	9.Sınıf	11. Sınıf	,91921	,77518	,236
		12. Sınıf	2,19843*	,69538	,002
		9. Sınıf	-,98635	,78103	,207
	10.Sınıf	11. Sınıf	-,06714	,83753	,936
		12. Sınıf	1,21209	,76427	,114
		9. Sınıf	-,91921	,77518	,236
	11.Sınıf	10. Sınıf	,06714	,83753	,936
		12. Sınıf	1,27923	,75828	,092
		9. Sınıf	-2,19843*	,69538	,002
	12.Sınıf	10. Sınıf	-1,21209	,76427	,114
		11. Sınıf	-1,27923	,75828	,092
		10. Sınıf	2,87637	1,84927	,121
Okul İklimi Toplam	9.Sınıf	11. Sınıf	2,01064	1,83541	,274
		12. Sınıf	5,48609*	1,64647	,001
		9. Sınıf	-2,87637	1,84927	,121
	10.Sınıf	11. Sınıf	-,86572	1,98304	,663
		12. Sınıf	2,60972	1,80958	,150
		9. Sınıf	-2,01064	1,83541	,274
	11.Sınıf	10. Sınıf	,86572	1,98304	,663
		12. Sınıf	3,47545	1,79541	,054
		9. Sınıf	-5,48609*	1,64647	,001
	12.Sınıf	10. Sınıf	-2,60972	1,80958	,150
		11. Sınıf	-3,47545	1,79541	,054

* $p<0,05$

Tablo 3.6. incelendiğinde katılımcıların başarı odaklılık boyutunda anlamlı farklılığın 11. ve 12. sınıflar arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 11. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamalarının 12. sınıftaki bireylerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı boyutunda anlamlı farklılık 9. sınıf ve 12. sınıf arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 9. sınıftaki katılımcıların puan ortalamalarının 12. sınıftaki bireylerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık 9. sınıf ve 12. sınıf arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 9. sınıftaki katılımcıların puan ortalamalarının 12. sınıftaki bireylerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların okul iklimi puanlarının sürekli bir hastalık değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar t -testi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcıların sürekli hastalık değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

Hastalık Durumu			DÖD		BO		OAİ		Toplam	
	<i>N</i>	%	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Evet	38	10,1	19,0	6,79	11,8	3,67	21,0	5,88	51,8	13,3
Hayır	340	89,9	21,8	7,25	13,1	3,40	22,4	5,15	57,4	12,2
<i>t</i>			-2,422		-2,081		-1,445		-2,464	
<i>p</i>			,019*		,028*		,109		,009*	

* $p<0,05$; DÖD= Destekleyici Öğretmen Davranışları, BO= Başarı Odaklı, OAİ= Olumlu Akran İlişkileri

Tablo 3.7. incelendiğinde katılımcıların sürekli bir hastalık durumuna göre olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık ve okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir ($p<0,05$).

Destekleyici öğretmen davranışı boyutunda; sürekli bir hastalığı olmayan bireylerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=21,8$, $ss=7,25$) sürekli bir hastalığı olan bireylerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=19,0$, $ss=6,79$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Başarı odaklılık boyutunda; sürekli bir hastalığı olmayan bireylerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=13,1$, $ss=3,40$) sürekli bir hastalığı olan bireylerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=11,8$, $ss=3,67$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul iklimi toplam puanlarda; sürekli bir hastalığı olmayan bireylerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=57,4$, $ss=12,2$) sürekli bir hastalığı olan bireylerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=51,8$, $ss=13,3$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okul iklimi puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Gruplar Arası	953,958	4	238,489	4,712	,001*
	Gruplar İçi	18880,317	373	50,617		
	Toplam	19834,275	377			
Başarı Odaklılık	Gruplar Arası	101,426	4	25,356	2,156	,073
	Gruplar İçi	4386,056	373	11,759		
	Toplam	4487,481	377			
Olumlu Akran İlişkileri	Gruplar Arası	266,092	4	66,523	2,455	,045*
	Gruplar İçi	10106,312	373	27,095		
	Toplam	10372,405	377			
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	2937,746	4	734,436	4,944	,001*
	Gruplar İçi	55404,014	373	148,536		
	Toplam	58341,759	377			

* $p<0,05$

Tablo 3.8. incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak başarı odaklılık boyutunda anlamlı farklılık görülmezken destekleyici öğretmen davranışı, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı, okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi eğitim grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.9. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi post-hoc lsd sonuçları

	Anne eğitim (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	<i>p</i>
Okuryazar Değil	İlkokul	-1,81282	,97836	,065
	Ortaokul	2,14767	1,10512	,053

Destekleyici Öğretmen		Lise	,73889	1,32573	,578
		Yükseköğrenim	1,54091	2,28786	,501
		Okuryazar	1,81282	,97836	,065
		Değil			
	İlkokul	Ortaokul	3,96049*	,95553	,000
		Lise	2,55171*	1,20387	,035
		Yükseköğrenim	3,35373	2,21947	,132
		Okuryazar	-2,14767	1,10512	,053
		Değil			
		İlkokul	-3,96049*	,95553	,000
	Ortaokul	Lise	-1,40879	1,30897	,283
		Yükseköğrenim	-,60677	2,27819	,790
	Lise	Okuryazar	-,73889	1,32573	,578
		Değil			
		İlkokul	-2,55171*	1,20387	,035
		Ortaokul	1,40879	1,30897	,283
Başarı Odaklılık		Yükseköğrenim	,80202	2,39299	,738
		Okuryazar	-1,54091	2,28786	,501
		Değil			
		İlkokul	-3,35373	2,21947	,132
	Yükseköğrenim	Ortaokul	,60677	2,27819	,790
		Lise	-,80202	2,39299	,738
	Okuryazar	İlkokul	-1,08269*	,47155	,022
		Ortaokul	,02151	,53265	,968
		Lise	-,88056	,63898	,169
		Yükseköğrenim	-,52500	1,10271	,634
	İlkokul	Okuryazar	1,08269*	,47155	,022
		Değil			
		Ortaokul	1,10420*	,46055	,017
		Lise	,20214	,58025	,728
	Ortaokul	Yükseköğrenim	,55769	1,06975	,602
		Okuryazar	-,02151	,53265	,968
		Değil			
		İlkokul	-1,10420*	,46055	,017
		Lise	-,90207	,63090	,154
		Yükseköğrenim	-,54651	1,09805	,619
	Lise	Okuryazar	,88056	,63898	,169
		Değil			
		İlkokul	-,20214	,58025	,728
		Ortaokul	,90207	,63090	,154
	Yükseköğrenim	Yükseköğrenim	,35556	1,15338	,758
		Okuryazar	,52500	1,10271	,634

Olumlu Akran	Değil	İlkokul	-,55769	1,06975	,602
		Ortaokul	,54651	1,09805	,619
		Lise	-,35556	1,15338	,758
		Yükseköğrenim	-1,72276*	,71580	,017
	Okuryazar Değil	İlkokul	,11192	,80854	,890
		Ortaokul	-1,00694	,96994	,300
		Lise	-1,74432	1,67387	,298
		Yükseköğrenim	1,72276*	,71580	,017
	İlkokul	Ortaokul	1,83468*	,69910	,009
		Lise	,71581	,88079	,417
		Yükseköğrenim	-,02156	1,62383	,989
		Okuryazar Değil	-,11192	,80854	,890
	Ortaokul	İlkokul	-1,83468*	,69910	,009
		Lise	-1,11886	,95768	,243
		Yükseköğrenim	-1,85624	1,66680	,266
		Okuryazar Değil	1,00694	,96994	,300
	Lise	İlkokul	-,71581	,88079	,417
		Ortaokul	1,11886	,95768	,243
		Yükseköğrenim	-,73737	1,75079	,674
		Okuryazar Değil	1,74432	1,67387	,298
	Yükseköğrenim	İlkokul	,02156	1,62383	,989
		Ortaokul	1,85624	1,66680	,266
		Lise	,73737	1,75079	,674
		Yükseköğrenim	-4,61827*	1,67596	,006
Okul İklimi Toplam	Okuryazar Değil	Ortaokul	2,28110	1,89311	,229
		Lise	-1,14861	2,27101	,613
		Yükseköğrenim	-,72841	3,91918	,853
		Okuryazar Değil	4,61827*	1,67596	,006
	İlkokul	Ortaokul	6,89937*	1,63686	,000
		Lise	3,46966	2,06227	,093
		Yükseköğrenim	3,88986	3,80203	,307
		Okuryazar Değil	-2,28110	1,89311	,229
	Ortaokul	İlkokul	-6,89937*	1,63686	,000
		Lise	-3,42972	2,24231	,127
		Yükseköğrenim	-3,00951	3,90262	,441
		Okuryazar Değil			

Lise	Okuryazar Değil	1,14861	2,27101	,613
	İlkokul	-3,46966	2,06227	,093
	Ortaokul	3,42972	2,24231	,127
	Yükseköğrenim	,42020	4,09928	,918
Yükseköğrenim	Okuryazar Değil	,72841	3,91918	,853
	İlkokul	-3,88986	3,80203	,307
	Ortaokul	3,00951	3,90262	,441
	Lise	-,42020	4,09928	,918

* $p<0.05$

Tablo 3.9. incelendiğinde katılımcıların destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklılığın ilkökul, ortaokul ve lise arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eğitim düzeyi ilkökul olan annelerin puan ortalamalarının eğitim düzeyi ortaokul ve lise olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı boyutunda anlamlı farklılığın okuryazar değil, ilkökul ve ortaokul arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eğitim düzeyi ilkökul olan annelerin puan ortalamalarının eğitim düzeyi ‘okuryazar değil’ ve ortaokul olan bireylerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılığın ‘okuryazar değil’, ilkökul ve ortaokul arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eğitim düzeyi ilkökul olan annelerin puan ortalamalarının eğitim düzeyi ‘okuryazar değil’ ve ortaokul olan bireylerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların okul iklimi puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Gruplar Arası	529,722	4	132,430	2,559	,038*
	Gruplar İçi	19304,553	373	51,755		
	Toplam	19834,275	377			
Başarı Odaklılık	Gruplar Arası	61,181	4	15,295	1,289	,274
	Gruplar İçi	4426,301	373	11,867		
	Toplam	4487,481	377			

Olumlu Akran İlişkileri	Gruplar Arası	123,763	4	30,941	1,126	,344
	Gruplar İçi	10248,641	373	27,476		
	Toplam	10372,405	377			
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	1280,637	4	320,159	2,093	,081
	Gruplar İçi	57061,122	373	152,979		
	Toplam	58341,759	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.10. incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı, okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmezken destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi eğitim grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.11. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak okul iklimi post-hoc lsd sonuçları

	Baba eğitim(J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	<i>p</i>	
Okuryazar Değil	İlkokul	2,25275	2,13304	,292	
	Ortaokul	3,21538	2,09267	,125	
	Lise	4,42857*	2,10790	,036	
	Yükseköğrenim	5,46875*	2,36611	,021	
İlkokul	Okuryazar Değil	-2,25275	2,13304	,292	
	Ortaokul	,96264	,98328	,328	
	Lise	2,17582*	1,01530	,033	
	Yükseköğrenim	3,21600*	1,47854	,030	
Ortaokul	Okuryazar Değil	-3,21538	2,09267	,125	
	İlkokul	-,96264	,98328	,328	
	Lise	1,21319	,92748	,192	
	Yükseköğrenim	2,25337	1,41967	,113	
Destekleyici Öğretmen	Okuryazar Değil	-4,42857*	2,10790	,036	
	Lise	İlkokul	-2,17582*	1,01530	,033
	Ortaokul	-1,21319	,92748	,192	
	Yükseköğrenim	1,04018	1,44202	,471	
Yükseköğrenim	Okuryazar Değil	-5,46875*	2,36611	,021	

Başarı Odaklılık		İlkokul	-3,21600*	1,47854	,030
		Ortaokul	-2,25337	1,41967	,113
		Lise	-1,04018	1,44202	,471
		Yükseköğrenim	2,50000*	1,13299	,028
	Okuryazar Değil	İlkokul	2,04396*	1,02139	,046
		Ortaokul	1,90000	1,00205	,059
		Lise	2,04464*	1,00935	,044
		Yükseköğrenim	2,50000*	1,13299	,028
	İlkokul	Okuryazar Değil	-2,04396*	1,02139	,046
		Ortaokul	-,14396	,47084	,760
		Lise	,00069	,48617	,999
		Yükseköğrenim	,45604	,70798	,520
	Ortaokul	Okuryazar Değil	-1,90000	1,00205	,059
		İlkokul	,14396	,47084	,760
		Lise	,14464	,44411	,745
		Yükseköğrenim	,60000	,67979	,378
	Lise	Okuryazar Değil	-2,04464*	1,00935	,044
		İlkokul	-,00069	,48617	,999
		Ortaokul	-,14464	,44411	,745
		Yükseköğrenim	,45536	,69050	,510
	Yükseköğrenim	Okuryazar Değil	-2,50000*	1,13299	,028
		İlkokul	-,45604	,70798	,520
		Ortaokul	-,60000	,67979	,378
		Lise	-,45536	,69050	,510
Olumlu Akran	Okuryazar Değil	İlkokul	-,36264	1,55419	,816
		Ortaokul	1,07692	1,52477	,480
		Lise	,61401	1,53587	,690
		Yükseköğrenim	1,03365	1,72400	,549
	İlkokul	Okuryazar Değil	,36264	1,55419	,816
		Ortaokul	1,43956*	,71644	,045
		Lise	,97665	,73977	,188
		Yükseköğrenim	1,39629	1,07730	,196
	Ortaokul	Okuryazar Değil	-1,07692	1,52477	,480
		İlkokul	-1,43956*	,71644	,045
		Lise	-,46291	,67578	,494
		Yükseköğrenim	-,04327	1,03440	,967
	Lise	Okuryazar	-,61401	1,53587	,690

		Değil			
		İlkokul	-,97665	,73977	,188
		Ortaokul	,46291	,67578	,494
		Yükseköğrenim	,41964	1,05069	,690
Yükseköğrenim	Okuryazar	-1,03365	1,72400	,549	
	Değil				
	İlkokul	-1,39629	1,07730	,196	
	Ortaokul	,04327	1,03440	,967	
		Lise	-,41964	1,05069	,690
Okuryazar Değil	İlkokul	3,93407	3,66725	,284	
	Ortaokul	6,19231	3,59783	,086	
	Lise	7,08723	3,62402	,051	
	Yükseköğrenim	9,00240*	4,06795	,028	
İlkokul	Okuryazar	-3,93407	3,66725	,284	
	Değil				
	Ortaokul	2,25824	1,69052	,182	
	Lise	3,15316	1,74556	,072	
		Yükseköğrenim	5,06834*	2,54198	,047
Ortaokul	Okuryazar	-6,19231	3,59783	,086	
	Değil				
	İlkokul	-2,25824	1,69052	,182	
	Lise	,89492	1,59457	,575	
		Yükseköğrenim	2,81010	2,44077	,250
Lise	Okuryazar	-7,08723	3,62402	,051	
	Değil				
	İlkokul	-3,15316	1,74556	,072	
	Ortaokul	-,89492	1,59457	,575	
		Yükseköğrenim	1,91518	2,47921	,440
Yükseköğrenim	Okuryazar	-9,00240*	4,06795	,028	
	Değil				
	İlkokul	-5,06834*	2,54198	,047	
	Ortaokul	-2,81010	2,44077	,250	
		Lise	-1,91518	2,47921	,440

* $p<0.05$

Tablo 3.11. incelendiğinde katılımcıların destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklılığın ‘okuryazar değil’, ilkokul, lise ve yükseköğrenim arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Eğitim düzeyi ‘okuryazar değil’ olan babaların puan ortalamalarının ilkokul, lise ve yükseköğretim olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okul iklimi puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

İş Durumu			DÖD		BO		OAİ		Toplam	
	<i>N</i>	%	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Çalışmıyor	344	91,0	21,6	7,22	13,0	3,45	22,2	5,24	56,9	12,4
Çalışıyor	34	9,00	20,9	7,66	13,1	3,39	22,8	5,24	56,9	12,8
<i>t</i>				,486		-,247		-,617		-,030
<i>p</i>				,610		,804		,538		,975

**p*<0.05; DÖD= Destekleyici Öğretmen Davranışları, BO= Başarı Odaklı, OAİ= Olumlu Akran İlişkileri

Tablo 3.12 incelendiğinde katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak okul iklimi boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılık görülmemektedir (*p*>0,05).

Katılımcıların okul iklimi puanlarının baba çalışma durumu değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13. Katılımcıların baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

İş Durumu			DÖD		BO		OAİ		Toplam	
	<i>N</i>	%	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Çalışmıyor	10	2,6	25,1	7,44	14,9	3,28	22,3	6,65	62,3	4,65
Çalışıyor	368	97,4	21,4	7,23	12,9	3,44	22,2	5,21	56,7	,644
<i>T</i>				1,518		1,735		0,03		1,180
<i>P</i>				,120		,084		,997		,165

**p*<0.05; DÖD= Destekleyici Öğretmen Davranışları, BO= Başarı Odaklı, OAİ= Olumlu Akran İlişkileri

Tablo 3.13 incelendiğinde katılımcıların baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak okul iklimi boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılık görülmemektedir (*p*>0,05).

Katılımcıların okul iklimi puanlarının anne aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14. Katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
-------------------	-----------------	---------------------	--------------------	----------	----------

Destekleyici Öğretmen Davranışı	Gruplar Arası	339,470	3	113,157	2,171	,091
	Gruplar İçi	19494,805	374	52,125		
	Toplam	19834,275	377			
Başarı Odaklılık	Gruplar Arası	61,527	3	20,509	1,733	,160
	Gruplar İçi	4425,954	374	11,834		
	Toplam	4487,481	377			
Olumlu Akran İlişkileri	Gruplar Arası	32,268	3	10,756	,389	,761
	Gruplar İçi	10340,137	374	27,647		
	Toplam	10372,405	377			
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	892,046	3	297,349	1,936	,123
	Gruplar İçi	57449,714	374	153,609		
	Toplam	58341,759	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.14. incelendiğinde katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı, okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların okul iklimi puanlarının baba aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Gruplar Arası	264,560	3	88,187	1,685	,170
	Gruplar İçi	19569,715	374	52,325		
	Toplam	19834,275	377			
Başarı Odaklılık	Gruplar Arası	34,044	3	11,348	,953	,415
	Gruplar İçi	4453,438	374	11,908		
	Toplam	4487,481	377			
Olumlu Akran İlişkileri	Gruplar Arası	15,331	3	5,110	,185	,907
	Gruplar İçi	10357,073	374	27,693		
	Toplam	10372,405	377			
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	564,056	3	188,019	1,217	,303
	Gruplar İçi	57777,703	374	154,486		
	Toplam	58341,759	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.15. incelendiğinde katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı, okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların okul iklimi puanlarının toplam aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16. Katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak okul iklimi sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Gruplar Arası	206,276	3	68,759	1,310	,271
	Gruplar İçi	19627,999	374	52,481		
	Toplam	19834,275	377			
Başarı Odaklılık	Gruplar Arası	39,504	3	13,168	1,107	,346
	Gruplar İçi	4447,977	374	11,893		
	Toplam	4487,481	377			
Olumlu Akran İlişkileri	Gruplar Arası	27,707	3	9,236	,334	,801
	Gruplar İçi	10344,698	374	27,660		
	Toplam	10372,405	377			
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	416,329	3	138,776	,896	,443
	Gruplar İçi	57925,430	374	154,881		
	Toplam	58341,759	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.16. incelendiğinde katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı, okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Cinsiyet	<i>N</i>	%	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Kız	239	63,2	19,8	6,58	-1,900	,056
	Erkek	139	36,8	21,2	6,75		
Prososyal Tutum	Kız	239	63,2	16,3	2,65	1,454	,132
	Erkek	139	36,8	15,8	3,05		

Özdenetim	Kız	239	63,2	10,7	4,07	-4,508	,001*
	Erkek	139	36,8	12,6	4,17		
Özerklik	Kız	239	63,2	11,6	4,70	-1,978	,047*
	Erkek	139	36,8	12,6	4,84		
Problem Çözme	Kız	239	63,2	25,0	5,64	-4,107	,001*
	Erkek	139	36,8	27,3	4,53		
Kişilerarası İlişki	Kız	239	63,2	19,3	4,69	,505	,614
	Erkek	139	36,8	19,1	4,70		
Toplam	Kız	239	63,2	102	19,8	-2,878	,004*
	Erkek	139	36,8	108	18,5		

* $p<0.05$

Tablo 3.17. incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak kişisel memnuniyet, prososyal tutum ve kişilerarası ilişki becerileri boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken özdenetim, özerklik, problem çözme ve kendini gerçekleştirme ve de psikolojik sağlık toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$).

