

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

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA
BAĞLILIKLARINDA ÖNEMLİ BİR FAKTÖR:
OKUL KÜLTÜRÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Harun CEYLAN

İstanbul

Temmuz, 2020

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

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIKLARINDA
ÖNEMLİ BİR FAKTÖR: OKUL KÜLTÜRÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Harun CEYLAN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

İstanbul

Temmuz, 2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

TEZ DANIŞMANI: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

JÜRİ ÜYESİ: Dr.Öğr. Üyesi Pınar MERT

JÜRİ ÜYESİ: Dr.Öğr. Üyesi Metin IŞIK

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof.Dr. Ali GÜNEŞ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Harun CEYLAN

İstanbul, 2020

ÖNSÖZ

Okul, her insanın hayatının bir dönemine damga vuran deneyimlerin ve olayların yaşandığı, iyisiyle kötüsüyle birçok anı bırakan ve bireylerin yaşamında özel yeri olan bir kurumdur. Aslında her insan hayatının sonraki aşamalarında okulda ektiği tohumların ürünlerini hasat eder. Özellikle okul ile duygusal bağı oluşmuş ve okul kültürü olumlu kurumlarda yetişen bireylerin okul hayatı boyunca ektiği tohumlar zamanı geldikçe ürün verir ve bir çiftçi misali sahipleri olan bireyler tarafından çeşitli şekilde kullanılırlar. Ancak bazı bireyler okul hayatında çok güzel anılar ve deneyimler biriktiremez. Başlarından geçen istenmeyen olaylar, olumsuz okul kültürü, okulların niteliksizliği, olumsuz arkadaşlıklar, sevilmeyen eğitim ortamı gibi etkenler bu bireylerin okula bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir. Bu noktada “Okul kültürü ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasında ilişki var mıdır?” sorusu akıllara gelmektedir. Bu çalışma bu iki kavram arasındaki ilişkiyi merak etmem neticesinde ortaya çıktı. Bu çerçevede insan hayatında çok önemli yeri olan okulların kültürel yönlerinin öğrencilerin okullara bağlanmasındaki etkisini araştırmaya çalıştım. Yüksek lisans maceramın başlamasıyla bu mutluluğa vesile olan tüm sevdiklerime, eğitim sürecim boyunca ilgilerini esirgemeyen ders hocalarıma ve bütün araştırmam süresince engin bilgisinden yararlandığım ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, her ihtiyacım olduğunda samimiyetini gördüğüm kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL’e, tezin oluşturulması aşamasında maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan ve eğitimimiz boyunca keyifli anlarla moral kaynağı olan sevgili arkadaşlarım Bülent ŞAHİN, Fatih ZEHİR, Büşra Nur BOZKURT ve Şeyma DAĞ’a, araştırmamda ölçeklerini kullanmama izin veren Nur ÇAYIRDAĞ, Meltem ÇENGEL, Tarık TOTAN ve Suna ÇÖĞMEN hocalarıma, araştırmama fikirleriyle ışık tutan tüm meslektaşlarıma ve veri toplama aşamasında gönüllü olarak çalışmama katılan tüm öğrencilere, özellikle beni çıkarttığım bu yolda hep destekleyen ve motive eden meslektaşım ve eşim Elif CEYLAN ve kızım Leyla Sude ve oğlum Yasir Şevket’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Harun CEYLAN

İstanbul, 2020

ÖZET

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA
BAĞLILIKLARINDA ÖNEMLİ BİR FAKTÖR:
OKUL KÜLTÜRÜ**

Harun CEYLAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

Temmuz- 2020, 107 + XII Sayfa

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin algılarına göre, resmi ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında oluşturulan okul kültürünün, bu okullara devam eden öğrencilerin okula bağlılıklarına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda tez çalışmamızda nicel yöntemler takip edilmiştir. Araştırma uygulamaları için İstanbul’un beş ilçesinde, birer normal ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu belirlenmiştir. Örneklem olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında belirlenen okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerden 1053 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilere Çayırdağ (2006) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) ve Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) uygulanmıştır. Veriler korelasyon ve regresyon analiz teknikleri yardımıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizi için ilk önce normallik testi yapılarak verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş, daha sonra parametrik testlerin uygulanmasına geçilmiştir. Öğrencilerin okula bağlılıkları ve algıladıkları okul kültürünün cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre analizi için t-testi, okul türü değişkenine göre analizi için ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. İki değişken arasındaki korelasyonun belirlenmesi için Pearson Korelasyon; okul kültürünün okula bağlılığın alt boyutlarını yordayıp yordamadığına yönelik olarak ise Basit Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin genel anlamda okula bağlılıklarının “yüksek” olduğu, diğer değişkenimiz olan okul kültürünün alt boyutlarından gelişimsel kültür boyutu düzeyinin “yüksek”, başarı kültürü boyutu düzeyinin “yüksek”, katı kurallara bağlılık boyutu düzeyinin ise “orta” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, Okula Bağlılık

ABSTRACT

AN IMPORTANT FACTOR IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SCHOOL ENGAGEMENT: SCHOOL CULTURE

Harun CEYLAN

Master, Education Management

Thesis Advisor: Dr. Mustafa ÖZGENEL

July- 2020, 107 + XII Page

In this study, it is aimed to reveal the effect of school culture created in secondary school and imam hatip secondary school on the engagement of the students attending to these schools according to the perceptions of secondary school students. For this purpose, the quantitative methods are used in this thesis. The population of the research consists of students from secondary school and imam hatip secondary school who are studying in the 2019-2020 academic year in districts of Istanbul Province. As a sample, 1053 students were selected from these students and “School Culture Scale” developed by Çayırdağ (2006) and “School Engagement Scale” adapted to Turkish by Çengel, Totan and Çöğmen (2017) were applied to the sample. The data were analyzed with the correlation and regression analysis techniques. For the analysis of the data, the normality test was performed first, and it was decided that the data showed a normal distribution. Later, parametric tests were applied. T-test was used to analyze students' engagement to school and their perceived school culture according to gender and grade level variables, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for analysis by school type variable. Pearson Correlation was applied to determine the correlation between two variables and Simple Regression analysis was used to determine whether school culture predicted sub-dimensions of school engagement. According to the findings of the research, it is concluded that the secondary school students' engagement to school in general is at ‘high level’; the level of developmental culture, which is another sub-dimension of the culture of secondary school students is at ‘high level’; the secondary students' level of achievement culture dimension is at ‘high’ and the secondary school students' level of adherence to strict rules is at the "middle" level.

Keywords: culture, school culture, school engagement

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ 1	
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.3.1. Alt Amaçlar	6
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. Okul Kültürü	8
2.1.1. Kültür.....	8
2.1.2. Kültürün Örgütteki Yeri ve Önemi.....	14
2.1.3. Örgüt Kültürü	15
2.1.3.1. Örgüt Kültürünün İşlevi	22

2.1.3.2. Örgüt Kültürün Temel faktörleri ve Bileşenleri.....	23
2.1.4. Okul Kültürü.....	23
2.1.4.1. Okul Kültürünün Sembolleri	28
2.1.4.2. Benzetmelerle Okul Kültürü	29
2.1.4.3. Okul Kültürünün Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....	30
2.2. Okula Bağlılık.....	31
2.3. İlgili Araştırmalar.....	46
2.3.1. Okul kültürü ile İlgili Araştırmalar	46
2.3.2. Okula Bağlılık ile İlgili Araştırmalar	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	56
3.3.2. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ).....	56
3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ).....	57
3.4. Verilerin Toplanması	58
3.5. Verilerin Analizi.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
BULGULAR.....	60
4.1. Okula Bağlılık ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin İncelenmesi	60
4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Hangi Okulda Okuduklarına, Sınıf Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Göre Okula Bağlılık ile Okul Kültürü Düzeyinin Karşılaştırılması.....	61

4.3. Öğrencilerin Akademik Başarıları, Okula Bağlılık ve Okul Kültürü Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişki	68
4.4. Öğrencilerin Okula Bağlılık ile Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Okul Başarısını Ne Derecede Yordadığına Dair Analiz Bulguları	69
BEŞİNCİ BÖLÜM	74
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. Tartışma ve Sonuç	74
5.1.1. Ortaokullardaki Okul Kültürü ile Öğrencilerin Okula Bağlılıklarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	74
5.1.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Akademik Durumlarına, Sınıf Düzeylerine ve Okul Türlerine Göre Okul Kültürü ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç	75
5.1.3. Öğrencilerin Okula Bağlılıkları ile Algıladıkları Okul Kültürü Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	85
5.2. Öneriler	87
KAYNAKÇA	89
EKLER	102
ÖZGEÇMİŞ	107

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler..	53
Tablo 3.2: Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) Analizi.....	58
Tablo 4.1: Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürünü Belirleme Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 4.2: Öğrencilerin Okula Bağlılık ile Okul Kültürünü Belirleme Düzeyinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.3: Öğrencilerin Okula Bağlılık ile Okul Kültürünü Belirleme Düzeyinin Hangi Okulda Okuduklarına Göre T-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.4: Öğrencilerin Okula Bağlılık ve Okul Kültürü Belirleme Düzeyinin Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.5: Öğrencilerin Okula Bağlılık ve Okul Kültürü Belirleme Düzeyinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 4.6: Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Okul Kültürü ve Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.7: Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları.....	70
Tablo 4.8: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları.....	71
Tablo 4.9: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Davranışsal Bağlılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları.....	72
Tablo 4.10: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Duyuşsal Bağlılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları.....	72
Tablo 4.11: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Bilişsel Bağlılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları.....	73

Tablo 4.12: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları.....	74
--	-----------



KISALTMALAR

OK: Okul Kùltürü

OB: Okula Bağlılık

OKÖ: Okul Kùltürü Ölçeği

OBÖ: Okula Bağlılık Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

TDK: Türk Dil Kurumu

LGS: Liselere Giriş Sınavı

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

DYK: Destekleme ve Yetiştirme Kursları

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

SPSS: (Statistic Packets For Social Sciencens) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

Bkz.: Bakınız

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed.: Editör

vd. : ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Binlerce yıldır yeryüzünün farklı noktalarında yaşayan farklı milletler ve insan grupları, yaşamlarını sürdürdükleri ortamları farklı biçimlerde algılayıp, yorumlayarak yaşamaktadırlar. İnsanlar doğdukları andan itibaren ait oldukları aileden başlayarak sosyalleşme ve sosyal öğrenme süreci içinde değişik duygular, düşünceler ve davranışlar edinmeye başlarlar. Daha sonraki süreçte bu durum, ailenin yanı sıra yakın çevre, akran ve arkadaş ortamlarında, okulda, çalışma ortamlarında ve hayatın diğer bütün alanlarında hayat boyu sürer ve insan, varlığını devam ettirdiği topluluk içinde sürekli öğrenmeye devam eder. Dolayısıyla insanın kendi iç dünyasında yaşadığı bu süreç, sosyalleşme süreci ya da kültürlenme süreci olarak nitelendirilebilir.

Kültür, farklı veya aynı coğrafyalarda yaşayan değişik insan topluluklarının sahip olduğu farklı yaşam biçimleri anlamına gelirken; örgüt kültürü, kurumdaki tutum ve davranış şekillerini etkileyerek düzenleyen normlar, değerler, söylemler, istekler, yazılı ve yazısız kurallar, algı ve duygu birliği olarak tanımlanmaktadır (Okçu, Doğan ve Dayanan, 2018). Görüldüğü üzere örgütsel kültür kavramı, toplumsal kültürden farklı bir anlamı karşılamaktadır. Okul kültürü ise, okulda yıllar içerisinde oluşan inanç, değer, gelenek ve davranışların bütünüdür. Bir okulu gerçek bir okul ve o okulu kaliteli, disiplinli ve sistemli yapan çalışmalar, değerler ve inançlar, çoğunlukla kurumun bütün üyeleri tarafından benimsenir. Kısaca okul kültürü, okulun felsefesini gösterir (Çelik, 2002).

Okul, karmaşık ritüelleri ve özgün kimlikleri olan, belli bir gruptan arkadaşlar topluluğu, çeşitli yaptırımları ve ahlaki kuralları olan, bazı değerleri, temel varsayımları, beklentileri, toplu hatıraları olan bir organizasyon şeklinde tanımlanmaktadır (Quantz ve Magolda'dan 1997'den akt., Meşeci, 2007). Okul sadece yazılı normlardan ve hiyerarşiden oluşan bir örgüt değildir. Bunun yanısıra

hedef ve fonksiyonları açısından siyasal, kültürel ve insani yönüyle de önemli olan bir örgüttür (Çelik, 2002). Bundan dolayı insan odaklı örgütler olarak okulların sağlam ve güçlü bir kültüre sahip olması gerekmektedir.

Okul kültürü, okulun ana karakterini yansıtır. Okulların karakterleri devletin eğitim politikalarıyla uyumlu olmak durumundadır. Devletin eğitim politikasındaki başarısı, eğitimciler ve idarecilerin okulun misyonunu ve kültürünü benimsemelerine bağlıdır (Çelik, 2002). Her okulun farklı kültürünün olması, okul paydaşlarının anlaşmasına, modern gelişmelerin takibine, sorunların üstesinden gelme noktasında izlenilen yol farklılığı gibi farklı davranış tarzlarını benimsemelerine sebep olmaktadır (Alemdar ve Köker, 2013). Okulların sahip oldukları fiziksel olanaklar dışında, entelektüel birikim, teknolojik olanaklar ve yeterlikler de okul kültürünün oluşmasında önemli etkenlerdendir.

Okul kültürü, okullarla bağlantısı olan herkes için kesinlikle anlamlı bir kavramdır ve bu açıdan bakıldığında okul kültürünün iyi anlaşılması önem arz etmektedir. Öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve okulu ziyaret edenlerin hepsi, okulların kültürü ile temas kurmak zorundadırlar (Maxwell ve Tomas, 2015). Öğrencinin sosyal yaşamı çerçevesinde yer alan ve bir yandan da onun karakterinin oluşmasında temel etkenlerden biri olan, onun öğrenmesini sağlayan ve öğrenme esnasında bu süreci etkileyen en önemli unsurlardan birinin de okul kültürü olduğu görülmektedir. Okul kültürü, eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirici özellikte olup, bireysel öğrenme ve ilerlemeye dönük gayretleri artırıcı bir unsur olarak işlev görür (Demirtaş, 2010).

Eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları giderek okul kültürü üzerinde daha fazla durmaktadırlar. Okul kültürü çalışmalarının çoğu antropolojik ve örgütsel bir araştırmanın temeli üzerine kuruludur. Okul kültürü, okulun çalışanları, yapıları ve kontrolü ile etkileşime giren değerler, inançlar ve davranışsal normlar üreten ortak bir sistem olarak tanımlanabilir.

Olumlu okul kültürüyle amaçlanan, girdisi ve çıktısı insan olan okullarda verimi artırmak ve öğrenciyi okula daha sıkı bağlamaktır. Dolayısıyla okul kültürü, öğrencinin okula bağlılığını da etkileyebilmektedir. Daha önce yürütülen birçok çalışma okula bağlılık düzeyinin düşük veya yüksek olmasında birçok farklı faktörün etkili olduğunu göstermektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013; Özgök, 2013; Sağlam ve

İkiz, 2017). Son yıllarda okula bağlılık konusuna artan ilginin tarihsel, maddi, teorik ve pratik sebepleri vardır. Geçmişten günümüze doğru bakıldığında da öğrencilerin okulla bağının gittikçe zayıfladığı gözlenmektedir.

Okul kültürünün etkilediği varsayılan önemli kavramlardan birisi de okula bağlılık kavramıdır. Özellikle ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında olan ortaokullara öğrencilerin bağlılıkları ne ölçüdedir sorusu da merak konusudur. Okula bağlılık; her birey için önemli bir ihtiyaç olan bir gruba ait olma duygusu ve ihtiyacının karşılandığı durumlarda ve öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda kendilerini değerli ve önemli hissettikleri dönemlerde görülmektedir (Savi, 2011). Son yıllarda okula bağlılık kavramı, düşük akademik başarı seviyelerini açıklamamanın, başarılı öğrenci sıkıntısı ve kentsel alanlarda yüksekokulu bırakma oranlarını azaltmanın bir yolu olarak artan bir şekilde ilgi görmüştür. Okula bağlılığı artırmak bahsedilen sorunların azaltılmasında bir nevi panzehir görevi görecektir. Bazı araştırmalar, okula bağlılığın diğer bazı faktörlerle etkileşimini artırmak veya zayıflatmak için bireysel ihtiyaçlarla nasıl etkileşime girdiğini inceler. Ancak öğrencinin okula bağlılığını teşvik eden sınıf ve okul süreçlerinin manipüle edilebilir yönlerini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Finn, 1993).

Okula bağlılık düzeyinin yüksek ve istenilen düzeyde olması ise olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir (Akarsu, 2018; Can, 2008). Okul bağlılığı pozitif olan öğrencilerde hem öğrenme anlamında hem de ders dışı diğer faaliyetlerde ilgi ve başarılı olma durumu daha istenilen düzeyde görülmektedir. Tam da bu nedenlerden ötürü öğrencilerin algıladıkları okul kültürünün derinlemesine araştırılması ve belirlenen eksik yönlerle yönelik ihtiyaç duyulan çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. İnsan hayatında çok önemli yeri olan okulların ve özellikle ergenlik yıllarına denk gelen ortaokulların sahip oldukları kültürün, öğrenciyi okula bağlama noktasında ne kadar etkili olduğunu incelemek gerekmektedir. Diğer yandan ülkemizde çeşitli nedenlerle uzun süre kapalı kalan, 2012 yılındaki eğitim reformuyla yeniden eğitim sistemine dâhil olan ve toplumun bir kesimi tarafından özellikle tercih edilen İmam Hatip Ortaokullarının kültürü ve bu okullara devam eden öğrencilerin okulların kültüründen nasıl etkilendikleri ve okullarına bağlanma düzeyleri de merak konusudur.

Okul kültürü ve okula bağlılık kavramları ulusal düzeyde ve uluslararası alan yazında uzun süredir bilinen ve yoğun bir şekilde araştırmalara konu olan kavramlardır.

Ülkemizde okul kültürünün ve okula bağlılık kavramlarının pek çok başka kavramla ilişkisi daha önceki araştırmalarda ele alınmıştır. Örneğin, Can (2008) tarafından İzmir’de ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışma, Yılmaz (2010) tarafından yürütülen okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma ve Demirtaş (2009) tarafından Batman ilinde yapılan okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırıldığı çalışması bunlardan sadece birkaçıdır. Ancak yukarıda da belirtildiği üzere bu çalışmalar daha çok lise öğrencileri, öğretmenler ve yöneticiler ekseninde veya okul kültürü ve okula bağlılık ile farklı kavramların aralarındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışma ise literatürde eksikliği görülen ortaokul ve imam hatip ortaokulları öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve araştırmanın problem cümlesi *“Öğrencilerin eğitim gördükleri ortaokullarda oluşan okul kültürünün onların okula bağlılıklarına etkisi var mıdır?”* olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmaya konu olan okul kültürü ve okula bağlılık kavramları, birbirinden bağımsız olarak birçok araştırmacı tarafından incelenmişlerdir (Can, 2008; Çayırdağ, 2006; Demirtaş, 2010; Maxvell ve Tomas, 2007; Pulat, 2010; Sağlam ve İkiz, 2017). Bu anlamda çalışmamıza özgün değer katan en önemli hususlardan bir tanesi, bu çalışmaya konu olan değişkenlerden okul kültürünün, diğer değişkenimiz olan ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık duygularına olan etkisini incelemiş olmasıdır. Çünkü daha önce bahsedildiği üzere şimdiye kadar gerçekleştirilen çalışmalarda bu iki değişken ayrı ayrı ve başka değişkenlerle ilişkileri bakımından birçok kez incelenmelerine rağmen eğitim kurumları, öğretmenler, veliler ve öğrenciler açısından önemli olan bu iki kavramın kendi aralarındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. İstanbul’un 5 ilçesinde yapılan bu çalışma, okul kültürünü oluşturan tüm bileşenleri dikkate alarak incelemeye ve aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını etkileyen bütün unsurları da ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca bu iki kavramın aralarındaki ilişkiyi incelemesi bakımından ve özellikle ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine uygulanmış olması açısından da “ilk” ve “özgün” bir değere sahiptir.

Bu çalışma literatürde bir eksiklik olarak gördüğü okul kültürü ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Okul kültürü önemli bir kavramdır ve öğrencilerin okullarına bağlılıklarını etkileyebilmektedir. Diğer yandan sosyal ve duygusal bir

varlık olan insan, bir yere ve kişiye bağlanma konusunda birçok durumdan etkilenebilir. İşte bu çalışmanın bulguları, okul yönetimlerine öğrencileri okula yüksek düzeyde bağlama, düşük düzeydeki okula bağlılık sonrası oluşan olumsuz durumları düzeltme ve okul kültürünü gözden geçirip gerekli adımları atma konusunda rehber olacaktır. Veliler ilkokulu bitiren çocukları için ortaokul tercih sürecinde bu araştırmanın sonuçlarından yararlanabilecektir. Ayrıca çalışmanın verileri bundan sonra bu kavramları çalışacak araştırmacılara yol gösterecektir. Araştırmanın sonuçları akademik alanda araştırmacılara, eğitim camiasının paydaşlarına ve politika belirleyicilere de ışık tutacaktır.

Ortaokullar ve İmam Hatip Ortaokullarında var olan okul kültürü ile öğrencilerin okula bağlılıklarını ilişkilendiren bir çalışmanın yapılmamış olması bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Ayrıca okulun bütün temel işlevleri dikkate alındığında bir öğrencinin okuluna bağlılığının bilinmesi gereklidir ve önemlidir. Ayrıca bu bağlılığı etkileyen unsurlar iyi bilinmelidir. Bu araştırmanın, ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları öğrencilerinin okula bağlılıklarını, okul kültürü bağlamında inceleyerek psikolojik danışmanlara, ailelere, eğitimcilere ve eğitim politikalarına yön verenlere faydalı bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyen faktörlerden birisi de okullarda oluşan okul kültürü olabilir. Çünkü okullarda oluşan pozitif okul kültürü öğrencinin okulu benimsemesine ve okula bağlanmasına etki edebilir. Bu durum okullardaki okul kültürünün öğrencilerin okullara bağlılık duygularının belirleyicisi olup olmadığını akla getirmektedir.

Okul kültürü, okulun tüm paydaşları tarafından oluşturulan ve okulla bağlı olan herkesle yakın ilişkisi olan sosyal bir yapıdır. Deal ve Peterson (1990), okul kültürünü bir ritüeller ve gelenekler ağı olarak ve problemleri halletmek ve ortak başarılar neticesinde mutlu olmak için öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler tarafından geliştirilen normlar ve değerler olarak tanımladılar. Olumlu okul kültürü, öğrenmeyi teşvik edip geliştiren önemli bir etkenken, öğrenci tarafından olumsuz olarak algılanan okul kültürü, öğrenciyi çeşitli istenmeyen tutum ve davranışlara sürükleyebilir.

Araştırmamızın diğer değişkeni okula bağlılığın ise öğrencilerin, öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına veya okula olumlu ve olumsuz tepkiler içerdiği ve onların iş yapma isteğini etkilediği varsayılmaktadır (Connell ve Welborn, 1991; Finn'den 1989'dan akt., Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bu nedenle okul kültürü ve okula bağlılık arasındaki ilişkinin açık ve net olarak bilinmesi ülkelerin eğitim sistemleri, eğitim kurumları ve öğrencilerin gelecekleri açısından önem arz etmektedir. Araştırmamızın temel amacı öğrencilerin algılarına göre okul kültürü ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi tespit ederek okul kültürünün ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarına olan etkisini ortaya koymaktır.

1.3.1. Alt Amaçlar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin yükseltilebilmesinde eğitim gördükleri okullarda oluşturulan okul kültürünün de etkili olacağı düşünülmektedir. Bu durumda araştırma konusu nicel araştırma yöntemiyle ele alınacak olup araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin okul kültürü algıları ve okula bağlılıkları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin okul kültürü algıları ve okula bağlılıkları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, akademik durumlarına ve okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin okul kültürü algıları ile okula bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul kültürü, öğrencilerin okula bağlılıklarını yordamakta mıdır?

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan örnekleme belirtilen okullardaki 1053 ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencisinin, Okul Kültürü Ölçeği ve Okula Bağlılık Ölçeği'nde yer alan sorulara samimi ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; İstanbul ili Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Çekmeköy ve Sancaktepe ilçelerinde farklı türlerdeki resmi ortaokullar ve İmam Hatip Ortaokullarında eğitim gören öğrencilerle, 2019-2020 Eğitim-öğretim yılıyla, araştırmada kullanılan Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültür Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle ve katılımcıların

ölçme araçlarına verdikleri cevaplarıyla, verileri analiz etmede kullanılan istatistiksel yöntemler ve araştırmanın ikinci bölümünde ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır. Ayrıca ülke genelinde ve İstanbul özelinde normal ortaokulların, İmam Hatip Ortaokullarından fazla olması da örneklem üzerinde sınırlayıcı olmuştur ve incelenen iki okul türü öğrenci sayısı açısından eşit tutulamamıştır.

Araştırmadan elde edilecek bulgular, Türkiye'deki tüm ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine genellenemez. Benzer gruplara genellenmesi yanıltıcı olabilir.

1.6. Tanımlar

Kültür: Kültür, temel bir kalıp olarak tanımlanabilir ve bir grubun paylaştığı algı, dil ve düşünce süreçlerinin; zihinsel dünyalarına, duygularına, tutumlarına etkisi ve grupça öngörülen değerlerin ve açık davranışların belirleyicisidir ve kültür, bir grubun belli bir süre boyunca öğrendiği şeylerdir (Schein, 1990).

Örgüt Kültürü: Örgüt paydaşlarınca benimsenen değerler, normlar ve uygulamaların toplamıdır (Sathe, 1983).

Okul Kültürü: Okul paydaşlarının okullarda ne ve nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davranışlar geliştirdiğini, onlardan beklentilerin, değerlerin, inanışların, normların ve söylemlerin yazılı olmayan şeklidir (Tillar, 2004).

Okula Bağlılık: Öğrencilerin okullarıyla olan çeşitli bağlarının ifade eder. Genel olarak okula bağlılık, bir öğrencinin okulla, okul çalışanlarıyla olan ilişkisini ve okulun ona kazandırmaya çalıştığı nitelikleri ifade eder (Maddox ve Prinz, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde yapılan araştırmanın kuramsal içeriğine yer verilmiştir. İlgili kuramlar literatür taranarak bu bölümde araştırma konusu ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili yurtiçi ve yurt dışı çalışmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

2.1. Okul Kültürü

Okul kültürü kavramına doğrudan geçmeden önce kavramla alakalı “kültür, örgüt kültürü” gibi kavramların tanımlarını vermek ve çeşitli açıklayıcı bilgiler paylaşmak faydalı olacaktır.

2.1.1. Kültür

İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar insanoğlu her daim bir arada yaşamış ve çeşitli büyüklükte toplumlar meydana getirmiştir. Toplumun yapıtaşı görevini üstlenen insan, toplum olmanın gereklerini yerine getirmek için birtakım kurallar koymuştur. Her toplum, üyelerinin bazı durumlarda karşılaştığı problemlerle baş edebilmek ve ihtiyaçlarını temin etmek amacıyla çeşitli araçlara gereksinim hisseder.

Bireylerin içinde yaşadığı çevrenin olanaklarına, bir arada yaşadığı diğer insanlarla olan karşılıklı ilişkilerine, karşılıklı etkilerin biçimine ve bireysel gereksinimleri karşılayabilmek için edindiği yetilere ve bireyin beceri düzeyine göre, bu unsurlar kısıtlanmakta ve farklılaşmaktadır. Bununla beraber geçmişten günümüze bütün ilkel ve gelişmiş toplumların hepsinde kültür adı verilen olgudan bahsetmek mümkündür.

Büte (2018) göre hemen her dönemde, her yerde ve her toplumda toplumun ve insanların maddesel gereksinimlerini gidermek amacıyla ortaya koyulmuş ve özellikle bireyler arası ilişkileri düzenleyen normlar, değerler, yaptırımlar, gelenekler ve bireysel kuralları görmek mümkündür. İşte bu unsurlar arası ilişkinin yanı sıra bu sistemlerin bütünüdür. Malinowski'ye göre insanın doğaya karşı ortaya koyduğu diğer yandan da kendisi için oluşturduğu bir araçtan meydana gelen ve kültür denilen sosyal bir kurum ve kavramı ortaya koymaktadır (Akt., Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Bundan ötürü denilebilir ki örgütler faaliyetlerinde yer aldıkları sosyal

mekanizmanın bir parçasıdır. Özellikle eğitim ve kültür olmak üzere, insani paradigmlar, örfler, adetler ve değer kriterleri gibi etkenler örgütün faaliyetlerinde izler taşır.

Yeryüzündeki bütün toplumların kendine has bir kültürü vardır. Kültürel faaliyetler sadece ülkeler arası fark göstermez. Ülkenin bir bölgesindeki tutum ve davranışlar, bir diğer bölgede çok yabancı veya itici gelebilir. Ancak her halükârda kültür ve toplum iç içe geçmiş bir haldedir. Benzer şekilde içinde yaşadıkları toplumun ve kültürün özelliklerini yansıtan kişilerden müteşekkil örgütler de farklı özelliklere sahiptirler (Büte, 2018).

Bütün kültür sistemleri kendi niteliklerine ve yapısal durumuna göre farklılık gösteren iç ve dış etkenlerle ilişkilidir. Kùltürler bu denli önemli bir ilişkiden muaf düşünülemez. Bir toplumun tamamının, sadece bir kısmının hatta tek bir bireyin üzerinde bile yoğunlaştığı zaman görülecektir ki kültür sözcüğü birbirinden değişik çağrışımlar ve anlamlar ortaya koymaktadır (Büte, 2018). Birey ve toplumun kültürü yadsınamaz şekilde iç içe geçmiştir ve birbirine bağlıdır. Bu noktada ilk olarak incelenmesi gereken de kültür kavramının ne ifade ettiğidir.

Kùltür kavramı bilim dünyasında anlamı çok açık olmayan kavramlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel süreçte üzerinde çok durulan ve kesin ve net şekilde tanımlı yapılamamış kavramlardan bir tanesidir. Bu yüzden literatürde birçok tanımlı yapılmıştır. Çünkü kavramsal olarak çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Kùltür, bir grubun veya toplumun hayatı algılama biçimini ifade eden, onları diğer grup ve toplumlardan ayıran karmaşık bir kavram olarak da kabul edebiliriz.

Kùltür en genel anlamıyla bile birçok şeyi düşünmemizi sağlamaktadır. Kùltür, esasında iki noktayı gözler önüne sermektedir. Bunlardan ilki standart hale gelmiş sosyal olgular, diğeri ise topluluğun ortaya koyduğu sanatsal, mimari ve edebi ürünlerdir. Kùltür, insan topluluklarının tarihleri, hayatlarını devam ettirme ve üretim şekilleri, bunlarla ilgili faaliyetler vb. insan gruplarının toplumsal ilişkileri ile alakalıdır. Kùltür, en yaygın manasıyla herhangi bir toplumun veya milletin dünyadaki yaşamlarını sürdürme biçimi olarak tanımlanabilir. Taylor (1903) ise kùltür; kutsal olgular, inanç şekli, sanat, etik değerler, normlar ve geleneklerden ve bireylerin toplumun bir ferdi olarak kazandığı tüm becerilerden teşkil eden bir bütün olarak tanımlamıştır.

Kültür kavramı, gündelik yaşamda çok fazla kullanılan ve çok fazla anlamsal farklılığın yüklendiği özel bir kavramdır. Kültür çeşitli yazarlar tarafından farklı açılara dikkat çekilerek tanımlanmış çok yönlü bir kavramdır. Kültür, bir toplumsal organizasyonun paydaşlarınca benimsenen ortak fikirler, düşünce sistemi, değerler, kurallar, dinsel öğeler, istekler, eylemler ve sayıltılar şeklinde tanımlanabilir (Bess ve Dee'den 2008'den akt., Öztürk ve Şahin, 2017).

Kültür, insanlar tarafından durumları, olayları, nesneleri, fiilleri ve duyguları algılamada, onlara anlam yüklemede, anlamsal ilişki kurmada, kabullenmede ve değerlendirmede yegâne ve en etkili faktör olarak kabul edilmektedir (Algan'dan 1997'den akt., Kuyumcu, 2007). Bates (1992), kültürü yaşamı anlamdıran dini olgular, davranışlar, değerler ve bilgiyi davranışla bütünleştiren bir ortak payda olarak adlandırırken; Alves (1998), kültürü bir topluluğun bilgi, düşünce sistemi, değer yargıları, adalet sistemi ve günlük yaşamlarına yansıyan gelişim modeli olarak tanımlamaktadır (Akt., Boydak Özcan ve Demir, 2011). Alvesson'a (2002: 3) göre birçok anlamı olmakla beraber aslında hiçbir şeyi karşılamayan ve çeşitli yanılgılara neden olan karşılıklarıyla kültür, ortak simgeler ve manalar sistemi olarak kabul edilebilir (Akt., Demirtaş, 2010).

Hofstede vd. (2005) ise kültürü, bir topluluğu diğerlerinden ayıran bütünsel düşünme sistemi ve zihinsel mekanizma olarak nitelemektedir. Bu tanımlamadan yola çıkarak, kişiye özel zihinsel kod ve programların kaynağı olarak kişinin doğup, büyüüp, yetiştiği ve çeşitli tecrübeler edindiği sosyal çevreyi kabul etmek doğru olacaktır. Hofstede'e göre zihinsel ve kültürel yönlendirme aileden başlayıp; eğitim hayatında, arkadaş ortamında, iş yaşamında ve üyesi olunan büyük toplumda devam etmektedir.

Bu tanımlara göre kültürün doğuştan yani genlerden gelen bir durum olmadığını, sonradan yaşantılar sonucu öğrenildiğini söyleyebiliriz. Linton'a göre kültür, yaşantı sonucu edinilen davranışlarla, belirli bir grubun paydaşlarınca birbirlerine öğretilen davranış ve tutumların sonucudur. Buna göre kültür öğrenme yoluyla aktarılmaktadır (Akt., Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Diğer yandan kültürün devam edip, varlığını sürdürmesinde geleneklerin payı yadsınamaz derecede yüksektir. Kültürün kalıcılığı ve ileriki nesillere taşınabilmesi bireylerin, gruplardan öğrenebilme yeteneğiyle doğru orantılıdır. Kültür öğrenilen davranış ve tutumlardır.

Kültür, bireylerin tabii unsurlardan aldıkları zevkten ve duygulardan daha fazlasını yaşamak için toplumun üyelerince üretilmiştir. Kültür, toplumun önceki nesillerince ortaya konur ve sonraki nesillere taşınır; yeni nesiller de kültürü koruyarak ve ilerleterek sonraki nesillere aktarırlar (Başaran, 2000).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2019) göre ise kültür; tarihsel süreç ve sosyal gelişim aşamaları içinde ortaya koyulan tüm somut ve soyut kriterler ile bunları oluşturmada, sonraki kuşaklara ulaştırmada kullanılan, bireylerin doğal ve sosyal etki alanına hâkimiyetinin etkisini belirten unsurların bütünü, hars, ekin olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan tanımlamalar ve verilen bilgiler de göstermektedir ki; kültür, insanın yaşamındaki ayrılmaz bir parça olduğu gibi kesin ve net sınırlarla tanımlanması oldukça güç bir kavramdır.

Aslında özetle şunu da diyebiliriz: Kültür, bireylerin hayatı yaşama biçimi olduğuna göre, hayatta her an insanla kültür sürekli karşılıklı etkileşim halindedir. Çok farklı şekillerde tanımlamaları yapılan kültür kavramı gözden geçirildiğinde, kültürün benzer nitelikleri olarak görülebilecek bazı ortak noktalar bulunabilmektedir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Bu özellikler şöyle özetlenebilir:

- ✓ Kültür bir grubu ötekilerden ayırmak için oluşturulan semboller bütünüdür, bir nevi markadır.
- ✓ Kültür toplumsal yapıyı ve değer atfedilen öğeleri birleştirir ve bunları organize bir şekilde sonraki dönemlere taşır.
- ✓ Kültür toplumun bütün paydaşlarınca benimsenir ve paylaşılır.
- ✓ Kültür, dayanışma ve bir gruba ait olmanın en önemli esaslarından birisidir.
- ✓ Kültür yaşantı sonucu kazanılmış davranışlar bütünüdür.
- ✓ Kültür toplumsal yapının bir numunesidir.
- ✓ Kültür esnektir ve farklılaşabilir.
- ✓ Sosyal karakterin ortaya çıkmasında kültür, tüm toplumlar açısından hâkim unsurdur.

Kültürün nitelikleri beslendikleri sosyal düzene ve sosyo ekonomik, sosyo kültürel unsurlarla ilişkili olarak farklı olmakla beraber, önemli ortak ve genelgeçer kültür nitelikleri şu şekilde gösterilebilir (Balaban, 2014; Bedestenci vd., 2004).

- Kültür   renme sonucu   retilebilen bir olgudur.
- Kültür bir soyutlamadır.
- Kültür geçmişten beslenir ve daimidir.
- Kültür toplumu ilgilendirir.
- Kültür esnektir.
- Kültür gereksinimleri giderici ve tatmin edicidir.
- Kültür birle tiricidir.
- Kültür, bir sosyal yapıyı oluşturan insanların bütün ilişkilerinden teşekkül eden ve tüm bireylerce uyulması zaruri olan kurallar bütünüdür.
- Kültürler, ait oldukları toplumları diğer toplumlardan ayıran özel bazı törenler, gelenekler ve işaretler ortaya koyarlar.

18. yüzyıla değin kültür kavramı tekil anlamda kullanılırken, bu yüzyılın bitimine yakın dönemlerde çoğul anlamıyla kullanılmaya ba lanmı tır.  o ul manasıyla kültür, bir toplumun veya bir milletin fikri yapısını ve değerler sistemini ortaya koyan bütün sanatsal, felsefi, edebi eserler ve varlıklar olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan kültür iki yönden çoğul anlama gelmektedir. Şöyle ki bahse konu anlamların (1) Bir grubun ortak özelliklerini meydana getiren faktörlerin bütünü,  rne in Doğu kültürü gibi anlamları ve (2) bütün grupların, milletlerin veya zümrenin ötekilerden farklı olan hususi niteliklerini karşılayan anlamlarda olduğu görülmektedir. 19. yüzyılda kullanımı artan kültür kavramının tekil ve çoğul anlamları arasında mana farkının ve kapsamının net olarak ortaya çıktığı görülmektedir. 18. ve 19. asırda Avrupa'da kültür kelimesinin farklı manalarıyla kullanılmasının ardından sonraki süreçte “uygarlık” sözcüğü ortaya çıkmıştır. Almanya 20. yy. ba larında kültür yerine uygarlık sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir. Aynı  ekilde İngiltere ve Fransa' da da on dokuzuncu asırdan yirminci asra geçiş döneminde “uygarlık” sözcüğünün “kültür” s zc   ne göre daha fazla kullanılmaya ba landı ı görülmüştür ( zlem, 2008).

Türkiye’de ise Ziya Gökalp (1987: 106) kültür kavramını “hars” adı altında d  nce hayatımıza getiren ve kapsamlı bir biçimde açıklayan ilk aydındır. Gökalp: "Kültür, halkın adet ve gelenekleri, alışkanlıkları, töreleri, sözlü ya da yazılı edebiyatı, dili,

musikisi, dini, ahlakı, sanatı ve ekonomisiyle ilgili ürünleridir." diyerek kültür kavramını tanımlamıştır.

Araştırmacılar uygarlık kavramı ile kültür kavramını ayırmanın meşakkatli ve önemsiz olduğunu dile getirirken Ziya Gökalp uygarlık kavramını kültüre göre daha geniş yelpazeli bir kavram olarak kabul etmiştir. Gökalp'e göre hars ile medeniyet birçok benzer ve farklı yönleri olan kavramlardır. Gökalp, kültür kavramına milli bir anlam yüklemiş ve "kültür" sözcüğü yerine kullanmayı tercih ettiği "hars" sözcüğünün milli, "uygarlık" sözcüğünün ise uluslararası kapsama sahip olduğunu belirterek uygarlık kavramını belirli bazı teknikleri esas alan düşünce ürünü, kültürü ise istemsizce meydana gelen bir realite olarak nitelendirmiştir. Bahsi geçen kavramlara ilişkin yapılan değerlendirmelere göre kültür ve uygarlık arasındaki anlam farkını, maddi ve manevi kültür arasındaki ayrımlarla açıklayabiliriz. Dolayısıyla kültürü manevi kültür, uygarlığı ise maddi kültürle özdeşletirebiliriz (Koç, 2011).

Her kültür içinde barındırdığı tüm unsurların toplamından oluşan doğal bir yapıdır. Kültür birçok unsura bağlı olarak ilerler ve varlığını devam ettirir. Kültür zamanla değişen bir unsur olmanın yanısıra toplumdan topluma da değişimler gösterir. Toplumların ekonomik seviyesi ve gelişmişlik düzeyi, toplumdaki değişimin hızını ve benimsenme durumunu da etkileyebilir. Kültürel değişim ağır veya hızlı, istemli veya istem dışı olabilir. Burada dikkate alınması gereken nokta öncelikle, kültürün sürekli bir değişim içerisinde olmasıdır ve bu, kaçınılmaz ve yadsınamaz bir gerçekliktir.

Kültürün ihtiyaçları giderici ve haz verici noktaları da vardır. Kültür bireylerin yaşamsal ve ruhsal gereksinimlerini karşılar. O halde kültürel unsurların daimiliği toplumun paydaşlarına haz vermesine ve üyelerin doyum düzeyine bağlıdır.

Kültürel değerler dogmatik olmayıp zamanın getirdiklerine, dünyanın gidişatına ve toplumun ve bireylerin gereksinimlerine göre farklılık arz etmektedir. Kültürler belli bir süre içinde doğal ortamla uyumlu hale gelebilirler (Pulat, 2010: 8).

Her bireyin kendisine özgün bazı vasıfları olduğu gibi birlikte hayatlarını sürdüren bireyler de süreç içinde kendilerine özgün bir yaşam biçimi ve ürünler ortaya koyarlar. Bundan dolayı ekonomik ve toplumsal düzenin bir ögesi olan örgütlerin kendisine ait yaşam felsefeleri ve ortaya koyulan unsurları, örgütlerin kültürü olarak

karşımıza çıkmaktadır. Kültür kavramının örgüt içindeki anlamını ve yerini bilmek, örgüt kültürünün daha iyi anlaşılabilmesi için ön koşul olarak görülebilir.

Kültür bireysel olmayıp toplumsal bir değerler, tutumlar ve eylemler sistemi, bir yaşam biçimidir. Kültür toplumu oluşturan bireyler tarafından meydana getirilir ve tüm paydaşlarca paylaşılır. Bir toplumu oluşturan bireylerce ortaklaşa oluşturulan alışkanlıklar, kabul gören eylemler, tutum ve değerler o grubun kültürünün en temel göstergeleridir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

2.1.2. Kültürün Örgütteki Yeri ve Önemi

Örgütleri her canlı varlık gibi hayat sürmek ve yaşamını devam ettirmek durumunda olan bir varlığa benzetirsek örgütlerin de toplumun küçük ölçekteki bir versiyonu olarak farklı kültürel çevrelere sahip bireylerden oluşmakta olduğunu görürüz. Kültür, örgüt üyelerinin örgütün amaç ve hedeflerine ve birbirlerine ilişkin önemli rol oynar. Bundan dolayı örgütler hedef ve planlama yaparken, politika oluştururken ve başarı hedefine yürürken örgütün var olan kültüründen yararlanırlar. Örgütler içinde barındıkları toplumda çalışmalarını sürdürür (Erdoğan, 1994). Örgütlerin barındığı toplumların da kendilerine özgü yaşam biçimleri, gelenekleri, davranış ve tutumları vardır

Her örgüt, belirlenen amaçlara ulaşabilmek ve başarı düzeyini artırmak için üyelerinden maksimum verim almak ister. Bireylerin örgüte uyumu örgütün etkin ve verimli olması noktasında önemli bir etkidir (Katz ve Kahn, 1977). Örgütün sahip olduğu kültürel faktörleri kabul eden bireyler, örgütün ve örgüt idaresinin isteklerine pozitif katkı verirler ve çalışmalarında daha istekli ve gayretli olurlar. İnsanların doğup büyüdüğü kültürel çevre ile üye oldukları örgütün kültürü arasındaki benzerlik ve yakınlığın fazla olması örgüt paydaşlarının uyumu ve verimi konusunda mikro ölçekte soruna neden olacaktır.

Örgüt bakımından örgüte ait bu kültürel faktörlerin üyeler tarafından bilinmesi önemli bir noktadır. Örgüt yönetimi kesinlikle oluşturacakları örgüt kültürünün personelin çalışma performansına pozitif etki yapacağını dikkate almalı ve örgüt kültürünü bu çerçevede teşkil etmeye çabalamalıdır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Bütün örgütlerin kendi normlarını, örf ve adetlerini ve bunlarla da kendi kültürünü oluşturduğu söylenebilir. Etkin ve başarılı örgütlerin, özel ve başarılı olma noktasında istekli ve gayretli olduğu söylenebilir. Bu noktada bir örgütün kültürünü

şu şekilde tanımlamak mümkündür: Örgüt kültürü, toplumsal kültür içerisinde yer edinen bir alt kültürdür ve bir örgütün içinde bulunan kişilerin eylemlerini etkileyen ve biçimlendiren faktörler, tutum ve değerler, inançlar ve alışkanlıklardır denilebilir.

2.1.3. Örgüt Kültürü

İnsan tek tek yaratılsa da temelde sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla insan birçok sebeple başka insanlara ihtiyaç duyabilir. Onlarla ortak hareket etme noktasına gelebilir. Özellikle ortak hedef ve çıkarlar söz konusu olduğunda birlikte hareket etmek kaçınılmaz olabilir. Güvende olma duygusu, bir yerde ikamet etme ihtiyacı, beslenme, hayatını devam ettirme, savaş, ibadet, savunma ve ait olma hissi gibi durumlar ve duygular bunlardan bazılarıdır.

İnsanların topluluklar halinde yaşamaya başlamalarıyla beraber bu topluluklarda benzer ve yakın özellikler, davranışlar, ritüeller görülmeye başlanmıştır. Bu topluluk içinde bulunmanın olumlu yönleri olduğu gibi bu toplulukların sistemli ve güvenli şekilde hayatını devam ettirebilmeleri için bazı kurallara, bazı yaptırımlara ihtiyaç duyulmuş ve bu sistemi uygulayıcı ve kontrol edici mekanizmalar için de görev paylaşımı ortaya çıkmıştır. Sonraki süreçte belirlenmiş hedefler etrafında toplanmış gruplara örgüt denilmiş ve bu örgütlerdeki düzenin işleyişi, görev paylaşımı, idare şekilleri, kontrol mekanizmaları ve yaptırımlar gibi konular üzerinde çalışılmış ve örgütlerin kültürleri ekseninde incelemeler yapılarak örgüt kültürleri daha iyi anlaşılır duruma getirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda örgüt ve örgüt kültürü konularında bazı araştırmacıların çıkarımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Örgüt, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak üzere düzenlenmiş ve sistemli şekilde beraber çalışan bireylerin meydana getirdiği gruplardır. Örgüt, önceden belirlenmiş bazı amaçlara ulaşabilmek amacıyla kurulmuş ve sistemli ve organize bir şekilde beraber iş gören çalışanların meydana getirdiği topluluktur (Ellis ve Dick, 2003).

Örgüt, iş bölümü yapılarak, bir yönetim birimi gözetiminde ve görev bilinci içerisinde, ortak ve belirgin bir hedef veya amaca ulaşabilmek adına bazı bireylerin çalışmalarının yönetim süreçleri temelinde koordine edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Schein'den 1978'den akt., Sönmez, 2006). İlgar (2000) ise örgütü, toplumsal gereksinimlerin bir kısmını giderebilmek için, daha önceden tespit edilmiş amaçlara ulaştıracak eylemleri yapmak amacıyla, potansiyellerini birlikte

kullanmaya özen gösteren üyelerden oluşan sosyal ve açık bir organizasyon olarak tanımlamaktadır.

Bir kavram olarak örgüt kültürü, çok da eski değildir ve menşei “grup normları” ve “iklim” gibi kavramlar olsa da psikologlarca uzun süredir kültür kavramı kullanılmıştır. Örgüt kültürü ile ilgili ilk çalışmaların 1930’lu yıllarda başladığı kabul edilmektedir. İnsan ilişkileri akımıyla birlikte örgütlerde insan kaynağı üzerinde durulmuş, informal grup, grup normları, semboller, örgütsel değerler gibi konulara dikkat çekilmiştir (Şişman, 2013). Yalnız direkt olarak örgüt kültürü kavramının kullanılması ve sözü edilen kavramın fazlaca üzerinde durulmaya başlanması 1980’lerin ilk yıllarına rast gelmektedir (Çelik, 2002; Durğun, 2006; Gizir, 2003; Scholl, 2003; Şişman, 2002; Vural, 2003). Örgüt kültürü kavramına karşı oluşan yoğun alakanın ortaya çıkmasında çok farklı faktörlerin etkili olmasının yanında bu durumun en önemli nedeni olarak yönetim teorisindeki gelişmeler karşımıza çıkmaktadır (Vural, 2003).

Son yıllarda yapılan çalışmaların hem kavramın popülerleşmesini hem de açıklığa dair şüpheciliği artırdığı görülmektedir. Bugün çoğu yönetici, inançlarla, değerlerle ilgili olan herhangi bir şeyi özgürce ifade etmek ve normlar, ideoloji ve yönetim tarzı için "kültür" kavramını kullanıyor (Schein, 1990). Örgüt kültürü kavramı son dönemde araştırmalarda sıklıkla kullanılmasına karşın, açık ve net bir tanımının henüz yapılamadığı karmaşık bir kavramdır. Yürütülen araştırmaların hedefleriyle ilişkili olarak bu kavrama değişik manalar atfedilmekte ve özellikle örgüt iklimi ile karıştırılmaktadır. Bunun yanısıra bu tanımların benzer paydalarının olduğu gözlemlenmektedir. Örgütün kendine ait değer, kural, sayılı, simge, gelenekler ve inanç tutumlarının bir bütünü olarak değerlendirilebilecek olan örgüt kültürü, örgüt ve yönetim alanında çok sayıda araştırmaya konu olan ve popülerliği artan bir kavramdır.

Örgüt kültürü, örgütleri daha iyi anlamamızı sağlayan bir kavramdır ve zaman içinde birçok tanımla yapılmıştır. Bu farklı tanımların benzer özellikleri arasında; örgütteki üyelerin nasıl davranacağını sınırlarını belirlemesi, örgütte süreç içinde oluşan genel kabulleri esas alması gibi durumlar ön plana çıkmaktadır.

Örgüt kültürü hem örgüt içine girmek gerekmeden gözlemlenebilir unsurlar olan simgeler, sözler, hikâyeler, eylemler ve törenlerden oluşurken hem de varlığı açık ve

belirgin olmayan değerler, inançlar ve varsayımlardan oluşmaktadır. Aynen toplumlar gibi örgütler de kendilerince özel kültürler oluştururlar. Bu kültürel oluşum, örgüt üyeleriyle direkt ilgili olduğu gibi birçok farklı unsurla da yakından alakalıdır. Bu farklı unsurlar örgütün kültürel sistemini şekillendirir. Diğer yandan, örgüt kültürü örgütte egemen olan sayılırları ve inanç sistemini de yansıtır (Hoy vd.'den 1991'den akt., Özdemir, 2012). Örgüt kültürünün dayanağı toplumun inançları ve değerleridir (Çelik, 2002).

Örgüt kültürünün oluşmasında örgüt liderinin hedefleri, amaçları, bilgisi ve inançları da önemli oranda etkilidir. Sistemli bir örgüt kültürü çalışmayı, verimi ve niteliği yükseltip personelin güdülenmesini sağlamakta ve başarıyı da beraberinde getirmektedir. Örgüt Kültürü, örgüt paydaşlarını önemli ölçüde etkileyen karmaşık bir örgütsel değişkendir. Örgüt kültürü kavramının anlaşılması ve açıklanmasının güç olmasında, formel olmaması, tanımlama ve kavrama güçlükleri ve subjektifliği etkili olmaktadır. Kültürü esas alarak örgütü anlamak, aslında metaforik olarak gerçekliği ön plana çıkarmak amacına dönüktür. Örgüt paylaşılan bir gerçekliğin sahnelenmesi ise kültür iyi hazırlanmış bir senaryodur (Morgan, 1998).

Schein(2010) örgüt kültürünü, örgütün hem içe dönük hem dışa dönük olarak oluşturduğu ve ortaya koyduğu olumlu algılanma, pozitif düşünme ve hissetme yöntemi olarak aktardığı temel sayılırlar biçimi olarak tanımlarken, Morgan (1998) örgüt kültürünü, bireylerin içinde barındıkları çevreyi beraber yönetmesini ve tekrar düzenlemesini sağlayan aktif, süregelen bir olgu olarak ele almıştır. Robbins (1990) ise bir örgütteki egemen faktörler, örgütün çalışanlarına ve örgüt müşterilerine dönük tutumunu şekillendiren düşünce sistemi, örgütte işlerin ortaya konuş şekli ve örgüt paydaşlarınca paylaşılan önemli sayılı ve inançlar biçiminde tanımlamaktadır (Akt., Özdemir, 2012).

Örgüt kültürü, örgüt mensuplarının nitelikli ve doğru ilişki kurmasıyla, bu olumlu ilişkinin devam ettirilmesiyle, örgüt mensuplarının önceden tespit edilmiş örgütsel ereklere olan bağlılıklarıyla, örgütün yönetim ve çalışanlarıyla beraber ortak amaçlara odaklanmasıyla, dış çevreden gelen tepki ve korkutmalara karşın ortak hareket edebilmesiyle, örgüt içinde güvene dayanan bir ilişki düzeninin oturtulmasıyla, örgüt çalışanlarının kendi iş alanları dışında örgütün genel amaçlarını destekleyici faaliyetlere yönelik tutumlarıyla bağlantılı bir kavram olarak ele alınabilir (Kılınç, 2014).

Örgüt kültürüne ilişkin burada yer veremediğimiz birçok tanımın da olması bize gösteriyor ki, yapılan çalışmalarda ve ortaya konan kuramlarda kültür kavramının çok değişik anlamlarda kullanılması genel geçer bir tanımın ortaya konamamasının temel sebebidir. Tanımlar arasında farklılıklar olsa da örgüt kültürü tanımlarındaki bazı ortak özellikleri şöyle sıralayabiliriz (Eren, 1998: 88-89; Özkalp ve Kirel, 1996: 143; Şimşek, 2003: 6):

Örgüt kültürü öğrenilmiş veya süreç içinde edinilmiş bir kazanımdır: Şöyle ki; örgüt personeli neyin iyi, neyin kötü olduğuna dair, örgütün amaçlarına ulaşabilmek için hangi eylemlerin yapılp, nelerin yapılmayacağına ilişkin ortak bir değere sahiptirler. Bu değerler tüm üyelerce kabul görür ve sonraki dönemlerde örgütte görev alacak personele aktarılır. Sonuç itibariyle örgüt üyeleri örgütün kültürüne ait öğeleri edinirler.

Örgüt kültürü yazısız kurallara dayanır. Örgüt kültürünü oluşturan kuralların ve değerlerin herhangi bir yazılı kaynakta basılı halde üyelere ulaştırılmasına gerek yoktur. Çünkü örgüt üyeleri bu kavramları kendi inanç ve düşünce dünyalarından kendileri geliştirir ve benimserler. Bazı durumlarda bu değer ve kuralların tüm üyelerce benimsenmesi ve ortak hareket noktasında çeşitli açıklamalara ve sloganlara ihtiyaç duyulabilir. Böylece örgüt bilinci daha da istenilen seviyede oluşabilir.

Örgüt kültürü örgütün paydaşlarınca paylaşılr olmalıdır. Örgüt kültürü, her örgüt için özeldir ve kendi özelliklerini barındırır. Örgüt içinde yaşanan bir olay, anlatılan bir hikâye veya bir eylem zaman içerisinde efsaneleşerek sonraki üyelerin de ulaşabileceği bilgiler halinde aktarılır. Sonraki çalışanlar daha önce yaşanan bu olayları ve bilgileri duyarak örgüt kültürünü ve değerlerini öğrenirler ve yeni üyelerin örgüte ve kültürüne uyum süreci daha hızlı atlatılır. Böylece yaşantı sonucu elde edilen bu kazanımlar, yazılı kaynaklardan sadece okuyarak elde edilen bilgilere göre daha kalıcı ve daha etkilidir.

Örgüt kültürü düzenli bir şekilde tekrar eden davranışlar şeklinde olmalıdır. Kültürün öğrenilmesinde ve yaygınlaşmasında birbiriyle ilintili, birbirini tamamlayan ve birbirini daha anlamlı ve etkili hale getiren davranışsal kalıplar önemlidir.

Örgüt kültürü, pratik hayatta karşımıza yoğun şekilde çıkmasının yanısıra esasında örgüt araştırmalarında ve yönetim biliminde de en temel konulardan biridir. Örgütlerin verimlilik analizlerinde büyük oranda üzerinde yoğunlaşılan konulardan

biri örgüt kültürüdür ve bu kavram eksenli yürütülen çalışmaların sayısı gittikçe artmaktadır. Örgüt kültürü; toplumsal kurallar, ortak değerler, ortaklaşa üretilen düşünsel modeller ve toplumsal kimlikler vasıtasıyla örgüt paydaşlarının eylem ve tutumlarını sistematize edip kontrol etmekte, böylece örgüt bireylerinin ortak hedefler çevresinde toplanarak birbirine yakın biçimlerde eylemlerde bulunmalarını sağlamaktadır (Scholl, 2003'ten akt., Boydak Özcan ve Demir, 2011).

Örgütlerde fiziksel, sözel ve işlevsel olmak üzere sınıflandırılmış sembollerden söz edilebilir. Örgütlerin ayırmaç ve armaları, binalarının mimarileri, kendilerine has eşyaları, kullanılan özgün dil, metaforlar, mizah ve hikâyeler, önemli karakterler, örgütte düzenlenen çeşitli törenler bu sembollerden bazılarıdır (Özoğlu, 2015). Potansiyel sahibi oldukları alanlara göre çeşitli kültürel unsurlar içeren örgütlerde (Schein, 2010) kültürün sistematizasyonu ve işlev alanını; örgütün amaç ve beklentileri, yönetimsel kararlar verme süreci, otoritenin kaynağı, örgütteki iş bölümü ve görevler, örgütteki üyeler arası iletişim biçimleri, ilişkiler ve iletişim yolları ve örgütün barındığı sosyokültürel ortamın yapısı teşkil etmektedir (Cameron ve Quinn, 2011; Chang ve Lin, 2007; Deal ve Kenndy, 2000; Harrison, 1972; Yıldırım, Güçlü ve Daşçı, 2016).

Örgütün paydaşları arasındaki ortak düşünce ve ülkü birliğinin düzeyi, örgütün kendi iç organizasyonundaki bütünlüğünü ve gücünü de ortaya koymaktadır. Güçlü örgütlerin ortak özelliği, üyelerinin örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda yoğun çabaları ve yine bu amaç ve hedeflerin örgüt üyelerince güçlü şekilde sahiplenilmesi ve benimsenmesidir. (Hofstede vd., 2010; Hoy ve Miskel, 2012; Yıldırım, Güçlü ve Daşçı, 2016). Diğer yandan zayıf ve belirsiz örgüt kültüründe iş birliği sınırlıdır. Örgüt paydaşları birbirinden bağımsız hareket ederler. Zayıf kültür, örgüt paydaşları arasındaki ilişki seviyesinin düşüklüğünü ve ortak paydaların azlığını göstermektedir. Uyumsuzluk ve çatışma kültürünün hâkim olduğu bir örgüt kültüründe amaç birliğinin olmadığı, diğer çalışanların suçlandığı ve hasmane tutum ve davranışların yoğun şekilde varlığı belirtilmektedir (Deal ve Peterson, 1999; Glover ve Coleman, 2005; Yıldırım, Güçlü ve Daşçı, 2016).