Özdenetim boyutunda erkek katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{x}=12,6$, $ss=4,17$) kız katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{x}=10,7$, $ss=4,07$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Özerklik boyutunda erkek katılımcıların puan ortalamalarının ($12,6\pm 4,84$) kız katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{x}=11,6$, $ss=4,70$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Problem çözme boyutunda erkek katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{x}=27,3$, $ss=4,53$) kız katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{x}=25,0$, $ss=5,64$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Psikolojik sağlık toplam puanlarda erkek katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{x}=108$, $ss=18,5$) kız katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{x}=102$, $ss=9,8$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının yaş değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Gruplar Arası	149,091	3	49,697	1,118	,341
	Gruplar İçi	16618,200	374	44,434		
	Toplam	16767,291	377			
Prososyal Tutum	Gruplar Arası	13,597	3	4,532	,570	,635
	Gruplar İçi	2973,440	374	7,950		
	Toplam	2987,037	377			
Özdenetim	Gruplar Arası	38,138	3	12,713	,715	,543
	Gruplar İçi	6649,081	374	17,778		

	Toplam	6687,220	377			
Özerklik	Gruplar Arası	148,939	3	49,646		
	Gruplar İçi	8454,037	374	22,604	2,196	,088
	Toplam	8602,976	377			
Problem Çözme	Gruplar Arası	53,960	3	17,987		
	Gruplar İçi	10851,800	374	29,016	,620	,602
	Toplam	10905,759	377			
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	31,194	3	10,398		
	Gruplar İçi	8280,192	374	22,140	,470	,704
	Toplam	8311,386	377			
Toplam	Gruplar Arası	645,912	3	215,304		
	Gruplar İçi	143493,244	374	383,672	,561	,641
	Toplam	144139,156	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.18. incelendiğinde katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının sınıf değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19. Katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Gruplar Arası	103,529	3	34,510		
	Gruplar İçi	16663,762	374	44,556	,775	,509
	Toplam	16767,291	377			
Prososyal Tutum	Gruplar Arası	9,257	3	3,086		
	Gruplar İçi	2977,780	374	7,962	,388	,762
	Toplam	2987,037	377			
Özdenetim	Gruplar Arası	41,802	3	13,934		
	Gruplar İçi	6645,417	374	17,768	,784	,503
	Toplam	6687,220	377			
Özerklik	Gruplar Arası	130,371	3	43,457		
	Gruplar İçi	8472,605	374	22,654	1,918	,126
	Toplam	8602,976	377			
Problem Çözme	Gruplar Arası	60,627	3	20,209		
	Gruplar İçi	10845,132	374	28,998	,697	,554
	Toplam	10905,759	377			

Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	26,880	3	8,960	,404	,750
	Gruplar İçi	8284,506	374	22,151		
	Toplam	8311,386	377			
Toplam	Gruplar Arası	594,277	3	198,092	,516	,671
	Gruplar İçi	143544,879	374	383,810		
	Toplam	144139,156	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.19. incelendiğinde katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının sürekli bir hastalık durumu değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar t -testi sonuçları Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Katılımcıların sürekli bir hastalık değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Hastalık	<i>N</i>	%	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Evet	38	10,1	17,5	6,66	-2,699	,007*
	Hayır	340	89,9	20,6	6,60		
Prososyal Tutum	Evet	38	10,1	16,1	2,84	-,183	,854
	Hayır	340	89,9	16,1	2,81		
Özdenetim	Evet	38	10,1	9,39	4,35	-3,108	,001*
	Hayır	340	89,9	11,6	4,13		
Özerklik	Evet	38	10,1	11,2	4,93	-1,053	,279
	Hayır	340	89,9	12,0	4,75		
Problem Çözme	Evet	38	10,1	24,5	5,74	-1,513	,108
	Hayır	340	89,9	26,0	5,32		
Kişilerarası İlişki	Evet	38	10,1	19,0	5,06	-,322	,731
	Hayır	340	89,9	19,3	4,65		
Toplam	Evet	38	10,1	97,8	19,4	-2,440	,015*
	Hayır	340	89,9	105	19,4		

* $p<0.05$

Tablo 3.20. incelendiğinde katılımcıların sürekli bir hastalık durumu değişkenine bağlı olarak prososyal tutum, özerklik, problem çözme ve kendini gerçekleştirme, kişilerarası ilişki becerileri boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken kişisel memnuniyet, özdenetim ve psikolojik sağlık toplam puanlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Kişisel memnuniyet boyutunda hastalığı olmayan bireylerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=20,6$, $ss=6,60$) hastalığı olan bireylerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=17,5$, $ss=6,66$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özdenetim boyutunda hastalığı olmayan bireylerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=11,6$, $ss=4,13$) hastalığı olan bireylerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=9,39$, $ss=4,35$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Psikolojik sağlık toplam puanlarda hastalığı olmayan bireylerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=105$, $ss=19,4$) hastalığı olan bireylerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=97,8$, $ss=19,4$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığı tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Gruplar Arası	106,092	4	26,523	,594	,667
	Gruplar İçi	16661,199	373	44,668		
	Toplam	16767,291	377			
Prososyal Tutum	Gruplar Arası	33,152	4	8,288	1,047	,383
	Gruplar İçi	2953,885	373	7,919		
	Toplam	2987,037	377			
Özdenetim	Gruplar Arası	102,578	4	25,645	1,453	,216
	Gruplar İçi	6584,641	373	17,653		
	Toplam	6687,220	377			
Özerklik	Gruplar Arası	31,129	4	7,782	,339	,852
	Gruplar İçi	8571,847	373	22,981		
	Toplam	8602,976	377			
Problem Çözme	Gruplar Arası	119,302	4	29,826	1,031	,391
	Gruplar İçi	10786,457	373	28,918		
	Toplam	10905,759	377			
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	6,058	4	1,515	,068	,992
	Gruplar İçi	8305,328	373	22,266		
	Toplam	8311,386	377			
Toplam	Gruplar Arası	683,279	4	170,820	,444	,777
	Gruplar İçi	143455,877	373	384,600		
	Toplam	144139,156	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.21. incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Gruplar Arası	263,372	4	65,843	1,488	,205
	Gruplar İçi	16503,919	373	44,246		
	Toplam	16767,291	377			
Prososyal Tutum	Gruplar Arası	78,051	4	19,513	2,502	,052
	Gruplar İçi	2908,986	373	7,799		
	Toplam	2987,037	377			
Özdenetim	Gruplar Arası	28,337	4	7,084	,397	,811
	Gruplar İçi	6658,883	373	17,852		
	Toplam	6687,220	377			
Özerklik	Gruplar Arası	116,102	4	29,026	1,276	,279
	Gruplar İçi	8486,874	373	22,753		
	Toplam	8602,976	377			
Problem Çözme	Gruplar Arası	43,166	4	10,792	,371	,830
	Gruplar İçi	10862,593	373	29,122		
	Toplam	10905,759	377			
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	202,031	4	50,508	2,323	,056
	Gruplar İçi	8109,355	373	21,741		
	Toplam	8311,386	377			
Toplam	Gruplar Arası	1825,731	4	456,433	1,196	,312
	Gruplar İçi	142313,425	373	381,537		
	Toplam	144139,156	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.22. incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.23’de verilmiştir.

Tablo 3.23. Katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	İş Durumu	<i>N</i>	%	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Çalışmıyor	334	91,0	20,3	6,68	,046	,963
	Çalışıyor	34	9,0	20,2	6,58		
Prososyal Tutum	Çalışmıyor	334	91,0	16,1	2,83	-,236	,805
	Çalışıyor	34	9,0	16,2	2,66		
Özdenetim	Çalışmıyor	334	91,0	11,4	4,25	-,084	,926
	Çalışıyor	34	9,0	11,5	3,77		
Özerklik	Çalışmıyor	334	91,0	12,0	4,75	-1,031	,278
	Çalışıyor	34	9,0	11,1	4,94		
Problem Çözme	Çalışmıyor	334	91,0	25,9	5,40	-596	,542
	Çalışıyor	34	9,0	25,3	5,19		
Kişilerarası İlişki	Çalışmıyor	334	91,0	19,2	4,70	,014	,989
	Çalışıyor	34	9,0	19,2	4,62		
Toplam	Çalışmıyor	334	91,0	105	19,7	,390	,666
	Çalışıyor	34	9,0	103	17,3		

**p*<0.05

Tablo 3.23. incelendiğinde katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (*p*>0,05).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının baba çalışma durumu değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.24’te verilmiştir.

Tablo 3.24. Katılımcıların baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	İş Durumu	<i>N</i>	%	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Çalışmıyor	10	2,6	20,4	6,48	,027	,978
	Çalışıyor	368	97,4	20,3	6,68		
Prososyal Tutum	Çalışmıyor	10	2,6	17,5	1,95	1,500	,060
	Çalışıyor	368	97,4	16,1	2,82		
Özdenetim	Çalışmıyor	10	2,6	12,2	4,68	,520	,565
	Çalışıyor	368	97,4	11,4	4,20		
Özerklik	Çalışmıyor	10	2,6	12,7	4,19	,464	,610
	Çalışıyor	368	97,4	11,9	4,79		
Problem Çözme	Çalışmıyor	10	2,6	25,5	6,38	-,205	,809
	Çalışıyor	368	97,4	25,9	5,35		
Kişilerarası İlişki	Çalışmıyor	10	2,6	21,2	4,13	1,215	,169
	Çalışıyor	368	97,4	19,2	4,70		
Toplam	Çalışmıyor	10	2,6	109	20,0	,711	,478
	Çalışıyor	368	97,4	105	19,5		

* $p<0.05$

Tablo 3.24. incelendiğinde katılımcıların baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının anne aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.25’te verilmiştir.

Tablo 3.25. Katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Gruplar Arası	99,375	3	33,125	,743	,527
	Gruplar İçi	16667,916	374	44,567		
	Toplam	16767,291	377			
Prososyal Tutum	Gruplar Arası	30,343	3	10,114	1,279	,281
	Gruplar İçi	2956,694	374	7,906		
	Toplam	2987,037	377			
Özdenetim	Gruplar Arası	65,193	3	21,731	1,227	,300
	Gruplar İçi	6622,027	374	17,706		
	Toplam	6687,220	377			
Özerklik	Gruplar Arası	132,988	3	44,329	1,957	,120
	Gruplar İçi	8469,989	374	22,647		
	Toplam	8602,976	377			
Problem Çözme	Gruplar Arası	63,674	3	21,225	,732	,533
	Gruplar İçi	10842,085	374	28,990		
	Toplam	10905,759	377			
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	53,745	3	17,915	,811	,488
	Gruplar İçi	8257,641	374	22,079		
	Toplam	8311,386	377			
Toplam	Gruplar Arası	1370,779	3	456,926	1,197	,311
	Gruplar İçi	142768,377	374	381,734		
	Toplam	144139,156	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.25 incelendiğinde katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının baba aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.26. Katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Gruplar Arası	305,994	3	101,998	2,317	,075
	Gruplar İçi	16461,297	374	44,014		
	Toplam	16767,291	377			
Sosyal Tutum	Gruplar Arası	56,318	3	18,773	2,396	,068
	Gruplar İçi	2930,719	374	7,836		
	Toplam	2987,037	377			
Özdenetim	Gruplar Arası	80,001	3	26,667	1,509	,212
	Gruplar İçi	6607,219	374	17,666		
	Toplam	6687,220	377			
Özerklik	Gruplar Arası	73,302	3	24,434	1,071	,361
	Gruplar İçi	8529,674	374	22,807		
	Toplam	8602,976	377			
Problem Çözme	Gruplar Arası	118,493	3	39,498	1,369	,252
	Gruplar İçi	10787,266	374	28,843		
	Toplam	10905,759	377			
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	66,199	3	22,066	1,001	,392
	Gruplar İçi	8245,187	374	22,046		
	Toplam	8311,386	377			
Toplam	Gruplar Arası	2073,187	3	691,062	1,819	,143
	Gruplar İçi	142065,969	374	379,856		
	Toplam	144139,156	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.26. incelendiğinde katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların psikolojik sağlık puanlarının toplam aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27. Katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Memnuniyet	Gruplar Arası	178,093	3	59,364	1,338	,262
	Gruplar İçi	16589,198	374	44,356		
	Toplam	16767,291	377			
Prososyal Tutum	Gruplar Arası	22,175	3	7,392	,932	,425
	Gruplar İçi	2964,862	374	7,927		
	Toplam	2987,037	377			
Özdenetim	Gruplar Arası	44,636	3	14,879	,838	,474
	Gruplar İçi	6642,584	374	17,761		
	Toplam	6687,220	377			
Özerklik	Gruplar Arası	26,254	3	8,751	,386	,766
	Gruplar İçi	8576,722	374	22,932		
	Toplam	8602,976	377			
Problem Çözme	Gruplar Arası	84,635	3	28,212	,975	,404
	Gruplar İçi	10821,125	374	28,933		
	Toplam	10905,759	377			
Kişilerarası İlişki	Gruplar Arası	108,283	3	36,094	1,646	,178
	Gruplar İçi	8203,104	374	21,933		
	Toplam	8311,386	377			
Toplam	Gruplar Arası	1170,034	3	390,011	1,020	,384
	Gruplar İçi	142969,123	374	382,270		
	Toplam	144139,156	377			

* $p < 0.05$

Tablo 3.27. incelendiğinde katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Katılımcıların akademik başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28. Katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

Cinsiyet	N	%	$\bar{X}$	SS	t	p
Kız	239	63,2	75,3	11,5	,638	,517
Erkek	139	36,8	74,5	10,8		

* $p<0.05$

Tablo 3.28. incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik başarı puan ortalamalarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların akademik başarı puanlarının yaş değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3.29. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Başarı	Gruplar Arası	4196,085	3	1398,695	11,906	,001*
	Gruplar İçi	43937,058	374	117,479		
	Toplam	48133,143	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.29. incelendiğinde katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.30. Katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak akademik başarı post-hoc lsd sonuçları

	Yaş (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	<i>p</i>	
Akademik Başarı	14	15	,044	1,612	,978
		16	-6,417*	1,649	,000*
		17	-6,797*	1,501	,000*
	15	14	-,044	1,612	,978
		16	-6,461*	1,679	,000*
		17	-6,841*	1,534	,000*
	16	14	6,417*	1,649	,000*
		15	6,461*	1,679	,000*
		17	-,381	1,572	,809
	17	14	6,797*	1,501	,000*
		15	6,841*	1,534	,000*
		16	,381	1,572	,809

* $p<0.05$

Tablo 3.30 incelendiğinde katılımcıların akademik başarı puanlarında anlamlı farklılığın 14-15 yaş ile 16-17 yaş grupları arasında olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 16-17 yaş grubundaki bireylerin puan ortalamalarının 14-15 yaş grubundaki katılımcıların puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların akademik başarı puanlarının sınıf değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3.31. Katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik Başarı	Gruplar Arası	4679,626	3	1559,875	13,426	,001*
	Gruplar İçi	43453,517	374	116,186		
	Toplam	48133,143	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.31 incelendiğinde katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.32. Katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak akademik başarı post-hoc lsd sonuçları

	Sınıf (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	<i>p</i>
Akademik Başarı	10. Sınıf	-3,110	1,620	,056
	11. Sınıf	-7,035*	1,608	,000*
	12. Sınıf	-8,519*	1,442	,000*
	9. Sınıf	3,110	1,620	,056
	11. Sınıf	-3,925*	1,737	,024*
	12. Sınıf	-5,409*	1,585	,001*
	9. Sınıf	7,035*	1,608	,000*
	10. Sınıf	3,925*	1,737	,024*
	12. Sınıf	-1,484	1,573	,346
	9. Sınıf	8,519*	1,442	,000*
	10. Sınıf	5,409*	1,585	,001*
	11. Sınıf	1,484	1,573	,346

* $p<0.05$

Tablo 3.32. incelendiğinde katılımcıların akademik başarı puanlarında 9. sınıf ile 11. ve 12. sınıf arasında ve 10. sınıf ile 11. ve 12. sınıflar arasında anlamlı farklılık

görülmektedir. 11. sınıf ile 12. sınıfın puan ortalamalarının 10. sınıf ile 9. sınıfın puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların akademik başarı puanlarının sürekli bir hastalık durumu değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.33'te verilmiştir.

Tablo 3.33. Katılımcıların sürekli bir hastalık değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

Hastalık	<i>N</i>	%	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	38	10,1	75,1	8,21	,033	,965
Hayır	340	89,9	75,0	11,6		

**p*<0.05

Tablo 3.33. incelendiğinde katılımcıların sürekli bir hastalık değişkenine bağlı olarak akademik başarı puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmemektedir (*p*>0,05).

Katılımcıların akademik başarı puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığı tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.34'te verilmiştir.

Tablo 3.34. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik Başarı	Gruplar Arası	575,362	4	143,841	1,128	,343
	Gruplar İçi	47557,781	373	127,501		
	Toplam	48133,143	377			

**p*<0.05

Tablo 3.34. incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (*p*>0,05).

Katılımcıların akademik başarı puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.35'te verilmiştir.

Tablo 3.35. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
--	-------------------	-----------------	---------------------	--------------------	----------	----------

Akademik Başarı	Gruplar Arası	1535,566	4	383,892	3,073	,016*
	Gruplar İçi	46597,577	373	124,926		
	Toplam	48133,143	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.35 incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma tekniği sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.36. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı post-hoc lsd sonuçları

		Baba eğitim(J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	<i>p</i>
Akademik Başarı	Okuryazar Değil	İlkokul	-3,725	3,314	,262
		Ortaokul	-3,800	3,251	,243
		Lise	-4,519	3,275	,168
		Yükseköğrenim	-10,510*	3,676	,004
	İlkokul	Okuryazar Değil	3,725	3,314	,262
		Ortaokul	-,075	1,528	,961
		Lise	-,793	1,577	,615
		Yükseköğrenim	-6,784*	2,297	,003
	Ortaokul	Okuryazar Değil	3,800	3,251	,243
		İlkokul	,075	1,528	,961
		Lise	-,719	1,441	,618
		Yükseköğrenim	-6,710*	2,206	,003
	Lise	Okuryazar Değil	4,519	3,275	,168
		İlkokul	,793	1,577	,615
		Ortaokul	,719	1,441	,618
		Yükseköğrenim	-5,991*	2,240	,008

* $p<0.05$

Tablo 3.36. incelendiğinde katılımcıların akademik başarı puanlarında anlamlı farklılığın ‘okuryazar değil’, ilkokul, ortaokul, lise ile yükseköğrenim arasında olduğu görülmektedir ($P<0,05$). Eğitim düzeyi yükseköğrenim olan babaların puan ortalamalarının okuryazar değil, ilkokul, ortaokul ve lise olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların akademik başarı puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.37’de verilmiştir.

Tablo 3.37. Katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

İş Durumu	N	%	$\bar{X}$	SS	t	p
Çalışmıyor	344	91,0	75,1	11,2	,302	,743
Çalışıyor	34	9,0	74,4	12,3		

* $p < 0.05$

Tablo 3.37. incelendiğinde katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak akademik başarı puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

Katılımcıların akademik başarı puanlarının baba çalışma durumu değişkenine göre farklılığını tespit etmek için bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3.38’de verilmiştir.

Tablo 3.38. Katılımcıların baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

İş Durumu	N	%	$\bar{X}$	SS	t	p
Çalışmıyor	10	2,6	74,5	15,9	-,111	,877
Çalışıyor	368	97,4	75,0	11,1		

* $p < 0.05$

Tablo 3.38. incelendiğinde katılımcıların baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak akademik başarı puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

Katılımcıların akademik başarı puanlarının anne aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.39’da verilmiştir.

Tablo 3.39. Katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Başarı	Gruplar Arası	497,245	3	165,748	1,301	,274
	Gruplar İçi	47635,897	374	127,369		
	Toplam	48133,143	377			

* $p < 0.05$

Tablo 3.39. incelendiğinde katılımcıların anne aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların akademik başarı puanlarının baba aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.40’da verilmiştir.

Tablo 3.40. Katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik Başarı	Gruplar Arası	101,499	3	33,833	,263	,852
	Gruplar İçi	48031,644	374	128,427		
	Toplam	48133,143	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.40. incelendiğinde katılımcıların baba aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların akademik başarı puanlarının toplam aylık gelir değişkenine göre farklılığını tespit etmek için ANOVA sonuçları Tablo 3.41’de verilmiştir.

Tablo 3.41. Katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik Başarı	Gruplar Arası	109,363	3	36,454	,284	,837
	Gruplar İçi	48023,780	374	128,406		
	Toplam	48133,143	377			

* $p<0.05$

Tablo 3.41. incelendiğinde katılımcıların toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı düzeylerinin demografik değişkenler ile ilişkisi

Katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık, akademik başarı ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu 3.42.’de gösterilmektedir.

Tablo 3.3.1. Katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık, akademik başarı ve demografik değişkenlerle olan korelasyon sonuçları

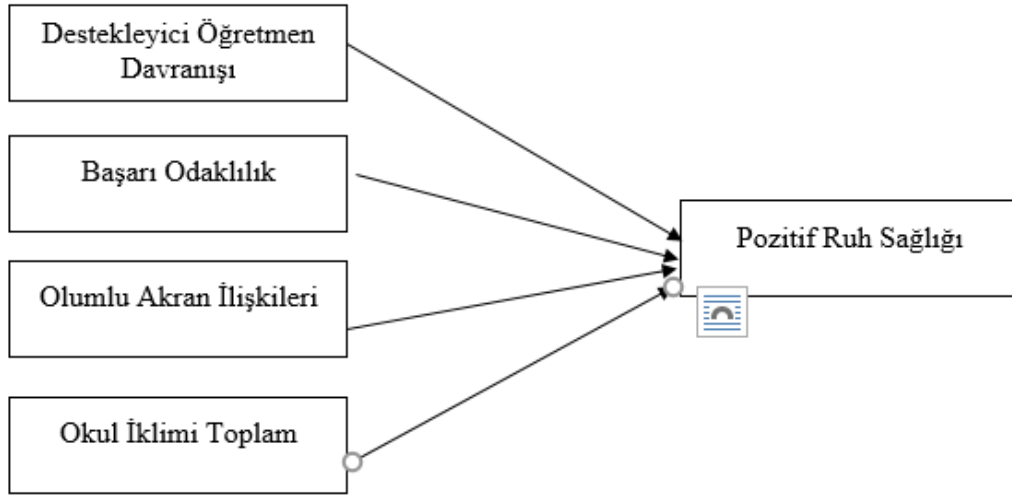
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1.Yaş	1	,974*	,270**	-,051	-,028	-,108	-,078	-,059	-,117	-,062	-,156**	-,151**	-,082	,066	,068	,118*	,058	,056	,055
2.Sınıf	-	1	,308**	-,032	-,032	-,088	-,048	-,028	-,132*	-,057	-,155**	-,158**	-,074	,055	,078	,118*	,056	,052	,057
3.Not Ortalaması	-	-	1	,056	,136**	,045	,028	,041	-,051	,055	-,189**	-,095	,005	,017	,166**	-,014	,083	-,030	,052
4.Anne Eğitim Düzeyi	-	-	-	1	,444**	,345**	,163**	,277**	-,113*	,017	,014	-,055	,061	-,057	,086	,048	,034	,023	,058
5.Baba Eğitim Düzeyi	-	-	-	-	1	,173**	,285**	,311**	-,161**	-,067	-,069	-,142**	,108*	-,034	,031	,073	,042	,025	,074
6.Anne Aylık Gelir	-	-	-	-	-	1	,050	,283**	-,044	,027	,021	-,009	,071	,015	,050	,046	,043	,071	,078
7.Baba Aylık Gelir	-	-	-	-	-	-	1	,866**	-,089	-,003	-,025	-,063	,095	-,125*	,023	,016	,033	-,011	,030
8.Toplam Aylık Gelir	-	-	-	-	-	-	-	1	-,075	,026	-,032	-,049	,080	-,086	,036	-,006	,017	-,006	,025
9.Destekleyici Öğretmen Davranışı	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,578**	,318**	,878**	,209**	,191**	,113*	,098	,136**	,072	,202**
10.Başarı Odaklılık	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,265**	,726**	,195**	,216**	,108*	,046	,191**	,093	,207**
11.Olumlu Akran İlişkileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,681**	,195**	,094	,167**	,067	,091	,083	,177**
12.Okul İklimi Toplam	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,258**	,211**	,166**	,098	,171**	,103*	,250**
13.Kişilerarası Memnuniyet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,113*	,427**	,582**	,424**	,349**	,792**
14.Prososyal Tutum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,066	,096	,225**	,415**	,381**
15.Özdenetim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,345**	,418**	,217**	,622**
16.Özerklik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,386**	,420**	,738**
17.Problem Çözme Becerileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,374**	,726**
18.Kişilerarası İlişki	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,671**
19.Ruh Sağlığı Toplam	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Tablo 3.42 incelendiğinde psikolojik sağlık toplam puan ile destekleyici öğretmen davranışları ($r=202, p<0,01$), başarı odaklılık ($r=207, p<0,01$), olumlu akran ilişkileri ($r=177, p<0,01$) ve okul iklimi toplam puanlar ($r=250, p<0,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Kişilerarası memnuniyet boyutu ile destekleyici öğretmen davranışları ($r=209, p<0,01$), başarı odaklılık ($r=195, p<0,01$), olumlu akran ilişkileri ($r=195, p<0,01$), okul iklimi toplam puan ($r=258, p<0,01$) ve baba eğitim düzeyleri ($r=108, p<0,05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Prososyal tutum boyutu ile destekleyici öğretmen davranışları ($r=191, p<0,01$), başarı odaklılık ($r=216, p<0,01$), okul iklimi toplam puan ($r=211, p<0,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken baba aylık gelir ($r=-125, p<0,05$) ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Özdenetim boyutu ile destekleyici öğretmen davranışları ($r=113, p<0,05$), başarı odaklılık ($r=108, p<0,05$), olumlu akran ilişkileri ($r=167, p<0,01$), okul iklimi toplam puan ($r=166, p<0,01$) ve akademik başarı ($r=166, p<0,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Özerklik boyutu ile yaş ($r=118, p<0,05$) ve sınıf ($r=118, p<0,05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Problem çözme becerileri ile destekleyici öğretmen davranışları ($r=136, p<0,01$), başarı odaklılık ($r=191, p<0,01$), okul iklimi toplam puan ($r=171, p<0,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Kişilerarası ilişki boyutu ile okul iklimi toplam puan ($r=103, p<0,05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Akademik başarı (not ortalaması) ile yaş ($r=270, p<0,01$) sınıf ($r=308, p<0,01$), baba eğitim düzeyi ($r=136, p<0,01$) ve özdenetim boyutunda ($r=166, p<0,01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken olumlu akran ilişkileri ($r=-189, p<0,01$) ile de negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bağımlı değişkenler (psikolojik sağlık, akademik başarı) ile bütün bağımsız değişkenler arasında istenilen sonuçlar elde edilmediğinden bazı değişkenler regresyon analizine dâhil edilmemiştir. Psikolojik sağlık ile bağımsız değişkenler arasındaki model Şekil 3.1’de gösterilmektedir.