İnsanların ait oldukları ve içinde yaşadıkları kültürü tam manasıyla kavramalarının ve onu benimsemelerinin yer yer zor olduğu söylenebilir. Bireylerin bazen çeşitli nedenlerle ait oldukları kültürlerin etkisini yoğun bir şekilde hissetmeleri, o kültürün onlar adına çok da açık ve şeffaf olmayan bir duruma dönüşmesine neden olabilir.

Örgütlerin değişik nitelikleri ve mevcut durumları, bazen doğrudan bazen de dolaylı şekilde örgütün potansiyelini ve verimini etkilerken, bazen de örgüt çalışanlarının duygu ve düşünce yapısını da etkilemektedir. Dolayısıyla o örgütle ilgili çıkarımlar yapmak ve değerlendirmelerde bulunabilmek için örgütün çeşitli niteliklerini bilmek ve anlamak gerekmektedir (Koşar, 2014).

İnsanlar toplumsal yapı içerisinde çeşitli alanlarda faaliyet gösteren birçok örgüte üye olmanın yanında aslında bu örgütlerin kültürlerinin de birer üyesidirler. Örgütlerde olduğu gibi bu örgütlere üye bireyler de kültürel, tarihsel ve psikolojik bazı davranış ve tutumlar göstermektedir (Ellis ve Maoz, 2003).

Örgütlerin sahip oldukları kültürler, örgüt üyelerinin davranışlarının ve örgüt yapısının devamına, örgütsel önderliğe, yeni gelişmelere ve örgütle alakalı bazı problemlere çözüm üretmeye odaklanır ve bazı durumlara da rehberlik yapar. Örgütsel kültürün yol göstericiliği, gerçeklerden beslenen bir süreç olarak örgütsel iletişimin başlamasıyla ortaya çıkar (Reilly ve DiAngelo, 1990).

Örgüt kültürüne farklı yönlerden yaklaşan birçok çalışma olsa da bunların ortaya koyduğu beş benzer nokta söz konusudur:

- Örgüt kültürü kaçınılmaz bir gerçekliktir,
- Her örgütün kültürü özeldir,
- Örgüt kültürü, örgütün tüm üyelerince oluşturulur,
- Örgütsel kültür, örgüt içindeki insanlara birçok olay ve simgelerin bir anlam ifade etmesini sağlamaktadır,
- Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir mekanizmadır (Ott, 1989: 52).

Örgütler, kendi içlerinde özel bir kültüre ve bazı alt kültürlere sahip olabilir (Morgan, 1998). Örgütlerin kültürleri, içinde var oldukları toplumsal kültüre göre bir alt kültür, kendi iç organizasyonunda süreç içinde oluşmuş bazı alt kültürlere göre ise üst kültür olarak kabul edilebilir. Ancak, örgütsel kültür, örgütün sistematığında var olan alt kültürlerin toplamından ibarettir diyemeyiz, var olan tüm alt kültürleri içine alan ve onları müşterek bir noktada buluşturan faktördür diyebiliriz (Şişman, 2002).

Örgüt kültürü, örgütte yer alan bireylerin veya grupların özgün kültürlerinin etki alanına girebileceği gibi (Schein, 1985), örgüt içinde var olan bu alt kültürleri de etkileyebilir (Durğun, 2006; Gudykunst, 1997; Morley ve Zalabak, 1997).

Örgüt kültürü, örgütün eylemlerini ve üretkenliği yoğun bir biçimde etkilemektedir (Ott, 1989). Örgüt kültürü, örgüte üye bireylerin tutum ve eylemlerini şekillendirmekte ve bunları teşvik etmektedir. Örgüte yeni giren bireylere nasıl tutum ve davranış geliştirmeleri gerektiğini öğretirken, örgüt paydaşları arasında ortak bir konuşma şekli, idrak etme, kavrama ve duygudaşlık meydana getirerek örgüt paydaşlarını daha sosyal hale getirmektedir. Örgütlerin düzenli bir biçimde yaşamını devam ettirmesi örgüt kültürünün yaşamsal fonksiyonlarına bağlıdır bunun yanı sıra örgüt üyelerine bazı sorunların çözmeye yarayan bazı yöntemlerin gösterilmesi ve örgüt üyelerinin eylemlerinin sağlıklı ve kabul edilebilir kılınması da örgüt kültürüne bağlıdır (Schein, 1991).

Başarılı ve sağlıklı bir örgütsel kültür oluşturmak, başarılı bir örgüt için temel gereklilik olarak kabul edilmektedir. Örgüt personeli arasında eylemsel disiplini ve kontrolü oturtan, örgütsel kimliğin dayanağını oluşturan ve üretimde daimiliği teşvik eden örgüt kültürü, diğer taraftan modernleşmeye, yenilikleri takip etmeye, farklılığa ve ortak harekete engel olabilmektedir (Durğun, 2006). Çünkü örgüt kültürü, örgüt paydaşlarına ‘normal’ yani herkesçe uygun görülen ve kabul edilen fiillerin önemli olduğunu hissettirirken, bu kriterlere uymayan fiillerin de ‘anormal’ yani kabul edilemez olarak görülmesine neden olabilmektedir (Morgan, 1998). Bilindiği üzere zaman içerisinde oluşan ve örgüt personelinin zihin ve gönül dünyalarında içselleştirdikleri yerleşik örgüt kültürü değişime direnç gösterebilir ve değişim sürecinde istenmeyen durumlar yaşanmasına neden olabilir.

Schein (1985), örgütlerde temel sayılıların farklılaşmasıyla istenilen örgütsel farkın sağlanabileceğini ileri sürmektedir. Örgütlerde istendik şekilde yapılmak istenen değişim sürecinin başarıyla sonuçlanmasında örgüt üyelerinin olumlu iletişiminin etkisi yadsınamaz. Örgüt kültürünün bir anlam ifade edebilmesi ancak sağlıklı iletişim kurulabilmesiyle olanaklı hale gelir. Bundan ötürü örgütsel iletişim ve örgüt kültürü kavramları arasında özel bir bağlantı ortaya çıkmaktadır. Örgütsel iletişim aracılığıyla örgüt kültürünün esasını oluşturan çeşitli kriterler, normlar, öyküler, olaylar, yaşantılar yani örgütte anlam ifade eden bazı sembolik durumlar daha etkili değerlendirilebilir (Çelik, 2002).

Günümüzde örgüt kültürü örgütlerin rakiplerine karşı başarılı olmalarında özel bir role sahiptir. Örgüt kültürü, örgüt paydaşlarında özgün karakter oluşturan, onların örgüte daha sıkı bağlanmasını sağlayan ve örgüt personeline paylaşılan iç dinamikleri ortaya koymaktadır. Örgüt kültürü somut olmayan ve birbirini bütünleyici çok sayıda unsurdan meydana gelmektedir. Örgüt kültürü, örgütle ilişkisi olan tüm bireylerin katkısıyla maddi hedef ve etkenlerden ziyade manevi değerlerden etkilenecek her örgütte farklı şekilde ortaya çıkabilmektedir.

Örgüt, önceden tespit edilmiş hedefleri gerçekleştirmek amacıyla toplanmış insanlardan teşekkül eder. Bu insanlar örgüte kendilerinin karakterlerini ve sosyal motivasyonlarını da beraberlerinde yansıtırlar. Dolayısıyla örgütleri içinde yaşadıkları büyük kitlenin mikro ölçekli bir yansıması olarak varsaydığımızda, yeryüzündeki değişik toplumlar ve kültürlerde olduğu gibi örgütlerin de birçok farklı niteliği bünyelerinde barındırdıkları söylenebilmektedir.

Sonuç itibarıyla nasıl ki; bireyler, kültürlenme süreçleriyle ilişkili olarak farklı karakterlere sahiptirler, içinde barındırdıkları farklı kültürler de örgütlerin sahip oldukları nitelikleri elde etme sürecini ortaya koyabilmektedir.

2.1.3.1. Örgüt Kültürünün İşlevi

Güçlü temellere sahip kültürler, örgüt paydaşları arasında samimiyet, bağlanma ve birlik ve beraberliğin oluşmasını sağlamaktadır. Böylece üyelerin örgütten ayrılma ihtimali düşmektedir. Robbins (1996), örgütsel kültürün önemli birtakım işlevlerini şöyle sıralamaktadır.

- Kültür, örgütler arası farklılıkları ve sınırları belirler.
- Kültür, örgüte ve örgüt üyelerine bir karakter ve kimlik kazandırır.
- Kültür, üyelerin örgüte bağlılık seviyelerini artırır.
- Kültür, toplumsal düzende devamlılığı sağlar.
- Kültür, örgüt paydaşlarını bir arada tutan bir tutkal olup üyelerden beklenen ve istenilen tutum ve davranışlar için kabul edilen çerçeveyi çizer.

Bir kültürün işlevselliği duruma ve şartlara göre değişebilir yani örgütün etkililiği ve verimini artıradabilir ya da buna engel de olabilir (Şişman ve Uysal, 2012:170).

2.1.3.2. Örgüt Kültürün Temel faktörleri ve Bileşenleri

Örgüt kültürünün temelinde örgüt üyelerince paylaşılan değerler vardır. Örgütlere ilişkin bazı çalışmaların ortaya koyduğu bulgulara göre (Chatman ve Jehn, 1994), çoğu örgüt kültürünün aşağıda verilen yedi maddeye dayandığı ortaya çıkmıştır.

- Değişim: Örgüt çalışanlarından etkili üretim düzeyi ve risk almaları konularında beklentinin seviyesi
- Düzen: Yapılan faaliyetlerin yenilik getirmekten öte hâlihazırdaki düzeni devam ettirme durumu
- Ayrıntılara dikkat: Yapılan yanlışlara ve ayrıntılara olan ilginin düzeyi
- Sonuç yönelimi: Örgüt yönetimin ortaya konan ürünlere gösterdiği ilginin düzeyi
- Bireye yönelim: Örgüt yönetimin yönetsel karar alma sürecinde örgüt üyelerinin fikirlerine yönelik dikkate alma düzeyi
- Grup yönelimi: Grup aktivitelerine ve iş birliğine gösterilen ilginin düzeyi
- Saldırganlık: İş görenlerin anlayışlı olmaktan çok rekabetçi yönlerine ilişkin beklenti düzeyi.

Çoğu örgütsel kültür, yukarıda bahsedilen maddelerden yola çıkılarak ve egemen değerler ortaya konmak yoluyla açıklanabilir.

Eğitim örgütleri olarak okullar, yasal çerçevede kurulmuş ve düzenli ve sürekli bir kurumsal işleyişe sahip oldukları için ekonomik kazanç hedefi olan ticari örgütlerden farklıdır ve her okulun kendine ait bir kültürü olduğu iddia edilmektedir. Bu çerçevede okul kültürünün de detaylıca incelenmesi gerekmektedir.

2.1.4. Okul Kültürü

Okul, insan yaşamında öznel yönleri fazla olan ve bireylerin hayatında önemli etkileri olan bir yapıdır. Her birey okul yaşamında kendi hayatında iz bırakan önemli olay ve durumlarla karşılaşmıştır. Okul sadece devletin yetiştirmek istediği ortak davranış ve ideolojiye sahip bireyler yetiştiren bir yer değil, öğrencilerin ailevi ve toplumsal durumlarına bakılmadan eşit hizmet aldıkları yerlerdir. Birer hizmet kurumu olan okulların en öncelikli amacı hizmet verdiği çevreye, bireylere (öğrencilere) ve devlete en güzel şekilde hizmet sunabilmek olmalıdır.

Devletler, ülke sınırları içinde hemen her muhite ihtiyaç çerçevesinde okul ve öğretmen ulaştırmaya çalışmaktadır. Ancak yakından bilindiği üzere her ülkede bazı okullar çeşitli nedenlerle ve farklı nitelikleriyle biraz daha ön plana çıkabilmektedirler. Örnek verecek olursak ülkemizde Kartal İmam Hatip Lisesi, Galatasaray Lisesi, Kabataş Lisesi ve İstanbul Lisesi gibi okullar toplum tarafından daha çok talep gören okullardır. Sözü edilen okullar da dâhil olmak üzere her okulun kendine özgü şartları, eğitim sistemi, okul iklimi ve kültürü olabilmektedir.

Uzun yıllar içerisinde her okulun kendine özgü bir okul kültürü oluşmaktadır. Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan okullarda oluşan örgüt kültürü okulun kendisini ve okulda hizmet veren personeli (Öğretmen, İdareci ve Destek elemanı) etkilemesinin yanında bir üst organizasyon olan toplumu da etkilemektedir. Okulun genel amaçlarından olan toplum kültürünü yeni nesillere taşımak, fertlerin sosyalleşmesine katkıda bulunmak ve amaçlanan doğrultuda bilgi, yetenek ve duygu kazandırabilmek amacıyla okulun sağlıklı ve başarılı bir örgüt kültürü oluşturması gerekir (Terzi, 2000; Sönmez, 2006).

Okulun karakteristik ve belirgin niteliği, üzerinde yoğunlaştığı hammaddenin toplumun kendisinden ortaya çıkan ve tekrar topluma giden “insan” unsurunun olmasıdır. Bu nedenle, okulların insani yönü kurumsal yönünden daha hassas, resmi olmayan boyutu resmi boyutundan daha önemli, etki gücü yetki gücünden daha önemlidir (Bursalıoğlu, 2000). Bundan dolayı okullarda pozitif okul kültürü oluşturma ekseninde daha fazla yoğunlaşılmalıdır.

Örgütlerin paydaşları daha önceden tespit edilmiş ortak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla bazı etkenler etrafında toplanırlar. Bu etkenler örgütün ortak değerleri, inançları, normları ve bazı tutum ve davranışları olabilir. İşte bu ortak hedefleri gerçekleştirmek için okullar kendilerine özgü bir kültür meydana getirmekte ve okulun çalışanları (müdür, idareciler, öğretmenler, diğer personel) bu kültürü devam ettirmektedirler. Okulların ortak amaçları ise öncelikle devletin genelindeki kanunlarla tespit edilen ve daha sonra okul ölçeğinde düşündüğümüzde okul paydaşlarınca belirlenmiş amaç ve gösterim şeklinde açıklanabilir.

Milli Eğitim Temel Kanun' da (1973) ortak yani genel amaç için der ki;

(Madde 2) " Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin tüm bireylerini, milletimizin milli, ahlaki ve insani değerlerini benimseyen, ailesini ve milletini

yüceltmek için çabalayan, demokrasiyi içselleştirmiş, özgür ve bilimsel düşünme yeteneği gelişmiş, dünyayı yakından takip eden, kültürel seviyesi yüksek, becerikli ve yaratıcı bireyler yetiştirmek ve onların milletimize ve devletimize katkı sağlayacak nitelikte bireyler olmasını sağlamaktır.

Bütün bunlarla amaç, milletin refahını ve mutluluğunu artırmak, milli ve güçlü bir devlet için ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişmeyi sağlamak, ilerlemeyi hızlandırmak, sonuçta yüce Türk Milletini modern dünyada söz sahibi, üretken, etkin ve güçlü bir konuma getirmektir.

Okullar yasalarda dile getirilen bu amaçlar çerçevesinde oluşturulan eğitim örgütleridir. Okullar özelinde devlet tarafından temel amaç ortaya konmuş olsa da her okulun da kendi tespit ettiği amaçları ve hedefleri vardır. Ulaşılmak istenen bu esas amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yapılması gereken işlemlerin planlanması, bir düzene koyulması, bu işlemlerin bir amaç olarak kabul edilerek, okul çalışanları tarafından inançla hayata geçirilmesidir.

Eğitim araştırmacıları ve Millî Eğitim Bakanlığı, okulu bir bütün olarak incelemeli; uygulamalar, tutum ve davranışlar ve diğer bazı etkenlerin, toplumsal sistemle olan ilişkilerini, bunların toplumsal yaşama yansımalarını iyi irdelemelidir. Kültürü anlayabilmek adına bireylerin tek tek kendi özel yaşamlarını anlamlandırmada kullanageldikleri özel sembolik durumların da incelenmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Tüm bu problemler ve sorular okul kültürünü araştırmacılar için ilgi çekici hale getirmiş ve okul kültürü konusunda örgütsel kültür ile ilgili ortaya konan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde okul kültürü ile örgüt kültürü arasında benzeşimler kurularak araştırmacılar tarafından çerçeve oluşturulmuş ve kavram daha somut hale getirilmiştir.

Okullarda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin oluşturduğu karmaşık bir örgütsel davranış sistemi vardır. Bu karmaşıklığın düzeltilmesi, okul ve çevresindeki tutum ve eylemleri biçimlendiren değer, inanç, simge ve düşünce yapısının anlaşılır hale gelmesiyle ve okul kültürünün detaylı incelenmesiyle olanaklı hale gelebilir. Bu noktada okul kültürünü, okulda ortaya çıkan örgütsel eylemlerin bir aynası olarak görebiliriz (Çelik, 2012). Ayrıca okullar, hemen her kültürde bulunması gereken önemli bir örgüttür. Okulların bir kısmının amaçlarının geçerliliği azalmış olsa, okullar her daim insanları kendine çeken canlı ve özel bir kurumdur. Okullar çok

amaçlı örgütlerdir. Okulları sadece eğitim ve öğretim odaklı kurumlar olarak düşünmek yanlıştır.

Okul kültürleri, okul sembollerinin, üyeler tarafından ortaya konulan yapıların, geleneklerin, merasimlerin, gösterilerin, kahramanların, efsanelerin ve hikâyelerin detaylı irdelenmesiyle açıklanabilir. Etkin ve güvene dayalı okul kültürleri, öğrenciyi hayata en etkili şekilde hazırlarken ve öğrencinin başarısını arttırırken, hümanist denetime dayanan okulların kültürleri, okul paydaşlarının sosyal ve duygusal gelişimlerini de pozitif yönde etkilemektedir.

Okul kültürünü kısa yoldan, istenildiği anda, bir çırpıda değiştirecek yöntemler henüz geliştirilmedi. Böyle bir durum söz konusu bile değil. Dolayısıyla okullarda yapılacak değişiklikler, kısa süreli teşebbüslerdense uzun bir sürece yayılmış çalışmayla hayata geçirilebilir (Şişman ve Uysal, 2012).

Okul, kendi içerisinde ve dış çevresinde bulunan öğeleri birleştiren, anlaşılır kılan ve dengeli ve uyumlu hale getiren bir kurumdur. Okullar birbirine benzer niteliklere sahip olsa da esasında aynı bireyin bir elindeki parmaklarında bulunan izlerin birbirinden farklı olması gibi ayrı yönleri de vardır. Okulların çok farklı karakterleri olabilmektedir (Bursalıoğlu, 2000). Dolayısıyla okul kültürünü okulları birbirinden ayıran en önemli ayırt edici unsur olarak nitelendirebiliriz (Yıldırım, 2001). Her okulun, içinde yaşayan tüm bireyler tarafından ortaklaşa inşa ettiği bir kültür olduğundan bahsedilebilir. Her okul, içinde yaşadığı toplumun genel kültüründen izler taşır. Ayrıca okulun yakın çevresi, okuldaki temsilcileri vasıtasıyla okulun kültürünü etkileme ve biçimlendirme imkânına sahiptirler.

Son dönemde okul kültürünün anlaşılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir. Araştırmalar da gösteriyor ki okul yöneticileri, okul kültürünü oluşturan faktörlerin en önemlilerinden birisidir. Okul paydaşlarının paylaştıkları ortak değerler ve inançlar okul kültürünün temelini meydana getirirken; okul yöneticileri ve özellikle müdürler okulun sahip olduğu kültürel sembolleri en iyi şekilde taşıması ve yansıtması gereken kişilerdir (Yalçın ve Karadağ, 2013). Okul kültürü çok geniş bir yelpazeye sahip olan önemli bir kavramdır. Okullar aynı zamanda birer örgüt olarak bazı toplulukların bir araya gelerek oluşturduğu diğer örgütlerle de benzer özelliklere sahiptirler. Ancak her okul kültürünün farklı kültürel öğeler barındırması birçok araştırmacıya bu konuyu araştırmak konusunda ilham vermiştir.

Diğer yandan okulların bir kısmının dış dünyadan soyutlanarak kapalı bir sistem oluşturmaları onların anlaşılmasını zorlaştırmış, bunun neticesinde okul kültürü bütün yönleriyle apaçık anlaşılır şekilde ortaya koyulamamış, yapılan birçok nicel araştırmalarla sadece okul kültürünün bazı kavramlarla çeşitli açılardan ilişkisi sayılarla ortaya konmuş ve bazı eksik yönlerin geliştirilmeleri için öneriler sunulmuştur. Ancak ne yazık ki gerçekten önemli olan ve dikkatten kaçmaması gereken, yapıcı tenkitler ve tavsiyeler çoğunlukla makalelerin ve kitapların sayfalarında mahsur kalmış, geliştirilip uygulanma imkânı bulamamıştır. Bu olumsuz durumun bir sebebi de devamlı değişim durumunda olan okul personeli, öğretmen ve her yıl değişen öğrenci ve veli profilleridir. Kültürün benimsenmesi bir süreç gerektirirken, kısa sürede çok sayıda değişim adımlarının atılıyor olması okul kültürünün kabullenilip geliştirilmesini güçleştirmiştir. Bilindiği üzere bir insan bulunduğu örgütü sever ve benimserse oranın güzelleşmesi ve başarısı için daha çok gayret eder ve o örgütün kültürünü ileriki döneme taşımaya çabalar.

Öğrencilerin toplumsal hayata hazırlandıkları ve bireysel geleceklerini planladıkları, geleceğe dair hayaller kurdukları okulların, onların başarılarını ve geleceklerini etkileyen önemli bir işleve sahip olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları toplumda önemli bir konuma yükselebilmeleri, hayata tutunmaları ve akademik başarı düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin kendi çabalarının sonucu olmasının yanı sıra eğitim gördükleri okulların hatta okullarının kültürlerinin de başarısıdır. Okuldaki paydaşlar (idare, öğretmen, personel) okulda nelere değer veriliyor, ortak paydalar nedir, çeşitli durum ve olaylar karşısında nasıl hareket edilmeli, kişisel ve kurumsal gelişim konusunda nasıl davranış ve tutumlar geliştirilmelidir? vb. soruların yanıtlarını araştırarak planlama ve aktiviteler yapar. Özellikle okul kültürünü oluşturmak ve geliştirmek amacıyla okulların temel işi olan eğitim ve öğretimdeki çıktıların niteliğini ve öğrenci ve öğretmen gelişimini merkeze almaktadırlar.

Okul, bir örgüt ve bir kurum olarak ait olduğu çevreyle sürekli etkileşim ve ilişki içerisinde olan bir organizasyondur. Okulların birbirlerinden farklı kültürel öğeleri, değişik yönleri olsa da herhangi bir zamanda gidilecek farklı okullarda benzer durum ve özellikler görülebilecektir.

2.1.4.1. Okul Kültürünün Sembolleri

Bir kültürün ana karakterinde sembollerin önemli bir yeri vardır ve bu semboller bazı önemli kültürel öğeleri de belirlememize yardımcı olur. Okul kültürünün içeriğinde de üç sembol sistemi önemli yer tutar: Törenler, hikâyeler, ikonlardır.

2.1.4.1.1. Mitler, Hikâyeler, Efsaneler:

Mitler, genel geçer verileri dikkate almayan ve kesinlikle tartışmaya kapalı inançların dile getirildiği öykülerdir. Hikâyeler, yaşanmış olayları temel alan ancak gerçeği ve kurguyu bir arada barındıran öykülerdir. Efsaneler, sürekli anlatılan, dilden dile dolaşan ve kurgusal ayrıntılar barındıran öykülerdir (Hoy ve Miskel, 2012, s.172).

Örneğin, ebeveynlerin veya üst yöneticilerin dayatmalarına rağmen öğretmenlerinin arkasında duran bir müdür, okulda anlayışı, sağduyuyu ve güveni simgeler. Daha sonraki süreçte okula yeni gelen öğretmenler bu ve benzeri hikâyelerle sürekli karşılaşır. Çoğunlukla hikâyeler, örgütün önde gelenleriyle ilgili olur. Hikâyelerde bahsedilen olumlu durumlar tüm personelin örgüte daha sıkı bağlanmalarına katkı sağlar (Yıldırım, 2014: 87). Bu mitlerin oluşumunda en etkili kişiler bu hikâyeleri etkili bir şekilde yeni üyelere aktaran ve onların örgüte ilişkin bakış açılarının oluşmasını sağlayan anlatıcılardır.

2.1.4.1.2. Semboller, Logolar ve İkonlar

İkonlar, kültürü anlamamızı sağlayan maddesel varlıklardır. Aynen armalar, logolar, sloganlar gibi. Görsel unsurlar yani formalar, elbiseler, sancaklar, marşlar, renkler örgütü yansıtan önemli sembolik ve kültürel öğelerdir. Yere düşen bayrağı kaldırmak, ekmeği yerden almak, yemek tabağını bitirmeden vermemek, duvarlara ayet ve hadisler, özdeyişler yazmak ya da ne yazdığı hakkında hiç fikri olmasa dahi Arapça bir afiş, yazı görünce onu öpüp yukarıya koymak sembollerin insan davranışına yansımalarıdır (Yıldırım, 2014: 84).

Örgüt içinde "Kimse onun eline su dökemez." denilerek önem atfedilen kişiler de yine simgesel öğeleri hatırlatmaktadır bize. Örgüt üyeleri nazarında kahraman olarak görülen bu kişiler örgüt paydaşlarının benimsediği ortak değerleri ve anlayışı simgeleyen yüksek donanımlı bireylerdir. Kahraman olarak kabullenilen bu kişiler örgüte sonradan dahil olan bireyler için idol haline gelir ve yeni üyeler bu kişiler şahsında örgütü anlamlandırır (Evered, 1980).

2.1.4.1.3. Törenler

Törenler, örgütlerde bazı önemli durumların vurgulanmak istendiği düzenli kutlama ve gösterilerdir. Örgütlerde yapılagelen kıdem alma, yükselme, mezuniyet, icazet gibi törenler veya programları örnek verebiliriz. Okullarda oluşturulan okul kültürünün temelinde de çalışanların eserleri, gelenekler, törenler ve toplantılar, konferans ve seminerler, söyleşiler, münazaralar, meslektaş toplantıları, sportif müsabakalar, halka açık programlar, kafeler, ödüller, ders programları ve okulun mimari tarzı ilgili görüşmeler ve seremoniler yer almaktadır (Çelik, 2012; Şişman, 2011).

Okul kültürünün anlaşılmasında, formal olmayan iletişim ağının da araştırılması gerekir. Kültürel ağın en önemli unsurlarından birisi de iletişim sistemidir (Bantz, 1993; Mohan, 1993). Deal ve Kennedy'nin (1982) ortaya koyduğu gibi, öykü anlatıcılar, söylentiler, çeşitli entrikalar okul içinde gizli güç ilişkisini gösterir. Buradan da anlaşılıyor ki okullar, kültürel yönden çeşitlilik göstermektedirler.

2.1.4.2. Benzetmelerle Okul Kültürü

Örgüt kültürünü konu edinen çeşitli çalışmalar, bazı benzetmelerden yararlanarak kültür kavramının şifrelerini çözmeye çalışmaktadır. Mesela okul kültürünü açıklamada aşağıda verilen benzetmelerden yararlanıldığını düşünürsek:

- *Akademi*: Müdürlerin en önemli öğrenen birey olduğu varsayılan okullar, en önemli görev olarak öğrenmeyi esas alır.
- *Kulüp*: Müdürlerin sosyal rehberler olduğu okullar, herkesin vakit geçirmekten zevk aldığı eğlence mekânlarıdır.
- *Fabrika*: Müdürlerin fenomen olduğu okul, öğrencileri makineler gibi düşünen ve iyi tasarlanmış öğrenci makineler üreten bir yerdir.
- *Hapishane*: Müdürlerin gardiyan olarak kabul edildiği okullar, öğrenciler bakımından davranışlarının incelendiği, denetlendiği ve disipline edildikleri bir gözetim yeridir.
- *Topluluk*: Müdürlerin birer sosyal lider olarak kabul gördüğü okul, öğrencilerin arkadaşlarından ve akranlarından bazı bilgiler öğrendiği, bazı kazanımlar edindikleri ve birbirlerini motive ettikleri koruyucu bir yerdir.

Aynı şekilde bazı araştırmacılar da okulu ve müdürü tanımlamak için çeşitli metaforlardan yararlanmışlardır. Şöyle ki; bazı araştırmalar okulu fabrikaya, ormana ve ibadethanelere benzetirken; müdürleri ise ceo, aslan terbiyecisi ve guru olarak kullanmışlardır. Okullarda yaşanan olaylar ve bazı durumlar, okul kültürü temelinde açıklanmaya çalışılmalı ve değerlendirilmelidir. Özellikle kastedilenin dışında söylenenler ve yapılanlar da önemlidir (Deal ve Wise, 1983; Şişman ve Uysal, 2012: 174)

2.1.4.3. Okul Kültürünün Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Öğrencilerin okul ortamında veya eğitim hayatında edindiği çeşitli bilgi, beceri ve davranışlar onların başarılarının göstergeleridir. Bütün bu bilgi, beceri ve davranışlar öğrenmenin sonucudur. Öğrenmede ise çeşitli faktörler etkili olabilmektedir. Bunları iç ve dış faktörler olarak ele alabiliriz. Gagne, öğrenmeyi etkileyen iç faktörleri hazırbulunuşluk, zihinsel yeterlikler, bilişsel yöntemler, ilgi, bakış açısı ve değerler gibi duyuşsal özellikler olarak kabul etmiştir (Akt., Fidan, 1996:76). Etraftaki uyarıcıların durumu, öğrenilecek yerin, ses düzeyi, ısınma düzeyi, aydınlatma durumu ve içinde bulunan zaman gibi bazı unsurlar ise öğrenme üzerinde etkili dış faktörlerdendir (Fer ve Cırık, 2007). Dewey'e göre, öğrenci özelinde öğretimin hedefine ulaşması, verim ve başarı düzeyinin yükselmesi, diğer faktörlerin yanı sıra, önemli oranda öğrencinin fiziksel ve ruhsal sağlığı, psikolojik ve duygusal durumu ve sosyal çevresiyle olan etkileşimiyle ilişkilidir (Akt., Oğuzkan, 1985: 20).