Şekil 3.1. Psikolojik sağlık ve bağımsız değişkenler arasındaki regresyon modeli



Şekil 3.1’de değişkenlerin psikolojik sağlık düzeyini ne düzeyde yordadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde psikolojik sağlık bağımlı değişken iken; destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri, okul iklimi toplam bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.43’te verilmiştir.

Tablo 3.43. Psikolojik sağlık düzeyinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analiz sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Std Hata	Beta <i>B</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	R	R ²	ΔR ²	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyici Öğretmen	,545	,136	,202	4,001	,001**					
Başarı Odaklılık	,430	,463	,076	,929	,353					
Olumlu Akran	,170	,286	,046	,594	,553	,254	,065	0,57	8,621	0,01**
Okul İklimi Toplam	,257	,169	,164	1,523	,129					

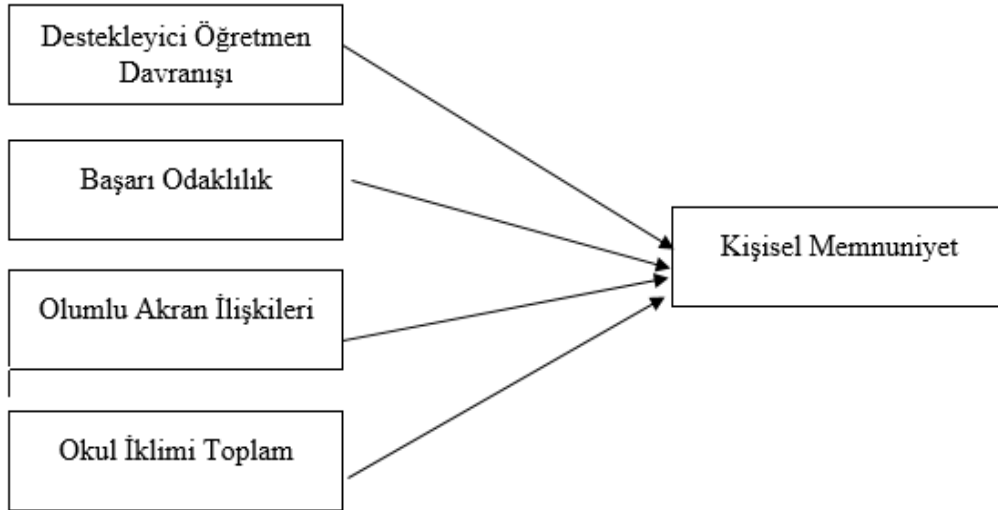
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 3.43. incelendiğinde geliştirilen modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=8,621$, $p=0,01$). Başka bir deyişle, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve toplam okul ikliminin oluşturduğu bağımsız değişkenler bütünü, bağımlı değişken olarak psikolojik sağlığı anlamlı düzeyde etkilemektedir. Değişkenlere tek tek bakıldığında ise, yapılan analiz sonucunda başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve okul iklimi toplam puanları psikolojik sağlığı

anlamalı bir şekilde yordamazken ($p>0,05$), destekleyici öğretmen davranışları psikolojik sağlığı olumlu yönde ve anlamalı şekilde yordamaktadır ($\beta=,202$, $p=0,01$).

Psikolojik sağlık boyutlarında kişilerarası memnuniyet ile bağımsız değişkenler arasındaki model Şekil 3.2’de gösterilmektedir.

Şekil 3.2. Kişisel memnuniyet ve bağımsız değişkenler arasındaki model



Analizlerde kişisel memnuniyet bağımlı değişken iken; destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri, okul iklimi toplam bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.44’te verilmiştir.

Tablo 3.44. Kişisel memnuniyet düzeyinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analiz sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Std Hata	Beta β	T	p	R	R^2	ΔR^2	F	p
Destekleyici Öğretmen	,193	,046	,209	4,153	,001**					
Başarı Odaklılık	,080	,158	,041	,507	,613					
Olumlu Akran	,067	,097	,053	,689	,491	,261	,068	0,60	9,090	0,01**
Okul İklimi Toplam	,103	,058	,192	1,792	,074					

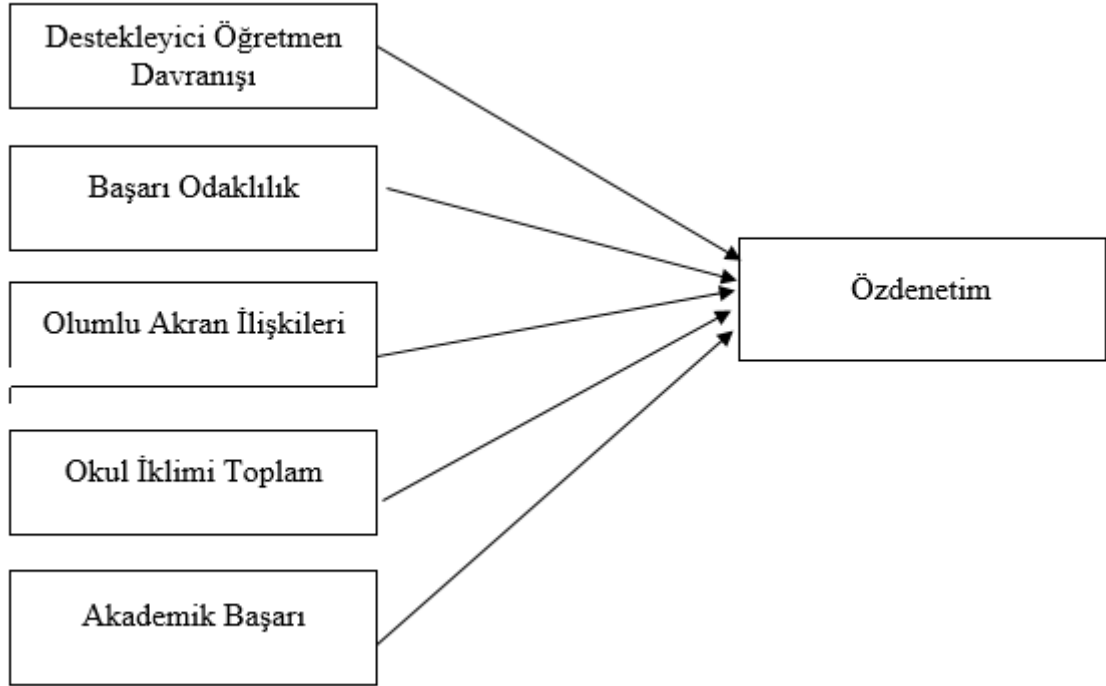
* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 3.44. incelendiğinde geliştirilen modelin anlamalı olduğu görülmektedir ($F=9,090$, $p=0,01$). Yapılan analiz sonucunda başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve okul iklimi toplam puanlar kişisel memnuniyeti anlamalı bir şekilde yordamazken

($p>0,05$), destekleyici öğretmen davranışlarının kişisel memnuniyeti olumlu yönde yordadığı görülmektedir ($\beta =,209, p=0,01$).

Psikolojik sağlık boyutlarından biri olan özdenetim ile bağımsız değişkenler arasındaki model Şekil 3.3'te gösterilmektedir.

Şekil 3.3. Özdenetim ve bağımsız değişkenler arasındaki model



Analizlerde özdenetim bağımlı değişken iken; destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık, okul iklimi toplam ve akademik başarı bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.45'te verilmiştir.

Tablo 3.45. Özdenetim düzeyinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analiz sonuçları

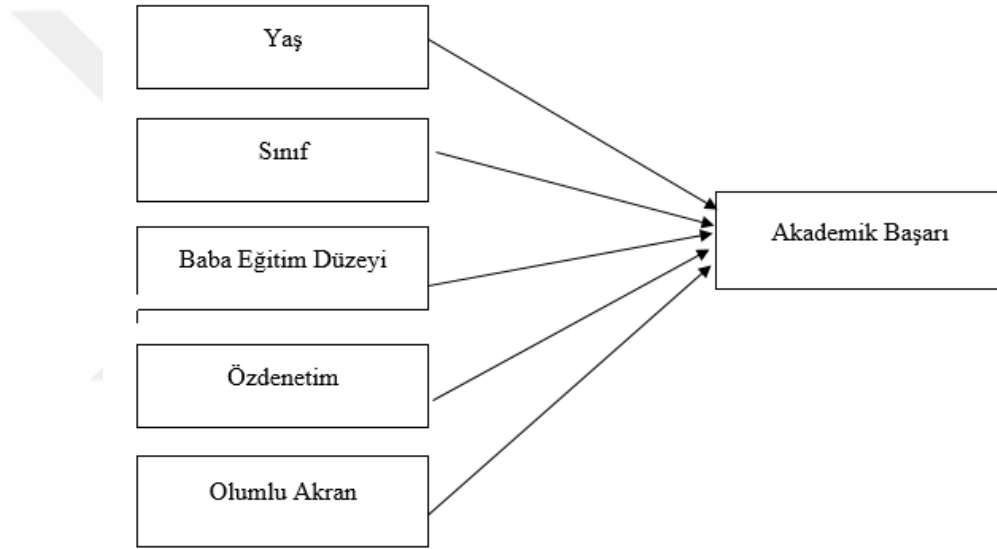
Bağımsız Değişkenler	B	Std Hata	Beta β	T	p	R	R ²	ΔR^2	F	p
Destekleyici Öğretmen	,066	,030	,113	2,237	,001**					
Akademik Başarı	,076	,019	,203	3,965	,001**					
Başarı Odaklı	-,014	,100	-,011	-,136	,892	,266	,072	0,62	7,279	0,01**
Olumlu Akran	,115	,062	,143	1,859	,064					
Okul İklim Toplam	,033	,036	,096	,896	,371					

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 3.45. incelendiğinde geliştirilen modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($f=7,279$, $p=0,01$). Yapılan analiz sonucunda başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve okul iklimi toplam puanları özdenetim düzeyini anlamlı bir şekilde yordamazken ($p>0,05$), destekleyici öğretmen davranışları ($\beta=,113$, $p=0,01$) ve akademik başarı ($\beta=,203$, $p=0,01$) özdenetimi olumlu yönde yordadığı görülmektedir.

Akademik başarı ile bağımsız değişkenler arasındaki model Şekil 3.4'te gösterilmektedir.

Şekil 3.4. Akademik başarı ve bağımsız değişkenler arasındaki model



Analizlerde akademik başarı bağımlı değişken iken; yaş, sınıf, baba eğitim düzeyi, özdenetim, olumlu akran ilişkileri bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.46'da verilmiştir.

Tablo 3.46. Akademik başarı düzeyinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analiz sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Std Hata	Beta β	T	p	R	R^2	ΔR^2	F	p
Yaş	-5,684	2,015	-,587	-2,821	,005*					
Sınıf	7,973	1,965	,846	4,058	,001*					
Baba Eğitim	1,479	,536	,130	2,761	,006*	,423	,179	,168	16,215	0,01**
Özdenetim	,441	,129	,164	3,421	,001*					
Olumlu Akran	-,363	,105	-,168	-3,470	,001*					

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 3.46. incelendiğinde geliştirilen modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($f=16,215$, $p=0,01$). Yapılan analiz sonucunda yaş ($\beta=-,587$, $p=0,05$) ve olumlu akran ilişkileri ($\beta=-,168$, $p=0,01$) akademik başarıyı negatif yönde yordarken, sınıf ($\beta=846$, $p=0,01$), baba eğitim düzeyi ($\beta=,130$, $p=0,06$) ve özdenetimin ($\beta=,164$, $p=0,01$) pozitif yönde yordadığı görülmektedir.



4. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirilmiş, elde edilen sonuçların anlamı ve olası nedenleri tartışılmıştır. Çalışmada okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiş; elde edilen veriler, öğrencilerin psikososyal ve demografik özellikleriyle birlikte ele alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca, psikolojik sağlığa ve akademik başarıya etki eden değişkenlerin yordayıcılığı analiz edilmiş ve bu ilişkilerin hem kuramsal hem de uygulamalı boyutları tartışılmıştır. Tartışma, araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılmış olup bulguların alanyazınla ne ölçüde örtüştüğü, alana katkısı ve gelecekteki çalışmalara yönelik çıkarımlar üzerinde durulmuştur.

4.1. Katılımcıların Okul İklimi, Psikolojik Sağlık ve Akademik Başarı Düzeylerinin Betimsel İstatistik Değerlerine İlişkin Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okul iklimi ve psikolojik sağlık puan ortalamalarının orta düzeye yakın olduğu ($\bar{X}= 56,9$), akademik başarı düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Olumlu okul ikliminin genel olarak okul memnuniyetini artırdığı düşünülmektedir. Nitekim, Thapa vd. (2013) tarafından yapılan çalışma, olumlu okul ikliminin okul memnuniyetini, öğrenci motivasyonu ve başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin orta düzeyde olması genellikle psikolojik olarak dengeli bir düzeyde olduklarını göstermektedir. Öyle ki Keyes (2007), psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin geliştiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin akademik ortalamalarına bakıldığında ise Türkiye'deki 100'lük puan sistemine göre 'İyi' kategorisinde olması onların akademik olarak iyi bir seviyede olduklarını göstermektedir.

4.2. Katılımcıların Okul İklimi, Psikolojik Sağlık ve Akademik Başarı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma

Bu bölümde ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin psikolojik sağlık, okul iklimi ve akademik başarı düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf, hastalık durumu, anne eğitim

düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, anne aylık gelir, baba aylık gelir, toplam aylık gelir değişkenlerine göre farklılaşma bulguları sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmada katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul iklimi toplam puanında ve boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyetler arası anlamlı farklılığın oluşmamasının olası nedenleri arasında öğrencilerin benzer çevreden gelmesi, okul ortamı ve öğretmen tutumları olabileceği düşünülmektedir. Şevik (2014), öğretim sürecini etkileyen önemli faktörlerden birinin öğretmen olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim Başaran (2008), öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının öğrencileri etkisi altına aldığını, öğretmenlerin öğrencileri ailesi ve yakın çevresinden daha fazla etkileyebileceğini ifade etmektedir. Yapılan literatür taramaları sonucunda çalışmamızla ilgili benzer ve farklı sonuçların olduğuna ulaşılmıştır. Bradshaw vd. (2014) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada okul ikliminin cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığını bildirmektedir. Eraslan (2018) da çalışmamıza paralel olarak okul iklimi algısının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Fakat Sökmez vd. (2020), lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada kız öğrencilerin okul iklimi algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılığın olduğu çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çalışmamızda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış olması, örneklem grubumuzdaki kız ve erkek öğrencilerin okul iklimi algıları açısından benzer deneyimlere sahip olduklarını da düşündürmektedir. Bu durum, okulun genelinde eşitlikçi bir yaklaşımın benimsenmiş olabileceği, tüm öğrencilere benzer sosyal destek ve akademik fırsatlar sunulduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin adil ve kapsayıcı tutumları, okulun demokratik yapısı ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin benzerliği gibi faktörler, cinsiyetler arasındaki algı farklılıklarını minimize etmiş olabilir. Ancak literatürdeki farklı sonuçlar, okul ikliminin cinsiyete göre farklılaşabileceği bağlamların ve bu farklılaşmaya etki eden diğer değişkenlerin de göz önünde bulundurulmasının önemini ortaya koymaktadır.

4.2.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri, güvenli öğrenme ortamı ve okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle, öğrencilerin yaşı arttıkça okul iklimi algılarında genel bir azalma eğilimi gözlemlenmiştir. Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Way vd. (2007), ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada yaş arttıkça okul iklimi algılarının düştüğünü bildirmektedir.

Yaşın ilerlemesiyle okul iklimi algısındaki bu düşüşün çeşitli nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Özellikle liseye yeni başlayan öğrencilerin, yeni bir sosyal çevreye, farklı öğretmenlere ve yeni bir eğitim ortamına adım atmaları, beraberinde heyecan ve olumlu beklentileri getirebilir. Bu dönemde öğrenciler, okulun sunduğu imkanlara ve ilişkilere daha açık ve olumlu bir bakış açısıyla yaklaşabilirler. Choi ve Cho (2016), yaptığı çalışmada ergenlerin özgüvenleri ve özdenetimlerinin okula uyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bununla beraber ailenin ekonomik durumunun okula uyumu etkilediğini vurgulamaktadır. Nitekim Kim ve Kim (2017), ebeveyn tutumlarının ergenlerin okula uyumunu etkilediğini bildirmektedir.

Öte yandan, 12. sınıf öğrencileri gibi daha ileri yaşlardaki öğrenciler, artan sınav baskısı, üniversiteye geçiş kaygıları ve akademik performans beklentileri gibi faktörlerin etkisi altında olabilirler. Bu kaygılar, öğrencilerin okul iklimini daha eleştirel bir gözle değerlendirmelerine ve genel algılarının düşmesine neden olabilir. Ayrıca, uzun süredir aynı okul ortamında bulunmanın getirdiği bir tür "alışkanlık" veya "bıkkınlık" durumu da öğrencilerin okul iklimine yönelik daha az olumlu algılara sahip olmasına katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, Gürel'in (2021) bulguları, olumlu bir okul ikliminin öğrencilerdeki sınav kaygısını azaltabileceğini göstermekte, bu da güçlü bir okul ikliminin özellikle sınav baskısının yoğunlaştığı bu dönemde koruyucu bir faktör olabileceğine işaret etmektedir.

Başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı boyutlarında yaşla birlikte görülen azalma da dikkat çekicidir. Yaşça büyük öğrencilerin akademik başarıya yönelik artan baskıyı daha yoğun hissetmeleri, okulun bu konudaki beklentilerini daha stresli algılamalarına yol açabilir. Güvenli öğrenme ortamı algısındaki düşüş ise, belki de yaş ilerledikçe akran ilişkilerinde yaşanan karmaşıklıklar, rekabet veya sosyal

dinamiklerdeki değişimlerle ilişkili olabilir. Peterson ve Skiba (2001), öğrencilerin güvenliğinin sağlanması için yalnızca okullarda fiziksel olarak önlem alınmasının değil, akran ilişkilerinin, öğrenci psikolojisinin ve okul kültürünün de destekleyici hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemesi ise, öğretmenlerin genel olarak tüm yaşı gruplarındaki öğrencilere benzer düzeyde destek sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, okulun öğretmenlerinin öğrencilere yaşı farkı gözetmeksizin yardım etmeye ve rehberlik etmeye özen gösterdiğini düşündürülebilir.

4.2.3. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamışken, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri, güvenli öğrenme ortamı ve genel okul iklimi puanlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul iklimi algılarında belirgin bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Wang vd.'nin (2010) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada elde ettiği benzer sonuçlarla örtüşmektedir. Bu durum, sınıf düzeyinin okul iklimi algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

9. sınıf öğrencilerinin okul iklimini daha olumlu algılamalarının olası nedenlerinden biri, liseye yeni başlamanın getirdiği yeni bir başlangıç ve yeni bir ortama duyulan merak olabilir. Bu dönemdeki öğrenciler, henüz yoğun sınav kaygısıyla tam olarak yüzleşmemiş olabilirler ve okulun sunduğu sosyal ve akademik imkanlara daha hevesli yaklaşabilirler. Okul geçiş sürecinde öğrencilerin uyumlarının desteklenmesi sadece akademik açıdan değil (Cappella vd. 2019), bununla beraber ilişkisel, psikolojik ve duygusal iyi oluş bakımından da önem taşımaktadır (Longobardi, 2016). Yeni arkadaşlıklar kurma ve okul kültürüne adapte olma çabaları, okul iklimine yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Ancak, sınıf düzeyi ilerledikçe, özellikle 12. sınıf öğrencilerinde okul iklimi algısının düşmesi, artan akademik baskı ve üniversiteye giriş sınavı kaygısıyla yakından ilişkili olabilir. Bu öğrenciler, gelecekle ilgili belirsizlikler ve yüksek performans beklentisi altında daha stresli bir okul deneyimi yaşayabilirler. Sınav odaklı bir eğitim

sistemi, öğrencilerin okulun sosyal ve duygusal yönlerine daha az odaklanmasına ve okul iklimini daha rekabetçi ve kaygı verici olarak algılamalarına neden olabilir. Cassidy ve Johnson (2002), yüksek derecede sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınav esnasında rekabet eden düşüncelerini bastıramadıklarından yetersiz performans sergilediklerini ileri sürmüştür.

Bununla birlikte, üst sınıflara geçtikçe öğrenciler arasındaki sosyal dinamiklerin değişmesi ve gruplaşmaların artması da okul iklimi algısını olumsuz etkileyebilir. Özellikle lise son sınıflarda, öğrencilerin farklı ilgi alanları ve gelecek planları doğrultusunda daha seçici sosyal ilişkiler kurmaları, okul genelindeki dayanışma ve aidiyet duygusunu zayıflatabilir. Oberle vd. (2010), olumlu akran ilişkilerinin ergenlik döneminde mutluluk düzeyini arttırabileceğini, Hartup ve Stevens (1997) ise bireyin yaşı ile birlikte arkadaşlık ilişkilerine yükledikleri anlamın değiştiğini belirtmektedir. Bireylerin uygun bir kimliğe sahip olmaları psikososyal iyi oluş ile gerçekleşebilmektedir (Erikson, 1980). Bu durum, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı boyutlarında gözlemlenen düşüşü açıklayabilir.

Destekleyici öğretmen davranışı boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması ise, öğretmenlerin genel olarak tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilere benzer bir yaklaşım sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, okulun öğretmenlerinin öğrencilere akademik ve kişisel gelişimlerinde destek olma konusunda tutarlı bir çaba gösterdiğini düşündürülebilir. Ancak, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin farklı ihtiyaçları olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu ihtiyaçlara yönelik daha spesifik destek stratejileri geliştirmesi faydalı olabilir.

4.2.4. Katılımcıların Sürekli Bir Hastalık Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda sürekli bir hastalığı olan katılımcıların okul ikliminin olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, bu öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık ve okul iklimi toplam puanlarında anlamlı düzeyde daha düşük algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, sürekli sağlık sorunları olan öğrencilerin okul deneyimlerinin genel olarak daha olumsuz olabileceğine işaret etmektedir.

Sürekli hastalığı olan öğrencilerin okul iklimini daha düşük algılamalarının altında yatan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Öncelikle, bu öğrencilerin sıklıkla

yaşadıkları sağlık sorunları nedeniyle okula devamlılıkları aksayabilmekte, bu durum da akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini sınırlayabilmektedir. Arne vd. (2009), kronik hastalığa sahip olan bireylerin hastalıkları ile baş etmeleri, tedavinin verdiği sıkıntı ve kısıtlama, geleceğe dair yaşanan endişeler gibi çoğu duygunun bireyin sosyal yaşamını etkilediğini vurgulamaktadır. Sınıf içi etkinliklere katılımın azalması ve akranlarla kurulan bağların zayıflaması, öğrencilerin kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak hissetmelerini zorlaştırabilir ve bu da olumlu akran ilişkileri algısını etkileyebilir. Ancak çalışmamızda bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunmaması, okulun bu öğrencilerin sosyal katılımını destekleyici mekanizmalara sahip olabileceği veya örneklem grubumuzdaki öğrencilerin bu konuda benzer deneyimler yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan, sürekli hastalığı olan öğrencilerin dersleri kaçırmaları ve akademik olarak geri kalma endişesi yaşamaları, başarı odaklılık algılarını olumsuz etkileyebilir. Okulun akademik beklentilerini karşılamakta zorlanma ve sürekli bir "yakalama" çabası içinde olma durumu, öğrencilerin okulu daha stresli ve baskıcı bir ortam olarak algılamalarına neden olabilir. Richardson vd. (2018), çocukların akademik başarıları ile okula devam etmeleri arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Nitekim Layte ve McCorory (2013), yaptıkları çalışmada kronik hastalığa sahip bireylerin akademik performansında azalma olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, başarı odaklılık boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılığı desteklemektedir.

Ayrıca, sürekli hastalığı olan öğrencilerin öğretmenlerden daha az destekleyici davranış algılamaları da dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin bu öğrencilerin özel ihtiyaçları konusunda yeterince bilgi sahibi olmamalarından veya onlara yönelik farklılaştırılmış destek stratejileri uygulamakta zorlanmalarından kaynaklanabilir. Mukherjee'nin (2000) vurguladığı gibi öğretmenler kronik hastalığı olan öğrenciler için önemli destek kaynaklarıdır ve okulda onların ihtiyaçlarına cevap veren ilk kişilerdir. Clay vd. (2004), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kronik hastalığı olan öğrencileri tanıdıkları, onların kronik hastalıkları ile ilgili hangi sorunlar ile karşılaştıklarını ve bu sorunlara yönelik neler yaptıklarını bildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin empati eksikliği veya yetersiz bilgilendirilmesi, bu öğrencilerin kendilerini yalnız ve desteksiz hissetmelerine yol açabilir, bu da genel okul iklimi algısını olumsuz etkileyebilir.

Güvenli öğrenme ortamı boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması ise, okulun genel olarak tüm öğrencilerin fiziksel ve duygusal güvenliğini sağlama konusunda başarılı olduğu veya sürekli hastalığı olan öğrencilerin bu konuda diğer öğrencilerle benzer deneyimler yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu öğrencilerin sağlık durumlarıyla ilgili olası zorluklar ve ayrımcılık riskleri göz önünde bulundurulduğunda, bu boyutun daha detaylı incelenmesi gerekebilir.

4.2.5. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine göre okul ikliminin başarı odaklılık boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken, destekleyici öğretmen davranışı, olumlu akran ilişkileri, güvenli öğrenme ortamı ve okul iklimi toplam puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Şaşırtıcı bir şekilde, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin okul iklimini algılama düzeylerinin diğer anne eğitim düzeylerine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, literatürde Awada ve Shelleby'in (2021) tespit ettiğine benzer bazı genel beklentilerin aksine bir örüntü sergilemektedir.

Bu sonucun olası nedenleri çok yönlü olabilir. Öncelikle, annesi daha düşük eğitim seviyesine sahip olan ailelerde, ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle ilgili okul ve öğretmenlerle daha yoğun bir iş birliği içinde olma çabası gösterebileceği düşünülmektedir. Christenson'un (2004) vurguladığı gibi, okul ve aile ortaklığı, öğrencilerin eğitim sürecini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Belki de bu anneler, kendi eğitim eksikliklerini telafi etmek veya çocuklarının daha iyi bir eğitim almasını sağlamak amacıyla öğretmenlerle daha sık iletişim kurmakta, okul etkinliklerine daha aktif katılım göstermekte ve çocuklarının okul devamlılığını daha yakından takip etmektedirler. Ancak yapılan literatür incelemesi sonucunda çalışmamızdan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Lee ve Bowen (2006), eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin kısıtlı zamanlarına rağmen çocuklarının eğitimi ile ilgilenmelerinin düşük eğitimli ebeveynlerden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Epstein'nin (2001) da vurguladığı gibi eğitimli ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlamaktadır. Bu tür bir aktif katılım, öğrencilerin öğretmenleri daha destekleyici olarak algılamalarına ve okul ortamına daha olumlu bağlanmalarına katkıda bulunabilir.

İkinci olarak, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, evde akademik başarıya yönelik daha az doğrudan bir baskı hissetmeleri, ancak okula devam ve sosyal katılım konusunda daha fazla teşvik görmeleri mümkün olabilir. Bu durum, öğrencilerin okulu sadece akademik bir performans alanı olarak değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler kurabilecekleri ve kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam olarak algılamalarına yol açabilir. Başarı odaklılık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması da bu yorumu destekleyebilir; zira bu öğrenciler akademik başarıya daha az odaklanırken, okulun diğer olumlu yönlerini daha çok deneyimleyebilirler. Gündoğan ve Seçer (2022), ebeveynlerin anlayışlı olma, etkili bir iletişim kurma, çocukların potansiyelini ortaya çıkarmalarına yardımcı olma ve onların ilgi alanlarına saygılı olma konularında hassas olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ma vd. (2018) ise ebeveynlerin başarı beklentilerinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırsa bile yüksek kaygı ve strese neden olabileceğini ifade etmektedir.

Üçüncü bir olasılık ise, bu öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile ilgili olabilir. Düşük eğitim seviyesine sahip annelerin genellikle daha düşük sosyoekonomik koşullarda yaşamaları, çocuklarının okulun sunduğu imkanlara daha fazla değer vermesine ve okulu bir fırsat olarak görmesine neden olabilir. Eugene (2020), lise öğrencilerine yaptığı çalışmada okulun sosyoekonomik düzeyinin matematik dersi başarısını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Okulun sağladığı sosyal destek, akran ilişkileri ve güvenli ortam, bu öğrenciler için daha büyük bir anlam ifade edebilir.

Ancak, bu bulgunun genellenebilirliği konusunda dikkatli olmak gerekmektedir. Örneklem özelliklerimiz ve bölgesel faktörler bu sonucu etkilemiş olabilir. Farklı sosyokültürel bağlamlarda ve daha geniş örneklemle yapılacak çalışmalar, anne eğitim düzeyi ve okul iklimi algısı arasındaki bu ilişkiyi daha net bir şekilde ortaya koyabilir.

4.2.6. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Okul İlkimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda baba eğitim düzeyi değişkenine göre okul ikliminin başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri, güvenli öğrenme ortamı boyutlarında ve okul iklimi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmazken, destekleyici öğretmen davranışı boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İlginç bir şekilde, babası okuryazar olmayan öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı algılarının diğer baba eğitim

düzeylerine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, anne eğitim düzeyinde gözlemlediğimize benzer şekilde, literatürdeki yaygın beklentilerle tam olarak örtüşmemektedir.

Bu bulgunun olası açıklamalarından biri, Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde aile yapısı ve dinamiklerinin okul iklimi üzerindeki dolaylı etkileri olabilir. Babası okuryazar olmayan ailelerde, aile üyeleri arasındaki güçlü dayanışma ve iş birliği, çocukların okul hayatına yönelik pozitif bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Babanın kendi eğitim seviyesi düşük olsa bile, çocuğunun eğitimi konusunda bilinçli ve ilgili olması, okul ve öğretmenlerle aktif iletişim kurması, öğrencilerin öğretmenleri daha destekleyici olarak algılamasına yol açabilir. Nitekim, Epstein (1995), ailelerin eğitime katılımının yalnızca öğrencilerin akademik başarısını değil, aynı zamanda okul iklimini de olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Aile katılımı, öğrenci ile okul arasındaki etkileşimi güçlendirerek hem çocuğun eğitime dair becerilerini artırmakta hem de okul-aile iş birliğinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda, Epstein ve Sheldon (1995) da ailelerin eğitim sürecine etkin biçimde katılmasının, okul ikliminde olumlu bir atmosfer yaratmanın yanı sıra disiplin sorunlarının azalmasına da katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

Ayrıca, eğitim seviyesi yüksek olan babaların yoğun iş temposu veya diğer sorumlulukları nedeniyle çocuklarının okul hayatına yeterince zaman ayıramamaları söz konusu olabilir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlerle olan iletişimde veya okul etkinliklerine katılımında eksikliklere neden olabilir ve dolayısıyla destekleyici öğretmen davranışı algısını düşürebilir. Ancak bu durum, genel okul iklimi algısında veya diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık yaratmamış olabilir, bu da okulun diğer yönlerinin bu durumu dengelediğini düşündürebilir. Miller vd. (2020), babanın evde bulunmasının çocuklarının eğitim ile alakalı etkinliklerine katılmalarının onların başarılarının arttırdığını ifade etmektedir. Ruhm (2008) tarafından yapılan 10 yıllık çocukluk döneminin incelendiği kapsamlı çalışmada ise özellikle çocukların hayatının ilk üç yılında annenin çalışmasının çocukların bilişsel gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimi algısının genellikle daha yüksek olduğu yönünde bulguların çoğunlukta olması, çalışmamızdaki bu farklı sonucun örneklem özelliklerinden, kullanılan ölçüm araçlarından veya kültürel

bağlamdan da kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Dubow (2009), ebeveyn eğitim düzeyinin olumlu etkilerinin sadece okul yılları boyunca değil orta yetişkinlik dönemine kadar olan uzun vadeli olumlu sonuçlara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Kotoman (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise üniversite mezunu olan ebeveynlerin üniversite mezunu olmayan ebeveynlerine oranla okula daha fazla katılım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin okuldan ve öğretmenlerden daha yüksek beklentilere sahip olmaları ve çocuklarını akademik başarıya daha fazla teşvik etmeleri, okul iklimini daha olumlu algılamalarına katkıda bulunabilir. Ancak, bu durumun destekleyici öğretmen davranışı algısıyla her zaman doğru orantılı olmayabileceği görülmektedir.

4.2.7. Katılımcıların Anne Çalışma Durumu ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmada katılımcıların anne ve baba çalışma değişkenine bağlı olarak okul iklimi boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anne ve babanın çalışma durumuna bağlı olarak okul iklimi puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Okul iklimi çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan annenin ve babanın okul iklimine doğrudan bir etkisi olmadığı dolayısıyla çalışma durumunun da okul iklimine bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir. Okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışan ve çalışmayan anneler için okul iklimine katılım sağlayabilecekleri programlar oluşturmalarının sürecin daha verimli ilerlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gonida ve Cortina (2014), ebeveynlerin okul iklimine katılımlarının okul yönetimi ve öğretmenlerin iş yükünü hafifletip, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini, başarı ve motivasyonlarını arttırdığını bildirmektedir. Harris ve Wimmer (2004), anne ve babanın okul iklimine katılım sağlamasının çocukla ebeveynler arasındaki bağın kuvvetlenmesine katkı sağladığını bildirmektedir.

4.2.8. Katılımcıların Anne Aylık Gelir, Baba Aylık Gelir ve Toplam Aylık Gelir Değişkenine Bağlı Olarak Okul İklimi Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmada katılımcıların anne aylık gelir, baba aylık gelir ve toplam aylık gelirine bağlı olarak okul iklimi boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anne aylık gelir, baba aylık gelir ve toplam aylık gelir durumuna bağlı olarak okul iklimi puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Bunun olası nedenleri arasında okul ikliminin birçok faktörden oluşması ve bu sebeple anne ve babanın aylık gelirin okul iklimine doğrudan bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir. Ancak literatüre bakıldığında zaman çalışmamızdan farklı olarak aile aylık geliri arttıkça okul iklimi puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. Örneğin Patterson (1990), ebeveynlerin gelir düzeylerinin çocukların okuldaki sosyal uyumlarını etkilediğini bildirmektedir.

4.2.9. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre psikolojik sağlık boyutları arasından kişisel memnuniyet, prososyal tutum ve kişilerarası ilişki becerileri boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmazken; özdenetim, özerklik, problem çözme, kendini gerçekleştirme ve psikolojik sağlık toplam puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle erkek katılımcıların özdenetim, özerklik, problem çözme, kendini gerçekleştirme ve psikolojik sağlık toplam puan ortalamalarının kız katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, psikolojik sağlığın cinsiyetler arasında farklı şekillerde deneyimlenebileceğine işaret etmektedir.

Erkeklerin özdenetim, özerklik ve problem çözme becerilerinde daha yüksek puanlar elde etmesi, toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentileriyle ilişkilendirilebilir. Geleneksel olarak erkeklerden daha bağımsız, kontrol sahibi ve rasyonel problem çözümler olmaları beklenirken, kadınlardan daha çok duygusal ifade, empati ve ilişki odaklılık beklenmektedir. Yılmaz vd. (2009), toplumsal ve geleneksel cinsiyet algısının erkeği atılgan ve agresif olarak gösterirken kadını ise edilgen, eşi ve ailesinin isteklerini sorgulamadan onaylayan, karşılaştığı problemlere sessiz kalan bir rol yüklediğini vurgulamaktadır. Bu toplumsal beklentiler, erkeklerin özdenetim ve problem çözme gibi alanlarda daha fazla pratik yapmalarına ve bu becerileri daha güçlü geliştirmelerine yol açmış olabilir.

Kadınların duygusal duyarlılık göstermeleri ve stresle başa çıkmada içselleştirme eğiliminde olmaları, özdenetim ve problem çözme gibi alanlarda daha düşük puanlar almalarına neden olabilir. Stres, kaygı ve depresyon gibi durumlarla daha sık karşılaşılmasına neden olabilir ve bu da genel psikolojik sağlık düzeyini etkileyebilir. Aqtam (2023), yapmış olduğu çalışmada kadınların yoğun stres düzeyine sahip olduklarını ifade etmektedir. Ancak Graves vd. (2021), erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek stres yaşadığını, kadınların duygu odaklı başa çıkma yöntemlerini

erkeklerle oranla daha sık kullandığını ifade etmektedir. Denктаş vd. (2024) ise kadın ve erkeklerin hem stres ile baş edebilme hem de problem çözme becerilerinde anlamlı farklılıkların olmadığını vurgulamaktadır. Ancak, kişisel memnuniyet ve kişilerarası ilişki becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmaması, kadınların duygusal destek arama ve yakın ilişkiler kurma becerilerinin yüksek olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kendini gerçekleştirme boyutunda erkeklerin daha yüksek puan alması da toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili olabilir. Erkeklerden genellikle kariyer başarısı, bağımsızlık ve hedeflere ulaşma gibi konularda daha fazla başarılı olmaları beklenirken, kadınların kendini gerçekleştirme alanları daha çok ilişkiler ve başkalarına yardım etme gibi rolleri içerebilir. Bu farklı beklentiler, kendini gerçekleştirme algısını etkileyebilir. Atunbayrak ve Kaya (2019), yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre geçmiş ve gelecekte değil şu anda ve kimseye bağlı olmadan yaşadığı, daha gerçekçi planlar yaptığı, kendi düşünce ve tecrübelerine dayanarak karar verme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Denктаş ve Hadi (2022) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak kendini gerçekleştirmede anlamlı farklılıkların olmadığı bildirilmektedir.

Çalışmamızdan farklı olarak Filiztekin ve Arabacı'nın (2022) öğrenci hemşirelerle yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin kız öğrencilerden daha düşük bulunması, örneklem grubunun özellikleri, mesleki stres faktörleri ve kullanılan ölçüm araçları gibi farklı değişkenlerin etkileşimiyle açıklanabilir. Hemşirelik mesleğinin kendine özgü stres faktörleri ve duygusal yükü, erkek ve kadın öğrencileri farklı şekillerde etkileyebilir.

Barry'nin (2009) de belirttiği gibi psikolojik sağlık; manevi, psikolojik, sosyal, fiziksel ve duygusal birçok yönü içeren çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdır. Bu yapının her bir boyutu, bireyin genel yaşam kalitesi ve işlevselliği üzerinde önemli rol oynamaktadır. Cinsiyetin bu farklı psikolojik sağlık boyutları üzerindeki etkisi ise yalnızca biyolojik farklılıklardan değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel beklentiler, sosyal etkileşim biçimleri ve bireysel psikolojik süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, çalışmamızda elde edilen bulgular, erkeklerin bazı psikolojik sağlık göstergelerinde daha avantajlı olabileceğine işaret etmektedir. Ancak bu sonuçlar, cinsiyet temelli genellemeler yapmak için yeterli değildir. Bulguların geçerliliği, farklı yaş grupları, kültürel bağlamlar ve sosyal koşullar dikkate alınarak yapılacak daha kapsamlı araştırmalarla

sınanmalıdır. Ayrıca, bu avantajın altında yatan toplumsal, yapısal veya psikolojik nedenlerin ayrıntılı biçimde ele alınması, cinsiyete duyarlı ruh sağlığı politikalarının geliştirilmesi açısından da önemli bir gerekliliktir.

4.2.10. Katılımcıların Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlığın kişisel memnuniyet, prososyal tutum, kişilerarası ilişki becerileri, özenetim, özerklik, problem çözüme, kendini gerçekleştirme boyutlarında ve toplam psikolojik sağlık puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, yaşın tek başına psikolojik sağlık üzerinde doğrudan ve belirleyici bir etkiye sahip olmayabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Psikolojik sağlık, bireyin psikolojik iyilik halini yansıtan çok boyutlu bir kavramdır ve çeşitli içsel ve dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Çalışmamızda yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunmaması, psikolojik sağlığı şekillendiren etmenlerin yalnızca kronolojik yaşla sınırlı olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin akran ilişkileri, sosyoekonomik düzeyleri, ailelerinden aldıkları destek, kişisel başa çıkma mekanizmaları ve mizaç gibi bireysel özellikleri, psikolojik sağlık düzeylerinde yaş faktöründen daha etkili olabilir. Nitekim Yüksel ve Karaca (2017) da kişilik özelliklerinin psikolojik sağlık üzerinde doğrudan olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu durum, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin benzer düzeylerde psikolojik sağlık düzeyine sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Ancak, literatürde yaşın psikolojik sağlık ile ilişkili olduğuna dair farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Mundt vd. (2014), yaşın ilerlemesiyle psikolojik sıkıntıların azaldığını bildirirken, Selçuk vd. (2019), yaşın ruh sağlığı durumuyla ilişkili önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bu farklı bulgular, yaş ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin doğrusal olmayabileceğini ve bu ilişkinin sosyokültürel bağlam, gelişimsel dönemler ve incelenen örneklem gibi çeşitli faktörlere göre değişiklik gösterebileceğini düşündürmektedir. Örneğin, ergenlik dönemi gibi belirli yaş aralıklarında hormonal değişiklikler, kimlik arayışı ve akran baskısı gibi faktörler ruh sağlığını farklı şekillerde etkileyebilirken, daha ileri yaşlarda yaşam deneyimleri, sosyal destek sistemleri ve kronik sağlık sorunları gibi faktörler ön plana çıkabilir.

Çalışmamızdaki bu sonuç, örneklem grubumuzdaki farklı yaşlardaki öğrencilerin benzer çevresel ve sosyal koşullara sahip olmasından veya psikolojik sağlığı etkileyen diğer faktörlerin yaşın etkisini maskeleyesinden kaynaklanabilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda yaşın psikolojik sağlık üzerindeki potansiyel etkilerini daha detaylı incelemek için, sosyoekonomik düzey, aile desteği ve kişilik özellikleri gibi aracı ve düzenleyici değişkenlerin de dikkate alınması önemlidir. Ayrıca, farklı yaş gruplarından daha geniş ve heterojen örneklemlemlerle yapılacak boylamsal çalışmalar, yaş ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimini anlamamıza yardımcı olabilir.

4.2.11. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda sınıf değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlığın kişisel memnuniyet, prososyal tutum, kişilerarası ilişki becerileri, özdenetim, özerklik, problem çözme, kendini gerçekleştirme boyutlarında ve toplam psikolojik sağlık puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, sınıf düzeyinin tek başına öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmayabileceğini düşündürmektedir.

Psikolojik sağlık, bireyin psikolojik iyilik halini etkileyen çok sayıda faktörün karmaşık bir etkileşimi sonucunda şekillenir. Sınıf düzeyi, öğrencilerin karşılaştığı bazı ortak deneyimleri (örneğin, akademik beklentiler, sınav stresi) etkileyebilse de her öğrencinin bireysel farklılıkları (kişilik özellikleri, başa çıkma mekanizmaları, sosyal destek sistemleri) ve okul dışı yaşamındaki etkenler (aile ilişkileri, sosyoekonomik durum) psikolojik sağlık üzerinde daha belirleyici bir rol oynayabilir. Akın (2014), bireylerin yaşadıkları çevrelerde her türlü pozitif ve negatif faktörlerin bireyin kişisel sağlığını, büyümesini, gelişmesini ve performansı olmak üzere psikolojik, anatomik, fizyolojik ve bununla beraber bilişsel ve sosyal yapısını da büyük oranda etkilediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında bile önemli ruh sağlığı farklılıklarının olması beklenebilir.

Akın'ın (2014) da vurguladığı gibi, uygun bir çevre ve genetik yapı psikolojik sağlığı olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf ortamı, öğrencilerin sosyal etkileşimleri ve öğrenme deneyimleri için önemli bir çevre sunsa da her öğrencinin bu ortamı algılama ve deneyimleme biçimi farklılık gösterebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları, akran ilişkilerinin niteliği ve sınıf içi öğrenme iklimi gibi faktörler, öğrencilerin

psikolojik sağlığını etkileyebilecek önemli çevresel unsurlardır. Wang vd. (2020), nitelikli bir sınıf iklimi için öğretmenlerin iletişime açık ve duyarlı olması, öğrencilerin bakış açılarına saygı göstermesi, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumu, verimli bir şekilde öğretimsel destek sağlaması, sınıfın uyumlu hareket etmesi, kaliteli geri bildirim verme gibi özelliklerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak çalışmamızda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu faktörlerin tüm sınıf düzeylerinde benzer şekilde algılandığı veya diğer bireysel farklılıkların bu potansiyel etkileri maskeleydiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.12. Katılımcıların Sürekli Bir Hastalık Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda sürekli bir hastalık durumu değişkenine göre psikolojik sağlık boyutlarından prososyal tutum, özerklik, problem çözme, kendini gerçekleştirme ve kişilerarası ilişki becerileri boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmazken, kişisel memnuniyet, özdenetim ve psikolojik sağlık toplam puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle, sürekli hastalığı olmayan katılımcıların kişisel memnuniyet, özdenetim ve psikolojik sağlık toplam puan ortalamalarının, sürekli hastalığı olan katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kronik sağlık sorunlarının bireylerin psikolojik iyilik halleri üzerinde önemli olumsuz etkileri olabileceğini desteklemektedir.

Sürekli bir hastalıkla yaşamak, bireylerin hayatında çeşitli zorluklara yol açabilir ve bu durum da psikolojik sağlığı olumsuz etkileyebilir. Çalışmamızda sürekli hastalığı olan bireylerde görülen düşük kişisel memnuniyet, sürekli rahatsızlığın getirdiğı fiziksel sınırlamalar, ağrı, yorgunluk ve yaşam kalitesindeki düşüşle ilişkilendirilebilir. Arne vd. (2009) tarafından yapılan bir çalışmada kronik hastalığa sahip olmak, hastalık ile baş etmek, tedavinin verdiği kısıtlamalar ve sıkıntılar, gelecek kaygısı gibi birçok olumsuz duygunun bireyin sosyal, bilişsel ve fiziksel yaşamını etkilediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, sürekli hastalıklar sıklıkla sosyal izolasyon, yalnızlık hissi ve akranlarla veya toplumla etkileşimde azalmaya neden olabilir, bu da kişisel memnuniyet düzeyini düşürebilir. White'ın (2023) vurguladığı gibi engel ve hastalık ile yaşayan bireylerin günlük yaşamlarında kurdukları ilişkinin daha çok dikkate alınması gerekmektedir.

Özdenetim boyutunda gözlemlenen farklılık ise, sürekli hastalığı olan bireylerin hastalıklarının seyri üzerindeki kontrol algılarının azalması, tedavi süreçlerine uyumda zorluklar yaşamaları veya geleceğe yönelik belirsizlikler nedeniyle ortaya çıkabilir.

Hastalığın yönetimi ve semptomlarla başa çıkma çabası, bireylerin genel özdenetim algısını olumsuz etkileyebilir. Ceyhan ve Ünsal (2018) tarafında yapılan bir çalışmada kronik hastalığa sahip bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin düşük ya da orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çam ve Engin'in (2006) belirttiği gibi, kişilerin sahip oldukları ruhsal ya da fiziksel rahatsızlıklar onların psikolojik sağlıklarını doğrudan etkilemektedir. Çalışmamızda kronik rahatsızlığı bulunan öğrencilerin düşük psikolojik sağlık toplam puanları da bu görüşü desteklemektedir. Sürekli hastalıkların getirdiği psikolojik yük, kaygı, depresyon ve umutsuzluk gibi duygusal durumlar, bireylerin genel iyilik halini olumsuz etkileyebilir. Juth vd. (2008), kronik hastalığa sahip olan bireylerin düşük benlik saygısına sahip olmasının onların sosyal ilişkiler kurmasını ve sürdürmesini zorlaştırabileceğini vurgulamaktadır. Fresko vd.'nin (2001) vurguladığı gibi, ruhsal ve fiziksel rahatsızlıklar bireylerin davranışsal, bilişsel ve duygusal yetkinliklerinde kısıtlamalara neden olabilir, bu da psikolojik sağlık düzeyini düşürebilir.