Okul kültürünün, öğrencinin sosyal yaşamı içinde bulunan ve bir taraftan da onun karakterinin şekillenmesinde etkili bir unsur olan, onun öğrenip gelişmesini sağlayan, önemli ve dikkate değer bir kavram olduğu değerlendirilmektedir. Okul kültürü, eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumlu yönde geliştirici özellikte, kişisel öğrenme ve kişisel gelişim gayretlerinin motive edici unsuru olarak önemli bir faktör olarak konumlandırılmaktadır (Balci, 2007). Okul kültürünün bazı araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanan yönü ise öğrenci başarısını etkileyen aracı bir faktör olmasıdır (Schoen & Teddlie, 2008). Öğrencinin akademik ve sosyal hayattaki başarısında büyük oranda etkili olan okul kültürü, öğrencinin başarı kriterleri, öğretmenin öğrencileri ders içi çalışmalar konusunda motive edebilmesi, öğretmenin beceri düzeyi, diğer öğrencilere ilişkin düşünceleri ve öğrenciyi geliştirme gayretleri; okulun gelişimine ve okul yönetiminin isteklerine ilişkin algılar; ebeveynlerin okul yönetimini geliştirmeye yönelik gayretleri gibi pek çok faktör ile ilişkilidir.

2.2. Okula Bağlılık

Öğrencilerin toplumsal yaşam için kendilerini hazırladıkları, geleceğe yönelik yol haritası çizdikleri ve geleceğe dair kazanımlar edindiği yerler olan okullar hem öğrenci hem de toplum için önemli rolleri olan kurumlardır. Okul hem kurum olarak hem bir örgüt olarak içinde bulunduğu çevreyle sürekli etkileşim içinde olan kültürel bir yapıdır.

Okullar, daha önceden tespit edilmiş bazı hedef davranışları öğrencilere kazandırmak amacıyla oluşan bir toplumsal sistemdir. Bundan ötürü öğrencilere istendik şekilde bilişsel, duyuşsal, psiko-motor beceriler kazandırmak bu toplumsal sistemin amacıdır (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Öğrencilerin dersler bakımından gelişiminden sorumlu olmanın dışında, sosyal ve duygusal gelişimlerinden de önemli oranda yine okullar sorumludur (Sarı, 2007).

Öğrenciler okullarda kazandıkları hayat tecrübelerini, toplumsal hayata taşımakta ve beraberinde hem kendi geleceklerini hem de toplumun geleceğini de şekillendirmektedir. Tam da bu noktada okul hayatındaki yaşantıların pozitif olması, öğrencilerin iyi olma durumlarının var olması ve bunun devamı açısından çok önemlidir. Okulu meydana getiren faktörlerin tamamının bu aşamada öğrencileri destekleyici ve teşvik edici bir tutum ve durumda ilerlemeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin penceresinde okulların nasıl yerler oldukları, öğrencilerin okula istemli bir şekilde gidip gitmedikleri, okulda mutlu olup olmadıkları, okula ve okul personeline karşı hissetmiş olduğu duygular bu noktada ele alınmaktadır. Öğrencilerin ders başarılarının yanı sıra, iyilik hallerinin takip edilmesi, beraberinde bazı var olan sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu sorunların çözümüne ilişkin çalışmalarda algılanan okul kültürünün etkisinden de yararlanılmaktadır. Okul kültürünün öğrenciyi okula bağlama konusunda ne derece etkin olduğunu unutmamak gerekmektedir.

21. yüzyıldan yaklaşık bir çeyrek yüzyıla yakın zaman dilimini geride bıraktığımız bu dönemde, artık devletlerin ve toplumların eğitime verdiği önemin gün geçtikçe arttığını ve “Eğitim daha iyi nasıl olabilir?” sorusu ekseninde birçok bilimsel çalışma yapıldığını da görmekteyiz. Bilindiği üzere eğitim alanında verimin artması ve olumlu ilerleme ve gelişmeler önemli ölçüde bilimsel çalışmalara dayalıdır. Buna mukabil her ne kadar ülkemizde eğitim politikaları belirlenirken bilimsel veriler

yeterince dikkate alınmasa da genel anlamda eğitim sisteminin başarısı, çağdaş yeniliklere ve pozitif değişimlere ayak uydurma düzeyiyle doğru orantılıdır.

Toplumumuzun kalkınma oranının yükseltilmesi, ülkemizin kalkınmış ülkelerle yarışabilecek noktaya ulaşması, modern dünyayı her alanda yakalayabilmesi ancak ve ancak eğitim yoluyla mümkün olabilir. Bir milletin gerçek kurtuluşunun ancak eğitimle olacağı göz ardı edilmemelidir. Göz ardı edilemeyecek önemli bir unsur ise eğitim ve öğretimin gelişimi ve ilerlemesinde temel faktör öğrencilerin okula olan ilgi ve bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olmasının gerekliliğidir. İşte tam da bu noktada eğitimciler ve devlet yöneticileri öğrencilerin okula bağlılık düzeyini artırıcı mana da “Neler yapılmadı ve neler yapılmalı?” gibi sorulara cevap aramalıdırlar.

Teknoloji çağında yaşadığımız bu dönemde ülkemizin ve milletimizin geleceği olan kimilerinin Z kuşağı diye adlandırdığı gençleri tam donanımlı yetiştirmek en büyük amacımız olmalıdır. Planlar buna göre hazırlanmalı ve hedef ve stratejiler belirlenmelidir. Bilindiği üzere eğitim istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Dolayısıyla öğrencilere istenilen şekilde eğitim verebilmemiz için onların okula olan bağlılıklarının en üst düzeyde olması gerekmektedir. Okulu sevdirmemiz ön koşul olsa gerektir. Eğer öğrenciler okullarını severlerse ve okullarını sahiplenirlerse eğitimin sonuçlarının kalitesi önemli ölçüde artacaktır. Bu nedenle en önemli konuların başında öğrencilerin okula olan bağlılığı gelmektedir. Bu konuda ileride bahsedileceği üzere ülkemizde ve dünyada birçok bilimsel çalışma yapılmıştır ancak yine de bu bilimsel çalışmaların sayısı artırılmalı ve genel geçer sorunlar bilimsel verilerle ortaya konulmalıdır. Çözüm önerileri de bilimsel yöntemlerle sunulmalı ve gerekli çalışmalara başlanmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı da geçmişte bazı dönemlerde bu çalışmamıza temel teşkil eden okula bağlılık kavramına yoğunlaşarak öğrencilerin okula olan bağlılığını artırmak için birtakım çalışmalara başlamıştır. Örneğin okulun önemini artırmak için sınav sistemini sıklıkla değiştirmiştir. En son LGS ve YKS değişiklikleriyle istenilen bu amaca ne kadar hizmet edildiği tartışılır. Diğer yandan okul başarı puanı ile davranış notları diplomayı etkileyecek şekilde düzenlemiştir. Müfredat belirli aralıklarla çağı yakalayacak şekilde güncellenmiştir. Devamsızlık konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okullarda daha fazla kalmasını sağlamak ve okullarını daha fazla benimsemeleri için DYK ve Egzersiz gibi akademik çalışmaların dışında akıl oyunları, kodlama, robotik, aurdino, sinema,

tiyatro ve çeşitli sportif faaliyetler vb. okullardaki ders dışı faaliyetleri desteklemektedir. Ancak gelişen teknoloji, dış dünya, arkadaş ve aile ilişkileri bazen de ekonomik ve sosyal etkenlerin etkisiyle bu çalışmalar yeterli düzeyde verimli olmamıştır.

Çoğunlukla okula bağlılık kavramıyla ile belirtilmek istenen, öğrencilerin okullarıyla, okul sistemini oluşturan paydaşlarla ve okul paydaşlarınca verilmeye çalışılan kazanımlarla olan çok yönlü ilişkisidir (Maddox ve Prinz, 2003). Okula bağlılık kavramıyla ilgili dünyada ve ülkemizde birçok araştırmacı ve yazar birçok farklı tanımlama yapmıştır. Aşağıda bu tanımların birkaçına yer verilmiştir. Bağlı olmak; içinde yer almak, katılım ve gayret göstermek şeklinde tanımlanabilir. New American sözlüğünde bağlılık, etkilemek, merak uyandırmak ve alakalı olmak olarak belirtilmektedir ki bu duyuşsal bağlılığın da tanımıdır (Fredricks vd., 2004).

Newmann (1992), öğrencilerin öğrenmeye istekli olma düzeyini, öğrenci bağlılığı olarak ifade etmektedir. Bağlılık seviyesi arttıkça öğrencilerin okulu daha çok sevdiklerini, okulun kendilerine verdikleriyle yetinmeyip daha fazlası için gayret ettiklerini, sadece akademik kaygılarla hareket etmeyip okulda öğrendiklerini hayatlarında anlamlı hale getirip uygulama arayışı içinde olduklarını dile getirmektedir. Bu noktadan hareketle, bağlılık seviyesi yüksek olan öğrenci; içsel motivasyonla öğrenmekte olan, sadece akademik başarı elde etmek, öğretmenlerini etkilemek veya nitelikli bir okulu kazanmak amacıyla değil; öğrenmeyi amaç edinen, öğrenmeyi isteyen, anlama ve kendini geliştirme noktasında güdülenmiş öğrencidir denilebilir. Okul bağlılığının belirtileri; okulla ilgili etkinlikler konusunda istekli olma durumu ve bu çalışmalara yüksek düzeyde aktif katılım, istenilen düzeyde akademik başarı, ödev ve görevleri tamamlamak adına harcanan vakit ve ödevleri başarıyla tamamlama düzeyidir. Finn (1993) ise okul bağlılığını öğrencinin okulu olabildiğince benimsemesi ve kendini okulla bütünleştirebilme düzeyi olarak tanımlamıştır.

Okula bağlılık kavramı; öğrencilerin akademik yetersizliği, okulu terk etme durumu, okuldan ruhen uzaklaşma, okulda bunalma, sıkılma ve kendini huzursuz hissetme gibi durumlarda ve okulda ve sınıfta yaşanabilecek bazı olumsuz eylemlerin önlenmesinde önemli bir konudur. Örneğin Tinto (1975), öğrencilerin amaç ve ideallerinin okula bağlılık düzeyleriyle alakalı olduğunu ve okul bağlılığı durumunun

da öğrencinin bu amaç ve ideallerine ulaşmasını önemli oranda etkilediğini belirtmektedir.

Özellikle ülkemizde eğitim sistemindeki sık sık yapılan değişiklikler ve sınav odaklı gelişmeler neticesinde öğrencilerin okula ilişkin görüşleri değişmeye başlamış ve öğrencilerin karnemin iyi olmasına gerek yok, sınıfı geçeyim yeter düşüncesiyle hareket edip çok da fazla çaba göstermedikleri ve daha çok sınavlara odaklandıkları görülünce okula bağlılık kavramının detaylı analizi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bununla beraber okula bağlılık; zamana, çevreye, okulun ve çağın şartlarına göre değişebilir bir durumdur.

Okula bağlı ve okuluna severek gelen öğrencilerin, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerinin daha iyi olduğu ve bunun eğitimlerine pozitif yansıdığı görülmektedir. Dolayısıyla, okula bağlılığın diğer faktörlere ilişkin olarak olumlu veya olumsuz bir şekilde değişebildiği görülmektedir. Okula bağlılığın düşük seviyede olduğu durumlarda, öğrencilerde sınıf ortamından uzaklaşma, okula gitme konusunda istekli olmama, derslere ilgisizlik, disiplin ve davranış problemleri gözlenmektedir.

Okullar, insanların kişiler arası farklar olsa da belli bir zamana kadar günlük yaşantılarının büyük ve önemli bir kısmını geçirdikleri mekânlardır. Bu ortalama özelliklere sahip her birey için geçerli bir durumdur. Bundan dolayı okullar, insanların yaşamlarının büyük kısmında ve topluma uyum sürecinde önemli bir konuma sahiptirler. Diğer bir şekilde dile getirecek olursak okul, insanların ilkokulları olan aile kurumundan sonra, onların hayatının şekillenmesinde ve bireylerin toplumun beklenti ve isteklerine uygun şekilde yetişmelerinde ve onların sosyalleşme sürecinde ikincil sosyalleştirici olarak önemli bir görevi yürütmektedirler (Kızmaz, 2006).

Özellikle ergenlik çağında okul, ergen bireylerin yaşamının merkezinde yer alır. Okuldaki diğer öğrencilerle ve eğitimcilerle kurulan ilişki, akademik başarı, okuldaki sosyal faaliyetler, spor etkinliklerinde gerçekleştirilen görevler ve alınan dönütler ergenin karakterinin oluşumunda ve benlik saygısı duygusunda mühim bir yere sahiptir (Yavuzer, 1999).

Okulun insan yaşamındaki önemine vurgu yapan araştırmacılardan biri olan William Glasser'in Seçim Teorisi'ne göre insanların ana ihtiyaçları, sevmek ve sevilmenin yanında ikincil olarak özgüvendir. Eğer birey, birine sevgisini göstermek ve bir

başkasından da sevgi görmek hazzını yaşamışsa ve bunu bütün hayatında belirli bir oranda yapmışsa, belli seviyede başarı elde etmiş demektir ve bu teoriye göre okullar, ikinci esas ihtiyaç olan özgüven konusuyla direkt olarak alakalıdır. Okul ortamında öğretmenler öğrencilere, birbirlerine karşı saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşmayı ve yardımlaşmayı öğreterek eğitimsel ve toplumsal problemlerin çözümünü kolaylaştırarak sevgi ve özgüven gelişimine doğrudan olmasa da çocuğun kişilik gelişimine pozitif manada katkıda bulunulabilir (Glasser, 1998).

Okula bağlılık “okul ile ilgili okul içinde ve dışındaki etkinliklere katılma, okulun hedeflerine değer verme ve kendini okul ile özdeşleştirme” şeklinde tanımlanabilir. Araştırmalar, özgür davranma, aidiyet, kendine yetme gibi bazı psikolojik durumlar gerçekleştiğinde okula bağlanma durumunun farklı boyutlarıyla ortaya çıktığını göstermektedir (Çengel, Totan ve Çöğmen, 2017).

Diğer yandan Osterman (1998), okula bağlılık kavramının değişebilir olduğunu belirtmiş ve bu durumun ispatı olarak okula bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin çevrelerinden, diğer öğrencilerden ve öğretmenlerinden daha çok etkilendiğini ve onları benimsediğini ileri sürmüştür. Bu bilgilerden hareketle okula bağlılığın karşılıklı pozitif etkileşim sayesinde yükseldiği ifade edilebilir. Covell’e göre (2010) okula bağlılık, öğrencilerin okullarında yürütülen eğitim sürecine ve sosyal faaliyetlere etkin katılımını, onların okullarına, diğer öğrencilere ve öğretmenlerine yönelik pozitif düşüncelerinin oluşumunu kapsamaktadır. Bağlılık öğrencilerin görev ve sorumluluk noktasında etkin ve istekli olma durumunu (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) ve bu etkin katılım sürecinde ortaya koyulan eylemleri ve duygusal özellikleri içermektedir (Reeve vd., 2004).

Okula bağlılık; okulla özdeşleşme, okulu benimseme, okulla alakalı olma durumları olarak da tanımlanabilir (Libbey, 2004). Finn (1989), okula bağlılık kavramını, okulu özümseme, okulu benimseme ve okul çalışmalarına etkin katılım olarak kabul etmektedir. Audas ve Willms (2001), okula bağlılık kavramını okulda gerçekleştirilen akademik ve akademik olmayan çalışmalara katılım, okulun misyon ve vizyonuna uygun davranış ve tutumlar gerçekleştirmek olarak tanımlamıştır. Natriello (1984), okula bağlılığın sağlanamadığı zamanlarda, öğrenciler özelinde okuldan duygusal ve fiziksel uzaklaşma, okula devam etmeme durumu, etkinliklere ve derslere istenilen düzeyde katılım göstermeme ve davranışsal sorunlarının arttığının gözlemlendiğini belirtmektedir. Ayrıca, okula bağlılığa ilişkin önemli

kaynaklardan olan Mosher ve McGoan'ın (Mosher & McGowan, 1985) arařtırmalarında, okula baēlılık, okulda yūrūtūlen faaliyetlerde istekli olma ve aktif gōrev alma olarak ifade edilmiřtir.

Bireylerin yaşamlarında önemli bir yeri olan okullara ilişkin duygu ve dūřūncelerine dayalı olarak ortaya çıkan okula baēlılık kavramının yeterince anlaşılması ve deēerlendirilmesi önem arz etmektedir. Literatūr incelendiēinde okula baēlılıēa ilişkin çok sayıda çalışmanın olduēu ve bu çalışmalarda bu kavramın farklı şekillerde tanımlanıp ōlūldūēu gōrūlmektedir. Yine bu çalışmalarda ōērencilerin okula baēlılıkları çeşitli yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Finn, 1989). Őrneēin, Simons-Morton ve Crump (2003) okula baēlılıēı, ōērencilerin okulla kendilerini ōzdeřleřtirme miktarı, okulu önemseme ve benimseme durumları, okulun hedeflerini gerçekleştirme noktasında ciddiye, istek, isteklendirme ve gayret durumlarıyla ilişkili ve tek yōnlū olarak incelemişlerdir. Okuldaki başarının esas alındıēı bu yaklaşım, Manlove'ın (1998) ōērencilerin ōēretim odaklı etkinliklere, evde ders çalışmaya ve sınavlarda başarı için harcanan zamanı merkeze alan “okula baēlılık ōleēi”yle paralellik arz etmektedir (Akt., Libbey, 2004). Bazı alışmalar ise (Finn, 1989; Fredricks, 2004), okula baēlılık kavramını farklı ōzellikleri būnyesinde taşıyan ōzel ve anlamlı bir yapı olarak ele almışlardır. Netice itibariyle okula baēlılıēın ōērencinin ōērenme sūrecine ilişkin birçok etkisi olduēu gōrūlmesine raēmen, bu kavramın tanımlanması ve ōlūlmesi noktasında gōrūř birliēine varılamamıştır (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Ayrıca, okula baēlılıēı, tutum ve davranışlarla da ilişkilendiren çok sayıda araştırma mevcuttur. Ancak literatūrde bu iki kavrama ilişkin bazı farklı noktalar olduēu gōrūlmektedir. Chiu, Pong, Mori ve Chow (2012), okula baēlılık için ōērencinin kendini okulla ōzdeřleřtirmesi, okulu benimsemesi ve okula yōnelik tutum ve davranışlar olarak belirtmektedirler. Okula ilişkin tutum, okula baēlılık kavramının alt boyutlarından olan bilişsel boyut olarak ifade edilmektedir. Bu boyut ōērencinin kendi okulunun gōsterim ve misyonuna yōnelik bakış açısını kapsamaktadır. Kendini okulla ōzdeřletirme ise okula baēlılıēın alt boyutlarından olan duyuşsal boyutla alakalıdır.

Baēlılık ve tutum kavramlarının birbirleriyle olan ilişkisini açıklamaya alışan, Lao ve Khun (2002), bilişsel baēlılıēın (cognitive engagement) tutum ortaya çıkmasında pozitif katkısı olduēunu tespit etmiştir. Finn'in (1989) modeli; ders içi ve ders dışı

etkinliklere aktif katılım, ihtiyaçlar ve karar alma bileşenlerini kapsamaktadır. Okula bağlılık ile ilgili en çok kabul gören kavramsallaştırmalardan birisi, Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) tarafından ortaya konmuştur. Bu detaylı çalışmaya göre okula bağlılık, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutlu incelenmelidir.

Davranışsal bağlılık, öğrencilerin okulla ilgili yapılan çalışmalara karşın tutum ve eylemleriyle ilgilidir (McDermott, Mordell, & Stoltfus, 2001). Davranışsal katılım olumludan olumsuz doğru bir seyir izler ve farklı seviyelerde eyleme dönüşebilir. Örnek verecek olursak; okulla ilgili çalışmalara etkin katılım, okulun değerlerine sahip çıkma, okula devam etme ve ders için gerekli çalışmaları yapma pozitif davranışsal katılım olarak kabul edilebilir. Ancak öğrencilerin bu konulardaki katılımı farklılık gösterebilir. Öte yandan, okul içi ve okul dışı çalışmalara katılım noktasında isteksizlik, okulda ve sınıfta bazı olumsuz davranış ve tutumlar gösterme, sebepsiz yere derslere katılmama gibi durumları da olumsuz davranışsal katılım örnekleri olarak görebiliriz (Archambault vd., 2009; Archambault vd., 2013; Fredricks vd., 2004; Finn, 1989; Fredricks, 2011; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005;). Özetle, davranışsal katılım; okulun yaptığı faaliyetlere etkin katılım, okulun kurallarını benimsemek ve onlara uymak, okuldaki ve dışarıdaki eğitim faaliyetlerine katılım, okulun amaçları çerçevesinde gayret etmek şeklinde açıklanabilir (Archambault vd., 2013; Finn, 1989; Fredricks, 2011; Fredricks vd., 2004).

Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin eğitim gördükleri okullara ilişkin düşüncelerinden, duygularından ve tutumlarından oluşmaktadır (Archambault vd., 2009; Archambault vd., 2013; Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989; Osterman, 1998). Okula bağlılığın duyuşsal boyutu, okulu benimsemeye yönelik düşünce, okulla bütünleşme, okulla alakalı olma (Appleton vd., 2008), eğitim sonucunda ortaya çıkan fayda ve eğitime verilen önem (Eccles ve vd., 1983), okulda görülen mutlu olma durumu (Bilde ve vd., 2012) ve öğrencilerin okullarının hedeflerine ulaşma ve bu konuda başarılı olma noktasındaki motivasyonları (Archambault vd., 2009) gibi değişik şekillerde tarif edilmiştir.

Bilişsel bağlılık, öğrencilerin okulda verilen eğitimler sonucu elde ettiği akademik çıktıları ve onların psikososyal uyumlarında etkili olan iki farklı değişkeni de içermektedir. Bunlar öğrencilerin öğrenme noktasındaki motivasyon düzeyi ve yine

onların kullandığı öz düzenleme teknikleridir (Archambault vd., 2009). Bilişsel yatırım, okul faaliyetlerini gelecekte yapılacak faaliyetlerle bağlantılı hale getirmedeki ilgi ve motivasyonu sağlayabilmek, karmaşık düşünceleri anlayabilmek ve özel ustalık gerektiren becerilerde ustalaşmak noktasında yoğun gayret göstermek ve bağımsızlık oluşturma gibi unsurları da kapsar (Appleton vd., 2008; Archambault vd., 2009; Fredricks vd., 2004).

Okula bağlılık, öğrencilerin okula ilişkin pozitif duygular taşıması ve beraberinde okuldaki faaliyetlerde yer alarak etkili ve katılımcı davranışlar göstermesidir (Arastaman, 2009). Bir öğrencinin okulu benimsemesi ve aidiyet hissetmesi, okulu sevip sevmemesi, öğretmenle ilişkisi ve öğretmenin ilgisinin derecesi, okulda olumlu arkadaşlıklar kurabilmesi, o an ve gelecek dönemdeki akademik yönelimlere uyum, işlevsel bir disiplin prosedürünün olması gibi durumların tamamı, okula bağlılığın, okula yönelik alakanın belirleyicileridir (Libbey, 2004). Diğer yandan okula bağlılık; okulda ve sınıfta yapılan faaliyetlere katılma ve dikkatini verme, sınıfta hazır olma, derslerle ilgili sorumluluklarını yerine getirme ve dersle ilgili görevleri yapma, dersi etkin şekilde dinleme, sportif ve diğer okul aktivitelerinde bulunma ile karakterize edilmektedir. Çoğunlukla okulla bağı zayıf olan öğrenciler okuldan uzaklaşmakta ve okula yönelik olumsuz duygular taşımaktadırlar (Willms, 2003). Ancak okula bağlılık ekseninde dikkat çeken bütün bu etkenlere karşın, bazı öğrenciler okullarına bağlanma noktasında büyük sorunlar yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler okul yaşantılarının, kendi hayatları üzerinde etkili ve mühim olduğuna inanmamakta, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından benimsenmediklerini düşünmektedirler. Bu noktada da böyle öğrenciler okul hayatından kendilerini soyutlamakta, beraberinde bazı öğrenciler sınıf düzenini ve disiplinini bozmakta ve diğer arkadaşlarını olumsuz etkilemektedirler (Willms, 2003).

Okulda akademik başarısızlık, devamsızlık, okula ilişkin negatif duygular ile okul terkininin, okula bağlanma problemi ve okul memnuniyetsizliğinin en önemli göstergelerinden olduğu görülmektedir. Öğrenci bağlılığı risk altında olan öğrenciler için koruyucu bir unsur niteliğindedir (Doğan, 2014). Bununla birlikte, öğrencilerin algıladığı okul iklimi ve kültürü, okula bağlılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu da demek oluyor ki, okula verilen önemin artması, okula olan bağlılığın da seviyesini yükseltmektedir. Benzer şekilde Willms (2003), derslerinde ve sınavlarda başarılı olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yüksek olduğunu

ortaya koymuřtur. Okula baęlılıęı dūřuk olan ya da okuldan soęumuř, okula karřı negatif duygular besleyen ve okuldan uzaklařmıř oęrencilerin ders ve sınav bařarılarının da dūřuk olduęu belirtilmiřtir.

Okul yaşamında ortaya çıkan bazı sorunların temelinde oğrencilerin okula bağlılık durumlarının dūřuk dūzeyde olması yatmaktadır. Yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ergenlerde görülen dūřuk okula bağlılık dūzeyi; okula devam problemine, zorbalığa, erken hamileliğe, suç işlemeye yatkınlık gibi bazı olumsuz durumlara yol açmaktadır (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Kızmaz'a (2006) göre okula devamı az olan oğrencilerde bir çeşit okuldaki kontrol ve denetimden uzak olmalarından ötürü, şiddet ve suç işlemeye yatkın olma olasılığı, diğer oğrencilere göre daha yüksektir. Okuldan kaçma, okulla alakalı olmama ve okul başarısızlığı arasındaki ilişkinin tahmin edilmesinden dolayı, okula bağlılığı az olan oğrencilerin bu tutum ve davranışları sergileme ihtimali de artacaktır.

Balkıs, Duru ve Buluř'un (2005) yaptıkları bir araştırmada, kendini okula ait hissetmeyen, okulu benimsemeyen ve okulla zdeřleřemeyen oğrencilerin suç ve şiddet potansiyeli yüksek kişiler olduğu ve aynı zamanda arkadaş çevresi içinde şiddetin güzel ve istendik olarak kabul görmesinin de oğrencilerin şiddete yönelik davranışlarını arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Okula bağlılık seviyesinin yüksek olması ise pozitif sonuçları beraberinde getirmektedir. Okula bağlılık seviyesi yüksek olan oğrencilerde hem ders başarısı anlamında hem de ders dışı etkinliklerle ilgili ve başarılı olma durumu daha fazla görülmektedir. Okula bağlılık dūzeyi yüksek olan oğrencilerin, birçok ölçümde okullarda daha başarılı oldukları görülmüştür (Wang ve Holcombe, 2010). Kendilerini okulun önemli bir parçası olarak gören bireyler daha az şiddete yönelmektedirler.

Okula bağlılık, oğrencinin etrafı tarafından ne kadar kabul ve saygı gördüğüne, gruplara ne ölçüde girmesine izin verildiğine, diğer oğrenciler ve okulun paydaşları tarafından ne kadar onaylandığına ve desteklendiğine ilikin algısı ve duygu dūzeyidir (Goodenow, 1992'a; Goodenow ve Grady, 1993). Cueto, Guerrero Sumimaru ve Zevallos'a (2010) göre okula bağlanma duygusu, oğrencinin okuldaki diğer paydaşlarla birbirlerini destekleme ve tamamlama seviyeleriyle de ilgilidir. Bazı çalışmalara göre okula bağlılık duygusu ancak oğrencinin uyumla yaşayabildiği okul atmosferlerinde sreklielik kazanabilir (Nichols, 2008).

Ergenlik dönemi çocuklarında okul hayatı özellikle önemlidir. Dolayısıyla okula bağlılık da bu yaş grubu öğrencilerde önem arz etmektedir. Çünkü Hamm ve Faircloth'un (2011) da ortaya koyduğu üzere insanlar bir gruba kabul edildiklerinde, bir gruba karşı aidiyet hissettiklerinde kendilerini önemli görür ve o grup çevresine daha fazla güvenebilir hale gelirler. Bağlılık sonucu ortaya çıkan güven duygusu, özellikle ergenler özelinde hem günlük yaşam hem toplumsal hayat hem de özel hayatta özel bir anlam ifade eder.

Bağlılık duygusu, öğrenciler özelinde istenmeyen davranışlara karşı bir koruyucu kalkan görevi görür (Nichols, 2008). Örneğin; okula bağlılık düzeyinin yüksek olduğu okullarda davranış bozukluğu, sosyal ret ve disiplin sorunlarının azalmadığı ve öğrencilerin iyimserlik seviyelerinin yükseldiği tespit edilmiştir (Anderman, 2002). Diğer yandan ergen yaştaki bireyler okullarındaki diğer paydaşlar tarafından kabul görüp önemsendiğinde ve kendilerini okula ait hissettiklerinde, zararlı madde kullanımı, çözüm yöntemi olarak şiddeti tercih etme gibi olumsuz eylemlere minimum düzeyde yönelmektedirler (Mcneely, Nonnemaker & Blum, 2002).

Bağlılığın istenilen düzeyde olmaması durumu sosyal soyutlanma, asosyal kişilik ve çeşitli olumsuz davranışlara neden olabilmektedir (Mellor, Stokes, Firth, Hayashi & Commins, 2008). Ayrıca birçok araştırma göstermiştir ki, akademik başarılar, özyeterlik ve yüksek motivasyonla okula bağlılık kavramı arasında pozitif bir ilişki vardır (Anderman, 2002; Booker, 2004; Goodenow, 1992a, 1992b, 1993; Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Yavuzer (2004) öğrencinin yaşıtlarınca ötekileştirilmesinin ya da onunla dalga geçilmesinin çocuğun kişiliğinin olumsuz etkilenmesine ve güven bunalımı yaşamasına sebep olabileceğini belirtmiştir. Öğrenciler okullarında arkadaşlarıyla yakın ilişki kurmak, değerli hissettirilmek ve onlarla mutlu olmak ihtiyacı hisseder. Okulda akranları tarafından ötekileştirilen ve akran gruplarından soyutlanan öğrenciler asosyal kişilik davranışları gösterir ve yalnızlık duygusuna kapılırlar.

Bowers'ın (1997) yürüttüğü araştırmada yaşıtlarınca kabul görmeyen çocukların ileride birçok psikolojik ve sosyal sorunla baş etmek zorunda kaldıklarını ileri sürmüş ve okulu yarıda bırakma, alkol ve madde bağımlılığı, işte başarılı olamama veya işe odaklanamama, sonu boşanmayla biten evlilikler gibi sorunları örnek olarak belirtmiştir. Leonard'a (2002) göre de arkadaşlık bağları zayıf çocuklar küçük yaşlarda suç işlemeye yakın, ileriki yaşlarda ise mutsuz ve sağlıklı olmayan bir

yaşam sürmeye, ruhsal problemler yaşamaya ve intihar gibi birçok istenmeyen eylemlere yönelebilmektedirler. Oysaki diğer bireyler tarafından saygılı davranılan ve kabul gören çocuklar okullarında yeterince mutlu olmakta, yaptıkları işlerden haz almakta ve gelecekle ilgili idealleri yolunda daha istekli olmaktadır (Smith & Sandhu, 2004).

Bağlanma, çocuk ve genç insanların hayatlarındaki en önemli ihtiyaçlardan biri olup bir gruba aidiyet hissetme ve grup üyelerince benimsenme durumudur. Öğrencilerin okula bağlılığını artıran en önemli etmenlerden birisi de öğretmen ve öğrenci arasında sağlanan pozitif ilişkidir (Booker, 2004). Mesela, Perdue, Manzeske ve Estell (2009) yürüttükleri araştırmada okula bağlılığı etkileyen etmenlerden arasında akranlar arası ilişkilerdeki seviyenin ve arkadaşların gösterdiği olumsuz davranışların veya olumlu desteklerin de var olduğunu ortaya koymuşlardır. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) ise yürüttükleri çalışmalar neticesinde öğrencilerin okula bağlılıklarının arttığı durumlarda ve okula karşı aidiyet hissettiklerinde güvene dayanan ve olumlu ilişki temelli arkadaşlıklarının da arttığını tespit etmişlerdir. İnsan hayatının önemli bir kesitinin okulda geçtiği düşünülürse öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri kendi aralarındaki bağı da güçlendirecek ve kendilerini okulda daha mutlu ve güvenli hissetmelerini sağlayacaktır.

Ülkemizde eğitim alanında son dönemde yapılan sık ve farklı boyutlardaki sistemsel iyileştirme çabalarına karşın eğitimin kalitesi sürekli tartışılır olmaya devam etmiştir. Ancak ne yazık ki bu iyileştirme çabaları içerisinde okula bağlılığı artırıcı uygulamalar yeterince yer bulamamıştır. Sınırlı sayıda çalışmaya konu olan “okula bağlılık” konusu okul rehberlik servislerince dikkate alınması gereken önemli konulardan bir tanesidir. Modern dünya ve modern eğitim anlayışları, gelenekselci yaklaşımların aksine farklı verilerin sentezlenmesini ve değerlendirmesini yapan, olaylara farklı açılardan bakıp eleştirel düşünebilen, sorun üretmekten daha çok sorun çözebilen, müteşebbis, yenilikçi ve üretici bireyler yetiştirmeyi ön plana almaktadır. Dolayısıyla bunu başarabilmek için de ailenin bir okul işlevi görmesi sağlanarak okulların eğitim açısından daha az yüke maruz kalması; okulların, öğrencileri cezbedip, onların alakalarına ve dikkatlerine hitap edecek şekilde etkileyici deneyimlere olanak sağlayan görev, araştırma, etkinlik ve aktiviteler planlanması, okulu öğrenci açısından istenilir hale getirip güzel deneyimler yaşanabilir huzurlu ve güvenli bir mekâna dönüştürecektir.

Geleneksel eğitim anlayışının egemen olduğu ülkelerde öğrencinin eğitiminden okul ve öğretmen sorumludur. Öğrenciler verilen işi ve ödevleri yapmaya zorunlu tutulabilirler ancak öğrencinin kendini okula adanması, özdenetimini sağlaması beklenemez. Oysa gerçek öğrenme için öğrencilerin okula karşı bağlılıklarını sağlamak ve artırmak gerekmektedir. Okulun görevi, öğrencilerin bağlılığını gerçekleştirecek yaşantılar, ödev ve etkinlikler hazırlamaktır. Newmann, Wehlage ve Lamborn'a (1992) göre öğrenciler, okulda derslere yeterince ilgi göstermez, az bir çalışmayla yılı tamamlar ve okula puana ve sıralamaya dayanan basit bir oyun gözüyle bakarlar.

Yapılan araştırmalar sınıf düzeyleri ilerledikçe öğrencilerin okula ve derslere karşı isteklerinin azalmakta olduğunu göstermiştir. Gün geçtikçe değişen ve gelişen dünyanın, yeni gelişmeler ortaya koyan ve bunları kolayca kullanabilen, pratik olan, eleştirel düşünebilen, sorun çözme yeteneği gelişmiş, bilgi birikimi olan bireyler istediği dikkate alınırsa ortaya çıkan bu sonuçlar yeterince endişe verici görünmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Öğrencilerin okula bağlılık seviyelerini artırmak okulların birincil görevlerindendir. Yapılan bazı çalışmaların sonuçları da göstermektedir ki okula bağlılığı fazla öğrencilerin, okulu yarıda bırakma, şiddete dayalı eylemlere katılma, okul mallarına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine rahatsızlık verici davranışlarda bulunma ihtimalleri azalmaktadır.

2.2.1. Okula Bağlılığın Boyutları

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004), okula bağlılığı çok yönlü bir şekilde araştırmışlar ve bu kavramın üç farklı boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmacılara göre Duyuşsal bağlılık (Affective engagement), Davranışsal bağlılık (Behavioral engagement), Bilişsel bağlılık (Cognitive engagement) başlıca okula bağlılık tipleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık öğrencinin sportif ve sosyal faaliyetler, dinleti, sinema ve tiyatro vb. ders dışı eğitsel faaliyetlerde aktif olma durumunu yani gözlenebilen tutum ve davranışlarını ve ayrıca bu çalışmalarındaki performansını içerir. Davranışsal bağlılık öğrencinin aktif katılımıyla yakından ilişkilidir. Öğrencinin okulda ve okul dışında yapılan faaliyetlere aktif katılımını kapsamaktadır. Davranışsal boyutta okulu yarıda bırakmayı önlemek, olumlu ve istenilen düzeyde akademik çıktılar elde etmek

önemli noktalar. Yine davranışsal boyut, öğrencinin etkinlikler için harcadığı zamanı, bu etkinliklerdeki amaca ulaşabilmek adına gösterdiği çabayı, çalışmalarındaki isteğini, bu görevlerde kalma motivasyonunu ve imkanlar ölçüsünde girişimciliği de kapsamaktadır (Fredricks vd., 2004: 62).

Davranışsal bağlılık genellikle üç şekilde tanımlanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997: 64). Birinci tanım, öğrencinin iyi olma durumunu yani kurallara itaat, olumlu arkadaş ilişkileri, zarar verici davranışlarda bulunmama vb. pozitif eylemleri kapsar. İkinci tanım, eğitim öğretim açısından sorumluluklarını yerine getirme, öğrenmeye istekli oluş ve aktif katılım, merak ve soru sorma, derslere karşı motive olma ve gerekli miktarda çaba gösterme vb. eylemleri kapsar. Üçüncü tanım, sportif ve idari etkinlikler gibi okulla ilgili faaliyetlere aktif katılımı kapsar.

Davranışsal boyut doğrudan görülebilen eylemleri kapsar. Şöyle ki, bir öğretmen öğrencisinin öğrenmeye karşı istek durumunu, motivasyonunu, sorumluluklarını yerine getirme durumunu, ders içi performansını rahatça gözlemleyebilir, o öğrencinin davranışsal bağlılığını görebilir. Öğrenci okul ve dersle ilgili aldığı sorumluluklar için aktif ve motive şekilde gayret gösteriyor mu yoksa en ufak dikkat dağınıcı durumla karşılaşınca az bir çaba sonrası pes edip görevi önemsemiyor mu şeklinde değerlendirmeler öğrencinin davranışsal bağlılık düzeyini tespit etme konusunda önemli veriler ortaya koymaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003: 123).

2.2.1.2. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal boyut, öğrencilerin okullarına yönelik her türlü tepkisidir. Öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla olan olumlu ilişkilerini ve okulla ilgili faaliyetlerde çalışma isteğini ifade eder. Duyuşsal bağlılık, okulda yapılan faaliyetler söz konusu olduğunda öğrencinin hissettiği olumlu duygular ve düşünceler, heyecan ve coşku, merak ve ilgi gibi özellikleri de içine alır (Fredricks vd., 2004: 63). Finn (1989), duyuşsal bağlılığı öğrenciyle okulu benimseme düzeyi olarak açıklamıştır. Duyuşsal bağlılık öğrencinin derse karşı tutum ve ilgisine, derslerde sıkılma durumuna, okulda huzurlu, endişeli ve üzgün olmak vb. durumları kapsamaktadır (Connell ve Welborn, 1991).

2.2.1.3. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel boyut ise öğrencinin okula ruhsal hazıroluşluğunu, karmaşık ve güç durumlarda lazım olan azim ve kararlılığı gösterme motivasyonunu ve ilgili olmasını vurgulamaktadır. Öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri nasıl ve neden

öğrenmek durumunda olduklarını açıklayabilme konusunda düşünce geliştirmeleridir. Bu konu ekseninde yapılan çalışmalar öğrencinin öğrenmeye hazır olma durumunu, öğrenme konusunda istekli olma düzeyini, öğrencinin en iyi öğrenebildiği tekniği kendisinin ortaya çıkarmasına dikkat çekmektedir. Bununla ilgili ortaya konan bazı tanımlarda ise öğrencinin ihtiyaçtan fazla emek harcamasının ve sorunlarla karşılaştığında pes etmemesinin önemine değinilmiştir (Newman vd., 1992).

Okula bağlanmanın çok fazla olumlu yönü vardır. Örnek verecek olursak; okula yönelik pozitif duygular besleyen, okuldaki birtakım faaliyetlerde aktif olarak yer alan öğrencilerin okuldan mezun olma ve kendi başlarına öğrenebilen insanlar olma ihtimalleri nispeten daha yüksektir. Finn ve Rock'a (1997) göre ise okula bağlılık düzeyinin artması okula devam ve beklenen yüksek akademik sonuçlara pozitif katkı sağlamaktadır. Diğer yandan okula bağlılık düzeyinin düşük olması durumu (school disengagement), öğrencinin içe kapanmasına, kendini çevreden soyutlamasına ve bazı değişikliklere yol açmaktadır. Ayrıca okul bağlılığı seviyesinin düşüklüğünün, zararlı madde kullanımı, karşı cinsle duygusal ilişki, yasal olmayan olaylara bulaşma ve okulu bırakma vb. bazı önemli sorunlara neden olduğu belirlenmiştir (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003: 420).

Okulu terk etme, okula az devam etme ya da olumsuz davranışlar gösterme ihtimali okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerde daha azdır. Ergenlerin sağlığı konusunda yapılan küçük ölçekli çalışmanın sonuçları, birçok olumsuz davranış sergileyen öğrencinin okulla zayıf ilişkisi olduğunu gözler önüne sermektedir (McNeely ve Falci, 2004). Düşen akademik başarılar, öğrencilerin okula gitmek istememeleri, arkadaşlarına ve okula karşı ilgisizlik ve okulu yarıda bırakma gibi olumsuz durumların düzeltilebilmesi için okula bağlılık kavramına daha fazla ilgi göstermek gerekmektedir (National Research Council and Institute of Medicine, 2004'ten akt., Fredricks vd., 2004).

2.2.2. Okula Bağlanma Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Özellikleri

Okula bağlılık duygusu yüksek öğrencilerin, bağlılık düzeyi düşük öğrencilere göre okulu daha çok sevdiklerinin, etkinliklere katılım düzeylerinin fazla olduğunun, motivasyonlarının ve akademik düzeylerinin yüksek olduğunun birçok araştırmacı tarafından ortaya konduğunu belirtmiştik. Bu araştırmacılardan birisi olan Fred

Newman'a (1992: 2) göre okula bağlanma hissi yüksek olan öğrenciler, öğrenmeye istekli olurlar ve öğrenmeyi bir kazanım olarak görürler. Bundan ötürü bu tutuma sahip öğrenciler okulda öğrenecekleri bilgileri hayatlarında kullanabilecekleri birer potansiyel güç olarak kabul eder ve öyle öğrenmeye odaklanırlar. Ve derslerden aldıkları yüksek notlar onlar için yeterli olmaz. Bu tanım da gösteriyor ki, okula bağlılığı yüksek olan öğrenci öğrenmeye karşı kendi isteğiyle motive olmaktadır yani içsel motivasyona sahiptir ve sadece dışsal faktörlerle örneğin övgü almak, beğenilmek, takdir kazanmak veya bir sınavı geçmek amacıyla değil, bir konuda ustalaşmak ve bir konuda yetkinleşebilmek amacıyla uğraşan ve bu amaçlar için yüksek motivasyona sahip öğrencidir.

Voke (2002), yaptığı çalışmada okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin, okullarındaki yaşantılarından mutlu olup tatmin olduklarını, bunun neticesinde öğrencilerin okulu sevme ve benimseme düzeylerinde ve okula devam etme konusunda yükselmeye hatta olumsuz davranışlarında ise azalmaya yol açtığını ortaya koymuştur (www.k12.wa.us).

Cemalcılar (2010), okula bağlanma seviyesi istenilen düzeyde olan öğrencilerin kaygıdan uzak, yalnızlık hissi yaşamayan ve okula devam eden, özgür karar alma noktasında kendini geliştirmiş, akademik başarıyı kovalayan ve iç motivasyonu yüksek öğrenciler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, araştırmalar okula bağlanmanın artmasının suç oranını azalttığını da ortaya koymaktadır (Owens-Sabir, 2007). Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci öğrenmeye karşı ilgilidir ve mücadeleyi sever, görevi bitirmek için ısrarcıdır (Osterman, 2000: 339).

Stipek (1996), bağlılık oranı yüksek öğrencilerin, okulda çeşitli sosyal etkinliklerde kendilerine verilen görevlere aşkla sarıldıklarını ve sorunlar karşısında hemen geriye çekilip görevi bırakmadıklarını ve sorunu çözmek için ısrarlı olduklarını belirtmiştir. Okula bağlılık durumu bir yandan da öğrenmenin de seviyesini arttırır. İçsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler, yaptıkları etkinlikleri benimser ve okula bağlılık duyarlar.

Okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerde (Klem ve Connell, 2004);

- Derslerde yüksek başarı
- Sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerde aktif yer alma

- Okulu terk etmeme
- Yer aldıkları gruplarda pozitif ilişkiler olarak tespit etmiştir.

Finn ve Voelkl'a (1993) göre ise okula bağlanma düzeyi istenilen seviyede olan öğrenciler derslerde öğretmenlere ve arkadaşlarına çeşitli sorular sorar, gerekirse fikirlerini korkusuzca savunup öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışmalara ve diyaloglara girebilirler. Öğrenme konusunda istekli ve heyecanlıdırlar, öğrenmek amacıyla fazladan çaba göstermek konusunda cömerttirler. Okul çalışmalarına daha çok katılırlar ve öğrenme sürecinde daha aktiftirler. Ayrıca yüksek akademik başarısı olan ve okula bağlı olan öğrencilerin etraflarındaki bireylerle pozitif ve sağlıklı ilişkiler kurma noktasında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Osterman, 2000: 341-352).

2.3.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında okul kültürü ve okula bağlılık çalışmalarından bazılarına yer verilmiştir.

2.3.1. Okul kültürü ile İlgili Araştırmalar

Okul kültürü kavramı ile ilgili yurt dışındaki alan yazın incelendiğinde, bu kavram hakkındaki araştırmaların 1930'lu yıllara uzandığı ve özellikle son dönemde yapılan çalışma sayısının hızla arttığı gözlenmektedir. Son yıllarda kültür kavramıyla ilgili nicel çalışmalar içerik açısından irdelendiğinde, bu araştırmaların bir kısmının anket ve benzeri ölçme araçları vasıtasıyla öğrenci, öğretmen, yöneticiler gibi paydaşların, mevcut okul kültürüne, bu kültürün farklı noktalarına ve değişimine ilişkin sonuçların ortaya konduğu araştırmalar olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalar da ise okul kültürü kavramıyla çeşitli değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Maxvell ve Thomas (2007), okul kültürü ve okul iklimini inceledikleri çalışmalarında okullarda okul kültürünün yüzeysel bir biçimde bir analiz kapsamında incelenmesinin yeterli olacağını ancak okul iklimi analizinin daha önemli ve esas olduğu sonucuna varmışlardır. Dahası okul iklimi kavramının incelenmesi aşamasında araştırmaya katılan öğretmenlerin ve değerlendiricilerin araştırmacılar tarafından meslektaşları gibi muamele görmesi gerektiğini, yine sadece okul kültürüne dikkat çekmek yerine etkileşimli model bağlamında daha derinlemesine bir

anlayış geliştirmenin de çalışmanın verimliliği açısından etkili olacağını belirtmişlerdir. Diğer yandan okul kültürü ve ikliminin yanı sıra okulun belki de okulun doğası üzerine bir tartişmanın da başlaması gerektiğini ileri sürmektedirler.

Aidla ve Vadi (2007), okul kültürü kavramı ile performans konulu araştırmalarında Estonya'da 241 ortaokulda yaptıkları ve okulların kuruluşu, gelişimi ve hedeflere ulaşma açısından örgüt kültürünün ne ölçüde etkili olduğunu ve okul kültürünün çalışanların davranış ve iş üretimlerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında okul kültürü ile okul çalışanlarının performansı arasında ilişki tespit etmişlerdir. Fakat bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir. şehir ve kasabada bulunan okullara kıyasla, kırsaldaki okullarda yapılan ulusal sınavların sonuçları ortalama olarak daha düşüktür. Örneklem olarak, yüzde 62'si küçük okullar ve yüzde 38'i daha büyük okullardan oluşan okullarda yapılan ulusal sınav sonuçlarının karşılaştırılmasına göre okulların büyüklüğü dikkate alındığında daha büyük okullarda kamu sınavı sonuçlarının küçük okullardan istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Barr ve Higgins-D'Alessandro (2007), okul kültürü ile öğrencilerin duygudaşlık ve pozitif toplumsal davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu edindikleri çalışmalarında araştırmacılar, öğrencilerin lise kültürü ile ilgili olumlu algılarının, daha yüksek duygudaşlık ve prostat davranışı ile ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmacılar, çok çeşitli okul kültürü algılarını sağlamak için birçok örneklemden bilgi topladılar. Beklendiği gibi, duygudaşlık ve prososyal davranış arasında ilişki vardı. Küçük okullardaki öğrencilerin, okul kültürlerini, büyük ve geleneksel lise öğrencilerinden daha olumlu algıladıklarını gözlemlediler. Okul kültürü ile ilgili daha olumlu algılar, daha yüksek duygudaşlık düzeyleri ile ilişkiliydi ancak sosyal davranışlarla ilişkili değildi. Sonuçlar cinsiyete göre belirlendi ancak yaş kriteri dikkate alınmadı. Duygusal kaygı düzeyi daha yüksek olan erkek öğrenciler (empatinin bir yönü), akran ilişkilerini (okul kültürünün bir yönü), duygusal kaygı düzeyi düşük olanlara göre daha olumlu bulmuşlardır.

Leithwood ve Jantzi (2006), dönüşümcü liderliğin okul müdürlerinin okul kültüründe reform yapma noktasındaki etkisini araştırdıkları çalışmalarında üç yıl boyunca 12 okuldaki yöneticilerin uygulamalarını incelemişler ve yöneticilerin yaptıkları çalışmaların ve özel stratejilerin dönüşümcü liderlikle ilişkili olduğunu ortaya

koymuşlardır. Ayrıca bulgular okul kültüründe etkili dönüşümler yapmak için fizibilitenin önemini ortaya koymakta ve daha fazla iş birliğini önermektedir.

Ünlü (2012), ortaokul son sınıf öğrencilerinin kültür algılarını incelemiş, nitel yöntemlerle Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 4 ortaokula devam eden otuz 8. sınıf öğrencisi ile yürütölen araştırma neticesinde öğrencilerin kültür kavramını daha çok geçmişle alakalı buldukları ve birbirinden farklı tanımlar yaptıklarını tespit etmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin kültür konusunda günümüz ve geçmiş arasında bağ kurabilme noktasında daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Kuyumcu (2007), yaptığı araştırmada Elazığ'da resmi okullarda okul kültürü ve takım liderliğinin eğitime olan yansımalarını incelemiştir. Veriler 72 okul müdürü ve 272 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada iki değişken arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Kurşun (2019), yönetici ve öğretmen algılarına göre okul kültürünü incelemiş ve okul kültürüyle liderlik arasında pozitif ilişki bulmuştur. Aynı çalışmanın sonuçları okul kültürüyle örgütsel bağlılığın da pozitif düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Koç (2014), Meslek Lisesi öğrencilerinin algılarına göre okul kültürünü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında lisenin tüm kademelerinden 390 öğrenci üzerinde çalışma yürütmüştür. Bu kapsamda cinsiyete göre yapılan testlerde Aidiyet, Semboller, İletişim-İlişki ve Örgütsel Yapı-Etkinlik alt boyutlarında

cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı; Güç Mesafesi alt boyutunda kız öğrencilerin okul kültürünü erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıkları sonuçları elde edilmiştir. Öğrencilerin Aidiyet, Semboller, Güç Mesafesi ve Örgütsel Yapı-Etkinlik alt boyutu puan ortalamalarının okuduğı sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak Aidiyet, Güç Mesafesi ve İletişim-İlişki alt boyutları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğı tespit edilmiştir.

Uysal Arpaguş (2011), öğretmen davranışlarıyla okul kültürünün ilişkisini incelemeye çalıştığı araştırmasında verileri Kırklareli'ndeki 338 ilköğretim okulu öğretmeninden elde etmiştir. Okul kültürü ile ilgili olumlu durumların öğretmenlerin

davranışlarını genel olarak olumlu etkilediği, öğretmenlerin motive olduğu ya da daha aktif çalıştığı; olumsuz durumların ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun motivasyonunu düşürdüğü, stres yaşamasına neden olduğu ya da öğretmenlerin bu durumları değiştirmeye çalıştığı görülmüştür.

Demirtaş (2010), ilköğretim okullarında var olan okul kültürünün öğrencilerin başarısına olan etkisini incelediği araştırmasında 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Elâzığ ilinde bulunan 43 okuldan faydalanmıştır. Bu okullara yapılan okul kültürü ölçeği uygulaması ve ilde yapılan seviye tespit sınavı verileri sonucunda öğrencilerin akademik başarılarıyla okul kültürünün iş birlikçi liderlik, öğretmen iş birliği ve hedef birliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayık (2007) ise Erzurum'da yürüttüğü araştırmasında, öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerine başvurmuş ve okulların etkililik düzeyi ile okullarda var olan kültürün ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 2007-2008 eğitim öğretim döneminde Erzurum il merkezinde bulunan 72 devlet ilköğretim okulunda çalışmakta olan 361 öğretmen ve 40 yöneticiyle yürütülmüştür. Çalışma sonunda, okullarda var olan kültürle okulların etkililik düzeyi arasında yüksek seviyede pozitif ilişkinin var olduğu ancak bu ilişkinin öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetine göre farklılaşmamasına rağmen, bu kişiler arasındaki görev farklılığı, mezuniyet düzeyi, çalışma süresi, kıdem ve branşlara göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

2.3.2. Okula Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmamızın diğer değişkeni okula bağlılık konusunda yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Mart (2013), Irak Erbil'de öğrencilerin okula bağlılıklarını araştırdığı çalışmasında (Commitment to School and Students) öğretmenliğin tutku, özveri ve bağlılık gerektirdiğini ve öğretmenlerin, okullardaki çalışmaları ile öğrencilerin yeteneklerini geliştirerek eğitim sistemini ve eğitimi geliştirmede önemli bir rol oynadıklarını belirtmiştir. Öğrencinin okula bağlılığı, öğretmenlerin çalışmaları ve performanslarıyla yakından ilgilidir. Öğretmen bağlılığı, öğrencilerin ve okulların geleceğine derinden katkıda bulunur. Kararlı öğretmenler okulun başarısında ve öğrencilerin öğrenmesinde bir fark yaratırlar. Okula bağlılık övgüye değerdir çünkü bağlılık öğrenmeyi artırır. Eğer kendini adanmış öğretmenlere iyi çalışma koşulları

sağlanırsa bu durum eğitim kuruluşunun etkililiği, okul ve öğrenciler için olumlu sonuçları artıracaktır.

Wang ve Holcombe (2010), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin okul ortamı, okula bağlılığı ve ders başarıları algıları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Farklı etnik gruplar ve değişik kentlerden 1046 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin okul ortamına ilişkin algılarının, üç tür okula bağlılık açısından doğrudan ve dolaylı olarak akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004), okula bağlılık kavramı üzerine yaptıkları çalışmalarına göre okula bağlılık kavramı, azalan akademik motivasyon ve başarıya karşı olası bir panzehiri temsil etmekle giderek daha fazla ilgi çekmiştir. Katılımın biçimlendirilebilir, bağlamsal özelliklere duyarlı ve çevresel değişime açık olduğu varsayılmaktadır. Araştırmacılar davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılığı tanımlar ve okula bağlılığı çok yönlü bir yapı olarak incelemeyi önerirler. Araştırmacılar, çalışmalarında çok şey öğrenilmiş olmasına rağmen, okul bağlılığı kavramının öğrenci deneyimi araştırmasına potansiyel katkısının henüz gerçekleşmediği sonucuna varmıştır.

Jenkins (1995), öğrencilerin kişisel özellikleri, yetenekleri ve aile katılımları ile okula bağlılıklarının ilişkisini incelemiştir. 7. ve 8. sınıfa devam eden 754 ortaokul öğrencisinden veri toplamış ve çalışma sonunda 8. sınıftaki öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğunu, devamsızlık durumlarının daha fazla olduğunu, suç işleme potansiyellerinin arttığını tespit etmiştir. Ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ayrıca kişisel yaşantıların, aile katılımının da okula bağlılığı ve dolayısıyla suç işleme potansiyelini etkilediğini ortaya koymuştur.

McNeely vd. (2002), okula bağlılığı artırmak amacıyla okula bağlılık ile okul ortamının özelliklerini arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 127 okulda yaklaşık 75.000 öğrenciden veri toplamış ve çalışma sonunda okulu erken yaşlarda bırakmak durumunda olmayan ergenlerin erken yaşta madde kullanma, şiddete başvurma ve cinsellikle ilgili adım atma olasılığının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma göstermektedir ki, olumlu sınıf iklimi, ders dışı faaliyetlere etkin katılım, hoşgörülü disiplin politikaları ve okulun büyüklüğü ile okula bağlılık arasındaki ilişki pozitif düzeydedir.

Özdemir (2015), ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun etkisini incelediği çalışmasında 208 öğrenciyi örneklem olarak almış ve öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, ödev yapma konusunda harcaıkları zamanla okula bağlanma, ders motivasyonu ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ödev yapmak için harcanan zamanla okul tükenmişliği arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu gösterirken; okula bağlılık, ders motivasyonu ve okul tükenmişliği arasında ise anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular okul tükenmişliğinin yordayıcıları olarak cinsiyet, ders motivasyonu, okula bağlanma ve derslere harcanan zaman gibi unsurları göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul tükenmişliğini minimuma indirmek istiyorsak öğrencilere ödev verirken dikkatli olmalı ve öğrencinin okuluna olan bağlılığına ve öğrenme motivasyonuna da dikkat etmek gerekmektedir.

Can (2008), ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği ve İzmir’de 373 ortaokul öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerinin okul bağlılık toplam puanlarını anlamlı şekilde farklılaştırdığını; erkeklere göre kız öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının göre daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin okulda düzenlenen etkinliklere aktif katılım seviyesinin ise cinsiyete, yaşa ve devam edilen okulun özel veya resmi olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur.