Prososyal tutum, özerklik, problem çözme, kendini gerçekleştirme ve kişilerarası ilişki becerileri boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaması ise, sürekli hastalığı olan bireylerin bu alanlardaki potansiyellerini koruyabildikleri veya bu boyutların hastalığın doğrudan etkilerinden daha az etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, sürekli hastalığı olan bireyler, yaşadıkları zorluklara rağmen sosyal destek arayışında bulunabilir, başkalarına yardım etme isteği taşıyabilir ve anlamlı ilişkiler kurmaya devam edebilirler. Ancak bu durum, hastalığın türü, şiddeti, süresi ve bireyin başa çıkma stratejileri gibi faktörlere göre değişiklik gösterebilir.

4.2.13. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyi ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmada anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ebeveyn eğitim düzeyinin psikolojik sağlığı doğrudan etkileyen bir durum olmadığı tespit edilmiştir. Psikolojik sağlığın duygusal ve psikolojik dayanıklılık, yaşam kalitesi gibi çok katmanlı bir yapıyı kapsadığı düşünüldüğünde ebeveynlerin çocuklara göstereceği destek, sevgi, ilgi ve stresle başa çıkma durumlarına yardımcı olmalarının çocukların psikolojik sağlığı için daha etkili olacağı düşünülmektedir. Day vd. (2005), ebeveynlerin çocuğun gelişim süresi boyunca sürece

katılmasının çocuğa eşsiz bir katkı sunacağını, babanın olumsuz davranışlarına karşı koruyucu olacağını annenin ise olumlu davranışları geliştireceğini vurgulamaktadır. Stolz vd. (2005), ebeveynlerden birinin katılımının düşük olması durumunun çocuğun içselleştirme davranışlarına katkıda bulunduğunu bildirmektedir.

4.2.14. Katılımcıların Anne Çalışma Durumu ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu değişkenlerine bağlı olarak psikolojik sağlığın kişisel memnuniyet, prososyal tutum, kişilerarası ilişki becerileri, özenetim, özerklik, problem çözme, kendini gerçekleştirme boyutlarında ve toplam psikolojik sağlık puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, ebeveynlerin çalışma durumunun tek başına öğrencilerin psikolojik sağlık üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, Kotoman (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerin çocukların eğitimlerine düzenli katılmaları sayesinde çocukların gelişiminin destekleneceği, onların sağlıklı ve uyumlu bir çevre oluşturmaya yardımcı olacağı ifade edilmektedir.

Ebeveynlerin çalışıyor olması ya da olmaması, çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niteliği, onlara verdikleri destek, sorumluluk bilincini geliştirme çabaları, güvenli bağlanma süreçleri ve birlikte geçirilen kaliteli zaman gibi faktörleri belirleyen yegâne unsur olarak değerlendirilemez. Aile içi iletişim, ebeveynlerin çocuklarına ayırdıkları zamanın niteliği, gösterdikleri ilgi ve destekleyici tutumlar, çalışma durumlarından bağımsız olarak çocukların psikolojik iyilik halleri üzerinde daha belirleyici olabilir. Daly'nin (1995) belirttiği gibi, çalışan kadın sayısının artmasıyla birlikte geleneksel baba modelinin değişmesi ve babaların da çocukların gelişimine daha aktif katılması, ebeveynlerin çalışma durumunun etkilerini karmaşıktırabilir.

Bu sonuç, psikolojik sağlığı etkileyen faktörlerin çok boyutlu olduğunu ve yalnızca ebeveynlerin ekonomik aktiviteleriyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin kendi kişisel özellikleri, akran ilişkileri, okul deneyimleri ve sosyal çevrelerinden aldıkları destek gibi çeşitli etkenler de psikolojik sağlık üzerinde önemli rol oynayabilir.

4.2.15. Katılımcıların Anne Aylık Gelir, Baba Aylık Gelir ve Toplam Aylık Gelir Değişkenine Bağlı Olarak Psikolojik Sağlık Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmada anne aylık gelir, baba aylık gelir ve toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık boyutları ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin aylık gelirlerinin psikolojik sağlığı doğrudan etkilemediği tespit edilmiştir. Psikolojik sağlığı daha çok duygusal faktörler ile saygı, güven, sağlıklı iletişim gibi faktörlerle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber ebeveynlerin çocukları ile kurduğu sağlıklı ilişki, aile içi dinamiklerin de etkili olduğu, ekonomik olarak çok iyi bir durumda olmanın sağlıklı bir ruh haline sahip olma anlamına gelmediği düşünülmektedir. Temel gereksinimler karşılandığında, aylık gelirin çocukların yaşam koşullarını etkileyebileceği ama psikolojik sağlığı doğrudan etkilemeyeceği düşünülmektedir. Filiztekin ve Arabacı (2022), psikolojik sağlığın sosyoekonomik düzeye göre değişmediğini vurgulamaktadır. Çalışmamızdan farklı olarak Kaya vd. (2006), sosyoekonomik durumun psikolojik sağlığı olumlu olarak etkilediğini bildirmektedir.

4.2.16. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik başarı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, cinsiyetin bu çalışmada tek başına akademik başarı üzerinde doğrudan ve belirleyici bir etkiye sahip olmayabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Akademik başarı, öğrencilerin bilişsel yetenekleri, motivasyon düzeyleri, öğrenme stratejileri, sosyoekonomik arka planları, aile desteği, okul iklimi ve öğretmen kalitesi gibi çok sayıda içsel ve dışsal faktörün karmaşık etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Yu ve Mocan (2019), öğrencilerin akademik başarılarının toplumsal, fiziksel, ekonomik, ruhsal, çevresel, coğrafi gibi birçok faktörden etkilendiğini ve öğrencilerin başarılı olmaları için bu faktörlerin olumsuz olarak etkilenmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Sarier (2016) ise öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen hem bireysel özellikler hem de çevresel koşulların bulunmakta olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, cinsiyetin bu çoklu faktörler arasındaki etkileşimde doğrudan bir belirleyici olmaması muhtemeldir. Bununla beraber öğrencilerin öz yeterlilik seviyeleri, bilişsel ve sosyal becerileri, duygusal zekâları (Qualter vd. 2012), öğrenme

stratejileri (Vanthournout vd. 2012), gibi özellikleri de akademik başarıyı etkileyen faktörler arasındadır.

Günümüzde eğitimde fırsat eşitliğinin artması ve modern eğitim sistemlerinin tüm öğrencilere eşit imkanlar sunma çabası, cinsiyetler arasındaki akademik başarı farklılıklarını azaltmış olabilir. Sınav sistemlerinin değerlendirme kriterlerinin ve öğretim yöntem ve tekniklerinin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin uygulanması da bu durumu destekleyici bir unsur olarak görülebilir. Geçmişteki toplumsal cinsiyet normlarının değişmesiyle birlikte, kız ve erkek öğrencilerin farklı alanlara yönlendirilmesi veya farklı beklentilere sahip olunması gibi durumların azalması da bu sonuca katkıda bulunmuş olabilir. Eğitimde fırsat eşitliği yalnızca aynı imkanları sunmakla kalmaz bununla beraber bireylere ihtiyaçlarına uygun çözümler üretir ve her bir bireyin potansiyeline ulaşmasına olanak sağlar (Topses, 2011).

Literatürde bu konuda hem çalışmamızla benzer hem de farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Bellesco vd.'nin (2024) çalışması, kız ve erkek öğrenciler arasında akademik performans açısından anlamlı bir farklılık olmadığını desteklerken, Bahar vd. (2005) ise kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Bu farklı bulgular, akademik başarı ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenen örneklem grubunun özellikleri, yaş aralığı, eğitim düzeyi, çalışmanın yapıldığı sosyokültürel bağlam ve kullanılan ölçüm yöntemleri gibi çeşitli faktörlere göre değişiklik gösterebileceğini düşündürmektedir. Voyer ve Voyer (2014) tarafından yapılan kapsamlı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek not aldığını bildirilmektedir. Ancak Keller vd. (2021), yapmış olduğu diğer bir kapsamlı çalışmada ise erkek öğrencilerin daha yüksek matematik becerilerine, kız öğrencilerin ise daha yüksek sözel becerilerine sahip olduğunu vurgulamaktadır.

4.2.17. Katılımcıların Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların yaş değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup, yaş arttıkça akademik başarının da arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin gelişimsel süreçleriyle birlikte akademik performanslarının da olumlu yönde ilerlediğini göstermektedir.

Yaşın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin bilişsel yeteneklerinde, öğrenme stratejilerinde ve motivasyon düzeylerinde meydana gelen gelişmeler, akademik

başarılarındaki artışın olası nedenleri arasında gösterilebilir. Gelişimsel açıdan bakıldığında, yaşça daha büyük öğrenciler genellikle daha gelişmiş yürütücü işlevlere, dikkat kontrolüne ve öz-düzenleme becerilerine sahip olurlar. Bu beceriler, öğrenme sürecini planlama, sürdürme ve değerlendirme açısından önemli katkılar sağlar. Ayrıca, ergenliğin orta ve geç dönemlerinde soyut düşünme, hipotez kurma ve çok yönlü problem çözme gibi bilişsel işlevlerde önemli ilerlemeler gözlenir (Steinberg, 2014). Bu da yaşça büyük öğrencilerin özellikle karmaşık ve çok boyutlu akademik konuları daha kolay analiz etmelerine ve anlamlandırmalarına olanak tanır. Dolayısıyla, yaşla birlikte gelen bilişsel ve motivasyonel gelişmeler, öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebilir.

Peng vd. (2019), yaptığı çalışmada yaş ile birlikte okuma ve matematik performansında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber Peng vd. (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okuma ile çalışma belleği arasındaki ilişkinin sınıf seviyesine göre arttığı bildirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerinden elde ettikleri bilgi birikimini yeni bilgilerle ilişkilendirme becerileri de gelişir, bu da daha derin ve anlamlı öğrenmeyi destekler. Yu vd. (2012), ön bilgilerin öğrenme üzerine olumlu etki yaratabileceğini, Schneider vd. (2019), ön bilgilerin daha gelişmiş yeni stratejileri ve hedef odaklı davranış oluşturmaya bununla beraber keşfetmeyi kolaylaştırdığını, Brod vd. (2013) ise ön bilgilerin yeni bilgilerin yorumlanmasını ve kodlanmasını kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

Sorumluluk bilincinin artması ve öğrenmeye yönelik daha içsel bir motivasyon geliştirilmesi de yaşla birlikte görülebilen önemli değişikliklerdendir. Yaşça büyük öğrenciler, öğrenmenin uzun vadeli faydalarının daha fazla farkında olabilirler ve akademik görevlerini tamamlama konusunda daha istekli ve disiplinli olabilirler. Taylor vd. (2014), yapmış olduğu çalışmada içsel motivasyonun, Passini vd. (2014) ise dışsal motivasyonun akademik başarıyı olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Robbins vd. (2004) tarafından yapılan bir diğer araştırma ise motivasyonun ve akademik öz yeterliliğin not ortalaması ile beraber akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu duruma ek olarak Weseka vd. (2016) ise motivasyon eksikliğinin akademik başarıyı olumsuz bir şekilde etkilediğini bildirmektedir. Kendi öğrenme stillerini keşfetmeleri ve kendilerine en uygun öğrenme yöntemlerini uygulamaları da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Jahanbakhsh (2012), lisede bulunan kız öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrenme

stilllerinin, akademik başarıyı öğrencilerin alanlarına göre belirgin şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Sınav kaygısıyla başa çıkma konusunda daha deneyimli hale gelmeleri de yaşça büyük öğrencilerin akademik performanslarını artırabilir. Sınavlara yönelik stratejiler geliştirme, zaman yönetimi becerilerini iyileştirme ve stresle başa çıkma mekanizmalarını öğrenme, öğrencilerin sınav kaygısının olumsuz etkilerini azaltabilir ve daha iyi performans sergilemelerine olanak tanıyabilir. Rana ve Mahmood (2010) tarafından yapılan çalışmada yüksek sınav kaygısının akademik başarıyı olumsuz olarak etkilediğini bildirmektedir.

Bu bulgu, eğitimin sürekliliği ve öğrencilerin deneyim kazandıkça akademik potansiyellerinin arttığı fikrini desteklemektedir. Öğretim stratejilerinin ve müfredatın, öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanması, akademik başarılarının sürekli olarak iyileşmesine katkıda bulunabilir.

4.2.18. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup, sınıf düzeyi arttıkça akademik başarının da arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin eğitim süreçleri ilerledikçe akademik performanslarının genel olarak iyileşme gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin önceki öğrenmeleri üzerine yeni bilgileri inşa etme ve transfer etme becerileri gelişebilir. Bu durum, daha karmaşık konuları anlama ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilir. Gurlittve Renkl'in (2010) vurguladığı gibi önceki bilgiler, mevcut ve yeni bilgilerin birbirine bağlanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yaşı ilerledikçe bilişsel kapasitelerinde, özellikle soyut düşünme ve problem çözme becerilerinde doğal bir gelişim yaşanabilir, bu da akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim Zheng vd. (2024), ergenlerin bilişsel gelişiminin akademik başarılarına katkı sağlayacağını bildirmektedir.

Sınav stresiyle başa çıkma konusunda deneyim kazanmaları da üst sınıf öğrencilerinin daha iyi performans göstermesine katkıda bulunabilir. Farklı sınav formatlarına alışma, zaman yönetimi becerilerini geliştirme ve kaygıyı yönetme stratejileri öğrenme, sınav performanslarını olumlu yönde etkileyebilir. Laçın ve Yalçın

(2018) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin öz yeterliliklerinin ve bilişsel esnekliklerinin stresle başa çıkma durumu ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu bildirilmektedir.

Anderman'ın (2003) da vurguladığı gibi, okula aidiyet duygusunun artması da sınıf düzeyi yükseldikçe akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilir. Okula daha fazla bağlanma, okulun değerlerini benimseme ve okul topluluğunun bir parçası hissetme, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye olan istekliliğini artırabilir. Arslan ve Tanhan (2019), okula aidiyeti artan öğrencilerin akademik başarılarının, öğrenmeden zevk almanın ve prososyal davranışların da arttığını, problemlerin ise azaldığını ifade etmektedir.

Bu bulgu, eğitim sürecinin kümülatif doğasını ve öğrencilerin deneyim kazandıkça akademik olarak daha başarılı hale geldiklerini desteklemektedir. Öğretim programlarının ve pedagojik yaklaşımların, öğrencilerin farklı sınıf düzeylerindeki gelişimsel özelliklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak tasarlanması, akademik başarılarının sürekli olarak artmasına katkı sağlayabilir.

4.2.19. Katılımcıların Sürekli Bir Hastalık Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların sürekli bir hastalık durumuna sahip olma durumlarına göre akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, sürekli bir sağlık sorununun varlığının öğrencilerin akademik performansını doğrudan olumsuz etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonucun olası nedenlerinden biri, sürekli hastalığı olan öğrencilerin zamanla kendi özel ihtiyaçlarına ve sağlık durumlarına uygun ders çalışma stratejileri geliştirmiş olmaları olabilir. Bu öğrenciler, hastalıklarının getirdiği zorluklarla başa çıkmak için daha planlı ve etkili çalışma yöntemleri benimsemiş olabilirler. İkinci olarak, sürekli sağlık sorunlarına rağmen bu öğrencilerin öğrenmeye yönelik yüksek bir motivasyona sahip olmaları da akademik başarılarını korumalarına yardımcı olabilir. Vanclooster'in (2021) de vurguladığı gibi, kronik hastalığa sahip öğrencilerin akranları ile kurduğu destekleyici ve olumlu ilişki öğrencilerin akademik performansı ve onların iyilik halleri için koruyucu bir faktör olmaktadır. Belki de bu öğrenciler, eğitimlerini hayatlarında önemli bir amaç olarak görmekte ve sağlık sorunlarına rağmen bu amaçlarına ulaşmak için çaba göstermektedirler. Bir diğer olası açıklama ise, sürekli bir hastalığın öncelikle

fiziksel sağlığı etkilemesi, ancak bilişsel fonksiyonları doğrudan olumsuz etkilememesi olabilir. Öğrenme süreçleri büyük ölçüde bilişsel yeteneklere dayandığından, bu yeteneklerin korunması akademik başarının sürdürülmesine olanak tanıyabilir. Ancak bazı hastalıkların bilişsel etkileri olabileceği de unutulmamalıdır.

4.2.20. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine bağli olarak akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, anne eğitim düzeyinin tek başına öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Akademik başarı, çok sayıda içsel ve dışsal faktörün karmaşık bir etkileşimi sonucunda ortaya çıkar ve anne eğitim düzeyi bu faktörlerden yalnızca biridir. Okulun türü ve bulunduğu sosyoekonomik çevre, öğrencilere sunulan eğitim imkanları ve okul tarafından verilen destek, aile içindeki öğrenme ortamı, öğrencinin bireysel motivasyonu, ilgi alanları ve öğrenme stilleri gibi pek çok değişken akademik başarı üzerinde önemli rol oynayabilir. Bu nedenle, farklı anne eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin benzer akademik başarı düzeylerine ulaşması mümkündür. Jowkar vd. (2014), ailelerin çocuklarına yönelik desteği ile onların zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olduğunu ve ailedeki iletişim ile akademik dayanıklılığın arttığını vurgulamaktadır. Goleman (1996) ise öğrencilerin iyi oluş hallerinin akademik performansını etkileyebileceğini ve ailelerin çocuklarının ilgi alanlarında haberdar olmaları, okulda karşılaştıkları sorunlara dahil olmaları ve onların okul yaşamlarına ilgi göstermeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Literatürde ebeveyn eğitim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Wang (2004) bu ilişkiye dikkat çekmiştir. Eğitimli ebeveynlerin genellikle çocuklarına daha destekleyici bir öğrenme ortamı sağladıkları, onların eğitimine daha fazla kaynak ayırdıkları ve akademik beklentilerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, Wang vd. (2020) yaptığı çalışma sonucunda ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların akademik başarılarını olumlu etkilediğini bildirmektedir. Bununla beraber baba eğitim düzeyinin anne eğitim düzeyine oranla daha etkili olduğunu gözlemlemiştir. Ancak çalışmamızdaki bu farklı sonuç, örneklem grubumuzun özellikleri, sosyoekonomik yapısı veya incelenen eğitim kademesi gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Belki de

araştırma okullarında sunulan imkanlar ve destek mekanizmaları, farklı anne eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin akademik başarıları arasındaki potansiyel farklılıkları azaltmıştır.

4.2.21. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmamızda katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, babaların eğitim seviyelerinin çocuklarının akademik performansları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğine işaret etmektedir.

Babaların eğitim düzeylerinin yüksek olması, çocuklarının akademik süreçlerini daha yakından takip etmelerine, okul idaresi ve öğretmenlerle daha etkili bir iletişim kurmalarına olanak sağlayabilir. Walker vd. (2011) tarafından vurgulandığı gibi çocukların eğitimine ebeveynlerin katılımı ile çocukların başarılarının arttığı görülmektedir. Bu duruma ek olarak İdris vd. (2020) ise ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça çocukların da akademik başarılarının arttığını bildirmektedir. Bu takip ve iletişim, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve onlara yönelik daha uygun destek sağlanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, eğitilmiş babalar çocuklarına akademik konularda rehberlik etme ve onlara rol model olma konusunda daha donanımlı olabilirler. Dubow'un (2009) vurguladığı gibi başarı odaklı davranışları modelleyen ebeveynlere maruz kalan çocuklar, başarının peşinden gidilmesi gereken bir hedef olduğunu düşünmektedir. Babalarının öğrenmeye ve bilgiye verdiği değeri gören çocuklar, eğitime karşı daha olumlu bir tutum geliştirebilir ve akademik başarıya ulaşma konusunda daha fazla motive olabilirler. Keskin ve Sezgin'in (2009) de vurguladığı gibi, baba eğitim düzeyi çocukların başarısında önemli bir etkidir.

Eğitilmiş babaların genellikle daha yüksek sosyoekonomik düzeylere sahip olmaları da çocuklarının eğitimine daha fazla kaynak ayırabilmelerine ve onlara daha iyi eğitim imkanları sunabilmelerine olanak tanıyabilir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkileyebilir. Zhang vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin sosyoekonomik durumlarının çocukların başarılarını olumlu bir şekilde etkilemekte olduğu bildirilmektedir.

4.2.22. Katılımcıların Anne Çalışma Durumu ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmada katılımcıların anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak akademik başarı puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Çıkan bu sonuçta ebeveyn çalışma durumunun akademik başarıyı tek başına etkilemediği düşünülmektedir. Bu durumun olası nedenleri arasında akademik başarının zihinsel, çevresel ve dışsal birçok faktörden etkilendiği, öğretmenin etkisi, eğitimin kalitesi, okulun bulunduğu çevre, ebeveynlerin çalışsa da çalışmasa da çocuklarının eğitimine katılmaları ve onlara destek olmaları gibi nedenlerin olduğu düşünülmektedir.

4.2.23. Katılımcıların Anne Aylık Gelir ve Baba Aylık Gelir ve Toplam Aylık Gelir Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Başarı Puan Ortalamalarındaki Farklılığa İlişkin Tartışma

Çalışmada katılımcıların anne aylık gelir, baba aylık gelir ve toplam aylık gelir değişkenlerine bağlı olarak akademik başarı puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında akademik başarıyı öğretmen desteği, okullarda verilen ücretsiz eğitim kaynaklarının sunulması ile fırsat eşitliğinin sağlanması, ebeveyn desteği ve okulun bulunduğu sosyal çevre gibi etkileyen birçok faktör olduğu düşünülmektedir. Ancak yapılan literatür araştırmaları sonucunda çalışmamızdan farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Feinstein ve Symons (1999), ebeveyn desteğinin akademik başarıya katkıda bulunan en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Kersha (2020), öğrencilerin hem kişisel bağlamda hem de beraber eğitim aldıkları akranlarının sosyoekonomik durumlarının eğitim ortamını şekillendirdiğini ifade etmektedir. Koutsoulis ve Campel (2001), ailenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik başarılarının da arttığını bildirmektedir. Aslanargun vd. (2016) de yaptıkları çalışmada sosyoekonomik düzey arttıkça akademik başarının da arttığını bildirmektedir.

4.2.24. Katılımcıların Okul İklimi, Psikolojik Sağlık ve Akademik Başarı Düzeylerinin Demografik Değişkenler ile İlişkisine Dair Tartışma

Ortaöğretimde öğrenim gören katılımcıların okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı arasındaki çok yönlü ilişkileri demografik değişkenlerin etkisi altında incelemek amacıyla öncelikle korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu istatistiksel yöntem, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin hem yönünü (pozitif veya negatif) hem de

gücünü nicel olarak belirlememize olanak sağlamıştır. Elde edilen korelasyon matrisi, incelenen değişkenler arasındaki anlamlı ve dikkat çekici örüntüleri ortaya koymuştur.

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin genel psikolojik sağlık toplam puanları ile okul ikliminin temel bileşenleri olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve genel okul iklimi algısı arasında güçlü ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin okullarında kendilerini desteklenmiş, akademik olarak teşvik edilmiş ve akranlarıyla olumlu etkileşimler içinde hissettikçe, genel psikolojik iyilik hallerinin de önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Podiya vd. (2025), yaptığı çalışmada destekleyici ve koruyucu okul ikliminin öğrencilerin eğitimsel ve genel iyilik hallerine önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Psikolojik sağlığın alt boyutlarından olan kişilerarası memnuniyet, okul ikliminin yukarıda belirtilen tüm boyutlarının yanı sıra baba eğitim düzeyi ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki sergilemektedir. Bu sonuç, öğrencilerin okulda kurdukları sosyal ilişkilerden duydukları tatminin, okulun genel atmosferi ve akran etkileşimlerinin yanı sıra, babalarının eğitim seviyesiyle de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Eğitimli babaların, çocuklarının sosyal gelişimine daha fazla önem vermeleri veya onlara bu konuda daha bilinçli rehberlik sağlamaları bu ilişkiyi açıklayabilir. Nitekim, Liu vd. (2022) tarafından yürütülen çalışmada ebeveyn eğitim seviyesinin çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Prososyal tutum boyutu incelendiğinde, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve genel okul iklimi algısı ile beklenen yönde pozitif anlamlı ilişkiler bulunurken, baba aylık geliri ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu karşıt yöndeki korelasyon, daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin prososyal davranışlarının altında yatan motivasyonların, belki de daha az maddi ihtiyaç hissinden veya farklı sosyal beklentilerden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Kraus ve Callaghan (2016), yaptığı çalışmada ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin prososyal davranışlarına etkileri olduğunu, bununla beraber öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin, okuma seviyeleri gibi davranışlarını da etkilediğini bildirmektedir.