Sağlam ve İkiz (2017), ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleriyle şiddet potansiyelleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 203 erkek 197 kızdan oluşan toplam 400 öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışmalarının sonunda öğrencilerin şiddete yönelmelerinde onların okula bağlılık düzeylerinin düşmesinin etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan şiddet eğilimi kızlarda erkek öğrencilere göre daha düşük düzeyde ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkeklerin kızlara göre okula bağlılıklarının daha düşük olduğu da tespit edilmiştir. 8.sınıf öğrencilerinde alt sınıf düzeylerine göre şiddet potansiyelinin daha fazla olmasına karşılık okula bağlılık seviyelerinin düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Akarsu (2018), Elazığ’da ortaokula devam eden 872 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okullardaki moral iklime ilişkin algıları ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet durumuna göre öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri

arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kızlar, erkeklere göre okullarına daha bağlıdırlar. Yine ebeveynlerin eğitim durumunun öğrencilerin okula bağlılığını etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca okul moral ikliminin öğrencilerin okula bağlılığını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Aksu (2019), Artvin’de ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisi 302 öğrenci ve velileri üzerinde çalışma yapmış ve ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini cinsiyet, okul ve öğretmen değişikliği, öğretmene ve arkadaşla bağlanma düzeyi, sosyo-kültürel etkenler gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda cinsiyetin, okula bağlanmayla, öğretmen değiştirmenin okula bağlılıkla, okula ve arkadaşla bağlanmayla, kardeş sayısının okula bağlılık toplam puanıyla, öğretmene ve arkadaşla bağlanma ile anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Okul değişikliğiyle okul bağlılık arasında anlamlı farklılık olmadığı, veli katılımının alt boyutlarından okul ve öğretmenle iletişim, çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme, gönüllü aktif katılım, çocuğun sosyo-kültürel gelişimini destekleme ile okula bağlılık arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Alparslan (2016), anne babası boşanmış ve anne babası boşanmamış ergenlerin benlik saygısı düzeyleri ile okula bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, annesi babası boşanmamış 150, annesi babası boşanmış 250 olmak üzere toplam 400 ergene ulaşarak ölçme araçlarını uygulamıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin ebeveynlerinin birliktelik durumlarına göre gruplar arasında okula bağlılık (toplam) ölçeğinin ve alt ölçekleri puanı istatistik açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Okula bağlılık ve benlik saygısı arasında düşük ama anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne babası boşanmış ergenlerde okula bağlılık ve başarı durumları arasında fark anlamlı iken; cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı, gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bellici (2015), ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler bağlamında incelediği çalışmasında, yaş ortalaması 12,6 olan toplam 552 (280 kız, 272 erkek) ortaokul öğrencisinden veri toplamıştır. Bulgulara göre okula bağlılık noktasında cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmuştur. Kızların okula bağlanma düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, öğrencilerin yaşları ve sınıfları ilerledikçe okula bağlanma düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Ailesinin ekonomik durumu ve anne-babasının eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, bu şartları taşımayan diğer öğrencilere göre daha yüksek

bulunmuştur. Ayrıca akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ile verilerin toplanması ve veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, resmi ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında egemen olan okul kültürü ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; birden çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişime yönelim veya örüntüsünü belirlemek için kullanılan bir istatistiksel modeldir (Creswell, 2017). Bu bağlamda değişkenler ve demografik özellikler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Okul kültürünü bütünsel olarak ve her bir faktörün ayrı ayrı öğrencilerin okula bağlılıkları ile ilişkisini belirlemek için SPSS paket programında korelasyon analizi yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada, örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örneklem yöntemi kapsamında İstanbul'daki 39 ilçeden 5 ilçe seçilmiştir. Seçilen ilçeler Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Çekmeköy ve Sancaktepe ilçeleri olup bu ilçelerden birer resmi normal ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu belirlenmiş ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eğitim gören öğrencilerden seçilen öğrencilere Çayırdağ (2006) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) ve Çengel, Totan ve Çoğmen (2017) tarafından uyarlanan Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) uygulanmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenmesi suretiyle bu grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarının örneklem içinde temsil edilmesini hedefleyen örnekleme yöntemi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırma kapsamında, örneklem olarak belirlenen normal ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarından 5. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine ölçek uygulanmıştır. Öğrenciler seçilirken gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmanın örneklemini için 573'ü kız ve 480'i erkek olmak üzere toplam 1053 ortaokul öğrencisi belirlenmiştir. Uygulanan ölçeklerde istenilen düzeyde katılım sağlamayan ve araştırmanın bulgularını etkileyen bilgileri doldurmayan öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli resmi izinler alınmış ve araştırmanın uygulandığı okulların müdürlüklerine sunulmuştur.

Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3,1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kız	573	54,4
	Erkek	480	45,6
Okul türü	Normal Ortaokul	645	61,3
	İmam Hatip Ortaokulu	408	38,7
Sınıf düzeyi	5. sınıf	379	36,0
	6. sınıf	273	25,9
	7. sınıf	189	17,9
	8. sınıf	212	20,2
Not ortalaması	59 ve altı (düşük)	101	9,6
	70-84 arası (iyi)	407	38,7
	85-100 arası (çok iyi)	545	51,8
Toplam		1053	%100

Tablo 3,1'e göre araştırmada yer alan 1053 öğrencinin yüzde 54,4'ünü kız yüzde 45,6'sını erkek öğrencilerden oluşturmaktadır. Öğrencilerin yüzde 61,3'ü normal ortaokulda okumakta ve yüzde 38,7'si ise İmam Hatip Ortaokulunda okumaktadır. Öğrencilerin yüzde 36,0'sı 5. sınıfta, yüzde 25,9 6. sınıfta, yüzde 17,9'u 7. sınıfta ve yüzde 20,2'si 8. sınıfta okumakta olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yüzde 51,8'inin not ortalamasının 85-100 arası (çok iyi) olduğu, yüzde 38,7'sinin not ortalamasının 70-84 arası (iyi) olduğu ve yüzde 9,6'sının not ortalamasının 69 ve altı (düşük) olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formunun yanısıra araştırmamızın bağımlı değişkeni olan okula bağlılığı ölçmek amacıyla Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005)

tarafından geliştirilen “Okula Bağlılık Ölçeği” (School Engagement) kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacılar Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından yapılmıştır. Ayrıca araştırmadaki bağımsız değişkenimiz okul kültürünü belirlemek üzere de Çayırdağ (2006) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) uygulanmıştır.

Ölçeklerin izinleri önceden alınmış ve uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken verilerin gizli tutulacağı belirtilmiş ve tamamen gönüllülük esasına dayanarak seçilen öğretmenlerden yardım alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formunda araştırmaya katılan öğrencilere cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okuldaki son dönem akademik başarı düzeyleri ve okul türleri ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

3.3.2. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacılar Çengel, Totan ve Çöğmen, (2017) tarafından yapılan “Okula Bağlılık Ölçeği” (School Engagement) kullanılmıştır. Davranışsal bağlılık boyutunda (5 madde), duyuşsal bağlılık boyutunda (6 madde) ve bilişsel bağlılık boyutunda (9 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçekte toplam 19 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Bulgular Okul Bağlılığı Ölçeğinin, Türkiye’de ortaokul öğrencilerinde ölçeğin geneli ve alt boyutları ekseninde geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,859 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin davranışsal boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,462 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin duyuşsal boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,795 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bilişsel boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,777 olarak hesaplanmıştır.

5'li likertte puan ortalamalarının değerlendirme aralığı şu şekildedir (Baş, 2013: 112):

1.00 – 1.79 → Çok Düşük

1.80 – 2.59 → Düşük

2.60 – 3.39 → Orta

3.40 – 4.19 → Yüksek

4.20 – 5.00 → Çok Yüksek

Ters maddeler çevrilerek toplam puan alınmaktadır. Alınan yüksek puanlar okula bağlılık düzeyinin yüksek olduğuna alınan düşük puanlar ise okula bağlılık düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Herhangi bir kestirim noktası bulunmamakla birlikte geniş gruplara uygulandığında +1 standart sapma ve yukarısında değere sahip olan cevaplayıcıların okula bağlılık düzeyi yüksek -1 standart sapma ve aşağısında değer alan cevaplayıcılar ise okula bağlılık düzeyi düşük olarak değerlendirilebilir.

3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Araştırmada öğrencilerin okul kültürünü algılayışını belirlemek için Çayırdağ (2006) tarafından geliştirilen 14 maddeli ve beşli likert tipli Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır.

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,767 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin gelişim boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,870 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin başarı boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,593 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin katı kurallara bağlılık boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,555 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda oluşan 3 faktör ve faktörler altındaki maddeler şu şekildedir:

Birinci faktörün altında 6 madde bulunmaktadır ve bu faktör okul kültürünün gelişim boyutunu belirlemektedir. Bu boyut öğrencilerin yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının okulda desteklenip desteklenmediğini, okulda yeni ve farklı çalışmalara ne kadar önem verildiği ve öğrencilerin zor durumlarında öğretmenleri tarafından ne kadar desteklendiklerini belirlemeye yönelik maddeler içermektedir.

İkinci faktörün altında 4 madde bulunmaktadır ve bu faktör okul kültürünün başarı boyutunu belirlemektedir. Bu boyuttaki maddeler, öğrencilerin okulda başarılı olmalarına ne derece vurgu yapıldığı ve öğrencilerin başarılı olmaya verdikleri önemi belirlemeye yöneliktir.

Bu boyutta yer alan 7. madde tersine değerlendirmeli maddedir.

Üçüncü faktörün altında 4 madde bulunmaktadır ve bu faktör okul kültürünün katı kurallara bağlılık boyutunu belirlemektedir. Bu boyut, okul kurallarının ne kadar katı olduğunu, kuralların değişmezliğinin derecesini, okul idaresinin okul içerisindeki otoritesini belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Okul kültürü ölçeği alt boyutları itibarıyla değerlendirme yapmakta, toplam puan vermemektedir. Yüksek puan alınan alt boyut okulda o yönde bir kültürün baskın olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında, öncelikle belirlenen okullarda uygulama yapabilmek amacıyla İstanbul Valiliği'nden gerekli izin alınmış ve okul yöneticileri ile ön görüşme gerçekleştirilerek uygulama yapılacak gün ve saatler saptanmıştır. Çalışma kapsamında tek seferde iki ölçek için de uygulama yapılmıştır ve her uygulama sırasında sınıflarda bulunularak öğrencilerin soruları cevaplanmıştır.

Uygulama öncesinde araştırmacı, öğrencilere kendisini tanıtarak araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarının nasıl yanıtlanacağı konularında gerekli açıklamaları yapmış ve öğrencilerin uygulama ile ilgili sorularını yanıtlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin verdikleri cevapların gizli tutulacağı, kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı ve sadece bu araştırma için kullanılacağı belirtilerek öğrencilerden içten ve doğru yanıtlar vermeleri istenmiştir. Uygulama Okul Kültürü ve Okula Bağlılık Ölçeklerinin uygulanması ve gerekli açıklamaların yapılması da dahil olmak üzere yaklaşık yarım saat sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Çalışmada ilk önce verilerin normal dağılımını analiz etmek için Basıklık ve Çarpıklık analizi yapılmıştır.

Tablo 3.2: Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) Analizi

Puanlar	N	X	ss	Skewness	Kurtosis
Davranışsal bağlılık boyutu	1053	4,29	0,57	-0,629	-0,456
Duyuşsal bağlılık boyutu	1053	3,74	0,93	-0,627	-0,374
Bilişsel bağlılık boyutu	1053	3,49	0,82	-0,419	-0,090
Okula bağlılık (toplam skor)	1053	3,78	0,66	-0,504	-0,170
Gelişimsel kültür boyutu	1053	3,69	0,98	-0,743	-0,162
Başarı kültürü boyutu	1053	3,99	0,75	-0,951	0,988
Katı kurallara bağlılık kültürü boyutu	1053	3,26	0,83	-0,007	-0,406

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere ölçeklere ait puanların dağılımının normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için yapılan Basıklık ve Çarpıklık analizleri göre dağılımların $p<.05$ için Basıklık ve Çarpıklık değerlerinin -1, +1 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ölçeklere ait puanların dağılımının normal olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Çalışmada ölçekler normal dağılım sergilediği için parametrik testlerle analizler yapıldı. Çalışmada Bağımsız Örneklem T testi, Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi, Pearson Korelasyon testi ve Çoklu Regresyon analizleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilmiştir. Bu bölümde öğrencilerin demografik özelliklerine göre öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeği puanları ve Okul Kültürünü Belirleme Ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılacaktır.

4.1. Okula Bağlılık ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin İncelenmesi

Araştırmanın bu kısmında araştırma grubunun Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürünü Belirleme Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puanların ortalama ve standart sapma değerler tablo 4.1'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürünü Belirleme Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	X	ss
Davranışsal bağlılık	1053	4,29	0,57
Duyuşsal bağlılık	1053	3,74	0,93
Bilişsel bağlılık	1053	3,49	0,82
Okula bağlılık (toplam)	1053	3,78	0,66
Gelişimsel kültür	1053	3,69	0,98
Başarı kültürü	1053	3,99	0,75
Katı kurallara bağlılık kültürü	1053	3,26	0,83

Tablo 4.1'de gösterildiği gibi Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürünü Belirleme Ölçeği'nin alt boyutlarına ait öğrencilerin verdiği yanıtlar; davranışsal bağlılık boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}= 4,29$ ($ss=0,57$) ve çok yüksek düzeyde; duyuşsal bağlılık boyutunun puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,74$ ($ss=0,93$) ve yüksek düzeyde; bilişsel bağlılık boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,49$ ($ss=0,82$) ve yüksek düzeyde; okula bağlılık (toplam skor) ölçeğinin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,78$ ($ss=0,66$) ve yüksek düzeyde; gelişimsel kültür boyutunun puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,69$ ($ss=0,98$) ve yüksek düzeyde; başarı kültürü boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,99$ ($ss=0,75$) ve yüksek düzeyde; katı kurallara bağlılık kültürü boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,26$ ($ss=0,83$) ve orta düzeyde olduğu sonucunu göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Hangi Okulda Okuduklarına, Sınıf Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Göre Okula Bağlılık ile Okul Kültürü Düzeyinin Karşılaştırılması

Kız ve erkek öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürünü Belirleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Okula Bağlılık ile Okul Kültürünü Belirleme Düzeyinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t	sd	p
Davranışsal bağlılık	Kız	573	4,42	0,54	8,023	1051	0,001**
	Erkek	480	4,13	0,58			
Duyuşsal bağlılık	Kız	573	3,84	0,92	3,964	1051	0,001**
	Erkek	480	3,62	0,93			
Bilişsel bağlılık	Kız	573	3,58	0,81	4,028	1051	0,001**
	Erkek	480	3,37	0,82			
Okula bağlılık (toplam)	Kız	573	3,88	0,65	5,730	1051	0,001**
	Erkek	480	3,65	0,65			
Gelişimsel kültür	Kız	573	3,83	0,90	5,232	1051	0,001**
	Erkek	480	3,52	1,03			
Başarı kültürü	Kız	573	4,05	0,67	2,865	1051	0,004**
	Erkek	480	3,91	0,84			
Katı kurallara bağlılık kültürü	Kız	573	3,18	0,82	-3,472	1051	0,001**
	Erkek	480	3,36	0,84			

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 4.2'de yer alan bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin davranışsal bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=8,023$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerinin ($x=4,42$), erkek öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerinden ($x=4,13$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin duyuşsal bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=3,964$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeylerinin ($x=3,84$), erkek öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeylerinden ($x=3,62$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin bilişsel bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=4,028$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeylerinin ($x=3,58$), erkek öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeylerinden ($x=3,37$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin okula bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=5,730$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin ($x=3,88$), erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinden ($x=3,65$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin gelişimsel kültür boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=5,232$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin gelişimsel kültür boyutunun ($\bar{x}=3,83$), erkek öğrencilerin gelişimsel kültür boyutunun ($\bar{x}=3,52$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin başarı kültürü boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=2,865$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin başarı kültürü boyutunun ($\bar{x}=4,05$), erkek öğrencilerin başarı kültürü boyutunun ($\bar{x}=3,91$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=-3,472$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutunun ($\bar{x}=3,36$), kız öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutunun ($\bar{x}=3,18$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin *hangi okulda okuduklarına* göre Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürü Belirleme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Okula Bağlılık ile Okul Kültürünü Belirleme Düzeyinin Hangi Okulda Okuduklarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t	sd	p
Davranışsal bağlılık	Normal Ortaokul	645	4,30	0,58	0,705	1051	0,481
	İmam Hatip Ortaokulu	408	4,27	0,57			
Duyuşsal bağlılık	Normal Ortaokul	645	3,82	0,91	3,649	1051	0,001**
	İmam Hatip Ortaokulu	408	3,61	0,95			
Bilişsel bağlılık	Normal Ortaokul	645	3,57	0,82	3,993	1051	0,001**
	İmam Hatip Ortaokulu	408	3,36	0,80			
Okula bağlılık (toplam)	Normal Ortaokul	645	3,84	0,65	3,844	1051	0,001**
	İmam Hatip Ortaokulu	408	3,68	0,66			
Gelişimsel kültür	Normal Ortaokul	645	3,69	0,99	-0,012	1051	0,990
	İmam Hatip Ortaokulu	408	3,69	0,96			
Başarı kültürü	Normal Ortaokul	645	3,99	0,78	0,324	1051	0,746
	İmam Hatip Ortaokulu	408	3,98	0,71			
Katı kurallara bağlılık kültürü	Normal Ortaokul	645	3,22	0,83	-2,133	1051	0,033*
	İmam Hatip Ortaokulu	408	3,33	0,84			

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 4,3’de yer alan bulgulara göre normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin davranışsal bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı ($t_{[1051]}=0,705$; $p>.05$) görülmektedir. Normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin duyuşsal bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=3,649$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre normal ortaokulda okuyan öğrencilerin duyuşsal bağlılık boyutunun ($x=3,82$), İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin duyuşsal bağlılık boyutunun ($x=3,61$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin bilişsel bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=3,993$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre normal ortaokulda okuyan öğrencilerin bilişsel bağlılık boyutunun ($x=3,57$), İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin bilişsel bağlılık boyutunun ($x=3,36$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin okula bağlılık (toplam skor) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=3,844$; $p<.01$) görülmektedir. Buna göre normal ortaokulda okuyan öğrencilerin okula bağlılık (toplam skor) boyutunun ($x=3,84$), İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin okula bağlılık (toplam skor) boyutunun ($x=3,68$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı ($t_{[1051]}=-0,012$; $p>.05$) görülmektedir. Normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin başarı kültürü boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı ($t_{[1051]}=0,324$; $p>.05$) görülmektedir. Normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($t_{[1051]}=-2,133$; $p<.05$) görülmektedir. Buna göre İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutunun ($x=3,33$), normal ortaokulda okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutunun ($x=3,22$), daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin *sınıf düzeylerine* göre Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürü Belirleme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Tablo 4,4’te verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Okula Bağlılık ve Okul Kültürü Belirleme Düzeyinin Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	X	Ss	V. Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Davranışsal bağlılık	A-5. Sınıf	379	4,42	0,56	G.A.	22,95	3	7,65	24,28	0,001	A>C, D B>C, D
	B- 6. Sınıf	273	4,37	0,51	G. İ.	330,62	1049	0,31			
	C- 7. Sınıf	189	4,11	0,62	Top.	353,58	1052				
	D- 8. Sınıf	212	4,09	0,54							
	Toplam	1053	4,29	0,57							
Duyuşsal bağlılık	A-5. Sınıf	379	4,09	0,82	G.A.	121,24	3	40,41	52,81	0,001	A>B, C, D B>C, D
	B- 6. Sınıf	273	3,85	0,89	G. İ.	801,86	1049	0,76			
	C- 7. Sınıf	189	3,46	0,91	Top.	923,10	1052				
	D- 8. Sınıf	212	3,22	0,90							
	Toplam	1053	3,74	0,93							
Bilişsel bağlılık	A-5. Sınıf	379	3,69	0,79	G.A.	49,11	3	16,37	25,77	0,001	A>C, D B>C, D
	B- 6. Sınıf	273	3,60	0,79	G. İ.	668,30	1049	0,63			
	C- 7. Sınıf	189	3,25	0,85	Top.	715,41	1052				
	D- 8. Sınıf	212	3,19	0,74							
	Toplam	1053	3,49	0,82							
Okula bağlılık (toplam)	A-5. Sınıf	379	4,01	0,62	G.A.	58,75	3	19,58	50,22	0,001	A>C, D B>C, D
	B- 6. Sınıf	273	3,88	0,61	G. İ.	409,07	1049	0,39			
	C- 7. Sınıf	189	3,54	0,68	Top.	467,83	1052				
	D- 8. Sınıf	212	3,44	0,58							
	Toplam	1053	3,78	0,66							
Gelişimsel kültür	A-5. Sınıf	379	4,07	0,75	G.A.	168,20	3	56,06	69,63	0,001	A>B, C, D B>C, D C>D
	B- 6. Sınıf	273	3,80	0,94	G. İ.	844,58	1049	0,80			
	C- 7. Sınıf	189	3,56	0,97	Top.	1012,7	1052				
	D- 8. Sınıf	212	2,98	0,99							
	Toplam	1053	3,69	0,98							
Başarı kültürü	A-5. Sınıf	379	4,14	0,67	G.A.	33,84	3	11,28	20,73	0,001	A>C, D B>C, D
	B- 6. Sınıf	273	4,10	0,73	G. İ.	570,67	1049	0,54			
	C- 7. Sınıf	189	3,82	0,81	Top.	604,51	1052				
	D- 8. Sınıf	212	3,72	0,77							
	Toplam	1053	3,99	0,75							
Katı kurallara bağlılık kültürü	A-5. Sınıf	379	3,10	0,81	G.A.	18,29	3	6,09	8,84	0,001	C>A D>A
	B- 6. Sınıf	273	3,28	0,86	G. İ.	723,12	1049	0,68			
	C- 7. Sınıf	189	3,37	0,87	Top.	741,42	1052				
	D- 8. Sınıf	212	3,43	0,78							
	Toplam	1053	3,26	0,83							

Tablo 4,4'te verilen bulgulara göre öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 5. Sınıfta ($x=4,42$) ve 6. Sınıfta ($x=4,37$) okuyan öğrencilerin davranışsal

bağlılık düzeyinin 7. Sınıfta ($x=4,11$) ve 8. Sınıfta ($x=4,09$) okuyan öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları duyuşsal bağlılık düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 5. Sınıfta ($x=4,09$) okuyan öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyinin 6. Sınıfta ($x=3,85$), 7. Sınıfta ($x=3,46$) ve 8. Sınıfta ($x=3,22$) okuyan öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 6. Sınıfta ($x=3,85$) okuyan öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyinin 7. Sınıfta ($x=3,46$) ve 8. Sınıfta ($x=3,22$) okuyan öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları bilişsel bağlılık düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; 5. Sınıfta ($x=3,69$) ve 6. Sınıfta ($x=3,60$) okuyan öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyinin 7. Sınıfta ($x=3,25$) ve 8. Sınıfta ($x=3,19$) okuyan öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları okula bağlılık düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 5. Sınıfta ($x=4,01$) ve 6. Sınıfta ($x=3,88$) okuyan öğrencilerin okul bağlılık düzeyinin 7. Sınıfta ($x=3,54$) ve 8. Sınıfta ($x=3,44$) okuyan öğrencilerin okul bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları gelişimsel kültür düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 5. Sınıfta ($x=4,07$) okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeyinin 6. Sınıfta ($x=3,80$), 7. Sınıfta ($x=3,56$) ve 8. Sınıfta ($x=2,98$) okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 6. Sınıfta ($x=3,80$) okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeyinin 7. Sınıfta ($x=3,56$) ve 8. Sınıfta ($x=2,98$) okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 7. Sınıfta ($x=3,56$) okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeyinin 8. Sınıfta ($x=2,98$) okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları başarı kültürü düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla

yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 5. Sınıfta ($x=4,14$) ve 6. Sınıfta ($x=4,10$) okuyan öğrencilerin başarı kültürü düzeyinin 7. Sınıfta ($x=3,82$) ve 8. Sınıfta ($x=3,72$) okuyan öğrencilerin başarı kültürü düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 8. Sınıfta ($x=3,43$) ve 7. Sınıfta ($x=3,37$) okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü düzeyinin 5. Sınıfta ($x=3,10$) okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin *akademik başarı düzeylerine* göre Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürü Belirleme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Tablo 4,5'te verilmiştir.

Tablo 4,5: Öğrencilerin Okula Bağlılık ve Okul Kültürü Belirleme Düzeyinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Başarı	N	X	Ss	Vary. Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Davranışsal bağlılık	A-düşük	101	4,00	0,58	G.A.	14,21	2	7,10	21,99	0,001	C>B, A; B>A
	B- iyi	407	4,23	0,57	G. İ.	339,37	1050	0,32			
	C-çok iyi	545	4,38	0,55	Top.	353,58	1052				
	Toplam	1053	4,29	0,57							
Duyuşsal bağlılık	A-düşük	101	3,70	0,94	G.A.	7,35	2	3,67	4,21	0,015	C>B
	B- iyi	407	3,64	0,97	G. İ.	915,75	1050	0,87			
	C-çok iyi	545	3,82	0,90	Top.	923,10	1052				
	Toplam	1053	3,74	0,93							
Bilişsel bağlılık	A-düşük	101	3,31	0,86	G.A.	5,39	2	2,89	3,98	0,019	C>A
	B- iyi	407	3,45	0,85	G. İ.	710,02	1050	0,67			
	C-çok iyi	545	3,54	0,78	Top.	715,41	1052				
	Toplam	1053	3,49	0,82							
Okula bağlılık (toplam)	A-düşük	101	3,61	0,63	G.A.	7,18	2	3,59	8,18	0,001	C>A, B
	B- iyi	407	3,72	0,68	G. İ.	460,65	1050	0,43			
	C-çok iyi	545	3,85	0,64	Top.	467,83	1052				
	Toplam	1053	3,78	0,66							
Gelişimsel kültür	A-düşük	101	3,64	1,02	G.A.	0,45	2	0,22	0,23	0,789	-
	B- iyi	407	3,68	0,91	G. İ.	1012,3	1050	0,96			
	C-çok iyi	545	3,71	1,02	Top.	1012,7	1052				
	Toplam	1053	3,69	0,98							
Başarı kültürü	A-düşük	101	3,92	0,89	G.A.	0,92	2	0,46	0,80	0,446	-
	B- iyi	407	3,97	0,76	G. İ.	603,59	1050	0,57			
	C-çok iyi	545	4,01	0,72	Top.	604,51	1052				
	Toplam	1053	3,99	0,75							

Katı kural. Bağ. Kültürü	A-düşük	101	3,42	0,78	G.A.	15,24	2	7,62	11,02	0,001	C<A, B
	B- iyi	407	3,38	0,79	G. İ.	726,17	1050	0,69			
	C-çok iyi	545	3,15	0,86	Top.	741,42	1052				
	Toplam	1053	3,26	0,83							

Tablo 4.5'te verilen bulgulara göre öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık düzeyinde akademik başarılarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; akademik başarısı çok iyi ($x=4,38$) olan öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeyinin akademik başarısı iyi ($x=4,23$) ve düşük ($x=4,00$) olan öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarısı iyi ($x=4,23$) olan öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeyinin akademik başarısı düşük ($x=4,00$) olan öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları duyuşsal bağlılık düzeyinde akademik başarılarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; akademik başarısı çok iyi ($x=3,82$) olan öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyinin akademik başarısı iyi ($x=3,64$) olan öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları bilişsel bağlılık düzeyinde akademik başarılarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; akademik başarısı çok iyi ($x=3,54$) olan öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyinin akademik başarısı düşük ($x=3,31$) olan öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları okula bağlılık düzeyinde akademik başarılarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; akademik başarısı çok iyi ($x=3,85$) olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin akademik başarısı iyi ($x=3,72$) ve düşük ($x=3,61$) olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyinde akademik başarılarına göre anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; akademik başarısı çok iyi ($x=3,15$) olan öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyinin akademik başarısı düşük ($x=3,42$) ve iyi ($x=3,38$) olan öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Öğrencilerin Akademik Başarıları, Okula Bağlılık ve Okul Kültürü Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin akademik başarıları, okula bağlılık ve okul kültürü belirleme düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 4.6’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrencilerin Akademik Başarıları, Okula Bağlılık Düzeyleri ile Okul Kültürü Belirleme Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Akademik başarı	Gelişimsel kültür	Başarı kültürü	Katı kurallara bağlılık kültürü
Davranışsal bağlılık boyutu	<i>r</i>	0,199**	0,345**	0,322**	-0,170**
Duyuşsal bağlılık boyutu	<i>r</i>	0,072*	0,504**	0,416**	-0,204**
Bilişsel bağlılık boyutu	<i>r</i>	0,086**	0,417**	0,388**	-0,086**
Okula bağlılık (toplam skor)	<i>r</i>	0,124**	0,520**	0,461**	-0,175**
Gelişimsel kültür	<i>r</i>	0,021	-	-	-
Başarı kültürü	<i>r</i>	0,039	-	-	-
Katı kurallara bağlılık kültürü	<i>r</i>	-0,136**	-	-	-

* $p < .05$; ** $p < .01$; $N=1053$

Tablo 4.6’da verilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile algıladıkları davranışsal bağlılık ($r=0,199$; $p < .01$), duyuşsal bağlılık ($r=0,072$; $p < .05$), bilişsel bağlılık ($r=0,086$; $p < .01$) ve okula bağlılık ($r=0,124$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okula bağlılık düzeyleri de artmakta olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile algıladıkları gelişimsel kültür ($r=0,021$; $p > .05$) ve başarı kültürü ($r=0,039$; $p > .05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü ($r=-0,136$; $p < .05$) boyuttu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyleri de düşmekte olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları gelişimsel kültür düzeyleri ile algıladıkları davranışsal bağlılık ($r=0,345$; $p < .01$), duyuşsal bağlılık ($r=0,504$; $p < .01$), bilişsel bağlılık

($r=0,417$; $p<.01$) ve okula bağlılık ($r=0,520$; $p<.01$) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları gelişimsel kültür düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okula bağlılık düzeyleri de artmakta olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları başarı kültürü düzeyleri ile algıladıkları davranışsal bağlılık ($r=0,322$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık ($r=0,416$; $p<.01$), bilişsel bağlılık ($r=0,388$; $p<.01$) ve okula bağlılık ($r=0,461$; $p<.01$) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları başarı kültürü düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okula bağlılık düzeyleri de artmakta olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyleri ile algıladıkları davranışsal bağlılık ($r=-0,170$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık ($r=-0,204$; $p<.01$), bilişsel bağlılık ($r=-0,086$; $p<.01$) ve okula bağlılık ($r=-0,175$; $p<.01$) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okula bağlılık düzeyleri de düşmekte olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Öğrencilerin Okula Bağlılık ile Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Okul Başarısını Ne Derecede Yordadığına Dair Analiz Bulguları

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin okula bağlılık ile okul kültürü belirleme düzeylerinin okul başarısını yordama düzeyine ilişkin sonuçlar tablo 4,7 ve 4,8’de gösterilmektedir.

Tablo 4,7: Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

B.sız	D.	B.lı D.	β	Std. hata	(β)	t	p	R	R ²	F	Model (p)
Sabit			3,47	0,15		23,13	0,001				
Davranışsal bağlılık		Akademik başarı	0,23	0,04	0,21	5,82	0,001				
Duyuşsal bağlılık			-0,02	0,02	-0,03	-0,79	0,426	0,19	0,03	14,23	0,001
Bilişsel bağlılık			0,00	0,03	0,00	0,05	0,953				

Tablo 4,7’ye göre; öğrencilerin okula bağlılığın alt boyutlarından davranışsal bağlılık boyutunu puanlarının, akademik başarıyı yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Buna göre öğrencilerin akademik başarısını yordayan davranışsal bağlılık boyutu toplam

varyansın %4'ünü oluşturmaktadır ($r=0,98$; $r^2=0,04$). Öğrencilerin davranışsal bağlılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,239$].

Tablo 4,8: Okul Kültürünün Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

B. sız D.	B. lı D.	β	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	Model (p)
Sabit		4,66	0,13		34,06	0,001				
Gelişimsel kültür boyutu	Akademik başarı	-0,02	0,02	-0,03	-0,81	0,415				
Başarı kültürü boyutu		0,05	0,03	0,05	1,39	0,164	0,14	0,02	7,25	0,001
Katı kurallara bağlılık kültürü		-0,10	0,02	-0,13	-4,48	0,001				

Tablo 4,8'e göre; öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından katı kurallara bağlılık kültürü boyutunu puanlarının, akademik başarıyı yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Buna göre öğrencilerin akademik başarısını yordayan katı kurallara bağlılık kültürü boyutu toplam varyansın %4'ünü oluşturmaktadır ($r=0,143$; $r^2=0,02$). Öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin akademik başarı düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,109$].

4.5. Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Okula Bağlılık Düzeylerini Ne Derecede Yordadığına Dair Analiz Bulguları

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin okul kültürü belirleme düzeylerinin okula bağlılık düzeylerini yordama düzeyine ilişkin sonuçlar tablo 4,9, 4.10, 4.11 ve 4.12'de gösterilmektedir.

Tablo 4,9: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Davranışsal Bağlılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

B. sız D.	B. lı D.	β	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	Model (p)
Sabit		3,60	0,11		32,29	0,001				
Gelişimsel kültür	Davranışsal bağlılık	0,12	0,02	0,20	5,42	0,001				
Başarı kültürü		0,13	0,02	0,17	4,61	0,001	0,39	0,15	62,98	0,001
Katı kurallara bağlılık		-0,09	0,02	-0,13	-4,84	0,001				

Tablo 4,9’da verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından gelişimsel kültür boyutunu puanlarının, davranışsal bağlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından başarı kültürü boyutunu puanlarının, davranışsal bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından katı kurallara bağlılık kültürü boyutunu puanlarının, davranışsal bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Buna göre öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeyini yordayan okul kültürü belirleme ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %15’ini oluşturmaktadır ($r=0,391$; $r^2=0,15$). Öğrencilerin gelişimsel kültür boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,124$]. Öğrencilerin başarı kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,135$]. Öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,096$].

Tablo 4.10: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Duyuşsal Bağlılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

B.sız D.	B.lı D.	β	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	Model (p)
Sabit		2,18	0,16		13,21	0,001				
Gelişimsel kültür	Duyuşsal bağlılık	0,36	0,03	0,38	10,81	0,001				
Başarı kültürü		0,19	0,04	0,15	4,42	0,001	0,53	0,28	141,88	0,001
Katı kurallara bağlılık kültürü		-0,17	0,02	-0,15	-5,86	0,001				

Tablo 4.10’da verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından gelişimsel kültür boyutunu puanlarının, duyuşsal bağlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından başarı kültürü boyutunu puanlarının, duyuşsal bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından katı kurallara bağlılık kültürü boyutunu puanlarının, duyuşsal bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Buna göre öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyini yordayan okul kültürü belirleme ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %29’unu oluşturmaktadır ($r=0,537$; $r^2=0,29$). Öğrencilerin gelişimsel kültür

boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin duyuşsal bağılılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,366$]. Öğrencilerin başarı kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin duyuşsal bağılılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,192$]. Öğrencilerin katı kurallara bağılılık kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin duyuşsal bağılılık düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,172$].

Tablo 4.11: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Bağılılık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Bilişsel Bağılılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

B.sız D.	B.lı D.	β	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	Model (p)
Sabit		1,91	0,15		12,34	0,001				
Gelişimsel kültür	Bilişsel bağılılık	0,23	0,03	0,27	7,34	0,001				
Başarı kültürü		0,21	0,04	0,20	5,38	0,001	0,44	0,19	85,85	0,001
Katı kurallara bağılılık kültürü		-0,04	0,02	-0,04	-1,67	0,094				

Tablo 4.11’de verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından gelişimsel kültür boyutunu puanlarının, bilişsel bağılılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından başarı kültürü boyutunu puanlarının, bilişsel bağılılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Buna göre öğrencilerin bilişsel bağılılık düzeyini yordayan gelişimsel kültür ve başarı kültürü alt boyutları toplam varyansın %20’ini oluşturmaktadır ($r=0,444$; $r^2=0,20$). Öğrencilerin gelişimsel kültür boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin bilişsel bağılılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,232$]. Öğrencilerin başarı kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin bilişsel bağılılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,219$].

Tablo 4.12: Öğrencilerin Okul Kültürü Belirleme Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Bağılılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

B.sız D.	B.lı D.	β	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	Model (p)
Sabit		2,44	0,11		21,05	0,001				
Gelişimsel kültür	Okula bağılılık	0,24	0,02	0,36	10,36	0,001				
Başarı kültürü		0,18	0,03	0,21	6,19	0,001	0,55	0,30	156,22	0,001
Katı kurallara bağılılık kültürü		-0,09	0,02	-0,12	-4,81	0,001				

Tablo 4.12’de verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından gelişimsel kültür boyutunu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından başarı kültürü boyutunu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından katı kurallara bağlılık kültürü boyutunu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<.01$). Buna göre öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyini yordayan okul kültürü belirleme ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %30’unu oluşturmaktadır ($r=0,556$; $r^2=0,30$). Öğrencilerin gelişimsel kültür boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,246$]. Öğrencilerin başarı kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,189$]. Öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,099$].

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokullarda var olan okul kültürünün öğrencilerin okula bağlılıklarını yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayalı olarak çıkarılan sonuçlar, tartışma ve öneriler bölümü yer almaktadır. Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde ortaokullarda okul kültürü ve öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu sorusuna cevap verilmiştir. Ayrıca ortaokullardaki okul kültürü ile öğrencilerin okula bağlılıkları demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve akademik başarı) göre incelenmesine dair bulguların sonuçlarına da yer verilmiştir. Aynı zamanda okul kültürünün, okula bağlılığı yordayıp yordamadığına dair regresyon analizi sonuçları tartışılarak araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Ortaokullardaki Okul Kültürü ile Öğrencilerin Okula Bağlılıklarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin genel anlamda okula bağlılıklarının “yüksek” olduğu, okula bağlılığın alt boyutlarından davranışsal bağlılık boyutu düzeyinin “çok yüksek”, duyuşsal bağlılık düzeyinin “yüksek”, bilişsel bağlılık düzeylerinin ise “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda diğer değişkenimiz okul kültürünün alt boyutlarından gelişimsel kültür boyutu düzeyinin “yüksek”, başarı kültürü boyutu düzeyinin “yüksek”, katı kurallara bağlılık boyutu düzeyinin ise “orta” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında bu çalışmayla birebir örtüşen çok fazla kaynağa rastlanılmasa da burada bazı çalışmaların farklı boyutlardaki bulgularına yer verilecektir. Araştırmamızın genel bulguları bazı çalışmalarla paralellik arz ederken bazı çalışmalarla alt boyutlarda farklılıklar göstermektedir. Gezer’in (2005) yaptığı çalışmanın bulgularında öğrenciler, okulda öğrenci başarısını olumlu etkileyen bir ortamın var olduğunu kısmen, öğretmenler ise katılıyorum derecesi ile benimsemişlerdir. Yine aynı araştırmada öğrenciler okulda motive edici kültürün var olduğunu kısmen, öğretmenler ise katılıyorum derecesi ile benimsemişlerdir. Doğanay ve Sarı (2006),

üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin yaşam niteliğine ilişkin algılarını, demokratik yaşam kültürü değişkeni bakımından incelemiş ve öğrencilerin okullarda yaşam niteliğinin orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ayık ve Ada'nın (2008), yürüttükleri çalışmanın okul kültürüne yönelik bulgularına göre ise yönetici ve öğretmenlerin okul kültürünün bütün boyutlarına ilişkin görüşlerinin “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Netice itibariyle okullarda öğrenci başarısının ve bağlılığının artırılması ve istenilen düzeyde olumlu okul kültürü algısı için, motive edici bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Bunun için öğrenci başarılarının ödüllendirilmesi, öğretmen öğrenci ilişkisinin geliştirilmesi, velilerin okulu sahiplenmeleri, eğitim olanaklarının çağın gereklerine uygun biçimde iyileştirilmesi gerekir. Okul kültürünün oluşturulmasında yönetici yeterlikleri ve müdürlerin liderlik stilleri de büyük önem arz etmektedir.

Özdemir ve Kalaycı (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu konuda yürütülen başka bir çalışmada da öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin orta düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır (Arastaman, 2009). Bu iki çalışmanın sonuçları ortaya koyduğu okula bağlılık bulguları genel anlamda bizim çalışmamızla birebir örtüşmüyor. Bu sonuçlardan yola çıkarak bizim çalışmamızdaki şekilde yüksekokula bağlılık için öğrencilerin okul bağlılıklarını artırma sürecinde onların içsel motivasyonlarını artıracak faaliyetlere yönelmek yerinde olacaktır. Ders içeriklerinin çağa ve teknolojik gelişmelere paralel şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilmesi, derste öğretilen konuların öğrencinin yaşamıyla ilişkili olması, okulların öğrenci için daha istenilir ve rahatlatıcı yerler haline getirilmesi, okul kuralları belirlenirken öğrencilerin katılımına dikkat edilmesi, okul öğrenci meclislerini aktif olması ve öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerini güncelleyerek öğrencilere ulaşabilme düzeyini artırıcı çalışmalar yapılması sağlanmalıdır.

5.1.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Akademik Durumlarına, Sınıf Düzeylerine ve Okul Türlerine Göre Okul Kültürü ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin *cinsiyetlerine* göre kız ve erkek öğrencilerin okula bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okullarını daha fazla

benimsedikleri ve kendilerini okula daha fazla ait hissettikleri şeklinde bir sonuç çıkarılabilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar biraz daha derinlemesine incelendiğinde bu sonuçların erkeklerin kızlara göre ergenliğe daha geç girmelerine ve iki cinsiyetin sosyalleşme süreçlerinin farklılığına bağlandığını görebiliriz (Simons-Morton ve Crump, 2003). Kız öğrencilerin okulu daha özel ve önemli bir konuma oturtmaları, kendi yaşamları için anlamlı bir yer olarak görmeleri, okulun kendilerini geliştirdiğine inanmaları; erkek öğrencilerin ise okulu gelişimlerini törpüleyen baskıcı bir yer olarak görmeleri iki cinsiyet arasındaki bu belirgin farkın nedenlerinden olabilir (Özdemir ve Kalaycı, 2013; Bellici, 2015). Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde araştırma bulgusuyla paralellik gösteren ulusal ve uluslararası düzeyde birçok araştırma olduğu görülecektir. Ancak araştırmamız bulgular açısından bazı çalışmalarla benzerlik gösterirken bazılarının belirli bulgularıyla çelişmektedir. Örneğin, Alparslan (2016), anne babası boşanmış çocukların okula bağlılıklarını incelediği çalışmada okula bağlılık (toplam) ve cinsiyet ile parçalanmış aileye sahip ergenler arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiş fakat çalışmamızdaki sonuçlara benzer şekilde erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Akarsu (2018), ortaokullara moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıklarını araştırdığı çalışmada benzer şekilde kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Can (2008), yaptığı araştırmada öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymuştur ve kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamızdaki bulguları destekler şekilde araştırmalarında kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan birçok araştırma vardır (Arastaman, 2006; Eith, 2005; Erdoğan, 2013; Ilgar ve Parlak, 2014; Jenkins, 1995; Mcneely, Nonnemaker ve Blum, 2002; Mengi, 2011; Osterman, 2000; Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor, 1999; Sağlam ve İkiz, 2017). Buna karşın Erdoğan ve Yüzbaş (2018), lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını incelemiş ve erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini kız öğrencilerden yüksek bulmuşlardır. Aksu (2019), ilkokul öğrencileri üzerine çalışma yürütmüş ve sonuçta ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre toplam okula bağlılık puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulamamıştır. İhtiyaroğlu ve Demir (2015),

farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında genel anlamda okula bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamışlar ancak kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Sarı (2013) ise lise öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmada, araştırma sonuçlarımıza zıt şekilde öğrencilerin okul bağlılıklarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını fakat yine araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Wang, Willett ve Eccles (2011), Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong (2001), Duy ve Yıldız (2014), yaptıkları çalışmalarda okula bağlılık düzeyinin kız ve erkek öğrencilerde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özgök (2013), çalışmamızda olduğu şekilde ortaokul öğrencilerini incelemiş ve okula bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi algısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada cinsiyet ve okula bağlılık arasındaki anlamlı fark bulamamıştır. Sonuç itibarıyla genel anlamda cinsiyet faktörünün, okula bağlılık üzerinde belirleyici bir rolü olduğu görülmektedir ve okulla ilgili kararlar alınırken cinsiyet faktörü dikkate alınmalıdır.

Bulgular normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin okula bağlılık (toplam skor) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu göstermiştir. Buna göre normal ortaokulda okuyan öğrencilerin okula bağlılık (toplam skor) boyutunun, İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin okula bağlılık (toplam skor) boyutunun daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızın bulguları bazı çalışmalarla benzerlik bazılarıyla da farklılık arz etmektedir. Alp (2017), ortaokul öğrencilerinin bireysel değerleri ile okul kültürünün ilişkisini incelediği çalışmada *okula aidiyet duygusu değişkenine* göre öğrencilerin okudukları okul türleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yanık (2017), liselerde okul sporlarıyla öğrencilerin okula bağlılıklarını araştırdığı çalışmada katılımcıların okula bağlılık puan düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre yapılan incelenmesinde gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık tespit etmiş ve okul türü bakımından fen lisesinde öğrenim görenlerin okula bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğunu belirlemiştir. Alınan veriler ışığında özel ortaokulda okuyan öğrencilerin, diğer okullarda okuyan öğrencilere göre okula anlamlı bir şekilde daha az aidiyet duygusu hissettikleri görülmüştür. Can (2008), ilk öğretim II. kademe öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okula bağlılıklarının devlet

ya da koleje devam etmesine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Genel anlamda öğrencilerin eğitim gördükleri okulların türlerinin onların okullarına bağlılığını etkilediği söylenebilir. Özellikle normal ortaokullardaki öğrencilerin, İmam Hatip Ortaokulundaki öğrencilere göre okullarına daha fazla aidiyet hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada İmam Hatip Ortaokullarının uzun yıllar kapalı olması, birçok ilçede son dönemlerde açılmış olmaları, farklı okulların binalarında geçici olarak eğitim vermeleri gibi nedenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri *sınıf düzeyine* göre öğrencilerin algıladıkları okula bağlılık düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 5. Sınıfta ve 6. Sınıfta okuyan öğrencilerin okul bağlılık düzeyinin 7. Sınıfta ve 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin okul bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanda birçok çalışma bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Örnek verecek olursak; Wang ve Holcombe (2010) yaptıkları çalışmada, 7. ve 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Oelsner vd., (2011), çalışmaları sonucunda ortaokulda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür. Yani Oelsner ve diğerlerinin çalışmasında, sınıf seviyesi arttıkça okula bağlılık düzeyinde azalma görülmüştür, denilebilir. Özdemir ve Kalaycı'nın (2013) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmasında da alt sınıflardan üst sınıflara geçişle birlikte okula bağlılık düzeylerinde dereceli olarak bir azalma eğilimi olduğunu ortaya koymuşlardır. Okula bağlılık, öğrencinin yaşı yükseldikçe azalmaktadır (Simons-Morton ve Crump, 2003). Bellici'nin (2015) ortaokul öğrencilerine yapmış olduğu araştırmada sınıf düzeyi arttıkça okula bağlılığın azaldığı görülmüştür. Ayrıca Perry vd.'nin (2010) çalışmasında da ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak, bunun anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Yaşı büyük öğrenciler, yaşça küçük olan öğrencilere göre okula daha olumsuz gözle bakabilirler (Fredricks ve diğerleri, 2005). Bunlardan başka literatürde de öğrencilerin yaşının ve sınıfının ilerledikçe okula bağlılık düzeylerinin düştüğünü ifade eden birçok çalışma bulunmaktadır (McNeely vd., 2002; Mengi, 2011; Simons-Morton ve Chen, 2009; Wang vd., 2011).

Bu araştırma ve yukarıda sözü edilen araştırmaların aksine Dönmez'in (2016) araştırma sonuçlarında sınıf düzeyinin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde

anlamli bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Can (2008), yüksek lisans tezinde yaş faktörü ile okula bağlılığı ele almış ve yaş değişkeninin okula bağlılık üzerinde anlamli bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Caraway vd.'nin (2003), çalışmasında da benzer şekilde yaş faktörünün okula bağlılık düzeyi üzerinde anlamli bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bahse konu araştırmaların çoğunun sonuçları ve bu çalışmanın bulguları göstermektedir ki yaş faktörü ve sınıf düzeyi öğrencilerin okula bağlılığını etkileyebilir. Bu durum yaşı küçük veya ortaokula yeni başlayan öğrencilerin, okula birkaç yıldır devam eden öğrencilere göre okullarına daha bağlı oldukları ve sınıf düzeyinin ve yaş etkeninin okula bağlılığı etkilediği şeklinde değerlendirilebilir.

Akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin, akademik başarısı iyi ve düşük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da notları iyi olan öğrencilerin okullarına daha bağlı oldukları veya ters açıdan değerlendirirsek okula bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir. Okulu önemsemeyen, okula bağlılığı az olan öğrencilerinse ders başarı konusunda iyi olmadıkları söylenebilir.

Literatürdeki birçok araştırma da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Örneğin Erdoğdu ve Yüzbaş (2018), yürüttükleri araştırmalarında akademik olarak başarılı olan öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde okul bağlılığı ile akademik başarı üzerine yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Erdoğdu, 2013; Finn vd., 1997; Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okulu benimsemeleri, okulu sevmeleri, onlarda okulda yapılan faaliyetlere etkin katılım ve akademik olarak da daha başarılı olma motivasyonu oluşturmaktadır denilebilir.

Öğrencilerin algıladıkları *okul kùltürünün demografik* değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakacak olursak; *cinsiyet* değişkenine göre kız öğrencilerin okul kùltürü değişkeninin alt boyutlarından gelişimsel kùltür ve başarı kùltürü boyutunun, erkek öğrencilerin gelişimsel kùltür ve başarı kùltürü boyutundan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Okul kùltürü değişkeninin alt boyutlarından olan katı kurallara bağlılık kùltürü boyutunun ise erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki birçok çalışmaya bu çalışmanın bulguları paralellik gösterse de farklı sonuçlara ulaşan bazı çalışmalar da mevcuttur.

Köksal (2007), yükseköğretim öğrencilerine yönelik çalışmasında kız öğrenciler lehine sonuçlar elde ederken, Terzi (2004), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin güç mesafesi algısının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulgusunu elde etmiştir. Sönmez (2006) meslek lisesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada güç kültürü algısının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği; destek kültürü algısının ise erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Göldağ (2015), araştırmasında, öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre "*öğretmeni algılama, okulu algılama ve okulun kültürel normları*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*okul değerleri, okul çevre ilişkisi ve okula aidiyet duygusu*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir sonucuna ulaşmıştır. Koç (2014), meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algılarını incelediği araştırma kapsamında güç mesafesi alt boyutunda kız öğrencilerin okul kültürünü erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıkları sonuçları elde edilmiştir. Araştırmamızın bulgularında da kızların gelişimsel kültür ve başarı kültürü alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek düzeyde oldukları gözlenmişti. Katı kurallara bağlılık alt boyutunda ise erkeklerin kızlardan daha yüksek düzeyde oldukları ortaya konmuştu.

Yavuz Tabak (2017), okullarda demokratik okul kültürünü incelediği araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin demokratik okul kültürü ve boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahiptir ancak cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Terzi (1999), örgütsel kültürün algılanmasında devlet liselerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Demir, Kaya ve Metin (2012), lise öğrencileri ile yaptıkları çalışma öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ile ilgili algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmişlerdir. Işık (2017), ortaokullardaki okul kültürü üzerine yürüttüğü tez çalışmasında cinsiyet değişkenine göre "Başarı Kültürü", "Destek Kültürü", "Bürokratik Kültür", "Görev Kültürü" arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Alp (2017), ortaokul öğrencilerinin bireysel değerleri ile okul kültürünün ilişkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre; *öğretmene karşı tutum, okula karşı tutum, okulun kültürel normları, okul değerleri, okula aidiyet duygusu* boyutlarında farklılık bulamamıştır. Bulgulara göre erkek ve kız öğrenciler

okul kültürünü aynı düzeyde algılamaktadırlar ve okul kültürüne karşı olumlu bir tutum geliştirmektedirler.

Bektaş ve Kılıç'ın (2011), öğretmen adaylarının demokratik tutum ve okul kültürünü incelemeye yönelik yaptıkları çalışmada cinsiyete göre okul kültürü algısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Zeytin (2008), ilköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü konulu araştırmasında ilköğretim okullarındaki okul kültürü düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğunu saptamıştır. Buna göre: Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere nazaran okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar. Kadioğlu (2018), okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisini incelediği araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyete göre işbirlikçi liderlik alt boyutunda erkekler lehine anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiştir. Genel anlamda okul kültürünün farklı değişkenlere ve durumlara göre çok farklı şekilde algılandığı söylenebilir.

Öğrencilerin okudukları *okul türünün* okul kültürünü etkileyip etkilemediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonuçlarına göre normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür ve başarı kültürü boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Normal ortaokulda okuyan ve İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutunun, normal ortaokulda okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutunun daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada İmam Hatip Ortaokullarının yakın tarihte açılması nedeniyle okul kültürlerinin tam oluşmamış olmasını dikkate almak gerekmektedir. Literatürdeki birçok çalışma bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir ancak burada zıt sonuçlar elde eden çalışmalara da yer verilmiştir.

İpek (1999), devlet okulları ve özel okullardaki örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine yürüttüğü araştırmasında resmi ve özel liselerde örgütsel kültürün tüm boyutlarında özel liseler arasında manidar farklılıklar olduğunu ve özel liselerin tüm boyutlara ilişkin algılarının resmi liselere göre daha üst düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Atalay Kabasakal vd., (2015), lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algılarının inceledikleri araştırmalarının bulgularında, öğrencilerin demokratik okul kültürü algılarının devam ettikleri okul türüne, kurum türüne göre değiştiğini

göstermiştir. Yavuz ve Yılmaz (2012), yaptıkları araştırmalarında okul kültürüne ilişkin özellikleri, resmi ilköğretim okulu öğrencileri, özel ilköğretim okulu öğrencilerinden daha fazla önemsemektedirler. Resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürüne ilişkin özellikleri çok iyi düzeyde, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürüne ilişkin özellikleri iyi düzeyde önemli görüyor olması öğrenciler açısından önemli bulunmaktadır. Yine aynı araştırmanın sonucunda, okul kültürüne ilişkin özellikleri özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha çok önemli buldukları belirlenmiştir. Alp (2017), ortaokul öğrencilerinin bireysel değerleri ile okul kültürünün ilişkisini incelediği çalışmasında resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürüne ilişkin algıları özel ilköğretim okulu öğrencilerinin algılarından daha yüksektir. Yine aynı çalışmada İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin, özel ortaokulda okuyanlara göre güç ve başarı değerlerine daha çok önem verdiği bulunmuştur. *Okul-çevre ilişkisinde*, okula *aidiyet duygusu* ve *okul kültürel normlarında* ki pozitif değişim olduğunda değerler de pozitif bir şekilde artış görüldüğü tespit edilmiştir. Terzi (1999), çalışmasında özel liselerde örgütsel kültürün alt boyutları arasında farklılıklar bulmuştur ve en başat kültür boyutu olarak güç kültürü peşinden de başarı kültürünü ortaya koymuştur. Ancak örgütsel kültürün özel ve devlet liselerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Bektaş ve Kılıç (2011), yürüttükleri çalışmalarında öğrenciler açısından özel okullarda devlet okullarına göre daha demokratik bir okul kültürü sergilendiğini belirlemişlerdir.

Boydak Özcan ve Demir (2011), farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algılarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerle öğrencilerin okul kültürüne yönelik algılarında farklılıklar olduğu göze çarpmıştır. Genel liseler ile meslek liselerinde egemen olan kültürler benzer özellikler göstermektedir ancak liselerin genel lise ya da meslek lisesi olmasının okul kültürünün doğası üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Demirtaş (2010), liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında genel liseler ile meslek liselerinde egemen olan kültürler benzer özellikler göstermektedir. Bu benzerlik OKÖ'nün bütün faktörleri için söz konusudur. Liselerin genel lise ya da meslek lisesi olmasının okul kültürünün doğası üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri *sınıf düzeyine* göre öğrencilerin algıladıkları gelişimsel kültür düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre; 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeyinin 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür ve başarı kültürü düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 6. Sınıfta okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeyinin 7. Sınıfta ve 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeyinin 8. sınıfta okuyan öğrencilerin gelişimsel kültür düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyinde kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; 8. sınıfta ve 7. sınıfta okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü düzeyinin 5. ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul, lise ve üniversitelerde yürütülen birçok çalışma bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Alp (2017), ortaokul öğrencilerinin bireysel değerleri ile okul kültürünün ilişkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin *okul kültürünü algılama düzeyleri, okul kültürel normları, okul değerleri* değişkenlerine göre öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ancak okula karşı tutum değişkenine göre öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, 8. sınıf öğrencilerinin, 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre okula karşı anlamlı bir şekilde daha olumsuz bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Bulunan farklılığın öğrencilerin yaş seviyelerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Durmuş (2010), çalışmasında Örgütsel Yapı- Etkinlik alt boyutunda yaş değişkenine göre farklılık olduğu en olumsuz algının 17 yaşındaki öğrencilerde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Koç (2014), çalışması neticesinde öğrencilerin Aidiyet, Semboller, Güç Mesafesi ve Örgütsel Yapı-Etkinlik alt boyutu puan ortalamalarının okuduğu sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Okul kültürünün alt boyutlarına göre okulda 1. yılı olan öğrencilerin okul kültürünü okulda 4 veya daha fazla süredir bulunanlara göre daha olumlu algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Yine Kadioğlu (2018), okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisini incelediği araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaşa göre öğrenme ortaklığı alt

boyutunda anlamlı fark gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur. Aslan (2008), lise öğretmenleri ile yapılan çalışmada okul kültürü ve alt boyutlarındaki öğretmen algılarının öğretmenlerin yaşı ile ilgili olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Işık (2017), ortaokullardaki okul kültürü üzerine yürüttüğü tez çalışmasında mesleki kıdem yılı değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda; “Destek Kültürü”, “Başarı Kültürü”, “Bürokratik Kültür” ve “Görev Kültürü” ile kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı kanaatine ulaşmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeylerinin *akademik başarı düzeylerine* göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarında öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin alt boyutlarından katı kurallara bağlılık kültürü düzeyinde akademik başarılarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre başarısı çok iyi olan öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyinin akademik başarısı düşük ve iyi olan öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyleri de düşebilir şeklinde yorumlanabilir.

Hill (2000), öğrenci başarısı ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Quiambao (2004), yaptığı araştırma bulgularına dayanarak, okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade etmiştir. Terzi (1999), resmi liselerde başarı kültürünü düşük düzeyde bulmuştur. Bunun tersine Stolp (2002) ise sağlıklı ve güçlü bir okul kültürünün öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Demirtaş (2010), liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. OKÖ’nün mesleki gelişme faktöründe bu ilişki en yüksek düzeyde ortaya çıkmaktadır. Uysal (2015), okullardaki örgüt kültürü ve iklimini incelediği araştırmasında okul kültürü ile öğretmenlerin iş değerleri ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki bulmuştur. Yine Özdemir (2012) okul kültürünün örgütsel sağlığa olan etkisini araştırdığı çalışmasında başarı kültürünün akademik önemi yordamadığını tespit etmiştir. Gezer (2005), öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşüne göre, öğrenci başarısını sağlamada okulların yeterli olmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2009), okul kültürünün öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırmasında okul kültürünün iletişim faktörü ile öğrenci başarısı arasında olumsuz yönde bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Öğrencilerin Okula Bağlılıkları ile Algıladıkları Okul Kültürü Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bulgulara göre öğrencilerin algıladıkları gelişimsel kültür düzeyleri ile algıladıkları okula bağlılık ve alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları gelişimsel kültür düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okula bağlılık düzeylerinin de artmakta olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları başarı kültürü düzeyleri ile algıladıkları okula bağlılık ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları başarı kültürü düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okula bağlılık düzeylerinin de artmakta olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyleri ile algıladıkları okula bağlılık ve alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları katı kurallara bağlılık kültürü düzeyleri arttıkça öğrencilerin algıladıkları davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okula bağlılık düzeylerinin de düşmekte olduğu tespit edilmiştir. Olumlu okul kültürleri yüksek öğrenci motivasyonu ve başarısı, gelişmiş öğretmen iş birliği ve öğretmenlerin, mesleklerine yönelik gelişmiş tutumları ile ilişkili görülmektedir (Stolp ve Smith, 1995).

Alanyazında iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan benzer çalışmaların olmaması bu araştırmanın desteklenmesini güçleştirmektedir. Ancak yine de araştırmamıza konu olan değişkenlerle başka değişkenler üzerine yapılan bazı çalışmaların bulgularını paylaşmak yerinde olacaktır.

Kadioğlu (2018), öğretmenlerin okul kültürü algıları ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla yaptığı çalışmada korelasyon ve regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algısı ile iş doyumu düzeyleri arasında doğrusal ve anlamlı düzeyde ilişki tespit etmiştir. Gezer (2005), öğretmenlerin okul

kültürüne ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuyumcu (2007), okul kültürü ve takım liderliği arasındaki ilişkiye ilişkin araştırmasında okul kültürü ile takım liderliği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu saptamıştır. Demirtaş (2010), yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre, öğrenci başarısı ile okul kültürünün işbirlikçi liderlik, öğretmen iş birliği ve amaç birliği faktörleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kurşun'un (2019) yaptığı araştırmanın bulguları okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ilişkinin bulunduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlara baktığımızda öğrencilerin algıladıkları okul kültürünün onların kendilerini okula ait hissetmelerinde, okulu benimsemelerinde, okula bağlanmalarında ve etkinliklere aktif katılımında etkili olduğu söylenebilir. Ancak katı kurallara bağlılık kültürü düzeyi yükseldikçe okula bağlanmanın da azaldığı göz ardı edilmemelidir.

5.1.4. Okul Kültürünün, Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerini Yordamasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda öğrencilerin okul kültürü belirleme alt boyutlarından gelişimsel kültür boyutu, başarı kültürü boyutu ve katı kurallara bağlılık kültürü boyutunun puanlarının, okula bağlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin gelişimsel kültür ve başarı kültürü boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin katı kurallara bağlılık kültürü boyutundan aldıkları puanların ise öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularıyla alanyazındaki birçok çalışmanın bulguları yakınlık göstermektedir. Ancak daha önce de ifade edildiği üzere araştırma değişkenleri daha önce kendi aralarında birebir çalışılmadığından burada okul kültürü ile farklı değişkenlerin incelendiği bazı çalışmalara yer verilecektir. Örneğin Ayık ve Ada (2008), ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki konulu araştırmalarında elde ettikleri bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Şişman (2011), güçlü okul kültürüne sahip olan okulların aynı zamanda etkili okul olduğunu söylemektedir. Kurşun'un (2019), yaptığı araştırmanın bulguları liderliğin okul kültürünü pozitif

yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Uysal Arpaguş (2011), araştırmasında okul kültürü ile ilgili olumlu durumların öğretmenlerin davranışlarını genel olarak olumlu etkilediği, öğretmenlerin motive olduğu ya da daha aktif çalıştığı; olumsuz durumların ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun motivasyonunu düşürdüğü, stres yaşamasına neden olduğu ya da öğretmenlerin bu durumları değiştirmeye çalıştığını tespit etmiştir. Demirtaş (2010), yürüttüğü çalışmada öğrenci başarısı ile okul kültürünün işbirlikçi liderlik, öğretmen iş birliği ve amaç birliği faktörleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Alparslan (2016), çalışmada *okul kültürel normları* değişkeni ile başarı, güvenlik, iyilikseverlik, geleneksellik, evrenselcilik, öz yönelim, uyarılım ve hazcılık değerleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar bulmuştur. Buna göre okul kültürel normlarına karşı tutumda pozitif bir değişim olduğunda belirtilen portre değerler de pozitif bir şekilde artış göstermektedir. Seki (2004), "*okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri*" adlı araştırmasında güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olan okulların okul yöneticilerinin güçlü okul kültürüne sahip olma ve okullardaki başarı göstergelerini paralel oranda arttığını tespit etmiştir. Güçlü okul kültürünün öğrencilerin başarı, öğretmene karşı olumlu tutum değerlerinin aynı oranda arttığını ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır ki okul kültürü, okula bağlılık düzeyini etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okula bağlılığını artırmak, okulu onlar adına daha cazip hale getirmek, okulu hayatlarında anlamlı kılmak ve okul kültürünün daha olumlu algılanması adına çalışmalar yapmak kaçınılmazdır.

5.2. Öneriler

Çalışmada okulların var olan kültürleri ve bunun öğrencileri okula bağlayıp bağlamadığı üzerinde durulmuştur. Gelecekteki çalışmalar okul paydaşları (Öğrenci, Öğretmen, Yönetim, Veli) ekseninde okul kültürünün gelişimi ve öğrencilerin okula bağlanması için neler yapılması konu edinebilir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle yapıldığı için öğrencilerin anketlere verdikleri cevaplarla sınırlı kalmıştır. Bir sonraki araştırmalar daha kapsamlı bir veri ortaya koymak amacıyla karma desen tercih edilerek yapılabilir. Aynı zamanda çalışmamız, okul kültürü ve okula bağlılık kavramlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve okul türüne göre ele almıştır. Bir sonraki araştırmalar için öğrencilerin sınav kaygısı, okul etkinliklerine katılım, ailenin ekonomik durumu, ailenin yaşam biçimi, ebeveyn medeni durumu, ebeveyn eğitim durumu, okul ve

öğretmen değiştirme, öğretmenle olan ilişkinin düzeyi, arkadaşa bağlanma, okulun bulunduğu ortam, çevresel koşullar ve ailelerin dini inanış biçimlerinin öğrencilerin okul kültürünü algılayışına ve okula bağlılıklarına etki edip etmeyeceğinin incelenmesi önerilebilir. Ders dışı sosyal etkinliklere katılmak öğrencilerin okula bağlılığını arttırmaktadır. Erkek öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini arttırmak için erkek öğrencilerin ilgisini çekebilecek ders dışı sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Sınıf düzeyi arttıka okula bağlanma düzeyinin düştüğü düşünülürse sınıf mevcutları düşürölerek öğretmen öğrenci ilişkisi ve öğrenme ortamı daha olumlu hale getirilmeye çalışılabilir. Okul kültürü ve okula bağlılıkla ilişkili değişkenlerin daha çok katılımcının olduğu farklı çalışma gruplarında araştırılması önerilir. Okul kültürü ve okula bağlanma konusu özel okullar, farklı okul tipleri, farklı yerleşim birimlerindeki okullarda da incelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Okula bağlanma kavramının okulun fiziki durumu, öğretmen-öğrenci, öğrenci-yönetimle ilişkili değişkenlerle incelenmesi önerilebilir. Diğer yandan okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stillerinin okul kültürü üzerinde etkisinin olup olmadığına bakılabilir. Aynı zamanda öğretmenler, veliler ve öğrencilere göre okul kültürünü olumlu yönde geliştirici eğitimlerin verilmesi ve bu konuda çalışmaların yapılması tavsiye edilebilir. Olumlu bir kültürün yerleşmesi için ortaokullarda ve İmam Hatip Ortaokullarında yöneticiler; ortak inanç, değer ve normlar etrafında birleşmeyi sağlayabilirler. Yapılan bu araştırmanın, Türkiye genelini kapsayacak şekilde, geniş bir biçimde ele alınması, daha yararlı ve tutarlı sonuçlar verebilir. İstanbul'un yakalarından birinde veya genelinde benzer bir araştırmanın, lise ve İmam Hatip Liseleri seviyesinde yapılması durumunda, ilköğretim ve lise kurumlarındaki takım çalışmaları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aidla, A., & Vadi, M. (2007). Relationships between Organizational Culture and Performance in Estonian Schools with Regard to Their Size and Location. *Baltic Journal of Economics*, 7.
- Akarsu, N. T. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Aksu, E. Z. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Alemdar, M.Y. ve Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Ampirik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği. *Global Media Jurnal: Turkish Edition*, 3(6): 230-261.
- Alp, İ. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin bireysel değerleri ile okul kültürüne ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Anderman, E. M. (2002). School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94: 795–809.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45(5): 369-386.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32: 651-670.
- Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional Associations between Classroom Engagement and Relations with Teachers from First Through Fourth Grade. *Learning and Instruction*, 23: 1-9.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü -Sincan örneği-* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Atalay-Kabasakal, K., Göçer-Şahin, S., Kelecioğlu, H., Gelbal, S., Atar, B. ve Doğan, N. (2015). Lise Öğrencilerinin Demokratik Okul Kültürü Algılarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2): 247-270.

- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective: *Human Resources and Social Development*. Canada.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2008). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(<http://sbe.gantep.edu.tr>).
- Balaban, Y. (2014). *Resmi ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin okul kültürü algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2): 81-97.
- Bantz, C. R. (1993). *Understanding Organizations: Interpreting Organizational Communication Cultures*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Barr, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3): 231-250.
- Baş, T. (2013). *Anket Nasıl Hazırlanır? Nasıl Uygulanır? Nasıl Değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü* (Üçüncü Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bedestenci Ç. vd., (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Bektaş, F., & Kılıç, D. (2011). Relationship between School Culture Perceived by Teacher Candidates and Their Democratic Attitudes. *The New Educational Review*, 25(3): 128-138.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 48-65.
- Bilde, J. De, Damme, J. Van, Lamote, C., & Fraine, B. De. (2012). Can Alternative Education Increase Children's Early School Engagement? A Longitudinal Study from Kindergarten to Third Grade. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(2): 212-233.
- Birch, S. ve Ladd, G. (1997) The Teacher Childrelation Shipand Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35: 61-79.
- Booker, C., K. (2004). Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2): 131-143.

- Bowers, F. E. (1997). *Improving the peer interactions and peer acceptance rate of children through the use of positive peer statements* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Southern Mississippi, United States.
- Boydak Özcan, M. ve Demir, C. (2011). Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 21, Sayı: 2, Sayfa: 106-126.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.
- Büte, M. (2018). *Örgüt Kültürü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/isletme_au/orgutkulturu.pdf.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi (In Turkish).
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cameron, K.S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco: Hosseybass.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. Ve Hall, C. (2003). Self-Efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students. *Psychology in the Schools*, 40(4): 417-427.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology*, 59: 243.
- Chang, S. E., & Lin, C. S. (2007). Exploring Organizational Culture for Information Security Management. *Industrial Management and Data Systems*, 107(3): 438-458.
- Chatman, J. and Jehn, K. (1994). Assessing the Relationship between Industry Characteristics and Organizational Culture: How Different Can You Be? *Academy of Management Journal*. Vol. 37, No. 3: 522-553.
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 Countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11): 1409-1425.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, Autonomy and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-Processes and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Covell, K. (2010). School Engagement and Rights-Respecting Schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1): 39-51.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.

- Cueto, S., Guerrero, G., Sumimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of Belonging and Transition to High Schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30: 277–287.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Çengel, M., Totan, T., Çöğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4): 1820-1837.
- Deal, T. and Peterson, K. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T., & Kenndy, A. (2000). *The New Corporate Cultures: Revitalizing The Workplace After Downsizing, Mergers and Reengineering*. New York: Texere.
- Deal, T., and Wise, M. (1983). Planning, Plotting and Playing in Education's Era of Decline. In V. Balldridge and T. Deal (Eds.), *The Dynamics of Educational Change*. San Francisco: McCutchan.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2(4): 9-29.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı:158.
- Doğan, U. (2014). Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 390-403.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(2): 107-128.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., and Wong, C. A. (2001). The Relation of Family and School Attachment to Adolescent Deviance in Diverse Groups and Communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4): 396-422.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Durğun, S. (2006). Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Durmuş, M. (2010). *Güvercinlik teknik ve endüstri meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Duy, B., ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı Zorbalık Statüsüne Sahip Erinlerde Okula Bağlanma ve Yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Al., Et. (1983). *Expectations, Values and Academic Behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Eith, C. (2005). *Delinquency, Schools and the Social Bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Ellis S. and Dick, P. (2003). *Introduction to Organizational Behavior*, Berkshire: Mcgraw Hill.
- Ellis, D. G. and Maoz, I. (2003). A Communication and Cultural Codes Approach to Ethnonational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 14: 255-272.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: Beta Basın Yayım.
- Erdoğan, M. Y. (2013). Investigating the Prospective Teachers' Level of Adjustment in Terms of Perceived Identity, Values and Needs. *Online Submission*, 3(5): 283-295.
- Erdoğan, M.Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık ile Genel Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:32: S. 205-227.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 5.Baskı.İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Evered, R. (1980). *The language of organizations: The case of the Navy*. Naval Postgraduate School Monterey Ca.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59: 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *Student Engagement and Student at Risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk For School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2): 221.
- Finn, J. D., & Voelkl, K.E. (1993). School Characteristics Related to Student Engagement. *Journal of Negro Education*, Vol.62, No. 3.
- Foucault, M. (2013). Hapishanenin Doğuşu. (Çev: M. A. Kılıçbay) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in School and out-of-School Context: A Multidimensional View of Engagement. *Theory into Practice*, 50(4): 327-335.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). *School Engagement*. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What Do Children Need to Flourish?* New York: Springer.
- Fredricks, J., Blumendfeld, F. ve Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research Spring 2004*, Vol. 74, No. 1: 59-109.
- Gezer, B. (2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkileri (Elâzığ ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Glasser, W. (1998). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi (Seçim Teorisi)*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School Culture, Climate and Ethos: Interchangeable or Distinctive Concepts? *Journal of in-Service Education*, 31(2): 251-271.
- Goodenow, C. (1992a). Strengthening the Links between Educational Psychology and the Study of Social Contexts. *Educational Psychologist*, 27(2): 177-196.
- Goodenow, C. (1992b). School Motivation, Engagement and Sense of Belonging Among Urban Adolescent Students. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership Among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in The Schools*, 30: 79-90.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Students. *The Journal of Experimental Education*, 62 (1): 60-71.
- Gökâlp, Z. (1987). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Göldağ B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gudykunst, W. B. (1997). Cultural Variability in Communication. *Communication Research*, 24(4): 327-348.
- Hamm, J. V., & Faircloth, B.S. (2011). The Dynamic Reality of Adolescent Peer Networks and Sense of Belonging. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1): 48-72.
- Harrison, R. (1972). Understanding Your Organization's Character. *Harvard Business Review*, 50(23): 119-128.
- Hill, T. L. (2000). *The Influence of Gender and Professional Orientation of the Elementary Principal on School Culture and Student Success*. California: University Of Missouri.
- Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. ISBN 0-07-143959-5.
- Hofstede, G., Hofstede, G. S., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama [Educational Administration, Theory, Research And Practice]*, (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel
- İlgar, M. Z. ve Parlak, K. (2014). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık Özbiliş ve Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4: 211-241.
- İşık, H. (2017). *Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı Denetim Odağına Sahip Öğretmenlerin Etkililik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21: Sayfa 45-55.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. Beta Yayınları. İstanbul.
- İpek, C. (1999). Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19): 411- 442.
- Jenkins, P. (1995). School Delinquency and Commitment. *Sociology of Education*, 63: 221-239.
- Kadioğlu, S. (2018). *Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Katz, D. and Kahn L. R. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çev: Halil Can, Yavuz Bayar). Ankara: Dodaie yayınları.
- Kaya, H. (2009). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkisi (Batman ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi. Elâzığ.
- Kılınç, A. Ç. (2014). *Örgüt Kültürü ile İlişkili Kavramlar. İçinde N. Güçlü (Ed.), Okul Kültürü*. Ankara: Pegem. 1.Baskı.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1): 47-70.
- Klem, A. M. and Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7): 262– 273.
- Koç, M. (2014). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algılarının tespiti. Bozkır örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlâna Üniversitesi, Konya.
- Koç, N. (2011). “Kültür” ve “Medeniyet” Kavramları Etrafındaki Tartışmalar ve Atatürk’ün Düşünceleri. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*. Yıl. 7 Sayı. 13.
- Koşar, S. (2014). *Örgüt Kültürü Sınıflamaları. İçinde N. Güçlü (Ed.), Okul Kültürü*. Ankara: Pegem. 1.Baskı.
- Köksal, K. (2007). *Yükseköğretimde Örgüt Kültürü ve Alan Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Yıl:2001 Cilt:7 Sayı:1*.

- Kurşun, A. T. (2019). *Okul kültürünün incelenmesi: bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği (Elâzığ ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Lao, J., & Kuhn, D. (2002). Cognitive Engagement and Attitude Development. *Cognitive Development*, 17(2): 1203-1217.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 1(4): 249-280.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Unpublished Doctoral Dissertation). University Of Newcastle, Australia.
- Libbey, H. (2004). Measuring Student Relationships to School: *Attachm Ent, Bond İng, Conn-Ected Ness, and Engagement*. *Journal of School Health* September 2004, Vol. 74, No. 7.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs İnstudent Engagement and Learning İnthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2): 119-137.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, And associated variables. *Clinical Child and Family Sychology Review*, 6(1): 31-49.
- Mart, Ç. T. (2013). Commitment to School and Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 3, No. 1 ISSN: 2222-6990.
- Maxwell, T. ve Thomas, R. (2007). School Climate and School Culture. *Journal of Educational Administration* 29(2).
- Mcdermott, P. A., Mordell, M., & Stoltfus, J. C. (2001). The Organization of Student Performance in American Schools: Discipline, Motivation, Verbal Learning, Nonverbal Learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1): 65-75.
- McNeely, C. A. ve Falci, C. (2004). School Connectedness and Transition into and Out of Health-Risk Behavior Among Adolescents: Acomparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health*. 74(7).
- Mcneely, C. A., Nonnemaker, J., M., & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence From the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4): 138-146.
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Commins, R. (2008). Need For Belonging, Relationship Satisfaction, Loneliness and Life Satisfaction. *Personality and İndividual Differences*, 45: 213–218.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Meşeci, F. (2007). Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma. İstanbul.

- Mohan, M. L. (1993). *Organizational Communication and Cultural Vision*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (G. Bulut, Çev.). İstanbul: Mess Yayınları.
- Morley, D. D. ve Shockley Zalabak, P. (1997). Organizational Communication and Culture: A Study of 10 Italian High-Technology Companies. *The Journal of Business Communication*, 34(3): 253-268.
- Mosher, R., & McGowan, B. (1985). Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing and Instruments. *University of Wisconsin: Research and Development Center*.
- Natriello, G. (1984). Problems in the Evalation of Students and Student Disengagement From Secondary Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4): 14-24.
- Newmann, F. (1992). *Higher-Order Thin King and Prospects for Classroom Thought Fullness. Student Engagement Anda Chievement in American Scondary Schools*. New York: Teachers Collegepress.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. ve Lamborn, S. D. (1992). *Thesignificanc and Sources of Student Engagement. In F. M. Newmann (Ed.). Student engagement andachievement in American schools* (s.11-39). New York: Teachers College Press.
- Nichols, S. L. (2008). An Exploration of Students' Belongingness Beliefs in One Middle School. *The Journal of Experimental Education*, 76(2): 145–169.
- Oelsner, J., Lippold, M. A. and Greenberg, M. T. (2011). Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3): 463–487.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim-Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okçu, V., Doğan, E. ve Dayanan, İ. (2018). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Üzerindeki Etkisi (Şırnak İli Örneği). *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 6 (2): 41-62.
- Osterman, K. F. (1998). Students Community Within the School Context: A Research Synthesis. *Paper Presented at the American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Osterman, K. F. (2000). Students Need For Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 17(3): 323-367.
- Ott, J. S. (1989). *The Organizational Culture Perspective*. Chicago: Dorsey Press. (Chapter 3. Organizational Culture: Concepts, Definitions and A Typology).
- Owens-Sabir, M. (2007). *The Effecets of Race And Family Attachment on Self- Esteem, Self- Control and Juvenile Delinquency*. New York: LFB Scholarly, 198.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4): 2125-2137.

- Özdemir, S. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2012, Cilt 18, Sayı 4 S: 599-620.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 213-224.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1): 27-35.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2019). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan İki Faktör: Sınıf Yönetiminde Adalet ve Okula Bağlılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3): 621-662.
- Özgök, A. (2013). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (1996). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özlem, D. (2008). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi* (5.Baskı). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Özoğlu, E. A. (2015). *Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: etnografik bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *İlköğretim Online*, 16(4): 1451-1468.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. P. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10): 1084-1097.
- Perry, J. C., Liu, X. and Pabian, Y. (2010). School Engagement as A Mediator of Academic Performance Among Urban Youth: The Role of Career Preparation, Parental Career Support and Teacher Support. *The Counseling Psychologist*, 38(2): 269-295.
- Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Quiambao, J. E. (2004). *An analysis and comparison of school culture with academic achievement of middle school students with specific learning disabilities* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Central, Florida.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2): 147-169.
- Reilly, B. J. ve Diangelo, J. A. (1990). Communication: A Cultural System of Meaning and Value. *Human Relations*, 43(2): 129-140.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.

- Roeser, R., W., Midgley, C., & Urdan, T., C. (1996). Perceptions of The School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3): 408-42.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 2017; 16(3): 1235-1246 *İlköğretim Online*, 16(3): 1235-1246.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1): 147-160.
- Sathe, V. (1983). Implications of Corporate Culture: A Manager's Guide to Action. *Organization Dynamics*, (Autumn), S. 5-23.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1): 80- 90.
- Schein, E. H. (1985). Defining Organizational Culture İçinde Shwardz and Ott (1996). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1990). *Organizational Culture*. Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, ABD.
- Schein, E. H. (1991). What is Culture? In Frost, P. J., Moore, I. F., Louis, M. R., Lunberg, C. C. and Martin, J. (1991). *Reframing Organizational Culture*. Newbury Pak: Sage.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Schoen, L. T. & Teddie, C. (2008). A New Model of Culture: Aresponse to Call for Conceptual Clarity, *School Effectiveness and School Improvement*. 19 (2): 129-153.
- Seki, H. Ö. (2004). *Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Simons-Morton, B. G. & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents, *Youth Society*, 20(10):1-23
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Studentschool Bonding and Adolescent Problem Behavior. *Health Education Research*, 14: 99-107.
- Simons-Morton, B.G., & Crump, A. D. (2003). The Association of Parental Involvement and Social Competence with School Adjustment and Engagement Among Sixth Graders. *Journal of School Health*, 73(3): 121-126.
- Smith, D., C., & Sandhu, D., S. (2004). Toward A Positive Perspective on Violence Prevention in Schools: Building Connections. *Journal of Counseling and Development*, 82: 287-293.

- Sönmez, M. (2006). Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(45).
- Stipek, D. J. (1996). *Motivation And Instruction*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook Of Educational Psychology* (S. 85–113).
- Stolp, S. & Smith, S. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Stolp, S. (2002). Leadership for School Culture. *ERIC Clearinghouse on Educational Management* (ED370198).
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Uysal, Ş. (2012). *Okullarda Kültür ve İklim*. W. K. Hoy & C. G. Miskel. Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama. (S. Turan, Çev., s.163-201). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Taylor, E.B. (1903). *Primitive Culture*. London John Murray: Albemarle Street.London.
- TDK, (2019). Güncel Türkçe Sözlük. [Http://Sozluk.Gov.Tr/](http://Sozluk.Gov.Tr/) [19.09.2019].
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Güç Mesafesi ve Belirsizlikten Kaçınma Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı, 66.
- Tillar, H. (2004). *School Culture and Student Achievement in Elementary Schools in South Carolina*, Parkway: Proquest LL.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* Winter, Vou5, No. 1, s.89-125.
- Uysal Arpaş, A. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Uysal, Ş. (2015). Okullardaki Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisine Dair İlişkisel Araştırmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl 2.Sayı 5.
- Ünlü, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kültür Algılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 13, Sayı 1: Sayfa 77-92.
- Vural, B. A. (2003). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement and Academic Achievement in Middle School, *American Educational Journal Reserach*, 47(3): 633-662.

- Wang, M., Willett, J. Ve Eccles, J. (2011). The Assessment of School Engagement: Examining Dimensionality and Measurement Invariance by Gender and Race/Ethnicity. *Journal of School Psychology* ,49(4):465-480.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development,183.
- Wulf, C. (2009). Tarihsel Kültürel Atropoloji. Ankara: Dipnot.
- Yalçın, M. ve Karadağ, E. (2013). Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 101-120.
- Yanık, M. (2017). Ortaöğretimde Yapılan Okul Sporlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyine Etkisi. *14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*.
- Yavuz Tabak, B. (2017). *Okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Okul Kültürü Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science*.
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). Okul Çağı Çocuğu. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Yıldırım, K. (2014). *Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar* (N. Güçlü, Ed.) (1.Bs.). Okul Kültürü. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, K., Güçlü, N. ve Daşçı, E. (2016). Okul Kültürünün Güçlü ve Zayıf Kültürel Özellikler Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3): 91-112.
- Yılmaz, E. (2010). *Okul kültürü öğrenci başarısı ilişkisi istanbul ili ilköğretim okullarında ampirik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

EKLER



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.14708312
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

08/08/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 31.07.2019 tarihli ve 14278907 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.08.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Harun CEYLAN'ın "**Okul Kültürünün Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Etkisi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Üsküdar ilçesinde ortaokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/08/2019

Levent KILIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı



Nisan Per 22:52



Merhabalar Harun hocam,
İlgili ölçek maddeleri ve ölçeğe ilişkin bilgiler ektedir. Kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur.
İyi çalışmalar dilerim.
Meltem

 Okula_Bagliilik_Olcegi.docx



LİSTELER	
1. Değerlendirme	
2. Değerlendirme	
3. Değerlendirme	
4. Değerlendirme	
5. Değerlendirme	
6. Değerlendirme	
7. Değerlendirme	
8. Değerlendirme	
9. Değerlendirme	
10. Değerlendirme	
11. Değerlendirme	
12. Değerlendirme	
13. Değerlendirme	
14. Değerlendirme	
15. Değerlendirme	
16. Değerlendirme	
17. Değerlendirme	
18. Değerlendirme	
19. Değerlendirme	
20. Değerlendirme	

 Okula_Bagliilik_Olc...

OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Okulunuz: Normal Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu ()

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Sınıfınız: 5 () 6 () 7 () 8 ()

Son Dönem Karne Not Ortalamanız: ()

	Çok doğru	Çoğu zaman doğru	Bazen doğru	Arada sırada doğru	Hiç doğru değil
1. Okuldaki kurallara uyarım.					
2. Ödevlerimi, hatasız yaptığımdan emin olmak için kontrol ederim.					
3. Sınıfta işlerimi zamanında tamamlarım.					
4. Sınıfım eğlenceli bir yerdir.					
5. Sınavım olmasa bile evde ders çalışırım.					
6. Sınıftayken, çalışıyormuş gibi yaparım.					
7. Okulda olmaktan hoşlanırım.					
8. Okulda yaptıklarımızla ilgili televizyon programlarını izlemeye çalışırım.					
9. Sınıf etkinliklerine dikkatimi veririm.					
10. Bir kitap okuduğumda, tam olarak kavrayabilmek için kendime sorular sorarım.					
11. Okulda başım belaya girer.					
12. Okulda kendimi mutlu hissederim.					
13. Okulda yaptıklarımız hakkında daha fazla şey öğrenmek için fazladan kitap okurum.					
14. Okuldaki etkinliklerle ilgiliyimdir.					
15. Okuduklarımda anlamını bilmediğim bir kelime olursa anlamını öğrenmek için bir şeyler yaparım.					
16. Okuldaki etkinlikler beni heyecanlandırır.					
17. Okuduğumu anlamadığımda, başa döner yeniden okurum.					
18. Okulda canım sıkılır.					
19. Sınıfta öğrendiklerimi sınıf dışındaki insanlarla paylaşıyorum.					

OKUL KÜLTÜRÜNÜ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıda okulunuzla ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış, 14 maddeden oluşan bir ölçek yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve o madde ile ilgili “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden size en uygun olanını işaretleyin. İfadelerin *doğru* ya da *yanlış* cevabı yoktur; önemli olan sizin ne düşündüğünüzdür. Bu forma işminizi yazmanız gerekmemektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Okulumuzda yaratıcılığımızın gelişmesine önem verilir.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
2. Bir öğrenci olarak ilk hedefim çok başarılı olmaktır.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
3. Okulumuzda katı kurallar vardır.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
4. Okulumuzda yeteneklerimizi en üst düzeye çıkarabilmemiz için destekleniriz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
5. Yeteneklerimize uygun eğitsel kollarla ve klüplerde görev alabilmekteyiz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
6. Öğretmenlerimiz zor durumlarımızda bize destek olurlar.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
7. Sonunda başarısız da olsak, gösterdiğimiz her çaba, öğretmenlerimiz tarafından yeni bir deneyim olarak görülür ve takdir edilir.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
8. Öğrencilerden okuldaki tüm kurallara sıkı sıkıya uymaları beklenir.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
9. Okulumuzda yeni ve farklı çalışmalar yapılmaktadır.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
10. Öğretmenlerimiz bizi başarılı olmanız için eleştirir.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
11. Okulumuzda yeni ve farklı bir şeyi kabul ettirmek neredeyse imkansızdır.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
12. Okulda her konuda tek söz sahibi olan okul idaresidir.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
13. Okulumuzda yeteneklerimizi ön plana çıkarabileceğimiz etkinlikler düzenlenir.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
14. Okulumuzun çevredeki en iyi okul olması için bizim başarılarımız çok önemlidir.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

ÖZGEÇMİŞ

Harun CEYLAN

A. EĞİTİM

Kayseri, Taşhan İlkokulu, 1993

Kayseri, Yahyalı İmam Hatip Lisesi, 1999

Lisans: Erciyes Üniversitesi, Eğitim fakültesi, 2006

II.Lisans: Marmara Üniversitesi.İlahiyat Fakültesi, 2018

İstanbul Yüksek Lisans: İZÜ, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, 2020

B. AKADEMİK DENEYİM

2006-2009 Kayseri Atlas Koleji (Öğretmen)

2009-2010 Bingöl Kalencik Yibo (Öğretmen)

2010-2013 Bitlis Mutki Yibo (Öğretmen)

2013-2017 Üsküdar İmam Hatip Ortaokulu (Öğretmen)

2015-2016 Afrika GANA T.C. BAŞBAKANLIK TİKA (Eğitim Koordinatörü)

2017-Halen İstanbul Üsküdar Tenzile Erdoğan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
(Öğretmen-Müdür Yardımcısı)

2019- 2020 İstanbul Üsküdar Araştırma ve Geliştirme Merkezi Ortaokulu (ARGEM)
(Öğretmen)