Özdenetim boyutu, okul iklimi ve alt boyutlarının yanı sıra akademik başarı ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bu güçlü korelasyon, özdenetim

becerilerinin hem olumlu bir okul ortamında gelişebileceğini hem de öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmalarında kritik bir rol oynadığını desteklemektedir. Robson vd. (2020) tarafından yürütülen, 4-13 yaş aralığının incelendiği kapsamlı çalışmada erken dönem özdenetim becerilerinin sonraki yıllarda akademik başarıyı pozitif yönde, sigara, alkol ve madde bağımlılığını, depresyon, suç ve saldırgan davranışları ise negatif yönde etkilediği ifade edilmektedir.

Özerklik boyutu ile yaş ve sınıf düzeyi arasında gözlemlenen pozitif yönlü anlamlı ilişki, ergenlik döneminde bireysel bağımsızlık arayışının ve öğrencilerin okul içinde daha üst sınıflara geçtikçe artan sorumluluklarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Eriksson vd. (2022), yürüttüğü çalışmada ergenlerin özdenetim becerileri arttıkça yaşam kalitelerinin de arttığını bildirmektedir.

Problem çözme becerileri de destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve genel okul iklimi algısı ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler sunmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerini desteklenmiş ve akademik olarak teşvik edilmiş hissettikleri ortamlarda problem çözme yeteneklerini daha iyi geliştirebildiklerini düşündürmektedir. Öyle ki Singla vd. (2021), olumlu okul ikliminin öğrencilerin ruhsal ve fiziksel sağlıkları ile akademik başarılarını olumlu etkilemekte olduğunu, bununla beraber öğrencilerin olumlu davranışlarını artırırken olumsuz ve tehlikeli davranışlarını azaltmakta olduğunu vurgulamaktadır.

Son olarak, psikolojik sağlığın kişilerarası ilişki boyutu ile genel okul iklimi algısı arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişki, okulun genel atmosferinin öğrencilerin okul içindeki sosyal etkileşimlerinden duydukları memnuniyeti doğrudan etkilediğini göstermektedir. Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin daha sağlıklı ve tatmin edici sosyal ilişkiler kurmalarına olanak sağlayabilir.

Elde edilen bu kapsamlı korelasyonel bulgular, incelenen değişkenler arasındaki potansiyel neden-sonuç ilişkilerini daha derinlemesine araştırmak ve bu ilişkilerin ne kadarının açıklanabildiğini istatistiksel olarak modellemek amacıyla sonraki aşamada çoklu regresyon analizlerinin uygulanmasının gerekliliğini açıkça ortaya koymuştur.

Elde edilen korelasyonel ilişkilerin ardından, psikolojik sağlık ile okul iklimi arasındaki potansiyel nedensel ilişkileri daha detaylı incelemek amacıyla ilk olarak bir çoklu doğrusal regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu modelde, öğrencilerin toplam psikolojik sağlık puanları bağımlı değişken olarak ele alınırken, genel okul iklimi

toplam puanı ve okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve olumlu akran ilişkileri bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonuçları, geliştirilen bu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, okul ikliminin çeşitli boyutlarının bir arada öğrencilerin genel psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Modelin genel anlamlılığının ardından, bağımsız değişkenlerin tek tek bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı güçleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve genel okul iklimi toplam puanı psikolojik sağlık düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamazken, destekleyici öğretmen davranışlarının psikolojik sağlığı pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin psikolojik sağlıklarının artmasında en kritik faktörlerden birinin, öğretmenlerinden algıladıkları destekleyici davranışlar olduğunu göstermektedir. Öğretmen desteği, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve ilişkileri psikolojik dayanıklılığı arttırmaktadır (Morrison vd. 2007; Rossenberg vd. 2018). Öğretmenlerin öğrencilere gösterdiği ilgi, onlara akademik ve kişisel gelişimlerinde yardımcı olmaya istekli olmaları, onlara değer verdiklerini hissettirmeleri ve zor zamanlarında yanlarında olmaları, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını ve genel iyilik hallerini önemli ölçüde artırabilir.

Başarı odaklılık ve olumlu akran ilişkilerinin tek başına psikolojik sağlığı anlamlı bir şekilde yordamaması, bu boyutların etkilerinin dolaylı olabileceği veya psikolojik sağlık üzerinde diğer faktörlerle etkileşim içinde olabileceği anlamına gelebilir. Örneğin, başarı odaklı bir okul iklimi bazı öğrenciler için stres kaynağı olabilirken, destekleyici öğretmenler bu stresi azaltarak dolaylı olarak psikolojik sağlığa katkıda bulunabilir. Benzer şekilde, olumlu akran ilişkileri sosyal destek sağlayarak psikolojik sağlık düzeyini artırabilir, ancak bu etkinin öğretmen desteği kadar doğrudan ve güçlü olmayabileceği düşünülmektedir. John vd. (2018), yaptığı çalışmada akran desteğinin öğrencilerin ruh sağlığını olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, genel okul iklimi toplam puanının tek başına anlamlı bir yordayıcı olmaması, psikolojik sağlık üzerinde en etkili olan belirli iklim boyutlarının (bu durumda destekleyici öğretmen davranışları) diğerlerinden daha ön plana çıktığını düşündürmektedir. Bu durum, okul iklimini iyileştirme çabalarının öncelikle öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlendirilmesine odaklanmasının önemini vurgulamaktadır.

İkinci regresyon modelimizde ise, psikolojik sağlının bir alt boyutu olan kişisel memnuniyet bağımlı değişken olarak ele alınmış ve destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve genel okul iklimi toplam puanı bağımsız değişkenler olarak modele dahil edilmiştir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, bu modelin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, okul ikliminin farklı yönlerinin öğrencilerin okul yaşamından duydukları kişisel memnuniyet üzerinde birlikte etkili olduğunu düşündürmektedir. Ancak, bağımsız değişkenlerin kişisel memnuniyet üzerindeki ayrı ayrı yordayıcı güçleri incelendiğinde, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve genel okul iklimi toplam puanının kişisel memnuniyeti istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Buna karşılık, destekleyici öğretmen davranışlarının öğrencilerin kişisel memnuniyetini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin okulda mutlu ve memnun hissetmelerinde en önemli etkenlerden birinin, öğretmenlerinden algıladıkları destekleyici tutumlar olduğunu güçlü bir şekilde desteklemektedir. Ahmed vd. (2010) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerine destek olan öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, rahatlama, keyif gibi duygularını arttırdığına; endişe, öfke, depresyon, umutsuzluk, sıkıntı gibi olumsuz duyguları ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilere karşı sergiledikleri destekleyici davranışlar, öğrencilerin kendilerini okul ortamında değerli ve başarılı hissetmelerine olanak tanır. Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan olumlu ve güvene dayalı ilişki, öğretmenlerin öğrencilere karşı empatik yaklaşımı, öğrencilerin öğretmenlere inanması ve güvenmesi, öğretmenlerin kolayca ulaşılabilir olması, öğrencileri cesaretlendirmesi ve motive etmesi gibi unsurlar, öğrencilerin okul yaşamından duydukları memnuniyeti doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Robinson'un (2017) da vurguladığı gibi, eğitimin özünde öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki yatar ve bu ilişkinin başarılı ve verimli olması, öğrencinin genel okul deneyimini olumlu yönde şekillendirir. Yu'nun vd. (2018) yaptığı çalışmada olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ergenlere katkı sağladığı, öğretmenlerinin onları dinlediği ve onlarla ilgilendiği vurgulanmaktadır.

Başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve genel okul iklimi toplam puanının kişisel memnuniyeti anlamlı bir şekilde yordamaması, bu faktörlerin kişisel memnuniyet üzerindeki etkilerinin daha dolaylı olabileceği veya öğretmen desteği kadar merkezi bir rol oynamadığı anlamına gelebilir. Örneğin, yüksek başarı beklentisi olan

bir okul ortamı, destekleyici öğretmenler olmadığında bazı öğrenciler için kaygıya neden olabilir ve bu da öğrencilerin memnuniyet düzeylerini azaltabilir. Benzer şekilde, olumlu akran ilişkileri sosyal destek sağlasa da öğrencinin öğretmenle olan ilişkisi kadar temel bir güven ve aidiyet duygusu oluşturmaz. Bu sonuçlar, okulda öğrencilerin kişisel memnuniyetini artırmaya yönelik çabaların öncelikle öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kalitesini yükseltmeye odaklanmasının önemini vurgulamaktadır.

Üçüncü regresyon modelimizde ise, öğrencilerin özdenetim düzeyleri bağımlı değişken olarak ele alınmış ve destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık, genel okul iklimi toplam puanı ve akademik başarı (not ortalaması) bağımsız değişkenler olarak modele dahil edilmiştir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, bu modelin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, okul ikliminin belirli yönlerinin ve akademik başarının öğrencilerin özdenetim becerileri üzerinde birlikte etkili olduğunu düşündürmektedir.

Modelin bağımsız değişkenlerinin özdenetim üzerindeki ayrı ayrı yordayıcı güçleri incelendiğinde, başarı odaklılık ve genel okul iklimi toplam puanının özdenetimi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Buna karşılık, destekleyici öğretmen davranışları ve akademik başarının öğrencilerin özdenetim düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin özdenetim becerilerinin gelişmesinde hem öğretmenlerinden algıladıkları destekleyici tutumların hem de mevcut akademik başarı düzeylerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Opdenakker'in (2022) vurguladığı gibi destekleyici öğretmen davranışı öğrencinin özdenetim becerilerini olumlu etkilemekte, engelleyici öğretmen davranışı ise öğrencileri olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Sadati ve Simin (2017) ise yaptığı çalışmada özdenetimin akademik başarı ve öğrenme motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediğini bildirmektedir.

Destekleyici öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini yakından takip etmesi ve onları sürekli olarak cesaretlendirmesi, öğrencilere olumlu rol modelleri sunması, onlarla pozitif ve güvene dayalı ilişkiler kurması ve onlara kendi öğrenme süreçleri hakkında farkındalık kazandırması, öğrencilerin özdenetim becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlayabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları konusunda onlara rehberlik etmesi, motivasyonlarını artırarak akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim Passini vd.'nin (2015) çalışması da öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin daha fazla motive olduğunu, okul görevlerini yerine

getirme konusunda daha istekli olduklarını ve daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını açıkça göstermektedir. Desmet vd. (2023), çalışmasında olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği, aksine, öğretmenleriyle çelişkili, şiddetli ve düşmanca ilişkiler yaşayan öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik başarılarının düşük olduğu da belirtilmektedir.

Akademik başarının özdenetimi pozitif yönde yordaması ise başarılı öğrencilerin genellikle daha iyi zaman yönetimi becerilerine sahip olmaları, öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde planlayabilmeleri ve dikkatlerini daha uzun süre odaklayabilmeleri ile açıklanabilir. Başarı deneyimleri, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirerek özdenetimlerini daha da artırabilir ve bu döngüsel bir ilişki yaratabilir.

Başarı odaklılık ve genel okul iklimi toplam puanının özdenetimi anlamlı bir şekilde yordamaması, bu faktörlerin özdenetim üzerindeki etkilerinin daha dolaylı olabileceği veya diğer değişkenlerle etkileşim içinde ortaya çıkabileceği anlamına gelebilir. Örneğin, aşırı başarı odaklı bir ortam, destekleyici öğretmenler olmadığında öğrencilerde kaygıya yol açarak özdenetimi olumsuz etkileyebilir. Benzer şekilde, genel okul iklimi olumlu olsa bile, bireysel öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin kalitesi özdenetim gelişimi için daha kritik olabilir.

Dördüncü ve son regresyon modelimizde ise, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri (not ortalaması) bağımlı değişken olarak ele alınmış ve yaş, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, özdenetim ve olumlu akran ilişkileri bağımsız değişkenler olarak modele dahil edilmiştir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, bu modelin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin akademik başarılarının çeşitli demografik ve psikolojik faktörlerin birleşik etkisi altında şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Modelin bağımsız değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki ayrı ayrı yordayıcı güçleri incelendiğinde, yaş ve olumlu akran ilişkilerinin akademik başarıyı negatif yönde yordadığı, buna karşılık sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi ve özdenetimin akademik başarıyı pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte akademik başarının artması, öğrencilerin okul deneyimi kazandıkça, müfredata daha iyi adapte oldukça ve öğrenme becerileri geliştikçe daha başarılı olmaları beklentisiyle tutarlıdır. Edgerton vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada okul

ortamında olumlu bir algıya sahip öğrencilerin daha fazla katılım gösterdiği ve yüksek özsaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşın akademik başarıyı negatif yönde yordaması ise sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yaşlarının akranlarından büyük olması ve bu durumun akademik performanslarını etkilemesiyle olası bir açıklama bulmaktadır. Yaştan bağımsız olarak sınıf düzeyinin akademik başarıyı pozitif yönde etkilemesi, öğrenme süreçlerinin kademeli ve birikimli olduğunu desteklemektedir. Dunn'ın (2000) önerdiği gibi, farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli etkinliklerin sunulması, öğrencilerin daha başarılı olmalarına katkı sağlayabilir. McColgin (2000), yaptığı çalışmada öğrenme stilleri ile öğretim yöntemleri arasındaki uyumun öğrencilerin öğrenme düzeyini ve ders değerlendirmeleri etkilediğini bildirmektedir.

Olumlu akran ilişkilerinin akademik başarıyı negatif yönde etkilemesi, öğrencilerin sosyal etkileşimlere aşırı zaman ayırması ve bu durumun akademik çalışmalarına ayrılan zamanı kısıtlaması şeklinde yorumlanabilir. Ancak, akran desteğinin ve iş birlikçi öğrenmenin akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği de unutulmamalıdır; bu nedenle bu negatif ilişkinin altında yatan dinamikler daha detaylı incelenmelidir. Fortuin vd. (2016), sınıf içi arkadaşlığın öğrencilerin notlarını etkilediğini vurgulamaktadır.

Baba eğitim düzeyinin akademik başarıyı pozitif yönde yordaması, eğitilmiş babaların çocuklarına akademik konularda daha fazla destek olmaları, onlara rol model teşkil etmeleri, evde öğrenmeyi teşvik eden bir ortam sunmaları ve çocuklarının yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaları ile açıklanabilir. Başal vd.'nin (2014) vurguladığı gibi, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ve onlara rol model olmaları, çocukların yetenek ve becerilerinin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Mehrafza (2014) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn stillerinin öğrencilerin yaratıcılığını ve akademik başarılarını etkilediği, ailedeki demokratik ortamın yaratıcılığı arttırdığı, otoriter tutumun ise yaratıcılığı negatif olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Zahedani vd. (2016), yaptığı çalışmada ise ebeveyn sıcaklığının ve katılımının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak, özdenetimin akademik başarıyı pozitif yönde yordaması, özdenetimi yüksek olan öğrencilerin zamanlarını daha etkili bir şekilde yönetebilmeleri, öğrenme

süreçlerini planlayabilmeleri, dikkatlerini odaklayabilmeleri ve sınavlara düzenli olarak hazırlanabilmeleri ile ilişkili olabilir. Bu beceriler, sınav kaygısını azaltarak ve öğrenme verimliliğini artırarak akademik başarıyı doğrudan olumlu yönde etkileyebilir. Theobald'ın (2021) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz düzenlemeli öğrenme programlarının akademik performansı ve motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu modelin sonuçları, öğrencilerin akademik başarılarının çoklu faktörlerden etkilendiğini ve hem demografik değişkenlerin hem de bireysel psikolojik özelliklerin bu süreçte önemli roller oynadığını göstermektedir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin okul iklimi, psikolojik sağlık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler ve tartışmaya dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca sonraki araştırmalara yön vermek amacıyla çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Nicel araştırma desenlerinden olan tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf kademelerinde eğitim almakta olan 378 lise öğrencisi katılmış ve bu öğrencilerden 'Demografik Bilgi Formu', Çalık ve Kurt (2010), tarafından geliştirilen 'Okul İklimi Ölçeği', Teke ve Baysal (2018), tarafından uyarlanan ' Pozitif Ruh Sağlığı Ölçeği' ve öğrencilerin bugüne kadar olan akademik ortalamaları kullanılarak öğrencilerin okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Veri toplama süreci ilk olarak Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmış olup araştırma için gerekli veriler yüz yüze toplanmıştır.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, okul iklimi toplam puanı ile okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve olumlu akran ilişkileri ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmasıdır. Yapılan regresyon analizleri sonucunda oluşturulan modelin anlamlı olduğu görülmekle birlikte, değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde yalnızca destekleyici öğretmen davranışlarının psikolojik sağlığı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenleri tarafından desteklenmelerinin, sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasına katkı sağladığını ve destekleyici öğretmen tutumlarının öğrencilerin stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda, psikolojik sağlığın sürdürülebilirliği açısından öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olması, onlara karşı empatik bir tutum sergilemeleri, duygusal destek sağlamaları ve öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın diğer bir önemli sonucu okul iklimi toplam puan ve okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve olumlu akran

ilişkileri ile psikolojik sağlık boyutu olan kişisel memnuniyet arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olmasıdır. Yapılan regresyon analizleri sonucunda da oluşturulan modelin anlamlı olduğu ancak değişkenlere tek tek bakıldığında sadece destekleyici öğretmen davranışlarının kişisel memnuniyeti olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuç öğretmenleri tarafından desteklenen öğrencilerin kendilerini daha değerli hissettiğini, öğrencilerde stres ve kaygıyı azaltırken öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını arttırdığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenci katılımını artıracak ortamlar oluşturması, öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması, öğretmenlerin destekleyici, olumlu ve cesaretlendirici dil kullanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın diğer bir önemli sonucu akademik başarı, okul iklimi toplam puan ve okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve olumlu akran ilişkileri ile psikolojik sağlık boyutu olan özdenetim arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olmasıdır. Yapılan regresyon analizleri sonucunda da oluşturulan modelin anlamlı olduğu ancak değişkenlere tek tek bakıldığında sadece akademik başarı ve destekleyici öğretmen davranışlarının özdenetimi olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Destekleyici öğretmen davranışları öğrencilere güven ve motivasyon sağladığından öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha dikkatli davranmalarına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin küçük başarıları onların kendi öğrenme süreçlerini yürütmelerine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte öğrencilere özdenetim stratejilerinin kazandırılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalarının sağlanması, özdenetimi destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır.

Araştırmanın diğer bir önemli sonucu ise akademik başarı ile yaş, sınıf, baba eğitim düzeyi ve özdenetim arasında pozitif yönlü bir ilişki görülürken olumlu akran ilişkileri ile negatif yönlü bir ilişkinin görülmesidir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda da oluşturulan modelin anlamlı olduğu ve değişkenlere tek tek bakıldığında da yaş, sınıf, baba eğitim düzeyi, özdenetim ve olumlu akran ilişkilerinin akademik başarıyı etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin fazla sosyalleşmeleri akademik görevlerini yerine getirmeyi kısıtladığından onların zaman planlaması yapmalarını zorlaştırabileceğinden olumlu akran ilişkilerinin akademik başarıyı negatif bir şekilde etkileyebilmektedir. Bu sebeple hem akademik hem de sosyal odaklı gruplar oluşturulması sosyal etkinliklerle beraber akademik etkinliklerin de geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu durumun yanı sıra, yaşın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin

bilişsel becerilerinde meydana gelen gelişmelerin ve baba eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde öğrenmeye verilen değerin artmasının, öğrencilerin bir işi başarabileceklerine olan inançlarını (öz-yeterliklerini) ve özdenetim becerilerini de olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre okul iklimi ve akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark gözlemlenmezken, psikolojik sağlık açısından anlamlı farklılıkların bulunmasıdır. Bulgular, erkek öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Akademik başarı ve okul iklimi algısında cinsiyetler arasında fark bulunmamasında, okulun genel atmosferinin her iki cinsiyetin de kendilerini güvende hissetmelerine olanak tanınması, ayrıca okulda uygulanan kuralların tutarlı ve açık olması önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan, psikolojik sağlık düzeyinde ortaya çıkan cinsiyete bağlı farkın, toplumsal cinsiyet rollerinin, sosyal beklentilerin ve erkekler ile kadınların duyguları ifade etme biçimleri ile stresle başa çıkma stratejilerindeki farklılıkların bir yansıması olabileceği değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda hem kız hem de erkek öğrencilere yönelik duygusal farkındalık, kendini ifade etme becerileri ve ruh sağlığına ilişkin eğitim programları ve seminerler düzenlenmesi, psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu; ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık düzeylerinde anlamlı farklılık görülmezken okul iklimi ve akademik başarıda anlamlı farklılıklar görülmesidir. Okul iklimindeki farklılığın 14 yaş grubu ile 17 yaş grubu arasında olduğu, 14 yaş grubundaki öğrencilerin okul iklimi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Akademik başarıda ise 17 yaş grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Lise çağında yaş aralığının birbirine yakın olması ve bu öğrencilerin benzer çevreden gelmesi yaşı psikolojik sağlığı etkilemediğini göstermektedir. Liseye yeni başlayan öğrencilerin yeni bir ortamın verdiği heyecan ve istekle ortaöğretime başlamaları bununla beraber henüz olumsuz bir okul deneyimi yaşamamaları okul iklimlerinin diğer yaş aralıklarından daha olumlu çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır. Üst sınıftaki öğrencilerin bu durumunun iyileştirilmesi için ise gelecek kaygılarını azaltacak destekler sunulabilir, motivasyon etkinlikleri ve sosyal destek programları yapılabilir. 17 yaş grubunda akademik başarının yüksek olmasının okulda kazandıkları tecrübenin önemi büyüktür. Bu öğrenciler hem öğretmenlerinin beklentilerini daha iyi kavramakta

hem de kendi öğrenme stillerini geliştirmektedirler. Bu sebeple lise öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmaları için planlı ve düzenli çalışmayı öğrenmeleri, kaygı ve stresle başa çıkma stratejilerini öğrenmeleri ve akademik danışmanlık almaları önemlidir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin sınıf değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmezken okul iklimi ve akademik başarı düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmüş olmasıdır. Okul iklimindeki farklılığın 9. sınıf ile 12. sınıf arasında olduğu, 9. sınıftaki öğrencilerin okul iklimi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Akademik başarıda ise sınıf düzeyi arttıkça akademik başarı puanlarının arttığı görülmüştür. Lise dönemi yaş aralığı birbirine yakın olduğu için sınıf değişkeni de yaş değişkeni gibi psikolojik sağlığı etkileyebilmektedir. 9. sınıfın verdiği heyecan okul ikliminin yüksek çıkmasına katkı sağlamış olabilir. Öte yandan, akademik başarı açısından bu durumun tersi bir sonucun elde edilmesi, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin başarılarının yükselmesinde bazı faktörlerin etkili olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin zamanla sınav stresine daha fazla alışmaları, önceki akademik deneyimlerinin yeni öğrenme süreçlerine katkı sağlaması ve sorumluluk alma becerilerinin gelişmesi, bu artışta önemli bir rol oynamaktadır. Okul ikliminin tüm kademelerde olumlu bir şekilde gelişmesi için öğretmen-öğrenci ilişkileri güçlendirilebilir, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarına bütüncül bir yaklaşım ile bakılabilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin sürekli bir hastalık değişkenine bağlı olarak akademik başarıda anlamlı farklılık görülmezken okul iklimi ve psikolojik sağlıkta anlamlı farklılıklar görülmüş olmasıdır. Sürekli bir hastalığı olan öğrencilerin hem okul iklimi hem de psikolojik sağlık puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Sürekli hastalığa sahip bireylerin kaygı, yorgunluk ve stres düzeyleri yüksek olabileceği için psikolojik sağlıkları olumsuz etkilenebilmektedir. Hastalık durumu ile mücadele eden öğrenciler, bazı durumlarda kendilerini diğer öğrencilerden farklı ya da eksik hissedebilmektedirler. Ancak buna rağmen, her ne kadar kaygılı bir ruh durumuna sahip olsalar da sistematik bir çalışma ile akademik başarılarını da yükselebilmektedirler. Bu öğrencilere kişisel ihtiyaçlarına uygun olarak bireysel rehberlik verilebilir, öğretmenler ve öğrenciler kronik hastalığa sahip olan öğrenciler konusunda bilgilendirilebilir, esnek eğitim modeli sunulabilir ve bununla beraber empatik ve kapsayıcı bir okul iklimi oluşturulabilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık ve akademik başarılarında anlamlı farklılık görülmezken okul ikliminde anlamlı farklılıklar görülmüş olmasıdır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okul iklimi puanlarının anne eğitim düzeyi okur yazar olmayan öğrencilerin okul iklimi puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarıları ve psikolojik sağlıklarının anne eğitim düzeyinden etkilenmemesinde okulun bulunduğu çevre önemli bir rol oynayabilmektedir. Anne eğitim düzeyi farklı toplum ve kültürlerde farklı şekillerde etkilenebilmektedir. Ancak okur yazar olmayan annelerin okul etkinliklerine ve toplantılarına katılma konusunda daha istekli olmaları okul iklimine olumlu katkı sağlayabilmektedir. Bu sebeple okul, veli ve öğrenci gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerin yapılması, öğretmenlerin ve okul yönetiminin veliler ile etkileşim konusunda eğitim almaları önemlidir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak psikolojik sağlık düzeylerinde anlamlı farklılık görülmezken okul iklimi ve akademik başarılarında anlamlı farklılık görülmüş olmasıdır. Baba eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrencilerin akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırılması, babaların çocuklarına evde etkili ders çalışma yöntemlerini bulmaları için yardımcı olması, okul yönetimi ve öğretmenler ile aktif bir şekilde iletişimde olması, çocukların babalarını rol model almaları onların akademik başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahiptir. Baba eğitim düzeyi ne olursa olsun çocuklarının akademik başarılarına katkı sağlamak için destekleyici bir tutum sergilemesi ve ebeveynlerin okula katılım göstermesi oldukça önemlidir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin anne çalışma durumu değişkenine bağlı olarak okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı puanlarında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasıdır. Çocukların okul iklimi algıları, akademik başarıları ve psikolojik sağlık düzeylerinde yalnızca anne çalışma durumu değil; bununla beraber aile üyeleri, akranları ve öğretmenleri ile beraber okulun sağladığı destek de bu unsurların gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin baba çalışma durumu değişkenine bağlı olarak okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı puanlarında anlamlı farklılıkların görülmemiş olmasıdır. Okul iklimi genellikle

destekleyici yapı, öğrenci öğretmen ilişkileri güvenli ortamı gibi okul içi dinamiklerle şekillenmektedir. Dolayısıyla babanın çalışma durumu doğrudan okul iklimini etkileyebilmektedir. Psikolojik sağlığa bakacak olursak baba çalışma durumundan ziyade ailedeki duygusal destek, ilgi ve iletişim şekli psikolojik sağlıkta önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim akademik başarı, öğretmen ve evdeki akademik destek, öğrencinin motivasyonu gibi durumlar önemli bir etkiye sahip olduğundan baba çalışma durumunun akademik başarıyı da dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Bu durumda baba çalışma durumunun yanında çocuğuna ayırdığı zamanı ve verdiği desteği artırması, evde kaliteli bir iletişim kurulması adına oldukça önemlidir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin anne, baba ve toplam aylık gelir değişkenine bağlı olarak okul iklimi, psikolojik sağlık ve akademik başarı puanlarında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasıdır. Bu sonuçta okulun bulunduğu çevre önemli bir rol oynamaktadır. Devlet okullarında ebeveyn gelir farklılıklarının okul iklimi üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Akademik başarı ve psikolojik sağlıkta ise bireysel yetenekler ve farklılar, öğrenci-öğretmen ilişkisi, duygusal dayanıklılık ve özdenetim becerileri büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak ebeveyn aylık gelirin yanında öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, ebeveyn desteği ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi de dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahmadi, S., Hassani, M., & Ahmadi, F. (2020). Student-and School-Level Factors Related to School Belongingness among High School Students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 741-752.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1730200>
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived Social Support And Early Adolescents' Achievement: The Mediation Roles of Motivational Beliefs and Emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 36-46.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, G. (2014). İnsan Sağlığı ve Çevre Etkileşimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 54(1), 105-116.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bámaca, M. Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino Adolescents' Academic Success: The Role of Discrimination, Academic Motivation, and Gender. *Journal of Adolescence*, 32(4), 941-962.
- Altunbayrak, D. E., & Kaya, F. Ş. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyi ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 388-401.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22
- Aqtam, I., Ayed, A., Toqan, D., Salameh, B., Abd Elhay, E. S., Zaben, K., & Mohammad Shouli, M. (2023). The Relationship Between Stress and Resilience of Nurses in Intensive Care Units During the COVID-19 Pandemic. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 60, 00469580231179876.

- Arne, M., Janson, C., Janson, S., Boman, G., Lindqvist, U., Berne, C., & Emtner, M. (2009). Physical Activity And Quality of Life in Subjects with Chronic Disease: Chronic Obstructive Pulmonary Disease Compared with Rheumatoid Arthritis and Diabetes Mellitus. *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 27(3), 141-147.
- Arslan, G., & Tanhan, A. (2019). Ergenlerde Okul Aidiyeti, Okul İşlevleri ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 318-332.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Awada, S. R., & Shelleby, E. C. (2021). Increases in Maternal Education and Child Behavioral and Academic Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 30(7), 1813-1830.
- Bahar, H. H., Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 69-86. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000001138
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. New York: H. Freeman & Co.
- Barry, M. M. (2009). Addressing the Determinants of Positive Mental Health: Concepts, Evidence and Practice. *International Journal of Mental Health Promotion*, 11(3), 4-17.
- Başal, H. A., Kahraman, P. B., Derman, M. T., Kahraman, Ö., & Sümer, H. (2014). 'Otoriter' ve 'Demokratik' Tutuma Sahip Ebeveynleri Olan 5-6 Yaş Çocuklarının Evcilik Oyunlarında Üstlendikleri Roller. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 384-409.
- Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K., & Allred, C. (2008). School Climate and Teachers' Beliefs and Attitudes Associated with Implementation of the Positive Action Program: A Diffusion of Innovations Model. *Prevention Science*, 9, 264-275.
- Bellesco, R. M., Castro, K. D., Omandac, M. C. M., Manny, J., Pactol, T., & Velez, K. C. The Relationship between Student Leadership and Academic Success. *International Journal of Science and Management Studies*, 7(6), 117-122.
- Bender, W. N. (1986). Effective Educational Practices in the Mainstream Setting: Recommended Model for Evaluation of Mainstream Teacher Classes. *The Journal of Special Education*, 20(4), 475-487.

- Birch, D. A., & Videto, D. M. (2015). *Promoting Health and Academic Success: The Whole School, Whole Community, Whole Child Approach*. Human Kinetics.
- Bloom, D. (2004). Globalization and Education. *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*, 56, 56-77.
- Bradshaw, M., Gericke, H., Coetzee, B. J., Stallard, P., Human, S., & Loades, M. (2021). Universal School-based Mental Health Programmes in Low-and Middle-income Countries: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Preventive Medicine*, 143, 106317. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106317>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570.
- Brennan, D. D. (2015). Creating a Climate for Achievement. *Educational Leadership*, 72(5), 56-59.
- Brod, G., Werkle-Bergner, M., & Shing, Y. L. (2013). The Influence of Prior Knowledge on Memory: A Developmental Cognitive Neuroscience Perspective. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 139.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Bucher, K. T. ve Manning, M. L. (2003). *Classroom Management: Models, Applications, and Cases* (3rd Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Callus, A. M., & Cauchi, D. (2020). Ensuring Meaningful Access to Easy-to-read Information: A Case Study. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 124-131. <https://doi.org/10.1111/bld.12306>
- Cappella, E., Schwartz, K., Hill, J., Kim, H. Y., & Seidman, E. (2019). A National Sample of Eighth-Grade Students: The Impact of Middle Grade Schools on Academic and Psychosocial Competence. *The Journal Of Early Adolescence*, 39(2), 167-200.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of school Belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272.
- Ceyhan, Y. Ş., & Ünsal, A. (2018). Farklı Kronik Hastalığı Olan Bireylerin Öz-Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(4), 263-273.
- Chen, G., & Weikart, L. A. (2008). Student Background, School Climate, School Disorder, and Student Achievement: An Empirical Study of New York City's Middle Schools. *Journal of School Violence*, 7(4), 3-20.

- Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133-160.
- Choi, D. S., & Cho, S. J. (2016). Influence of Adaptation to School Life in Career Maturity of Adolescents. International Information Institute (Tokyo). *Information*, 19(11B), 5447.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Christner, R. W., & Mennuti, R. B. (2008). *School-based Mental Health: A Practitioner's Guide to Comparative Practices*. Routledge.
- Clay, D. L., Cortina, S., Harper, D. C., Cocco, K. M., & Drotar, D. (2004). Schoolteachers' Experiences with Childhood Chronic Illness. *Children's Health Care*, 33(3), 227-239.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J. (2014). School Climate Reform: Effective Policies and Practices. *National School Climate Center (NSCC)*, 1-4.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing School Climate. *The Education Digest*, 74(8), 45.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çam, O., & Engin, E. (2006). Psikiyatri Kliniğinde Çalışan Hemşirelerde Farkındalık Eğitiminin Bireysel Performans Standartlarına Etkisi/The Effects of Self Awareness Education on the Individual Performance Standards of Nurses Who Work in Psychiatry Clinic. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 82.
- Dary, T., & Pickeral, T. (2013). *School Climate: Practices for Implementation and Sustainability*. New York, NY: National School Climate Center.
- Day, R. D., & Padilla-Walker, L. M. (2009). Mother and Father Connectedness and Involvement during Early Adolescence. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 900.

- Denktaş, M., & Hadi, G. E. (2022). Serbest Zaman Etkinliklerine Katılan Bireylerin Özgünlük Benlik Saygısı ve Ciddi Boş Zaman Perspektifleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Research in Sport Education and Sciences*, 24(3), 65-72.
- Denktaş, M., Gözen, İ., Şimşek, Ş. E., & Çufadar, N. U. (2024). Examination of the Relationship Between Stress Coping and Problem Solving Skills of Physical Education Teachers. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 26(2), 214-220.
- Desmet, O. A., Camargo Salamanca, S., Lee, H., & Tuzgen, A. (2023). The Effect of Student–Teacher Relationships on Students’ Math Motivation Across EU Countries. *Journal of Advanced Academics*, 34(3-4), 271-299.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). School Climate Change: How do I Build a Positive Environment for Learning? (*ASCD Arias*). ASCD.
- Doğan, S. (2017). *Okul Kültürü ve İklimi*. Okul Yönetimi, 91-119.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-Term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation By Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224-249.
- Dunn, R. (2000). Capitalizing On College Students’ Learning Styles: Theory, Practice, and Research. In R. Dunn & S. A. Griggs (Eds.), *Practical Approaches To Using Learning Styles in Higher Education* (pp. 3-18). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Duong, M. T., Bruns, E. J., Lee, K., Cox, S., Coifman, J., Mayworm, A., & Lyon, A. R. (2021). Rates of Mental Health Service Utilization by Children and Adolescents in Schools and Other Common Service Settings: A systematic Review and meta-analysis. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 48, 420-439.
- Durmuş, E., Aypay, A., & Aybek, E. C. (2017). Okul Tükenmişliğini Önlemede Ebeveyn İzlemesi ve Olumlu Okul İklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 355-386.
- Dutta, V., & Sahney, S. (2022). Relation of Principal Instructional Leadership, School Climate, Teacher Job Performance and Student Achievement. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 148-166.
- Earged, M. (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Rapor*. Ankara: MEB.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.

- Edgerton, E., McKechnie, J., & McEwen, S. (2011). Students' Perceptions of Their School Environments and the Relationship with Educational Outcomes. *Educational & Child Psychology*, 28(1), 33-45.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2020). *Eğitim İzleme Raporu 2020*. İstanbul: ERG.
- Encina, Y., & Berger, C. (2021). Civic Behavior and Sense of Belonging at School: The Moderating Role of School Climate. *Child Indicators Research*, 14, 1453-1477.
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The Role of Affective Teacher-student Relationships in Adolescents' School Engagement and Achievement Trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701.
- Epstein, J. L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education For Students Placed at Risk*, 6(1-2), 161-168.
- Erarslan, B. (2018). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. WW Norton & Company.
- Eriksson, M., Boman, E., & Svedberg, P. (2022). Autonomy and Health-Related Quality of Life in Adolescents. *BMC Pediatrics*, 22(1), 555.
- Ertem, H. Y. (2015). *The Relationship Between Parents' Perceptions of School Climate and Their Involvement in School*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2017). Pozitif Psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(3), 346-362.
- Eugene, D. R. (2020). A Multilevel Model For Examining Perceptions of School Climate, Socioeconomic Status, and Academic Achievement for Secondary School Students. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 25(1), 79-99.
- Fatherhood, R. (1995). KERRY J. DALY. *Fatherhood: Contemporary Theory, Research, and Social Policy*, 7, 21.
- Feinstein, L., & Symons, J. (1999). Attainment in Secondary School. *Oxford Economic Papers*, 51(2), 300-321.
- Filiztekin, M., & Baysan Arabacı, L. (2022). Öğrenci Hemşirelerin Pozitif Ruh Sağlığı ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Fenerbahçe University Journal of Health Sciences*, 2(1), 395-412.

- Fletcher, J. M., Ross, S. L., & Zhang, Y. (2020). The Consequences of Friendships: Evidence on the Effect of Social Relationships in School on Academic Achievement. *Journal of Urban Economics*, 116, 103241.
- Fortuin, J., Geel, M. V., & Vedder, P. (2016). Peers and Academic Achievement: A Longitudinal Study on Selection And Socialization Effects of in-Class Friends. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 1-6.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (2004). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. School Climate*. Philadelphia: Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Fresco, D. M., Sampson, W. S., Craighead, L. W., & Koons, A. N. (2001). The Relationship of Sociotropy and Autonomy to Symptoms of Depression and Anxiety. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 15(1), 17-31.
- Fried, E. I. (2022). Studying Mental Health Problems as Systems, Not Syndromes. *Current Directions in Psychological Science*, 31(6), 500-508. <https://doi.org/10.1177/09637214221114089>
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2015). Toward a New Definition of Mental Health. *World Psychiatry*, 14(2), 231-233.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Harcourt Brace College Publishers.
- Gencer, E. G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S., Kotan, H., & Arık, B. M. (2023). *Eğitim İzleme Raporu 2023*.
- Giordano, G. N., & Lindström, M. (2011). Social Capital and Change in Psychological Health over Time. *Social Science & Medicine*, 72(8), 1219-1227. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.02.029>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Kim, M. (2015). School Instructional Climate and Student Achievement: An Examination of Group Norms for Differentiated Instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111-131.
- Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why it Can Matter More Than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental Involvement in Homework: Relations with Parent and Student Achievement-Related Motivational Beliefs and Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Gordon, J., & Grant, G. (1997). *How We Feel: An Insight into the Emotional World of Teenagers*. Jessica Kingsley Publishers.

- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender Differences in Perceived Stress and Coping among College Students. *Plos One*, 16(8), e0255634.
- Greif Green, J., Levine, R. S., Oblath, R., Corriveau, K. H., Holt, M. K., & Albright, G. (2020). Pilot Evaluation of Preservice Teacher Training to Improve Preparedness and Confidence to Address Student Mental Health. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 5(1), 42-52.
- Gurlitt, J., & Renkl, A. (2010). Prior Knowledge Activation: How Different Concept Mapping Tasks Lead to Substantial Differences in Cognitive Processes, Learning Outcomes, and Perceived Self-Efficacy. *Instructional Science*, 38, 417-433.
- Güleç, C. (2009). *Pozitif Ruh Sağlığı*. Arkadaş Yayınevi.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesini, Okula Aidiyet Duygusunu ve Okul İklimini Neler Etkilemektedir?* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Gündoğan, S., & Seçer, İ. (2022). Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 331-339.
- Gürel, H. (2021). *Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi.
- Güven, P. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Ana Babanın Akademik Başarıya İlişkin Beklentisi ve Eğitime Katılımının Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355.
- Harris, G. C., Wimmer, M., Byrne, R., & Aston-Jones, G. (2004). Glutamate-Associated Plasticity in the Ventral Tegmental Area Is Necessary for Conditioning Environmental Stimuli with Morphine. *Neuroscience*, 129(3), 841-847.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, 38(2), 109-116.
- Hopson, L., & Lawson, H. (2011). Social Workers' leadership for Positive School Climates via Data-informed Planning and Decision Making. *Children & Schools*, 33(2), 106-118.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw Hill.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Corwin Press, Inc.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel.
- Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The Teacher–student Relationship and Adolescents’ Sense of School Belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395.
- Idris, M., Hussain, S., & Ahmad, N. (2020). Relationship Between Parents’ Education and Their Children’s Academic Achievement. *Journal of Arts & Social Sciences*, 7(2), 82-92.
- Jahanbakhsh, R. (2012). Learning Styles And Academic Achievement: A Case Study of Iranian High School Girl's Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 1030-1034.
- Jahoda, M. (1953). The Meaning of Psychological Health. *Social Casework*, 34(8), 349-354.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jerome, N. (2013). Application of the Maslow’s Hierarchy of Need Theory; Impacts and Implications on Organizational Culture, Human Resource and Employee’s Performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 2(3), 39-45.
- John, N. M., Page, O., Martin, S. C., & Whittaker, P. (2018). Impact of Peer Support on Student Mental Wellbeing: A Systematic Review. *MedEdPublish*, 7, 170.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic Resilience in Education: The Role of Achievement Goal Orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(1), 33.
- Juth, V., Smyth, J. M., & Santuzzi, A. M. (2008). How Do You Feel? Self-Esteem Predicts Affect, Stress, Social Interaction, and Symptom Severity during Daily Life in Patients With Chronic Illness. *Journal Of Health Psychology*, 13(7), 884-894.
- Kantomaa, M. T., Tammelin, T. H., Demakakos, P., Ebeling, H. E., & Taanila, A. M. (2010). Physical Activity, Emotional and Behavioural Problems, Maternal

Education and Self-Reported Educational Performance of Adolescents. *Health Education Research*, 25(2), 368-379.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaspar, K. L., & Massey, S. L. (2023). Implementing Social-Emotional Learning in the Elementary Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 641-650. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3>
- Kaya, N., Aştı, T., Acaroğlu, R., Kaya, H., & Şendir, M. (2006). Hemşire Öğrencilerin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ve İlişkili Faktörlerin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Kazemi, A. (2016). Examining the İnterplay of Justice Perceptions, Motivation, And School Achievement Among Secondary School Students. *Social Justice Research*, 29, 103-118.
- Keller, L., Preckel, F., Eccles, J. S., & Brunner, M. (2021). *Gender Differences in Top-Performing Math Students' Achievement and Motivation: An IPD Meta-Analysis*. Research Synthesis & Big Data, 2021.
- Kersha, Y. (2020). School Socioeconomic Composition as a Factor of Educational İnequality Reproduction. *Вопросы образования*, (4 (eng)), 85-112.
- Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Kim, J. H., & Kim, E. H. (2017). The Relationships Between the Parental Attitude Types and Adolescents' Adaptation to School. *Journal of Digital Convergence*, 15(3), 353-363.
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does Instructional Quality Mediate The Link Between Teachers' Emotional Exhaustion and Student Outcomes? A Large-Scale Study Using Teacher and Student Reports. *Journal Of Educational Psychology*, 114(6), 1442–1460.
- Konaklı, T. (2019). *Örgüt Kültürü ve İklimi*. Eğitim Yönetimi İçinde, 315-347.
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family Processes Affect Students' Motivation, and Science and Math Achievement in Cypriot High Schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127.
- Kraus, M. W., & Callaghan, B. (2016). Social Class and Prosocial Behavior: The Moderating Role of Public Versus Private Contexts. *Social Psychological and Personality Science*, 7(8), 769-777.

- Laçın, B. G. D., & Yalçın, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Öz-Yeterlilik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Layte, R., & McCrory, C. (2013). Paediatric Chronic Illness and Educational Failure: The Role of Emotional and Behavioural Problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 1307-1316.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Liang, C. T., Rocchino, G. H., Gutekunst, M. H., Paulvin, C., Melo Li, K., & Elam-Snowden, T. (2020). Perspectives Of Respect, Teacher–student Relationships, and School Climate among Boys of Color: A Multifocus Group Study. *Psychology of Men & Masculinities*, 21(3), 345-356. <https://doi.org/10.1037/men0000239>
- Lindelow, J., Mazzarella, J., Scott, J., Ellis, T., & Smith, S. (2022, 07 27). *School Climate*. Education Resources Information Center.
- Liu, H., Qiu, Y., & Luo, L. (2022). Exploring Family Educational Involvement and Social Skills in Chinese Preschoolers: The Moderating Role of Parent-Child Relationship. *Frontiers in Psychology*, 13, 911421.
- Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M., Prino, L. E., Pasta, T., & Settanni, M. (2016). Examining Student-Teacher Relationship From Students' Point of View: Italian Adaptation and Validation of The Young Children's Appraisal of Teacher Support Questionnaire. *The Open Psychology Journal*, 9(1), 176-187.
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining The Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209-233.
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The Role of High Parental Expectations in Adolescents' Academic Performance and Depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues*, 39(9), 2505-2522.
- Macaskill, A., & Denovan, A. (2014). Assessing Psychological Health: The Contribution of Psychological Strengths. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 320-337. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.898739>
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- McCarthy, K. (1998). *Learning By Heart: The Role of Emotional Education in Raising School Achievement*. Calouste Gulbenkian Foundation.

- McColgin, C. C. (2000). *Match Between Learning Styles and Teaching Methods: An Exploratory Study of The Effects on Nursing Student's Academic Performance, Perceived Learning, and Course Evaluations*. Unpublished Doctoral Dissertation. Syracuse University.
- McGiboney, G. W. (2023). *The Psychology of School Climate*. Cambridge Scholars Publishing.
- McLean, L., Taylor, M., & Sandilos, L. (2023). The Roles of Adaptability and School Climate in First-year Teachers' Developing Perceptions of Themselves, Their Classroom Relationships, and The Career. *Journal of School Psychology, 99*, 101213.
- Mehrafza, M. (2014). *The Relationship Between Parenting Style and Creativity of Student Achievement in the Third Year of Tabriz*. Unpublished Doctoral Dissertation. Tabriz Medical School.
- Melgarejo, M., Lind, T., Stadnick, N. A., Helm, J. L., & Locke, J. (2020). Strengthening Capacity For Implementation of Evidence-Based Practices for Autism In Schools: The Roles of Implementation Climate, School Leadership, and Fidelity. *American Psychologist, 75*(8), 1105–1115. <https://doi.org/10.1037/amp0000649>
- Miller, D. P., Thomas, M. M., Waller, M. R., Nepomnyaschy, L., & Emory, A. D. (2020). Father Involvement and Socioeconomic Disparities in Child Academic Outcomes. *Journal of Marriage and Family, 82*(2), 515-533.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). İlköğretim Okulları Başarı Göstergeleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health, 80*(6), 271-279.
- Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting Student Resilience in School Contexts. *Theory into Practice, 46*(2), 162-169.
- Mukherjee, S., Lightfoot, J., & Sloper, P. (2000). The Inclusion Of Pupils With A Chronic Health Condition in Mainstream School: What Does it Mean For Teachers? *Educational Research, 42*(1), 59-72.
- Münüsoğlu, Z. (2022). *Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the Link Between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-Specific Predictors of Peer Acceptance. *Journal Of Youth and Adolescence, 39*, 1330-1342.
- Okcu, C. (2021). Ölüm Farkındalığı ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 4*(8), 43-62.

- Opdenakker, M. C. (2022). Developments in Early Adolescents' Self-Regulation: The Importance of Teachers' Supportive Vs. Undermining Behavior. *Frontiers in Psychology, 13*, 1021904.
- Otani, M. (2020). Parental Involvement and Academic Achievement among Elementary and Middle School Students. *Asia Pacific Education Review, 21*(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>
- Ozer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and Realities of School Tracking and Vocational Education. *Palgrave Communications, 6*(1), 1-7.
- Özdaş, F. (2022). Teachers' Immediacy Behaviors and Academic Achievement: A Relational Analysis. *SAGE Open, 12*(2), 21582440221091722. <https://doi.org/10.1177/21582440221091722>
- Özdemir, M. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- 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 Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 213-224.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). Examining the Variables Predicting Primary School Students' Perceptions of School Climate. *Hacettepe University Journal of Education, 38*, 213-224.
- Özer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and Realities of School Tracking and Vocational Education. *Palgrave Communications, 6*(34), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>
- Passini, S., Molinari, L., & Speltini, G. (2015). A Validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian Secondary School Students: The Effect of Positive Relations on Motivation and Academic Achievement. *Social Psychology Of Education, 18*, 547-559.
- Patterson, D. (1990). *Introduction to Artificial Intelligence and Expert Systems*. Prentice-Hall, Inc.
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., ... & Tao, S. (2018). A Meta-Analysis on the Relation Between Reading And Working Memory. *Psychological Bulletin, 144*(1), 48.
- Peng, P., Wang, T., Wang, C., & Lin, X. (2019). A Meta-Analysis on the Relation Between Fluid Intelligence and Reading/Mathematics: Effects of Tasks, Age, and Social Economics Status. *Psychological Bulletin, 145*(2), 189.

- Peterson, R. L., & Skiba, R. (2001). Creating School Climates That Prevent School Violence. *Clearing House*, 74(3), 155-63.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of School Climate on Emotional Health and Academic Achievement Of School-Going Adolescents in India: A Systematic Review. *BMC Public Health*, 25(1), 54.
- Prakash, R., Beattie, T., Javalkar, P., Bhattacharjee, P., Ramanaik, S., Thalinja, R., ... & Isac, S. (2017). Correlates of School Dropout and Absenteeism Among Adolescent Girls From Marginalized Community in North Karnataka, South India. *Journal of Adolescence*, 61, 64-76.
- Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., & Schmitt, M. (2016). Injustice in School and Students' Emotions, Well-Being, and Behavior: A Longitudinal Study. *Social Justice Research*, 29, 119-138.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do Clusters of Test Anxiety And Academic Buoyancy Differentially Predict Academic Performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability Emotional Intelligence, Trait Emotional Intelligence, and Academic Success in British Secondary Schools: A 5 Year Longitudinal Study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (Eds.). (2019). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula From Six Nations*. Harvard Education Press.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of Justice in School and Civic Behavior. *Social Psychology of Education*, 20, 387-409.
- Richardson, K. L., Weiss, N. S., & Halbach, S. (2018). Chronic School Absenteeism of Children with Chronic Kidney Disease. *The Journal of Pediatrics*, 199, 267-271.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A., & Salovey, P. (2007). Regulating Anger and Sadness: An Exploration of Discrete Emotions in Emotion Regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8, 393-427.
- Rizzotto, J. S., & França, M. T. A. (2022). Indiscipline: The School Climate of Brazilian Schools and The Impact On Student Performance. *International Journal of Educational Development*, 94, 102657. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102657>

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.
- Robinson, K., & Boyraz, D. (2017). *Yaratıcı Öğrenciler: Çocukların Geleceğini Düşünenler İçin Eğitimde Yaratıcılık Devrimi*. İstanbul: Sola Yayınları.
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-Regulation in Childhood as a Predictor Of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324.
- Rosenberg, H., Ophir, Y., & Asterhan, C. S. (2018). A Virtual Safe Zone: Teachers Supporting Teenage Student Resilience Through Social Media in Times of War. *Teaching and Teacher Education*, 73, 35-42.
- Rotenberg, K. J., & Boulton, M. (2013). Interpersonal Trust Consistency and the Quality of Peer Relationships During Childhood. *Social Development*, 22(2), 225-241. <https://doi.org/10.1111/sode.12005>
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving Middle School Students' Subjective Well-being: Efficacy of a Multicomponent Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41.
- Ruhm, C. J. (2008). Maternal Employment and Adolescent Development. *Labour Economics*, 15(5), 958-983.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Test Scores, Dropout Rates, And Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3-42.
- Ryan, A. M., & Ladd, G. W. (Eds.). (2012). *Peer Relationships and Adjustment at School*. IAP.
- Sadati, S., & Simin, S. (2017). The Relationship Between Metacognitive and Self-Regulated Learning Strategies with Learners' L2 Learning Achievement. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(5), 97-106.
- Sakız, H. (2016). Ability, Examination and Inclusive Education: Stretching the Hard Lines of the Educational System. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 5(1), 65-75.
- Sakız, H. (2017). Impact of an Inclusive Programme on Achievement, Attendance and Perceptions Towards the School Climate And Social-Emotional Adaptation Among Students With Disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611-631. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1225001>
- Sakız, H. (2021). Covid-19 Salgını Sonrası Eğitimde Koruyucu Ruh Sağlığı Hizmetleri. İçinde V. B. Değer & S. Çifçi, *Birinci Basamak Sağlık Hizmetleri ve Covid 19 Pandemisi* (ss. 115-142). İstanbul: Hiperyayın.

- Sakız, H. (2022). Delayed Educational Services During Covid-19 And Their Relationships with the Mental Health of Individuals With Disabilities. *Journal of Community Psychology*, 50(6), 2562-2577. <https://doi.org/10.1002/jcop.22676>
- Sakız, H. (2024a). *Eğitimde Bir Kalite Modeli Olarak Kapsayıcı Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Sakız, H. (2024b). Öğrenme ve Gelişimin Temeli Olarak Eğitim Psikolojisi. İçinde H. Sakız (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 1-40). Akademisyen Kitabevi: Ankara.
- Sakız, H., & Aftab, R. (2019). Academic Achievement and Its Relationships with Psychological Resilience and Socio-demographic Characteristics. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 263-273. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372>
- Sakız, H., & Jencius, M. (2024). Structural Components of Inclusive Counseling Services for International University Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 46(2), 402-425.
- Sakız, H., Özdaş, F., Göksu, İ., & Ekinci, A. (2021). A Longitudinal Analysis of Academic Achievement and its Correlates in Higher Education. *SAGE Open*, 11(1), 21582440211003085. <https://doi.org/10.1177/21582440211003085>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Schneider, M., Rittle-Johnson, B., & Star, J. R. (2011). Relations Among Conceptual Knowledge, Procedural Knowledge, and Procedural Flexibility in Two Samples Differing in Prior Knowledge. *Developmental Psychology*, 47(6), 1525.
- Seligman, M. E. (2008). Positive Health. *Applied Psychology*, 57, 3-18.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Singla, D. R., Shinde, S., Patton, G., & Patel, V. (2021). The Mediating Effect of School Climate on Adolescent Mental Health: Findings from A Randomized Controlled Trial of a School-Wide Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 69(1), 90-99.
- Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stolz, H. E., Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2005). Toward Disentangling Fathering and Mothers: An Assessment of Relative Importance. *Journal of Marriage and Family*, 67, 1076-1092.

- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şenel, T., & buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki Lişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarısına Katkıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Anlayışı: Etkili Okullar*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği. İçinde Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (S.99-146) Ankara: Pegem Akademi.
- Tanır, H., (2019). *Fiziksel Aktivite ve Bazı Antropometrik Özelliklerin Akademik Başarı ile İlişkisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived Teacher Support, Student Engagement, and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A Self-Determination Theory Approach to Predicting School Achievement over Time: The Unique Role of Intrinsic Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358
- Taylor, J. E., & Adelman, I. (2003). Agricultural Household Models: Genesis, Evolution, and Extensions. *Review of Economics of the Household*, 1, 33-58.
- Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2011). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK.
- Teke, C., & BAYSAN ARABACI, L. (2018). Pozitif Ruh Sağlığı Ölçeğinin Türkçe Geçerlilik ve Güvenilirliği. *Anatolian Journal Of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2009). 'Developing A Positive School Climate', Learning Point Associates. <http://www.centerforcsri.org>, 20 Mayıs 2024.

- Theobald, M. (2021). Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: a Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976
- Topses, M. D. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Urlick, A., & Bowers, A. J. (2014). The Impact Of Principal Perception on Student Academic Climate and Achievement in High School: How Does It Measure Up? *Journal of School Leadership*, 24(2), 386-414.
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Georgiades, K., & Krygsman, A. (2021). The Impact of COVID-19 on the Mental Health Of Canadian Children And Youth. *Facets*, 6(1), 1628-1648.
- Vanclooster, S., Van Hoeck, K., Peremans, L., Bilsen, J., Van Der Werff Ten Bosch, J., Laureys, G., ... & Jansen, A. (2021). Reintegration into School Of Childhood Brain Tumor Survivors: A Qualitative Study Using The International Classification of Functioning, Disability and Health–Children and Youth Framework. *Disability And Rehabilitation*, 43(18), 2610-2620.
- Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Students' Persistence and Academic Success in a First-Year Professional Bachelor Program: The Influence of Students' Learning Strategies and Academic Motivation. *Education Research International*, 2012(1), 152747.
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44(1), 195-222.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31, 35-63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174.
- Walker, J. M., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino Parents' Motivations for Involvement in their Children's Schooling: An Exploratory Study. *The Elementary School Journal*, 111(3), 409-429.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., & Ho, C. (2020). A Longitudinal Study on the Mental Health of General Population During the COVID-19 Epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48.
- Wang, D. B. (2004). Family Background Factors and Mathematics Success: A Comparison of Chinese and US Students. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 40-54.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom Climate and Children's Academic and Psychological Wellbeing: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wang, M. T., Hofkens, T., & Ye, F. (2020). Classroom Quality and Adolescent Student Engagement and Performance in Mathematics: A Multi-Method And Multi-Informant Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1987-2002.
- Wang, M., & Dishion, T. J. (2011). The Trajectories of Adolescents' Perceptions of School Climate, Deviant Peer Affiliation, and Behavioral Problems During the Middle School Years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Wang, W., Dong, Y., Liu, X., Bai, Y., & Zhang, L. (2020). The Effect of Parents' Education on The Academic and Non-Cognitive Outcomes of Their Children: Evidence From China. *Children and Youth Services Review*, 117, 105307.
- Waseka, E. L., & Simatwa, E. M. (2016). Student factors influencing academic performance of students in secondary education in Kenya: A case study of Kakamega County. *Educational Research*, 7(3), 072-087.
- Watson, P. W. S. J., Sotardi, V. A., Park, J. J., & Roy, D. (2021). Gender Self-confidence, Scholastic Stress, Life Satisfaction, and Perceived Academic Achievement for Adolescent New Zealanders. *Journal of Adolescence*, 88, 120-133.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate during The Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal Of Community Psychology*, 40, 194-213.
- Weare, K. (2013). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach*. Routledge.
- Weare, K. (2017). Promoting Social and Emotional Wellbeing and Responding to Mental Health Problems in Schools. *Global Mental Health: Prevention and Promotion*, 113-125.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student Relationships. In *Handbook of Motivation at School* (pp. 211-230). Routledge.
- Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. (2010). Mental Illness And Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan. *Journal of Adult Development*, 17, 110-119.
- White, L. (2023). Like clockwork? (Re) Imagining Rhythms and Routines When Living with Irritable Bowel Syndrome (IBS). *Sociology Of Health & Illness*, 45(6), 1259-1275.

- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*.
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *The Journal of School Health*, 74(7), 293.
- World Health Organization. (2005). *Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice: A Report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in Collaboration With the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*.
- Wu, Y., & Zhang, F. (2023). The Health Cost of Attending Higher-Achievement Schools: Peer Effects on Adolescents' Academic Performance and Mental Health. In *the Frontier of Education Reform and Development in China: Articles from Educational Research* (pp. 211-240). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Yan, Z. (2020). Self-Assessment in the Process of Self-regulated Learning and Its Relationship With Academic Achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224-238.
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh Sağlığı ve Din: Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*. Karahan Yayınları.
- Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L., & Eroğlu, K. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Yılmaz, Ş. (2019). *Okul Dışı Fiziksel Aktivite Programlarına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Yu, C., Zhong, Y., & Fricker, D. (2012). Selective Attention in Cross-Situational Statistical Learning: Evidence from Eye Tracking. *Frontiers in Psychology*, 3, 148.
- Yu, H., & Mocan, N. (2019). The Impact of High School Curriculum on Confidence, Academic Success, And Mental And Physical Well-Being of University Students. *Journal of Labor Research*, 40(4), 428-462.
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). "She Calls Me By My Last Name": Exploring Adolescent Perceptions of Positive Teacher-Student Relationships. *Journal Of Adolescent Research*, 33(3), 332-362.
- Yuda, A. K., Resita, C., Nurwansyah, R., Gani, R. A., Németh, Z., & Setiawan, E. (2022). Confidence, Academic Stress, Coping Strategies as Predictors of Student Academic Achievement in Physical Education Classes During Covid-19. *Physical Education Theory and Methodology*, 22(2), 180-187.

- Yüksel, E. (2017). *Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromunun Kişilik Özellikleriyle İlişkisi: Tunceli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Munzur Üniversitesi.
- Yüner, B. (2018). *Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zahedani, Z. Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S., & Nabeiei, P. (2016). The Influence of Parenting Style on Academic Achievement and Career Path. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 4(3), 130.
- Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Ren, Y., Wang, L., & Huang, S. (2020). Family Socio-Economic Status and Children's Academic Achievement: The Different Roles of Parental Academic Involvement and Subjective Social Mobility. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 561-579.
- Zheng, W., Akaliyski, P., Ma, C., & Xu, Y. (2024). Cognitive Flexibility and Academic Performance: Individual and Cross-National Patterns among Adolescents in 57 Countries. *Personality And Individual Differences*, 217, 112455.
- Ziegler, M., Matthews, A., Mayberry, M., Owen-DeSchryver, J., & Carter, E. W. (2020). From Barriers to Belonging: Promoting Inclusion and Relationships Through the Peer to Peer Program. *TEACHING Exceptional Children*, 52(6), 426-434.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet:

2. Yaş:

3. Sınıf:

4. Sürekli bir hastalık var mı?

5. Not Ortalamanız:

6. Anne Eğitim Düzeyi:

Resmi eğitim yok () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

7. Baba Eğitim Düzeyi:

Resmi eğitim yok () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

8. Anneniz çalışıyor mu/Ne iş yapıyor:

9. Babanız çalışıyor mu/Ne iş yapıyor:

10. Anne Aylık Gelir:

11. Baba Aylık Gelir:

EK 2. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
2	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	①	②	③	④	⑤
3	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	①	②	③	④	⑤
4	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	①	②	③	④	⑤
5	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.	①	②	③	④	⑤
6	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.	①	②	③	④	⑤
7	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	①	②	③	④	⑤
8	Yardıma ihtiyac duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	①	②	③	④	⑤
9	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.	①	②	③	④	⑤
10	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.	①	②	③	④	⑤
11	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceklerine inandırır.	①	②	③	④	⑤
12	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.	①	②	③	④	⑤
13	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.	①	②	③	④	⑤
14	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.	①	②	③	④	⑤
15	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
16	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.	①	②	③	④	⑤
17	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.	①	②	③	④	⑤
18	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.	①	②	③	④	⑤
19	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmaları yaparken eğleniriz.	①	②	③	④	⑤
20	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmaları yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.	①	②	③	④	⑤

EK 3. POZİTİF RUH SAĞLIĞI ÖLÇEĞİ

		Her zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiç bir zaman
1	Başkalarının benimkinden farklı düşünceleri olabileceğini kabul etmekte çok zorlanırım.					
2	Sorunlarla karşılaştığımda donup kalırım.					
3	Kendi sorunları hakkında konuşan insanları dinlemekte çok zorlanırım.					
4	Kendimi bu halimle seviyorum.					
5	Olumsuz duygularım olduğunda kendimi kontrol edebilirim.					
6	Her an patlamaya hazırmışım gibi hissediyorum.					
7	Benim için hayat sıkıcı ve monotonudur.					
8	Özellikle duygusal destek verme konusunda zorlanırım.					
9	İnsanlarla derin ve tatmin edici ilişkiler kurmakta zorlanırım.					
10	Başkalarının benim hakkımda ne düşündükleri konusunda kaygılanırım.					
11	Kendimi başkalarının yerine koyarak düşünebilir ve onların verdikleri tepkileri anlayabilirim.					
12	Geleceğimle ilgili karamsarım.					
13	Bir karar alırken başkalarının düşüncelerinden çok etkilenirim.					
14	Kendimi etrafımdaki insanlardan daha değersiz olarak görürüm.					
15	Kendi kararlarımı kendim alabilirim.					
16	Başıma gelen kötü şeylerden çıkartılabilecek en iyi dersi çıkartmaya çalışırım.					
17	Bir birey olarak kendimi geliştirmeye çalışırım.					
18	Bir psikolog gibi insanları anlarım.					
19	İnsanların beni eleştirmesinden kaygı duyarım.					

20	Sosyal bir insan olduğumu düşünüyorum.					
21	Olumsuz düşüncelerim olduğunda kendimi kontrol edebilirim.					
22	Çatışmalı durumlarda kontrolümü iyi bir düzeyde tutabilirim.					
23	Güvenilir bir insan olduğumu düşünüyorum.					
24	Başkalarının duygularını anlamakta özellikle zorlanırım.					
25	Diğer insanların ihtiyaçlarını da düşünürüm.					
26	Hoş olmayan bir durumla karşılaştığımda kendi dengemi koruyabilirim.					
27	Çevremde değişiklikler olduğunda uyum sağlamaya çalışırım.					
28	Bir sorunla karşılaştığımda, bilgi isteyebilirim.					
29	Günlük rutinimde meydana gelen değişiklikler beni motive eder.					
30	Üstlerimle ilişkide açık konuşmakta zorlanırım.					
31	İşe yaramaz olduğumu düşünüyorum.					
32	Güçlü yönlerimi geliştirmeye ve arttırmaya çalışırım.					
33	Kendi fikirlerimi ortaya koymakta zorlanırım.					
34	Önemli kararlar almak zorunda olduğumda kendimi çok güvensiz hissedirim.					
35	“Hayır” demek istediğimde “hayır” diyebilirim.					
36	Bir sorunla karşılaştığımda olası çözümler bulmaya çalışırım.					
37	Başkalarına yardım etmekten hoşlanırım.					
38	Kendimden memnun değilim.					
39	Fiziksel görünüşümden memnun değilim.					

EK 4. ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/08/2024-155467



T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu



Sayı : E-79906804-020-155467
Konu : 2024 8.oturum kurul kararları

15/08/2024

Sayın Doç.Dr. Halis SAKIZ

İlgi : 18/07/2024 tarihli ve 151086 sayılı yazınız.

Mezkûr çalışmanızın üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca yapılan değerlendirme sonucu ekteydir. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Yılmaz DEMİRHAN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFB4JMT2P Pin Kodu :36872

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mardin-artuklu-universitesi-etky>

Adres:Diyarbakır Yolu Üzeri Devlet Hastanesi Yanı PK.47200 Artuklu/ Mardin
Telefon: +90 482 213 40 02 Faks: +90 482 213 40 04
e-Posta: etikkurulu@artuklu.edu.tr Web: <http://www.artuklu.edu.tr>

Bilgi için: Murat Hidir Yumuş
Unvanı: Raportör



T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU-FRM-01-KARARLAR/02
		İlk Düz. Tar.: 02/01/2020
		Rev. No/Tar.: 00/...
		Sayfa: 1/1

OTURUM YILI	OTURUM SAYISI	OTURUM TARİHİ	OTURUM SAATİ
2024	8	12.08.2024	10.00

Üniversitemiz Etik Kurulu, Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 7:

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/07/2024-151086 tarih ve sayılı dilekçe ile Doç. Dr. Halis SAKIZ danışmanlığında yürütülecek olan Zeynep DENKTAŞ' ın *“Okul İklimi, Öğrenci Psikolojik Sağlığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler “* başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının etik açıdan değerlendirilmesi,

KARAR 7:

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/07/2024-151086 tarih ve sayılı dilekçe ile Doç. Dr. Halis SAKIZ danışmanlığında yürütülecek olan Zeynep DENKTAŞ' ın *“Okul İklimi, Öğrenci Psikolojik Sağlığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler “* başlıklı yüksek lisans tez çalışması, etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu görüş ve kanaatine oy birliğiyle karar verilmiştir.

Hazırlayan: Birim Kalite Komisyonu	Kontrol Eden: Üniversite Kalite Komisyonu	Onaylayan: Üniversite Kalite Komisyon Başkanı
---------------------------------------	--	--

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU-FRM-01-KARARLAR/02
		İlk Düz. Tar.: 02/01/2020
		Rev. No/Tar.: 00/...
		Sayfa: 1/1

Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN Başkan e-imzalıdır.			
Prof. Dr. Melike ATAY POLAT Üye	e-imzalıdır	Doç.Dr. Vasfiye BAYRAM DEĞER Üye	e-imzalıdır
Doç. Dr. İdris GÖKSU Üye	e-imzalıdır	Doç. Dr. Halil KARADAŞ Üye	e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Fuat BALSAK Üye	e-imzalıdır	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih DEDE Üye	e-imzalıdır
Murat Hıdır YUMUŞ Raportör e-imzalıdır			

Hazırlayan: Birim Kalite Komisyonu	Kontrol Eden: Üniversite Kalite Komisyonu	Onaylayan: Üniversite Kalite Komisyon Başkanı
---------------------------------------	--	--

EK 5. ARAŞTIRMA İZNİ



Kızıltepe Atatürk Anadolu Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.001092

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 751002

T.C. Kimlik No: -

Adı Soyadı: ZEYNEP DENKTAŞ

Araştırmacının Adı: Okul İklimi, Öğrenci Psikolojik Sağlığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Kızıltepe Atatürk Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: MARDİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Pozitif ruh sağlığı, akademik başarı

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.09.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MARDİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 6. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (ÖĞRENCİ)

Sayın Katılımcımız,
Katılacağınız bu çalışma, : Okul iklimi, öğrenci psikolojik sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler” adıyla, Zeynep DENKTAŞ tarafından, Doç. Dr. Halis SAKIZ danışmanlığında yürütülecek tez çalışmasının araştırma kısmı için 2024-2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul iklimi, öğrenci psikolojik sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelemektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Yenikent Anadolu Lisesi

Araştırma Uygulaması: Yüz yüze Anket

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı : Halis SAKIZ ve Zeynep DENKTAŞ

İletişim Bilgileri: 0532 444 4444

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası :

EK 7. VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul İklimi, Öğrenci Psikolojik Sağlığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” adıyla, 2024-2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul iklimi, öğrenci psikolojik sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri derinlemesine incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Yüz yüze anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı : Halis SAKIZ ve Zeynep DENKTAŞ

İletişim bilgileri: 0312 222 2222

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.***
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Zeynep DENKTAŞ
Yabancı Dili	İngilizce
ORCID Numarası	0000-0001-8356-3316
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10441644
Lise	Diyarbakır Ziya Gökalp Süper Lisesi
Lisans	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Öğretmenliği, İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı
Mesleki Deneyim	Mardin Özel Çağın Koleji (öğretmen), MEB Almanca Öğretmenliği (devam ediyor), Mardin Artuklu Üniversitesi Turizm Fakültesi Almanca Dersleri Misafir Öğretim Görevlisi (2020-2024)
Akademik Çalışmalar	İş Birliği Kapsayıcılığı Güçlendirir mi? Öğretmenler Arasında İş Birliğe Yönelik Tutumların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlara Etkisi, Okul Psikolojisini Önceleyin; Okul İklimi ve Okula Aidiyet Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri