



**ORTAÖĞRETİM 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM
SÜRECİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Semih Kaynak

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Semih

Soyadı : Kaynak

Bölümü : Psikolojik Danışma ve Rehberlik

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Süreci: Bir Karma Yöntem Araştırması

İngilizce Adı : Examining the School Adjustment of 9th Grade Students: A Mixed Method Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Semih KAYNAK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Semih Kaynak tarafından hazırlanan “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Süreci: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Adnan KAN

Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.B.D., Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Eğitim Psikolojisi A.B.D., Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.B.D., Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Şerife IŞIK

Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.B.D., Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST

Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.B.D., Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 20.12.2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Akademiye girdiğim ilk günden itibaren bana danışmanlık yapan, bilimsel bilginin yolculuğunda rehberlik eden ancak katkıları bununla sınırlı kalmayıp bana hayat yolculuğunda da rehberlik eden, bunların ötesinde arkadaşlık ve hatta dostluk eden sevgili hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Adnan KAN'a burada sayamayacağım birçok şey için teşekkürlerimi sunuyorum. Binbir kaygıyla odasının kapısını çalıp kuş gibi hafif çıktığım o anları çok özleyeceğim...

Doktora eğitimim ve tez yazım sürecinde, ihtiyaç duyduğum her an bana desteklerini sunan, tez izleme komitesinde yer alarak bana çok değerli katkılarda bulunan hocalarım sayın Prof. Dr. Mehmet GÜVEN ve sayın Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e saygılarımı sunarım.

Tez savunma jürimde yer alan, tezimi titizlikle inceledikten sonra benim gibi bir öğrenciye bile dünyanın en pozitif ve renkli dönütlerini veren çok kıymetli hocam -burayı okuyan herkesin tahmin edeceği pozitif varlık- Prof. Dr. Şerife IŞIK'a buraya yazabileceklerim ve hatta yazamayacaklarım için sonsuz teşekkür ederim.

Tez jürimde kendisi kast edilerek tanımayanlar olabilir o yüzden kendini tanıttığında, jürimdeki herkesten önce beni PDR lisans eğitimimden itibaren tanıyan, savunmamda yer alarak beni onurlandıran, güzel sözleri ve naif dönütleriyle beni çok mutlu eden sayın hocam Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST hocama şükranlarımı sunuyorum.

Veri toplama sürecinde bana destek olan okul yöneticilerine, okul psikolojik danışmanlarına ve motivasyonlarını koruyarak her seferinde ölçme araçlarını dolduran öğrencilere çok teşekkür ediyorum. Uzattığım kağıtlar ile onlar bana okul uyum sürecindeki hikayelerini anlattılar, ben o hikayeleri okudum, bilimsel bilginin yolculuğuna çıktık birlikte...

Ona nasıl teşekkür edebileceğimi bilemediğimden, cümlelerimi yazıp yazıp sildiğim kıymetli eşim Ümre Kaynak'a... İYİ Kİ...

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM SÜRECİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

(Doktora Tezi)

Semih Kaynak

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2021

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı ortaöğretime yeni başlayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini tespit etmek, öğrencilerin okula uyum düzeylerinin zaman içindeki gelişimini ve değişimini izlemek ve çeşitli faktörlerin bu gelişim ve değişim sürecine bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaç kapsamında çalışma, karma yöntem araştırmaları içerisinde yer alan desenlerden keşfedici sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu desene uygun olarak ilk önce nitel aşamada 8 farklı lisede öğrenim görmekte olan toplam 53 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile odak grup görüşmeleri yapılmış ve öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen faktörlerin neler olabileceği öğrenci görüşleri temelinde incelenmiştir. Yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda başarı inancı, okulda mutlu olma, yerleşilen lisede yakın bir arkadaşının bulunmayışı, okulun eve uzaklığı, okul büyüklüğü ve kalınan yerin öğrencilerin okula uyumunu etkileyen faktörler olduğu bulunmuştur. Sonrasında farklı bir çalışma grubu ile ortaöğretim öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla okula uyum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi için 519, doğrulayıcı faktör analizi içinse 602 ortaöğretim öğrencisine uygulama yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tatmin edici psikometrik özelliklere sahip, sosyal uyum ve akademik uyum olmak üzere iki genel alt faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Çalışmanın son aşamasında, 6 farklı lisede öğrenim gören toplam 719 dokuzuncu sınıf öğrencisine liseye başladıkları ilk dönemin başında, ortasında ve sonunda araştırmanın ikinci aşamasında geliştirilen okula uyum ölçeği uygulanarak, okula uyum düzeylerinin zaman içerisinde değişimi ve gelişimi izlenmiştir. Ek olarak, ilgili

alanyazından elde edilen özellikler olan cinsiyet, okula uyum haftasına katılım ve akran desteği ile odak grup görüşmelerinden elde edilen başarı inancı, okulda mutlu olma, yerleşilen lisede yakın bir arkadaşının bulunmayışı, okulun eve uzaklığı, okul büyüklüğü ve kalınan yerin okula uyum sürecine bir etkisinin olup olmadığı linear mixed model kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin okula hızlı bir şekilde uyum sağladığı, okul türüne göre öğrencilerin okula uyum süreçlerinin farklılaştığı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin zaman içerisindeki değişiminin ve gelişiminin, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine veya merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, ilgili alanyazından ve odak grup görüşmelerinden elde edilen faktörlerin okula uyum süreçlerine bir etkisinin olup olmadığı üç okul türü için ayrı ayrı incelenmiştir. Odak grup görüşmelerinde okula uzaklığın, okul büyüklüğünün ve kalınan yerin okula uyum sürecini etkilediğine dair öğrenci görüşleri elde edilmiş olmasına rağmen, nicel aşamada bu özelliklerin okula uyum sürecini etkilemediği bulunmuştur. Ek olarak, okula uyum haftasına katılmanın öğrencilerin okula uyum süreçlerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulguları destekler nitelikte, nicel aşamada, yerleşilen okulda yakın arkadaşına sahip olmanın, başarı inancının ve okulda mutlu olmanın çeşitli düzeylerde okula uyumu etkilediği tespit edilmiştir. Akran desteği ve cinsiyetin etkisinin de okul türlerine göre farklılaştığı bununla birlikte öncelikle okula sosyal uyumu etkilediği görülmüştür. Üç çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında bir araya getirilerek birlikte tartışılmış, elde edilen sonuçlar doğrultusunda başta araştırmacılar, uygulamacılar ve politika yapıcılar olmak üzere çeşitli paydaşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, okula uyum süreci, linear mixed model

Sayfa Adedi: XIX + 206

Danışman: Prof. Dr. Adnan KAN

**EXAMINING THE SCHOOL ADJUSTMENT OF 9th GRADE
STUDENTS: A MIXED METHOD STUDY**

(Ph.D Thesis)

Semih Kaynak

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2021

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the school adjustment levels of ninth-grade students who have just started secondary education, to monitor the development and change of students' school adjustment levels over time, and to examine whether various factors have an effect on this development and change process. Within the scope of this purpose, the study was carried out by using the exploratory sequential mixed method design. In accordance with this pattern, firstly, focus group interviews were conducted with 53 ninth-grade students studying at 8 different high schools, and the factors affecting students' school adjustment were examined based on student opinions. As a result of the focus group interviews, it was found that belief about success, being happy at school, not having a close friend in the high school, distance from school to home, school size, and student accommodation were the factors affecting students' school adjustment. After the focus group interviews, a school adjustment scale was developed to determine the school adjustment levels of high school students. In the scale development process, 519 students were applied for exploratory factor analysis and 602 students for confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, a structure with satisfactory psychometric properties consisting of two sub-dimensions, social adjustment, and academic adjustment was obtained. In the last stage of the study, the change and development of school adjustment levels over time was followed by applying the school adjustment scale developed in the second phase of the study to a total of 719 ninth-grade students studying at 6 different high schools at the beginning, middle and end of their first semester of high school. In addition, it was examined whether of gender,

participation in the school adjustment week, peer support obtained from relevant literature and belief about success, being happy at school, not having a close friend in the high school, distance from school to home, school size, and student accommodation obtained from focus group interviews had an effect on school adjustment by using linear mixed model. It was found that students adjust quickly to school and the adjustment process of the students differs according to the school type, the change, and development of the school adjustment levels of the Vocational and Technical Anatolian High School students over time were significantly lower than the students from Anatolian high schools that accept students by local placement or a high school that accepts students with a central exam score. Based on this finding, whether the factors obtained from the relevant literature and focus group interviews had an effect on school adjustment processes were examined separately for three school types. Although students' opinions were obtained in the focus group interviews that the distance to the school, the size of the school, and the student accommodation affect the school adjustment, it was found that these features did not affect the school adjustment process at the quantitative stage. In addition, it was seen that attending the school adjustment week did not have a significant effect on the school adjustment process of the students. In support of the findings obtained from the focus group interviews, it was determined that having close friends at the school settled, belief in success and being happy at school affect school adjustment at the quantitative level. It was observed that the effect of peer support and gender also differs according to school types, but primarily affects social adjustment to school. The findings from the three studies were brought together in the light of the relevant literature and discussed together, and suggestions were made for various stakeholders, especially researchers, practitioners, and policy makers, in line with the results.

Key Words: High school student, school adjustment, linear mixed model

Number of Pages: XIX + 206

Supervisor: Prof. Dr. Adnan KAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi.....	9
Sınırlılıklar.....	12
Sayıtlar.....	12
Tanımlar	12
BÖLÜM II.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
Uyum Kavramı.....	15
Okula Uyum	17
Sosyal Uyum	21
Akademik Uyum	22

Okula Uyumu Etkileyen Faktörler	23
Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar	25
BÖLÜM III	31
YÖNTEM.....	31
Araştırma Modeli.....	31
Aşama I - Odak Grup Görüşmeleri (Nitel Çalışma).....	33
Süreç.....	34
<i>Katılımcıların Belirlenmesi</i>	<i>34</i>
<i>Görüşme Formunun Hazırlanması</i>	<i>35</i>
<i>Verilerin Toplanması.....</i>	<i>37</i>
<i>Verilerin Analizi.....</i>	<i>38</i>
Aşama II - Okula Uyum Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	39
Süreç.....	39
I. ve II. Adım: Okula Uyum Kavramının Tanımlanması ve Ölçek Maddelerinin Geliştirilmesi.....	40
<i>Okula Uyum Kavramının Tanımlanması</i>	<i>40</i>
<i>Ölçek Maddelerinin Geliştirilmesi</i>	<i>41</i>
<i>Ölçeğin Uygulama Formunun Oluşturulması</i>	<i>43</i>
III. Adım: Ölçme Araçlarının Uygulanması	44
<i>Örneklemin ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi.....</i>	<i>44</i>
<i>Veri Toplama Araçları.....</i>	<i>45</i>
<i>UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Form</i>	<i>45</i>
<i>Kişisel Bilgi Formu</i>	<i>46</i>
<i>Etik ve Yasal Prosedür</i>	<i>47</i>
<i>Verilerin Toplanması.....</i>	<i>47</i>
<i>Verilerin Analiz Süreci</i>	<i>47</i>
IV. Adım: Açıklayıcı Faktör Analizi	48
<i>Çalışma Grubu</i>	<i>48</i>
<i>Yapı Geçerliği: Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)</i>	<i>49</i>
<i>Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik: Yalnızlık, Başarı ve Okula Uyum Arasındaki İlişkiler</i>	<i>53</i>
<i>Güvenirlilik: Cronbach Alfa ve Omega Katsayıları</i>	<i>54</i>
V. Adım: Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	55
<i>Çalışma Grubu</i>	<i>55</i>

<i>Yapı Geçerliği: Doğrulamalı Faktör Analizi</i>	56
<i>Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik: Yalnızlık, Okula Uyum ve Başarı Arasındaki İlişkiler</i>	59
<i>Güvenirlik: Cronbach Alfa ve Omega Katsayıları</i>	60
Ölçek Bulgularının Değerlendirilmesi	60
Aşama III - Okula Uyum Sürecinin İncelenmesi	61
Süreç	63
Çalışma Grubu	64
Veri Toplama Araçları	64
<i>Okula Uyum Ölçeği</i>	64
<i>Kişisel Bilgi Formu</i>	65
Verilerin Toplanması	66
Verilerin Analizi	66
BÖLÜM IV	69
BULGULAR	69
I. Aşama: Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular	69
III. Aşama: Okula Uyum Sürecinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	73
Lise Türlerine Göre Okula Uyum Süreci	73
Merkezi Sınav Puanı İle Öğrenci Alan Liselerde Okula Uyum Sürecinin İzlenmesi	77
<i>Cinsiyet ve Okula Uyum Süreci</i>	77
<i>Okula Uyum Haftasına Katılım ve Okula Uyum Süreci</i>	79
<i>Yerleşilen Lise Büyüklüğü ve Okula Uyum Süreci</i>	81
<i>Kalınan Yer ve Okula Uyum Süreci</i>	84
<i>Okula Uzaklık ve Okula Uyum Süreci</i>	86
<i>Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumu ve Okula Uyum Süreci</i>	88
<i>Akran Desteği ve Okula Uyum Süreci</i>	90
<i>Yerleşilen Okulda Başarılı Olmaya Dair İnanç ve Okula Uyum Süreci</i>	93
<i>Yerleşilen Okuldaki Mutluluk Durumu ve Okula Uyum Süreci</i>	98
Yerel Yerleştirme ile Öğrenci Alan Anadolu Liselerinde Okula Uyum Sürecinin İzlenmesi	104
<i>Cinsiyet ve Okula Uyum Süreci</i>	104

<i>Okula Uyum Haftasına Katılım Durumu ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>106</i>
<i>Yerleşilen Lise Büyüklüğü ve Okula Uyum Süreci</i>	<i>108</i>
<i>Kalınan Yer ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>110</i>
<i>Okula Uzaklık ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>111</i>
<i>Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumu ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>113</i>
<i>Akran Desteği ve Okula Uyum Süreci</i>	<i>115</i>
<i>Yerleşilen Okulda Başarılı Olmaya Dair İnanç ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>117</i>
<i>Yerleşilen Okuldaki Mutluluk Durumu ve Okula Uyum Süreci</i>	<i>123</i>
Yerel Yerleştirme ile Öğrenci Alan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Okula Uyum Sürecinin İzlenmesi	130
<i>Cinsiyet ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>130</i>
<i>Okula Uyum Haftasına Katılım Durumu ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>132</i>
<i>Yerleşilen Lise Büyüklüğü ve Okula Uyum Süreci</i>	<i>132</i>
<i>Kalınan Yer ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>134</i>
<i>Okula Uzaklık ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>135</i>
<i>Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumu ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>137</i>
<i>Akran Desteği ve Okula Uyum Süreci</i>	<i>139</i>
<i>Yerleşilen Okulda Başarılı Olmaya Dair İnanç ve Okula Uyum Süreci.....</i>	<i>142</i>
<i>Yerleşilen Okuldaki Mutluluk Durumu ve Okula Uyum Süreci</i>	<i>147</i>
Bulguların Özetlenmesi	154
BÖLÜM V	155
TARTIŞMA	155
Lise Türleri ve Okula Uyum Süreci	155
Cinsiyet ve Okula Uyum Süreci.....	157
Okula Uyum Haftasına Katılım ve Okula Uyum Süreci.....	159
Yerleşilen Lise Büyüklüğü ve Okula Uyum Süreci.....	160
Kalınan Yer ve Okula Uyum Süreci.....	162
Okula Uzaklık ve Okula Uyum Süreci.....	164
Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşa Sahip Olma ve Okula Uyum Süreci	165
Akran Desteği ve Okula Uyum Süreci	166
Okulda Başarılı Olmaya Dair İnanç ve Okula Uyum Süreci	167

Yerleşilen Okulda Mutlu Olma ve Okula Uyum Süreci.....	169
BÖLÜM VI	171
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	171
Sonuçlar	171
Öneriler	173
KAYNAKLAR.....	177
EKLER.....	203



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Görüşme Formu.....	36
Tablo 2. Okula Uyumun Kavramsallaştırılması ve Örnek Maddeler	42
Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubu	48
Tablo 4. Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler	50
Tablo 5. Okula Uyum Ölçeği Faktörleri, Madde Faktör Yük Değerleri, Madde Test Korelasyonları, Eigen Değerleri Varyans Açıklama Oranları, Güvenirlik Katsayıları.....	51
Tablo 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubu	55
Tablo 7. Kurulan Alternatif Modellere İlişkin Uyum İyiliği Değerleri	57
Tablo 8. Okula Uyum Sürecine Etkisi Araştırılan Değişkenler	63
Tablo 9. Çalışma Grubu	64
Tablo 10. Okula Uyum Ölçeğinin İlgili Çalışma Grubunda Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Değerler	65
Tablo 11. Uygulama ve Eşleşme Sayıları	66
Tablo 12. Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	68
Tablo 13. Katılımcıların Okula Uyum Sağlayamama Nedenlerine İlişkin Görüşleri	70
Tablo 14. Okul Türüne Göre Okula Uyum Süreci Linear Mixed Model Sonuçları.....	75
Tablo 15. Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları	78
Tablo 16. Okula Uyum Haftasına Katılım Durumu Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları.....	81
Tablo 17. Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları.....	83

Tablo 18. <i>Kalınan Yere Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	85
Tablo 19. <i>Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	87
Tablo 20. <i>Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	90
Tablo 21. <i>Akran Desteği Alma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	92
Tablo 22. <i>Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	94
Tablo 23. <i>Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	97
Tablo 24. <i>Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	100
Tablo 25. <i>Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	103
Tablo 26. <i>Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	105
Tablo 27. <i>Okula Uyum Haftasına Katılım Durumu Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	107
Tablo 28. <i>Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	110
Tablo 29. <i>Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	112
Tablo 30. <i>Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	114
Tablo 31. <i>Akran Desteği Alma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	117
Tablo 32. <i>Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	119
Tablo 33. <i>Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	122

Tablo 34. <i>Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	125
Tablo 35. <i>Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	128
Tablo 36. <i>Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	131
Tablo 37. <i>Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	134
Tablo 38. <i>Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	136
Tablo 39. <i>Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	139
Tablo 40. <i>Akran Desteği Alma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	141
Tablo 41. <i>Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	143
Tablo 42. <i>Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	146
Tablo 43. <i>Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	149
Tablo 44. <i>Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları</i>	153
Tablo 45. <i>III. Aşamaya İlişkin Bulguların Özeti</i>	154

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Modeli	32
Şekil 2. AFA Sonucu Elde Edilen Scree Plot Grafiği	52
Şekil 3. Okula Uyum Ölçeği DFA Sonucu Elde Edilen Path Diyagramı	58
Şekil 4. Yapısal Model	59
Şekil 5. Okul Türüne Göre Okula Uyum Süreci	74
Şekil 6. Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci.....	77
Şekil 7. Okula Uyum Haftasına Katılım Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	79
Şekil 8. Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	82
Şekil 9. Kalınan Yere Göre Okula Uyum Süreci	84
Şekil 10. Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	86
Şekil 11. Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	88
Şekil 12. Akran Desteği Alma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci.....	91
Şekil 13. Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci.....	93
Şekil 14. Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci	96
Şekil 15. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	99
Şekil 16. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci	102
Şekil 17. Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci.....	104

Şekil 18. Okula Uyum Haftasına Katılım Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	106
Şekil 19. Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	108
Şekil 20. Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	111
Şekil 21. Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	113
Şekil 22. Akran Desteği Alma ve Okula Uyum Süreci	115
Şekil 23. Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci	118
Şekil 24. Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci	120
Şekil 25. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olup Olmama Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	123
Şekil 26. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci	127
Şekil 27. Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci	130
Şekil 28. Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	132
Şekil 29. Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	135
Şekil 30. Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	137
Şekil 31. Akran Desteği Alma ve Okula Uyum Süreci	140
Şekil 32. Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci	142
Şekil 33. Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci	145
Şekil 34. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olup Olmama Durumuna Göre Okula Uyum Süreci	148
Şekil 35. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci	151

SİMGELER VE KISALTMALAR

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
APA	Amerikan Psikoloji Derneği
CFI	Comperative Fit Index
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LMM	Linear Mixed Model
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MTAL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
NNFI	Non-normed Fit Index
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
sd	Serbestlik Derecesi
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
TLI	Tucker-Levis İndisi
α	Cronbach alfa
ω	omega

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

“Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.” Heraklitos (M.Ö. 535-475) yaklaşık 25 asır önce bu sözü söylediğinde, muhtemelen dünya bugüne oranla çok daha yavaş değişmekteydi. Buna rağmen Heraklitos değişimin sonsuz bir döngü halinde devam ettiğini öngörmüş ve yanılmamıştır. İlk varoluşundan bugüne dek dünyadaki değişim kesintisiz olarak devam etmiş, çevre ve şartlarda oluşan farklılıkların yanı sıra, dünya beş büyük yok oluş geçirmiştir (Raup ve Sephoski, 1982). Tüm bu farklılaşma ve yok oluşlarda, değişen koşul ve şartlara en iyi uyum sağlayan canlılar hayatta kalmıştır (Darwin, 2012).

Hayatta kalmaktan hayatta başarılı veya mutlu olmaya evrilen yaşamda, insanoğlu sürekli olarak devam eden bir uyum sürecinin içerisinde yer almıştır. Bir başka deyişle, yaşamak aslında bir uyum sağlama sürecidir (Tallent, 1978). Yaşamın her anında insanlar, farklı yaşam alanlarına uyum sağlayarak günlük yaşamın sorunları ile baş etmeye ve onları çözmeye çalışır (Goodstein ve Lanyon, 1975). Bireyler romantik ilişkilerinde partnerine, evlendiklerinde evliliğe, toplumsal cinsiyet rollerine veya biyolojik cinsiyetlerine, öğrenci iken okula, bir işe başladığında iş yaşamına uyum sağlamaya çalışır (Weiten, Dunn ve Hammer, 2018).

Her gün farklı yaşam olayları karşısında uyum sağlanmaya çalışılıyor olsa da özellikle yaşamdaki önemli dönüm noktalarında uyum sağlama, gündelik yaşamdaki rutin şeylere

uyum sağlamaktan çok daha zor olabilmektedir (Rutter, 1987). Okula başlama ve okul kademeleri arasındaki geçişler, birçok ğrenci için uyum sağlamanın güçleştiği bu dönüm noktalarındandır (Reyes ve Hedeker, 1993). Evden anaokuluna, anaokulundan ilkokula, ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan ortaöğretime ve ortaöğretimden niversiteye olan eğitimsel geçişler öğrenciler, veliler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar için güçlük yaratabilmektedir (Smith, Feldwisch ve Abell, 2006). Okula başlama çocuklar için (Gülay, 2001; Kaya ve Akgün, 2016), ortaöğretime geçiş ergenler için (Krygsman ve Vaillancourt, 2019), niversiteye geçiş gençler için (Sevinç ve Gizir, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010) uyum sorunlarına yol açabilmektedir.

Eğitim kademeleri arasındaki her geçiş, farklı sorunları beraberinde getirir ve her kademedede farklı uyum sorunları yaşansa da, özellikle ortaöğretime geçiş başarı oranlarındaki belirgin düşüş ve okul terki riskinin yüksek olması nedeniyle diğer okul geçişlerine kıyasla en önemli olanı olarak kabul edilmektedir (Barber ve Olsen, 2004; Scalera ve Alivernini, 2010; Ellerbrock ve Kiefer, 2013; Roybal, Thornton ve Usinger, 2014). Öğrencilerin çoğunun ortaöğretime geçişlerinin ardından olumlu duygular yaşamasına ve başarılı uyum sağlamasına rağmen (Neild, 2009; Rice, Frederickson ve Seymour, 2011; Turner, 2007; Waters, Lester, Wenden ve Cross, 2012; Zeedyk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband ve Lindsay, 2003) birçok araştırmacı, ergenlik döneminde geçekleşen ortaokuldan ortaöğretime geçiş sürecini, önemli sosyal, duygusal ve davranışsal değişiklikler ile karakterize edilen ve okul başarısızlığı için en riskli süreçlerden biri olarak tanımlamaktadır (Akos ve Galassi, 2004; Longobardi, Prino, Marengo ve Settanni, 2016).

Ortaöğretime geçiş, okula uyumu etkileyen ve ortaöğretime geçişi riskli kılan birçok özellik içermektedir. Ortaokulda sahip olunan arkadaşları kaybetme (Booth ve Sheehan, 2008), yeni arkadaş edinme sürecinde kaygı yaşama (Dismore ve Bailey, 2010), zorbalığa maruz kalma (West, Sweeting ve Young, 2010), yerleşilen lisede hiçbir tanıdığın veya arkadaşın bulunmaması (Ashton, 2008) ğrenci için akran ilişkilerinde risk oluşturabilmektedir. Ortaokulda daha genel konular öğretilirken ortaöğretimde konuların derinliğine inilmesi ve buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrencilerin farklı pedagojik yaklaşımlar sergilemesi (Jindal-Snape ve Foggie, 2008), ortaokul ve ortaöğretim öğretmenleri arasındaki iletişim kopukluğu (Mudaly ve Sukhdeo, 2015), ortaöğretim ğretmenlerinin yüksek beklentisi (Tobbell ve O'Donnell, 2013) ğretmen özellikleri açısından risk oluşturabilmektedir. Ortaöğretim kurumlarının fiziksel açıdan ortaokullardan daha büyük olması (Booth ve Sheehan, 2008) ve öğrencilerin okulda kaybolma korkusu yaşamaları (Mackenzie,

McMaugh ve O’Sullivan, 2012) okulun fiziksel koşulları ile ilgili riskleri oluşturabilmektedir. Akademik risk faktörleri arasında ise ortaokula göre daha çok ders çalışma gerekliliği ve planlama, organizasyon gibi artan kişisel sorumluluklar (Rice, Frederickson ve Seymour, 2011), artan ödevler (West, Sweeting ve Young, 2010), artan sınav ve değerlendirilme kaygısı (Mackenzie, McMaugh ve O’Sullivan, 2012), çalışmaya karşı olumlu tutumlarda azalma ve özellikle matematik dersine yönelik olumsuz tutumun artması (Deieso ve Fraser, 2018), ortaokul ve ortaöğretim müfredatı arasındaki tutarsızlık ve uyumsuzluklar (Rainer ve Cropley, 2015) yer almaktadır. Bu risklerin olası olumsuz sonuçları arasında öğrenci başarısında (Alspaugh, 1998; Serbin, Stack, ve Kingdon, 2013), motivasyonunda (Deieso ve Fraser, 2018) ve okula bağlılığında (Benner, Boyle ve Bakhtiari, 2017) azalma, öğrencilerin devamsızlık sürelerinde (Benner ve Graham, 2009; Vasquez-Salgado ve Chavira, 2014), problemlı davranışlarında (Mackenzie, McMaugh ve O’Sullivan, 2012), alkol kullanımlarında (Jackson ve Schulenberg, 2013), kopya çekme davranışlarında (Anderman ve Midgley, 2004), ve depresyon düzeylerinde (Waters, Lester, Wenden ve Cross, 2012) artış gibi istenmeyen davranışlar yer almaktadır.

Neild (2009), dokuzuncu sınıfın neden bu derece “zor” olduğunu açıklamak amacıyla dört farklı yaklaşım öne sürmüştür. Bu yaklaşımlardan birincisi, dokuzuncu sınıfın, ebeveyn denetiminin azalması ve akran etkisinin artması gibi yaşam seyri değişiklikleriyle bir başka deyişle ergenlik dönemi ile çakışmasıdır. İkincisi, ortaöğretime başlarken, öğrencilerin ortaokul öğretmenleri ve akranlarıyla oluşturdukları bağları koparmaları gerektiğidir. Üçüncüsü, bazı öğrencilerin ortaöğretim için yeterince hazırlıklı olmamalarıdır. Dördüncüsü ise bazı liselerin hali hazırda yapılarının öğrencilerin yaşadıkları zorlukların ana kaynağı olduğu yönündedir. Diğer bir ifade ile okula uyum sağlayamama yalnızca öğrencinin özelliklerinden değil, aynı zamanda okulların da öğrencilere uyum sağlama konusunda eksikliklerinden kaynaklanabilmektedir.

Ortaöğretime uyum sağlamayı zorlaştıran çok sayıda faktörden birisi, Neild (2009) tarafından da vurgulandığı üzere ortaöğretime geçiş ile ergenlik döneminin çakışmasıdır (Isakson ve Jarvis, 1999). Ortaöğretime geçiş, ergenlik çağındaki psiko-fiziksel değişikliklerle çakıştığı ve bu durum ergenlerin duyuşsal iyi oluşları üzerinde bir tehdit oluşturduğu için özel bir dikkat gerektirir (Frey vd., 2009). Artan sosyal baskılar, artan akademik sorumluluk ve artan özerklik arzusu ergenlik döneminde ortaöğretime geçişi gelişimsel olarak riskli bir dönem haline getirmektedir (Catterall, 1998). Bu dönemde öğrenciler kendi kişiliklerini yapılandırmaya, kimlik bunalımı gibi sorunlar ile baş etmeye

çabalar (Blos, 1988; Erikson, 1968) iyi oluşlarını korumakta zorlanırlar (Frey, Ruchkin, Martin ve Schwab-Stone, 2009). İki geçiş olayının ve iki farklı uyum sürecinin aynı anda yönetilmesi gerekliliği nedeniyle, psikolojik danışmanlar ortaöğretime geçişi gelişimsel bir kriz olarak tanımlamaktadır (Kaya ve Yıldırım, 2017). Bu gelişimsel kriz sürecinde öğrenciler, bir yandan yeni müfredata, yeni sınıflarına, yeni okullarına ve yeni öğretmenlerine bir başka ifade ile akademik değişikliklere uyum sağlamaya çalışırken diğer yandan aynı zamanda ergenliğin getirdiği sorunlar ile baş etmeye çalışırlar (McIntosh, Brigid Flannery, Sugai, Braun ve Cochrane, 2008). Bu durumun bir sonucu olarak, ergenlik döneminde okula uyum sağlama yalnızca akademik performans veya okulda başarılı olma ile değil aynı zamanda problem çözme becerileri, ailenin çocukla iletişimi, geçmiş uyum deneyimleri gibi özellikler ile yakından ilişkilidir (Carlson vd., 1999).

Ergenlik döneminin özellikleri bir başka deyişle öğrenci özellikleri dışında, okulun özellikleri öğrencilerin okula uyumunu zorlaştırmakta veya kolaylaştırmaktadır. Bu dönem daha büyük, daha kaotik okullar, daha yoğun bir okul bürokrasisi, farklı okul organizasyonları ve öğrencilerin daha fazla bilişsel çaba göstermelerinin beklenmesi gibi bir çok risk faktörünü içermektedir (Akos ve Galassi, 2004; Eccles ve Roeser, 2011; Waters vd., 2012). Ortaöğretime geçişle birlikte öğrenciler, daha heterojen bir sosyal yapıya geçiş, farklı öğretmenler, her sınıfta farklı akran grupları, bürokratik ve daha yapılandırılmış okul işleyişi gibi özelliklerle karşılaşır (Reyes, Gillock ve Kobus, 1994). Yeni bir öğrenme ortamına girmek, öğrencilerin daha zor görevlere uyum sağlamasını ve farklı hedeflere ulaşmalarını gerektirmekte, bu durum duygusal iyi oluşları üzerinde büyük baskı oluşturmaktadır (Scalera ve Alivernini, 2010). Liseler genellikle öğretmen merkezli, rekabetçi ve daha az kişiselleştirilmiş eğitim ortamlarıdır (Mizelle ve Irvin, 2000). Bu ortamlar, öğrencilerin hem akademik hem de ders dışı etkinliklerde daha fazla seçim yapmalarını gerektirmekte ve daha fazla akademik ve sosyal beklentiler ile karşılaşmalarına yol açmaktadır (Morgan ve Hertzog, 2001). Aslında ortaöğretime başlamadan önce, öğrenciler akranlarından, ebeveynlerinden, öğretmenlerinden veya medyadan ortaöğretimde kendilerinden beklenenler hakkında mesajlar alırlar (Smith, Feldwisch ve Abell, 2006). Bu mesajlar, öğrencilerde ortaöğretimin yapısına ilişkin bir algı oluşturur. Öğrencinin oluşturduğu bu algılar ile sahip olduğu gerçekler (ortaöğretimde kendi deneyimleri) arasındaki uyum veya uyumsuzluk öğrencinin başarısını ve okula uyumunu etkiler (Gibson, 1969). Birinci sınıf öğrencileri arasındaki yüksek okul başarısızlığı büyük oranda, öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri ile gittikleri liselerin organizasyon, uygulama ve beklentileri arasındaki

uyumsuzluğun sonucudur (Neild, Stoner-Eby ve Furstenberg, 2008). Öğrenci ile okul arasındaki bu uyumsuzluk, başta okula uyumları olmak üzere öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinden okul başarılarına kadar birçok şeyi etkileyebilmektedir (Tomás, Gutiérrez, Pastor ve Sancho, 2020).

Ortaöğretime geçişle birlikte öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerinde de değişiklikler meydana gelmektedir. Geçiş, öğrencilerin sosyal yaşamlarında yeniden uyum sağlayabilmeleri için yeni gelişim görevleriyle başa çıkmalarını gerektiren bir dizi değişikliğe neden olur. Ortaöğretimde öğretmenler öğrenciler tarafından; daha soğuk, öğrenciler arası bireysel farklılıklara ve gelişimsel gereksinimlere daha az duyarlı olarak algılanma eğilimindedir (Eccles ve Roeser, 2011). Bu dönemde öğrencilerin öğretmenlerinden algıladığı destek düzeyleri azalabilmekte ve öğrenciler davranışlarını düzenleme konusunda zorluklarla karşılaşabilmektedir. Ortaokulda tanıdık bir sınıfta geliştirdikleri güven duygusunu kaybettiklerinin bilincinde olan öğrenciler, hem öğretmenleri ile olan ilişkilerini hem de yeni bir akran grubundaki konumlarını ayarlamak zorunda kalırlar. Bu nedenle, dokuzuncu sınıf öğrencilerinde, yeni bir akran grubuna girmekte zorlanma, sosyal sorunlar (Gazelle, 2006), kendini dışlanmış hissetme oranında bir artış (Avant, Gazelle ve Faldowski, 2011), dışlanmışlığın bir sonucu olarak okula uyum sorunları (Gazelle, 2008) görülebilmektedir.

Araştırmacılar ortaokuldan liseye geçişte, öğrencilerin kaygının yanı sıra olumlu beklentilere de sahip olduğunu belirtmektedir (Zeedyk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband ve Lindsay, 2003). Dolayısıyla ortaöğretime geçiş risk faktörlerinin yanı sıra öğrencilere yeni fırsatlar da sunmaktadır. Akos ve Galassi (2004), öğrencilerin yeni arkadaşlar edinmek, daha fazla özgürlüğe sahip olmak ve lisedeki okul etkinliklerine katılmak için istekli olduklarını belirtmektedir. Ortaöğretim, öğrenciler için aynı zamanda, daha çok arkadaşına sahip olma (Kinney, 1993; Symonds ve Hargreaves, 2016) ve özellikle geçmişte (ortaokulda) mağduriyet öyküsü olan öğrenciler için akranlarıyla daha tatmin edici ilişkiler kurma konusunda öğrencilere olumlu fırsatlar sağlayabilmektedir (Wang ve Eccles, 2012). Ortaöğretime geçiş, arkadaş ilişkilerinin yanı sıra öğretmen ilişkilerinde yeni başlangıçlar için bir fırsat olabilmektedir (Booth ve Sheehan, 2008). Ortaöğretim kurumları özellikle kendini geliştirmek isteyen öğrencilere daha fazla kaynak (Cueto, Guerrero, Sugimaru ve Zevallos, 2010) ile yeni ve ilgi çekici dersler (Ganeson ve Ehrich, 2009) sunarak öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyebilmektedir. Sonuç olarak, bir bütün

olarak değerlendirildiğinde, ortaöğretime geçiş hem sosyal hem de akademik açıdan, riskleri ve fırsatları içerisinde birlikte barındırmaktadır.

Tüm bu riskler arasında okulu bırakma ve sınıf tekrarı konusunu daha yakından incelemekte yarar vardır. Öğrenciler için okulu bırakma tüm ortaöğretim yaşamları boyunca bir risk olmayı sürdürse de, okulu bırakma riskinin en yüksek olduğu dönem dokuzuncu sınıftır (Mizelle ve Irvin, 2000; Morgan ve Hertzog, 2001). Lise diploması olmadan yetişkin yaşamına giriş ise ciddi ekonomik ve mesleki dezavantajlar yaratmaktadır (Caspi, Wright, Moffitt ve Silva, 1998). Bu nedenle, okulu bırakmanın önlenmesinde liseye geçiş sürecine ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula uyum süreçlerine odaklanmanın kritik olduğu belirtilmektedir (Neild, Stoner-Eby ve Furstenberg, 2008). Okulu bırakmaya neden olacak kadar ciddi sorunlara yol açmasa bile dokuzuncu sınıfta öğrencilerin okul başarılarında düşüş gözlenmekte ve sınıf tekrarı en çok dokuzuncu sınıf düzeyinde görülmektedir. Özellikle, düşük gelirli ailelerden gelen çocukların okuduğu liselerde okulu bırakma, sınıf tekrarı ve öğrenci başarısında düşüş oranları daha da artmaktadır (Cohen ve Smerdon, 2009).

Türkiye’de yürütülen çalışmalarda da benzer şekilde okul terki ve sınıf tekrarı için dokuzuncu sınıfın bir başka deyişle ortaöğretime geçişte ilk yılın önemli olduğu bulunmuştur (Karacabey ve Boyacı, 2018; Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013). Öğülmüş (2013) tarafından yürütülen proje kapsamında oluşturulan “Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu”nda sınıf tekrarı yaşayan öğrencilerin %75,5’ini, okulu terk eden öğrencilerin ise %63,8’ini dokuzuncu sınıf öğrencilerinin oluşturduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada, sınıf tekrarı nedenlerine ilişkin olarak öğrencilerin %11,6’sının okula alışamadığı ve %7,2’sinin kendisini okulun bir parçası olarak görmediği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf tekrarına ilişkin görüşleri arasında “ders çalışma alışkanlığının olmaması” ilk sırada yer alırken “öğretmenlerle ilişkilerde sorun yaşama”, “okulda alınan eğitimden memnun olmama”, “derslerin zor ve öğrenci seviyesinin üzerinde olması”, “okulun öğrencinin başarısını destekleyecek imkanları olmayışı” gibi okula akademik uyum ile ilgili maddeler önemli nedenler arasında ve üst sıralarda yer almıştır. Okula akademik uyum ile ilgili maddeler kadar üst sıralarda yer almasa da sınıf tekrarı nedenleri arasında “okulda sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmemesi”, “sınıfta veya okulda arkadaş bulmakta zorluk çekme”, “ sınıf arkadaşları ile sorun yaşama”, “zorbalığa maruz kalma” gibi okula sosyal uyum ile ilgili maddelerin de sınıf tekrarı nedenleri arasında önemli bir yeri olduğu tespit edilmiştir. Aynı raporda yer alan okul terki nedenleri incelendiğinde de benzer bir tablo

olduğu ve okula uyum sağlayamamanın okul terki riskini arttırdığının vurgulandığı görülmüştür. Okula uyum ile ilgili özelliklerin sınıf tekrarı ve okul terki için önemli bir risk oluşturduğunun sıklıkla vurgulandığı bu raporda yapılan politika önerilerinde sınıf tekrarı ve okul terki riski taşıyan öğrencilerin belirlenmesi ve izlenmesi sıklıkla vurgulanırken, sınıf tekrarı ve okul terki riskinin önlenmesi amacıyla “Kademeler arası ve ara sınıflardaki geçişlerin daha sağlıklı yapılabilmesi için uyum programları geliştirilip uygulanmalıdır” şeklinde bir öneride bulunulmuştur.

Bu öneri dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliğinde Ortaöğretime Uyum Programı oluşturulmuştur. 2013 yılında çalışmalarına başlanan ve pilot uygulamaları 2016-2017 eğitim öğretim yılında tamamlanan program, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ulusal düzeyde tüm ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır. Ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2021 yılında yayınlanan Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Etkinliklerinde “*okula ve okulun çevresine uyum*” bir yeterlik alanı olarak yer almıştır. Dokuzuncu sınıf rehberlik kazanımlarında ilk iki hafta sırasıyla “Okulun yakın çevresini, bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanır” ve “Eğitim öğretim sürecine ilişkin yönetmeliğin kendisini ilgilendiren kısımları hakkında bilgi sahibi olur” şeklinde; dördüncü, beşinci ve altıncı haftasındaki kazanımlar ise sırasıyla “Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark eder”, “Okul hazırlığına ilişkin sorumluluklarını üstlenir” ve “Okulun akademik imkânları hakkında bilgi edinir” şeklinde belirlenmiştir. Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Etkinliklerinde hem okula ve okulun çevresine uyumun bir yeterlik alanı olarak yer alması, hem de ilk altı haftalık kazanımlarda okula uyum ile ilgili etkinliklere ağırlık verilmesi ortaöğretim öğrencilerinde okula uyumun önemine işaret etmektedir. Bununla birlikte programa ve uygulayıcılara yön verebilecek araştırmalar sınırlıdır. Okula uyum denilince öncelikli olarak okul öncesi ve ilkokula başlama düşünüldüğünden Türkiye’deki okula uyum ile ilgili çalışmalar bu dönemlere yoğunlaşmıştır (örn., Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Demirtaş-Zorbaz ve Ergene, 2019; Kaya ve Akgün, 2016). Ancak ortaokula ve özellikle ortaöğretime uyum ile ilgili Türkçe alanyazında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin belirlenmesine, okula uyum süreçlerinin izlenmesine ve bu süreci etkileyen özelliklerin incelenmesine, kısacası ortaöğretime geçişte okula uyum süreci ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı ortaöğretime yeni başlayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içindeki gelişimini izleme ve araştırma kapsamında belirlenen faktörlerin bu gelişime bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla, karma yöntemlerden keşfedici sıralı desende yürütülen bu çalışmada birbirini destekleyen ve izleyen üç farklı çalışma grubu ile araştırma yürütülmüştür. İlk olarak odak grup görüşmeleri yapılmış, devamında farklı bir çalışma grubunda okula uyum ölçeği geliştirilmiştir. Son olarak ise, yine farklı bir çalışma grubunda, ortaöğretime yeni başlayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyleri okula başladıklarında tespit edilmiş, ilk dönem boyunca okula uyum düzeylerindeki değişim ve gelişim izlenmiştir. Birbirini izleyen ve destekleyen üç alt aşamadan oluşan bu çalışmada, her çalışmaya ilişkin amaçlar aşağıda sıralı olarak sunulmuştur.

İlk olarak ortaöğretim dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, kendi bakış açılarından, okula uyumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen özellikleri keşfetmek amacıyla odak grup görüşmeleri yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, okula uyumlarını zorlaştıran özellikler nelerdir?
2. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, okula uyumlarını kolaylaştıran özellikler nelerdir?

İkinci olarak, ortaöğretim öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen Okula Uyum Ölçeğinin geçerliğine ilişkin psikometrik kanıtlar tatmin edici düzeyde midir?
2. Ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen Okula Uyum Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin psikometrik kanıtlar tatmin edici düzeyde midir?

Son olarak, ortaöğretime yeni başlayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinde okula uyum süreci diğer bir ifade ile dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin zaman içerisindeki değişimi okula başladıkları ilk dönem boyunca izlenmiştir. Ek olarak, ilgili alanyazından ve yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen faktörlerin öğrencilerin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimini nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretime yeni başlayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinde okula uyum sürecinin zaman içerisindeki gelişimi nasıldır?
 - 1.1. Ortaöğretime yeni başlayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinde okula uyum süreci, yerleştikleri lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Farklı lise türlerinde ortaöğretime yeni başlayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinde okula uyum süreci; cinsiyetlerine, okula uyum haftasına katılım durumlarına, yerleştikleri lisenin büyüklüğüne, kalınan yere, okulun kalınan yere uzaklığına, yeni başladıkları okulda daha önceden tanıdığı bir yakın arkadaşı bulunup bulunmama durumuna, okula uyum konusunda akran desteği alıp almama durumuna, yerleştikleri okulda başarılı olup olamayacaklarına dair inançlarına, yerleştikleri okulda başarılı olup olamayacaklarına dair inançlarındaki değişime, mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarına ve mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarındaki değişime göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin Rehberliğin temel işlevlerinden birisi bireyin uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Uyum sağlayıcı rehberliğin amacı ise bireyin uyum sağlamasında kolaylaştırıcı, uyumsuzluk yaratabilecek durumlarda önleyici, uyumsuzluk durumlarında ise müdahale edici çalışmalar yürütmektir (Dinç Yurtal, 2014). Okul özelinde düşünüldüğünde ise öğrencinin okula uyumuna destek olunması rehberliğin temel amaçlarından biridir. Özellikle eğitsel rehberliğin yoğunlaştığı alanlardan biri okula yeni kayıt yaptıran bireylerin okula uyum süreçlerini hızlı ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmelerine yardım etmektir (Balcı, 2014). Okul psikolojik danışmanları tarafından sunulan bu hizmetlere bilimsel çalışmaların rehberlik etmesi gerekmektedir. Hangi özelliklerin okula uyum için risk oluşturduğu belirlendiğinde okul psikolojik danışmanları önleyici ve müdahale edici çalışmalarında hangi öğrencilere yoğunlaşması gerektiğini belirleyebilecektir. Bu çalışma hem okula uyumda sorun yaşayabilecek olası öğrenci özelliklerinin tespiti hem de müdahale süreçlerine ilişkin yol gösterici bulgulara ulaşması açısından önemlidir. Ek olarak, öğrencilerin okula uyum düzeylerinin zaman içerisinde değişimi ve gelişimi incelendiğinden, yalnızca müdahale içeriklerine değil aynı zamanda müdahalelerin yapılacağı zamanlara ilişkin ışık tutmaktadır. Özetle, araştırma

psikolojik danışma ve rehberlik alanında hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için değerli bulgulara erişmesi açısından önemlidir.

Çocuklar için en zorlu aşamalardan birinin okula geçiş aşaması, özellikle ortaokuldan ortaöğretime geçiş olduğu ilgili alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Gazelle ve Druhen, 2009; Shell, Gazelle ve Faldowski, 2014). Lise döneminde okula uyum, ergenlik dönemindeki öğrencilerin gelişiminde çok önemli bir zaman dilimidir (Seidman ve Fransızca 2004). Öğrencilerin lise yıllarındaki akademik, sosyal ve davranışsal uyumsuzluğu, madde kullanımı, okulun tamamlanamaması, suça yönelme, genç ebeveynlik, eğitim ve kariyer kazanımının olmaması gibi bir dizi kritik sonuçla ilişkilendirilmiştir (Cleveland, Feinberg, Bontempo ve Greenberg, 2008; Farmer 1995; Farrell vd., 2006; Roeser ve Peck 2003). Bu nedenle, ergenlerin okula uyumunun sağlanması tüm toplumun özel dikkat göstermesi gereken önemli bir sorundur (Maclean, Taylor ve O'Donnell, 2016; Chen vd., 2019). Öğrencilerin ortaöğretimden yarar sağlaması ve okula uyum sağlamaları için eğitimcilerin yapacakları bilmesi gerekmektedir (Adhiamabo, Odwar ve Mildred, 2011). Yapılacakların bilinebilmesi için de araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özetle, araştırma dokuzuncu sınıf gibi kritik bir döneme ve bu dönemdeki okula uyum gibi kritik bir özelliğe odaklandığı için önemlidir.

Ortaöğretime geçişte okula uyum sağlamanın önemli bir konu olması, bu konuyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir program hazırlayarak öğrencilerin okula uyum düzeylerini artırma çabası olmasına rağmen, Türkçe alanyazında bu konu ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin belirlenmesine, okula uyumlarının zaman içerisindeki gelişim ve değişimlerinin izlenmesine, ek olarak bu gelişim ve değişim sürecine hangi faktörlerin ne derece etki ettiğine dair araştırmalar bulunmamaktadır. Bu araştırma hem MEB tarafından hazırlanan okula uyum çalışmalarına rehberlik edebilecek bulgular elde etmesi hem de çok sınırlı olan alanyazına katkı sunması açısından önemlidir.

Bazı öğrencilerin ortaöğretime geçişte okula uyumda sorun yaşadığı bilinmekle birlikte, öğrencilerin kendi bakış açılarından uyum sorunlarını nasıl açıkladıklarına ilişkin ilgili alanyazındaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Türkçe alanyazında bu konuda bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışmanın nitel kısmında yürütülen odak grup görüşmeleri ile okula uyum süreçlerini etkileyen özellikler ergenlerin kendi bakış açıları temelinde ortaya konulmuştur. Bir başka deyişle, okula uyumu etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri temel alınarak ampirik bir çalışma yapılmıştır. Bu açıdan bakıldığında bu, araştırma okula

uyumu etkileyen olası özelliklere ilişkin öğrenci görüşleri temelinde bulgular sunması açısından önemlidir.

Bir kavram ile ilgili çalışmaların arttırılabilmesi ve üst düzey istatistiksel teknikler kullanılarak modellemelerin yapılabilmesi için öncelikle kavramı ölçen bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma kapsamında, Türk kültüründe bir okula uyum ölçeği geliştirilmiştir. Böylelikle lise öğrencilerinin okula uyum düzeyleri geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin tatmin edici kanıtlar sunan bir ölçme aracı kullanılarak belirlenebilecek ve bundan sonraki araştırmalarda kullanılarak alanyazındaki okula uyum ile ilgili çalışmaların arttırılmasına katkı sağlayacaktır. Özetle, araştırma alanyazına bir ölçme aracı kazandırması açısından önemlidir.

Çalışma kapsamında yapılan üçüncü çalışmada ise okula uyum bir süreç olarak incelenmiştir. Ortaöğretime yeni başlayan öğrencilere, araştırma kapsamında geliştirilen okula uyum ölçeği dönemin başında, ortasında ve sonunda uygulanarak, okula uyum süreçleri bir dönem boyunca izlenmiştir. Bu kapsamda, okula uyum kavramı doğasına uygun şekilde süreç olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin belirlenen koşullara göre, örneğin cinsiyetlerine göre, okula uyum düzeylerinin dönemin başında, ortasında, sonunda nasıl olduğu, okul uyum puanlarının nasıl değiştiği betimlenmiştir. Kısa süreli boylamsal araştırma olarak değerlendirilebilecek çalışmada süreç izlemesi ve değerlendirmesi yapılmıştır. Alanda gelişim ve izleme modellerinin bilinirliğinin ve kullanımının çok sınırlı sayıda olduğu göz önüne alındığında, bu çalışma büyüme modellerinin alan araştırmalarında kullanımına örnek teşkil edecektir. Özetle, lineer mixed model kullanılan çalışma, farklı bir istatistiksel tekniğin kullanımı yönüyle alana sunacağı katkı açısından önemlidir.

Bu çalışma ortaöğretime uyum programının etkililiği noktasında bulgulara işaret ettiği için önemlidir. Geliştirilen programın etkililiğine ilişkin araştırma yine programı geliştirenler tarafından yapıldığından, programa ilişkin dışsal bir değerlendirme yapılamamıştır. Bu çalışmada uyum haftasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula uyum süreçleri karşılaştırıldığından uyum programının etkililiği dışsal olarak değerlendirilebilmiştir. Ek olarak, gönüllülük kapsamında uygulanan okula uyum programına öğrencilerin katılım durumları hakkında bilgi edinilmiş, okula uyum programının okullarda ne derece uygulandığına ilişkin bulgulara erişilmiştir. Özetle, araştırma ortaöğretime uyum programının uygulamadaki karşılığına ilişkin bulgular sunması yönüyle önemlidir.

Son olarak, COVID-19 salgını sonrası ergenlerin okula uyum sorunlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak, salgın sırasında yaşanan büyük değişimler nedeniyle önem kazanmıştır.

Okulların önemli bir süre fiziksel olarak kapalı kaldığı ve çevrimiçi öğretimin uygulandığı göz önüne alındığında, öğrenme ortamlarında yaşanan böyle büyük değişimlerin öğrencilerin okul ile ilişkilerini etkilemesi beklenmektedir (Maiya, Dotterer ve Whiteman, 2021). Bu çalışma pandemi öncesi yapılmış olsa da, pandemi sonrası öğrencilerin okula uyumlarının tekrar sağlanması ile ilgili çalışmalara ışık tutabilmesi ve köklü değişimlerin hızlı bir şekilde yaşandığı böyle bir dönemde “uyum” gibi kritik bir kavrama odaklanması nedeniyle önemlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmada öğrencilerin kaldıkları yerin okula uzaklık durumları öğrenci algılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Okulun uzaklığına ilişkin nicel bir ölçümden ziyade öğrenci algısı temelli bir ölçüm yapılmıştır.

Araştırmada okul büyüklüğü öğrencilerin mezun oldukları ortaokuldan büyük ya da büyük olmama durumlarına göre belirlenmiştir. Okul büyüklüğüne ilişkin nicel bir ölçümden ziyade öğrenci algısı temelli bir ölçüm yapılmıştır.

Sayıtlar

Veri toplama süreçlerinde öğrencileri motive etmek amacıyla veri toplama nedenlerine ve toplanan veri kullanılarak ulaşılabilecek bilimsel bilginin önemine sıklıkla vurgu yapılmasına rağmen, öğrenci motivasyonunun ne derece sağlandığı test edilmediğinden gerek odak grup görüşmelerinde gerekse ölçme araçları uygulanırken öğrencilerin içten ve samimi bir şekilde davrandıkları varsayılmıştır.

Tanımlar

Okula Uyum: Bireyin okuldan beklentileri, hali hazırda sahip olduğu akademik ve sosyal becerileri gibi özellikleri ile okulun akademik gereklilikleri ve sosyal iklimi arasında bir denge kurması, bunu sürdürmesi, bu durumdan doyum sağlamasıdır.

Okula Sosyal Uyum: Okuldaki arkadaş ortamına alışma, sınıf arkadaşları ile iyi geçinme, yeni arkadaşlar edinme, edindiği arkadaşları ile sosyal olarak doyum sağlayan ilişkiler

geliştirme ve bu ilişkileri sürdürme, kendini okulda yalnız hissetmeme şeklinde tanımlanabilir.

Okula Akademik Uyum: Okulda başarılı olmak için çaba sarf etme ve bu çaba sonucunda başarı elde etme, öğretmenleriyle yapıcı ilişkiler kurma, sınavlara ve derslere nasıl çalışacağını/hazırlanacağını öğrenme, öğretmenlerinin ders anlatma stillerine alışma gibi özellikler ile karakterize edilir.





BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak uyum kavramı açıklanmış, sonrasında okula uyum kavramı ve okula uyum kavramının temel bileşenleri olan sosyal uyum ile akademik uyum tanımlanmış, devamında okula uyumu etkileyen faktörler açıklanmış, son olarak ise okula uyum ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Uyum Kavramı

Uyum ilk olarak biyoloji disiplini tarafından tanımlanmış, sonrasında psikolojiye aktarılmış bir kavramdır (Sarbin, 1940). Biyolojik olarak *uyum*, bir türün çevresindeki değişikliklere adapte olarak türünü devam ettirmesi olarak tanımlanmıştır. Bir başka ifade ile uyum, çevreye veya çevredeki değişimlere uygun davranışlar geliştirme sürecidir (Schemske, 2010). Bir tarla faresinin alışılmadık derecede acımasız bir kışa adapte olması gibi, bireyler yeni bir iş, maddi konularda bir aksaklık veya sevilen bir kişinin kaybı gibi yaşamdaki değişikliklere uyum sağlamak zorunda kalırlar. Bu nedenle psikolojik açıdan bakıldığında *uyum*, insanların günlük yaşamın taleplerini ve zorluklarını yönettiği veya bunlarla başa çıktığı psikolojik süreçleri ifade etmektedir (Weiten, Dunn ve Hammer, 2018).

Charles Darwin'den (1809-1882) bu yana hem biyoloji hem de psikoloji tarafından yaygın olarak kullanılmasına rağmen, tanımlanması zor ve karmaşık olan uyum kavramı, birçok özelliği içeren şemsiye bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Clinci ve Cazan, 2014). Lazarus (1993) uyumu bireylerin kendilerini belirli bir ortama adapte ettikleri ve ihtiyaçlarını karşılamak için ortamlarını değiştirmeye çalıştıkları bir süreç olarak tanımlamıştır. Simons, Kalichman ve Santrock'a (1994, s. 8) göre uyum, günlük yaşamın sorunları, zorlukları ve talepleri ile baş etmeye ve bunları yönetmeye adapte olmayı içeren

psikolojik bir süreçtir. Kılıçcı (1988) uyum kavramını “genel olarak bireyin kendi ihtiyaçları ile çevrenin beklentileri arasındaki dengenin, bireyin iyi oluşuna hizmet edecek bir biçimde sağlanması” şeklinde ele almıştır. Budak’a (2003, s. 786) göre uyum “dürtüleri kontrol etmek, eleştiriyi ve yönlendirmeyi kabul etmeye istekli olmak gibi özdenetim ve yeni bir çevreye uyum sağlama ve yeni şeyler öğrenme yetisini gerektiren etkinlikler bütünüdür”. Büyük Türkçe sözlükte ise uyum “bir bütünün parçaları arasından bulunan uygunluk, ahenk”; “toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon” şeklinde tanımlanmıştır.

Hem biyolojik açıdan hem de psikolojik açıdan uyum kavramı ve tanımları incelendiğinde, birey çevre etkileşiminin vurgulandığı görülmektedir. İnsan dışı canlıların çevrelerini değiştirme yetenekleri olmadığı için, çevrelerindeki değişimlere kendilerini değiştirerek uyum sağlarlar. Bununla birlikte, insan çevreye uyum sağlama becerisinin yanı sıra çevreyi değiştirme becerisine de sahiptir. Bu sebeple, psikolojik uyum kavramı sadece kişinin uyum sağlama becerilerini değil, aynı zamanda bireyin çevre üzerinde yaptığı değişiklikleri, çevre özelliklerini ve gerekliliklerini ifade eder (Scott ve Scott, 2005). Bireyin uygun davranışlar geliştirme süreci sadece bireysel özelliklere değil aynı zamanda uyum sağlanmaya çalışılan durumun koşullarına bağlıdır. Bir başka deyişle uyum sürecinde hem kişisel hem de çevresel faktörler etkili olmaktadır. Söz konusu insan olduğunda birey, hem kendisini hem de çevresini denetleyebilmekte ve değiştirebilmektedir. Uyum sağlama mevcut koşulları pasif olarak kabul etmek değil, bireyin kendi ve zaman zaman toplumun biyolojik veya psikolojik yararını gözeterek koşullara uygun davranış kalıpları geliştirdiği, sorumluluk aldığı, sonunda bireyde gelişme ve büyüme sağlayan bir süreçtir (Glidden-Tracey, 2005).

Lazarus (1961) uyumu açıklayan yaklaşımları “başarı olarak uyum” ve “süreç olarak uyum” olmak üzere iki kategoride sınıflamıştır. Başarı olarak uyum, bireyin görevlerini farklı koşullar altında ne kadar verimli bir şekilde yerine getirdiği anlamına gelmektedir. Bu tanıma göre uyum sonuca bakılarak yorumlandığı için, uyumun başarılı veya başarısız olarak değerlendirilebilmesi amacıyla norm değerlere (kriterlere) ihtiyaç duyulur. Bununla birlikte normları belirlemek oldukça güçtür. Çünkü kriterler kültürden kültüre, aynı kültür içinde nesilden nesile bile farklılık gösteren değer yargılarını içermektedir (Hinshaw, 1942). Bu sınırlılığına rağmen, araştırmacılar, fiziksel sağlık, psikolojik konfor, iş verimliliği ve sosyal kabul olmak üzere 4 temel boyutta değerlendirilerek bireyin genel uyum düzeyi hakkında bilgi sahibi olunabileceğini belirtmişlerdir. Süreç olarak uyum ise bireyin doğumdan itibaren yaşamının boylamsal olarak incelenmesini içermektedir. Bireyin sürekli bir uyum süreci

içinde olduğunun vurgulandığı bu yaklaşımda, uyum birey çevre etkileşimi olarak tanımlanmaktadır. Bu etkileşim ise sonsuz bir döngü şeklinde devam eder. Bebek için düşünüldüğünde ihtiyaçlarının karşılanması için başlangıçta başkalarına bağımlıdır, ancak olgunlaşma ile birlikte dürtülerini kontrol etmeyi, çevre ile baş etmeyi, ihtiyaçları ile çevresi arasında denge kurmayı öğrenir. Bunun bir sonucu olarak uyum zaman içerisinde gelişir. Bireyin geçmiş uyum deneyimleri gelecekteki koşullar karşısında uyum sağlama becerisini etkiler (Lazarus, 1991).

İnsanlar her gün farklı yaşam olayları karşısında uyum becerilerini kullanırlar. Uyum sağlamak insan için yaşamın olağan akışı içerisinde sürekli olarak gerçekleşir. Bununla birlikte, yaşamdaki önemli değişimlerin gerçekleştiği zamanlarda uyum sağlamak güçleşir (Rutter, 1987). Okula başlama ve eğitim kademeleri arasındaki geçişler, böyle önemli değişimleri içeren zamanlar olmaktadır.

Okula Uyum

Ortaokuldan ortaöğretime geçişle birlikte öğrenciler yeni okula, yeni sınıf ortamına, yeni öğretmenlere, yeni okul yöneticilerine, yeni bir müfredata, yeni okul kurallarına, yeni yönetmeliklere, yeni arkadaşlara, yeni bir sosyal ortama maruz kalırlar ve karşılamaları gereken yeni beklentiler ile tanışırlar. Oluşan tüm bu değişimler, beraberinde bir uyum sürecini getirir. Gibson'un (1969) belirttiği gibi aslında okula uyum süreci, öğrenci okula adımını atmadan önce başlar. Öğrenciler lise yaşamı veya gideceği lise hakkında çevresinden birtakım mesajlar alır (Smith, Feldwisch ve Abell, 2006). Bu mesajlar öğrencilerde liseye dair bir algı oluşturur. Liseye fiziksel olarak adım atmayla birlikte algılar ile gerçekler karşılaşarak okula uyum yaşantısal bir sürece dönüşür.

Okula uyum konusunda farklı araştırmacılar farklı tanımlamalar yapmıştır. Yapılan ilk çalışmalarda okula uyumun tek göstergesi akademik performans ve akademik başarı olarak alınmış, “*okula uyum eşittir akademik başarı*” şeklinde tanımlar yapılmıştır (Baker ve Siryk, 1999; Ladd, 1989). Fakat sonraki araştırmalarda, akademik performansın okula uyumun sadece sınırlı bir bölümünü temsil ettiği görülmüş, okula uyum tanımı performansın ötesinde özellikleri dikkate alacak şekilde genişletilmiştir (Libbey, 2004). Buna göre, okula uyum sadece akademik performans değil, öğrencilerin fiziksel çevre, müfredat, ders kitapları, öğretim yöntemleri, okuldaki olanaklar, çalışma programı, yetki, disiplin, öğretmenler ve örgütün diğer üyeleri vb. gibi özelliklere uyumudur (Reyyes, Gillock ve Kabus, 1994).

Wentzel (2003) okula uyumu, öğrencilerin uyum sağlama yeteneğinden beslenen ve akademik performans, okulun standartlarına uyum, öğretmenlerle iyi ilişkiler, okula karşı olumlu tutum, okul faaliyetlerine katılım gibi durumlarda kendini gösteren duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepkiler bütünü şeklinde tanımlamıştır. Agbakwuru ve Agbakwuru'a (2012) göre okula uyum, bireyin davranışlarını okul ortamının normlarına uygun hale getirme sürecidir. Adeyemo (2005) okula uyumu, okulda karşılaşılan akademik ve sosyal zorluklar ile başa çıkma ve okula ilişkin sorumlulukları yerine getirmek için akademik ve sosyal olarak uygun ve sorumlu bir şekilde davranma şeklinde tanımlamıştır. Tomás, Gutiérrez, Pastor ve Sancho'ya (2020) göre başarılı bir okula uyum, okul faaliyetlerine aktif katılım, kurallara uyma ve okulun tüm üyeleri ile olumlu sosyal ilişkiler kurma ile ortaya çıkar. Rodríguez-Fernández, Droguett ve Revuelta'ya (2012) göre okula uyum, öğrencilerin okul sisteminin taleplerine yanıt verme düzeyi olup okul ortamında kendilerini rahat hissetmeleri, okula bağlılıkları ve aynı zamanda okul çevresi (öğretmen, yönetici, akranlar) tarafından da kabul edilmeleri anlamına gelir. Okula uyumu çocuğun okul ortamına karşı duyduğu ilgi, katılım, okul ortamdaki rahatlığı ve okul başarısı tanımlayan Ladd (1989), okula uyum tanımlanırken öğrencide olumlu ve istendik özelliklerin bulunmasının yanı sıra (örn. işbirliği yapma, öz-düzenleme becerileri), istenmeyen özelliklerin bulunmamasına (örn. saldırgan ve yıkıcı davranışlar) da vurgu yapmakta yarar olduğunu belirtmiştir. Troop-Gordon ve Kuntz (2013) benzer şekilde okula uyum sağlayan öğrencide devamsızlık ve akademik başarısızlık gibi sorunların ve okul terki gibi risklerin azaldığını belirtmiştir. Carlson vd. (1999) ergenlerin okula uyum düzeylerini hem olumlu hem de olumsuz özellikleri dikkate alarak 7 düzeyde tanımlamıştır. Buna göre:

1. *Aşama:* Hem sosyo-duygusal işlevsellikte hem de okula karşı tutum / motivasyonda önemli problemlerle kendini gösteren *çok zayıf uyum* durumudur. Öğrenci kronik bir şekilde uyum sorunları yaşıyor olabilir ve okulu bırakabilir.
2. *Aşama:* Hem sosyo-duygusal işlevsellik hem de akademik çalışmaya yönelik tutum / motivasyon problemleriyle genel uyumun zayıf olması durumudur.
3. *Aşama:* Hem sosyo-duygusal hem de akademik alanda ortaya çıkan problemlerle veya bu alanlardan bir tanesinde daha önemli problemlerle baş etmede güçlükler şeklinde görülür. Öğrenci için yeterli denebilecek, bir başka deyişle uyumsuz denemeyecek kriter genel uyum değerinden daha düşük bir uyum düzeyine sahiptir.

4. *Aşama:* Sosyo-duygusal işlevsellik ya da akademik çalışmaya yönelik tutum / motivasyon ile ilgili konularda, öğrenciye özgü problemler dışında, genel ortalama uyum şeklinde tanımlanabilir.

5. *Aşama:* Sosyo-duygusal alanda veya akademik çalışmaya yönelik tutum / motivasyon bakımından sadece küçük problemlerin olduğu, yeterli denebilecek genel uyum düzeyidir.

6. *Aşama:* Hem sosyo-duygusal işlevselliğe hem de akademik çalışmaya yönelik tutum / motivasyona yansıyan iyi seviyedeki genel uyum düzeyidir. Öğrenci her iki alanda da herhangi bir problem sergilemez, ancak uyum düzeyi aşama 7'deki kadar yüksek olmayabilir.

7. *Aşama:* Mükemmel genel uyum düzeyi, hem sosyo-duygusal işlevsellikte hem de akademik çalışmaya yönelik tutum / motivasyonda görülebilmektedir. Bu düzeydeki öğrenciler okulun “yıldızı” olarak değerlendirilebilir. Bir başka deyişle hem akademik olarak başarılı hem de sosyal olarak doyum sağlayan ilişkiler geliştirmiş, seven ve sevilen bir öğrencidir.

Okula uyum kavramı tanımlanırken, okullarda sunulan rehberlik hizmetleri alanlarından birisi olan (Güven, 2014) “oryantasyon” kavramına değinmekte yarar vardır. Oryantasyon; bir kuruma yeni gelen bireylere, önceki çevrelerinden yeni girdikleri ortama daha rahat geçiş yapmalarına yardım etmek amacıyla yürütülen çalışmalardır (Sevim ve Yalçın, 2006). Oryantasyon hizmetleri genellikle eğitim-öğretim yılı başında okula yeni başlayan öğrencilere yönelik olarak, okulu ve okul ile ilgili özellikleri tanıtmak amacıyla yapılan çalışmaları kapsar. Bu çalışmalar arasında okulun tarihçesinin, fiziki ve akademik olanaklarının tanıtılması, okulun yakın çevresi, eğitim programı, ders dışı etkinlikleri ve okulun kuralları hakkında bilgi verilmesi sayılabilir (Güven, 2014). Oryantasyon ve uyum kavramları karşılaştırıldığında, oryantasyonun daha çok bilgi vermek ve tanıtmak amacıyla yapıldığı söylenebilir. Oryantasyon hizmetleri uyum çalışmalarına oranla çok kısa süreli hizmetlerdir. Öğrencilere yeni başladıkları okul hakkında bilgi verilmesi uyum sürecini kolaylaştıracaktır (Sevim ve Yalçın, 2006). Bununla birlikte, uyum bir süreçtir (Weiten, Dunn ve Hammer, 2018). Okula uyum kavramı, oryantasyon hizmetlerini de içine alan çatı bir kavramdır. Okula uyum, okul ile ilgili tanıtıcı (yönetmelikler, dersler, fiziksel olanaklar, ulaşım vb.) bilgilerin yanı sıra, sosyal ve akademik uyumu da içermektedir.

İlgili alanyazın dikkate alındığında okula uyum, bireyin okuldan akademik ve sosyal beklentileri, hali hazırda sahip olduğu akademik becerileri, sosyal becerileri gibi özellikleri

ile okulun akademik gereklilikleri ve sosyal iklimi arasında bir denge kurması, bunu sürdürmesi, bu durumdan doyum sağlaması şeklinde tanımlanabilir. Buna göre okula uyum bir kişilik özelliği olmayıp (Grazlano ve Ward, 1992), öğrencilerin uyum becerilerinden beslenen, başta okula yönelik tutum olmak üzere öğretmenlere yönelik tutum, arkadaşlara yönelik tutum gibi farklı eğilimlerinden etkilenen ama aynı zamanda bu eğilimlerini de etkileyen bir kavramdır. Okula uyum, öğretmenler ve okuldaki diğer öğrencilerle olumlu ve sosyal olarak doyum sağlayıcı ilişkiler, okul kurallarına uyma, akademik performans, okula yönelik olumlu tutum, okulun gerektirdiği bilgi ve becerilerin farkında olma, okuldaki zorluklarla başa çıkma için çaba gösterme şeklinde kendini gösterir. Bununla birlikte, ek olarak, devamsızlık, okul kurallarına uymama, disiplin sorunları, arkadaşlarla olumlu ilişkiler kuramama, okulda kendini yalnız hissetme, davranış sorunları gibi istenmeyen özellikler okula uyumsuzluğun göstergesi olabilmektedir. Okula uyum ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmış ve birçok çalışma yürütülmüş olmasına rağmen, okulda sağlıklı uyumun gerektirdiği davranışlar, sınıf ortamında nasıl geliştiği veya desteklenebileceği hakkındaki düşüncelere rehberlik edecek kuramsal modeller yapılandırılmamıştır (Ladd, 1989). Diğer bir ifade ile okula uyumu açıklayan teorik tabanlı modeller geliştirilmemiştir (Wentzel, 2003).

Okula uyum tanımları ve düzeyleri incelendiğinde, okula uyumun çok boyutlu bir yapısı olduğunun, özellikle akademik ve sosyal uyuma tanımlarda sıklıkla yer verildiğinin, bireyin uyum sağlamak için aktif çaba göstermesinin ve başa çıkma becerilerinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir.

Okula uyum sağlamak için öğrencilerin bir dizi sosyal ve akademik yeterliliği yerine getirmelerini gerekir. Okul ilgisi ve motivasyonu, akademik başarı, akran ilişkileri ve sınıf içi davranışlar gibi okulu uyumu etkileyen birçok değişken bulunmaktadır (Erath ve Flanagan, 2004). Okulda öğrenilenler ile bilgi birikimini arttırmanın, etkili öğrenme stratejileri geliştirmenin ve sınavlarda iyi performans göstermenin yanı sıra, öğrenciler aynı zamanda sağlıklı sosyal ilişkiler kurmak, bu ilişkileri sürdürmek, sosyal kimliklerini geliştirmek, aidiyet duygularını arttırmak, akranları veya öğretmenleri tarafından değer verilen davranışları edinmek için çaba gösterirler. Akademik olarak en başarılı öğrenciler genellikle bu sosyal ortamlarda da başarılıdırlar. Sosyal aktiviteler ve bu aktivitelerin işlevleri çocuğun yaşına göre değişiklik göstermekle birlikte, genel olarak olumlu sosyal davranış kalıpları öğrenmeye ve bilişsel gelişime elverişli bir sınıf ortamı yaratılmasına katkı sunar. Ek olarak, akranlar ile olumlu kişilerarası ilişkiler bilişsel yeterliklerin gelişimi

destekleyebilmektedir (Wentzel, 2013). Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tüm okula uyum tanımları dikkate alındığında, okula uyumun akademik uyum ve sosyal uyum olmak üzere iki ana boyuttan oluştuğu söylenebilir.

Sosyal Uyum

Doğası gereği sosyal bir varlık olan insan yaşamı boyunca birçok sosyal çevrenin bir parçası olur. Doğumuyla birlikte birincil bakım veren kişisiyle başlattığı sosyal ilişki, ailenin diğer üyeleri, varsa kardeşler, akrabalar, çevresindeki diğer insanlar ile genişler. Bu genişleme içerisinde bireyler, aile, iş, okul gibi sosyal ortamlarla en genel anlamıyla ise toplumla arasında sosyal olarak dengeli bir etkileşim kurmaya çalışır (Cavell, 1990). Özetle, bireyin diğer bireylerle etkileşim kurduğu her sosyal alan o alana özgü ve uygun davranış kalıplarını, beklentileri bir başka deyişle uyumu gerektirir.

Sosyal uyum Amerikan Psikoloji Derneği (APA, 2020) tarafından “diğerleri ile tatmin edici ilişkiler kurma becerisi de dahil olmak üzere başkalarıyla uyumlu bir şekilde yaşama ve çalışma, toplumun taleplerine, kısıtlamalarına ve geleneklerine uyum sağlama” şeklinde tanımlanmıştır. Görüldüğü üzere sosyal uyumun tanımı çok geniştir. Bu çalışmada ise sosyal uyum okula uyum değişkeninin bir alt boyutu olarak ele alındığından okulun sosyal ortamına uyum anlamında kullanılmıştır. Okula başlama ile birlikte çocuklar daha yapılandırılmış bir sosyal ortama maruz kalırlar. Diğer bir ifade ile, okullar akademik olduğu kadar aynı zamanda sosyal ortamlardır (Mestre vd., 2006). Öğrencilerden beklenen ise okulun akademik ortamına olduğu kadar aynı zamanda sosyal ortamına uyum sağlamalarıdır.

Okula sosyal uyum her yaşta çocuk için önemli olsa da, ergenlik döneminde okulun sosyal önemi daha da artmaktadır. Ergenliğe geçişle birlikte öğrencilerin akranlarına ilgisi ve bağlılığı artar (Steinberg, 1990). Bu sebeple okul ortamı, ergenlik çağındaki en etkili sosyalleşme alanlarından biri olarak tanımlanmıştır (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Serna ve Martínez’e göre (2019) okula sosyal uyum, bir öğrencinin kendini okulda kabul edilen, saygı duyulan, desteklenen, diğer öğrenciler tarafından okula katılımı desteklenen biri olarak algılaması ama aynı zamanda okuldaki diğer öğrencileri genel olarak kabul eden, saygı duyan, destekleyen bir profil sergilemesidir. Baker ve Sıryk (1984) sosyal uyumu, okuldaki diğer öğrencilerle kurulan ilişkilerin tatmin edici düzeyde olması, yeni girdiği ortamlarda hoşnutsuzluk yaşanmaması, sosyal aktivitelerde başarılı olunması ve ortam değişikliğinin getirdiği zorluklarla başa çıkabilmek şeklinde

tanımlamıştır. Okula sosyal uyum, öğrencilerin okuldaki diğer bireylerin sosyal talepleriyle nasıl başa çıktıklarını ifade eder (Ratelle, Duchesne ve Guay, 2017). Richardson (2002), özellikle okul geçişlerinde öğrencilerin eski arkadaşlarını kaybettiklerini, yeni bir sosyal ortama girdiklerini ve yeni arkadaşlara uyum sağlama çabasına girdiklerini belirtmiştir. Richardson'a göre okulun sosyal ortamına iyi adapte olan öğrenciler, öğretmenler ve diğer öğrencilerle iyi ilişki kurar, okula yönelik olumlu tutum sergiler, okul ve sınıf faaliyetlerine aktif katılır. Wentzel'e (2012) göre öğrenme sosyal bağlamlarda gerçekleşir ve sosyal destek öğrencilerin duygusal ve psikolojik işlevlerini etkileyerek sınıfta akademik görevlere katılımı teşvik eder. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar dikkate alındığında sosyal uyumun okuldaki arkadaş ortamına alışma, sınıf arkadaşları ile iyi geçinme, yeni arkadaşlar edinme, edindiği arkadaşları ile sosyal olarak doyum sağlayan ilişkiler geliştirme ve bu ilişkileri sürdürme, kendini okulda yalnız hissetmeme şeklinde tanımlanabilir.

Akademik Uyum

Okula uyum kavramının diğer bileşeni akademik uyumdur. Okullar akademik ortamlar oldukları için öğrencilere başarmaları gereken birçok akademik görev sunar. Öğrencilerin sunulan bu akademik görevlerdeki başarıları akademik uyumla ilgilidir (Ratelle, Duchesne ve Guay, 2017). Yapılan ilk çalışmalarda akademik uyumun tek göstergesinin öğrencinin bu akademik görevlerde gösterdiği başarı olduğu düşünülmüştür (Baker ve Syrik, 1984). Akademik başarı akademik uyum için önemli bir gösterge olsa da (Lakhan, Jain ve Chande 2017), akademik uyumun tek göstergesi öğrenci başarıları değildir (Earth ve Flanagan, 2004; Sánchez, Colón ve Esparza, 2005). Bununla birlikte, sağlıklı bir okul geçişinin ve okula uyumun en önemli unsurlarından biri olarak akademik performans hala önemini korumakta, lisenin ilk yılında gösterilen akademik başarı lise hayatının geri kalanını etkilemektedir (Langenkamp, 2009).

Yapılan güncel çalışmalarda, akademik uyum kavramı akademik başarının yanı sıra akademik becerileri de içine alacak şekilde genişletilmiştir. Baker ve Syrik (1999) akademik uyumu “akademik hedefler koyma, akademik gereksinimleri tamamlama, akademik hedeflere ulaşma çabalarının etkinliği ve akademik ortamda başarılı olma” yönünde olumlu bir tutum sergileme olarak tanımlamıştır. Akademik uyum, bir öğrencinin motivasyon, uygulama, performans ve akademik ortamdan memnuniyet gibi çeşitli eğitim talepleriyle başa çıkma derecesini ifade eder. Baker ve Sirk (1984) öğrencilerin akademik faaliyetleri ve hedefleri ile ilgili olumlu tutumlarının yanı sıra, akademik çabalarını yeterli bulma ve

performansından memnun olma ile akademik ortamı olumlu değerlendirmesinin akademik uyumun bileşenleri olduğunu belirtmiştir. Feng ve Li'ye (2002) göre akademik uyum, bireyler yeni akademik çevrelerinde dengeyi sağlamak ve bir okulun yeni öğrenme gereksinimlerini karşılamak için kendilerini düzenlemeye çabaladıkları için psikolojik ve davranışsal değişimi içeren bir süreçtir. Scott ve Scott'a (2005) göre akademik uyum okuldan memnuniyet, okula devam ve devamsızlık, öğretmenlerin gözünden yeterli algılanma, öğretmenlerin beğenisi ve takdirini kazanma, okulda kendini başarılı hissetme, akademik motivasyon, ders ilgisi gibi birbiriyle yüksek ilişkili birçok bileşenden oluşmaktadır. Anderson, Guan ve Koc (2016) akademik uyumun akademik yaşam stili, akademik başarı ve akademik motivasyon olarak üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Çok boyutlu ve boyutları arasında yüksek ilişki bulunan akademik uyum kavramı, öğrencilerin okula uyumunu değerlendirmede önemlidir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar dikkate alındığında akademik uyumun okulda başarılı olmak için çaba sarf etme ve bu çaba sonucunda başarı elde etme, öğretmenleriyle yapıcı ilişkiler kurma, sınavlara ve derslere nasıl çalışacağını/hazırlanacağını öğrenme, öğretmenlerinin ders anlatma stillerine alışma gibi özellikler ile karakterize edildiği söylenebilir.

Okula Uyumu Etkileyen Faktörler

Anaokulu veya ilkokula başlama döneminden itibaren okula uyum süreci döngüsel bir şekilde eğitim kademeleri arasında uyumu etkileyebilmektedir. Bir başka deyişle, çocuğun ilkokulda geliştirdiği okula uyum, eğitim yaşantıları boyunca kalıcı olabilmektedir (Cairns, Cairns ve Neckerman, 1989). Eğitim kademeleri arasındaki okula uyum farklılıklarının yanı sıra, öğrencinin okula uyumu aynı kademe içinde yıldan yıla, bazen sınıftan sınıfa farklılık gösterebilmektedir (Erath ve Flanagan, 2004). Diğer bir ifade ile okula uyum dinamik bir süreçtir. Öğrencinin okula başlaması ile birlikte yaşantısal olarak uyum süreci başlasa da, belli bir süre sonra uyumun sağlandığını ve bundan sonra uyumun o seyrinde devam edeceğini söylemek güçtür. Çünkü okul ortamları yaşayan canlı bir organizmadır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okulla ilgili olarak bir öğretmenin okuldan ayrılması, derse giren öğretmenlerin değişmesi, okul yöneticisi değişiklikleri, arkadaş ve sınıf değişiklikleri olabilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin okul dışındaki yaşantıları okula uyum düzeylerini etkileyebilmektedir. Sevilen birinin kaybı, yakın ilişkilerde yaşanan sorunlar, aile ile ilgili sorunlar gibi faktörler de okula uyumu düşürebilmektedir (Erath ve Flanagan, 2004).

Ortaöğretime geçiş ve ergenlik döneminin getirdiği sorunlar ile birlikte okula uyum öğrenciler için zorlayıcı olsa da, bu süreçte öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıran aile, öğretmen, akran özellikleri ve öğrencinin kendi sahip olduğu beceriler gibi birçok koruyucu faktör eşlik etmektedir (Barber ve Olsen, 2004). Falbo, Lein ve Amador (2001), liseye geçiş sürecinde okuldaki etkinlikler aracılığı ile ailenin okula katılımının sağlanmasının, öğretmenin öğrenci ve velilere doğrudan bir şekilde ulaşmasını kolaylaştırdığı için okula yeni başlayan öğrencinin okulu tanımasını kolaylaştırdığını ve öğrencinin okulun bir parçası olma sürecini hızlandığını belirtmişlerdir. Seitsenger (2019) aile katılımının yalnızca ilkokulda değil hem ortaokul hem de lisede uyumu kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Tarihsel süreç içerisinde bakıldığında, okula uyum ile ilgili 1960 öncesi çalışmalarda, ev ve okul ortamları arasında bir uyumsuzluk olduğunda, okul kültürüne alışmak için aile veya çocuğun değişim göstermesi, okula uygun davranışlar sergilemesi gerektiği görüşü hakim olmuştur (Hess ve Holloway, 1984). Bir başka deyişle, okula uyum çocuk veya ailenin bir problemi olarak görülmekte, okulun bu durum için bir sorumluluğu bulunmadığı düşünülmüştür. 1960'larda ve sonrasında ise, okula uyum ile ilgili bu bakış açısı kademeli olarak değişme sürecine girmiş, okula uyumsuzluk ile ilgili olarak hakim bakış açısı, çocuğu ve aileyi suçlamaktan ziyade okulun resme dahil edilmesine doğru değişmeye başlamıştır. Bu bakış açısıyla, sadece aile veya çocuktan değil, okullardan da çocuklara uyum sağlamak amacıyla değişime gitmesi beklenmiştir (Lightfoot, 1978). Bu değişim sonucunda, çocuğun okula uyum sağlamasında sorumluluk aile, çocuk ve okul arasında paylaşılmıştır (Hess ve Holloway, 1984). Ailenin yanı sıra öğretmenler de öğrencilerin okula uyumuna önemli ölçüde katkıda bulunurlar. Connell ve Wellborn'a (1991) göre, öğretmenler öğrencilerin özerkliğini, okula katılımını ve öğrenmelerini destekleyerek öğrencilerin entelektüel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunurlar. Öğretmenlerin bu desteği öğrencilerin yetkinliklerine, kendi kararlarını almalarına, öz düzenlemelerine ve olumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerine katkı sunarak okula uyumlarını destekler (Deci ve Ryan, 1991). Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve akranlarının sosyal desteği ile teşvik edici okul ikliminin daha düşük davranış problemlerine yol açtığı bulunmuştur (Wang ve Eccles, 2012).

Aile ve öğretmen faktörleri dışında öğrencinin kendi sahip olduğu özellikler düşünüldüğünde duyuşsal beceriler, öğrencilerin okula sosyal ve akademik uyumlarına çeşitli şekillerde katkıda bulunabilmektedir (Lopes ve Salovey, 2004). Birincisi, okulda verilen akademik görevlerde odaklanmayı arttırmak, dürtüsel davranışları kontrol etmek, stresi yönetmek, içsel motivasyon gibi özelliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Csikszentmihalyi

ve Larson, 1984). İkincisi, akranları ile sağlıklı ilişkiler kurma şeklinde tanımlanan okula sosyal uyum, duyuşsal becerilerin kullanımını içerir. Duyuşlar insanların düşünce ve niyetleri hakkında bilgi aktararak sosyal işlevlere hizmet edebilmektedir (Keltner ve Haidt, 2001). Duygu düzenleme sosyal etkileşim için olumlu beklentileri, etkili iletişim stratejilerinin kullanımını ve etkili sosyal davranış için gerekli olan çok sayıda becerinin koordinasyonu ile ilişkili yürütücü işlevleri kolaylaştırabilmektedir (Mestre, Guil, Lopes, Salovey ve Gil-Olarte, 2006). Üçüncüsü, okula sosyal uyum ve akademik performans karşılıklı olarak birbirini arttırmakta ve öğrencilerin okul çalışmalarına katılımı ile akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirme motivasyonunu güçlendirmektedir (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott ve Hill, 1999). Duyuşsal becerilerin yanı sıra, zaman yönetimi, verilen bir görevi sonuna kadar sürdürme becerisi, azim, sosyal beceriler ve duruma uygun davranışta bulunma becerisi (kendini ayarlama) okula uyum sağlamada öğrenciler için birer koruyucu faktör olmaktadır (Zeedyk vd., 2003).

Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar

Okula uyum ile ilgili araştırmalar sunulurken ilk olarak yurtdışında yapılan çalışmalar sonrasında Türkiye’de yürütülen çalışmalar kronolojik sıraya göre verilmiştir.

Aunola, Stattin ve Nurmi (2000) tarafından, İsveç’te yapılan çalışmada okula uyum ile benlik saygısı, okulda verilen ödevlerden kaçınma ve problemleri dışsallaştırma arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Yaşları 14-15 arasında değişen toplam 1185 ortaöğretim öğrencisi ile yapılan çalışma sonucunda, okula uyum ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı, okulda verilen ödevlerden (görevlerden) kaçınma ve problemleri dışsallaştırma ile ise negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Kuperminc, Darnell ve Alvarez-Jimenez (2008) tarafından, Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan çalışmada ailenin okula katılımı, akademik uyum, okula aidiyet duygusu ve öğretmen beklentisi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 195 ortaokul ve 129 ortaöğretim öğrencisi ile yürütülen çalışmada, hem ortaokul hem de ortaöğretim öğrencileri için, ailenin okula katılımı ile akademik uyum arasındaki ilişkide okula aidiyet duygusunun ve öğretmen beklentisinin aracı rolü olduğu bulunmuştur. Ek olarak, ailenin okula katılımı ve akademik uyum arasındaki ilişkinin lise öğrencilerinde daha güçlü olduğu görülmüştür.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Langenkamp (2009) tarafından ortaöğretime yeni geçiş yapmış 1290 öğrenci ile yürütülen araştırmada, öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin

okula sosyal uyumu olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin okula sosyal uyumunun da akademik başarılarını arttırdığı bulunmuştur. Ek olarak, kız öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Punia ve Sangwan (2011) tarafından, Hindistan’da, ortaöğretime devam etmekte olan 16-18 yaş aralığında toplam 120 öğrenci ile yürütülen çalışmada, okula uyum ve duygusal zeka arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik uyumları ile duygusal zekaları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Norveç’te ergenlerle yapılan bir çalışmada aile özellikleri ile okula uyum arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Yaşları 15 ile 18 arasında değişmekte olan toplam 564 ortaöğretim öğrencisi ile çalışma sonucunda, algılanan ebeveyn desteği ile okula uyum arasında, orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Studsred ve Bru, 2012).

Rodríguez-Fernández, Droguett ve Revuelta (2012) tarafından, Şili’de, 858 ergen ile yürütülen çalışmada, okula uyum ile aile desteği, akran desteği, akademik benlik kavramı ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ek olarak, aile desteği ile okula uyum arasındaki ilişkide akademik benlik kavramının aracı rolü olduğu tespit edilmiştir.

Cho, Lee, Lee, Bae ve Jeong (2014) tarafından, Kore’de, 200 kız lise öğrencisi ile yapılan çalışmada, okula uyum ile hayatın anlamı, problem odaklı başa çıkma ve kendini kabul arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Ek olarak hayatın anlamı ile okula uyum arasındaki ilişkide problem odaklı başa çıkmanın anlamlı bir aracı olduğu, kendini kabulün ise anlamlı bir aracı olmadığı tespit edilmiştir.

Kanga, Nyaga, Barchok ve Ngari (2015) tarafından Kenya’da yapılan çalışmada, yatılı olarak ortaöğretime devam eden öğrencilerin okula sosyal uyum sağlamalarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği araştırılmıştır. Bu kapsamda, 3 farklı şehirden toplamda 720 ortaöğretim öğrencisi, 18 branş öğretmeni ve 18 okul psikolojik danışmanı ile yapılan görüşmeler sonucunda, hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin okula sosyal uyum sağlamalarında yardımcı olduğu ve bu yardımın yararlı sonuçlara yol açtığı bulunmuştur.

Longobardi vd. (2016) tarafından, İtalya’da, 122 ergen ile yapılan çalışmada öğrenci-öğretmen ilişkisi ile ortaöğretime geçiş sürecinde okula uyum arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu çalışmada, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin ergenler için liseye geçiş sürecinde koruyucu bir faktör olduğu ve okula uyumu kolaylaştırdığı bulunmuştur.

Sarkar ve Banik (2017) tarafından, Hindistan'da, 120 ortaöğretim öğrencisi ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin sosyal ve akademik uyumları ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ek olarak, bu araştırmada öğrencilerin akademik ve sosyal uyumları ile akademik başarılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Nikooyeh, Zarani ve Fathabadi (2017) tarafından, İran'da, 400 kız öğrenci ile yürütülen çalışmada, okula uyum ile duygusal zeka ve sosyal beceriler arasında pozitif yönlü; okula uyum ile heyecan arayışı arasında ise negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal zeka ve okula uyum arasındaki ilişkide sosyal becerilerin ve heyecan arayışının aracı rolünün olduğu bulunmuştur.

Chen, Li, Wang, Li ve Gao (2018) tarafından, Çin'de, yaşları 15 ile 20 arasında değişmekte olan toplam 677 ortaöğretim öğrencisi ile yapılan çalışmada, okula uyum ile utangaçlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ek olarak, utangaçlık ile okula uyum arasındaki ilişkide akademik yardım arama, hedef yönelimi, öğretmenlerde yardım arama davranışlarının aracı rolünün olduğu görülmüştür.

López, Jiménez ve Moreno (2018) tarafından, İspanya'da, ortaöğretime devam etmekte olan 15-17 yaş aralığındaki 1510 öğrenci ile yürütülen çalışmada, saldırgan davranışlar ile okula uyum arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arttıkça okula uyum düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Sanwal ve Joshi (2019) tarafından, Hindistan'da, yaşları 13 ile 16 arasında değişmekte olan toplam 810 ortaöğretim öğrencisi ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin %89,5'inin orta düzeyde uyum sağladığı bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okula daha iyi uyum sağladıkları görülmüştür.

Serna ve Martínez (2019) tarafından, İspanya'da, yaşları 12 ile 17 arasında değişmekte olan toplam 1043 ortaöğretim öğrencisi ile yürütülen çalışmada, hem ebeveynlerin okula katılımının hem de akademik başarının okula uyum ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğu, bununla birlikte öğrencinin okul başarısından bağımsız olarak ergenlerin okula uyumunda aile katılımının koruyucu bir faktör olduğu bulunmuştur. Ek olarak, bu çalışmada kız öğrencilerin hem akademik başarı hem de okula uyum düzeylerinin anlamlı olarak erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tomás, Gutiérrez, Pastor ve Sancho (2020) tarafından, Peru’da yapılan çalışmada algılanan sosyal destek ve okula uyumun öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yaşları 12 ile 16 arasında değişmekte olan toplam 1035 öğrenci ile yapılan araştırmada aile, akran ve öğretmen desteği, okula uyum ve algılanan iyi oluş arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ek olarak, algılanan sosyal destek ile algılanan iyi oluş arasında okula uyumun aracı rolü olduğu bulunmuştur.

Yurtdışında okula uyum ile ilgili araştırmalar incelendikten sonra, Türkiye’de yapılan çalışmalar için alanyazın incelenmiştir. Yapılan alanyazın taraması sırasında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri ölçek geliştirme, biri eylem araştırması, biri durum çalışması olup ve bir tanesi de tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmalara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Durnalı, Filiz ve Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada Springer, McQueen, Quintanilla, Arrivillaga ve Ross (2009) tarafından geliştirilen Okula Uyum Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali üç alt boyut ve 10 maddeden oluşan ölçeğin, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında Türk örnekleminde iyi uyum göstermediği tespit edilmiş, iki madde ölçekten çıkarılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuç olarak tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir.

Makas ve Düşünceli (2021) tarafından Okula Uyum Ölçeği (Durnalı, Filiz ve Aydın, 2018) kullanılarak 651 lise öğrencisi ile yapılan çalışmada, ergenlerin gelecek beklentileri (iş ve eğitim, evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam) ile okula uyumları arasında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin okula uyum düzeyleri cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında ise erkek öğrencilerin okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dağ (2018) tarafından yürütülen çalışmada, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri okul psikolojik danışmanı ve okul yöneticisi görüşlerine göre incelenmiştir. Üç farklı okulda 6 okul yöneticisi ve bir okul psikolojik danışmanı ile yürütülen nitel çalışmada, katılımcılar uyum problemlerinin nedeni olarak öğrencilerin ortaöğretim disiplin yönetmeliği hakkında yetersiz bilgilerinin oluşunu, akademik başarı düşüklüğünü ve 9. sınıfta alan tercihi yapamamayı gördüklerini belirtmişlerdir. Okula uyum problemlerinin yansıması olarak ise öğrencilerde zorbalık, devamsızlık ve dersin huzurunu bozma gibi istenmeyen davranışların geliştiğini ifade etmişlerdir.

Akkaş Baysal, Ocak ve Çalışkan (2021) tarafından yürütülen eylem araştırmasında, okula uyum sağlamada güçlük yaşayan bir kız öğrencinin okula uyum sağlaması amacıyla yapılan müdahalelerin etkililiği incelenmiştir. Bu amaç kapsamında üç aşamalı bir eylem planı hazırlanmıştır. Yapılan müdahaleler sonucunda öğrencinin okula büyük oranda uyum sağladığı, akademik hedeflerini yapılandığı görülmüştür.

Yurt içindeki ve yurtdışındaki çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde okula uyumun yurt dışında çok farklı ülkelerde araştırmacılar tarafından çalışılan bir konu olduğu görülmektedir. Okula uyum ile ilgili çalışmalarda, öğretmen özellikleri, sosyal destek, duygusal zeka, akademik benlik kavramı, akademik başarı, sosyal beceriler, aile katılımı ve gelecek beklentileri gibi kavramlarla ilişkisinin araştırıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde ise, sınırlı sayıda araştırma olmakla birlikte son yıllarda okula uyum ile ilgili çalışmaların arttığı gözlenmektedir.



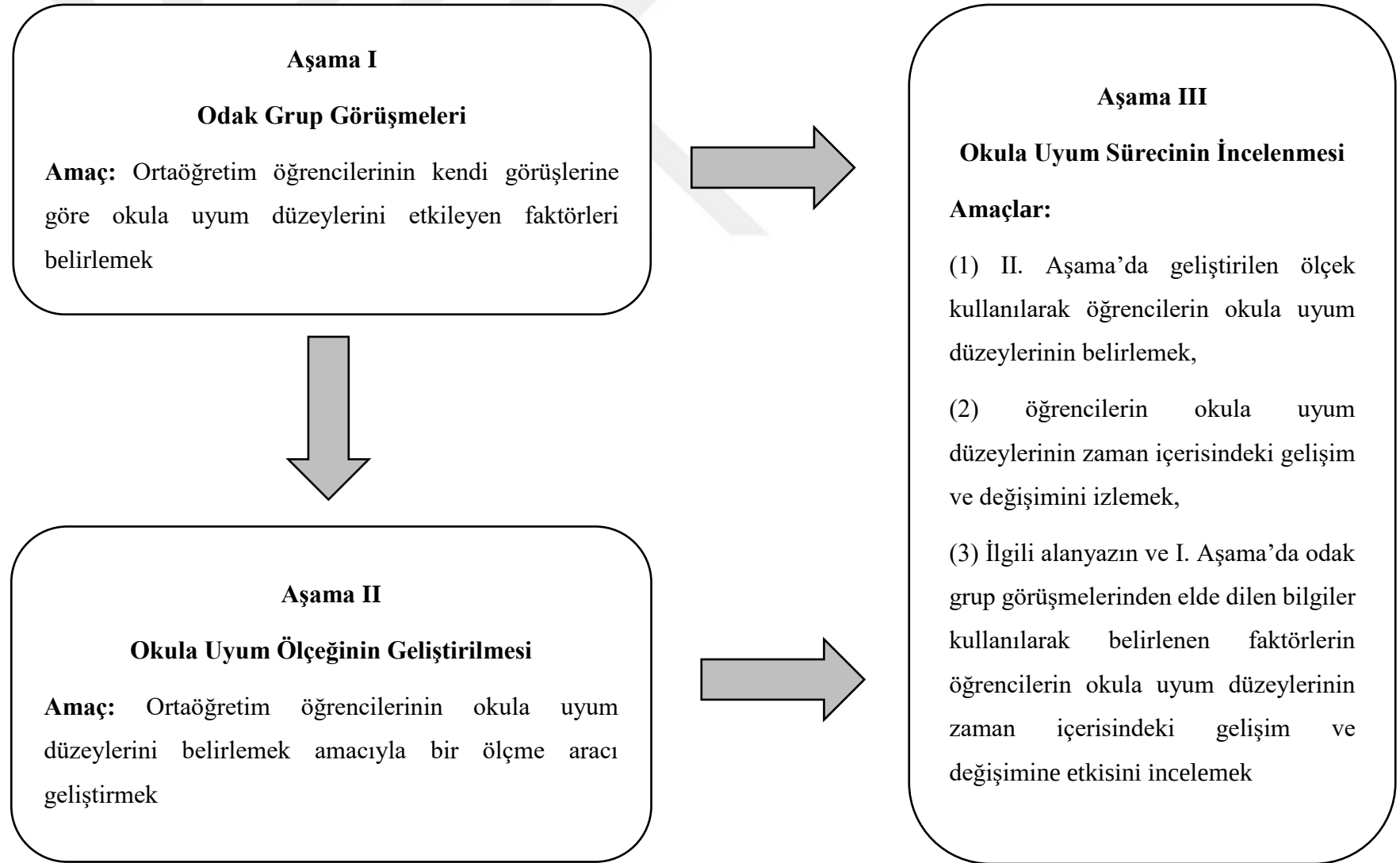
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde ilk olarak araştırma yöntemi ve modeli belirtilmiştir. Sonrasında, araştırmanın I. aşaması kapsamında yapılan odak grup görüşmeleri ile ilgili çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Ardından, araştırmanın II. aşamasında geliştirilen Okula Uyum Ölçeği ile ilgili ölçek geliştirme sürecine ve bulgularına dair bilgiler paylaşılmıştır. Son olarak, araştırmanın III. aşamasında yapılan, ortaöğretim öğrencilerinin okula uyum sürecinin incelenmesi ile ilgili sürece dair bilgiler sunulmuş, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel ve nicel yöntem sıralı bir şekilde birlikte kullanılmıştır. Nitel aşamada, yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, okula uyumu etkileyen özelliklerin neler olduğunu keşfetmek amacıyla ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ardından nicel aşamaya geçilmiş, ortaöğretim öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla okula uyum ölçeği geliştirilmiştir. Sonrasında, geliştirilen ölçek kullanılarak ortaöğretime yeni başlayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyleri okula başladıklarında tespit edilerek okula başladıkları ilk dönem boyunca okula uyum düzeylerindeki değişim ve gelişim izlenmiş, odak grup görüşmelerinden ve ilgili alanyazından elde edilen faktörlerin okula uyumdaki değişimi ve gelişimi, nasıl ve ne derece etkilediği incelenmiştir. Dolayısıyla araştırma, keşfedici sıralı desenin kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır (Cresswell, 2013). Araştırmanın modeline ilişkin grafik Şekil 1’de sunulmuş ve sonrasında keşfedici sıralı desene ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Keşfedici desenin birincil amacı ilk aşamada sınırlı sayıda katılımcıya dayanarak elde edilen nitel bulguların, ikinci aşamada daha geniş bir örneklem üzerinde incelenmesidir. Keşfedici desen, nitel aşamadan elde edilen verilerin, ikinci aşama olan nicel aşamayı geliştirmesine ve ona veri sağlamasına yardımcı olmaktadır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Keşfedici desen, araştırılan konunun nitel olarak keşfedilmesiyle başladığı için aynı zamanda iki aşamalı sıralı bir desendir. Bu desenin birçok uygulamasında, araştırmacı nitel sonuçlara dayalı olarak bir veya birkaç ölçme aracı geliştirir ve bu araçları nicel verileri toplarken kullanır. Bu sebeple bu desen, geliştirme deseni (Creswell, Fetters ve Ivankova, 2004) olarak da adlandırılmaktadır.

Aşama I - Odak Grup Görüşmeleri (Nitel Çalışma)

Odak grup görüşmeleri, belirli bir popülasyonun örneklemini olması zorunluluğu olmaksızın, belirli bir amaca yönelik olarak katılımcıların belirlendiği, belirli bir konuya odaklanan, derinlemesine grup görüşmelerinin yapıldığı bir tekniktir (Thomas, MacMillan, McColl, Hale ve Bond, 1995). Bireylerin görüşlerini grup ortamında paylaşımlarına (Morgan, 1998), grup tartışmalarına (Krueger ve Casey, 2000) ve bireyler arasındaki farklılıkları ortaya koymaya (Rabiee, 2004) olanak sağlayan kullanışlı bir yöntem (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011) olan odak grup görüşmeleri, özellikle araştırma konusu yeni olduğunda, konu ile ilgili bakış açılarını, kavramları tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Hennink, 2007).

Bu çalışmada da “*araştırılan konunun yeni olması*” ve “*ekonomiklik*” durumları gözetilerek odak grup görüşmeleri yapılmıştır. İlk olarak, Türkçe alanyazında okula uyum ilköğretim ve üniversite düzeyinde sıklıkla araştırılmış olsa da, özellikle ortaöğretim düzeyinde araştırılması yenidir. Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına uyumunu etkileyen faktörlere ilişkin ampirik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle nitel aşamaya bir başka deyişle keşfedici bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Yurtdışında yapılan çalışmalar temel alınarak okula uyum ile ilgili faktörler belirlenebilecek olsa da, öğrenci görüşleri temel alınarak ortaöğretim öğrencilerinde okula uyumu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, yapılan nicel araştırmanın kanıta dayalı şekilde yürütülmesini sağlamıştır. İkinci olarak, nitel keşfedici aşama, bireysel görüşmeler yerine odak grup görüşmeleri şeklinde yürütülerek zaman, işgücü ve maliyet olarak ekonomiklik sağlanmıştır.

Süreç

Katılımcıların Belirlenmesi

Odak grup görüşmelerinde yer alacak katılımcı sayısının tespit edilmesi amacıyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Katılımcı sayısına ilişkin farklı görüşler olmakla birlikte (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011), birçok araştırmacı (ör. Anderson, 1990; Morgan, 1997; Patton, 2002) katılımcı sayısının 6-12 arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Krueger ve Casey (2000), küçük gruplar daha fazla potansiyel gösterdiği için 6-8 arasında katılımcı sayısı önermektedir. Bununla birlikte, genellikle yönetilebilir olduğu düşünülen sayı 6-10 katılımcı arasındadır; odak grup görüşmelerinde grupların farklı bakış açılarını ortaya koymak için yeterince büyük olmasına ve düzensiz veya parçalanmış hale gelmeyecek kadar da küçük olmasına özen gösterilmektedir (Rabiee, 2004). Küçük grup tartışmaları her katılımcıdan ayrıntılı bilgi almanın amaçlandığı araştırmalarda daha uygun olabilmektedir (Hennink, 2007). Özellikle her katılımcının yoğun katılımının beklendiği durumlarda küçük gruplar daha işlevseldir (Bloor, Frankland, Thomas ve Robson, 2001; David ve Sutton 2004). Küçük gruplarda her bir katılımcıya tartışmak için daha uzun süre verilmekte, bu durum konu hakkında detaylı bilgi almaya olanak sağlamaktadır (Morgan, 1997). Küçük grupların avantajları göz önünde bulundurularak bu çalışmada, odak grup görüşmelerinde en az 6 en çok 8 katılımcı yer almıştır.

Odak grup görüşmelerinde yer alacak katılımcı sayısının tespitinin ardından, katılımcıların nasıl belirleneceği incelenmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcılar araştırmanın amacı dikkate alınarak çalışmaya en çok katkı sağlayacak bireyler arasından seçilir (Dilshad ve Latif, 2013). Benzer şekilde, odak grup araştırmalarında da genellikle amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenir (Morgan, 1997; Patton; 2002). Amaçlı örneklemenin, araştırmacının gerekli verileri en iyi şekilde üretebilecek bilgi açısından zengin vakaları bulmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir (Finch ve Lewis, 2003). Bu kuramsal bilgiler doğrultusunda, araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanının gözlemlerine dayanılarak, okulda uyum problemi yaşadığı düşünülen öğrencilerden çalışmaya katılmaya gönüllü olanlar ile odak grup görüşmeleri yürütülmüştür. Öğrenciler seçilirken, akademik başarısızlık ve yüksek devamsızlık sayılarının yanı sıra, okul yöneticilerinin ve okul psikolojik danışmanının gözlemleri belirleyici olmuştur. Okula uyumun göstergesinin yalnızca başarısızlık olmadığı, sosyal uyumun bir göstergesi olarak arkadaşlarıyla problem yaşayan bireylerin de uyum sorunu yaşayabileceği öğrencilerin

seçim sürecinde okul yöneticilerine ve okul psikolojik danışmanlarına hatırlatılmıştır. Ek olarak, odak grup görüşmeleri sırasında öğrencilerden okula uyum düzeylerini “1- okula hiç uyum sağlayamadım”, “10- okula tamamen uyum sağladım” olacak şekilde 1 ile 10 arasında puanlamaları istenmiştir. Böylelikle okula uyum sağlayamadığı ğretmen görüşlerine göre belirlenen öğrencilerin, kendi uyum düzeylerini nasıl değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, ğrenci seçimlerinin ne derece uygun yapıldığını test etmek amacıyla kullanılmıştır.

Sonuç olarak, eğitim ğretim yılının ikinci döneminde Ankara il merkezinde yer alan sekiz lisede (1 Fen Lisesi, 4 Anadolu Lisesi, 2 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi - MTAL, 1 Anadolu İmam Hatip Lisesi) ğrenim gören toplam 53 dokuzuncu sınıf ğrencisi ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yapılan odak 8 odak grup görüşmesinin 5 tanesinde 7 katılımcı, 3 tanesinde ise 6 katılımcı yer almıştır. Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin 6 tanesi fen lisesine, 27 tanesi Anadolu lisesine, 14 tanesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine ve 6 tanesi Anadolu İmam Hatip Lisesine devam etmektedir. Katılımcıların 24’ kız, 29’u erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Görüşme Formunun Hazırlanması

Bu alışmada, Kitzinger’in (1995) belirttiği üzere bir dizi açık uçlu sorular hazırlanmış ve bu sorular kullanılarak odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Sorular hazırlanırken, ilk olarak odak grup görüşmelerinde yer alacak soru sayısını belirlemek amacıyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğrencilerin dikkat süreleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak ortalama bir saat sürmesi planlanan odak grup görüşmelerinde, Morgan ve Krueger’in (1998) nerileri doğrultusunda görüşme formunda 7 soru yer almıştır. Sorular hazırlanırken, Krueger ve Casey’in (2000) belirttiği:

1. Konuşmaya teşvik edici olmalı,
2. Katılımcılar ile ortak kelimeler ve dil kullanılmalı,
3. Anlaşılması kolay olmalı,
4. Açık ve net olmalı,
5. Kısa olmalı,
6. Açık uçlu olmalı,
7. Yalnız bir özelliği ölçmeye yönelik ifadeler içermeli,
8. Her soruda ne istenildiği açıkça ifade edilmeli,
9. Katılımcıları utandırabilecek veya fkendirebilecek sorulardan kaçınılmalı,

öneriler dikkate alınmıştır. Ek olarak, Morgan, Krueger ve Scannell'in (1998) vurguladığı aşamalar izlenerek görüşme formundaki sorular “*açılış soruları, tanışma soruları, geçiş soruları, araştırmanın ana problemine yönelik sorular, bitirme soruları ve kapanış sorusu*” olacak şekilde yapılandırılmıştır.

Ek olarak, Kitzinger (1995) odak grup görüşmelerinde araştırmacının kendini tanıttığı, grubun amacını açıkladığı, katılımcıları konuşmaya teşvik eden bir girişin olmasının önemini belirtmektedir. Buradan hareketle, Krueger (2002) tarafından hazırlanan örnek giriş formu, çalışmaya uyarlanarak kullanılmıştır. Tablo 1’de görüşme formu sunulmuştur.

Tablo 1

Görüşme Formu

Odak Grup Görüşmesine Giriş

Hepinize merhabalar, öncelikle zaman ayırdığınız ve bu çalışmaya katıldığınız için çok teşekkür ederim. İsmim Semih Kaynak, Gazi Üniversitesi’nde araştırma görevlisi olarak çalışıyorum, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bilim dalında doktora yapıyorum. Danışmanım Prof. Dr. Adnan Kan ile birlikte lise öğrencilerinin okula uyumu ile ilgili bir araştırma yapıyoruz. Bu kapsamda sizin görüşlerinize ve desteğinize ihtiyaç duyuyoruz. Elde ettiğimiz veriler kimlik bilgileriniz gizli kalarak bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Bulgular lise öğrencilerinin okula uyum sürecini anlamamıza katkı sağlayacak ve bu konuda yapılacak çalışmalara yol gösterecektir.

Ankara’da farklı liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile görüşmeler yapıyorum. Ankara’da bazı okullar belirlendi ve sizin okulunuz da bu okullar arasında. Belirlenen okullarda, gönüllü olan öğrencilerle grup görüşmesi yapıyorum. Sizler de bu sebeple seçildiniz ve buradasınız.

Yapacağımız görüşmede doğru ya da yanlış yanıt diye bir şey yok, farklı bakış açıları var. Ben de bu bakış açılarınızı keşfetmek için buradayım, dolayısıyla farklılıklarınız çok değerli. O yüzden lütfen görüşlerinizi özgürce paylaşın, birbirinizin görüşleri farklı olabilir, farklı düşüncelere sahip olmanız çok normal. Tüm söyleyecekleriniz bizim için çok değerli. Grup görüşmesi boyunca sizden ricam, birbirinizin sözünü kesmeden dinlemeniz. Katılmadığınız, sizin için farklı noktalar, söylemek istedikleriniz olabilir ki bu çalışmayı güzel kılacak nokta. Arkadaşınız konuşmasını bitirdikten sonra görüşlerinizi paylaşabilirsiniz.

Elimdeki kağıt ve kalemi fark etmişsinizdir, söyleyeceklerinizin her bir kelimesi çok kıymetli. Ben de konuştuklarımızı unutmamak için kısa kısa notlar alacağım ve görüşmemizin sonunda bu notları sizlerle paylaşıp bir şey eklemek isteyip istemeyeceğinizi soracağım. Notlarda da göreceğiniz üzere isimleri değil sadece söylediklerinizi not edeceğim. Notlarım öğretmenlerinizle, ailelerinizle veya okul müdürünüzle paylaşılmayacak. Sadece ben ve danışmanım inceleyeceğiz, araştırmamızda bilimsel amaçla kullanacağız. Dolayısıyla bu araştırmanın bilimsel temelinde, sizin

görüşleriniz çok önemli bir yer tutuyor. Ben kendimi tanıttım, kısaca kurallarımızdan bahsettim, şimdi siz kısaca kendinizi tanıtır mısınız? .

Krueger ve Casey'den (2002) uyarlanmıştır

Görüşme Soruları

1. Lisedeki ilk döneminizi tamamladınız ve ikinci dönemin içerisindeyiz. İlk dönem ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Sizin için ilk dönem nasıl geçti?
 2. Ortaokulu bitirerek liseye geldiniz. Okuduğunuz ortaokul ile lisenizi karşılaştırdığınızda, ne gibi farklılıklar olduğunu söyleyebilirsiniz?
 3. Lise yeni bir ortam, yeni öğretmenler, yeni okul, yeni arkadaşlar, yeni dersler... Okulunuza uyum sağlayabildiniz mi? Okula uyumunuzu 1 ile 10 arasında -1 hiç uyum sağlamadım 10 okula tamamen uyum sağladım olacak şekilde- değerlendirseniz kaç puan verirdiniz?
 4. Okula uyum sağlamanızı güçleştiren, engelleyen şeyler nelerdi?
 5. Sizce, ne olsaydı okula daha kolay uyum sağlardınız?
 6. Şimdi sizinle her bir soru için verdiğiniz yanıtlardan aldığım notları okuyacağım. Eklemek istedikleriniz olduğunda, görüşlerinizi paylaşmanızı istiyorum.
 7. Son olarak, eklemek, söylemek, sormak istediğiniz bir şey var mı?
-

Görüşmenin Sonlandırılması

Öncelikle zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Kendinizi açarak samimi paylaşımlarda bulundunuz. Sizinle yaptığım görüşme sonrasında çok önemli bilgiler edindim. Bu bilgiler yaptığım çalışma için yol gösterici olacak. Sizlere mail adresimi ve açık iletişim adresimi bırakıyorum. Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda bana bu iletişim adresinden ulaşabilirsiniz.

Verilerin Toplanması

Odak grup görüşmelerinde veri toplama sürecinde yanıtlanması gereken önemli sorulardan biri, kaç adet odak grup görüşmesinin yapılacağı sorusudur. Nitel araştırmalarda bu sınır kesin olarak bilinmemekle birlikte, toplanan veriler doygunluğa ulaştığında veri toplama sürecinin sonlandırılabilceği belirtilmektedir (Fusch ve Ness 2015). Çalışmada, araştırmayı tekrar etmek için yeterli bilgi edinildiğinde (O'Reilly ve Parker, 2013), araştırmaya ek yeni bilgilere erişim sınırlandığında veya içerik analizi sonucunda yeni kodlar türetilmediği görüldüğünde (Guest, Bunce ve Johnson, 2006) araştırmanın doygunluğa ulaştığı düşünülmektedir. Bu çalışmada yapılan altı odak grup görüşmesinden sonra, yedinci ve sekizinci odak grup görüşmelerinde yeni temaların çok sınırlandığı, benzer temaların tekrar ettiği görülmüştür. Bu nedenle araştırma, sekiz odak grup görüşmesi ile sonlandırılmıştır.

Tüm veri toplama süreci araştırmacı moderatörlüğünde yürütülmüştür. Gerekli etik ve yasal izinlerin alınmasının ardından, Ankara il merkezinde yer alan ve hem MEB'in hem de ilgili okul yönetiminin izin verdiği sekiz lisede, eğitim öğretim yılının ikinci döneminde odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerin üç tanesi okul psikolojik danışmanının odasında (okul psikolojik danışmanı olmaksızın), üç tanesi okulda bulunan boş bir sınıfta, iki tanesi ise okul kantininde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, oluşturulan görüşme formu takip edilmiş, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri gerektiği düşünülerek ses kaydı alınmamış ancak görüşme sırasında araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Alınan notlar görüşme sonunda katılımcılara okunmuş böylelikle katılımcı teyidi sağlanmıştır. Ek olarak, görüşmeler sonrasında, araştırmacı görüşmeye ilişkin izlenimlerini, önemli gördüğü noktaları ve görüşmede öğrencilerin dile getirdikleri cümleleri kaydederek araştırmacı günlüğü oluşturmuştur. Odak grup görüşmelerinde alınan notlar ve araştırmacı günlükleri temel alınarak veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan odak grup görüşmelerinde araştırmacı tarafından alınan notların ve yine araştırmacı tarafından tutulan araştırma günlüklerinin analizinde içerik çözümlemesi yöntemlerinden tematik analiz (Braun ve Clarke, 2006) tekniği kullanılmıştır. Buna göre, odak grup görüşmelerinden elde edilen bilgiler önce tek tek kodlanmış, sonrasında anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir. Yapılan odak grup görüşmelerinin ardından, gün bitiminde notlar alınmış, bir yandan veri toplama süreci devam ederken diğer yandan toplanan veriler analiz edilmiştir. Bu durum, hem verilerin doygunluğa ulaşp ulaşmadığını test etmek için kullanılmış hem de elde edilen bilgilerin unutmaya yer olmaksızın kayıtlarının tutulmasını sağlamıştır (Liamputtong, 2009).

Verilerin içerik analizi ilk olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sonrasında elde edilen kodlar psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki bağımsız bir uzman tarafından incelenmiş ve anlaşmazlığa düşülen noktalarda tartışılmıştır. Yapılan bu tartışmalar sonucu elde edilen sonuçlar tez danışmanı tarafından incelenmiştir. Böylelikle verilen birden çok araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmıştır.

Aşama II - Okula Uyum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Odak grup görüşmelerinin ardından, ortaöğretim öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. II. Aşamanın amacı, Türk kültüründe, ortaöğretim öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Türkçe alanyazın incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinde okula uyumu ölçen, Durnalı, Filiz ve Aydın (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçeğin olduğu bulunmuştur. Kavramsal olarak incelendiğinde, ölçeğin orijinalinin adının “*school cohesion scale*” olduğu, Türkçeye “okula uyum ölçeği” şeklinde uyarlandığı görülmüştür. Oysa literatürde okula uyum kavramı büyük çoğunlukla “*school adjustment*” olarak kullanılmaktadır. “*School cohesion*” okula uyum ile yakından ilişkili olmakla birlikte farklı bir kavramdır. Bu ölçme aracı dışında, MEB tarafından geliştirilen ortaöğretime uyum programının etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar incelenmiştir. Programın etkililiğine dair değerlendirmenin bir ölçek aracılığı ile değil araştırma kapsamında geliştirilen anketler ve nitel görüşme formları aracılığı ile yapıldığı görülmüştür (Yeşilyaprak, Temüroğlu Sundur ve Eşkisu, 2014). Türk kültüründe geliştirilmiş bir ölçeğin olmayışı, uyarlanan ölçek ile ilgili kavramsal farklılıkların oluşu, anket ile okula uyum hakkında bilgi edinmenin psikolojik bir kavram olan uyumun doğasına uygun olmayışı dikkate alınarak ölçek geliştirmeye karar verilmiştir.

Süreç

Netemeyer, Bearden ve Sharma (2003) ölçek geliştirme çalışmaları için 4 adımdan oluşan bir yaklaşım önermektedir. Buna göre ilk iki adım, ölçeğin uygulama öncesi oluşturulma sürecini içeren, ölçülecek özelliğin tanımlanması ve maddelerin geliştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Sonraki iki adımda ise, ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelendiği açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi aşamaları yer almaktadır. Bununla birlikte Carpenter (2018), ölçek maddelerinin oluşturulması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi aşamalarının arasında, ölçeğin hedef gruba uygulanması sürecini içeren bir aşamanın olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da beş aşamalı bir yaklaşım kullanılmıştır. İlk adımda okula uyum kavramı ve olası bileşenleri araştırılmıştır. İkinci adımda ortaöğretim öğrencilerinde okula uyumun göstergesi olabilecek maddeler geliştirilmiş ve uygulama formu oluşturulmuştur. Üçüncü adımda, ölçme araçları

ortaöğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Dördüncü ve beşinci adımlarda ise ölçeğin geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin psikometrik kanıtlar incelenmiştir.

I. ve II. Adım: Okula Uyum Kavramının Tanımlanması ve Ölçek Maddelerinin Geliştirilmesi

I. ve II. adımın amaçları:

- a) Okula uyum kavramını tanımlamak,
- b) Okula uyumun olası bileşenlerini ortaya çıkarmak,
- c) Ortaöğretim öğrencilerinde okula uyumun göstergesi olabilecek maddeleri geliştirmek,
- d) Ortaöğretim öğrencileri için okula uyum ölçeğinin uygulama formunu oluşturmaktır.

Ölçülecek özelliğin tanımlanması ve ölçek maddelerinin oluşturulması birbirinden ayrı aşamalar olmakla birlikte, birbirine binişik aşamalardır. Nitekim, Netemeyer vd., (2003, s.88) bu iki aşamayı birlikte ele almışlardır. Okula uyumun tanımlanması ile ilgili çalışmalara alanyazın bölümünde yer verildiği için bu kısımda ölçek maddelerinin geliştirilme sürecine odaklanılmıştır.

Okula Uyum Kavramının Tanımlanması

Ölçek geliştirme çalışmaları ölçülecek özelliğin tanımlanması ile başlar (Haynes, Nelson, ve Blaine, 1999). Bu basamakta, özelliğe ilişkin kavramsal ve işe vuruk tanımlar incelenir. Tanımlamalara; ilgili alanyazın, hedef grubun kavram hakkındaki algıları, alandaki uzmanların kavrama ilişkin görüşleri ve araştırmacının kendi deneyimleri ile bakış açısı kaynaklık eder (Netemeyer vd., 2003). Bu çalışmada okula uyum tanımlanırken ilgili alanyazın temel alınmış, alanyazında yer alan okula uyum tanımları ve bu tanımlardaki farklı ve ortak noktalar incelenmiştir. Bununla birlikte odak grup görüşmelerinde hedef gruptan elde edilen bilgiler ve araştırmacıların bakış açıları ile deneyimleri kullanılarak okula uyum kavramı tanımlanmıştır (bkz. Tablo 2).

Tanımlamalar yapılırken gözden kaçırılmaması gereken hususlardan birisi ölçülecek özelliğin tek boyutlu veya çok boyutlu bir yapı gösterip göstermediğinin belirlenmesidir (Netemeyer vd., 2003). Ölçek geliştirilirken, ilk aşamada boyutsallık teorik olarak tanımlanırken, ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelendiği aşamalarda ampirik olarak test edilir (Hattie, 1985). Bu çalışmada okula uyum kavramının, *sosyal uyum* (Estell, Farmer, Irvin, Thompson, Hutchins ve McDonough, 2007; Li ve Grineva, 2016; Wentzel, 2002,

2003) ve *akademik uyum* (Estell vd., 2007; Kuperminc, Darnell ve Alvarez-Jimenez, 2008; Li ve Grineva, 2016; Wentzel, 2002, 2003) olarak iki boyuttan oluştuğu öngörülmüştür. İlgili alanyazın dikkate alınarak (Mestre vd., 2006) boyutların birbirleri ile ilişki olduğu ve ortak bir okula uyum örtük değişkeninin alt boyutlarını temsil ettikleri hipotez edilmiştir.

Ölçülecek özellik tanımlanırken araştırmacıların dikkat etmesi gereken noktalardan diğeri ölçülecek özelliğe karışabilecek dışsal değişkenlerdir (DeVellis, 2017). Bu noktada kavramın neyi ifade ettiğinin belirlenmesi kadar neyi ifade etmediğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Ölçülecek kavram çok geniş bir biçimde tanımlandığında, hedef kavram dışında dışsal değişkenleri içermeye olasılığı artar. Bu dışsal değişkenler, ölçülecek kavram ile yüksek düzeyde ilişkili olsa bile, özelliğin göstergesi olmadıklarından varyansta yapay bir artışa yol açar (Neuberg, West, Judice ve Thompson, 1997). Bu çalışmada okula uyum kavramı sosyal uyum ve akademik uyum olmak üzere iki boyutta sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda okula uyumun bir boyutu olarak duygusal uyumun yer aldığı görülmektedir (örn., Carlson vd., 1999; Longobardi, Prino, Marengo ve Settanni, 2016; Murray ve Malmgren, 2005; Sarkar ve Banik, 2017). Okulda kendini mutlu, huzurlu ve güvende hissetme (Chen, Chen, Kaspar ve Noh, 2000) ve genel olarak okula yönelik olumlu duygular (Bukowski, Hoza ve Boivin, 1993) şeklinde tanımlanan duygusal uyum boyutu, bu çalışmada bir boyut olarak dâhil edilmemiştir. Araştırmacıların bakış açısına göre, okulu sevme, okula yönelik olumlu duygular, okulda olduğu için mutlu olma gibi özellikler diğer kavramlarla (örn., okul bağlılığı, okul aidiyeti) karışmaktadır. Bu özellikler okula uyum ile yüksek ilişki göstermekle birlikte, okula uyumun bir göstergesi olmanın ötesinde okula uyumun olası bir nedeni veya sonucudur. Bu bakış açısıyla, duygusal uyum maddeleri ölçeğe dâhil edilmemiştir. Clark ve Watson (2019) madde havuzunda yer alan maddelerin yakın ilişkili yapılara yönelik olarak test edilmesini önermektedir. Bu öneri doğrultusunda, özelliğin tanımlanması aşamasından itibaren okula uyum kavramının sınırları çizilmiş ve madde yazım sürecinde bu sınırlar içerisinde hareket edilmiştir. Özetle, bu çalışmada okula uyum kavramı sosyal ve akademik uyum alt boyutları ile sınırlandırılmıştır.

Ölçek Maddelerinin Geliştirilmesi

Ölçülecek özelliğin tanımlanması aşamasını ölçek maddelerinin yazımı basamağı izlemektedir (Carpenter, 2018). Bu çalışmada okula uyum kavramı, ilgili alanyazın ışığında sosyal uyum ve akademik uyum olmak üzere iki alt boyutta kavramsallaştırıldığı için maddeler bu bakış açısı ile yazılmıştır. Maddeler yazılırken:

- Maddelerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiş (Nunnally ve Bernstein, 1994),
- Maddelerin olabildiğince basit olması amaçlanmış ve uzun madde yazımından kaçınılmış (Clark ve Watson, 1995),
- Hedef grubun anlayabileceği kelimeler seçilmiş (Netemeyer vd., 2003),
- İki farklı göstergenin tek bir maddede bir araya gelmemesine, her bir maddenin tek bir davranışsal göstergenin temsilcisi olmasına özen gösterilmiştir (DeVellis, 2017).

Yukarıdaki yazma ilkeleri takip edilerek, madde havuzunun olabildiğince geniş ve kapsamlı olması gerekliliği göz önünde bulundurularak 60 madde yazılmıştır. Maddeler yazılırken, aynı göstergeyi ifade eden maddeler birden çok şekilde ifade edilmiş ve aralarından en uygun olanının seçilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda, aynı göstergeyi ya da çok benzer göstergeleri ölçen maddeler arasından seçimler yapılmış ve madde havuzunda 36 madde kalmıştır. Kavramsal tanımlar ve bu tanımlara ilişkin örnek maddeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Okula Uyumun Kavramsallaştırılması ve Örnek Maddeler

Okula Uyum: Bireyin okuldan beklentileri, hali hazırda sahip olduğu akademik becerileri, sosyal becerileri, okuldan beklentileri gibi özellikleri ile okulun akademik gereklilikleri ve sosyal iklimi arasında bir denge kurması, bunu sürdürmesi, bu durumdan doyum sağlamasıdır.

Boyut	Tanım	Örnek Maddeler
Sosyal Uyum	Okuldaki arkadaş ortamına uyum sağlama, yeni arkadaşlar edinme, edindiği arkadaşları ile sosyal olarak doyum sağlayan ilişkiler geliştirme ve bu ilişkileri sürdürme, kendini okulda yalnız hissetmeme şeklinde karakterize edilir.	Okuldaki arkadaş grubumdan memnunum. Okulda arkadaşlarımla işbirliği yaparım. Okulda arkadaşlarımdan desteğini hissedirim.
Akademik Uyum	Akademik uyum, okulda başarılı olmak için çaba sarf etme ve bu çaba sonucunda başarı elde etme, öğretmenleriyle yapıcı ilişkiler kurma, sınavlara ve derslere nasıl çalışacağını ve hazırlanacağını öğrenme, öğretmenlerinin ders anlatma stillerine alışma gibi özellikler ile karakterize edilir.	Öğretmenlerimin benden beklentilerini bilirim. Okulum akademik başarıyı destekler. Derslerde anlatılanları ilgiyle dinlerim.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuştur. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışmakta olan beş uzmandan ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında çalışmakta olan bir uzmandan maddeleri ölçme teknikleri açısından değerlendirmesi

istenmiştir. Son olarak, bir Türkçe uzmanından ölçek maddelerini Türkçe dili yazım kuralları açısından incelemesi talep edilmiştir.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanından uzmanlar seçilirken okul psikolojik danışmanlığı konusunda çalışmalarının olması, en az bir ölçek geliştirme çalışmalarının bulunması, en az yüksek lisans derecesinde eğitim düzeyine sahip olması kriterleri göz önüne bulundurulmuştur. Bu kriterleri sağlayan, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan 3 akademisyen ve lisede görev yapan 2 okul psikolojik danışmanı uzman olarak belirlenmiştir. Belirlenen uzmanlara görüş formu okula uyum, sosyal uyum ve akademik uyumun tanımları ile yazılan maddeleri içeren bir tablo halinde sunulmuştur. Alan uzmanlarından, yazılan maddelerin ilgili boyutun bir temsilcisi olup olmadığını değerlendirmeleri, bu konudaki görüş ve önerilerini yazmaları, kapsam olarak eklemek istedikleri madde varsa belirtmeleri istenmiştir. Lisede görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarından, ek olarak, maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu işlemlerin sonucunda, alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda 6 maddede düzenlemeler yapılmış, 4 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe 1 yeni madde eklenmiştir.

33 maddeden oluşan yeni form, teknik açıdan değerlendirilmesi amacıyla eğitimde ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmana sunulmuştur. Maddelerin teknik incelemesi tamamlandıktan sonra Türkçe uzmanı tarafından incelenmiştir. Türkçe dilbilgisi ve yazım kuralları tarafından uygun olmayan kısımlar düzenlendikten sonra ölçeğin uygulama formunda yer alacak maddeler kesinleşmiştir.

Ölçeğin Uygulama Formunun Oluşturulması

Uzman dönütleri sonrasında 33 maddelik deneme formu için uygulama formunun oluşturulması basamağına geçilmiştir. İlk olarak, ölçek maddelerine verilecek yanıtlar için tepki kategorilerinin tipi ve sayısı kararlaştırılmıştır. Tepki kategorisinin sayısı arttıkça ölçeğin ayırt ediciliği ve duyarlılığı artmakta, bunun sonucu olarak Leung (2011) on bir kategorili (11) likerti önermektedir. Ancak okula uyum ölçeğin uygulanacağı grubun ortaöğretim öğrencileri olduğu göz önünde bulundurularak tepki kategori sayısının daha az tutulması gerektiği düşünülmüştür. Chomeya (2010) beşli ve altılı likert tepki kategorilerinin psikometrik açıdan birbirine benzer sonuçlar ürettiğini belirtmektedir. Bu bulgudan hareketle ölçeğin beşli likert tipinde olması kararlaştırılmıştır. Tepki kategorilerinin tipinin belirlenmesinde ise Vagias'ın (2006) önerileri incelenmiş, "5=Bana tamamen uygun,

4=bana uygun, 3=ne uygun ne uygun değil, 2=bana uygun değil, 1=bana hiç uygun değil” şeklinde tepki kategorileri oluşturulmuştur. Son olarak, uygulama formunda birbirine yakın anlamdaki ve benzer fiil köklerine sahip maddelerin üst üste gelmemesine dikkat edilerek maddeler sıralanmıştır.

III. Adım: Ölçme Araçlarının Uygulanması

Bu aşamının amacı:

- a) Çalışmanın yapılacağı örneklemi ve örneklem büyüklüğünü belirlemek,
- b) Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında ölçülecek özelliklere ve veri toplamada kullanılacak diğer ölçme araçlarına karar vermek,
- c) Veri toplama süreci ile ilgili etik ve yasal prosedürleri yerine getirmek,
- d) Verileri toplamak,
- e) Veri setini üçüncü ve dördüncü aşamada yapılacak analizlere hazır hale getirmektir.

Örneklemin ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi

Okula Uyum Ölçeğinin geliştirme sürecinde uygulama yapılacak okulların belirlenmesi amacıyla Ankara ili sınırları içerisinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ortaöğretim kurumları incelenmiştir. Örneklemin temsil gücünü arttırmak amacıyla aşağıda yer alan parametreler dikkate alınmıştır:

- a) *Merkezi sınav puanı ile veya merkezi yerleştirme ve yerel yerleştirme* ile öğrenci alma,
- b) Lise türü (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi),
- c) Lisenin bulunduğu yer (Konum olarak merkezi olma veya merkeze uzaklık),
- d) Liselerin 2017 yılı Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı taban puanları,
- e) Liselerin web sitelerinde yer alan, önceki yıllara ait üniversiteye öğrenci yerleştirme başarı oranları.

Tüm bu parametreler dikkat alınarak 30 lise belirlenmiştir. Sonrasında, minimum örneklem büyüklüğünün tespit edilmesi amacıyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğü belirlenirken dikkat edilmesi gereken birçok faktör olduğu (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999), bu durumun bir sonucu olarak da minimum örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı görüşler olduğu görülmüştür

(Mundfrom, Shaw ve Ke, 2005). Bununla birlikte, madde sayısının an az 10 katı büyüklüğünde bir örneklemin gerekli olduğunun sıklıkla vurgulandığı tespit edilmiştir (örn., DeVellis, 2017; Tabachnick ve Fidell, 2015). Morgado, Meireles, Neves, Amaral ve Ferreira (2018) ise madde sayısının 15-20 katı arasındaki örneklemelerin daha tutarlı sonuçlar ürettiğini belirtmiştir. Uygulama formunun 33 maddeden oluştuğu göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından açımlayıcı faktör analizi (AFA) çalışması için minimum örneklem büyüklüğünün $33 \times 15 = 495$ olması gerektiği düşünülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışması içinse, AFA sonucunda madde çıkarımı olacağı da göz önünde bulundurularak minimum 500 öğrenciye uygulama yapılması gerektiği kararına varılmıştır. Comrey ve Lee (1992) 500 ve üzeri örneklemeleri “yeterli” olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda her iki çalışma için de minimum örneklem büyüklüğü 500 olarak belirlenmiş ve toplamda en az 1.000 öğrenciye uygulama yapılması planlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal uyum ve akademik uyum olmak üzere iki boyutta kavramsallaştırılan okula uyum ölçeğinde her bir boyut için ölçüt geçerliği kapsamında kullanılabilecek özelliklerin neler olabileceği araştırılmıştır. Okulda arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirmiş, okul arkadaşlarını seven ve okul arkadaşları tarafından sevildiğini hissedenden bir başka deyişle sosyal uyum düzeyi yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin daha düşük olacağı hipotez edilmiştir (Benner vd., 2017; Tomás vd., 2020). Akademik uyum boyutu için ise, akademik uyum düzeyi arttıkça öğrencilerin okul başarı puanlarının da artış göstereceği düşünülmüştür (Alspaugh, 1998; Aunola Stattin ve Nurmi, 2000; Lakhani vd., 2017). Bunun sonucunda araştırmada, Okula Uyum Ölçeğinin 33 maddelik deneme formunun yanı sıra, “*UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Form* (Yıldız ve Duy, 2014)” kullanılarak ortaöğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri belirlenmiş, okul başarı puanları içinse öğrencilerin ilk döneme ilişkin karne notu ortalamaları alınmıştır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Form

Hays ve DiMatteo (1987) tarafından geliştirilen “*UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Form*” Yıldız ve Duy (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali 8 madde ve tek boyuttan oluşan ölçekten, uyarlama sonrası bir madde çıkarılmış, ölçeğin tek boyutlu yapısı ise korunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin gözlenen varyansın %40,99’unu açıkladığı,

doğrulamalı faktör analizi sonucunda ise iyi uyum gösterdiği görülmüştür (RMSEA=0,06, SRMR=0,04, GFI=0,97, AGFI=0,95, CFI=0,98, NNFI=0,97). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ,74; test tekrar test güvenilirliği ise ,84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yanıtlama biçimi “(1) Hiç, (2) nadiren, (3) bazen ve (4) her zaman” şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçeğin 7 maddesinin toplanmasıyla genel yalnızlık puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 iken en yüksek puan 28’dir. Buna göre, ölçekten alınan puanlar arttıkça bireylerin yalnızlık duyguları da artmaktadır.

Yapılan bu çalışmada, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu kullanılarak elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Buna göre, IV. Aşama Açıklayıcı Faktör Analizi ve V. Aşama Doğrulamalı faktör analizi süreçlerinde yer alan çalışma gruplarında ayrı ayrı ölçeğin psikometrik özellikleri sınanmıştır.

- a) *IV. Aşama – Açıklayıcı Faktör Analizi:* 519 lise öğrencisinden oluşan bu çalışma grubunda, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formunun gözlenen varyansın %51,886’sını açıkladığı ve yapılan doğrulamalı faktör analizi sonucunda iyi uyum gösterdiği görülmüştür (RMSEA= ,087; SRMR=,037; CFI=,97; NNFI=,96). Güvenirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise ,840 olarak bulunmuştur.
- b) *V. Aşama – Doğrulamalı Faktör Analizi:* 602 lise öğrencisinden oluşan bu çalışma grubunda, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formunun gözlenen varyansın %50,444’ünü açıkladığı ve yapılan doğrulamalı faktör analizi sonucunda iyi uyum gösterdiği görülmüştür (RMSEA= ,080; SRMR=,046; CFI=,96; NNFI=,94). Güvenirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise ,740 olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu’nun araştırmada yer alan iki çalışma grubunda da orijinal yapısına benzer bir yapı gösterdiği, çalışmada bu ölçek kullanılarak yapılan ölçümlerin geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği söylenebilir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda lise öğrencilerine cinsiyetleri, sınıfları ve okulun ilk dönemine ilişkin karne notu ortalamaları sorulmuştur.

Etik ve Yasal Prosedür

Uygulama yapılacak okullar ve uygulamada kullanılacak ölçme araçları belirlendikten sonra gerekli etik ve yasal prosedürler izlenmiştir. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik izinler, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ise gerekli yasal izinler alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma sürecinde belirlenen 30 okuldan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve okul yönetiminin onay verdiği 12 okulda uygulamalar yapılmıştır. Bu 12 okuldan 10 tanesi Ankara'nın merkez ilçelerinde yer alan okullar olmakla birlikte 2 tanesi Çubuk ilçesinde yer almaktadır. Uygulama yapılan okullarda her sınıf düzeyinden yalnızca bir şube seçilerek uygulamada çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır, örnekleme tek bir okuldan yüksek sayıda öğrenci olmasının önüne geçilmiştir. Kâğıt kalem testi şeklinde uygulanan ölçme araçlarının öğrenciler tarafından yanıtlanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür ve tüm veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Verilerin Analiz Süreci

Araştırma kapsamında 1176 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. 51 katılımcı güvenilemeyen yanıtlar (bütün maddeler için aynı yanıt seçeneğini işaretleme vb.) verdiği ve 4 katılımcı maddelerin %20'sinden fazlasına yanıt vermediği için (Graham, 2009) veri setine dâhil edilmemiştir. 1121 katılımcı ile veri seti oluşturulduktan sonra, veri girişlerinin doğruluğu kontrol edilmiş ve olağandışı (bazı maddelere 55 şeklinde veri girişi olması vb.) veri girişleri düzenlenmiştir (Tabachnik ve Fidell, 2015). Ardından boş bırakılan verilere atama yapabilmek için boş verilerin tamamen rastsal bir şekilde dağılıp dağılmadığı Little MCAR testi (Little, 1988) ile incelenmiştir. Little MCAR testi sonuçlarının anlamsız ($X^2=276,997$; $df=384$; $p=1,000$) ve herhangi bir maddede boş bırakan katılımcı sayısının %2'den az olması nedeniyle maksimum olabilirlik (*expectation maximization*) yöntemi kullanılarak boş verilere atama yapılmıştır (Graham, 2009).

Boş verilerin atanmasının ardından, Matsunaga'nın (2010) önerileri doğrultusunda, okul türleri ve her okulda yer alan katılımcı sayıları dikkate alınarak, veri seti rastsal bir şekilde ikiye ayrılmıştır. Buna göre uygulama yapılan 12 okuldan 6'sı IV. aşamada (açımlayıcı faktör analizi) 6'sı ise V. aşamada (doğrulayıcı faktör analizi) kullanılmak üzere belirlenmiştir.

Verilerin analizinde IBM SPSS 25.0, Lisrell 8.8 ve JASP 10.2.0 paket programları kullanılmıştır.

IV. Adım: Açıklayıcı Faktör Analizi

Bu aşamanın amacı:

- Yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak ve ölçeğin faktör yapısını belirlemek,
- Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında lise öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Form’undan elde ettikleri puanlar ve birinci dönem okul başarı puanları ile okula uyum düzeyleri arasında ilişkiyi araştırmak,
- Güvenirliliğe ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık ve omega katsayılarını hesaplamaktır.

Çalışma Grubu

Toplanan 1121 verinin rastsal bir şekilde ikiye ayrılmasının ardından Ankara ili sınırları içerisinde yer alan 6 lisede (1 fen lisesi, 1 Anadolu lisesi, 1 imam hatip lisesi ve 3 meslek lisesi) ortaöğretime devam etmekte olan 519 katılımcı açıklayıcı faktör analizinde kullanılmak üzere belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Açıklayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubu

Okul türü	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Fen Lisesi	10	20	15	12	16	9	-	-	82 (%16)
Anadolu Lisesi	1	8	19	6	16	16	-	-	66 (%13)
Meslek Lisesi	40	32	65	18	70	8	29	0	262 (%50)
İmam Hatip Lisesi	60	-	20	-	29	-	-	-	109 (%21)
Toplam	171 (%33)		155 (%30)		164 (%31)		29 (%6)		519 (%100)

Tablo 3 incelendiğinde, açıklayıcı faktör analizi için oluşturulan çalışma grubunda yer alan katılımcıların 82 (%16)’sinin fen lisesi, 66 (%13)’sının Anadolu lisesi, 262 (%50)’sinin meslek lisesi ve 109 (%21)’unun imam hatip lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 171 (%33)’i dokuzuncu sınıfa, 155 (%30)’i onuncu sınıfa, 164 (%31)’ü on birinci sınıfa ve 29 (%6)’u on ikinci sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubunun 361 (%69)’i kız öğrencilerden, 158 (%31)’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Yapı Geçerliği: Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör sayısını belirlemek amacıyla geliştirilen birçok yöntem bulunmaktadır (Sharma, 1996). Eigen değerinin 1'den büyük olması (Kaiser, 1960), Scree Plot grafiğinin incelenmesi (Cattell, 1966), kısmi korelasyonların en küçüğü tekniği (Velicer'in MAP Testi; Velicer, 1976) ve paralel analiz (Horn, 1965) kullanılan yöntemlerden bazılarıdır. Faktörleştirme sürecinde Eigen değerinin 1'den büyük olması en sık kullanılan yöntem olmakla birlikte (Netemeyer vd., 2003), faktör sayısı belirlenirken birden fazla yöntemin kullanılması tavsiye edilmektedir (Henson ve Roberts, 2006). Bu çalışmada ölçeğin faktör yapısı belirlenirken Eigen değerinin 1'den büyük olması kriteri temel alınmış, ayrıca paralel analiz yapılmış ve Scree Plot grafiği incelenmiştir.

İlk olarak verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett testi sonuçları analiz edilmiştir. 33 madde ile yapılan ilk faktör analizi sonucunda, KMO değerinin ,928 ve Barlett testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2=7923,342$; $sd=528$; $p<,001$). Kaiser (1974), verilerin faktörleştirmeye uygun olabilmesi için KMO değerinin minimum ,50 olması gerektiğini ve ,90 – 1,00 arası değerlerin, veri setinin faktörleştirilebilmesi için mükemmel düzeyde uygun olduğunu belirtmiştir. Barlett testinin sonuçlarının anlamlı olması ise değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Bartlett, 1950). Sonuçlar değerlendirildiğinde, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğu görülmüştür.

33 madde ile yapılan AFA sonucunda gözlenen varyansın %58'ini açıklayan, Eigen değeri 1'den büyük 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Buna göre, birinci faktörün Eigen değeri 9,752 olup gözlenen varyansın %29,553'ünü; ikinci faktörün Eigen değeri 4,169 olup gözlenen varyansın %12,632'sini; üçüncü faktörün Eigen değeri 1,684 olup gözlenen varyansın %5,103'ünü; dördüncü faktörün Eigen değeri 1,416 olup gözlenen varyansın %4,292'sini; beşinci faktörün Eigen değeri 1,179 olup gözlenen varyansın %3,571'ini; son olarak altıncı faktörün Eigen değeri 1,078 olup gözlenen varyansın %3,266'sını açıklamaktadır.

İlgili alanyazın ışığında okula uyumun alt faktörlerinin birbirleri ile ilişkili olduğu öngörüldüğünden, promax (Hendrickson ve White, 1964) döndürme tekniği kullanılarak maddelerin döndürme sonucu oluşan madde faktör yük değerleri incelenmiştir. Ölçeğin yapısı incelenirken aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- a) Madde faktör yük değerinin ,40'tan büyük olması (Floyd ve Widaman, 1995),

- b) Birden fazla faktöre yük veren maddelerin madde faktör yük değerleri arasında minimum ,20 fark bulunması (Howard, 2016),
- c) Bir maddenin madde faktör yük değerinin birden fazla faktörde ,32 ve üzerinde olmaması (Worthington ve Whittaker, 2006),
- d) Bir faktörde en az 3 madde bulunması (Comrey, 1988),
- e) Herhangi bir faktörün tek başına açıkladığı gözlenen varyansın en az %5 olması (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 1998).

Yukarıda yer alan kriterler dikkate alınarak yapılan faktör analizi sonucunda, yedi madde birden fazla faktöre ,32 ve üzerinde faktör yükü verdiği için iki madde ise birden fazla faktöre verdiği faktör yük değerleri arasındaki fark ,20'den düşük olduğu için ölçekten çıkarılmış ve ölçekte 24 madde kalmıştır. Kalan maddelere ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde madde ortalamalarının 3,07 (ss=1,20) ve 4,30 (ss=,93) arasında; çarpıklık değerlerinin -1,477 ile -,139 arasında; basıklık değerlerinin ise 1,995 ile -,849 arasında değiştiği görülmektedir (bkz. Tablo 4). Maddelerin basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 2 aralığında olduğu için maddelere verilen yanıtların normal dağıldığı kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2016).

Tablo 4

Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Basıklık
OKUÖ1	3,86	,95	-,826	,614
OKUÖ3	3,72	1,03	-,767	,183
OKUÖ4	4,30	,93	-1,477	1,995
OKUÖ5	4,06	,88	-1,162	1,871
OKUÖ6	4,16	1,00	-1,342	1,567
OKUÖ7	3,21	1,12	-,368	-,484
OKUÖ8	3,34	1,29	-,446	-,849
OKUÖ10	4,11	,96	-1,282	1,735
OKUÖ11	4,04	,93	-1,091	1,130
OKUÖ12	3,83	,95	-,868	,783
OKUÖ13	4,10	,98	-1,152	1,102
OKUÖ14	3,07	1,11	-,173	-,502
OKUÖ16	3,25	1,16	-,414	-,566
OKUÖ17	3,77	1,29	-,745	-,631
OKUÖ18	3,54	1,07	-,632	-,024
OKUÖ22	4,09	,90	-1,252	1,941
OKUÖ23	4,00	,92	-,991	1,153
OKUÖ25	3,97	,98	-1,027	,983
OKUÖ27	3,98	1,02	-1,201	1,274
OKUÖ28	3,16	1,22	-,253	-,769
OKUÖ30	3,07	1,20	-,139	-,706
OKUÖ31	4,00	1,06	-1,060	,618
OKUÖ32	3,50	1,07	-,563	,043
OKUÖ33	3,86	1,27	-1,014	,018

N=519

9 madde çıkarıldıktan sonra kalan 24 madde ile yapılan faktör analizi sonucunda KMO değerinin ,933 olduğu ve Bartlett testi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2=5829,552$; $df=276$; $p<,001$). Eigen değerleri incelendiğinde, ölçeğin Eigen değeri 1’den büyük 3 faktörden oluştuğu bulunmuştur (bkz. Tablo 5).

Tablo 5

Okula Uyum Ölçeği Faktörleri, Madde Faktör Yük Değerleri, Madde Test Korelasyonları, Eigen Değerleri Varyans Açıklama Oranları, Güvenirlik Katsayıları

Madde Faktör	Sosyal Uyum			Akademik Performans			Akademik Farkındalık ve Memnuniyet			Toplam Ölçek	
	F.Y.	M.T.K.	α/ω	F.Y.	M.T.K.	α/ω	F.Y.	M.T.K.	α/ω	M.T.K	α/ω
OKUÖ10	,835	,780	$\alpha = ,923$; $\omega = ,930$							,659	
OKUÖ31	,829	,784								,670	
OKUÖ4	,822	,771								,446	
OKUÖ13	,798	,745								,647	
OKUÖ25	,779	,737								,669	
OKUÖ6	,767	,739								,669	
OKUÖ23	,752	,717								,640	
OKUÖ27	,735	,710								,646	
OKUÖ8	,687	,604								,511	
OKUÖ11	,661	,615								,552	
OKUÖ17	,647	,541								,434	
OKUÖ33	,637	,556								,476	
OKUÖ30				,870	,662	$\alpha = ,844$; $\omega = ,845$				,373	
OKUÖ28				,855	,688					,513	
OKUÖ7				,749	,696					,533	
OKUÖ1				,692	,561					,432	
OKUÖ14				,656	,583					,529	
OKUÖ32				,567	,555					,439	
OKUÖ22							,719	,403	$\alpha = ,735$; $\omega = ,738$	,303	
OKUÖ5							,683	,422		,374	
OKUÖ18							,645	,519		,389	
OKUÖ12							,606	,519		,463	
OKUÖ16							,601	,469		,371	
OKUÖ3							,588	,501		,451	
Eigen Değeri	8,152			3,341			1,485				
Açıklanan Varyans	33,966			13,923			6,186			54,074	

F.Y.= Faktör yükü; M.T.K=Madde test korelasyonu; α =Cronbach alfa; ω = omega.

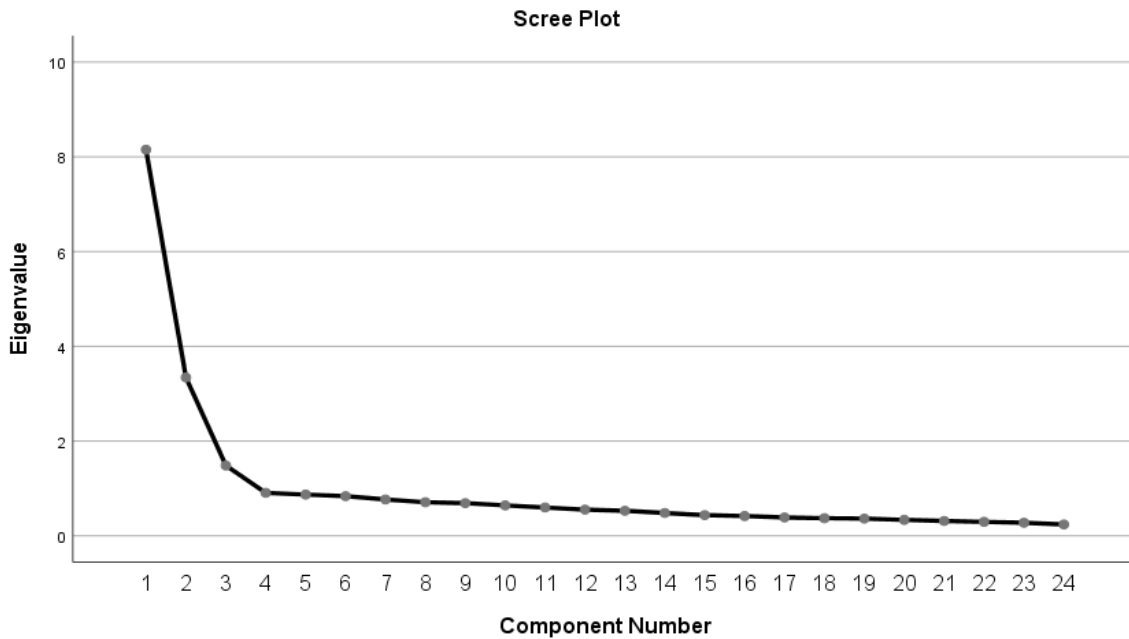
Tablo 5 incelendiğinde, birinci faktörün madde faktör yük değerleri ,637 ile ,835 arasında değişmekte olan 12 maddeden oluştuğu, Eigen değerinin 8,153 olup gözlenen varyansın %33,966’sını açıkladığı; ikinci faktörün madde faktör yük değerleri ,555 ile ,662 arasında değişmekte olan 6 maddeden oluştuğu, Eigen değerinin 3,341 olup gözlenen varyansın %13,923’ünü açıkladığı; üçüncü faktörün ise madde faktör yük değerleri ,588 ile ,719

arasında değişmekte olan 6 maddeden oluştuğu, Eigen değerinin 1,485 olup gözlenen varyansın %6,186'sını açıkladığı görülmektedir.

Faktörleri oluşturan maddelerin içerikleri incelendiğinde, birinci faktörde yer alan 12 maddenin tamamının sosyal uyum ile ilgili maddeler olduğu görülmüş bu nedenle bu faktör *sosyal uyum* olarak adlandırılmıştır. İkinci ve üçüncü faktörde yer alan maddeler incelendiğinde de benzer bir tablo görülmüş ve 12 maddenin tamamının akademik uyum ile ilgili maddeler olduğu görülmüştür. Madde içerikleri daha detaylı incelendiğinde ise, ikinci faktör *akademik performans*, üçüncü faktör *akademik farkındalık ve memnuniyet* olarak isimlendirilmiştir.

Faktörler arası ilişkiler incelendiğinde ilgili alanyazının işaret ettiği ve araştırmacıların öngördüğü üzere faktörler arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre *sosyal uyum* faktörü ile *akademik performans* faktörü arasında ,323 ($p<,01$) düzeyinde, *sosyal uyum* faktörü ile *akademik farkındalık ve memnuniyet* faktörü arasında ,343 ($p<,01$) düzeyinde ve *akademik performans* ile *akademik farkındalık ve memnuniyet* faktörleri arasında ,520 ($p<,01$) düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen üç faktörlü yapı ayrıca Scree Plot grafiği incelenerek test edilmiştir. Grafik incelendiğinde grafikte, ilk üç faktörde kırılmaların ve eğim çizgilerinin belirgin olduğu, üçüncü faktörden itibaren ise grafiğin yatay bir eğim izlediği görülmüştür (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. AFA Sonucu Elde Edilen Scree Plot Grafiği

Son olarak, Eigen değerleri ve Scree plot grafiği incelenerek belirlenen faktör sayısının, paralel analiz sonuçları ile desteklenip desteklenmeyeceği test edilmiştir. Bu teknikte gerçek veri seti temel alınarak gerçek veri setine paralel olarak rastgele veri üretilir ve bu üretilen veriden beklenen ortalama Eigen değerleri hesaplanır (O'Connor, 2000). Gerçek veri setinden kestirilen Eigen değerleri ile paralel analiz sonucunda elde edilen Eigen değerleri karşılaştırılarak, paralel analiz sonucunda elde edilen Eigen değerinin gerçek veri setinden kestirilen Eigen değerlerinden büyük olduğu nokta ölçekteki anlamlı faktör sayısı olarak belirlenir (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004). Çalışma kapsamında elde edilen 519 katılımcıdan oluşan gerçek veri setinde 33 madde ile yapılan faktör analizi sonucunda Eigen değerleri sırasıyla (büyükten küçüğe) 9,752; 4,169; 1,684; 1,416; 1,179 ve 1,078 olarak bulunmuştur. Çalışmada elde edilen verilere dayalı olarak %95 güven aralığında üretilen 1000 random veri seti üzerinden kestirilen Eigen değerleri ise sırasıyla (büyükten küçüğe) 1,570; 1,486; 1,440; 1,428; 1,347; 1,308 olduğu görülmüştür. Eigen değerleri karşılaştırıldığında ilk üç faktör için gerçek veri setinden elde edilen Eigen değerlerinin paralel analiz sonucu elde edilen Eigen değerlerinden yüksek olduğu, dördüncü faktörden itibaren ise paralel analiz sonucu elde edilen Eigen değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonucu elde edilen üç faktörlü yapısı paralel analiz sonucunda desteklendiği söylenebilir.

Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik: Yalnızlık, Başarı ve Okula Uyum Arasındaki İlişkiler

Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında lise öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu'ndan elde ettikleri puanlar ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci dönemine ilişkin karne notu ortalamaları ile Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmadaki okul düzeyleri ve türleri birbirinden farklı olduğu için, korelasyon analizi yapılırken, karne notu ortalama puanları okul bazında standart puana (z puanı) çevrilmiştir. Korelasyon katsayısı hesaplanırken dönüştürülen standart puanlar temel alınmıştır.

Buna göre, çalışmaya katılan lise öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formundan elde ettikleri puanlar ile okula uyum ölçeğinin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında $-0,540$ ($p<,01$) düzeyinde; akademik performans faktöründen elde ettikleri puanlar arasında $-0,277$ ($p<,01$) düzeyinde; akademik farkındalık ve memnuniyet faktöründen elde ettikleri puanlar arasında $-0,267$ ($p<,01$) düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişkiler

bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinin toplamından elde ettikleri puanlar ile UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formundan elde ettikleri toplam puanlar arasında $-.524$ ($p<.01$) düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin birinci dönemine ilişkin karne notu ortalamaları ile okula uyum ölçeğinin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında $.101$ ($p<.05$) düzeyinde; akademik performans faktöründen elde ettikleri puanlar arasında $.389$ ($p<.01$) düzeyinde; akademik farkındalık ve memnuniyet faktöründen elde ettikleri puanlar arasında $.318$ ($p<.01$) düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinin toplamından elde ettikleri puanlar ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci dönemine ilişkin karne notu ortalamaları arasında $.294$ ($p<.01$) düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik: Cronbach Alfa ve Omega Katsayıları

Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin güvenirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla en sık kullanılan teknik Cronbach alfa katsayısının (Cronbach, 1951) hesaplanmasıdır (Sijtsma, 2009). Bununla birlikte birçok araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının sınırlı yanları olduğu belirtilmektedir (örn. Cho ve Kim, 2015; McNeis, 2018). Cronbach alfa katsayısının sınırlılıklarına alternatif olarak Omega güvenirlik katsayısının (McDonald, 1999) hesaplanması ilgili alanyazında önerilmektedir (Dunn, Baguley ve Brunsden, 2014; Trizano-Hermosilla ve Alvarado, 2016). Green ve Yang (2015) ise hatalardan kaçınmak için hem Cronbach alfa hem de Omega güvenirlik katsayılarının birlikte sunulmasının yararlı olacağını belirtmektedir. Bu kapsamda, bu araştırmada Cronbach alfa ve Omega katsayıları hesaplanarak, iki teknikten elde edilen sonuçlar birlikte sunulmuştur.

Okula Uyum Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sosyal uyum faktörü için $.923$; akademik performans faktörü için $.844$; akademik farkındalık ve memnuniyet faktörü için $.735$ ve ölçeğin tümü için $.906$ olarak hesaplanmıştır.

Okula Uyum Ölçeğinin Omega güvenirlik katsayıları ise sosyal uyum faktörü için $.930$; akademik performans faktörü için $.845$; akademik farkındalık ve memnuniyet faktörü için $.738$ ve ölçeğin tümü için $.912$ olarak hesaplanmıştır.

V. Adım: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu aşamanın amacı;

- Okula Uyum Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısını alternatif modeller üreterek bağımsız bir örneklem grubu üzerinde test etmek,
- Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında lise öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Form'undan elde ettikleri puanlar ve birinci dönem başarı puanları ile okula uyum düzeyleri arasında ilişkiyi araştırmak,
- Güvenirliliğe ilişkin ek kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa ve Omega güvenirlik katsayılarını hesaplamaktır.

Çalışma Grubu

Toplanan 1121 verinin rastsal bir şekilde ikiye ayrılmasının ardından, Ankara ili sınırları içerisinde yer alan 6 lisede (1 fen lisesi, 2 Anadolu lisesi ve 3 meslek lisesi) ortaöğretime devam etmekte olan 602 katılımcı doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmak üzere belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubu

Okul türü	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Fen Lisesi	26	17	25	10	25	6	30	6	145 (%24)
Anadolu Lisesi	37	29	34	27	11	14	20	10	182 (%30)
Meslek Lisesi	42	13	66	20	56	12	64	2	275 (%46)
Toplam	164 (%27)		182 (%30)		124 (%21)		130 (%22)		602(%100)

Tablo 6 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi için oluşturulan çalışma grubunda yer alan katılımcıların 145 (%24)'inin fen lisesi, 182 (%30)'sinin Anadolu lisesi, 275 (%46)'inin meslek lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. 164 (%27)'ü dokuzuncu sınıfa, 182 (%30)'si onuncu sınıfa, 124 (%21)'ü on birinci sınıfa ve 130 (%22)'u on ikinci sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubunun 436 (%72)'si kız öğrencilerden, 166 (%28)'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Yapı Geçerliği: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sürecinde alternatif modeller denenmiştir. Kurulan modellere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

- a) Tek Faktörlü Model: AFA sonucu ölçekte kalan 24 maddenin tek bir genel *okula uyum* faktörü altında toplanarak model-veri uyum iyiliği değerlerinin incelendiği modeldir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen Scee Plot grafiği incelendiğinde, birinci faktördeki kırılmaların çok güçlü olduğu görüldüğü için alt faktörler olmaksızın yapının nasıl bir uyum göstereceğinin test edilmesi amacıyla oluşturulmuştur.
- b) İki Faktörlü Model: Bu modelde AFA sonucu elde edilen 12 maddelik *sosyal uyum* faktörü aynen korunmuştur. *Akademik performans (6 madde)* ile *akademik farkındalık ve memnuniyet (6madde)* faktörleri ise tek bir faktör gibi düşünülerek *akademik uyum* faktörü oluşturulmuştur. Bunun sonucunda 12 maddelik *sosyal uyum* ve 12 maddelik *akademik uyum* faktörü olmak üzere iki faktörlü bir yapı test edilmiştir. Bu model akademik uyumu ölçen maddelerin tek bir faktör altında toplanması sonucu ölçeğin nasıl bir uyum göstereceğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.
- c) Üç Faktörlü Model: Bu modelde AFA sonucunda elde edilen 3 faktörlü yapı aynı şekliyle test edilmiştir.
- d) Nihai Model: Bu modelde AFA sonucu elde edilen 12 maddelik *sosyal uyum* faktörü aynen korunmuştur. *Akademik performans (6 madde)* ile *akademik farkındalık ve memnuniyet (6madde)* faktörleri ise alt faktörler olarak düşünülerek genel bir akademik uyum faktörüne bağlanmıştır. Böylelikle iki alt faktörden oluşan genel bir akademik uyum faktörü elde edilmiştir (bkz Şekil 3).
- e) Yüksek Düzeyli (Higher Order) Model: Bu modelde ise *sosyal uyum* ve *akademik performans (6 madde)* ile *akademik farkındalık ve memnuniyet (6 madde)* alt faktörlerinden oluşan *akademik uyum* faktörleri genel bir *okula uyum* örtük değişkeninin bileşenleri olabileceği düşünülerek üçüncü düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model-veri uyumunun değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen birçok indeks bulunmaktadır (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Bu çalışmada kurulan modellerin uyum iyiliklerinin değerlendirilmesinde, Hu ve Bentler (1999) ile Brown (2006) tarafından önerilen Ki Kare / Serbestlik Derecesi ($X^2/sd < 3$), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA $< .06$) değeri ve güven aralıkları, Standardized

Root Mean Square Residual (SRMR <,06), Comparative Fit Index (CFI >,95), Non-normed Fit Index (NNFI >,95) değerleri dikkate alınmıştır.

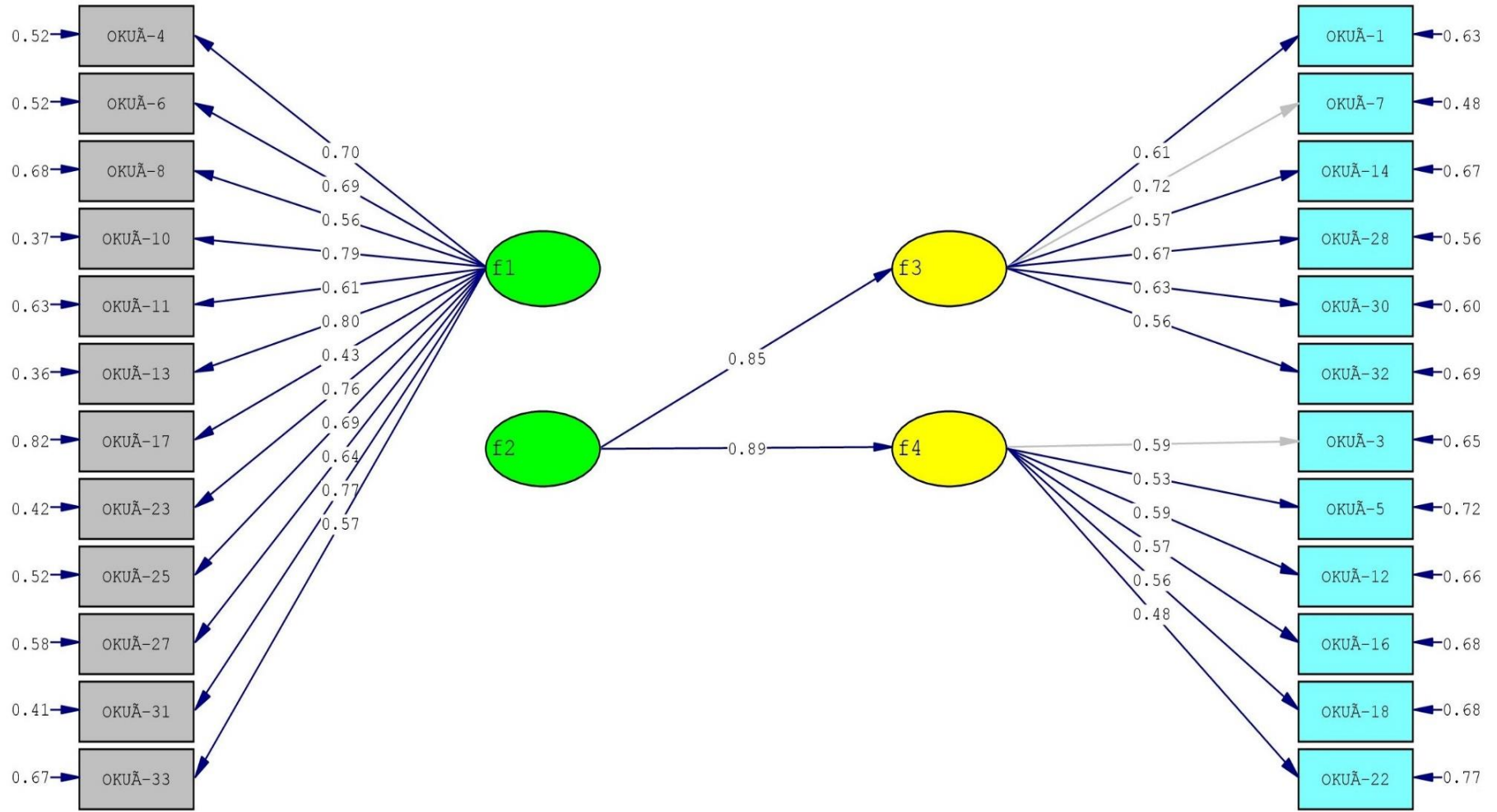
Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, tek faktörlü olarak kurulan ilk modelin düşük model-veri uyumu gösterdiği görülmüştür ($X^2/sd=13,12$; RMSEA [%90]= ,14 [,14- ,15] SRMR=,11; CFI=,88; NNFI=,87). Akademik uyum ve sosyal uyum olmak üzere iki faktörlü olarak kurulan modelde uyum değerlerinin önemli ölçüde iyileştiği ve modelin iyi uyum gösterdiği bulunmuştur ($X^2/sd=3,22$; RMSEA [%90]=,062 [,058- ,067] SRMR=,051; CFI=,96; NNFI=,96). AFA sonucu elde edilen üç faktörlü yapı kullanılarak yürütülen DFA sonucunda çok iyi düzeyde uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir ($X^2/sd=2,81$; RMSEA [%90]=,055 [,050- ,060] SRMR=,047; CFI=,97; NNFI=,97). Akademik performans ile akademik memnuniyet ve farkındalık alt faktörleri kullanılarak akademik uyum faktörünün oluşturulması ile kurulan dördüncü modelde çok iyi düzeyde model-veri uyumu gözenmiştir ($X^2/sd=2,81$; RMSEA [%90]=,055 [,050- ,060] SRMR=,047; CFI=,97; NNFI=,97; bkz. Şekil X).

AFA sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının DFA sonuçları ile kurulan bu dördüncü modelin (nihai model) DFA sonuçlarının benzer olması ve okula uyum kavramının teorik yapısı düşünülerek en iyi modelin dördüncü model olduğu kararlaştırılmıştır. Nihai model olarak adlandırılan bu modelde, okula uyum ölçeği sosyal uyum (12 madde) ve akademik uyum (12 madde) olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Bununla birlikte akademik uyum faktörünün *akademik performans* (6 madde) ile *akademik farkındalık ve memnuniyet* (6 madde) olmak üzere iki alt faktörü bulunmaktadır. Bu modeldeki yapının genel bir okula uyum örtük değişkenine bağlanarak oluşturulan yüksek düzeyli modelde de, iyi düzeyde uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir ($X^2/sd=2,89$; RMSEA [%90]=,058 [,053- ,063] SRMR=,057; CFI=,96; NNFI=,96). Kurulan modellere ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Kurulan Alternatif Modellere İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

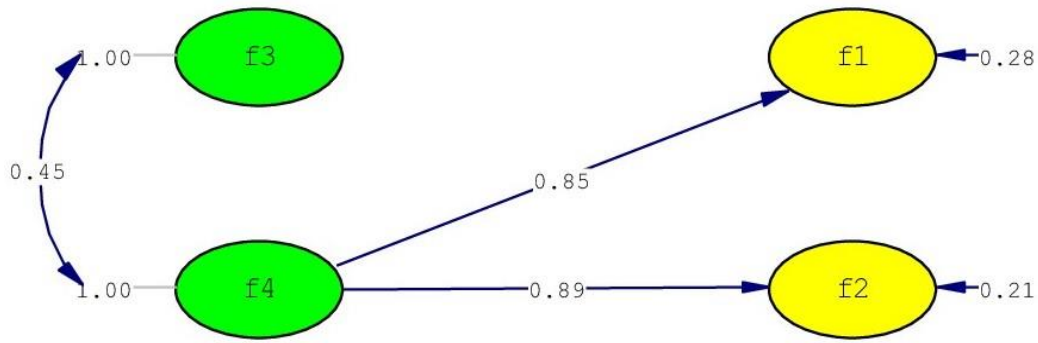
Model	X^2	sd	X^2/sd	RMSEA [%90]	SRMR	CFI	NNFI
<i>Tek Faktörlü</i>	3307,86	252	13,12	,14 [,14-,15]	,11	,88	,87
<i>İki Faktörlü</i>	833,95	251	3,22	,062 [,058-,067]	,051	,96	,96
<i>Üç Faktörlü</i>	700,61	249	2,81	,055 [,050-,060]	,047	,97	,97
<i>Nihai Model</i>	700,61	249	2,81	,055 [,050-,060]	,047	,97	,97
<i>Yüksek Düzeyli Model</i>	752,41	251	2,89	,058 [,053-,063]	,057	,96	,96



Chi-Square=700.61, df=249, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

Şekil 3. Okula Uyum Ölçeği DFA Sonucu Elde Edilen Path Diyagramı

Şekil 3 incelendiğinde, sosyal uyum faktörünü oluşturan maddelerin madde faktör yük değerlerinin ,43 ile ,80 arasında; sosyal uyum faktörünü oluşturan maddelerin madde faktör yük değerlerinin ise ,48 ile ,72 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelere ilişkin t değerleri incelendiğinde ise t değerlerinin 9,30 ile 23,00 arasında değiştiği, bir başka deyişle, her bir maddenin bağlandığı örtük değişkenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin yapısal model ise Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Yapısal Model

Şekil 4 incelendiğinde sosyal uyum ve akademik uyum faktörleri arasında ,45 düzeyinde ($t=10,81$) düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik: Yalnızlık, Okula Uyum ve Başarı Arasındaki İlişkiler

Araştırmadaki okul düzeyleri ve türleri birbirinden farklı olduğu için, korelasyon analizi yapılırken, karne notu ortalama puanları okul bazında standart puana (z puanı) çevrilmiştir. Korelasyon katsayısı hesaplanırken standart puanlar temel alınmıştır.

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formundan elde ettikleri puanlar ile okula uyum ölçeğinin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında -,495 ($p<,01$) düzeyinde; akademik performans alt faktöründen elde ettikleri puanlar arasında -,342 ($p<,01$) düzeyinde; akademik farkındalık ve memnuniyet alt faktöründen elde ettikleri puanlar arasında -,258 ($p<,01$) düzeyinde; akademik uyum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında ise -,340 ($p<,01$) düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinin toplamından elde ettikleri puanlar ile UCLA

Yalnızlık Ölçeği Kısa Formundan elde ettikleri toplam puanlar arasında $-,513$ ($p<,01$) düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı birinci dönemine ilişkin karne notu ortalamaları ile okula uyum ölçeğinin; akademik performans alt faktöründen elde ettikleri puanlar arasında $,400$ ($p<,01$) düzeyinde; akademik farkındalık ve memnuniyet alt faktöründen elde ettikleri puanlar arasında $,216$ ($p<,01$) düzeyinde; akademik uyum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında ise $,354$ ($p<,01$) düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=,088$; $p>,05$). Bununla birlikte, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinin toplamından elde ettikleri puanlar ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci dönemine ilişkin karne notu ortalamaları arasında $,254$ ($p<,01$) düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik: Cronbach Alfa ve Omega Katsayıları

Okula Uyum Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sosyal uyum faktörü için $,899$; akademik uyum faktörü için $,838$; akademik performans alt faktörü için $,793$; akademik farkındalık ve memnuniyet alt faktörü için $,723$ ve ölçeğin tümü için $,891$ olarak hesaplanmıştır.

Okula Uyum Ölçeğinin Omega güvenirlik katsayıları ise sosyal uyum faktörü için $,908$; akademik uyum faktörü için $,840$; akademik performans alt faktörü için $,796$; akademik farkındalık ve memnuniyet alt faktörü için $,728$ ve ölçeğin tümü için $,896$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçek Bulgularının Değerlendirilmesi

Ölçek bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin tatmin edici psikometrik kanıtlara sahip olduğu söylenebilir. DFA aşamasında test edilen farklı modellerden elde edilen uyum değerleri dikkate alındığında, ölçekten sosyal ve akademik uyum olmak üzere iki genel alt faktör şeklinde puan alınabileceği görülmektedir. Bununla birlikte akademik uyum genel faktörünün altında “*akademik performans*” ve “*akademik farkındalık ve memnuniyet*” olmak üzere iki alt faktöre ilişkin puanlar hesaplanabilir. Yüksek düzeyli DFA modelinden elde edilen sonuçlar ise ölçekten toplam puan alınabileceğine işaret etmektedir.

Aşama III - Okula Uyum Sürecinin İncelenmesi

III. Aşamanın amaçları, dokuzuncu sınıfa yeni başlayan ortaöğretim öğrencilerinin okula uyum düzeylerini tespit etmek, öğrencilerin okula uyum düzeylerinin zaman içindeki gelişimini ve değişimini izlemek ve çeşitli faktörlerin bu gelişim ve değişim sürecine bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Okula uyum süreci izlenirken, öğrencilerin ne kadar süre ile izleneceği, ölçümlerin ne sıklıkta yapılacağı ve kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla ilgili alanyazın incelenmiş, buna göre karar verilmiştir.

Green (1997) yaşamdaki değişimleri bilinenden bilinmeyene geçiş süreci olarak tanımlamaktadır. Ortaokuldan ortaöğretime geçiş de benzer bir belirsizliğe neden olur (Ganeson ve Ehrich, 2009). Bu belirsizlik ise öğrencilerde stres yaratır. Ancak bu stresin ne kadar uzun ve şiddetli olduğuna ilişkin tutarsızlıklar vardır (Ward, 2001). Richardson'ın (2002) belirttiği gibi, ergenlerin başa çıkma, duygusal özerkliklerini geliştirme ve sosyal olarak uygun ve sorumlu bir şekilde davranma yeteneği, geçişin sosyal zorluklarını daha kolay kabul etmelerini sağlar ve uyum sürecini hızlandırır. Bununla birlikte, okula uyum süreci öğrencilerin yeni okul ortamına ve bu okul ortamının gerekliliklerine uygun davranış kalıpları geliştirene dek sürebilmektedir. Uyumun dinamik yapısı düşünüldüğünde, okula uyum süreci döngüsel bir şekilde devam etmektedir. Ancak özellikle okulun ilk döneminde geliştirilen uyumun görece olarak kalıcı olacağı düşünülmektedir (Akos ve Galassi, 2004) okula uyum süreci ortaöğretime yeni başlayan öğrencilerde bir (ilk) dönem boyunca izlenmiştir.

Okula uyum sürecinde öğrencilerin ne kadar süre ile izleneceğinin belirlenmesinin ardından öğrencilerin ne sıklıkta izleneceğinin belirlenmesi önem kazanmıştır. Tekrarlı ölçümlerde aynı ölçme aracının kullanıldığı durumlar yanıtlayıcılarda kullanılan araca aşinalık yaratabilmektedir (Crowder ve Hand, 1990). Bu çalışmada da her ölçümde aynı ölçek kullanılacağı için aşinalık dikkate alınarak sürenin çok kısa olmamasına özen gösterilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin okula uyum düzeylerinde değişim için ne kadar süre gerektiği ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğrencilerin okula hızlı bir şekilde uyum sağladıkları alanyazında sıklıkla belirtilmekle birlikte (Cueto vd., 2009, López vd., 2018), bu sürenin ne kadar olduğu konusunda net bilgilere rastlanmamıştır. Akos ve Galassi (2004) yaptıkları çalışmada 5 hafta sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okula uyum sağlama noktasında önemli derecede ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle ölçümlerin 5 hafta aralıkla olabileceği düşünülmüştür. Ancak uygulama süreci için, okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanları ile yapılan görüşmelerde 7-8 hafta

aralıklarla ölçüm yapılmasının pratikte daha uygun olacağı görülmüş ve okulun başladığı birinci hafta, dokuzuncu hafta ve onyedinci haftalarda ölçümler yapılmıştır.

Ölçüm süresi ve aralıkları belirlendikten sonra elde edilen bilgilerin nasıl analiz edileceği ile ilgili alanyazın araştırılmıştır. Geleneksel olarak varyans analizi (mANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA) gibi teknikler zaman içerisindeki gelişimsel değişiklikleri incelemek için kullanılmıştır. Bununla birlikte, bu teknikler, genellikle uzunlamasına bir çalışmada bulunan büyüme parametrelerindeki verilerin ve heterojenliğin ele alınmasında sınırlılık yaratmaktadır (Shek ve Ma, 2011). Tekrarlı ölçümler için birçok analiz yöntemi önerilmekle birlikte avantajları göz önünde bulundurularak, bu çalışmada ergenlerle yapılan boylamsal araştırmalarda kullanılması önerilen büyüme modellerinden (Shek ve Ma, 2014) linear mixed model tercih edilmiştir.

Linear mixed model (LMM), sürekli bir bağımlı değişken ile çeşitli yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri ölçen kümelenmiş, uzunlamasına veya tekrarlı ölçüm verileri için kullanılan parametrik doğrusal bir modeldir. Bir LMM, hem bir veya daha fazla sürekli veya kategorik değişkenle ilişkili sabit etki parametrelerini hem de bir veya daha fazla rastgele (random) faktörle ilişkili rastgele etkileri içerebilir. Sabit ve rastgele efektlerin karışımı olduğundan dolayı bu modellere linear mixed model denir (West, Welch ve Galecki, 2014). Sabit bir faktörü, araştırmacının araştırmayla ilgili koşulları dahil ettiği kategorik veya sınıflandırma değişkeni olarak tanımlanır. Sabit faktörler; cinsiyet, bölge, okul, sınıf veya deney ve kontrol grubu gibi sınıflama değişkenlerini veya yaş grubu gibi bir gözlemsel çalışmada sıralı sınıflandırma değişkenlerini içerir. Rastgele bir faktör ise, üzerinde çalışılan popülasyondan rastgele örneklendiği düşünülen düzeylere sahip bir sınıflandırma değişkenidir. Rastgele faktörün tüm olası seviyeleri veri kümesinde mevcut değildir, ancak araştırmacının amacı, tüm popülasyon hakkında çıkarımlarda bulunmaktır. Hem kümelenmiş hem de tekrarlanan ölçümler/boylamsal veri setlerinde Seviye 2 ve Seviye 3 birimlerini tanımlayan sınıflandırma değişkenleri genellikle rastgele faktörler olarak kabul edilir. Bir analizde rastgele faktörler, rastgele değişkenlerin seviyeleri arasındaki bağımlı değişkenin varyasyonunun değerlendirilebilmesi ve veri analizinin sonuçlarının, rastgele faktörün seviyelerinin daha büyük bir popülasyonuna genellenebilmesi için değerlendirilir (West, Welch ve Galecki, 2014). West (2009) linear mixed modellerin avantajlarını şöyle sıralamıştır:

Tekrarlanan ölçümlerde yapılan varyans analizinde (rmANOVA), zamana bağlı (veya zamanla değişen) sürekli değişkenler analize dahil edilemez. LMM’de hem zamanla

değişmeyen hem de zamanla değişen değişkenler bağımlı değişkenin yordayıcısı olarak modele dahil edilebilir.

Özellikle boylamsal verilerde denek kaybı sıklıkla yaşanan bir durumdur. LMM eksik verilerle hafif varsayımlar altında analiz yapmaya olanak sağlar. Böylelikle araştırma sürecinde toplanan her veri analize dahil edilebilir.

LMM ile hem rastgele hatalar hem de rastgele etkiler için çeşitli alternatif kovaryans yapıları oluşturulabilir ve bu yapılar bilgi kriteri değerleri dikkate alınarak karşılaştırılabilir. Böylelikle en iyi modelin seçimine olanak sağlar.

LMM'ye rastgele etkilerin dahil edilmesi, belirlenen bir özelliğin (örn. cinsiyet) boylamsal bir veri setinde, bireylerde gözlenen değişim veya gelişimde varyansın ne kadarını açıkladığını tespit etmeye olanak sağlar. Örneğin araştırmacı, çocukların erken fiziksel gelişimini incelediği bir boylamsal araştırmada, cinsiyetin fiziksel gelişimde çocuklar arası varyansın yüzde kaçını açıkladığını hesaplayabilir.

Son olarak, LMM katılımcı başına farklı sayıda gözlem içeren veya farklı zaman noktalarında ölçüm yapılan veri setlerinde kullanılabilir. LMM'de tüm katılımcıların aynı zaman noktalarında veya aynı zaman aralıklarında ölçülme zorunluluğu yoktur.

Tüm bu avantajlar dikkate alınarak verilerin analizinde LMM kullanılmıştır.

Süreç

İncelemeler yapılırken ekonomiklik ve ilgili alanyazın temel alınarak Bölüm V'te geliştirilen ölçeğin sadece akademik uyum ve sosyal uyum genel uyum faktörleri kullanılmış, akademik uyum genel faktörünün “*akademik performans*” ve “*akademik farkındalık ve memnuniyet*” alt faktörleri hesaplamalara dahil edilmemiştir. Okula uyum sürecine etkisi araştırılan faktörlere ilişkin bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okula Uyum Sürecine Etkisi Araştırılan Değişkenler

Odak Grup Görüşmelerinde Belirlenen	İlgili Alanyazından Belirlenen
Okul büyüklüğü	Cinsiyet
Kalınan yer	Okula uyum haftasına katılım
Okulun yaşanılan yere uzaklığı	Akran desteği
Yerleşilen okulda tanıdığı bir yakın arkadaşı bulunup bulunmayışı	
Başarı inancı	
Yerleşilen okulda mutlu olma	

Tablo 8 incelendiğinde odak grup görüşmelerinden elde edilen 6 faktör (Bkz. Bulgular), okula uyum ile ilgili alanyazından elde edilen 3 faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin okula uyum sürecine etkisinin araştırıldığı nicel aşamaya ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubu Ankara ili sınırları içerisinde yer alan 6 farklı lisede öğrenim görmekte olan toplam 719 dokuzuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin okullarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Çalışma Grubu

Öğrenci Kabul Türü	Lise Türü	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Merkezi Sınav Puanı İle Öğrenci Alan	Fen Lisesi	58 (%8,1)	82 (%11,4)	140 (%19,5)
	Anadolu Lisesi	75 (10,4)	63 (%8,8)	138 (%19,2)
Yerel Yerleştirme İle Öğrenci Alan	Anadolu Lisesi	58 (%8,1)	67 (%9,3)	125 (%17,5)
	Anadolu Lisesi	61 (%8,5)	53 (%7,4)	114 (%16,0)
	Anadolu Lisesi	37 (%5,1)	34 (%4,7)	71 (%10,0)
	MTAL	23 (%3,2)	102 (%14,2)	125 (%17,5)
Toplam		312 (%43,4)	401 (%55,8)	713 (%99,2)

Not: Yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselerde 6 öğrenci (% 0,8) cinsiyetini belirtmemiştir.

Tablo 9 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 278’inin (%38,7) merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir lisede, 435’inin (%61,3) yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir lisede öğrenimine devam ettiği görülmektedir. Bu öğrencilerin 312’si (%43,4) kız, 401’i (%55,8) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okula Uyum Ölçeği

Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinin izlenmesinde, araştırma kapsamında geliştirilen (bkz. Bölüm V) “Okula Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan üç farklı ölçüm için (dönemin başı, ortası ve sonunda) ayrı ayrı ölçeğin geçerliği ve güvenirliği test edilmiştir. Geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, güvenirliğe ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Cranbach alfa ve Omega katsayıları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Okula Uyum Ölçeğinin İlgili Çalışma Grubunda Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Değerler

		1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm
Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	X ² /sd	681,06/249=2,73	1021,76/249=4,10	1102,63/249=4,42
	RMSEA [%90]	,050 [,046-,054]	,062 [,058-,066]	,065 [,061-,069]
	SRMR	,044	,054	,058
	CFI	,97	,96	,97
	NNFI	,97	,96	,97
Güvenirlik Sonuçları	Sosyal Uyum	$\alpha=,880$; $\omega=,890$	$\alpha=,893$; $\omega=,907$	$\alpha=,911$; $\omega=,921$
	Akademik Uyum	$\alpha=,838$; $\omega=,840$	$\alpha=,841$; $\omega=,844$	$\alpha=,882$; $\omega=,883$
	Okula Uyum	$\alpha=,884$; $\omega=,887$	$\alpha=,888$; $\omega=,895$	$\alpha=,910$; $\omega=,915$

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan doğrulamalı faktör analizleri sonucunda, üç ölçüm için de, ölçeğin iyi uyum gösterdiği (RMSEA<,07; SRMR<,06; CFI>,95; NNFI>,95) bir başka deyişle ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin tatmin edici düzeyde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Güvenirlik katsayıları gözden geçirildiğinde, benzer şekilde, hem Cronbach alfa hem de Omega katsayılarının tatmin edici düzeyde olduğu (>,70), diğer bir ifadeyle ölçeğin her üç ölçüm için de güvenilir sonuçlar ürettiği söylenebilir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Üç farklı zamanda yapılan ölçümlerde üç farklı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Buna göre:

Yapılan ilk ölçümde öğrencilere; cinsiyetleri, okula uyum haftasına katılım durumları, yerleştikleri okulda başarılı olacaklarını düşünüp düşünmedikleri, mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmadıkları ve kendileri ile birlikte 9. sınıfa başlayan yakın arkadaş oldukları birisinin var olup olmadığı sorulmuştur.

Yapılan ikinci ölçümde öğrencilere; yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan daha büyük olup olmadığı, nerede yaşadıkları, yaşadıkları yeri okula uzak algılayıp algılamadıkları ve üst sınıflardaki (10, 11 ve 12. sınıflardaki) öğrencilerin okula uyum sağlamalarında yardımcı olup olmadıkları sorulmuştur.

Yapılan üçüncü ölçümde ise öğrencilere; devamsızlık sayıları, dönem sonunda okul başarısına dair beklentileri ve dokuzuncu sınıfa başladıklarından itibaren yaşamlarını önemli düzeyde etkileyen bir şey (travmatik deneyim) yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Ek olarak, ilk ölçümde yer alan “yerleştikleri okulda başarılı olacaklarını düşünüp

düşünmedikleri, mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmadıkları” soruları öğrencilere tekrar yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması

Gerekli etik ve yasal izinler alındıktan sonra 12 okulda, okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. 12 okuldan 6 tanesinde okul yönetiminin izni ve okul psikolojik danışmanının onayı ile çalışmalar yürütülmüştür. Uygulama yapılan 5 okulda tüm dokuzuncu sınıflar araştırmaya dahil olurken, 1 okulda 12 dokuzuncu sınıf şubesi içerisinde rastgele 5 şube seçilmiştir. Veriler okulun başladığı birinci hafta, dokuzuncu hafta ve onyedinci haftalarda toplanmıştır. Her ölçümde aynı hafta içerisinde tüm okullardan veri toplanmıştır. Üç farklı zamanda yapılan ölçümlerde, öğrenci yanıtlarını eşleştirebilmek amacıyla öğrencilerden bir “rumuz” belirlemeleri ve bunu unutmamaları istenmiş, üç uygulamada da rumuzlarını kağıtlara yazmaları istenmiştir. Veriler “kağıt kalem uygulaması” şeklinde toplanmış, tüm veri toplama süreci araştırmacı tarafından yüz yüze yürütülmüş ve bir sınıf için uygulama ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra verilerin analizlere hazır hale getirilmesi amacıyla eşleştirme sürecine geçilmiştir. Üç farklı zamanda yapılan ölçümlerin üçüne de katılan öğrenciler belirlenmiş ve eşleştirmeler yapılmıştır. Tablo 11’de her ölçümde yapılan uygulama sayıları ve üç ölçüm sonucunda eşleşen uygulama sayısı sunulmuştur.

Tablo 11

Uygulama ve Eşleşme Sayıları

Öğrenci Kabul Türü	Lise Türü	1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm	Eşleşme
Merkezi Sınav Puanı İle Öğrenci Alan	Fen Lisesi	172	169	166	164
	Anadolu Lisesi	189	162	158	152
Yerel Yerleştirme İle Öğrenci Alan	Anadolu Lisesi	213	181	192	139
	Anadolu Lisesi	162	158	147	123
	Anadolu Lisesi	131	119	112	83
	MTAL	228	184	203	137
Toplam		1.095	973	978	804

Tablo 11 incelendiğinde ilk ölçümde 1.095, ikinci ölçümde 973 ve üçüncü ölçümde 978 dokuzuncu sınıf öğrencisine ölçme araçlarının uygulandığı görülmektedir. Uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda, her üç ölçüme de katılan ve rumuzu eşleşen 804 öğrenci tespit edilmiştir.

Verilerin eşleştirilmesinin ardından veri girişleri kontrol edilmiş, yanlış veri girişleri düzenlenmiştir (Tabachnik ve Fidell, 2015). Sonrasında, boş bırakılan verilere atama yapabilmek için boş verilerin tamamen rastsal bir şekilde dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla üç ölçümden elde edilen veriler için ayrı ayrı Little MCAR testi (Little, 1988) yapılmıştır. Little MCAR testi sonuçları birinci ölçüm için $X^2=571,331$; $df=580$; $p=,573$ olarak; ikinci ölçüm için $X^2=624,894$; $df=590$; $p=,155$ olarak, üçüncü ölçüm için $X^2=275,792$; $df=251$; $p=,135$ olarak tespit edilmiştir. Yapılan Little MCAR testleri üç ölçüm için de istatistiksel olarak anlamsız ($p>,05$) ve herhangi bir maddede boş bırakan katılımcı sayısı %2'den az olması nedeniyle maksimum olabilirlik (expectation maximization) yöntemi kullanılarak boş verilere atama yapılmıştır (Graham, 2009).

Kısa süreli boylamsal olarak nitelendirilen bu araştırmada, iç geçerliği tehdit edecek unsurların neler olabileceği araştırmacılar tarafından tartışılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Zamana bağlı değişimde, öğrencilerin yaşayacağı travmatik deneyimlerin okula uyum sürecini etkileyebileceği diğer bir ifade ile karıştırıcı bir değişken olarak iç geçerliği tehdit eden bir unsur olabileceği düşünülmüştür. Bu düşünceyi test etmek amacıyla, üçüncü ölçümde öğrencilere ortaöğretim dokuzuncu sınıfa başladıklarından itibaren yaşamlarını önemli düzeyde etkileyen bir şey (travmatik deneyim) yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin 85'i (% 10,6) ortaöğretime başladıkları ilk dönem içerisinde bir travmaya maruz kaldığını belirtirken, 719'u (% 89,4) herhangi bir travmaya maruz kalmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin travmatik bir deneyim yaşama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Yapılan analizlerde öğrencilerin sosyal uyum puanlarının ortalama 3,61 ($t_{sosyal uyum} = 4,797$; $p<,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 3,41 ($t_{akademik uyum} = 5,586$; $p<,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 5,86 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = 5,958$; $p<,01$) travmaya maruz kalmadığını belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Travmaya maruz kalmanın öğrencilerin okula uyum süreçlerini anlamlı olarak etkilediğinin tespit edilmesinin ardından, bu durumun karıştırıcı bir değişken olarak araştırma bulgularını

etkileyebileceği ve iç geçerliği tehdit ettiği düşünülerek, 85 öğrenci (39 kız, 49 erkek) sonraki analizlere dahil edilmemiştir. Buna göre, diğer tüm analizler 719 öğrenci ile yürütülmüştür.

Travmanın öğrencilerin okula uyum süreçlerini anlamlı olarak etkilediğinin belirlenmesinin ardından kalan 719 katılımcı ile araştırma kapsamında kullanılacak analizlerin varsayımlarını test etmek amacıyla öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların dağılım özellikleri (ortalama ve standart sapma), basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçüm	Faktör	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
1. Ölçüm	Sosyal Uyum	38,06	5,79	-,871	1,623
	Akademik Uyum	39,42	4,31	-,128	,185
	Toplam Okula Uyum	77,48	8,46	-,519	,786
2. Ölçüm	Sosyal Uyum	47,81	8,66	-1,075	1,317
	Akademik Uyum	45,53	7,06	-,448	,516
	Toplam Okula Uyum	93,34	13,04	-,744	1,129
3. Ölçüm	Sosyal Uyum	47,33	8,77	-,882	,676
	Akademik Uyum	43,84	8,04	-,517	,651
	Toplam Okula Uyum	91,17	14,02	-,745	1,030

N=719

Tablo 12 incelendiğinde tüm ölçümler için çarpıklık katsayılarının -1,075 ile -,128 arasında, basıklık katsayılarının ise ,185 ile 1,623 arasında değiştiği görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1,96 +1,96 aralığında olduğu için, verilerin normal dağılım özellikleri gösterdiği kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2015), kullanılan analizlerde parametrik teknikler kullanılmıştır.

Verilerin sunumunda çizgi grafikleri kullanılarak, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği'nden elde ettikleri puanların zaman içerisindeki değişimi görsel olarak sunulmuştur. Sonrasında bu değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan linear mixed model sonuçları verilmiştir. Analizler IBM SPSS 25.00 paket programı kullanılarak yürütülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın I. Aşamasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden ve III. Aşamasında gerçekleştirilen okula uyum sürecinin incelenmesinden elde edilen bulgular sıralı bir biçimde sunulmuştur.

I. Aşama: Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Odak grup görüşmelerinin amacı ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kendi bakış açılarına göre okula uyum düzeylerini etkileyen faktörleri keşfetmektir. Bu ana amaç dışında, öğrencilere buz kırıcı olabilecek bir takım sorular sorulmuştur. Bulgular raporlanırken öğrencilerin bu sorulara verdiği yanıtlar kısa tutulmuş, ana amaca yönelik verdikleri yanıtlar ise tematik analiz stratejisine uygun olarak ayrıntılandırılmıştır. Sorulara verilen yanıtlar sıralı bir şekilde sunulmuştur.

Öğrencilerin okulun ilk döneme dair değerlendirmelerinde “*çok hızlı geçti*” şeklinde vurgulamalara sıklıkla rastlanmıştır. Öğrenciler dokuzuncu sınıfın ilk döneminin göz açıp kapanıncaya kadar bittiğini belirtmişlerdir. Ek olarak öğrencilerin “*kötüydü*” veya “*beklediğim gibi değildi*” şeklinde değerlendirmeleri olmuştur. Bu değerlendirmelerin tabanı incelendiğinde, özellikle düşük okul başarısının bu değerlendirmelere kaynaklık ettiği görülmüştür.

Öğrenciler yerleştikleri liseleri ile mezun oldukları ortaokulları karşılaştırdıklarında, farklı yanıtlar gelmiştir. Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerinde okuyan öğrenciler ortaokuldan birçok arkadaşıyla aynı lisede olduğunu, bu yönüyle ortaokul ve lisenin benzediğini belirtmiştir. Farklılık olaraksa, öğrenciler sınıfların kalabalık olduğunu, sınıflarında 43-45 öğrenci bulunduğunu, okulun çok büyük olduğunu ve öğretmenin sınıfı

yönetmekte zorlandığını ifade etmişlerdir. Ek olarak, özellikle erkek öğrenciler disiplin yönetmeliğinde farklılık olduğunu söylemişlerdir. Okulda disiplin cezası almadıklarını ama “*rehberlik olduklarını*” belirtmişlerdir. Rehberlik olmanın anlamı sorulduğunda, disiplin cezası öncesinde rehberlik servisine yönlendirildikleri şeklinde açıklamışlardır. Fen lisesinde okuyan öğrenciler, lisenin ortaokula göre çok daha zor olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Mesleki lisesi öğrencileri, diğer öğrencilerin söylediklerine ek olarak, lisede artık büyüdüklerini, çocuk olmadıklarını, o yüzden lisede birçok şeyin değiştiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden uyum düzeylerini 1 (hiç uyum sağlamadım) ile 10 (çok iyi uyum sağladım) arasında değerlendirmeleri istendiğinde verilen 1 ile 10 arasında değiştiği ve ortalama puanlarının 3,89 (ss=1,62) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında düşük puan aldıkları dolayısıyla, seçilen öğrencilerin okula uyum düzeylerini düşük algıladıkları söylenebilir. Ek olarak, 10 puan veren öğrenci okulu sevdiğini ancak ders çalışmayı sevmediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin “Okula uyum sağlamanızı güçleştiren, engelleyen şeyler nelerdi?” ve “Sizce, ne olsaydı okula daha kolay uyum sağlardınız?” sorularına verdikleri yanıtlar okula yönelik tutum ve okul özellikleri olarak iki tema altında toplanmıştır. Bu sorular çalışmanın ana amacına yönelik olduğu için ayrıntılandırılmıştır. Bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Katılımcıların Okula Uyum Sağlayamama Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı İfadeleri
Okula Yönelik Tutum	Olumsuz Duygular	<i>Okulumu sevmedim (Anadolu Lisesi, Erkek).</i>
		<i>Mutlu değilim, ayaklarım geri geri gidiyor (Anadolu Lisesi, Kız).</i>
		<i>Bu okula gelmeyi çok istedim, çok çalıştım ama böyle olacağını bilmiyordum, hoşlanmadım (Fen Lisesi, Erkek).</i>
		<i>Okulda çok sıkılıyorum (Anadolu Lisesi, Erkek).</i>
		<i>Ben zaten bu okula gelmeyi istemiyorum ben aslında ... lisesine gidecektim ama gelmedi (MTAL, Erkek).</i>

Okula Yönelik Tutum	Başarı İnancı	<i>Okul çok zor (araştırmacı tarafından nasıl zor diye açıklaması istendi)</i> <i>Zor şöyle, yapamıyorum, çalışsam da düşük not alıyorum çalışmasam da</i> <i>(Anadolu Lisesi, Erkek).</i>
		<i>Ortaokulda da başarılı değildim ama bu kadar da başarısız değildim. Bu okul çok zor (Anadolu Lisesi, Kız).</i>
		<i>50 alsam göbek atacağım (MTAL, Erkek).</i>
		<i>Zaten ben matematikten yüz almayı beklemiyorum. Üniversiteye gitmeyi de düşünmüyorum. Neden bu kadar kasıyorlar (MTAL, Erkek).</i>
		<i>Ben yüzde 5'lik dilimle geldim buraya. Şimdi matematikten 80 almak bana yetmiyor. Zaten zor olacaktı ama başarısız olmayı beklemiyordum (Fen Lisesi, Erkek).</i>
Okul İle İlgili Özellikler	Yakın Arkadaş Bulunmaması	<i>Takdiri bırak teşekkür yüzü görmeden mezun olacağım (Anadolu Lisesi, Kız).</i>
		<i>Arkadaşlarım başka başka okullara gittiler, ben burayı kazanıp geldim, kimseyi tanımıyordum. Zor oldu benim için (Fen Lisesi, Kız).</i>
		<i>Okula geldim, kimseyi tanımıyorum. Çok arkadaş canlısı biri de değilim, eski arkadaşlarımı çok aradım (Anadolu Lisesi, Kız).</i>
		<i>Ortaokulda bir ortamımız vardı, şimdi arkadaşlarım başka okullarda. Ortamımız kalmadı (Anadolu Lisesi, Erkek).</i>
		<i>Okul uzak, iki vasıta değiştiriyorum (MTAL, Erkek).</i>
Okul İle İlgili Özellikler	Okula Uzaklık	<i>Evimizin yakınında lisesi var ona gidecektim ben ama buraya geldim. Burası bence evimize uzak. 25 dakika yürüyorum, babam yakın diyip servise de vermiyor (Anadolu Lisesi, Erkek).</i>
		<i>Bu okulda çok fazla öğrenci var (Anadolu Lisesi, Erkek)</i>
		<i>Sınıfta çok fazla kişi var. 45 kişilik sınıf mı olur? (Anadolu Lisesi, Erkek)</i>
		<i>Kantin sırası gelmiyor tenefüste (Anadolu Lisesi, Kız)</i>
		<i>Bu lise TEOG'la alırken böyle değildi. Abim girerken az kişi aldılar. Ama şimdi okul çok kalabalık oldu, çok büyük. (Anadolu Lisesi, Kız)</i>
Okul İle İlgili Özellikler	Kalınan Yer	<i>Okula alışmak daha kolay belki ama pansiyona alışmak zor oldu benim için. (Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kız)</i>
		<i>Burada hayat pansiyon ve okul arasında geçiyor. Okul bitince saat 6'da etütler başlıyor. Kafamı boşaltacak zaman yok (Fen Lisesi, Erkek)</i>

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin okula uyum sağlayamama nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtların iki tema altında toplandığı görülmektedir. İlk tema *okula yönelik olumsuz tutum* temasıdır. Bu temada duyuşsal ve bilişsel olarak değerlendirilebilecek iki kod yer almaktadır. Birinci kod, okula ilişkin olumsuz duyguları içermektedir. Yapılan odak grup görüşmelerinde okula uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerin önemli çoğunluğu, okulda mutlu olmadığını belirtmiştir. Okulu sevmeme, okuldan hoşlanmama, okula yönelik öfke duyma gibi duyuşsal tepkiler bu kod altında yer almıştır.

Okula yönelik tutum teması altındaki ikinci kod ise başarı inancı olarak isimlendirilmiştir. Öğrencilerin önemli bir bölümü okula uyumları ile okul başarısını ilişkilendirmiştir. Öğrenciler okulda kendilerini başarısız hissetmekte, aynı zamanda okulda başarılı olabileceğini de düşünmemektedir. Ortaöğretime geçişle birlikte başarılarında bir düşüş olduğunu vurgulamalarının yanı sıra öğrenilmiş çaresizlik (çalışsam da olmuyor) ifadelerine sıklıkla yer vermişlerdir. Bu durum gelecek hedeflerini de etkilemiş, özellikle MTAL öğrencilerinde “*üniversiteye gitmeyi düşünmüyorum*” diyen öğrenci sayısının yüksek olduğu görülmüştür.

Tematik analiz sonucunda elde edilen ikinci tema *okul ile ilgili özellikler* teması olmuştur. Bu tema altında dört kodun sıklıkla vurgulandığı görülmüştür. Öğrencilerin yerleştikleri lisede, ortaokuldan tanıdıkları en az bir yakın arkadaşının bulunmamasının, okula uyum sürecini zorlaştırdığı görülmüştür. Özellikle sosyal becerilerini düşük algılayan öğrenciler, ortaokuldan en az bir yakın arkadaşın bulunmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak, ortaokul arkadaşlarının özleldiğine dair ifadeler bu kod altında yer almaktadır. Öğrencilerden bazıları okula uzaklığı vurgulamıştır. Okulun uzak olmasının, bu öğrencilerin okul motivasyonunu düşürdüğü gözlenmiştir. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler okul büyüklüğü ve sınıf kalabalıklığı ile ilgili olarak ifadelerde bulunmuşlardır. Bu durum okul yönetimleri ile görüşülmüştür. Okul yöneticileri yerel yerleştirme sistemine geçişle birlikte Anadolu liselerini tercih eden ve yerleşen öğrenci sayılarında ciddi bir artış olduğunu, bu nedenle şube sayısının ve sınıf mevcudunun arttırıldığı belirtmiştir. Bu durum nedeniyle okulun daha büyük ve karmaşık bir hal alması, öğrenci ifadelerinde okula uyumu zorlaştıran bir neden olarak yer almıştır. Pansiyonu bulunan okullarda pansiyonda kalan öğrenciler, pansiyonda kalmanın okula uyumlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Ailelerinden uzak bir şekilde pansiyonda kalmaya başlama, pansiyona uyum ve okula uyum sürecini birlikte yönetmelerine yol açmıştır.

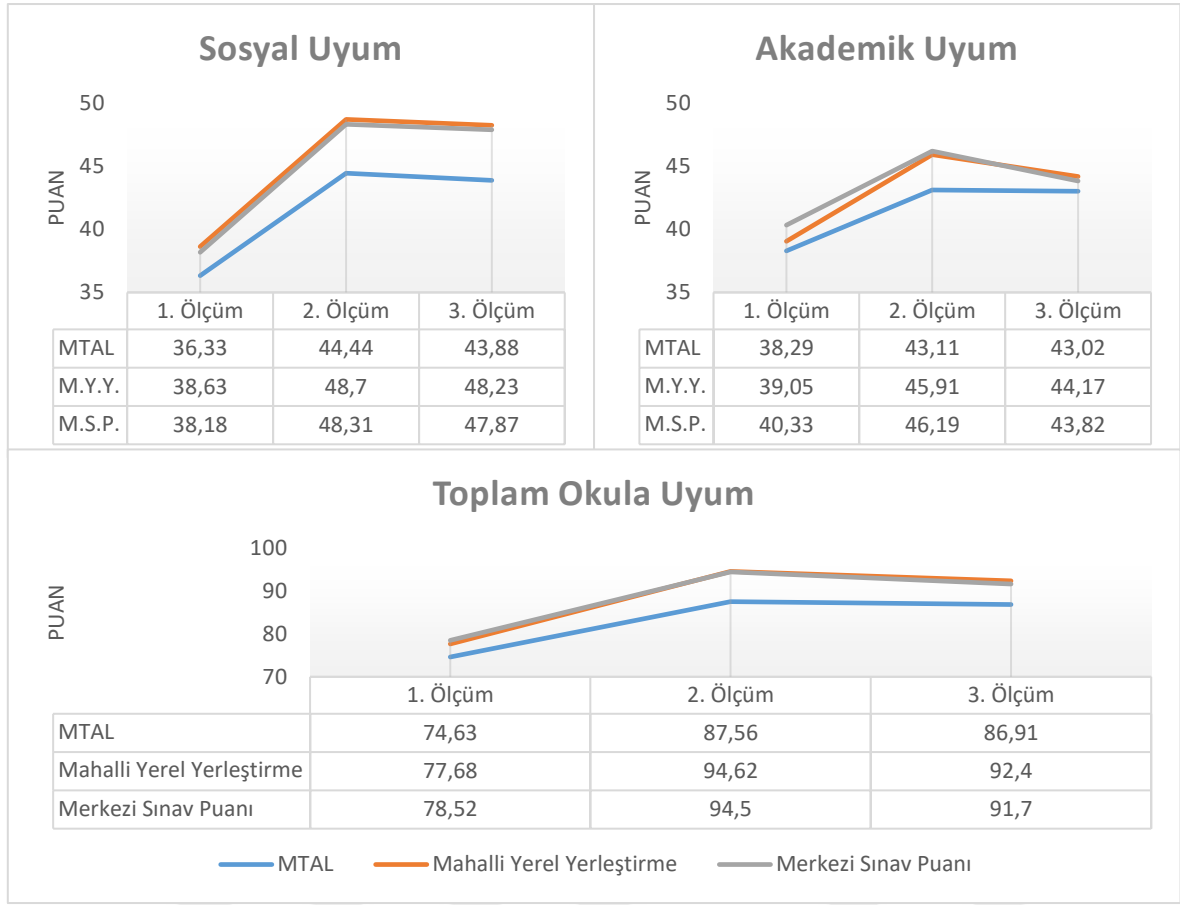
Sonuç olarak, odak grup görüşmeleri neticesinde okula uyumu etkileyen özellikler; başarı inancı, yerleşilen okulda mutlu olma, yerleşilen lisede yakın bir arkadaşın bulunup bulunmayışı, okulun eve uzaklığı, okul büyüklüğü ve kalınan yer olarak belirlenmiştir.

III. Aşama: Okula Uyum Sürecinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Lise Türlerine Göre Okula Uyum Süreci

Araştırma kapsamında 6 farklı lisede uygulamalar yapılmıştır. Araştırma bulgularını sunarken ekonomik olması açısından benzer (okul türü ve öğrenci kabul şekli) özelliklere sahip okullar gruplandırılmıştır. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liseler incelendiğinde her iki lisenin de pansiyonu bulunduğu, kontenjanlarının ve merkezi sınav puanına ilişkin yüzdelik dilimlerinin (~%5) benzer olduğu görüldüğünden bu iki lise “*merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liseler*” adı altında gruplandırılmıştır. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liseleri, “*yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liseleri*” adı altında gruplandırılmıştır. Son olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, farklı program çıktıları nedeniyle ayrı bir grup olarak değerlendirilmiştir. Böylelikle üç okul grubu oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 126’sı (% 17,5) yerel yerleştirme ile öğrenci alan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesine, 315’i (% 43,8) yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu Lisesine, 278’i (%38,7) merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye devam etmektedir. Öğrencilerin yapılan 3 farklı ölçümde, Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri okul türüne göre dağılımı Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Okul Türüne Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 5 incelendiğinde, MTAL öğrencilerinin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 36,33 (ss=6,75), ikinci ölçümde 44,44 (ss=9,87) ve üçüncü ölçümde 43,88 (ss=9,29); yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerinin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 38,63 (ss=5,90), ikinci ölçüm için 48,70 (ss=8,80) ve üçüncü ölçüm için 48,23 (ss=8,86); merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının ise sırasıyla 38,18 (ss=5,01), 48,31 (ss=7,51) ve 47,87 (ss=8,04) olarak belirlendiği görülmektedir.

MTAL öğrencilerinin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,29 (ss=4,40), ikinci ölçümde 43,11 (ss=7,50) ve üçüncü ölçümde 43,02 (ss=8,46); yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerinin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 39,05 (ss=4,21), ikinci ölçüm için 45,91 (ss=7,09) ve üçüncü ölçüm için 44,17 (ss=8,32); merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 40,33 (ss=4,21), 46,19 (ss=6,59) ve 43,82 (ss=8,13) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise MTAL öğrencilerinin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 74,63 (ss=9,38), ikinci ölçümde 87,56 (ss=13,65) ve üçüncü ölçümde 86,91 (ss=14,42); yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerinin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 77,68 (ss=8,47), ikinci ölçüm için 94,62 (ss=13,22) ve üçüncü ölçüm için 92,40 (ss=13,80); merkezi sınav puanı alan liselerde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 78,52 (ss=7,71), 94,50 (ss=11,83) ve 91,70 (ss=13,76) olarak tespit edilmiştir.

Farklı türde okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Okul Türüne Göre Okula Uyum Süreci Linear Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	32,34	,85	960,136	38,129	,000
	Zaman	4,63	,16	1437	29,045	,000
	1-2	3,63	,72	439	5,050	,000
	1-3	1,62	,33	402	4,882	,000
	2-3	-,40	,52	591	-,766	,444
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC= 14790,010; AICC=14790,016; CAIC=14803,360; BIC=14801,360</i>						
Akademik Uyum	Sabit	36,55	,70	978,653	51,633	,000
	Zaman	2,21	,13	1437	16,091	,000
	1-2	1,56	,55	439	2,838	,005
	1-3	,98	,29	402	3,334	,001
	2-3	,40	,44	591	,905	,366
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=14091,742; AICC= 14091,748; CAI=14105,092; BIC=14103,092</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	68,90	1,305934	983,999	52,761	,000
	Zaman	6,85	,25	1437	26,788	,000
	1-2	5,20	1,04	439	4,973	,000
	1-3	2,60	,53	402	4,937	,000
	2-3	,01	,82	591	,007	,994
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=18656,382; AICC=18656,387; CAIC=18669,955; BIC=18667,955</i>						

Tablo 14’e göre zaman içerisinde tüm öğrencilerin sosyal uyum puanlarının ortalama 4,63 ($t_{sosyal uyum}=29,045$; $p<,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 2,21 ($t_{akademik uyum}=16,091$; $p<,01$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 6,85 birimlik

($t_{topl\text{am okula uyum}} = 26,788$; $p < ,01$) artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

MTAL ve yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liseleri karşılaştırıldığında sosyal uyum puanlarının ortalama 3,63 ($t_{sosyal uyum} = 5,050$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,56 ($t_{akademik uyum} = 2,838$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 5,20 birimlik ($t_{topl\text{am okula uyum}} = 4,973$; $p < ,01$) merkezi yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

MTAL ve merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liseler karşılaştırıldığında sosyal uyum puanlarının ortalama 1,62 ($t_{sosyal uyum} = 4,882$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama ,98 ($t_{akademik uyum} = 3,334$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 2,60 birimlik ($t_{topl\text{am okula uyum}} = 4,937$; $p < ,01$) merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerde öğrenim gören öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

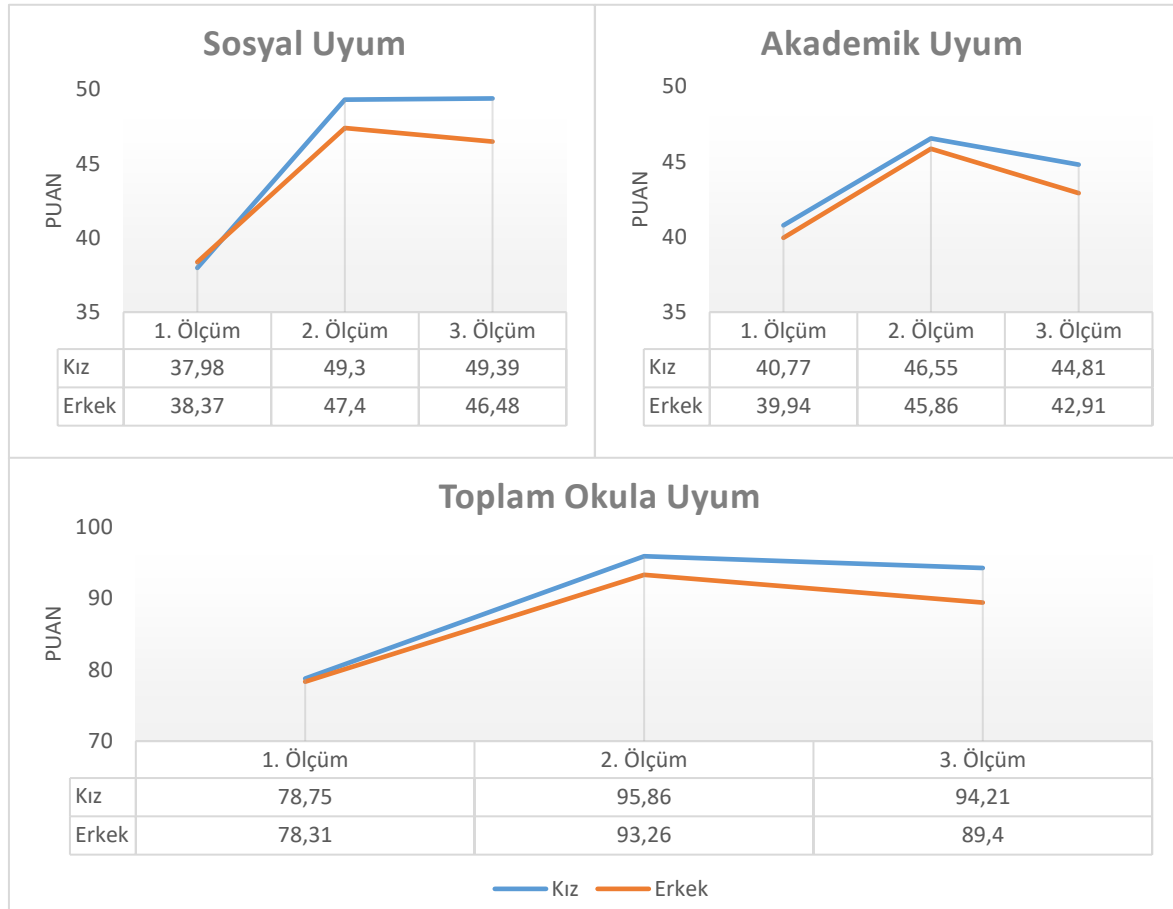
Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan ve merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liseler karşılaştırıldığında ise sosyal uyum puanlarının ortalama ,40 birimlik ($t_{sosyal uyum} = -,766$; $p > ,05$) yerleştirme ile öğrenci alan liseler lehine; akademik uyum puanlarının ortalama ,40 birimlik ($t_{akademik uyum} = ,905$; $p > ,05$) merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liseler lehine; toplam uyum puanlarının ise ortalama ,01 birimlik ($t_{topl\text{am okula uyum}} = 0,007$; $p > ,05$) merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerde öğrenim gören öğrenciler lehine artış gösterdiği ve fakat bu artışların hiçbirinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak, yerel yerleştirme ve merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerde öğrenim gören öğrenciler arasında okula uyum süreci açısından bir farklılık olmadığı, bununla birlikte MTAL öğrencilerinin okula uyum sürecinin diğer iki okul türüne göre de anlamlı olarak farklılaştığı, MTAL öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin süreç içerisinde anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitin ardından, her üç okul türü ayrı ayrı değerlendirilerek öğrencilerin okula uyum süreçleri okul türü özelinde incelenmiştir. Okul türü özelindeki bulgular aşağıda sıralı bir şekilde sunulmuştur.

Merkezi Sınav Puanı İle Öğrenci Alan Liselerde Okula Uyum Sürecinin İzlenmesi

Cinsiyet ve Okula Uyum Süreci

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 133'ü (% 47,8) kız, 145'i (% 52,2) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımları Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 6 incelendiğinde, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen kız öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,98 (ss=4,84) , ikinci ölçümde 49,3 (ss=6,14) ve üçüncü ölçümde 49,39 (ss=6,92) iken erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 38,37 (ss=5,18), ikinci ölçüm için 47,4 (ss=8,50) ve üçüncü ölçüm için 46,48 (ss=8,75) olarak belirlendiği görülmektedir.

Kız öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,77 (ss=4,05), ikinci ölçümde 46,55 (ss=6,43) ve üçüncü ölçümde 44,81 (ss=7,51) iken

erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 39,94 (ss=4,33), ikinci ölçüm için 45,86 (ss=6,73) ve üçüncü ölçüm için 42,91 (ss=8,58) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise kız öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 78,75 (ss=7,32), ikinci ölçümde 95,86 (ss=10,29) ve üçüncü ölçümde 91,21 (ss=11,92) iken erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 78,31 (ss=8,07), ikinci ölçüm için 93,26 (ss=13,09) ve üçüncü ölçüm için 89,4 (ss=14,93) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen farklı cinsiyetlerdeki öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

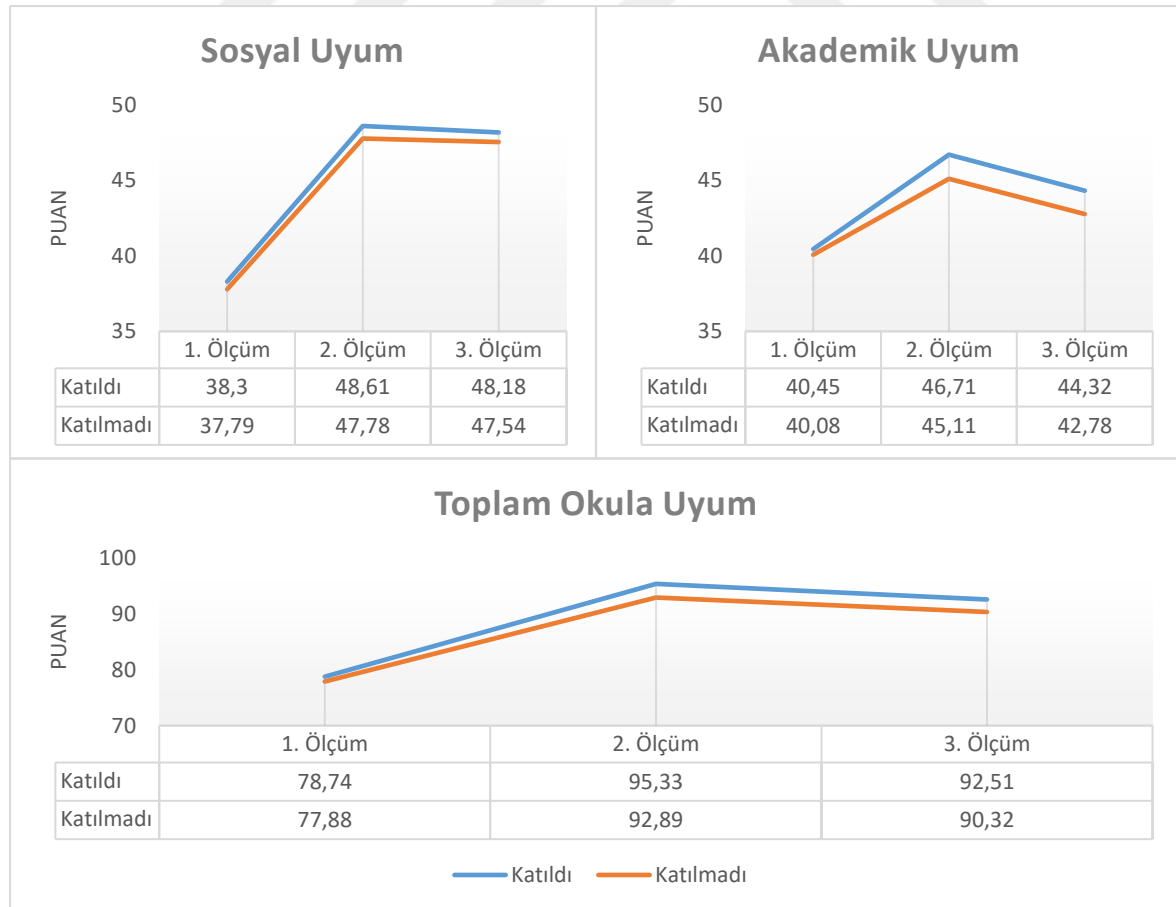
Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	37,34	1,21	382,71	30,924	,000
	Zaman	4,84	,24	555	20,172	,000
	Cinsiyet	-1,47	,69	276	-2,128	,034
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC= 5575,177; AICC=5575,192; CAIC=5586,623; BIC=5584,623</i>						
Akademik Uyum	Sabit	41,70	1,15	349,92	36,192	,000
	Zaman	1,74	,19	555	8,908	,000
	Cinsiyet	-1,14	,68	276	-1,687	,093
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5336,891; AICC= 5336,906; CAI=5348,336; BIC=5346,336</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	79,04	2,02	366,97	39,059	,000
	Zaman	6,59	,38	555	17,513	,000
	Cinsiyet	-2,61	1,17	276	-2,228	,027
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6365,038; AICC=6365,052; CAIC=6376,483; BIC=6374,483</i>						

Tablo 15 incelendiğinde, zaman içerisinde öğrencilerin sosyal uyum puanlarının ortalama 4,84 ($t_{sosyal uyum}=20,172$; $p<,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,74 ($t_{akademik uyum}=8,908$; $p<,01$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 6,59 birimlik ($t_{toplam okula uyum}= 17,513$; $p<,01$) artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyal, akademik ve toplam okula uyum puanlarının zaman içerisindeki değişimi cinsiyetlerine göre incelendiğinde, bu süre içerisinde sosyal uyum puanlarının ortalama 1,47 ($t_{sosyal uyum} = -2,128$; $p < ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,14 ($t_{akademik uyum} = -1,687$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 2,61 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -2,228$; $p < ,05$) kız öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyum puanlarındaki kız öğrenciler lehine artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu, bununla birlikte akademik uyumdaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Okula Uyum Haftasına Katılım ve Okula Uyum Süreci

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 189'u (%68,0) okula uyum haftasına katılırken 82'si (%29,5) okula uyum haftasına katılmamış, 7 (%2,5) öğrenci ise bu soruyu boş bırakmış, yanıtlamamıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının okula uyum haftasına katılım durumlarına göre dağılımları Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Okula Uyum Haftasına Katılım Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 7 incelendiğinde, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve okula uyum haftasına katılan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,30 (ss=4,73), ikinci ölçümde 48,61 (ss=7,28) ve üçüncü ölçümde 48,18 (ss=7,58) iken okula uyum haftasına katılmayan öğrencilerin puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,79 (ss=5,71), ikinci ölçüm için 47,78 (ss=8,07) ve üçüncü ölçüm için 47,54 (ss=8,83) olarak belirlendiği görülmektedir.

Okula uyum haftasına katılan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,45 (ss=4,13), ikinci ölçümde 46,71 (ss=6,42) ve üçüncü ölçümde 44,32 (ss=7,79) iken okula uyum haftasına katılmayan öğrencilerin puan ortalamaları ilk ölçüm için 40,08 (ss=4,35), ikinci ölçüm için 45,11(ss=6,83) ve üçüncü ölçüm için 42,78 (ss=8,88) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise okula uyum haftasına katılan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 78,74 (ss=7,39), ikinci ölçümde 95,33 (ss=11,33) ve üçüncü ölçümde 92,51 (ss=13,46) iken uyum haftasına katılmayan öğrencilerin puan ortalamaları ilk ölçüm için 77,88 (ss=8,43), ikinci ölçüm için 92,89 (ss=12,64) ve üçüncü ölçüm için 90,32 (ss=13,67) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin okula uyum haftasına katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

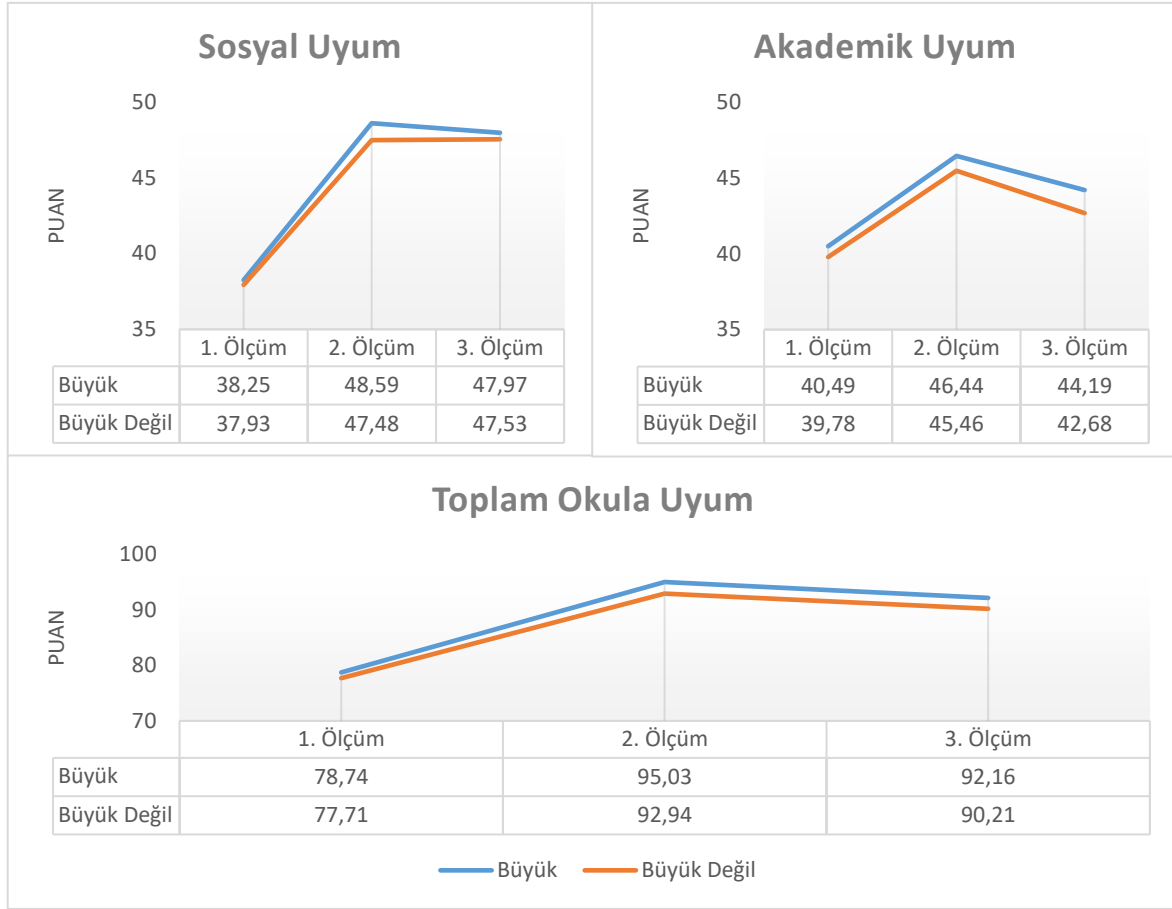
Okula Uyum Haftasına Katılım Durumu Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	35,84	1,16	385,584	30,798	,000
	Zaman	4,92	,24	541	20,301	,000
	Katılım	-,66	,76	269	-,861	,390
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5434,520; AICC=5434,534; CAIC=5445,914; BIC=5443,914</i>						
Akademik Uyum	Sabit	41,48	1,10	351,135	37,563	,000
	Zaman	1,76	,20	541	8,853	,000
	Katılım	-1,17	,75	269	-1,571	,117
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5204,632; AICC= 5204,646; CAIC=5216,026; BIC=5214,026</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	77,33	1,94	369,433	39,850	,000
	Zaman	6,68	,38	541	17,578	,000
	Katılım	-1,83	1,29	269	-1,417	,158
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6202,408; AICC=6202,423; CAIC=6213,802; BIC=6211,802</i>						

Tablo 16 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama ,66 ($t_{sosyal uyum} = -861$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,17 ($t_{akademik uyum} = -1,571$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 1,83 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,417$; $p < ,05$) okula uyum haftasına katılan öğrenciler lehine artış gösterdiği, bununla birlikte bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile okula uyum haftasına katılımın, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilemediği bulunmuştur.

Yerleşilen Lise Büyüklüğü ve Okula Uyum Süreci

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 206'sı (%74,1) yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan daha büyük olduğunu belirtmiştir. 69'u (%24,8) yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan daha büyük olmadığını belirtirken, 3 (%1,1) öğrenci bu soruyu boş bırakmış, yanıtlamıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyüklük durumuna göre dağılımları Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 8 incelendiğinde merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 38,25 (ss=5,11), ikinci ölçümde 48,59 (ss=7,33) ve üçüncü ölçümde 47,97 (ss=7,43) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,93 (ss=4,71), ikinci ölçüm için 47,48 (ss=8,13) ve üçüncü ölçüm için 47,53 (ss=9,82) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 40,49 (ss=4,22), ikinci ölçümde 46,44 (ss=6,55) ve üçüncü ölçümde 44,19 (ss=7,31) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 39,78 (ss=4,22), ikinci ölçüm için 45,46 (ss=6,80) ve üçüncü ölçüm için 42,68 (ss=10,27) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 78,74 (ss=7,74), ikinci ölçümde 95,03 (ss=11,47) ve üçüncü ölçümde 92,16 (ss=12,12) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 77,71 (ss=7,47), ikinci ölçüm için 92,94 (ss=12,99) ve üçüncü ölçüm için 90,21 (ss=18,01) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleşilen lisenin mezun olunan ortaokuldan büyük olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

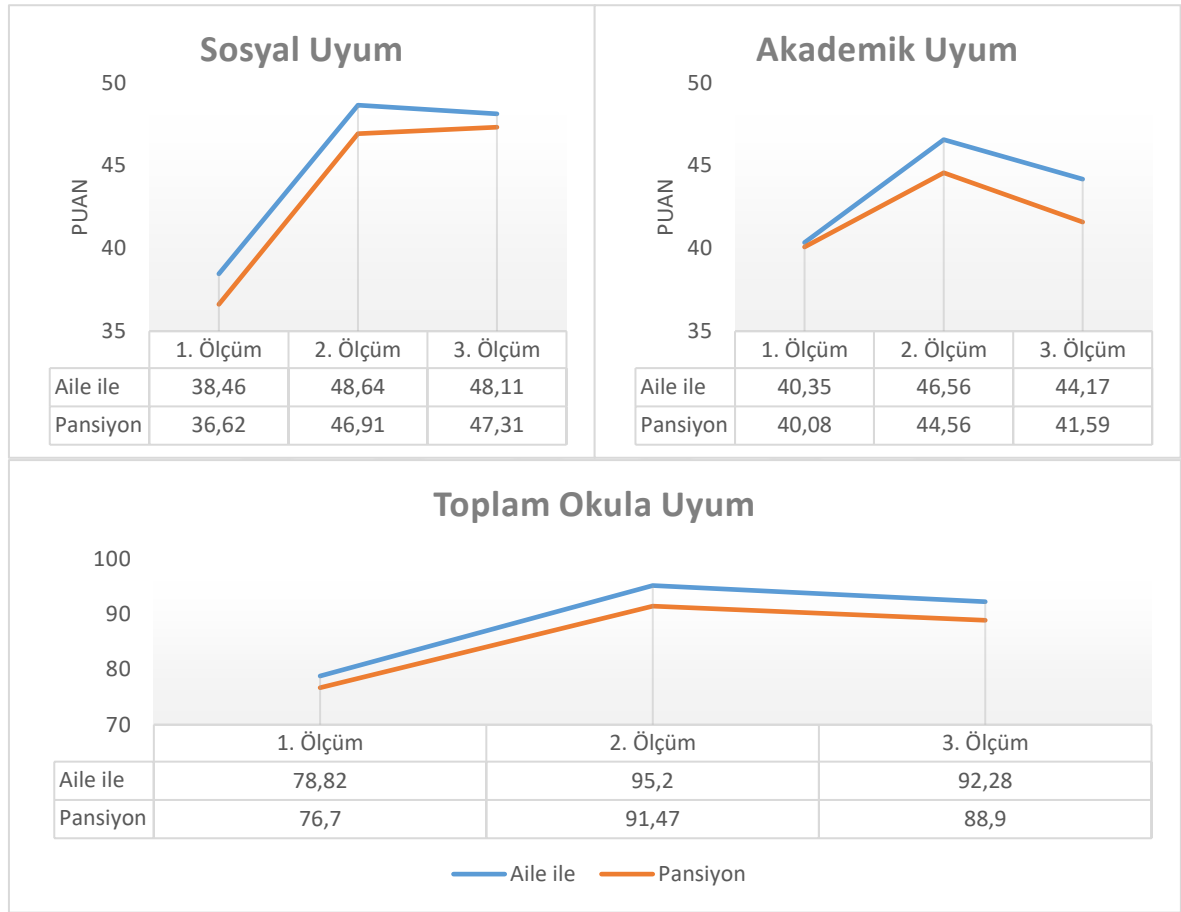
Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	34,30	1,17	387,790	29,180	,000
	Zaman	4,85	,24	549	20,039	,000
	Okul Büyüklüğü	,313	,40	273	,773	,440
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5524,507; AICC=5524,522; CAIC=5535,930; BIC=5533,930</i>						
Akademik Uyum	Sabit	38,61	1,11	353,914	34,675	,000
	Zaman	1,74	,19	549	8,835	,000
	Okul Büyüklüğü	,53	,39	273	1,359	,175
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5287,521; AICC=5287,536; CAIC=5298,945; BIC=5296,945</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	72,91	1,96	371,456	37,110	,000
	Zaman	6,59	,38	549	17,386	,000
	Okul Büyüklüğü	,84	,68	273	1,237	,217
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6305,460; AICC=6305,475; CAIC=6316,884; BIC=6314,884</i>						

Tablo 17 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama ,31 ($t_{sosyal uyum} = ,773$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,53 ($t_{akademik uyum} = 1,359$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama ,84 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = 1,374$; $p > ,05$) yerleştikleri lise mezun oldukları ortaokuldan büyük olmayan öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile yerleşilen okul büyüklüğünün, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilemediği bulunmuştur.

Kalınan Yer ve Okula Uyum Süreci

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 239'u (% 86,0) ailesiyle birlikte yaşarken, 32'si (% 11,6) yerleştikleri lisenin pansiyonunda kalmaktadır. 4 (%1,4) öğrenci kaldığı yeri diğer olarak işaretlerken 3 (% 1,1) öğrenci ise bu soruyu yanıtlamamış, boş bırakmıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının kaldıkları yere göre dağılımı Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Kalınan Yere Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 9 incelendiğinde merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve ailesi ile birlikte kalan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,46 (ss=4,73) , ikinci ölçümde 48,64 (ss=7,33) ve üçüncü ölçümde 47,31 (ss=8,24) iken yerleştikleri okulun pansiyonunda kalan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 36,62 (ss=5,61), ikinci ölçüm için 46,91 (ss=7,20) ve üçüncü ölçüm için 47,31 (ss=8,24) olarak belirlendiği görülmektedir.

Ailesi ile birlikte kalan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,35 (ss=4,06), ikinci ölçümde 46,56 (ss=6,01) ve üçüncü

ölçümde 44,17 (ss=7,57) iken yerleştikleri okulun pansiyonunda kalan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 40,08 (ss=4,00), ikinci ölçüm için 44,56 (ss=9,26) ve üçüncü ölçüm için 41,59 (ss=11,19) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise ailesi ile birlikte kalan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 78,82 (ss=7,30), ikinci ölçümde 95,20 (ss=11,05) ve üçüncü ölçümde 92,28 (ss=13,20) iken yerleştikleri okulun pansiyonunda kalan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 78,82 (ss=7,30), ikinci ölçüm için 95,20 (ss=11,05) ve üçüncü ölçüm için 92,28 (ss=13,20) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin kaldıkları yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

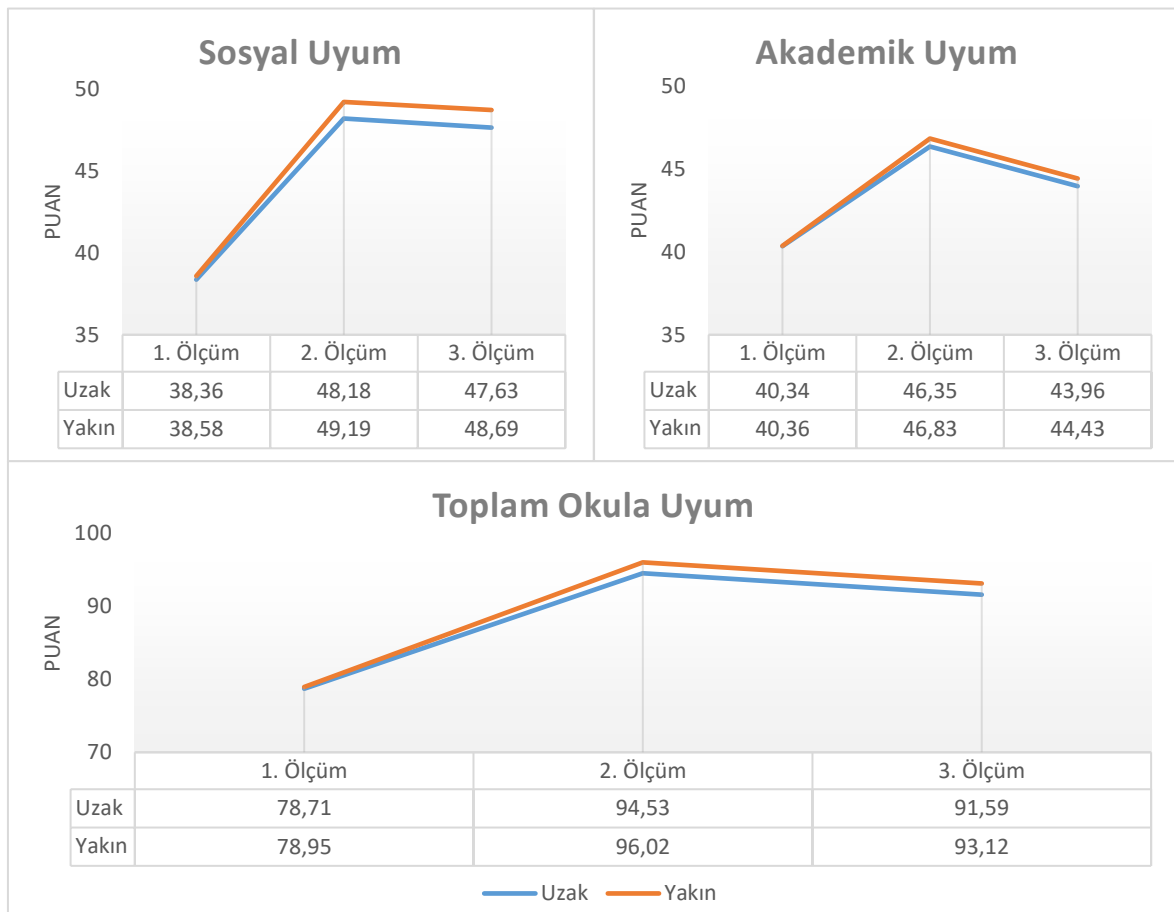
Kalınan Yere Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	32,39	2,06	301,30	15,705	,000
	Zaman	4,88	,24	541	20,024	,000
	Kalınan Yer	1,45	1,05	269	1,387	,166
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5419,271; AICC=5419,286; CAIC=5430,666; BIC=5428,666</i>						
Akademik Uyum	Sabit	36,91	2,05	290,45	18,021	,000
	Zaman	1,77	,20	541	8,882	,000
	Kalınan Yer	1,62	1,05	269	1,541	,125
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5204,010; AICC=5204,025; CAIC=5215,404; BIC=5213,404</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	69,30	3,50	296,22	19,754	,000
	Zaman	6,66	,38	541	17,387	,000
	Kalınan Yer	3,08	1,79	269	1,716	,087
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6195,340; AICC=6195,355; CAIC=6206,734; BIC=6204,734</i>						

Tablo 18 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,45 ($t_{sosyal uyum} = 1,837$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,62 ($t_{akademik uyum} = 1,541$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 3,08 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = 1,716$; $p > ,05$) ailesi ile birlikte kalan öğrenciler lehine artış gösterdiği bununla birlikte bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile kalınan yerin, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilemediği bulunmuştur.

Okula Uzaklık ve Okula Uyum Süreci

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerden 131'i (% 52,5) okulu yaşadıkları yere uzak algılarken, 108'i (% 42,8) okulu yaşadıkları yere yakın olarak algılamaktadır. Ölçülmek istenen değişkende karıştırıcı etki yapacağı düşünülerek yerleştikleri okulun yurdunda kalan 32 öğrenci, kaldığı yeri diğer olarak işaretleyen 4 öğrenci ve kaldığı yeri belirtmeyen 3 öğrenci bu analize dahil edilmemiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının okula uzaklık durumlarına göre dağılımı Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 10 incelendiğinde, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,98 (ss=4,84) , ikinci ölçümde 49,3 (ss=6,14) ve üçüncü ölçümde 49,39 (ss=6,92) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk

ölçüm için 38,37 (ss=5,18), ikinci ölçüm için 47,4 (ss=8,50) ve üçüncü ölçüm için 46,48 (ss=8,75) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,77 (ss=4,05), ikinci ölçümde 46,55 (ss=6,43) ve üçüncü ölçümde 44,81 (ss=7,51) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 39,94 (ss=4,33), ikinci ölçüm için 45,86 (ss=6,73) ve üçüncü ölçüm için 42,91 (ss=8,58) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 78,75 (ss=7,32), ikinci ölçümde 95,86 (ss=10,29) ve üçüncü ölçümde 91,21 (ss=11,92) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 78,31 (ss=8,07), ikinci ölçüm için 93,26 (ss=13,09) ve üçüncü ölçüm için 89,4 (ss=14,93) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleştikleri liseyi kaldıkları yere uzak algılayıp algılamamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

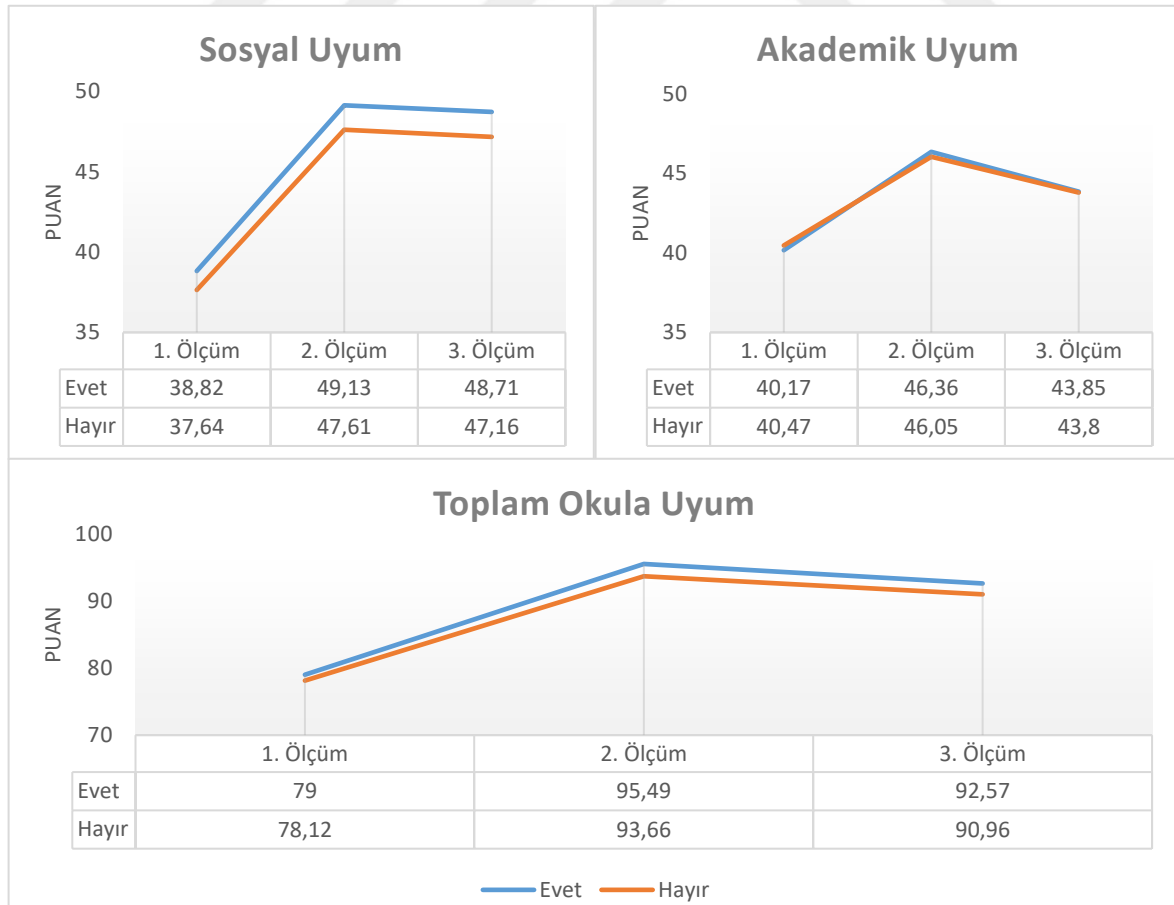
Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	34,32	1,22	346,32	28,147	,000
	Zaman	4,82	,26	477	18,499	,000
	Okula Uzaklık	,76	,72	237	1,064	,288
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=4779,079; AICC=4779,096; CAIC=4790,220; BIC=4788,220</i>						
Akademik Uyum	Sabit	39,41	1,12	312,52	35,109	,000
	Zaman	1,91	,20	477	9,284	,000
	Okula Uzaklık	,32	,68	237	,478	,633
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=4527,499; AICC=4527,515; CAIC=4538,640; BIC=4536,640</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	73,72	2,00	334,13	36,775	,000
	Zaman	6,73	,40	477	16,486	,000
	Okula Uzaklık	1,09	1,19	237	,913	,362
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5447,841; AICC=5447,858; CAIC=5458,983; BIC=5456,983</i>						

Tablo 19 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama ,76 ($t_{sosyal uyum} = 1,064$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,32 ($t_{akademik uyum} = ,478$; $p > ,05$), toplam

okula uyum puanlarının ise ortalama 1,09 birimlik ($t_{toplam\ okula\ uyum} = 1,716$; $p > ,05$) yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrenciler lehine artış gösterdiği bununla birlikte bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile okula uzaklığın, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeylerini etkilemediği bulunmuştur.

Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumu ve Okula Uyum Süreci

Yapılan ilk ölçümde öğrencilere, “Bu okulda, sizinle birlikte 9. sınıfa başlayan daha önceden tanıyıp yakın arkadaş olduğunuz birileri var mı?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 128’i (%46,0) yerleştikleri okulda en az 1 yakın arkadaşının bulunduğunu, 150’si (%54,0) yerleştikleri okulda yakın arkadaşının bulunmadığını belirtmiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri okulda yakın arkadaşının bulunup bulunmaması durumuna göre dağılımları Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 11 incelendiğinde merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,82 (ss=5,05), ikinci ölçümde 49,13 (ss=7,36) ve üçüncü ölçümde 48,71 (ss=7,66) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,64 (ss=4,94), ikinci ölçüm için 47,61 (ss=7,59) ve üçüncü ölçüm için 47,16 (ss=8,32) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,17 (ss=3,99), ikinci ölçümde 46,36 (ss=6,14) ve üçüncü ölçümde 43,85 (ss=7,61) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 40,74 (ss=4,39), ikinci ölçüm için 46,05 (ss=6,97) ve üçüncü ölçüm için 43,80 (ss=8,57) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 79,00 (ss=7,63), ikinci ölçümde 95,49 (ss=10,38) ve üçüncü ölçümde 92,57 (ss=12,98) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 78,12 (ss=7,78), ikinci ölçüm için 93,66 (ss=12,18) ve üçüncü ölçüm için 90,96 (ss=14,39) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleştikleri okulda yakın arkadaşlarının bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

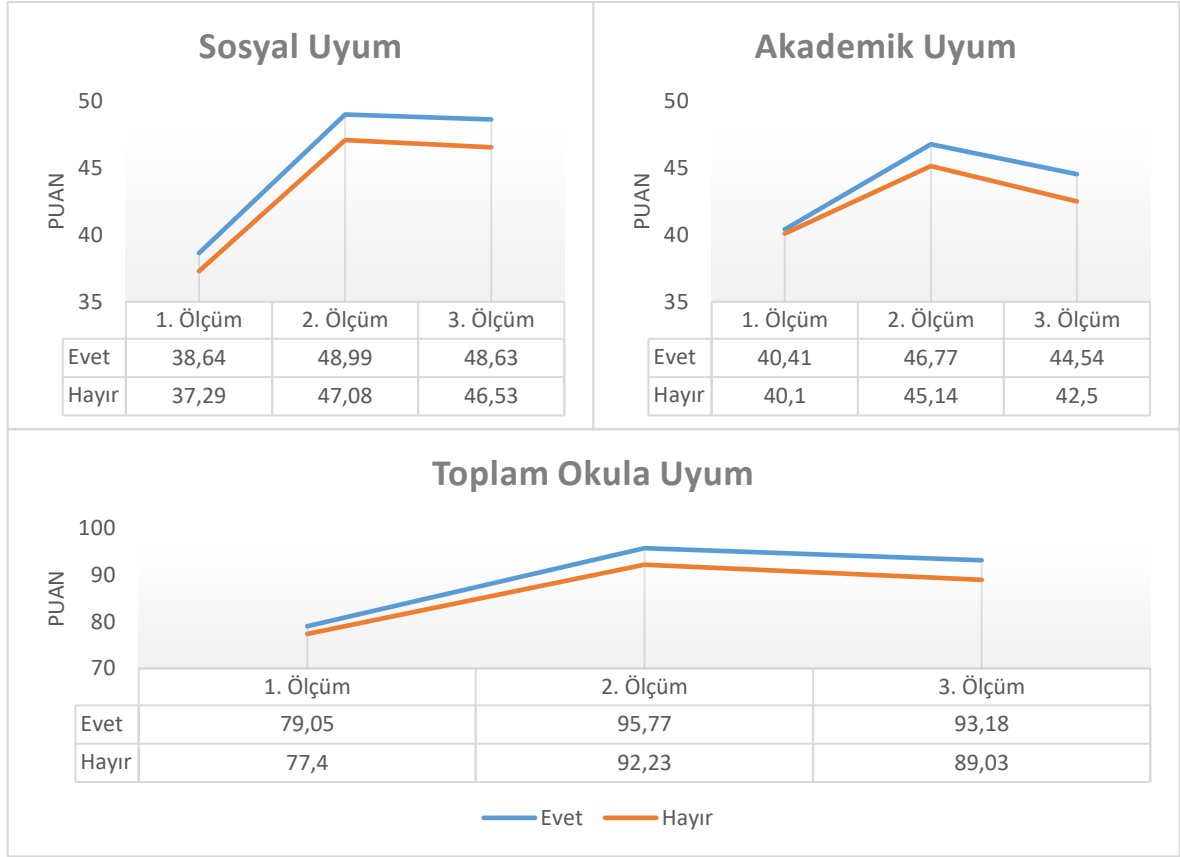
Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	37,29	1,22	379,89	30,533	,000
	Zaman	4,84	,24	555	20,172	,000
	Yakın Arkadaş	-1,42	,69	276	-2,043	,042
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5575,522; AICC=5575,536; CAIC=5586,967; BIC=5584,967</i>						
Akademik Uyum	Sabit	39,99	1,17	347,31	34,169	,000
	Zaman	1,74	,19	555	8,908	,000
	Yakın Arkadaş	-,02	,68	276	-,030	,976
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5339,719; AICC=5339,733; CAIC=5351,164; BIC=5349,164</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	77,28	2,05	363,55	37,570	,000
	Zaman	6,59	,37	555	17,513	,000
	Yakın Arkadaş	-1,44	1,18	276	-1,216	,225
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6368,482; AICC=6368,496; CAIC=6379,927; BIC=6377,927</i>						

Tablo 20 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,42 ($t_{\text{sosyal uyum}} = -2,043$; $p < ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,02 ($t_{\text{akademik uyum}} = -,030$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 1,44 birimlik ($t_{\text{toplam okula uyum}} = -1,216$; $p > ,05$) yerleştikleri okulda yakın arkadaşı bulunan öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum puanlarındaki artışın yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu bununla birlikte akademik uyum ve toplam okula uyumdaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Akran Desteği ve Okula Uyum Süreci

Yapılan ikinci ölçümde, öğrencilere “Üst sınıflardaki öğrenciler (10, 11 ve 12. sınıflardaki) okula uyum sağlamanız için size yardımcı oldu mu?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerden “evet” ya da “hayır” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 175’i (% 62,9) “evet”, 101’i (% 36,3) “hayır” şeklinde soruyu yanıtlamış, 2’si (% 0,7) ise bu soruyu yanıtlamamış, boş bırakmıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının akran desteği alma durumlarına göre dağılımı Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. Akran Desteği Alma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 12 incelendiğinde merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,64 ($ss=4,73$), ikinci ölçümde 48,99 ($ss=6,83$) ve üçüncü ölçümde 48,63 ($ss=7,28$) iken akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,29 ($ss=5,37$), ikinci ölçüm için 47,08 ($ss=8,51$) ve üçüncü ölçüm için 46,53 ($ss=9,15$) olarak belirlendiği görülmektedir.

Okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,41 ($ss=3,85$), ikinci ölçümde 46,77 ($ss=5,97$) ve üçüncü ölçümde 44,54 ($ss=7,33$) iken akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 40,10 ($ss=4,76$), ikinci ölçüm için 45,14 ($ss=7,51$) ve üçüncü ölçüm için 42,50 ($ss=9,29$) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 79,05 ($ss=7,17$), ikinci ölçümde 95,77 ($ss=10,49$) ve üçüncü ölçümde 93,18 ($ss=12,18$) iken

akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 77,40 (ss=8,43), ikinci ölçüm için 92,23 (ss=13,71) ve üçüncü ölçüm için 89,03 (ss=15,94) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin akranlarından destek alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

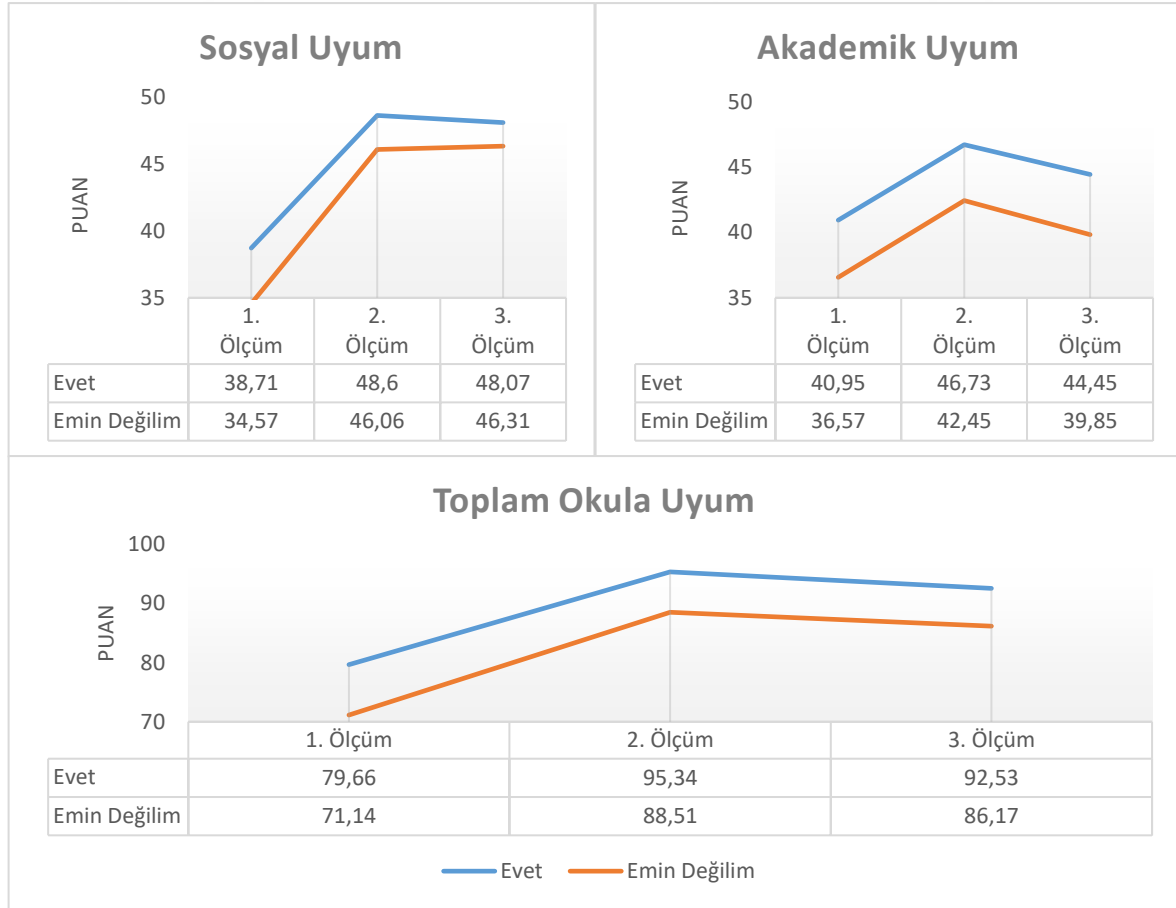
Akran Desteği Alma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	37,50	1,14	394,94	32,639	,000
	Zaman	4,86	,24	551	20,142	,000
	Akran Desteği	-1,79	,72	274	-2,483	,014
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5535,837; AICC=5535,851; CAIC=5547,267; BIC=5545,267</i>						
Akademik Uyum	Sabit	41,74	1,09	357,99	38,140	,000
	Zaman	1,75	,20	551	8,865	,000
	Akran Desteği	-1,32	,70	274	-1,879	,061
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5302,398; AICC=5302,412; CAIC=5313,829; BIC=5311,829</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	79,23	1,92	377,41	41,225	,000
	Zaman	6,61	,38	551	17,466	,000
	Akran Desteği	-3,11	1,22	274	-2,550	,011
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6320,705; AICC=6320,720; CAIC=6332,136; BIC=6330,136</i>						

Tablo 21 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,79 ($t_{sosyal uyum} = -2,483$; $p < ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,32 ($t_{akademik uyum} = -1,879$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 3,11 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -2,550$; $p < ,05$) okula uyum sürecinde akranlarından destek aldığını belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyum puanlarındaki artışın yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu bununla birlikte akademik uyumdaki artışın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yerleşilen Okulda Başarılı Olmaya Dair İnanç ve Okula Uyum Süreci

Yapılan ilk ölçümde öğrencilere “Bu okulda başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusu sorularak “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu maddeyi, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 237’si (%85,3) “evet”, 35’i (%12,6) “emin değilim”, 3’ü (%1,1) “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. 3 öğrenci (%1,1) bu soruyu boş bırakmış, yanıtlamamıştır. “Hayır” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin sayısı yetersiz ($n < 10$) olarak için analizlere dahil edilmemiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının başarı inançlarına göre dağılımı Şekil 13’te sunulmuştur.



Şekil 13. Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 13 incelendiğinde, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,71 ($ss=4,68$), ikinci ölçümde 48,60 ($ss=7,22$) ve üçüncü ölçümde 48,07 ($ss=7,77$) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen

öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 34,57 (ss=5,92), ikinci ölçüm için 46,06 (ss=8,88) ve üçüncü ölçüm için 46,31 (ss=9,29) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,95 (ss=3,99), ikinci ölçümde 46,73 (ss=6,25) ve üçüncü ölçümde 44,45 (ss=7,79) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,33 (ss=2,30), ikinci ölçüm için 42,45 (ss=7,90) ve üçüncü ölçüm için 39,85 (ss=9,63) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 79,66 (ss=6,99), ikinci ölçümde 95,34 (ss=11,15) ve üçüncü ölçümde 92,53 (ss=13,06) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 71,14 (ss=8,82), ikinci ölçüm için 88,51 (ss=14,39) ve üçüncü ölçüm için 86,17 (ss=16,84) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin başarı inançlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

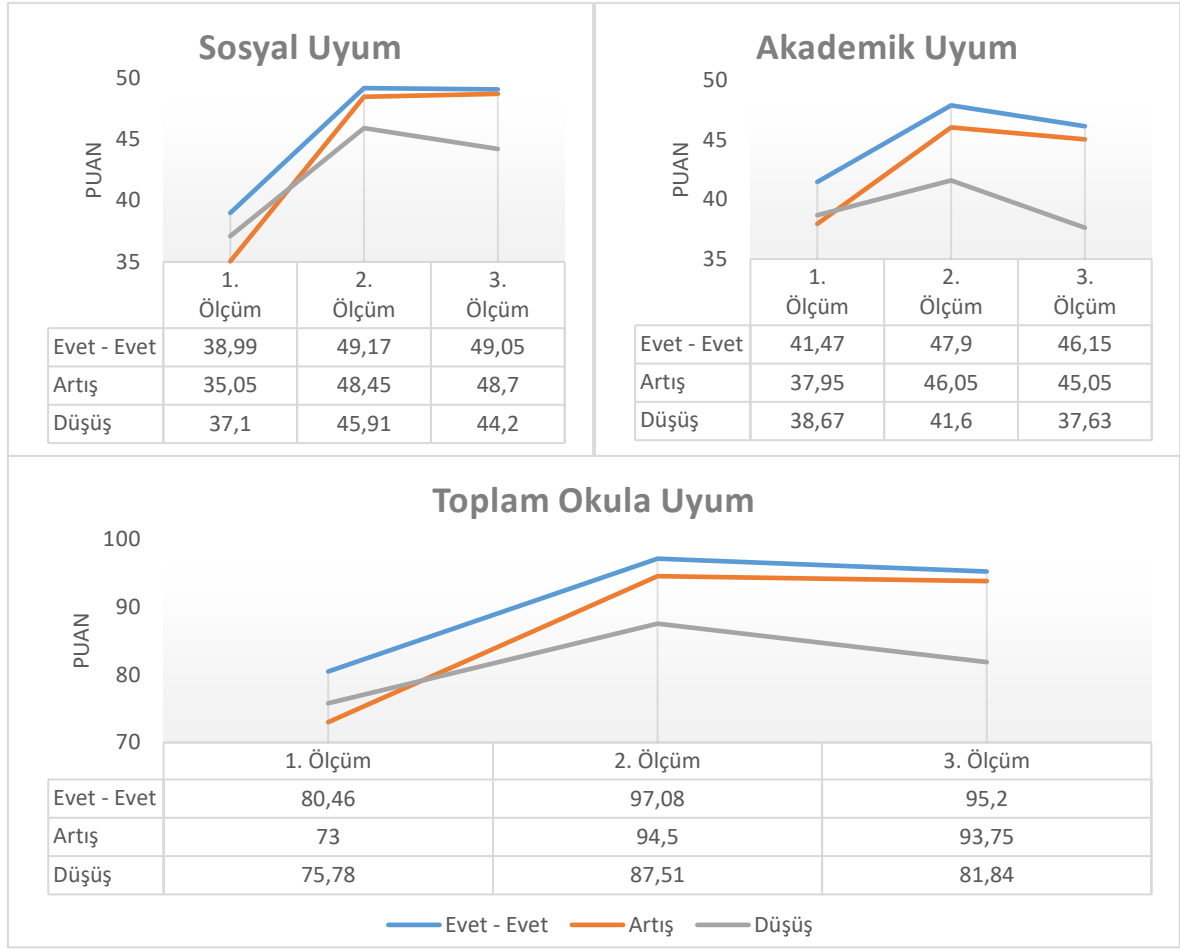
Tablo 22

Başarı İncına Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	36,86	,88	509,04	41,859	,000
	Zaman	4,83	,24	543	19,922	,000
	Başarı İncancı	-1,41	,51	270	-2,729	,007
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5449,233; AICC=5449,248; CAIC=5460,634; BIC=5458,634</i>						
Akademik Uyum	Sabit	42,78	,81	443,08	52,620	,000
	Zaman	1,74	,20	543	8,779	,000
	Başarı İncancı	-2,21	,50	270	-4,436	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5210,012; AICC=5210,027; CAIC=5221,413; BIC=5219,413</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	79,65	1,44	479,78	55,062	,000
	Zaman	6,57	,38	543	17,326	,000
	Başarı İncancı	-3,62	,86	270	-4,186	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6213,307; AICC=6213,322; CAIC=6224,709; BIC=6222,709</i>						

Tablo 22 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,41 ($t_{sosyal uyum} = -2,729$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 2,21 ($t_{akademik uyum} = -4,436$; $p < ,01$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 3,62 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -4,186$; $p < ,01$) yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile ortaöğretime başlarken, okulda başarılı olup olunamayacağına dair inancın, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeylerini anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur.

Yapılan üçüncü ölçümde öğrencilere “Bu okulda başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusu tekrar sorularak, öğrencilerden o andaki düşüncelerine göre “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 206’sı (%74,1) “evet”, 60’ı (%21,6) “emin değilim” ve 11’i (%4) “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Yapılan ilk ölçüm ile son ölçüm arasındaki yanıtlar karşılaştırılarak öğrencilerin okulda başarılı olacaklarına dair inançlarındaki değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, ilk ölçümde “evet” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin yanıtları üçüncü ölçümde “emin değilim” veya “hayır” şeklinde değişmişse bu durum başarı inancında bir *düşüş*, başlangıçtaki “emin değilim” ya da “hayır” şeklinde olan yanıtları üçüncü ölçümde “evet” şeklinde değişmişse bu durum başarı inancında bir *artış* olarak değerlendirilmiştir. Bu açıklama doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 185’inin (%66,5) her iki ölçümde de “evet” yanıtını verdikleri, 58’inin (%20,9) başarı inancında *düşüş*, 20’sinin (%7,2) başarı inancında ise bir artış olduğu tespit edilmiştir. 15 (%5,4) öğrenci ise üç gruba da dahil edilemediği için (“*hayır-hayır*” ve “*emin değilim-emin değilim*” şeklindeki yanıtlar) analiz dışında tutulmuştur. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançlarındaki değişimlerine göre dağılımı Şekil 14’te sunulmuştur.



Şekil 14. Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 14 incelendiğinde merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 38,99 ($ss=4,61$), ikinci ölçümde 49,17 ($ss=6,55$) ve üçüncü ölçümde 49,05 ($ss=6,84$); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 35,05 ($ss=4,74$), ikinci ölçüm için 48,45 ($ss=8,69$) ve üçüncü ölçüm için 48,70 ($ss=8,53$); başarı inancında düşüş olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise sırasıyla 37,10 ($ss=5,58$), 45,91 ($ss=9,38$) ve 44,20 ($ss=10,19$) olarak belirlendiği görülmektedir.

Hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 41,47 ($ss=3,92$), ikinci ölçümde 47,90 ($ss=5,91$) ve üçüncü ölçümde 46,15 ($ss=6,82$); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 37,95 ($ss=2,68$), ikinci ölçüm için 46,05 ($ss=7,01$) ve üçüncü ölçüm için 45,05 ($ss=8,09$); başarı inancında düşüş olan

öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 38,67 (ss=3,95), 41,60 (ss=6,52) ve 37,63 (ss=8,24) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 80,46 (ss=6,87), ikinci ölçümde 97,08 (ss=10,06) ve üçüncü ölçümde 95,20 (ss=11,12); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 73,00 (ss=6,82), ikinci ölçüm için 94,50 (ss=7,01) ve üçüncü ölçüm için 93,75 (ss=14,73); başarı inancında düşüş olan öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 75,78 (ss=7,99), 87,51 (ss=13,89) ve 81,84 (ss=16,63) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin başarı inançlarındaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	37,72	,87	510,47	43,119	,000
	Zaman	4,84	,25	525	19,502	,000
	Evet Evet - Artış	-1,68	1,18	203	-1,417	,158
	Evet Evet - Düşüş	-1,66	,42	241	-3,958	,000
	Artış - Düşüş	-1,66	1,84	76	-,904	,369
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5267,246; AICC=5267,262; CAIC=5278,580; BIC=5276,580</i>						
Akademik Uyum	Sabit	44,51	,76	462,88	58,402	,000
	Zaman	1,80	,20	525	9,020	,000
	Evet Evet - Artış	-2,16	1,15	203	-1,870	,063
	Evet Evet - Düşüş	-2,93	,38	241	-7,687	,000
	Artış - Düşüş	-3,70	1,40	76	-2,648	,010
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=4984,257; AICC=4984,272; CAIC=4995,591; BIC=4993,591</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	82,28	1,38	499,07	59,344	,000
	Zaman	6,64	,38	525	17,192	,000
	Evet Evet - Artış	-3,83	1,927448	203	-1,990	,048
	Evet Evet - Düşüş	-4,60	,671732	241	-6,852	,000
	Artış - Düşüş	-5,37	2,837751	76	-1,893	,062
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5976,005 AICC=5976,021; CAIC=5987,339; BIC=5985,339</i>						

Tablo 23 incelendiğinde, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin sosyal, akademik ve toplam okula uyum puanlarının zaman içerisindeki değişimine ilişkin yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançlarındaki değişime göre ikili karşılaştırma sonuçları görülmektedir.

Buna göre, hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler ile başarı inancında artış olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,68 ($t_{sosyal uyum} = -1,417$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 2,16 ($t_{akademik uyum} = -1,870$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 3,83 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,893$; $p > ,05$) hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve akademik uyumdaki artışın anlamlı olmadığı bununla birlikte toplam okula uyumdaki artışın anlamlı olduğu bulunmuştur.

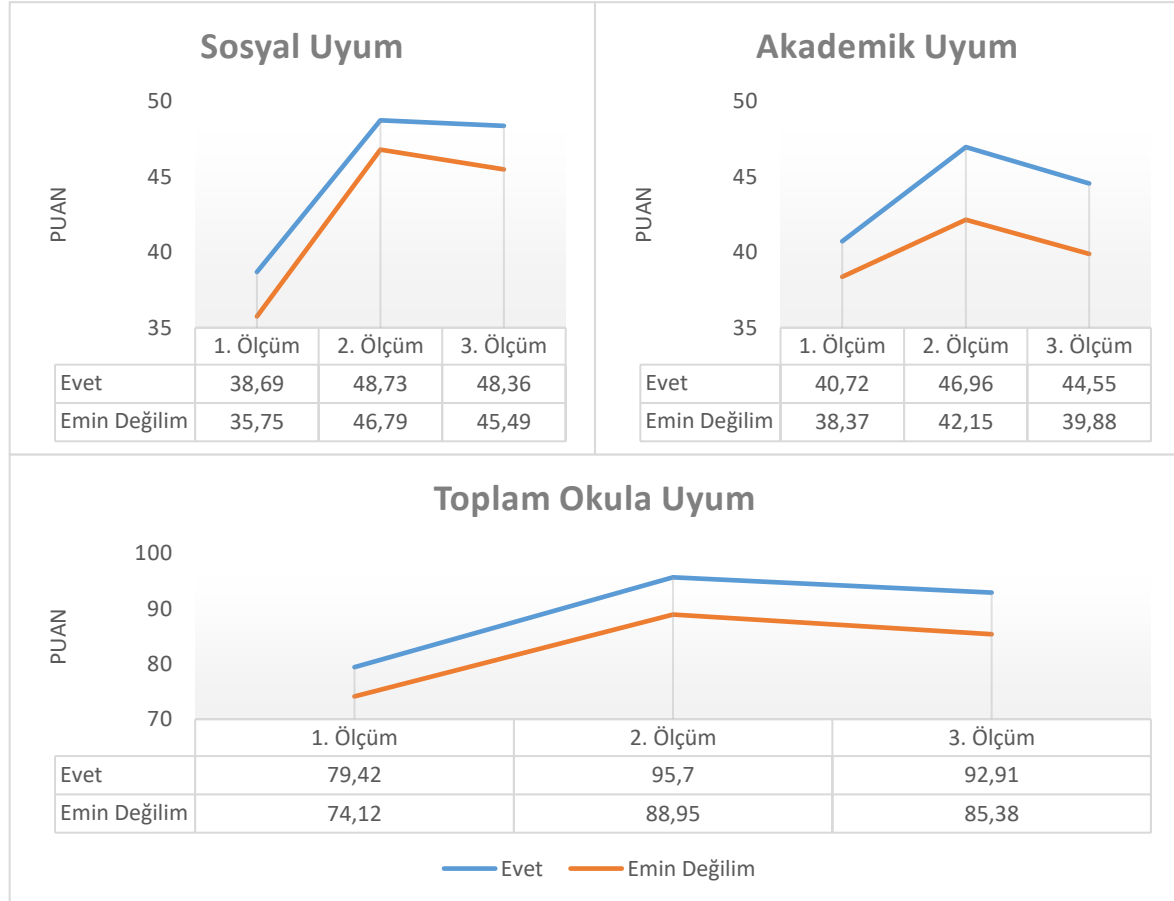
Hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler ile başarı inancında düşüş olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,66 ($t_{sosyal uyum} = -3,958$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 2,93 ($t_{akademik uyum} = -7,687$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 4,60 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -6,852$; $p < ,01$) hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Başarı inancında artış olan öğrenciler ile başarı inancında düşüş olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,66 ($t_{sosyal uyum} = -,904$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 3,70 ($t_{akademik uyum} = -2,648$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 5,37 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,893$; $p < ,01$) başarı inancında artış olan öğrenciler lehine artış gösterdiği, akademik uyumdaki artışın anlamlı olduğu bununla birlikte sosyal uyum ve toplam okula uyumdaki artışların ile anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yerleşilen Okuldaki Mutluluk Durumu ve Okula Uyum Süreci

Araştırma kapsamında yapılan ilk uygulamada öğrencilere “Bu okula geldiğiniz için mutlu musunuz?” sorusu sorularak, “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin

231'i (% 83,1) evet, 44'ü (% 15,8) emin değilim, 1'i (% 0,4) ise hayır şeklinde yanıtlamıştır. 2 (% 0,7) öğrenci bu soruyu boş bırakmış, yanıtlamamıştır. Hayır şeklinde yanıtlayan öğrencilerin sayısı yetersiz ($n < 10$) olarak için analizlere dahil edilmemiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarına göre dağılımı Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 15 incelendiğinde merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,69 ($ss=4,68$) , ikinci ölçümde 48,73 ($ss=6,98$) ve üçüncü ölçümde 48,36 ($ss=7,53$) iken mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 35,75 ($ss=5,91$), ikinci ölçüm için 46,79 ($ss=9,34$) ve üçüncü ölçüm için 45,49 ($ss=10,03$) olarak belirlendiği görülmektedir.

Mevcut okuluna yerleştigi için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,72 (ss=4,03), ikinci ölçümde 46,96 (ss=6,28) ve üçüncü ölçümde 44,55 (ss=7,75) iken mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,37 (ss=4,74), ikinci ölçüm için 42,15 (ss=6,95) ve üçüncü ölçüm için 39,88 (ss=8,91) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise mevcut okuluna yerleştigi için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 79,42 (ss=7,09), ikinci ölçümde 95,70 (ss=10,88) ve üçüncü ölçümde 92,91 (ss=12,69) iken mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 74,12 (ss=9,29), ikinci ölçüm için 88,95 (ss=14,63) ve üçüncü ölçüm için 85,38 (ss=17,08) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin mutluluk durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

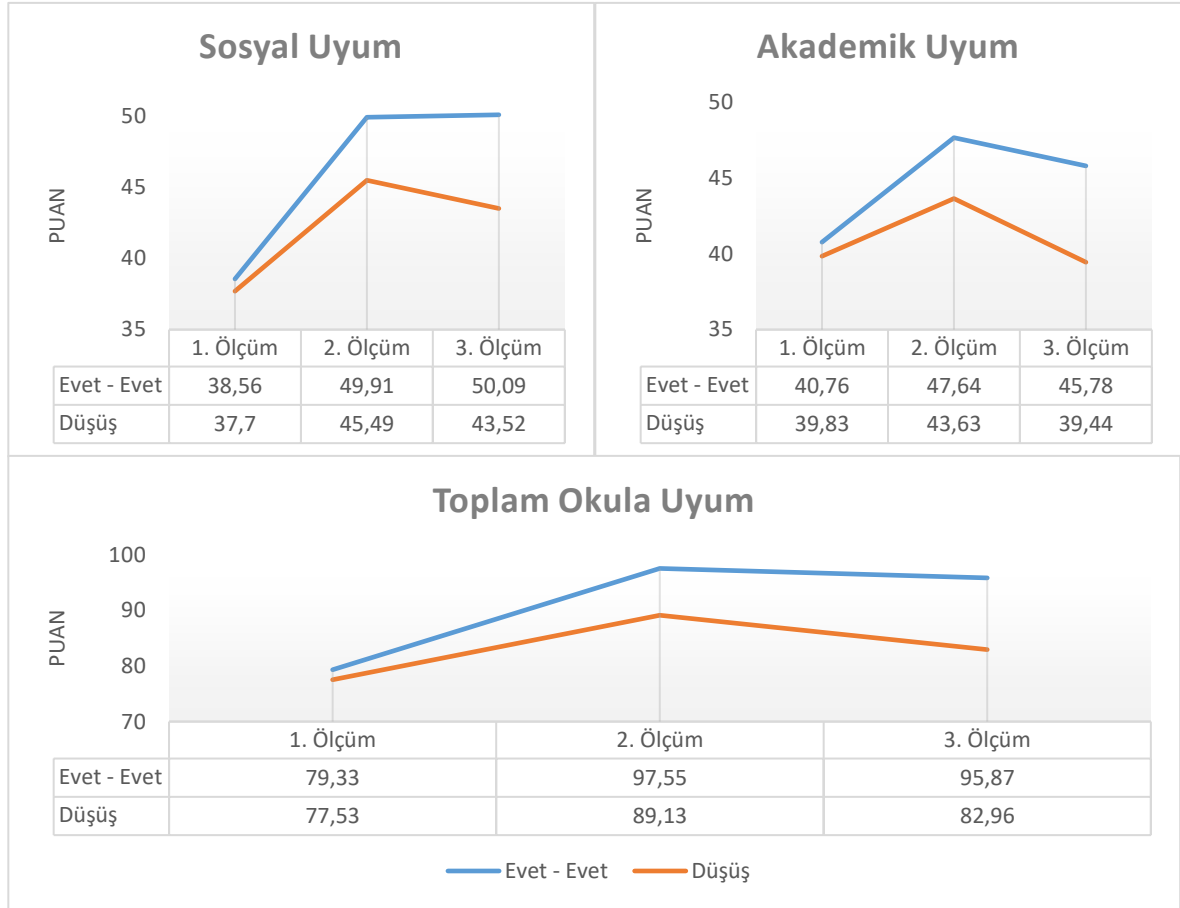
Tablo 24

Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	36,88	,85	530,91	43,065	,000
	Zaman	4,84	,24	549	20,002	,000
	Mutluluk	-1,29	,47	273	-2,760	,006
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5510,957; AICC=5510,972; CAIC=5522,381; BIC=5520,381</i>						
Akademik Uyum	Sabit	42,60	,79	459,11	54,106	,000
	Zaman	1,73	,19	549	8,793	,000
	Mutluluk	-1,97	,45	273	-4,364	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5259,533; AICC=5263,548; CAIC=5274,956; BIC=5272,956</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	79,48	1,40	500,86	56,504	,000
	Zaman	6,56	,38	549	17,314	,000
	Mutluluk	-3,26	,78	273	-4,160	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6286,762; AICC=6286,777; CAIC=6298,186; BIC=6296,186</i>						

Tablo 24 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,29 ($t_{sosyal uyum} = -2,760$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,97 ($t_{akademik uyum} = -4,364$; $p < ,01$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 3,26 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -4,160$; $p < ,01$) mevcut okullarına yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olma durumunun merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeylerini anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur.

Yapılan üçüncü ölçümde öğrencilere “Bu okula geldiğiniz için mutlu musunuz?” sorusu tekrar sorularak, öğrencilerden o andaki düşüncelerine göre “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde tekrar yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 193’ü (% 69,4) “evet”, 68’i (% 24,5) “emin değilim” ve 15’i (% 5,4) “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. 2 (% 0,7) öğrenci ise boş bırakmış ve yanıtlamamıştır. Yapılan ilk ölçüm ile son ölçüm arasındaki yanıtlar karşılaştırılarak öğrencilerin mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarındaki değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, ilk ölçümde “evet” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin yanıtları ikinci ölçümde “emin değilim” veya “hayır” şeklinde değişmişse bu durum mutlulukta bir *düşüş*, emin değilim ya da hayır şeklinde olan yanıtları evet şeklinde değişmişse bu durum mutlulukta bir *artış* olarak değerlendirilmiştir. Bu açıklama doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin 192’sinin (% 69,1) her iki ölçümde de “evet” yanıtını, 20’sinin (% 7,2) her iki ölçümde de “emin değilim” yanıtını verdikleri görülmüştür. 61 öğrencinin (% 21,9) mutluluk durumlarında düşüş, 1 öğrencinin (% 0,4) mutluluk durumunda ise bir artış olarak tespit edilmiştir. Her iki ölçümde de “emin değilim” şeklinde yanıt veren öğrenciler, puanında artış olan öğrenci ve 4 gruba da edilemeyen 4 (%1,4) öğrenci analiz dışında tutulmuştur. Buna göre “evet –evet” şeklinde yanıt veren öğrenciler ile mutluluk durumlarında düşen olan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olma durumlarındaki değişimlerine göre dağılımları Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 16 incelendiğinde merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen ve hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 38,56 (ss=4,90), ikinci ölçümde 49,91 (ss=6,01) ve üçüncü ölçümde 50,09 (ss=6,18) iken mutluluk durumunda düşüş olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,70 (ss=4,71), ikinci ölçüm için 45,49 (ss=8,48) ve üçüncü ölçüm için 43,52 (ss=8,92) olarak belirlendiği görülmektedir.

Hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,76 (ss=3,94), ikinci ölçümde 47,64 (ss=5,97) ve üçüncü ölçümde 45,78 (ss=7,07) iken mutluluk durumunda düşüş olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 39,83 (ss=4,70), ikinci ölçüm için 43,63 (ss=6,65) ve üçüncü ölçüm için 39,44 (ss=8,50) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 79,33 (ss=7,17), ikinci ölçümde 97,55 (ss=9,48) ve üçüncü ölçümde 95,87 (ss=10,62) iken mutluluk durumunda düşüş olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 77,53 (ss=8,23), ikinci ölçüm için 89,13 (ss=12,72) ve üçüncü ölçüm için 82,96 (ss=14,22) olarak tespit edilmiştir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin mutluluk durumlarındaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

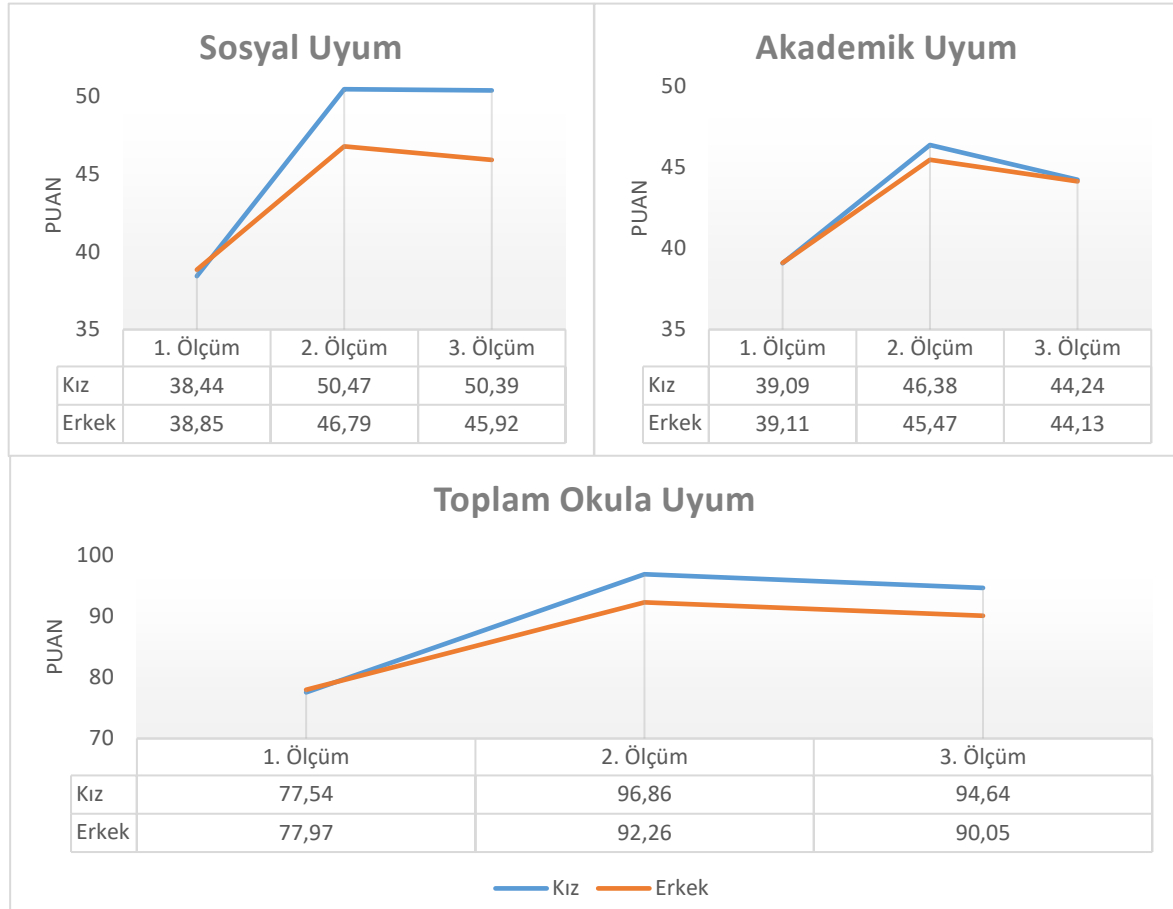
Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	39,99	1,09	383,030	36,500	,000
	Zaman	5,07	,25	505,000	20,539	,000
	Mutluluktaki Değişim	-3,95	,74	251	-5,303	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=4989,949; AICC=4989,965; CAIC=5001,205; BIC=4999,205</i>						
Akademik Uyum	Sabit	44,779617	1,09	334,707	40,957	,000
	Zaman	1,85	,20	505	9,087	,000
	Mutluluktaki Değişim	-3,76	,77	251	-4,867	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=4816,249; AICC=4816,265; CAIC=4827,505; BIC=4825,505</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	84,77	1,81	369,398	46,754	,000
	Zaman	6,93	,39	505	17,713	,000
	Mutluluktaki Değişim	-7,71	1,24	251	-6,188	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=5712,525; AICC=5712,541; CAIC=5723,781; BIC=5721,781</i>						

Tablo 25 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 3,95 ($t_{sosyal uyum} = -5,303$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 3,76 ($t_{akademik uyum} = -4,867$; $p < ,01$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 7,71 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -6,188$; $p < ,01$) hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine lehine artış gösterdiği ve bu artışların anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, öğrencinin mutluluğunda düşüş olduğunda okula uyum düzeyleri de düşmektedir.

Yerel Yerleştirme ile Öğrenci Alan Anadolu Liselerinde Okula Uyum Sürecinin İzlenmesi

Cinsiyet ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin 156'sı (% 49,5) kız, 154'ü (% 48,9) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 5 (% 1,6) öğrenci ise cinsiyetini belirtmemiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı Şekil 17'de sunulmuştur.



Şekil 17. Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 17 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen kız öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,44 (ss=6,57), ikinci ölçümde 50,47 (ss=8,15) ve üçüncü ölçümde 50,39 (ss=8,01) iken erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 38,85 (ss=5,21), ikinci ölçüm için 46,79 (ss=9,14) ve üçüncü ölçüm için 45,92 (ss=9,21) olarak belirlendiği görülmektedir.

Kız öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 39,09 (ss=4,27), ikinci ölçümde 46,38 (ss=6,89) ve üçüncü ölçümde 44,24 (ss=7,58) iken

erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 39,11 (ss=4,18), ikinci ölçüm için 45,47 (ss=7,38) ve üçüncü ölçüm için 44,13 (ss=7,89) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise kız öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 77,54 (ss=9,13), ikinci ölçümde 96,86 (ss=12,05) ve üçüncü ölçümde 94,64 (ss=12,21) iken erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 77,97 (ss=7,85), ikinci ölçüm için 92,26 (ss=14,12) ve üçüncü ölçüm için 90,5 (ss=14,92) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen farklı cinsiyetlerdeki öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

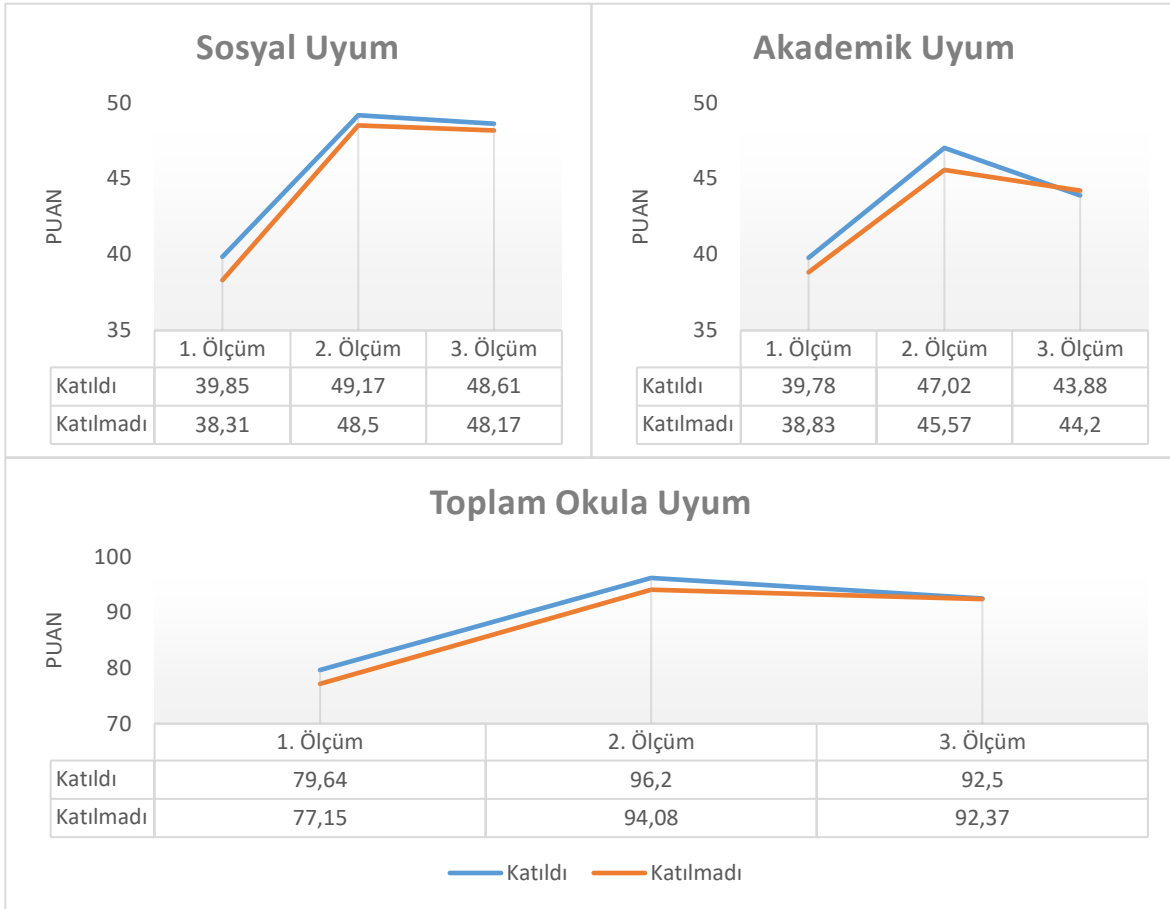
Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	39,50	1,29	407,69	30,487	,000
	Zaman	4,76	,24	619	19,916	,000
	Cinsiyet	-2,58	,76	308	-3,386	,001
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6373,340; AICC=6373,353; CAIC=6385,004; BIC=6383,004</i>						
Akademik Uyum	Sabit	38,49	1,04	438,719	37,027	,000
	Zaman	2,54	,21	619	11,831	,000
	Cinsiyet	-,33	,60	308	-,559	,576
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6093,096; AICC=6093,109; CAIC=6104,760; BIC=6102,760</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	77,99	1,95	435,83	39,935	,000
	Zaman	7,30	,40	619	18,260	,000
	Cinsiyet	-2,92	1,12	308	-2,585	,010
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7251,838; AICC=7251,851; CAIC=7263,502; BIC=7261,502</i>						

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal, akademik ve toplam okula uyum puanlarının zaman içerisindeki değişimi cinsiyetlerine göre incelendiğinde, bu süre içerisinde sosyal uyum puanlarının ortalama 2,58 ($t_{sosyal uyum} = -3,386$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama ,33 ($t_{akademik uyum} = -,559$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 2,92 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -2,585$; $p < ,01$) kız öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyum puanlarındaki kız öğrenciler lehine artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu, bununla birlikte akademik uyumdaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Okula Uyum Haftasına Katılım Durumu ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin 68'i (% 21,6) okula uyum haftasına katılmış, 238'i (% 75,6) okula uyum haftasına katılmamış, 9 (% 2,9) öğrenci ise bu maddeyi boş bırakmış, yanıtlamamıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının okula uyum haftasına katılım durumlarına göre dağılımları Şekil 18'de sunulmuştur.



Şekil 18. Okula Uyum Haftasına Katılım Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 18 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselere yerleşen ve okula uyum haftasına katılan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 39,85 (ss=5,14), ikinci ölçümde 49,17 (ss=9,08) ve üçüncü ölçümde 48,61 (ss=9,07) iken uyum haftasına katılmayan öğrencilerin puan ortalamalarının ilk ölçüm için 38,31 (ss=6,11), ikinci ölçüm için 48,50 (ss=8,86) ve üçüncü ölçüm için 48,17 (ss=8,86) olarak belirlendiği görülmektedir.

Okula uyum haftasına katılan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 39,78 (ss=3,46), ikinci ölçümde 47,02 (ss=6,97) ve üçüncü ölçümde 43,88 (ss=9,24) iken uyum haftasına katılmayan öğrencilerin puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,83 (ss=4,38), ikinci ölçüm için 45,57 (ss=7,12) ve üçüncü ölçüm için 44,20 (ss=7,19) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise okula uyum haftasına katılan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 79,64 (ss=7,00), ikinci ölçümde 96,20 (ss=13,52) ve üçüncü ölçümde 92,50 (ss=15,43) iken uyum haftasına katılmayan öğrencilerin puan ortalamaları ilk ölçüm için 77,15 (ss=8,81), ikinci ölçüm için 94,08 (ss=13,27) ve üçüncü ölçüm için 92,37 (ss=13,23) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin okula uyum haftasına katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Okula Uyum Haftasına Katılım Durumu Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

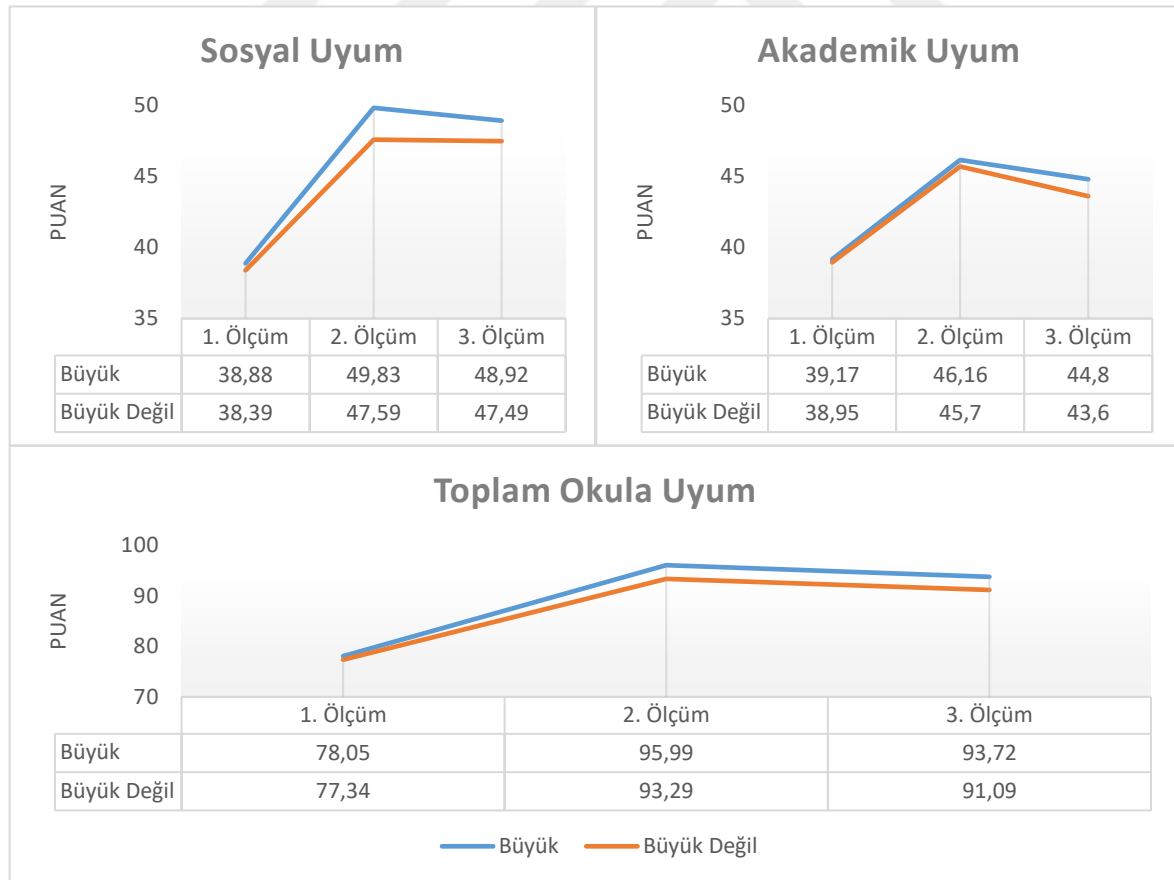
Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	36,71	1,35	393,40	27,082	,000
	Zaman	4,81	,24	611	20,029	,000
	Katılım	-,44	,47	304	-,939	,349
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6302,096; AICC=6302,109; CAIC=6313,734; BIC=6311,734</i>						
Akademik Uyum	Sabit	38,83	1,06	425,73	36,513	,000
	Zaman	2,54	,21	611	11,843	,000
	Katılım	-,35	,36	304	-,957	,339
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6004,177; AICC= 6004,190; CAIC=6015,815; BIC=6013,815</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	75,54	2,02	419,72	37,363	,000
	Zaman	7,35	,40	611	18,399	,000
	Katılım	-,79	,69	304	-1,142	,254
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7156,584; AICC=7156,597; CAIC=7168,222; BIC=7166,222</i>						

Tablo 27 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama ,44 ($t_{sosyal uyum} = -,939$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,35 ($t_{akademik uyum} = -,957$; $p > ,05$), toplam okula

uyum puanlarının ise ortalama ,79 birimlik ($t_{toplam\ okula\ uyum} = -1,142$; $p > ,05$) okula uyum haftasına katılan öğrenciler lehine artış gösterdiği bununla birlikte bu artışların anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile okula uyum haftasına katılımın, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilemediği bulunmuştur.

Yerleşilen Lise Büyüklüğü ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin 155'i (% 49,2) yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan daha büyük olduğunu, 159'u (%50,5) yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan daha büyük olmadığını belirtirken, 1 (%%0,3) öğrenci bu soruyu boş bırakmış, yanıtlamıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyüklük durumuna göre dağılımları Şekil 19'da sunulmuştur.



Şekil 19. Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 19 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen ve yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 38,88 (ss=6,20), ikinci ölçümde 49,83 (ss=8,22) ve üçüncü ölçümde 48,92 (ss=7,91) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 38,39 (ss=5,63), ikinci ölçüm için 47,59 (ss=9,25) ve üçüncü ölçüm için 47,49 (ss=9,65) olarak belirlendiği görülmektedir

Yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 39,17 (ss=4,56), ikinci ölçümde 46,16 (ss=7,46) ve üçüncü ölçümde 44,80 (ss=7,48) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 38,95 (ss=3,85), ikinci ölçüm için 45,70 (ss=6,74) ve üçüncü ölçüm için 43,60 (ss=8,03) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 78,05 (ss=9,30), ikinci ölçümde 95,99 (ss=13,75) ve üçüncü ölçümde 93,72 (ss=13,05) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 77,34 (ss=7,62), ikinci ölçüm için 93,29 (ss=12,63) ve üçüncü ölçüm için 91,09 (ss=14,47) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleşilen lisenin mezun olunan ortaokuldan büyük olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	34,24	,97	512,863	35,143	,000
	Zaman	4,78	,24	627	20,101	,000
	Okul Büyüklüğü	,69	,38	312	1,812	,071
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6463,871; AICC=6463,884; CAIC=6475,561; BIC=6473,561</i>						
Akademik Uyum	Sabit	37,31	,79	579,230	47,344	,000
	Zaman	2,57	,21	627	11,963	,000
	Okul Büyüklüğü	,31	,29	312	1,050	,295
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6177,482; AICC=6177,495; CAIC=6189,171; BIC=6187,171</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	71,55	1,48	571,049	48,221	,000
	Zaman	7,35	,40	627	18,403	,000
	Okul Büyüklüğü	1,01	,56	312	1,787	,075
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7354,161; AICC=7354,174; CAIC=7365,850; BIC=7363,850</i>						

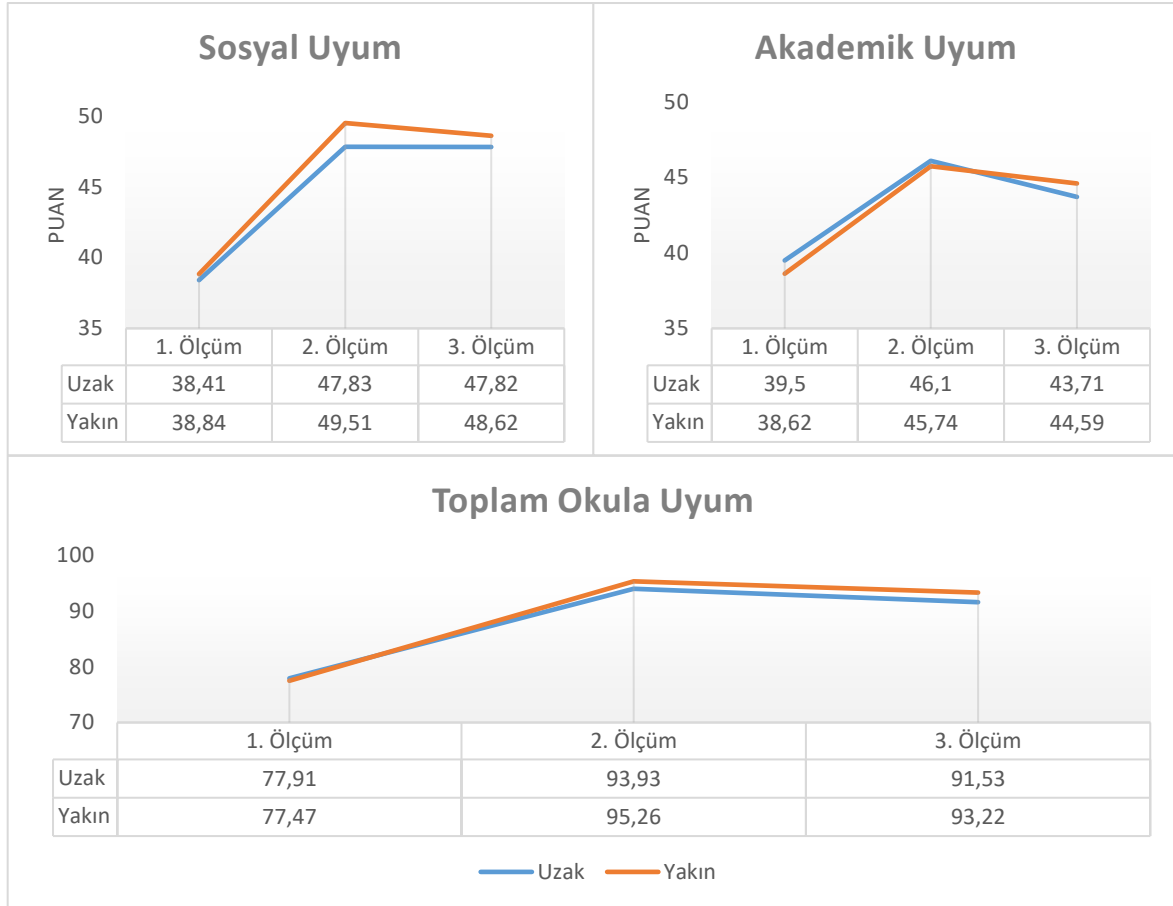
Tablo 28 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama ,69 ($t_{sosyal uyum} = 1,812$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,31 ($t_{akademik uyum} = 1,050$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 1,01 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = 1,787$; $p > ,05$) yerleştikleri lise mezun oldukları ortaokuldan büyük olmayan öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile yerleşilen okul büyüklüğünün, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilemediği bulunmuştur.

Kalınan Yer ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin 309'u (% 98,1) ailesiyle birlikte yaşadığını belirtirken, 6 (%1,9) öğrenci bu soruyu yanıtlamamış, boş bırakmıştır. Bu soruyu yanıtlayan tüm öğrenciler ailesiyle birlikte yaşadığını belirttiği için, kalınan yere göre okula uyum sürecine ilişkin bir karşılaştırma yapılamamış, analizler yürütülememiştir.

Okula Uzaklık ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerden 152'si (% 48,3) okulu yaşadıkları yere uzak, 163'ü'ü (%51,7) okulu yaşadıkları yere yakın olarak algıladığını belirtmiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının okula uzaklık durumlarına göre dağılımı Şekil 20'de sunulmuştur.



Şekil 20. Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 20 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen ve yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,41 (ss=6,10) , ikinci ölçümde 47,83 (ss=9,35) ve üçüncü ölçümde 47,82 (ss=9,35) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 38,84 (ss=5,72), ikinci ölçüm için 49,51 (ss=8,20) ve üçüncü ölçüm için 48,62 (ss=8,39) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 39,50 (ss=4,04), ikinci ölçümde 46,10 (ss=7,36) ve üçüncü ölçümde 43,71 (ss=8,14) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde

ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,62 (ss=4,32), ikinci ölçüm için 45,74 (ss=6,85) ve üçüncü ölçüm için 44,59 (ss=7,41) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 77,91 (ss=8,75), ikinci ölçümde 93,93 (ss=14,21) ve üçüncü ölçümde 91,53 (ss=14,35) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 77,47 (ss=8,23), ikinci ölçüm için 95,26 (ss=12,24) ve üçüncü ölçüm için 93,22 (ss=13,27) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleştikleri liseyi kaldıkları yere uzak algılayıp algılamamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

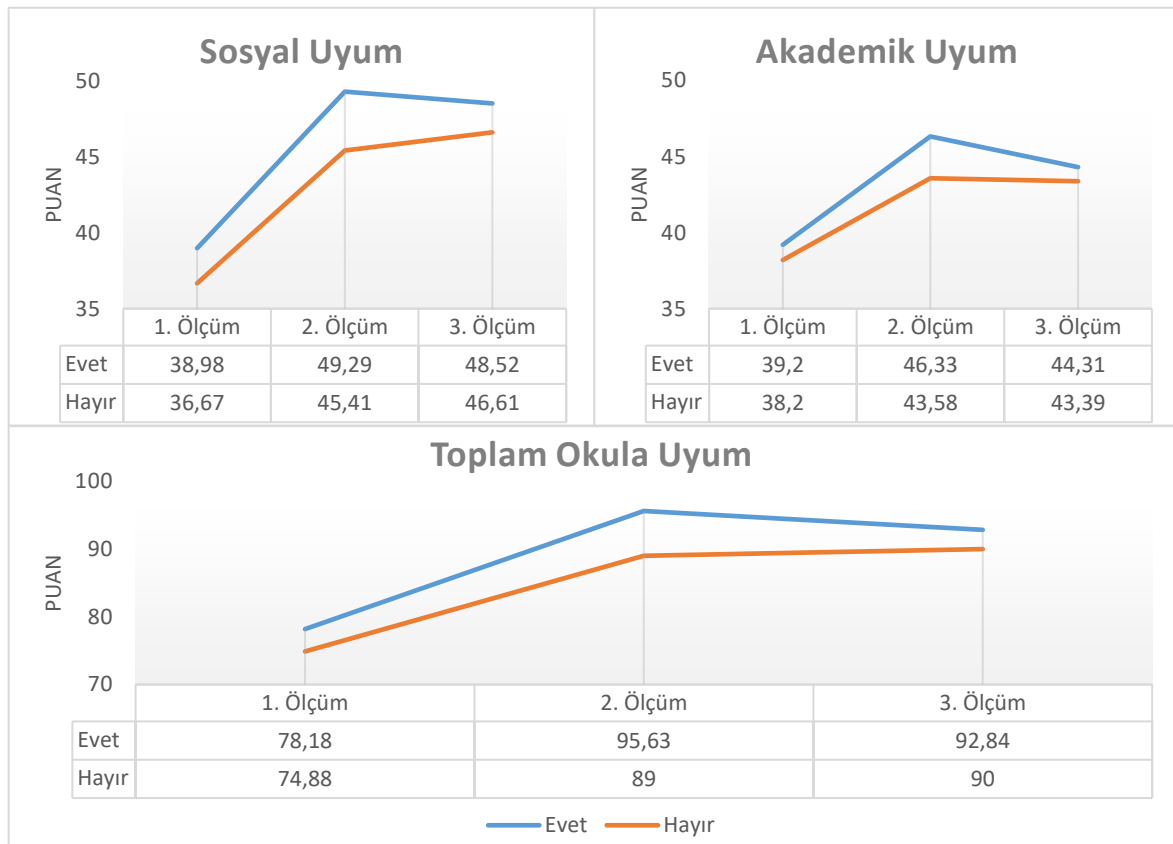
Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	34,11	1,31	410,07	26,018	,000
	Zaman	4,80	,24	629	20,212	,000
	Okula Uzaklık	,97	,76	313	1,272	,204
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6484,414; AICC=6484,427; CAIC=6496,110; BIC=6494,110</i>						
Akademik Uyum	Sabit	38,10	1,04	443,90	36,573	,000
	Zaman	2,56	,21	629	11,965	,000
	Okula Uzaklık	-,18	,59	313	-,197	,844
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6195,526; AICC=6195,538; CAIC=6207,222; BIC=6205,222</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	72,22	1,97	439,32	36,709	,000
	Zaman	7,36	,40	629	18,486	,000
	Okula Uzaklık	,85	1,13	313	,760	,448
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7376,463; AICC=7376,476; CAIC=7388,159; BIC=7386,159</i>						

Tablo 29 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama ,97 ($t_{sosyal uyum} = 1,272$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ortalama ,85 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = ,760$; $p > ,05$) yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrenciler lehine; akademik uyum puanlarının ise ,18 birimlik ($t_{akademik uyum} = -,197$; $p > ,05$) yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrenciler lehine artış gösterdiği, bununla birlikte bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumu ve Okula Uyum Süreci

Yapılan ilk ölçümde öğrencilere, “Bu okulda, sizinle birlikte 9. sınıfa başlayan daha önceden tanıyıp yakın arkadaş olduğunuz birileri var mı?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin 267’si (% 84,8) yerleştikleri okulda en az 1 yakın arkadaşının bulunduğunu, 48’i (% 15,2) yerleştikleri okulda yakın arkadaşının bulunmadığını belirtmiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri okulda yakın arkadaşının bulunup bulunmaması durumuna göre dağılımları Şekil 21’de sunulmuştur.



Şekil 21. Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 21 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen ve yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 38,98 (ss=5,75) , ikinci ölçümde 49,29 (ss=8,49) ve üçüncü ölçümde 48,52 (ss=8,76) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 36,67 (ss=6,41), ikinci ölçüm için 45,41 (ss=9,78) ve üçüncü ölçüm için 46,61 (ss=9,31) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 39,20 (ss=4,31), ikinci ölçümde 46,33 (ss=6,96) ve üçüncü ölçümde 44,31 (ss=7,98) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,20 (ss=4,64), ikinci ölçüm için 43,58 (ss=7,41) ve üçüncü ölçüm için 43,39 (ss=6,51) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 78,18 (ss=8,21), ikinci ölçümde 95,63 (ss=12,71) ve üçüncü ölçümde 92,84 (ss=13,88) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 74,88 (ss=9,44), ikinci ölçüm için 89,00 (ss=14,70) ve üçüncü ölçüm için 90,00 (ss=13,28) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleştikleri okulda yakın arkadaşlarının bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

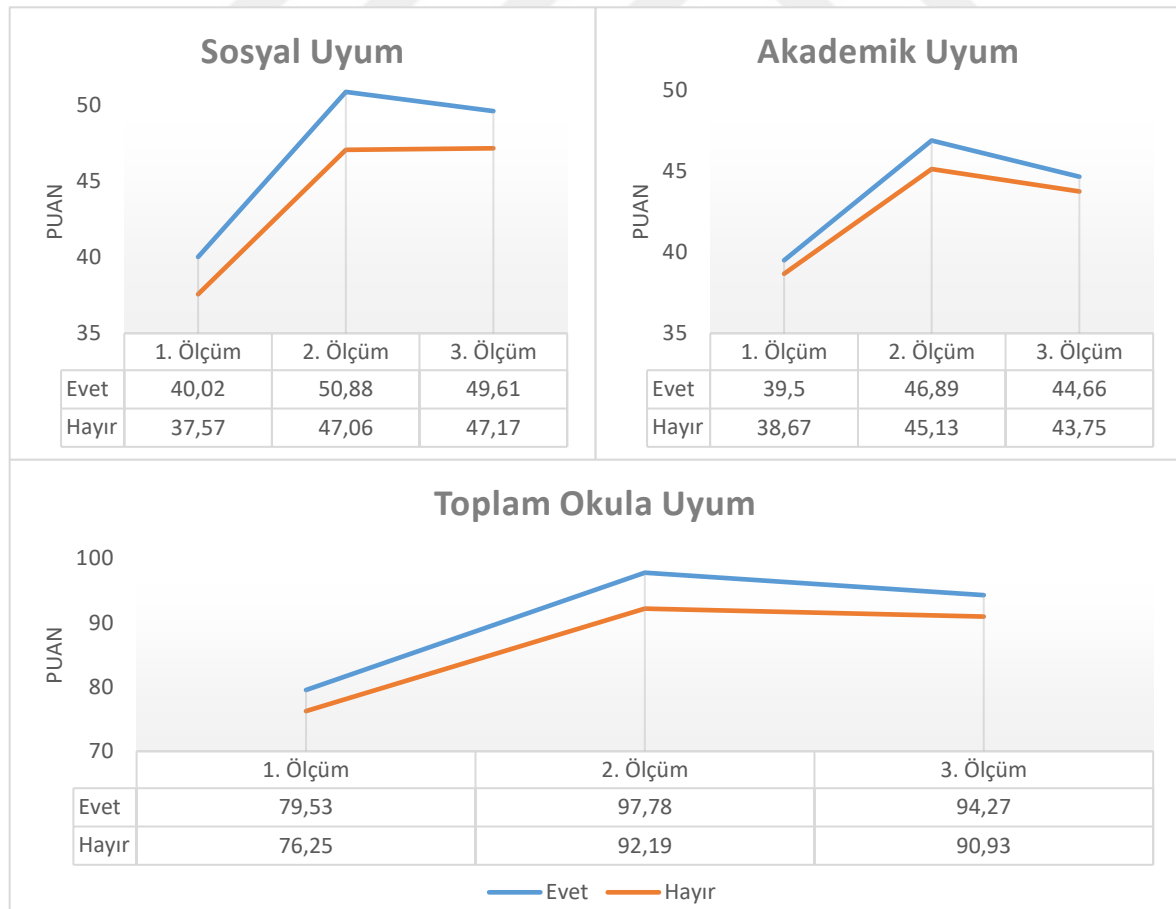
Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	38,70	1,36	402,22	28,465	,000
	Zaman	4,80	,24	629	20,212	,000
	Yakın Arkadaş	-2,70	1,05	313	-2,558	,011
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6478,890; AICC=6478,903; CAIC=6490,586; BIC=6488,586</i>						
Akademik Uyum	Sabit	39,72	1,08	432,84	36,752	,000
	Zaman	2,56	,21	629	11,965	,000
	Yakın Arkadaş	-1,55	,82	313	-1,891	,060
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6191,352; AICC=6191,364; CAIC=6203,048; BIC=6201,048</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	78,42	2,03	429,91	38,596	,000
	Zaman	7,36	,40	629	18,486	,000
	Yakın Arkadaş	-4,25	1,55	313	-2,747	,006
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7368,922; AICC=7368,935; CAIC=7380,618; BIC=7378,618</i>						

Tablo 30 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 2,70 ($t_{sosyal uyum} = -2,558$; $p < ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,55 ($t_{akademik uyum} = -1,891$; $p > ,05$), toplam

okula uyum puanlarının ise ortalama 4,25 birimlik ($t_{toplam\ okula\ uyum} = -2,747$; $p < ,01$) yerleştikleri okulda yakın arkadaşı bulunan öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyum puanlarındaki artışın yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrenciler lehine anlamlı olduğu, akademik uyumdaki artışın ise anlamlı olmadığı görülmektedir.

Akran Desteği ve Okula Uyum Süreci

Yapılan ikinci ölçümde, araştırmaya katılan öğrencilere “Üst sınıflardaki öğrenciler (10, 11 ve 12. sınıflardaki) okula uyum sağlamanız için size yardımcı oldu mu?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerden “evet” ya da “hayır” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerden 132’si (% 41,9) “evet”, 182’si (% 57,8) “hayır” şeklinde soruyu yanıtlamıştır. 1 (%0,3) öğrenci ise bu soruyu yanıtlamamış boş bırakmıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının okul uyum konusunda akran desteği alma durumlarına göre dağılımı Şekil 22’de sunulmuştur.



Şekil 22. Akran Desteği Alma ve Okula Uyum Süreci

Şekil 22 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen ve okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,02 (ss=4,86), ikinci ölçümde 50,88 (ss=7,10) ve üçüncü ölçümde 49,61 (ss=7,90) iken akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,57 (ss=6,35), ikinci ölçüm için 47,06 (ss=9,54) ve üçüncü ölçüm için 47,17 (ss=9,38) olarak belirlendiği görülmektedir.

Okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 39,50 (ss=3,74), ikinci ölçümde 46,89 (ss=6,22) ve üçüncü ölçümde 44,66 (ss=7,79) iken akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,67 (ss=4,47), ikinci ölçüm için 45,13 (ss=7,54) ve üçüncü ölçüm için 43,75 (ss=7,72) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 79,53 (ss=7,10), ikinci ölçümde 97,78 (ss=11,31) ve üçüncü ölçümde 94,27 (ss=13,83) iken akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 76,25 (ss=9,05), ikinci ölçüm için 92,19 (ss=13,92) ve üçüncü ölçüm için 90,93 (ss=13,59) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin akranlarından destek alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

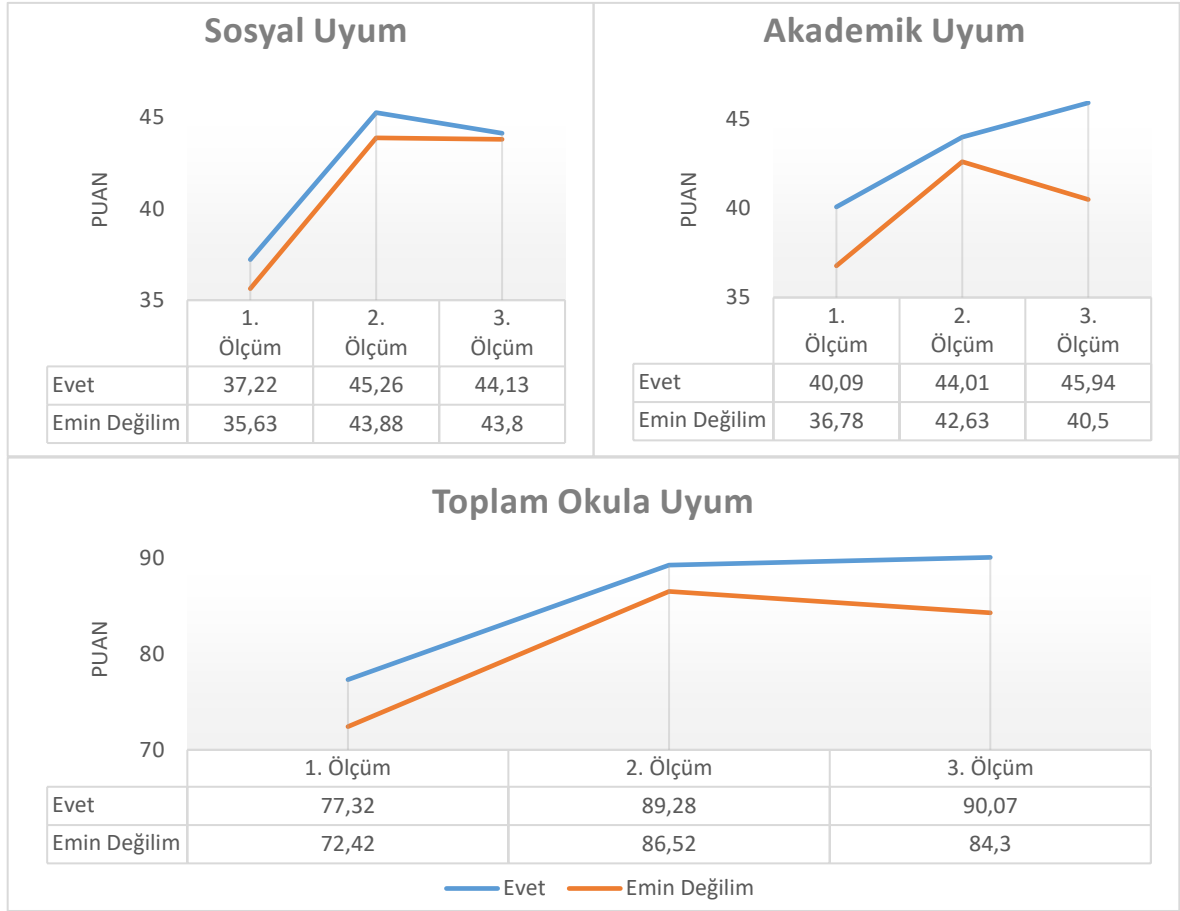
Akran Desteği Alma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	40,15	1,34	404,17	29,915	,000
	Zaman	4,80	,24	627	20,152	,000
	Akran Desteği	-2,90	,76	312	-3,831	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6450,857; AICC=6450,870; CAIC=6462,546; BIC=6460,546</i>						
Akademik Uyum	Sabit	39,74	1,07	433,44	36,970	,000
	Zaman	2,55	,21	627	11,916	,000
	Akran Desteği	-1,17	,59	312	-1,959	,051
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6168,509; AICC=6168,521; CAIC=6180,198; BIC=6178,198</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	79,90	2,00	432,68	39,827	,000
	Zaman	7,35	,40	627	18,431	,000
	Akran Desteği	-4,07	1,11	312	-3,661	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7337,037; AICC=7337,050; CAIC=7348,727; BIC=7346,727</i>						

Tablo 31 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 2,90 ($t_{sosyal uyum} = -3,831$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,17 ($t_{akademik uyum} = -1,959$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 4,07 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -3,661$; $p < ,01$) okula uyum sürecinde akranlarından destek aldığını belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyum puanlarındaki artışın yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu, akademik uyumdaki artışın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yerleşilen Okulda Başarılı Olmaya Dair İnanç ve Okula Uyum Süreci

Yapılan ilk ölçümde öğrencilere “Bu okulda başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusu sorularak “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu maddeyi, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin 233’ü (% 70,8) “evet”, 88’i (% 27,9) “emin değilim”, 4’ü (% 1,3) ise “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. “Hayır” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin sayısı yetersiz ($n < 10$) olduğu için analizlere dahil edilmemiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançlarına göre dağılımı Şekil 23’te sunulmuştur.



Şekil 23. Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 23 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen ve yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,22 (ss=46,29), ikinci ölçümde 45,26 (ss=9,40) ve üçüncü ölçümde 44,13 (ss=9,91) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 35,63 (ss=6,86), ikinci ölçüm için 43,88 (ss=10,54) ve üçüncü ölçüm için 43,80 (ss=8,26) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,09 (ss=4,02), ikinci ölçümde 44,01 (ss=7,76) ve üçüncü ölçümde 45,94 (ss=7,39) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 36,78 (ss=3,46), ikinci ölçüm için 42,63 (ss=6,74) ve üçüncü ölçüm için 40,50 (ss=8,21) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 77,32

(ss=8,28), ikinci ölçümde 89,28 (ss=13,16) ve üçüncü ölçümde 90,07 (ss=13,61) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 72,42 (ss=9,16), ikinci ölçüm için 86,52 (ss=14,08) ve üçüncü ölçüm için 84,30 (ss=14,08) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin başarı inançlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

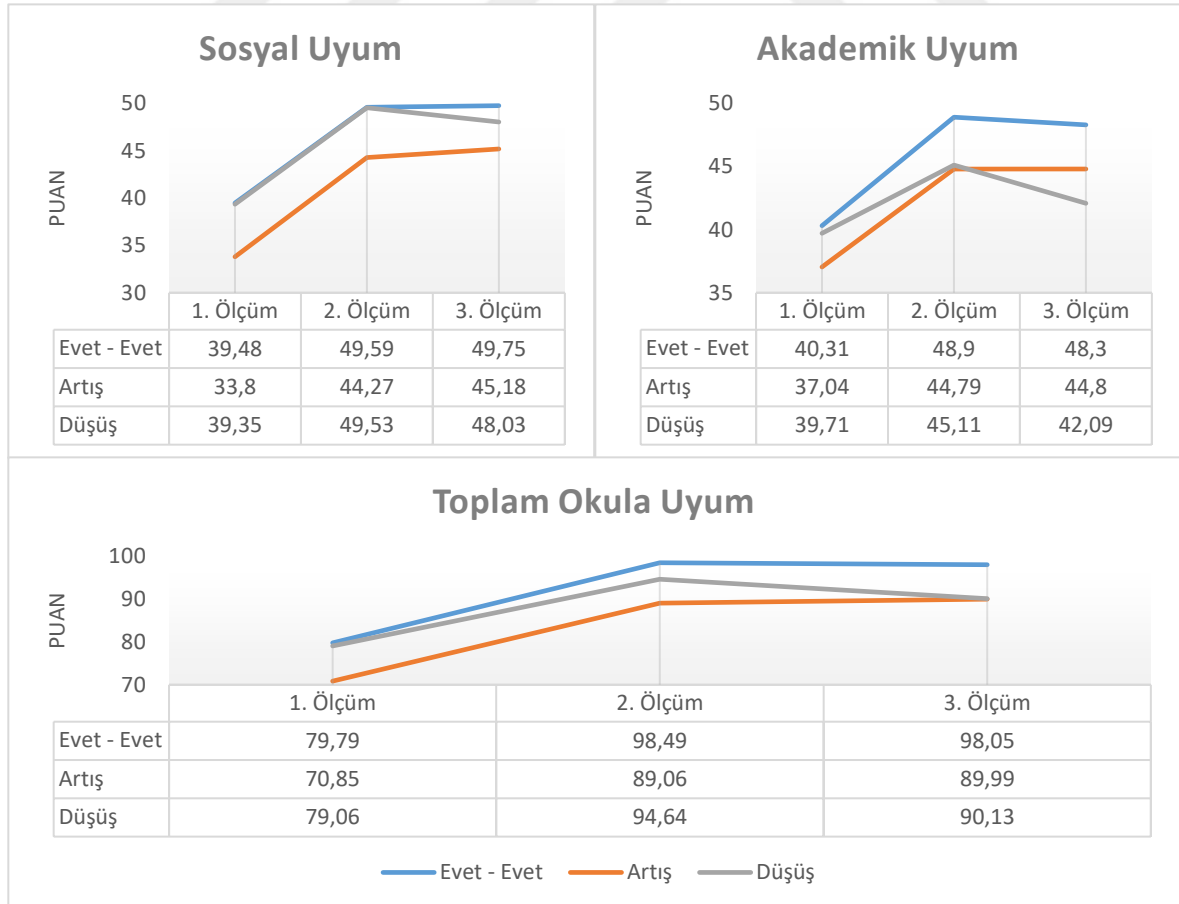
Başarı İncancına Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	37,96	,89	565,94	42,640	,000
	Zaman	4,78	,24	621	19,940	,000
	Başarı İncancı	-1,41	,41	309	-3,402	,001
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6389,127; AICC=6389,140; CAIC=6400,798; BIC=6398,798</i>						
Akademik Uyum	Sabit	41,19	,70	675,06	58,833	,000
	Zaman	2,52	,21	621	11,732	,000
	Başarı İncancı	-1,99	,30	309	-6,510	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6066,441; AICC=6066,454; CAIC=6078,111; BIC=6076,111</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	79,14	1,32	661,37	59,743	,000
	Zaman	7,30	,40	621	18,191	,000
	Başarı İncancı	-3,40	,58	309	-5,833	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7240,121; AICC=7240,133; CAIC=7251,791; BIC=7249,791</i>						

Tablo 32 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,41 ($t_{sosyal uyum} = -3,402$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,99 ($t_{akademik uyum} = -6,510$; $p < ,01$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 3,40 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -5,833$; $p < ,01$) yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile ortaöğretime başlarken, okulda başarılı olup olunamayacağına dair incanın, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilediği bulunmuştur.

Yapılan üçüncü ölçümde öğrencilere “Bu okulda başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusu tekrar sorularak, öğrencilerden o andaki düşüncelerine göre “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde tekrar yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, yerel yerleştirme ile öğrenci

alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin 132'si (% 41,9) “evet”, 161'i (% 51,1) “emin değilim” ve 21'i (% 14,3) “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Yapılan ilk ölçüm ile son ölçüm arasındaki yanıtlar karşılaştırılarak öğrencilerin okulda başarılı olacaklarına dair inançlarındaki değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, ilk ölçümde “evet” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin yanıtları üçüncü ölçümde “emin değilim” veya “hayır” şeklinde değişmişse bu durum başarı inancında bir *düşüş*, başlangıçta “emin değilim” ya da “hayır” şeklinde olan yanıtları üçüncü ölçümde “evet” şeklinde değişmişse bu durum başarı inancında bir *artış* olarak değerlendirilmiştir. Bu açıklama doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin 113'ünün (% 35,9) her iki ölçümde de “evet” ; 61'inin (% 19,4) her iki ölçümde de emin değilim yanıtını verdikleri, 117'sinin (% 37,1) başarı inancında düşüş, 21'inin (% 6,7) başarı inancında ise bir artış olduğu tespit edilmiştir. Her iki ölçümde de “emin değilim” şeklinde yanıt veren öğrenciler ve 4 gruba da edilemeyen 3 (%1) öğrenci analiz dışında tutulmuştur. Buna göre her iki ölçümde de “evet –evet” şeklinde yanıt veren, başarı inançlarında düşüş ve artış olan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının başarı inançlarındaki değişimlerine göre dağılımı Şekil 24'te sunulmuştur.



Şekil 24. Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 24 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen ve hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 39,48 (ss=5,01), ikinci ölçümde 49,59 (ss=8,19) ve üçüncü ölçümde 49,75 (ss=7,46); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 33,80 (ss=7,30), ikinci ölçüm için 44,27 (ss=11,82) ve üçüncü ölçüm için 45,18 (ss=9,96); başarı inancında düşüş olan öğrencilerin puan ortalamalarının sırasıyla 39,35 (ss=6,28), 49,53 (ss=9,07) ve 48,03 (ss=9,80) olarak belirlendiği görülmektedir.

Hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,31 (ss=4,14), ikinci ölçümde 48,90 (ss=6,83) ve üçüncü ölçümde 48,30 (ss=6,32); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 37,04 (ss=3,59), ikinci ölçüm için 44,79 (ss=8,44) ve üçüncü ölçüm için 44,80 (ss=5,83); başarı inancında düşüş olan öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 39,71 (ss=3,93), 45,11 (ss=6,70) ve 42,09 (ss=8,57) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 79,79 (ss=7,64), ikinci ölçümde 98,49 (ss=12,90) ve üçüncü ölçümde 98,05 (ss=11,20); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 70,85 (ss=8,62), ikinci ölçüm için 89,06 (ss=15,77) ve üçüncü ölçüm için 89,99 (ss=10,90); başarı inancında düşüş olan öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 79,06 (ss=8,35), 94,64 (ss=12,91) ve 90,13 (ss=15,62) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin başarı inançlarındaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	36,70	,77	689,98	47,896	,000
	Zaman	4,79	,24	623	20,062	,000
	Evet Evet – Artış	-2,59	,54	399	-4,813	,000
	Evet Evet - Düşüş	-,63	,63	687	-1,016	,310
	Artış - Düşüş	-4,55	1,25	411	-3,647	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6420,015; AICC=6420,028; CAIC=6431,692; BIC=6429,692</i>						
Akademik Uyum	Sabit	40,30	,61	823,26	66,014	,000
	Zaman	2,57	,21	623	11,953	,000
	Evet Evet - Artış	-1,81	,57	132	-3,155	,002
	Evet Evet - Düşüş	-3,53	,64	228	-5,486	,000
	Artış - Düşüş	-,09	1,20	136	-,076	,940
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6088,273; AICC=6088,286; CAIC=6099,950; BIC=6097,950</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	77,01	1,16	795,39	66,134	,000
	Zaman	7,36	,40	623	18,400	,000
	Evet Evet - Artış	-4,40	1,08	132	-4,079	,000
	Evet Evet - Düşüş	-4,17	1,26	228	-3,314	,001
	Artış - Düşüş	-4,64	2,44	136	-1,902	,059
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7276,629; AICC=7276,642; CAIC=7288,305; BIC=7286,305</i>						

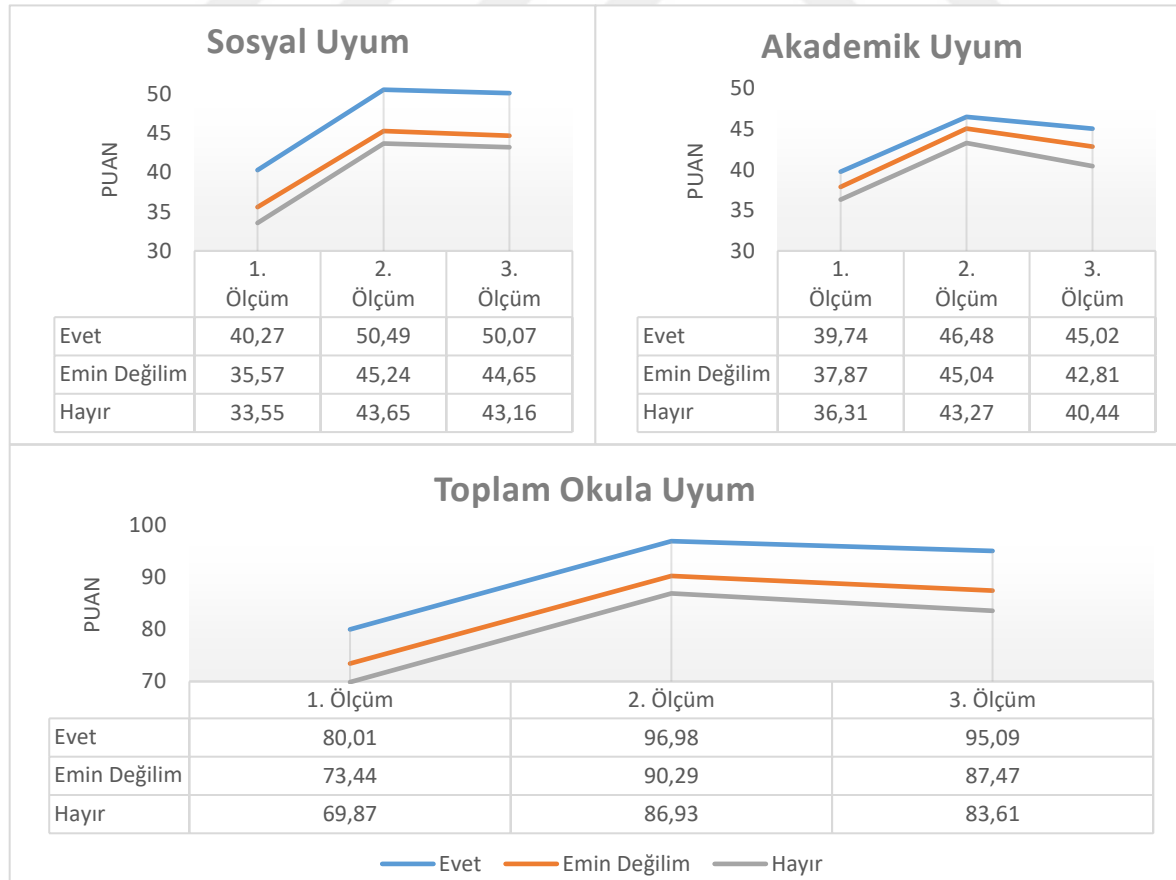
Tablo 33 incelendiğinde, hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler ile başarı inancında artış olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 2,59 ($t_{sosyal uyum} = -4,813$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,81 ($t_{akademik uyum} = -3,155$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 4,40 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -4,079$; $p < ,01$) hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği ve tüm bu artışların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler ile başarı inancında düşüş olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama ,63 ($t_{sosyal uyum} = -1,016$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 3,53 ($t_{akademik uyum} = -5,486$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 4,17 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -3,314$; $p < ,01$) hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği, akademik uyum ve toplam okula uyumdaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bununla birlikte sosyal uyumdaki artışın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Başarı inancında artış olan öğrenciler ile başarı inancında düşüş olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,66 ($t_{sosyal uyum} = -3,647$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama ,09 ($t_{akademik uyum} = -,076$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 4,64 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,902$; $p > ,05$) başarı inancında artış olan öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyumdaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bununla birlikte akademik uyum ve toplam okula uyumdaki artışların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yerleşilen Okuldaki Mutluluk Durumu ve Okula Uyum Süreci

Araştırma kapsamında yapılan ilk uygulamada öğrencilere “Bu okula geldiğiniz için mutlusunuz?” sorusu sorularak, “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, öğrencilerin 213’ü (% 67,6) “evet”, 84’ü (% 26,7) “emin değilim”, 18’i (% 5,7) ise “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yapılan 3 farklı ölçümde, Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının mevcut tokullarına yerleştikleri için mutlu olma durumlarına göre dağılımı Şekil 25’te sunulmuştur.



Şekil 25. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olup Olmama Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 25 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen ve mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,27 (ss=4,74) , ikinci ölçümde 50,49 (ss=7,82) ve üçüncü ölçümde 50,07 (ss=7,69); mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 35,57 (ss=6,31), ikinci ölçüm için 45,24 (ss=9,25) ve üçüncü ölçüm için 44,65 (ss=9,23); mutlu değilim diyen öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 33,55 (ss= 7,91), 43,65 (ss= 11,13), 43,16 (ss= 12,83) olarak belirlendiği görülmektedir.

Mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 39,74 (ss=4,06), ikinci ölçümde 46,48 (ss=7,24) ve üçüncü ölçümde 45,02 (ss=7,65); mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 37,87 (ss=3,96), ikinci ölçüm için 45,04 (ss=6,49) ve üçüncü ölçüm için 42,81 (ss=7,18); mutlu değilim diyen öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 36,31 (ss=4,93), 43,27 (ss=7,43), 40,44 (ss=10,00) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olan öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 80,01 (ss=7,24), ikinci ölçümde 96,98 (ss=12,58) ve üçüncü ölçümde 95,09 (ss=12,62); mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 73,44 (ss=8,36), ikinci ölçüm için 90,29 (ss=13,20) ve üçüncü ölçüm için 87,47 (ss=13,92); mutlu değilim diyen öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 69,87 (ss=10,51), 86,93 (ss=13,42), 83,61 (ss=17,15) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin mutluluk durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

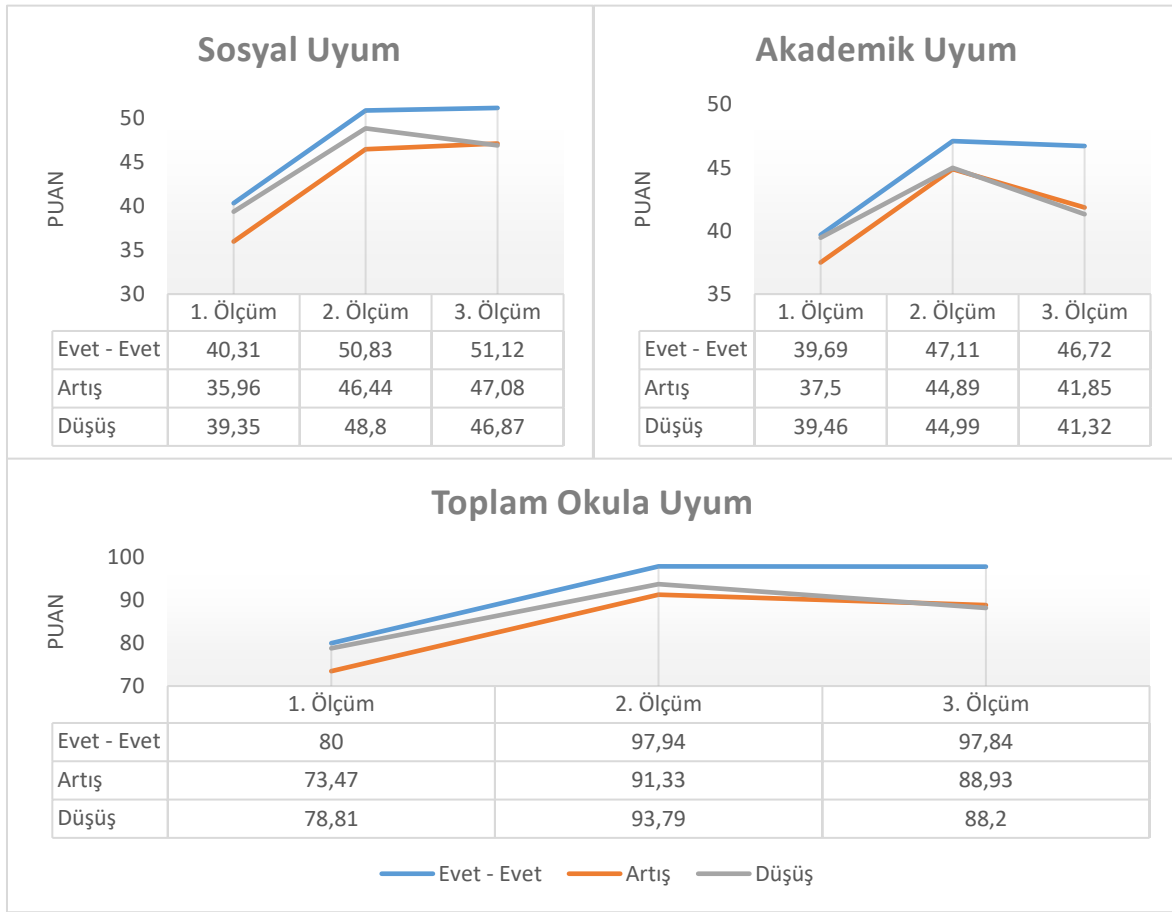
Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	41,41	1,02	490,79	40,528	,000
	Zaman	4,80	,24	629	20,212	,000
	Evet - Emin Değilim	-5,12	,58	888	-8,889	,000
	Evet - Hayır	-3,41	,543	690	-6,275	,000
	Emin Değilim -Hayır	-1,70	1,37	303	-1,241	,215
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6440,804; AICC=6440,817; CAIC=6452,500; BIC=6450,500</i>						
Akademik Uyum	Sabit	40,49	,85	529,31	47,469	,000
	Zaman	2,56	,21	629	11,965	,000
	Evet - Emin Değilim	-1,84	,66	295	-2,776	,006
	Evet-Hayır	-1,87	,65	229,	-2,876	,004
	Emin Değilim -Hayır	-1,90	1,28	100	-1,483	,141
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6181,950; AICC=6181,963; CAIC=6193,646; BIC=6191,646</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	81,90	1,55	541,73	52,724	,000
	Zaman	7,36	,40	629	18,486	,000
	Evet-Emin Değilim	-6,96	1,19	295	-5,834	,000
	Evet-Hayır	-5,28	1,12	229	-4,729	,000
	Emin Değilim-Hayır	-3,60	2,59	100	-1,389	,168
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7333,773; AICC=7333,786; CAIC=7345,469; BIC=7343,469</i>						

Tablo 34'e göre, mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler ile mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrenciler karşılaştırıldığında sosyal uyum puanlarının ortalama 5,12 ($t_{sosyal uyum} = -8,889$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,84 ($t_{akademik uyum} = -2,776$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 6,96 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -5,834$; $p < ,01$) mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği ve tüm bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler ile mutlu değilim diyen öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 3,41 ($t_{sosyal uyum} = -6,275$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,87 ($t_{akademik uyum} = -2,876$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 5,28 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -4,729$; $p < ,01$) mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği ve tüm bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak, mevcut okuluna yerleştigi için mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrenciler ile mutlu değilim diyen öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,70 ($t_{sosyal uyum} = -1,241$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,90 ($t_{akademik uyum} = -1,483$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 3,60 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,389$; $p > ,05$)) mevcut okuluna yerleştigi için mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bununla birlikte tüm bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yapılan üçüncü ölçümde öğrencilere “Bu okula geldiğiniz için mutlu musunuz?” sorusu tekrar sorularak, öğrencilerden o andaki düşüncelerine göre “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde tekrar yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin 171’i (% 54,3) “evet”, 101’i (% 32,1) “emin değilim” ve 43’ü (% 13,7) “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Yapılan ilk ölçüm ile son ölçüm arasındaki yanıtlar karşılaştırılarak öğrencilerin mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarındaki değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, ilk ölçümde “evet” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin yanıtları ikinci ölçümde “emin değilim” veya “hayır” şeklinde değişmişse bu durum mutlulukta bir *düşüş*, emin değilim ya da hayır şeklinde olan yanıtları evet şeklinde değişmişse bu durum mutlulukta bir *artış* olarak değerlendirilmiştir. Bu açıklama doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin 141’inin (% 44,8) her iki ölçümde de “evet”; 38’inin (% 12,1) her iki ölçümde de “emin değilim” yanıtını verdikleri görülmüştür. 92 (% 29,2) öğrencinin mutluluk durumlarında düşüş, 37 öğrencinin (% 11,7) mutluluk durumunda ise bir artış olarak tespit edilmiştir. Her iki ölçümde de “emin değilim” şeklinde yanıt veren öğrenciler ve 4 gruba da edilemeyen 7 (% 2,2) öğrenci analiz dışında tutulmuştur. Buna göre her iki ölçümde de “evet – evet” şeklinde yanıt veren öğrenciler ile mutluluk durumlarında düşüş ve artış olan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olma durumlarındaki değişimlerine göre dağılımları Şekil 26’da sunulmuştur.



Şekil 26. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 26 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan Andolu liselerine yerleşen ve hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 40,31 (ss=4,87), ikinci ölçümde 50,83 (ss=7,60) ve üçüncü ölçümde 51,12 (ss=6,78); mutluluk durumunda artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 35,96 (ss=6,67), ikinci ölçüm için 46,44 (ss=10,30) ve üçüncü ölçüm için 47,08 (ss=10,58); düşüş olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının sırasıyla 39,35 (ss=5,09), 48,80 (ss=8,48) ve 46,87 (ss=9,08) olarak belirlendiği görülmektedir.

Hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 39,69 (ss=4,03), ikinci ölçümde 47,11 (ss=7,53) ve üçüncü ölçümde 46,72 (ss=6,90); mutluluk durumunda artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,50 (ss=4,37), ikinci ölçüm için 44,89 (ss=6,80) ve üçüncü ölçüm için 41,85 (ss=8,69); düşüş

olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının sırasıyla 39,46 (ss=3,97), 44,99 (ss=6,15) ve 41,32 (ss=7,82) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 80,00 (ss=7,61), ikinci ölçümde 97,94 (ss=13,07) ve üçüncü ölçümde 97,84 (ss=11,27); mutluluk durumunda artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 73,47 (ss=8,57), ikinci ölçüm için 91,33 (ss=13,19) ve üçüncü ölçüm için 88,93 (ss=14,79); düşüş olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının sırasıyla 78,81 (ss=7,18), 93,79 (ss=11,36) ve 88,20 (ss=13,61) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin mutluluk durumlarındaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	38,43	,78	672,92	49,382	,000
	Zaman	4,81	,24	615	20,024	,000
	Evet Evet - Artış	-4,26	,81	531	-5,279	,000
	Evet Evet - Düşüş	-,80	,19	696	-4,161	,000
	Artış - Düşüş	,92	,48	384	1,903	,058
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6307,518; AICC=6307,531; CAIC=6319,169; BIC=6317,169</i>						
Akademik Uyum	Sabit	39,28	,66	742,35	59,646	,000
	Zaman	2,52	,22	615	11,579	,000
	Evet Evet - Artış	-3,10	,95	176	-3,273	,001
	Evet Evet - Düşüş	-,86	,23	231	-3,793	,000
	Artış - Düşüş	,25	,47	127	,537	,592
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=6054,363; AICC=6054,376; CAIC=6066,014; BIC=6064,014</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	77,71	1,21	754,49	64,125	,000
	Zaman	7,33	,40	615	18,113	,000
	Evet Evet - Artış	-7,35	1,67	176	-4,396	,000
	Evet Evet - Düşüş	-1,66	,40	231	-4,186	,000
	Artış - Düşüş	1,18	,86	127	1,373	,172
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=7185,905; AICC=7185,918; CAIC=7197,556; BIC=7195,556</i>						

Tablo 35 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin sosyal, akademik ve toplam okula uyum puanlarının zaman içerisindeki değişimine ilişkin mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarındaki değişime göre ikili karşılaştırma sonuçları görülmektedir.

Buna göre, hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler ile mutluluk durumunda artış olan öğrenciler karşılaştırıldığında sosyal uyum puanlarının ortalama 4,26 ($t_{sosyal uyum} = -5,279$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama 3,10 ($t_{akademik uyum} = -3,273$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 7,35 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -4,396$; $p < ,01$) hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği ve tüm bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

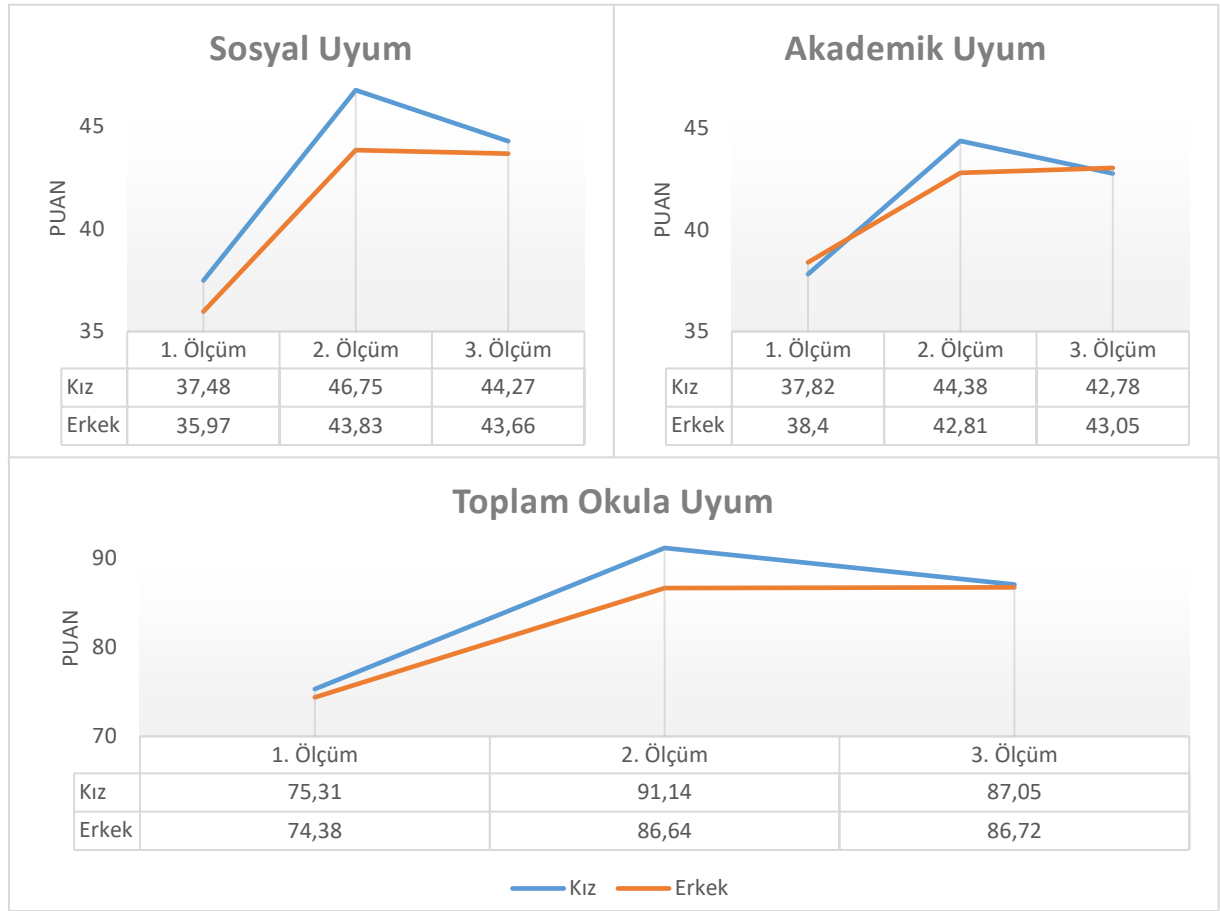
Hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler ile mutluluk durumunda düşen olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama ,80 ($t_{sosyal uyum} = -4,161$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama ,86 ($t_{akademik uyum} = -3,793$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 1,66 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -4,186$; $p < ,01$) hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği ve tüm bu artışların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak, mutluluk durumunda artış olan öğrenciler ile mutluluk durumunda düşüş olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama ,92 ($t_{sosyal uyum} = -1,903$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,25 ($t_{akademik uyum} = -,537$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 1,18 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,373$; $p > ,05$) mutluluk durumunda düşüş olan öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yerel Yerleştirme ile Öğrenci Alan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Okula Uyum Sürecinin İzlenmesi

Cinsiyet ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL öğrencilerinin 23'ü (% 18,4) kız, 102'si (% 81) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 1 (% 0,8) öğrenci ise cinsiyetini belirtmemiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı Şekil 27'de sunulmuştur.



Şekil 27. Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 27 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen kız öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,48 (ss=5,69) , ikinci ölçümde 46,75 (ss=8,52) ve üçüncü ölçümde 44,47 (ss=10,42) iken erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 35,97 (ss=6,92), ikinci ölçüm için 43,83 (ss=10,11) ve üçüncü ölçüm için 43,66 (ss=9,02) olarak belirlendiği görülmektedir.

Kız öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,82 (ss=4,65), ikinci ölçümde 44,38 (ss=9,40) ve üçüncü ölçümde 42,78 (ss=8,32) iken

erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,40 (ss=4,39), ikinci ölçüm için 42,81 (ss=7,07) ve üçüncü ölçüm için 43,05 (ss=8,57) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise kız öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 75,31 (ss=7,93), ikinci ölçümde 91,14 (ss=15,51) ve üçüncü ölçümde 87,05 (ss=14,26) iken erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 74,38 (ss=9,70), ikinci ölçüm için 86,64 (ss=13,67) ve üçüncü ölçüm için 86,72 (ss=14,51) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen farklı cinsiyetlerdeki öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Cinsiyete Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	36,99	3,08	145,78	12,017	,000
	Zaman	3,76	,44	249	8,467	,000
	Cinsiyet	-1,68	1,59	123	-1,057	,293
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2655,398; AICC=2655,431; CAIC=2665,236; BIC=2663,236</i>						
Akademik Uyum	Sabit	37,21	2,37	151,28	15,720	,000
	Zaman	2,35	,38	249	6,251	,000
	Cinsiyet	-,24	1,21	123	-,202	,840
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2505,667; AICC=2505,699; CAIC=2515,505; BIC=2513,505</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	74,20	4,40	148,85	16,848	,000
	Zaman	6,11	,67	249	9,089	,000
	Cinsiyet	-1,92	2,26	123	-,851	,397
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2948,729; AICC=2948,762; CAIC=2958,567; BIC=2956,567</i>						

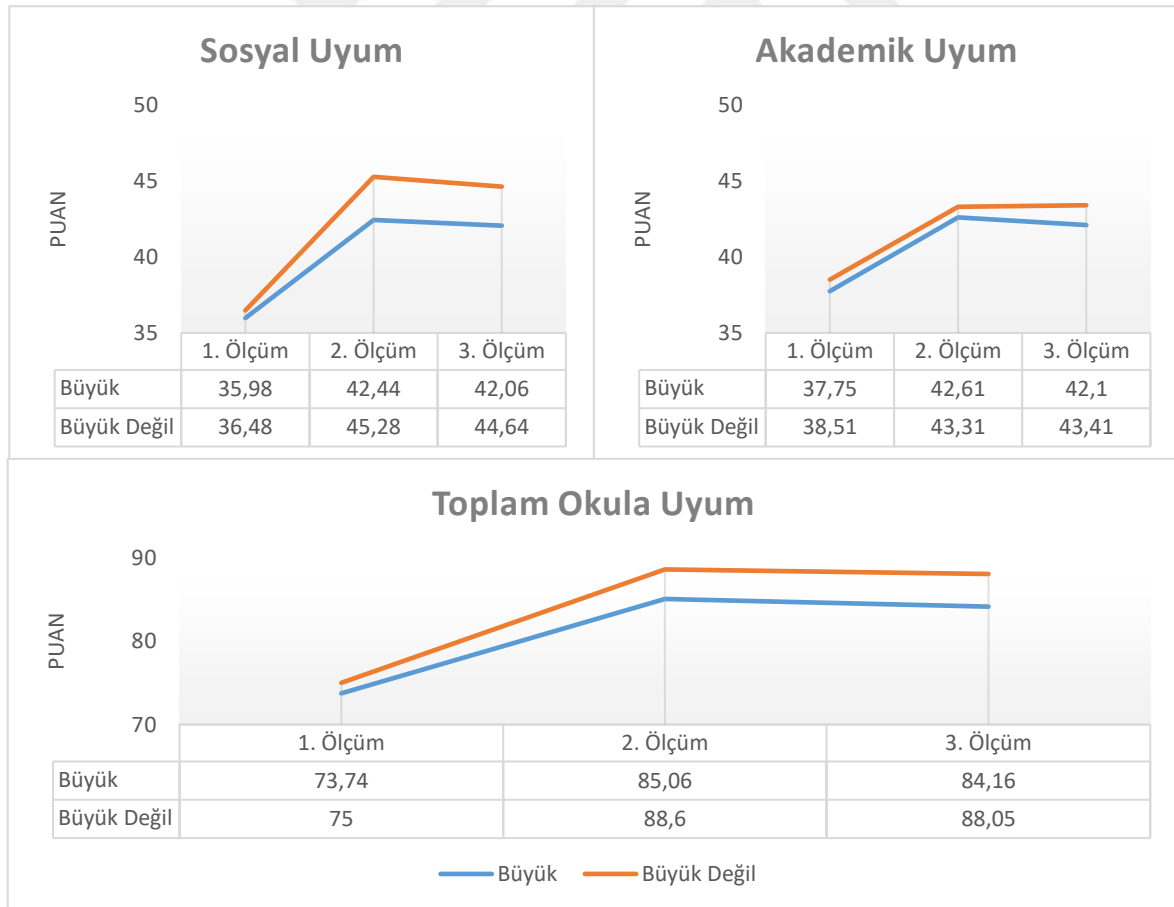
Tablo 36 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,68 ($t_{sosyal uyum} = -1,057$; $p >,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,24 ($t_{akademik uyum} = -,202$; $p >,05$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 1,92 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -,851$; $p >,05$) kız öğrenciler lehine artış gösterdiği, bununla birlikte bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile cinsiyetin, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

Okula Uyum Haftasına Katılım Durumu ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin 7'si (% 5,6) okula uyum haftasına katılırken 117'si (% 92,8) okula uyum haftasına katılmamıştır. 2 (% 1,6) öğrenci ise, bu soruyu boş bırakmış, yanıtlamamıştır. Okula uyum haftasına katılan öğrenci sayısı yetersiz olduğu için (n<10) analizler yürütülememiştir.

Yerleşilen Lise Büyüklüğü ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin 37'si (% 29,4) yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan daha büyük olduğunu belirtirken, 89'u (%70,6) yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan daha büyük olmadığını belirtmiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyüklük durumuna göre dağılımları Şekil 28'de sunulmuştur.



Şekil 28. Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 28 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen ve yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 35,98 (ss=6,83), ikinci ölçümde 42,44 (ss=10,22) ve üçüncü ölçümde 42,06 (ss=10,49) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 36,48 (ss=6,76), ikinci ölçüm için 45,28 (ss=9,66) ve üçüncü ölçüm için 44,64 (ss=8,69) olarak belirlendiği görülmektedir

Yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 37,75 (ss=4,51), ikinci ölçümde 42,61 (ss=7,76) ve üçüncü ölçümde 42,10 (ss=7,74) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 38,51 (ss=4,37), ikinci ölçüm için 43,31 (ss=7,43) ve üçüncü ölçüm için 43,41 (ss=7,90) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olduğunu belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 73,74 (ss=9,30), ikinci ölçümde 85,06 (ss=13,19) ve üçüncü ölçümde 84,16 (ss=17,40) iken yerleştikleri lisenin mezun oldukları ortaokuldan büyük olmadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 75,00 (ss=9,44), ikinci ölçüm için 88,60 (ss=13,77) ve üçüncü ölçüm için 88,05 (ss=12,92) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleşilen lisenin mezun olunan ortaokuldan büyük olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Yerleşilen Lisenin Mezun Olunan Ortaokuldan Büyüklük Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	35,58	1,52	250,704	23,461	,000
	Zaman	3,77	,44	251	8,556	,000
	Okul Büyüklüğü	-,98	,67	124	-1,463	,146
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2677,169; AICC=2523,981; CAIC=2687,023; BIC=2685,023</i>						
Akademik Uyum	Sabit	37,48	1,19	278,223	31,408	,000
	Zaman	2,36	,37	251	6,333	,000
	Okul Büyüklüğü	-,46	,51	124	-,907	,366
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2523,948; AICC=2524,122; CAIC=2533,802; BIC=2531,802</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	73,05	2,19	266,695	33,257	,000
	Zaman	6,14	,67	251	9,192	,000
	Okul Büyüklüğü	-1,45	,95	124	-1,518	,131
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2971,404; AICC=2971,436; CAIC=2981,258; BIC=2979,258</i>						

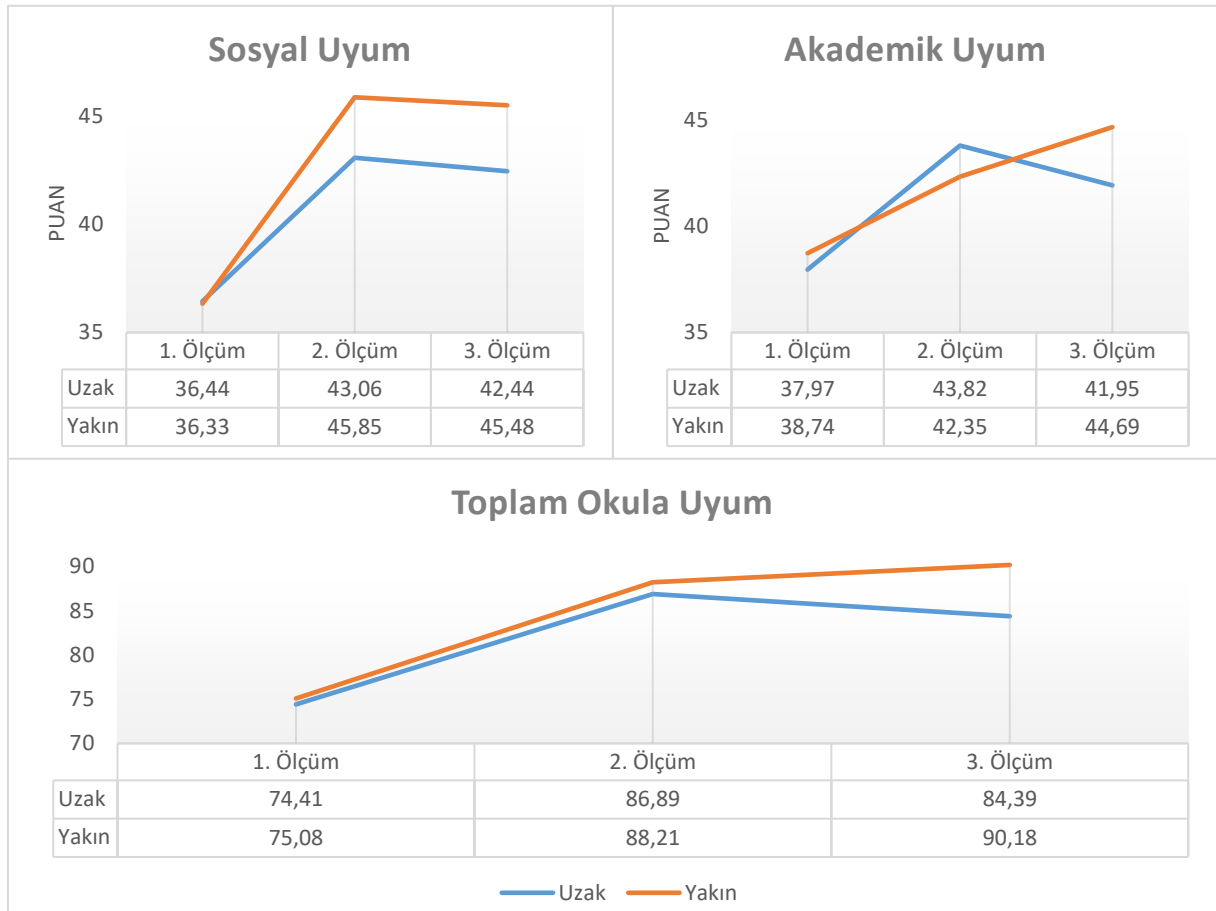
Tablo 37 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama ,98 ($t_{sosyal uyum} = -1,463$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,46 ($t_{akademik uyum} = -,907$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 145 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,518$; $p > ,05$) yerleştikleri lise mezun oldukları ortaokuldan büyük olan öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile yerleşilen okul büyüklüğünün, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

Kalınan Yer ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin 125'i (% 99,2) ailesiyle birlikte yaşadığını belirtirken 1 (%0,8) öğrenci bu soruyu yanıtlamamış, boş bırakmıştır. Bu soruyu yanıtlayan tüm öğrenciler ailesiyle birlikte yaşadığını belirttiği için, kalınan yere göre okula uyum sürecine ilişkin bir karşılaştırma yapılamamış, analizler yürütülememiştir.

Okula Uzaklık ve Okula Uyum Süreci

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerden 66'sı (% 52,4) okulu yaşadıkları yere uzak algılarken, 58'i (% 46,0) okulu yaşadıkları yere yakın olarak algıladığını belirtmiştir. 2 (% 1,6) öğrenci ise bu soruyu boş bırakmış, yanıtlamamıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının okula uzaklık durumlarına göre dağılımı Şekil 29'da sunulmuştur.



Şekil 29. Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 29 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen ve yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 36,44 (ss=47,35) , ikinci ölçümde 43,06 (ss=10,76) ve üçüncü ölçümde 42,44 (ss=10,63) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 36,33 (ss=6,14), ikinci ölçüm için 45,85 (ss=8,72) ve üçüncü ölçüm için 45,48 (ss=6,94) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,97 (ss=5,09), ikinci ölçümde 43,82 (ss=6,85) ve üçüncü ölçümde 41,95 (ss=8,95) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,74 (ss=3,54), ikinci ölçüm için 42,35 (ss=8,24) ve üçüncü ölçüm için 44,69 (ss=6,91) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yaşadıkları yeri okula uzak algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 74,41 (ss=10,46), ikinci ölçümde 86,89 (ss=14,26) ve üçüncü ölçümde 84,39 (ss=15,81) iken yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 75,08 (ss=8,16), ikinci ölçüm için 88,21 (ss=13,15) ve üçüncü ölçüm için 90,18 (ss=10,86) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleştikleri liseyi kaldıkları yere uzak algılayıp algılamamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Okula Uzaklık Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

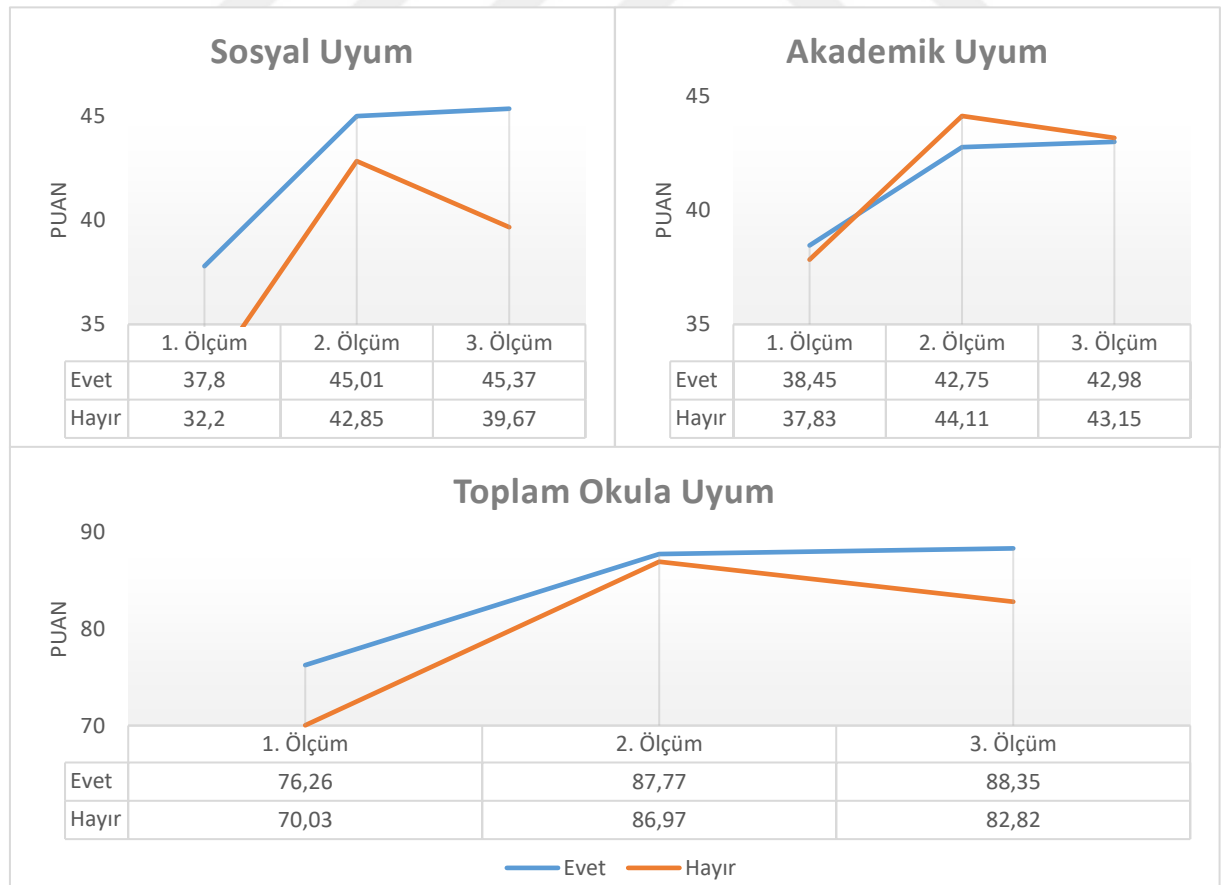
Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	31,27	2,12	174,26	14,750	,000
	Zaman	3,74	,44	247	8,497	,000
	Okula Uzaklık	1,91	1,24	122	1,535	,127
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2628,826; AICC=2628,859; CAIC=2638,648; BIC=2636,648</i>						
Akademik Uyum	Sabit	35,67	1,61	189,16	22,141	,000
	Zaman	2,45	,37	247	6,632	,000
	Okula Uzaklık	,68	,92	122	,735	,464
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2470,398; AICC=2470,431; CAIC=2480,219; BIC=2478,219</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	66,94	3,01	181,75	22,232	,000
	Zaman	6,19	,66	247	9,384	,000
	Okula Uzaklık	2,59	1,74	122	1,482	,141
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2911,715; AICC=2911,748; CAIC=2921,537; BIC=2919,537</i>						

Tablo 38 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,91 ($t_{sosyal uyum} = 1,535$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama ,68 ($t_{akademik uyum} = ,735$; $p > ,05$) toplam okula uyum puanlarının ortalama 2,59 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = 1,482$; $p > ,05$)

yaşadıkları yeri okula yakın algılayan öğrenciler lehine artış gösterdiği, bununla birlikte bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile okula uzaklığın, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumu ve Okula Uyum Süreci

Yapılan ilk ölçümde öğrencilere, “Bu okulda, sizinle birlikte 9. sınıfa başlayan daha önceden tanıyıp yakın arkadaş olduğunuz birileri var mı?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin 93'ü (% 73,8) yerleştikleri okulda en az 1 yakın arkadaşının bulunduğunu, 33'ü (%26,2) yerleştikleri okulda yakın arkadaşının bulunmadığını belirtmiştir. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yapılan 3 farklı ölçümde, Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri okulda yakın arkadaşının bulunup bulunmaması durumuna göre dağılımları Şekil 30'da sunulmuştur.



Şekil 30. Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 30 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen ve yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,80 (ss=56,15) , ikinci ölçümde 45,01 (ss=9,69) ve üçüncü ölçümde 45,37 (ss=8,49) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 32,20 (ss=6,76), ikinci ölçüm için 42,85 (ss=10,34) ve üçüncü ölçüm için 39,67 (ss=10,24) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,45 (ss=4,31), ikinci ölçümde 42,75 (ss=67,34) ve üçüncü ölçümde 42,98 (ss=8,05) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 37,83 (ss=4,69), ikinci ölçüm için 44,11 (ss=7,98) ve üçüncü ölçüm için 43,15 (ss=9,68) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 76,26 (ss=9,02), ikinci ölçümde 87,77 (ss=13,72) ve üçüncü ölçümde 88,35 (ss=13,45) iken yakın arkadaşı bulunmayan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 70,03 (ss=8,96), ikinci ölçüm için 86,97 (ss=13,64) ve üçüncü ölçüm için 82,82 (ss=16,38) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin yerleştikleri okulda yakın arkadaşlarının bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

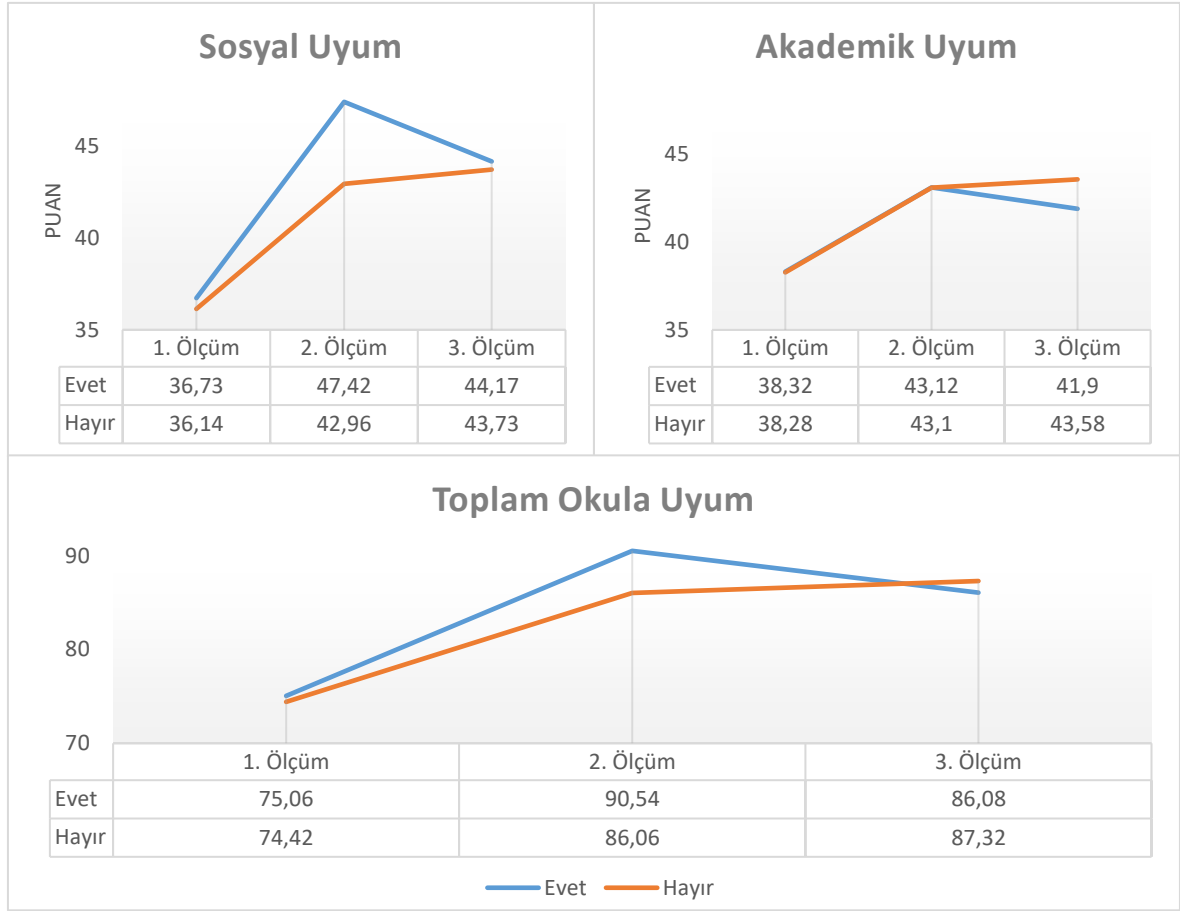
Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	39,68	2,01	185,13	19,764	,000
	Zaman	3,77	,44	251	8,556	,000
	Yakın Arkadaş	-4,49	1,35	124	-3,327	,001
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2667,231; AICC=2667,263; CAIC=2677,085; BIC=2675,085</i>						
Akademik Uyum	Sabit	36,36	1,60	195,57	22,766	,000
	Zaman	2,36	,37	251	6,333	,000
	Yakın Arkadaş	,30	1,05	124	,287	,774
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2523,228; AICC=2523,260; CAIC=2533,082; BIC=2531,082</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	76,04	2,93	190,69	25,897	,000
	Zaman	6,13	,67	251	9,192	,000
	Yakın Arkadaş	-4,19	1,96	124	-2,139	,034
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2967,736; AICC=2967,769; CAIC=2977,590; BIC=2975,590</i>						

Tablo 39 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 4,49 ($t_{sosyal uyum} = -3,327$; $p < ,01$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 4,19 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -2,139$; $p < ,05$) yerleştikleri okulda yakın arkadaşı bulunan öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların anlamlı olduğu; akademik uyum puanlarının ise ortalama ,30 ($t_{akademik uyum} = ,287$; $p > ,05$) yerleştikleri okulda yakın arkadaşı olmayan öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışın ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Akran Desteği ve Okula Uyum Süreci

Yapılan ikinci ölçümde, araştırmaya katılan öğrencilere “Üst sınıflardaki öğrenciler (10, 11 ve 12. sınıflardaki) okula uyum sağlamanız için size yardımcı oldu mu?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerden “evet” ya da “hayır” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen öğrencilerin 42’si (% 33,3) “evet”, 84’ü (% 66,7) “hayır” şeklinde soruyu yanıtlamıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının okul uyum konusunda akran desteği alma durumlarına göre dağılımı Şekil 31’de sunulmuştur.



Şekil 31. Akran Desteği Alma ve Okula Uyum Süreci

Şekil 31 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen ve okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 36,73 ($ss=5,70$), ikinci ölçümde 47,42 ($ss=8,84$) ve üçüncü ölçümde 44,17 ($ss=8,48$) iken akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 36,14 ($ss=7,25$), ikinci ölçüm için 42,96 ($ss=10,07$) ve üçüncü ölçüm için 43,73 ($ss=9,71$) olarak belirlendiği görülmektedir.

Okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,32 ($ss=3,84$), ikinci ölçümde 43,12 ($ss=8,32$) ve üçüncü ölçümde 41,90 ($ss=8,81$) iken akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 38,28 ($ss=4,68$), ikinci ölçüm için 43,10 ($ss=7,11$) ve üçüncü ölçüm için 43,58 ($ss=8,28$) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise okula uyum süreçlerinde akranlarından destek aldığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 75,06

(ss=7,49), ikinci ölçümde 90,54 (ss=13,71) ve üçüncü ölçümde 86,08 (ss=14,14) iken akranlarından herhangi bir destek almadığını belirten öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 74,42 (ss=10,23), ikinci ölçüm için 86,06 (ss=13,45) ve üçüncü ölçüm için 87,32 (ss=14,62) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin akranlarından destek alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

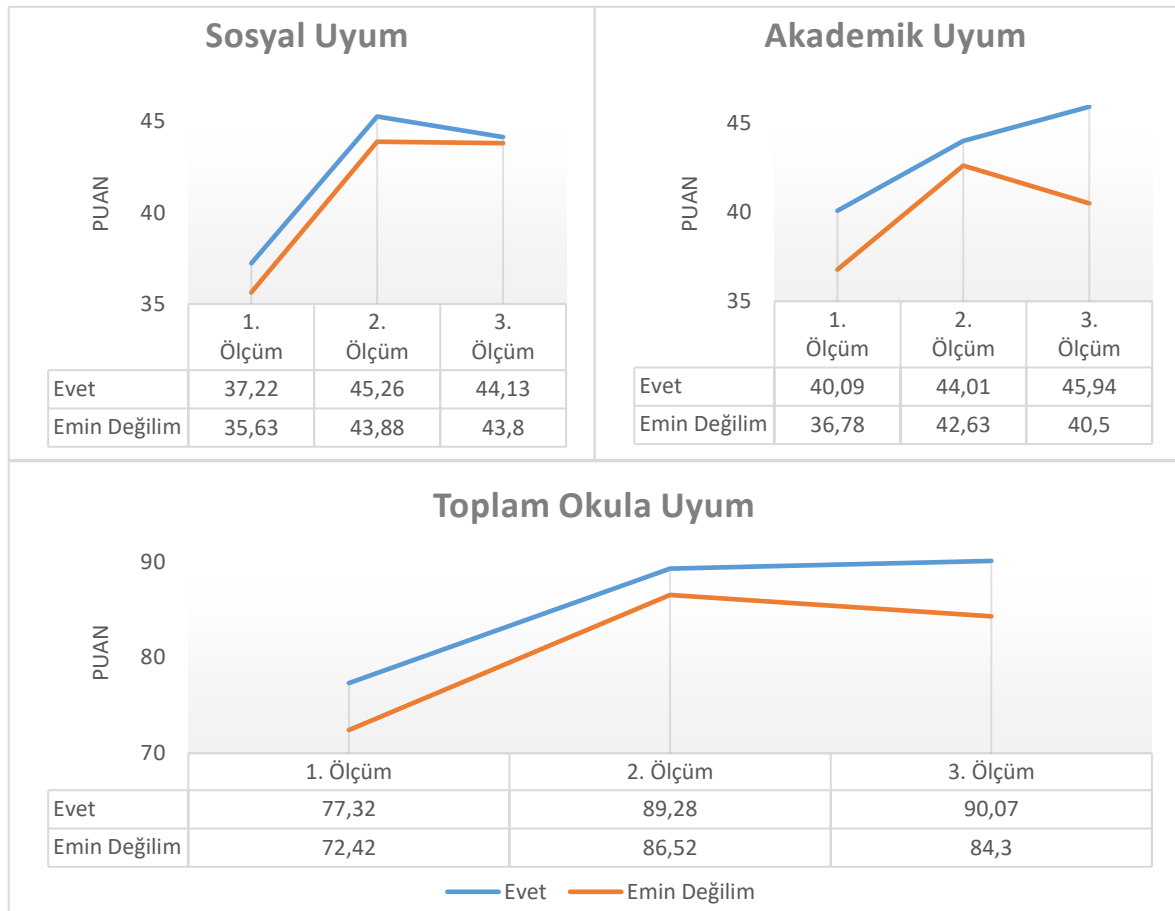
Akran Desteği Alma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	37,06	2,42	162,84	15,293	,000
	Zaman	3,77	,44	251	8,556	,000
	Akran Desteği	-1,83	1,30	124	-1,406	,162
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2676,013; AICC=2676,045; CAIC=2685,867; BIC=2683,867</i>						
Akademik Uyum	Sabit	35,84	1,86	173,01	19,254	,000
	Zaman	2,36	,37	251	6,333	,000
	Akran Desteği	,54	,98	124	,549	,584
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2523,149; AICC=2523,182; CAIC=2533,003; BIC=2531,003</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	72,91	3,48	168,06	20,955	,000
	Zaman	6,14	,67	251	9,192	,000
	Akran Desteği	-1,29	1,85	124	-,696	,487
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2971,886; AICC=2971,919; CAIC=2981,740; BIC=2979,740</i>						

Tablo 40 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,83 ($t_{sosyal uyum} = -1,406$; $p > ,05$), toplam okula uyum puanlarının ortalama 1,29 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -,696$; $p > ,05$) okula uyum sürecinde akranlarından destek aldığını belirten öğrenciler lehine; akademik uyum puanlarının ise ortalama ,54 birimlik ($t_{akademik uyum} = ,549$; $p > ,05$) okula uyum sürecinde akranlarından destek almadığı belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği bununla birlikte bu artışların hiçbirinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yerleşilen Okulda Başarılı Olmaya Dair İnanç ve Okula Uyum Süreci

Araştırma kapsamında yapılan ilk ölçümde öğrencilere “Bu okulda başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusu sorularak “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen öğrencilerin 67’si (% 53,2) “evet”, 54’ü (% 42,49) “emin değilim”, 5’i (%4) ise “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. “Hayır” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin sayısı yetersiz (n<10) olarak için analizlere dahil edilmemiştir. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançlarına göre dağılımı Şekil 32’de sunulmuştur.



Şekil 32. Başarı İnancına Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 32 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen ve yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,22 (ss=46,29), ikinci ölçümde 45,26 (ss=9,40) ve üçüncü ölçümde 44,13 (ss=9,91) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 35,63 (ss=6,86), ikinci ölçüm

için 43,88 (ss=10,54) ve üçüncü ölçüm için 43,80 (ss=8,26) olarak belirlendiği görülmektedir.

Yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 40,09 (ss=4,02), ikinci ölçümde 44,01 (ss=7,76) ve üçüncü ölçümde 45,94 (ss=7,39) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 36,78 (ss=3,46), ikinci ölçüm için 42,63 (ss=6,74) ve üçüncü ölçüm için 40,50 (ss=8,21) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 77,32 (ss=8,28), ikinci ölçümde 89,28 (ss=13,16) ve üçüncü ölçümde 90,07 (ss=13,61) iken başarılı olup olamayacağı konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 72,42 (ss=9,16), ikinci ölçüm için 86,52 (ss=14,08) ve üçüncü ölçüm için 84,30 (ss=14,08) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin başarı inançlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 41'de sunulmuştur.

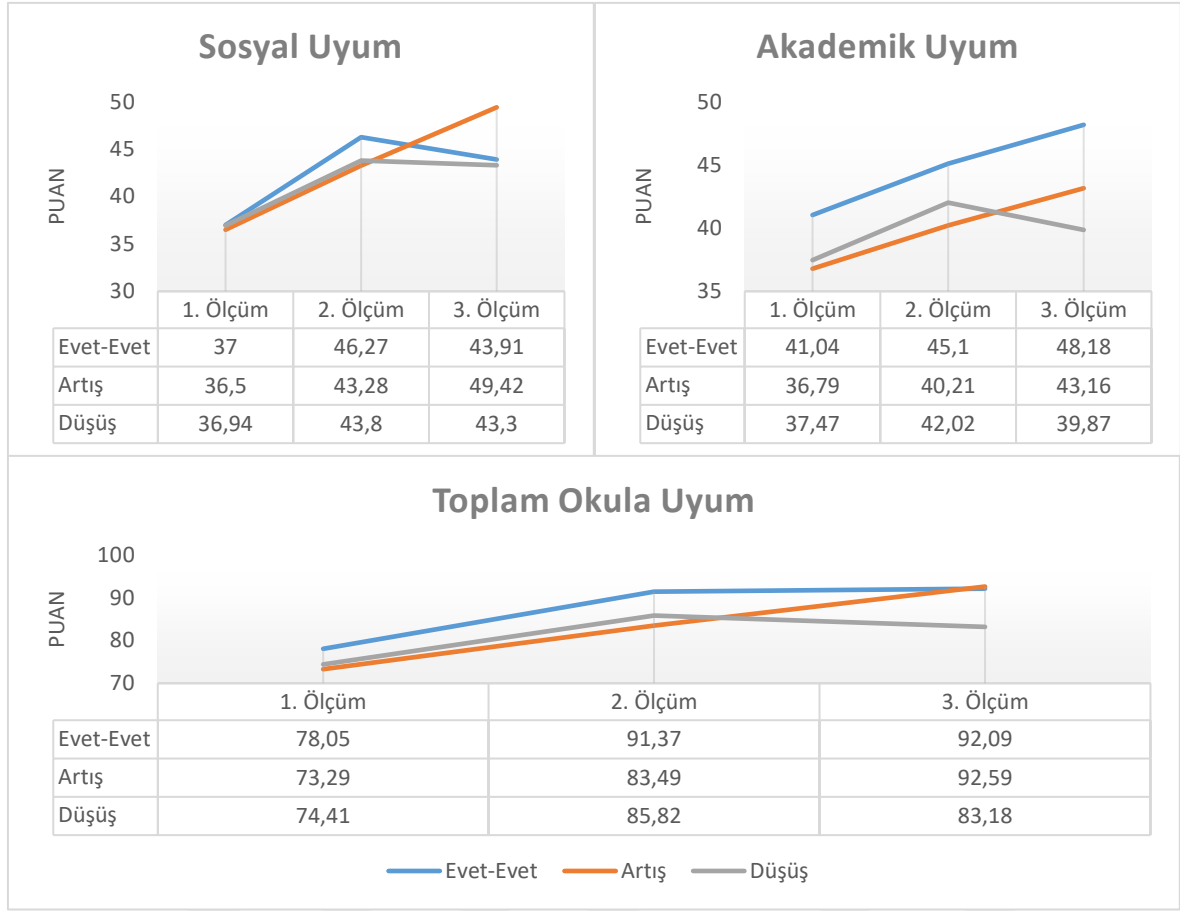
Tablo 41

Başarı İnançına Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	35,84	2,11	174,74	17,001	,000
	Zaman	3,73	,45	241	8,233	,000
	Başarı İnanç	-1,10	1,24	119	-,884	,379
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2570,325; AICC=2570,358; CAIC=2580,097; BIC=2578,097</i>						
Akademik Uyum	Sabit	41,83	1,51	198,41	27,734	,000
	Zaman	2,45	,37	241	6,555	,000
	Başarı İnanç	-3,37	,86	119	-3,938	,000
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2387,703; AICC=2387,737; CAIC=2397,476; BIC=2395,476</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	77,67	2,93	185,97	26,543	,000
	Zaman	6,18	,68	241	9,123	,000
	Başarı İnanç	-4,47	1,70	119	-2,638	,009
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2837,489; AICC=2837,523; CAIC=2847,261; BIC=2845,261</i>						

Tablo 41 incelendiğinde, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,10 ($t_{sosyal uyum} = -0,884$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 3,37 ($t_{akademik uyum} = -3,938$; $p < ,01$), toplam okula uyum puanlarının ise ortalama 4,47 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -2,638$; $p < ,01$) yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyum puanlarındaki artışında yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu, sosyal uyum boyutundaki artışın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yapılan üçüncü ölçümde öğrencilere “Bu okulda başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusu tekrar sorularak, öğrencilerden o andaki düşüncelerine göre “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde tekrar yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, öğrencilerin 55’i (% 43,7) “evet”, 53’ü (% 42,1) “emin değilim” ve 18’i (% 14,3) “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Yapılan ilk ölçüm ile son ölçüm arasındaki yanıtlar karşılaştırılarak öğrencilerin okulda başarılı olacaklarına dair inançlarındaki değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, ilk ölçümde “evet” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin yanıtları üçüncü ölçümde “emin değilim” veya “hayır” şeklinde değişmişse bu durum başarı inancında bir *düşüş*, başlangıçta “emin değilim” ya da “hayır” şeklinde olan yanıtları üçüncü ölçümde “evet” şeklinde değişmişse bu durum başarı inancında bir *artış* olarak değerlendirilmiştir. Bu açıklama doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin 43’ünün (% 34,1) her iki ölçümde de “evet” ; 34’ünün (% 27,0) her iki ölçümde de “emin değilim” yanıtını verdikleri, 32’sinin (% 25,4) başarı inancında düşüş, 14’ünün (% 11,1) başarı inancında ise bir artış olduğu tespit edilmiştir. Her iki ölçümde de “emin değilim” şeklinde yanıt veren öğrenciler ve 4 gruba da edilemeyen 3 (%5,4) öğrenci analiz dışında tutulmuştur. Buna göre her iki ölçümde de “evet –evet” şeklinde yanıt veren, başarı inançlarında düşüş ve artış olan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançlarındaki değişimlerine göre dağılımı Şekil 33’te sunulmuştur.



Şekil 33. Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 33 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen ve hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 37,00 (ss=6,35), ikinci ölçümde 46,27 (ss=9,23) ve üçüncü ölçümde 43,91 (ss=9,29); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 36,50 (ss=6,46), ikinci ölçüm için 43,28 (ss=10,48) ve üçüncü ölçüm için 49,42 (ss=6,53); başarı inancında düşüş olan öğrencilerin puan ortalamalarının sırasıyla 36,94 (ss=6,99), 43,80 (ss=9,87) ve 43,30 (ss=11,02) olarak belirlendiği görülmektedir.

Hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 41,04 (ss=3,86), ikinci ölçümde 45,10 (ss=7,29) ve üçüncü ölçümde 48,18 (ss=6,65); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 36,79 (ss=2,69), ikinci ölçüm için 40,21 (ss=8,94) ve üçüncü ölçüm için 43,16 (ss=6,80); başarı inancında düşüş olan öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 37,47 (ss=4,54), 42,02 (ss=8,03) ve 39,87 (ss=7,66) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 78,05 (ss=7,99), ikinci ölçümde 91,37 (ss=11,27) ve üçüncü ölçümde 92,09 (ss=11,68); başarı inancında artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 73,29 (ss=6,27), ikinci ölçüm için 83,49 (ss=15,82) ve üçüncü ölçüm için 92,59 (ss=9,71); başarı inancında düşüş olan öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 74,41 (ss=1,38), 85,82 (ss=15,36) ve 83,18 (ss=16,33) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin başarı inançlarındaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Başarı İnancındaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	35,04	1,38	286,15	25,291	,000
	Zaman	3,77	,45	241	8,297	,000
	Evet Evet – Artış	,27	2,18	53	,123	,903
	Evet Evet - Düşüş	-,52	,85	73	-,614	,541
	Artış - Düşüş	-1,31	2,43	42	-,540	,592
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2574,624; AICC=2574,657; CAIC=2584,396; BIC=2582,396</i>						
Akademik Uyum	Sabit	38,85	1,06	318,41	36,479	,000
	Zaman	2,43	,37	241	6,447	,000
	Evet Evet – Artış	-5,13	1,52	53	-3,374	,001
	Evet Evet - Düşüş	-2,49	,54	73	-4,606	,000
	Artış - Düşüş	,14	1,71	42	,082	,935
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2405,617; AICC=2405,650; CAIC=2415,389; BIC=2413,389</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	73,89	1,97	307,50	37,425	,000
	Zaman	6,20	,68	241	9,108	,000
	Evet Evet – Artış	-4,86	2,52	53	-1,923	,060
	Evet Evet - Düşüş	-3,02	1,12	73	-2,696	,009
	Artış - Düşüş	-1,17	3,50	42	-,336	,739
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2843,676; AICC=2843,709; CAIC=2853,448; BIC=2851,448</i>						

Tablo 42 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin sosyal, akademik ve toplam okula uyum puanlarının zaman içerisindeki değişimine ilişkin

yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançlarındaki değişime göre ikili karşılaştırma sonuçları görölmektedir.

Buna göre, hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler ile başarı inancında artış olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama ,27 birimlik ($t_{sosyal uyum} = ,123$; $p > ,05$) başarı inancında artış olan öğrenciler lehine; akademik uyum puanlarının ortalama 5,13 ($t_{akademik uyum} = -3,374$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 4,86 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,923$; $p > ,05$) hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyumdaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bununla birlikte sosyal uyumdaki başarı inancında artış olan öğrenciler artışın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

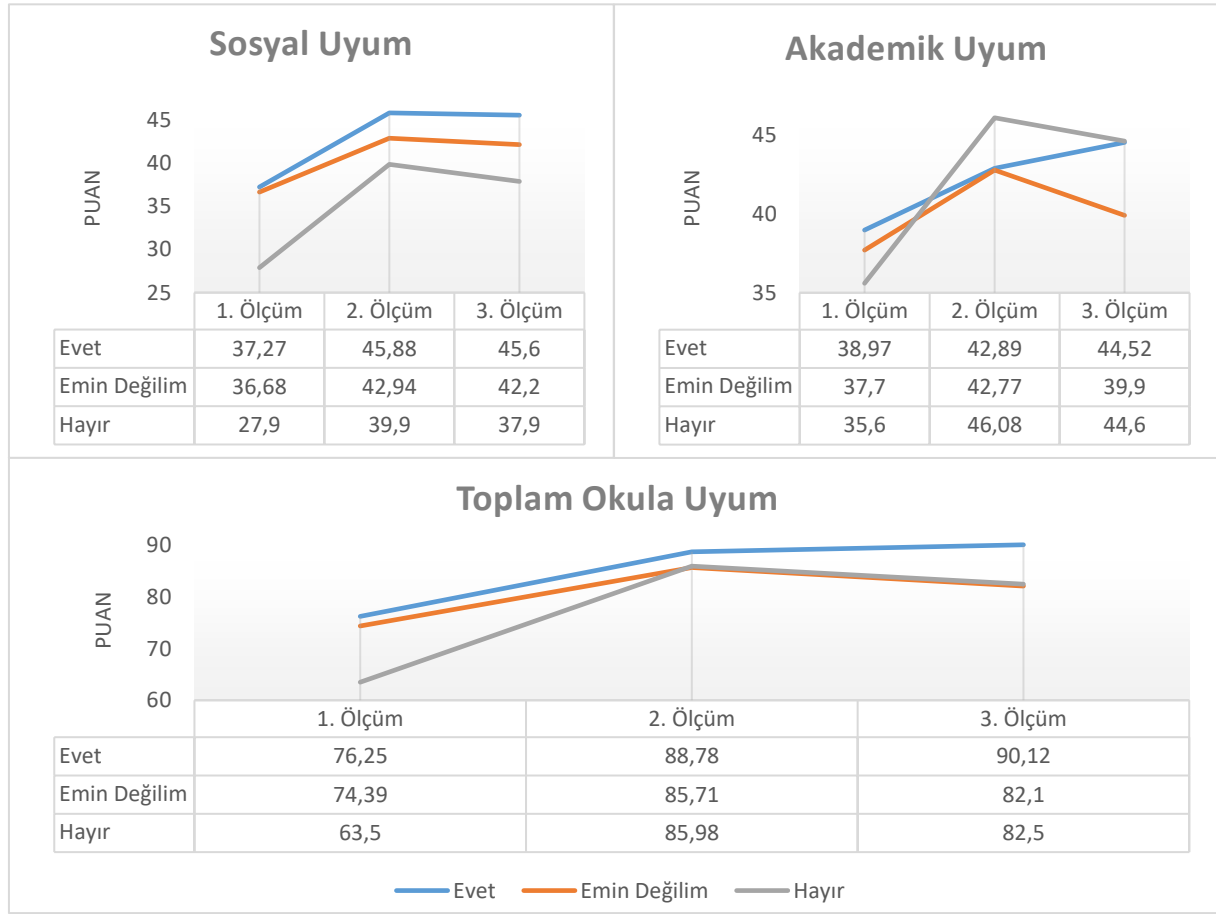
Hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler ile başarı inancında düşüş olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama ,52 ($t_{sosyal uyum} = -,614$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 2,49 ($t_{akademik uyum} = -4,606$; $p < ,01$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 3,02 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -2,696$; $p < ,01$) hem ilk hem de son ölçümde yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen öğrenciler lehine artış gösterdiği ve bu artışların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Başarı inancında artış olan öğrenciler ile başarı inancında düşüş olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,31 ($t_{sosyal uyum} = -,540$; $p > ,05$) toplam uyum puanlarının ortalama 1,17 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -,336$; $p > ,05$) başarı inancında artış olan öğrenciler lehine artış gösterdiği; akademik uyum puanlarının ise ortalama ,14 ($t_{akademik uyum} = -,082$; $p > ,05$) başarı inancında düşüş olan öğrenciler lehine artış gösterdiği bununla birlikte bu artışların anlamlı bulunmuştur.

Yerleşilen Okuldaki Mutluluk Durumu ve Okula Uyum Süreci

Araştırma kapsamında yapılan ilk uygulamada öğrencilere “Bu okula geldiğiniz için mutlu musunuz?” sorusu sorularak, “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen öğrencilerin 75’i (% 59,5) evet, 41’i (% 15,8) emin değilim, 10’u (% 7,9) ise hayır şeklinde yanıtlamıştır. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yapılan 3 farklı ölçümde, Okula Uyum Ölçeğinden elde

ettikleri puan ortalamalarının mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarına göre dağılımı Şekil 34'te sunulmuştur.



Şekil 34. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olup Olmama Durumuna Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 34 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen ve mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 37,27 (ss=5,95) , ikinci ölçümde 45,88 (ss=9,49) ve üçüncü ölçümde 45,60 (ss=8,29); mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 36,68 (ss=6,90), ikinci ölçüm için 42,94 (ss=10,39) ve üçüncü ölçüm için 42,20 (ss=10,15); mutlu değilim diyen öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 27,90 (ss= 6,62), 39,90 (ss= 9,03), 37,90 (ss= 9,89) olarak belirlendiği görülmektedir.

Mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olan öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,97 (ss=4,18), ikinci ölçümde 42,89 (ss=7,65) ve üçüncü ölçümde 44,52 (ss=7,48); mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 37,70 (ss=4,36), ikinci ölçüm için

42,77 (ss=7,66) ve üçüncü ölçüm için 39,90 (ss=9,06); mutlu değilim diyen öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 35,60 (ss=5,31), 46,08 (ss=5,42), 44,60 (ss=10,20) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olan öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 76,25 (ss=7,95), ikinci ölçümde 88,78 (ss=13,06) ve üçüncü ölçümde 90,12 (ss=12,22); mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçüm için 74,39 (ss=9,91), ikinci ölçüm için 85,71 (ss=15,47) ve üçüncü ölçüm için 82,10 (ss=16,05); mutlu değilim diyen öğrencilerin puan ortalamaları ise sırasıyla 63,50 (ss=10,28), 85,98 (ss=9,53), 82,50 (ss=17,36) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin mutluluk durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumuna Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	38,78	1,73	212,58	22,346	,000
	Zaman	3,77	,44	251	8,556	,000
	Evet - ED	-2,31	1,28	114	-1,804	,074
	Evet - Hayır	-3,84	1,08	83	-3,564	,001
	ED - Hayır	-5,37	2,50	49	-2,148	,037
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2667,065; AICC=2667,097; CAIC=2676,918; BIC=2674,918</i>						
Akademik Uyum	Sabit	37,99	1,39	227,29	27,389	,000
	Zaman	2,36	,37	251	6,333	,000
	Evet - ED	-2,01	,97	114	-2,055	,042
	Evet - Hayır	-,02	,85	83	-,022	,982
	ED - Hayır	1,97	1,97	49	,999	,323
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2522,733; AICC=2522,765; CAIC=2532,586; BIC=2530,586</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	76,77	2,52	223,05	30,476	,000
	Zaman	6,14	,67	251	9,192	,000
	Evet - ED	-4,32	1,81	114	-2,376	,019
	Evet - Hayır	-3,86	1,50	83	-2,570	,012
	ED - Hayır	-3,41	3,80	49,000	-,895	,375
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2963,935; AICC=2963,967; CAIC=2973,789; BIC=2971,789</i>						

ED= "Emin Değilim" şeklindeki yanıtlar

Tablo 43 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen öğrencilerin sosyal, akademik ve toplam okula uyum puanlarının zaman içerisindeki değişimine ilişkin mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarına göre ikili karşılaştırma sonuçları görülmektedir.

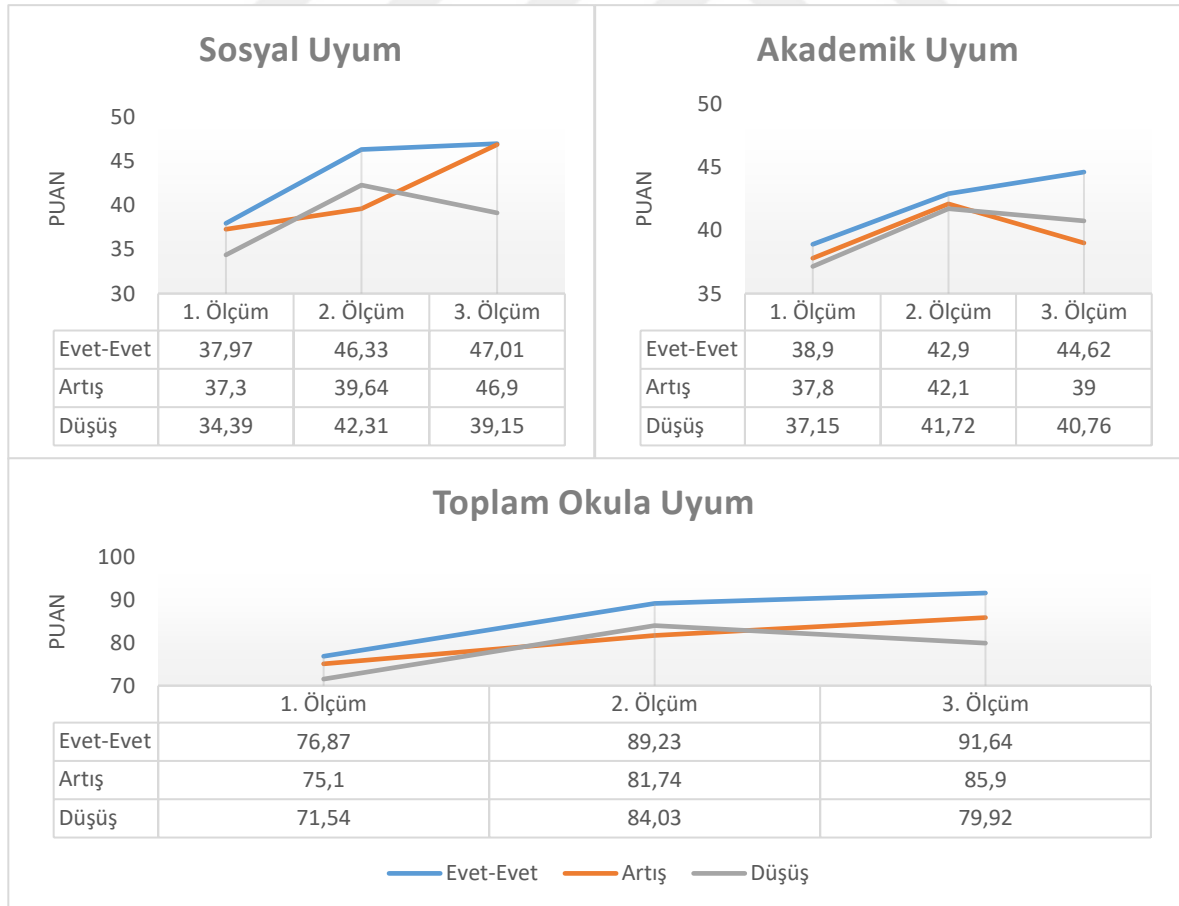
Buna göre, mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler ile mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrenciler karşılaştırıldığında sosyal uyum puanlarının ortalama 2,31 ($t_{sosyal uyum} = -1,804$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 2,01 ($t_{akademik uyum} = -2,055$; $p < ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 4,32 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -2,376$; $p < ,05$) mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği, akademik uyum ve toplam uyumdaki artışların anlamlı olduğu bununla birlikte sosyal uyumdaki artışın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler ile mutlu değilim diyen öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 3,84 ($t_{sosyal uyum} = -3,564$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama ,02 ($t_{akademik uyum} = -,022$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 3,86 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -2,570$; $p < ,05$) mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyumdaki artışların anlamlı olduğu bununla birlikte akademik uyumdaki artışın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Son olarak, mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrenciler ile mutlu değilim diyen öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 5,37 ($t_{sosyal uyum} = -2,148$; $p < ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 1,97 ($t_{akademik uyum} = -,999$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 3,41 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -,895$; $p > ,05$)) mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olup olmama konusunda emin değilim diyen öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyumdaki artışın anlamlı olduğu bununla birlikte akademik uyum ve toplam okula uyumdaki artışların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yapılan üçüncü ölçümde öğrencilere “Bu okula geldiğiniz için mutlu musunuz?” sorusu tekrar sorularak, öğrencilerden o andaki düşüncelerine göre “evet”, “hayır” “emin değilim” şeklinde tekrar yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruyu, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen öğrencilerin 68’i (% 54,0) “evet”, 35’i (% 27,8) “emin değilim” ve 23’ü (% 18,3) “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Yapılan ilk ölçüm ile son ölçüm arasındaki yanıtlar karşılaştırılarak öğrencilerin mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama

durumlarındaki değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, ilk ölçümde “evet” şeklinde yanıtlayan öğrencilerin yanıtları ikinci ölçümde “emin değilim” veya “hayır” şeklinde değişmişse bu durum mutlulukta bir *düşüş*, emin değilim ya da hayır şeklinde olan yanıtları evet şeklinde değişmişse bu durum mutlulukta bir *artış* olarak değerlendirilmiştir. Bu açıklama doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin 58’inin (% 46,0) her iki ölçümde de “evet” yanıtını, 23’ünün (% 18,3) her iki ölçümde de “emin değilim” yanıtını verdikleri görülmüştür. 26 öğrencinin (% 20,6) mutluluk durumlarında düşüş, 10 öğrencinin (% 7,9) mutluluk durumunda ise bir artış olarak tespit edilmiştir. Her iki ölçümde de “emin değilim” şeklinde yanıt veren öğrenciler ve 4 gruba da edilemeyen 9 (%7,2) öğrenci analiz dışında tutulmuştur. Buna göre her iki ölçümde de “evet –evet” şeklinde yanıt veren, başarı inançlarında düşüş ve artış olan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Yapılan 3 farklı ölçümde öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olma durumlarındaki değişimlerine göre dağılımları Şekil 35’te sunulmuştur.



Şekil 35. Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci

Şekil 35 incelendiğinde yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen ve hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin sosyal uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçümde 37,97 (ss=5,13), ikinci ölçümde 46,33 (ss=8,44) ve üçüncü ölçümde 47,01 (ss=7,37); mutluluk durumunda artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,30 (ss=4,76), ikinci ölçüm için 39,64 (ss=10,51) ve üçüncü ölçüm için 46,90 (ss=7,56); düşüş olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının sırasıyla 34,39 (ss=8,16), 42,31 (ss=12,35) ve 39,15 (ss=9,83) olarak belirlendiği görülmektedir.

Hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin akademik uyum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 38,90 (ss=4,04), ikinci ölçümde 42,90 (ss=6,83) ve üçüncü ölçümde 44,62 (ss=7,29); mutluluk durumunda artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 37,80 (ss=3,64), ikinci ölçüm için 42,10 (ss=9,83) ve üçüncü ölçüm için 39,00 (ss=12,16); düşüş olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının sırasıyla 37,15 (ss=5,45), 41,72 (ss=9,14) ve 40,76 (ss=9,06) olarak bulunmuştur.

Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrencilerin ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ilk ölçümde 76,87 (ss=7,28), ikinci ölçümde 89,23 (ss=12,18) ve üçüncü ölçümde 91,64 (ss=11,19); mutluluk durumunda artış olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının ilk ölçüm için 75,10 (ss=6,70), ikinci ölçüm için 81,74 (ss=14,92) ve üçüncü ölçüm için 85,90 (ss=16,76); düşüş olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının sırasıyla 71,54 (ss=10,95), 84,03 (ss=16,47) ve 79,92 (ss=15,91) olarak tespit edilmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri, uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve bu gelişimin mutluluk durumlarındaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan tekrarlı veriler üzerinde linear mixed model analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

Mevcut Okuluna Yerleştiği için Mutlu Olma Durumundaki Değişime Göre Okula Uyum Süreci Lineer Mixed Model Sonuçları

Faktör	Parametre	Kestirim	Sh	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Sabit	36,02	1,33	292,36	26,939	,000
	Zaman	3,68	,45	233	8,082	,000
	Evet Evet - Artış	-2,49	1,71	66	-1,460	,149
	Evet Evet - Düşüş	-1,72	,50	82	-3,420	,001
	Artış - Düşüş	-1,33	1,49	34	-,894	,377
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2475,112; AICC=2475,146; CAIC=2484,816; BIC=2482,816</i>						
Akademik Uyum	Sabit	38,32	1,21	267,85	31,625	,000
	Zaman	2,17	,39	233	5,593	,000
	Evet Evet - Artış	-2,51	1,64	66	-1,531	,130
	Evet Evet - Düşüş	-,75	,40	82	-1,894	,062
	Artış - Düşüş	,12	1,14	34	,109	,914
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2339,381; AICC=2339,416; CAIC=2349,086; BIC=2347,086</i>						
Toplam Okula Uyum	Sabit	76,31	2,18	262,42	34,981	,000
	Zaman	5,86	,69	233	8,481	,000
	Evet Evet - Artış	-5,00	2,64	66,000	-1,893	,063
	Evet Evet - Düşüş	-2,47	,70	82	-3,496	,001
	Artış - Düşüş	-1,21	2,03	34	-,592	,558
<i>Bilgi Kriteri Değerleri: AIC=2744,342; AICC=2744,377; CAIC=2754,047; BIC=2752,047</i>						

Tablo 44 incelendiğinde, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin sosyal, akademik ve toplam okula uyum puanlarının zaman içerisindeki değişimine ilişkin mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olup olmama durumlarındaki değişime göre ikili karşılaştırma sonuçları görülmektedir.

Buna göre, hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler ile mutluluk durumunda artış olan öğrenciler karşılaştırıldığında sosyal uyum puanlarının ortalama 2,49 ($t_{sosyal uyum} = -1,460$; $p > ,05$), akademik uyum puanlarının ortalama 2,51 ($t_{akademik uyum} = -1,531$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 5,00 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -1,893$; $p > ,05$) hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği, bununla birlikte bu artışların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olduğunu belirten öğrenciler ile mutluluk durumunda düşen olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum

puanlarının ortalama 1,72 ($t_{sosyal uyum} = -3,420$; $p < ,01$), akademik uyum puanlarının ortalama ,75 ($t_{akademik uyum} = -1,894$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ise ortalama 2,47 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -3,496$; $p < ,01$) hem ilk hem de son ölçümde mevcut okuluna yerleştiği içim mutlu olduğunu belirten öğrenciler lehine artış gösterdiği, sosyal uyum ve toplam okula uyumdaki artışların anlamlı olduğu bununla birlikte akademik uyumdaki artışın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Son olarak, mutluluk durumunda artış olan öğrenciler ile mutluluk durumunda düşüş olan öğrenciler karşılaştırıldığında, sosyal uyum puanlarının ortalama 1,33 ($t_{sosyal uyum} = -,894$; $p > ,05$), toplam uyum puanlarının ortalama 1,21 birimlik ($t_{toplam okula uyum} = -,592$; $p > ,05$) mutluluk durumunda artış olan öğrenciler lehine artış gösterdiği; akademik uyum puanlarının ise ortalama ,25 ($t_{akademik uyum} = -,537$; $p > ,05$) mutluluk durumunda düşüş olan öğrenciler lehine artış gösterdiği bununla birlikte bu artışların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bulguların Özetlenmesi

Elde edilen bulguların özetlenmesi ve bir bütün halinde görülmesini sağlamak amacıyla nicel aşamada elde edilen bulgular tek bir tablo halinde Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45

III. Aşamaya İlişkin Bulguların Özeti

Faktörler	Sosyal Uyum			Akademik Uyum			Toplam Okula Uyum		
	MSP	MYY	MTAL	MSP	MYY	MTAL	MSP	MYY	MTAL
Cinsiyet	+	+	X	X	X	X	+	+	X
Okula Uyum Haftasına Katılım	X	X	-	X	X	-	X	X	-
Lise Büyüklüğü	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kalınan Yer	X	-	-	X	-	-	X	-	-
Okula Uzaklık	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yakın Arkadaş	+	+	+	X	X	X	X	+	+
Akran Desteği	+	+	X	X	X	X	+	+	X
Başarı İnancı	+	+	X	+	+	+	+	+	+
Okulda Mutlu Olma	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Not: X= anlamlı farklılık yok, + = anlamlı farklılık var, - = analizler yürütülemedi; MSP=Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liseler, MYY= Mahalli/Yerel yerleştirme ile öğrenci alan liseler, MTAL= Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Karma yöntem araştırmalarında önerildiği şekilde, birbirini destekleyen nitel ve nicel aşamalardan elde edilen bulgular bir araya getirilerek birlikte yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Lise Türleri ve Okula Uyum Süreci

Ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişiminin yerleştikleri lise türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin hem sosyal hem akademik hem de toplam okula uyum düzeylerinin yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine veya merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Dönemin başında yapılan ilk ölçümden itibaren, MTAL öğrencilerinin sosyal, akademik ve toplam okula uyum puanları diğer öğrencilere oranla düşüktür. Bununla birlikte merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrenciler ile yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrenciler arasında okula uyum süreçleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu iki grupta yer alan öğrencilerin okula uyum süreçlerinin benzer olduğu söylenebilir.

MTAL öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin daha düşük olması öğrenci ve okul düzeyinde açıklanabilir. İlk olarak öğrenci özellikleri göz önüne alındığında, Özdemir ve Karateke (2018) meslek liselerinin önemli bir kısmının, merkezi yerleştirme sistemi içerisinde akademik başarısı en düşük öğrencilerin tercih ettiği, son tercihlerine yazdığı veya gitmek istemediği okullar olduğunu belirtmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası

değerlendirmeler, akademik başarısı en düşük öğrencilerin meslek lisesi öğrencileri olduğunu göstermektedir (Fındık ve Kavak, 2013). Düşük başarıya sahip ve disiplin sorunları olan öğrenciler ise ortaöğretime geçişte daha fazla sorun yaşamaktadır (Catterall, 1998). Başarı ve okula uyum arasındaki ilişki göz önüne alındığında (ör. Aunola vd., 2000; Lakhani, 2017; Langenkamp, 2009) MTAL'ye yerleşen öğrencilerin, düşük başarı gösteren öğrencilerde olduğu ve bu öğrencilerin okula uyum düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmada, MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeyleri ilk ölçümden itibaren diğer lise türlerine yerleşen öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

İkinci olarak, meslek liselerine ilişkin algılar göz önüne alınarak bu bulgu açıklanabilir. Öğrenciler akranlarından, ebeveynlerinden, öğretmenlerinden veya medyadan ortaöğretimde kendilerinden beklenenler ve ortaöğretim yaşantıları hakkında mesajlar alırlar (Smith, Feldwish ve Abell, 2006). Teknik eleman yetiştirmek amacıyla kurulan meslek liseleri, akademik başarı üzerinden değerlendirildiklerinde düşük başarı göstermekte (Yazgan, 2018) ve bu okulların toplumsal olarak olumsuz algılanmasına neden olmaktadır (Demir, 2017). Bu okullara yerleşen öğrenciler bu algıyı içselleştirebilmekte, kendilerini dezavantajlı algılayarak buna uygun davranış kalıpları geliştirmektedir (Atmaca, 2019). Bunun bir sonucu olarak eğitime ilişkin motivasyonun düştüğü meslek liselerinde, diğer lise türlerine göre daha fazla disiplin sorunu yaşanmakta (Demirtaş ve Pehlivan, 2020) ve bu lise türünde öğrenciler daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır (Ayas ve Pişkin, 2011). Meslek liselerine ilişkin olumsuz algı ve bu okullarda yaşanan disiplin, zorbalık, düşük akademik başarı gibi dezavantaj yaratan durumlar MTAL öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin ve okula uyumlarının zaman içindeki gelişiminin diğer lise türlerine göre daha düşük olmasına yol açmış olabilir.

Son olarak, meslek lisesine devam eden öğrencilerin okula uyum düzeylerinin daha düşük olması bu öğrencilerin aile özellikleri göz önünde bulundurularak açıklanabilir. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan meslek liselerine devam öğrencilerin aile özellikleri incelendiğinde, bu ailelerin genellikle ekonomik ve kültürel sermayeden yoksun oldukları görülmektedir (Atmaca,2019). Yoksulluk günümüzde sadece ekonomik zorlukları değil aynı zamanda kültürel bağlamda eğitim, sağlık, istihdam, sosyal güvence gibi temel ihtiyaçların pek çoğundan da uzak olmayı içermektedir. Bunun bir sonucu olarak, dezavantajlı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin okul başarıları genellikle düşük olmaktadır (Fındık ve Kavak, 2013). Okul başarısı ve okula uyum arasındaki ilişki göz önünde

bulundurulduğunda, meslek lisesi öğrencilerinin aile profillerinin de okula uyumsuzluk ile ilgili önemli bir faktörü oluşturduğu söylenebilir. Ek olarak, sosyo ekonomik yönden dezavantajlı ailelerde, öğrenciler maddi sorunlar nedeniyle okulu bırakabilmekte ve bu ailelerde ebeveynlerin okula katılımı düşük olabilmektedir (Taş vd., 2013). Bu yaşantılar da öğrencilerin okula uyumunu zorlaştıran diğer nedenler arasında sayılabilir.

Cinsiyet ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada, cinsiyetin ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimini ve gelişimini anlamlı olarak etkilediği ve bu etkilerin okul türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, hem merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin sosyal uyum ve toplam okula uyum düzeylerinin zaman içerisindeki değişimi ve gelişimi kız öğrenciler lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Akademik uyum düzeyleri açısından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Dönemin başında yapılan ilk ölçümde kız ve erkek öğrencilerin sosyal, akademik ve toplam uyum puanlarının birbirine çok benzer düzeyde olduğu bununla birlikte, dönemin ortasında ve sonunda yapılan ölçümlerde sosyal ve toplam uyum puanlarının kız öğrencilerin lehine önemli ölçüde artış gösterdiği, akademik uyum puanlarının da kız öğrenciler lehine artış göstermekle birlikte artışların anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeylerinin zaman içerisindeki değişimi ve gelişimi incelendiğinde ise, hem sosyal hem akademik hem de toplam uyum puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular alanyazında yer alan bazı çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Langenkamp (2009) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin okula sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sanwal ve Joshi (2019) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin okula daha iyi uyum sağladıkları görülmüştür. Paramanik vd. (2014) ve Tomás vd. (2020) de benzer şekilde, kız öğrencilerin okula erkek öğrencilere oranla daha iyi uyum sağladıklarını tespit etmiştir. Dokuzuncu sınıfa yeni başlayan öğrencilerle yapılan bir başka çalışmada, 9. sınıfın başında ve sonunda öğrencilerin uyum düzeyleri ölçülmüştür. Buna göre, dokuzuncu sınıf sonunda kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde pozitif uyum gösterdikleri görülmüştür (Boman ve Yates, 2001). Martínez-Ferrer vd, (2019) 1304 İspanyol öğrenci ile yaptıkları çalışmada, benzer şekilde, kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bulgular

bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmada ilgili alanyazın ile tutarlı sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen kız öğrencilerin sosyal uyum ve toplam uyum düzeylerinin ve zaman içerisindeki değişim ve gelişiminin erkek öğrencilere göre daha yüksek olması kız öğrencilerin sahip olduğu birtakım özellikler ile açıklanabilir. Cavell (1990) sosyal becerilerin sosyal uyum için kaynak teşkil ettiğini belirtmiştir. Türkiye’deki ortaöğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin araştırıldığı bir çalışmada, kız öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık ve sosyal duyarlık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gümüş, Yenen ve Özyürek, 2018). Özcan ve Yıldırım (2011) tarafından yapılan çalışmada, lisanslı spor yapan lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre incelenmiş ve hem bireysel hem de takım sporu yapan lise öğrencilerinde kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duran, Çeliköz ve Topaloğlu (2013) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuş, kızlarda olumlu sosyal davranış düzeyinin erkeklerde ise olumsuz sosyal davranış düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, ortaöğretimde kız öğrencilerin iletişim becerilerinin daha iyi olduğunu gösteren çalışmalar alanyazında sıklıkla yer almaktadır (Bugay ve Korkut Owen, 2016; Gölönü ve Karcı, 2010; Sevindi ve Kumcağız, 2017). Başkalarına yardım etmek, başkalarıyla işbirliği yapabilmek, diğerleriyle sağlıklı iletişim kurmak, kendini doğru ifade etmek, özür dileyebilmek ve sahip olunan bilgileri başkalarına aktarmak, sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma gibi sosyal beceriler (Yüksel, 2001) sosyal uyumu ve okula uyumu kolaylaştırabilmektedir. Sosyal becerisi yüksek olan öğrencilerin okula uyum düzeyleri de daha yüksek olmaktadır (Nikooyeh vd., 2017). Buna göre, kız öğrencilerin sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin daha yüksek olması, onların erkek öğrencilere oranla okula uyum düzeylerinin ve okula uyumlarının zaman içindeki gelişiminin daha yüksek olmasına yol açmış olabilir.

Kız öğrencilerin sahip olduğu özelliklerin yanı sıra, erkek öğrencilerin sahip olduğu birtakım özellikler de erkek öğrencilerin daha düşük okula uyum sağlamalarına neden olmuş olabilir. Ortaöğretimde erkek öğrencilerin daha yoğun davranış problemi yaşadıkları, okul kurallarına daha az uydukları belirtilmektedir (Çelik Örücü, Bugay, Tuna, Çok ve Aşkar, 2015). Kuş ve Karatekin (2009) tarafından ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde

yürütülen çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla okul kurallarını ihlal ettikleri tespit edilmiştir. Ek olarak, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre saldırganlık ve şiddet davranışlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Şahin ve Korkut Owen, 2009). López, Jiménez ve Moreno (2018) tarafından yapılan çalışmada, saldırgan davranışlar ile okula uyum arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kurallara daha az uymaları, saldırganlık ve şiddet davranışlarının daha yüksek olması, okula uyum sürecinde bir dezavantaj yaratarak kız öğrencilere göre okula uyum düzeylerinin daha düşük olmalarına neden olmuş olabilir.

MTAL'ye yerleşen öğrencilerin okula uyum düzeylerinin ve okula uyumlarının zaman içindeki değişimi ve gelişimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Uyum kavramı doğası gereği hem uyum sağlayan bireye hem de uyum sağlanan duruma ilişkin özelliklerden oluşmaktadır. Meslek liselerinin özellikleri incelendiğinde, bu okullarda erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ve öğrencilerin meslek liselerini maskülen, erkek egemen olarak tanımladıkları görülmektedir (Mazlum ve Balcı, 2018). Erkek egemen ve maskülen olarak algılanan okul çevresinin, kız öğrencilerin okula uyum düzeylerini olumsuz etkilediği ve bunun sonucu olarak erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin benzer uyum düzeyine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okula Uyum Haftasına Katılım ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada okula uyum haftasına katılımın ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimini ve gelişimini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

İlgili alanyazında, okula uyum ile ilgili yürütülen programların öğrencilerin uyumuna önemli etkileri olduğunu belirten çalışmalar sıklıkla yer almaktadır (örn. Murray ve Malmgren, 2005; Reyes vd., 1994; Roybal vd., 2014). Yeşilyaprak vd. (2014) tarafından okula uyum programının etkililiğinin değerlendirildiği pilot çalışmada da, benzer şekilde, okula uyum haftasında yapılan etkinliklerin öğrencilerin okula uyum sağlamasında önemli katkıları olduğu belirtilmiştir. Ancak yürütülen çalışmada, okula uyum haftasına katılımın öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bu durum birkaç şekilde açıklanabilir. İlk olarak, okula uyum haftasına katılımın diğer bir ifade ile okula uyum programının etkililiğinin tespitinin sağlanması için programın uygulanması gerekmektedir. Yapılan araştırmada, çalışmaya dahil olan okullarda okula

uyum programının tam manasıyla uygulanmadığı görülmüştür. Okul psikolojik danışmanları ve okul müdürleri ile araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerde, okula uyum ile ilgili yapılan çalışmaların okulun tarihinin ve fiziksel özelliklerinin tanıtımı ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Okula uyum programının etkililiğinin değerlendirildiği raporda, programın etkililiğinin sağlanabilmesi için;

- a) Okul psikolojik danışmanının liderliği
- b) Okul yöneticilerinin programı sahiplenmeleri
- c) Kapsamlı ve katılımcı bir uyum programı

olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında okula uyum programının okullarda uygulanmasının düşük düzeyde olduğu ve bunun bir sonucu olarak okula uyum haftasına katılımın öğrencilerin okula uyum düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Okula uyum haftasının etkililiğine dair bulgular değerlendirilirken, göz önünde bulundurulması gereken diğer bir husus da öğrenci katılımıdır. Öğrenci gönüllüğüne dayalı olarak yürütülen okula uyum haftasına, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere yerleşen öğrencilerin %29,5'i; yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin %75,6'sı ve yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerin %92,8'i katılmamıştır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun okula uyum haftasına katılmadığı söylenebilir. Diğer yandan, MTAL öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin belirgin bir biçimde diğer öğrencilerden düşük olduğu göz önüne alındığında, okula uyum ile ilgili programa en çok ihtiyaç duyan grubun %92,8'inin okula uyum haftasına katılmaması dikkat çekici bir bulgudur.

Yerleşilen Lise Büyüklüğü ve Okula Uyum Süreci

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinde öğrencilerden bazılarının okul büyüklüğünün okula uyumlarını etkilediğini belirtmesine rağmen, yürütülen nicel çalışmada okul büyüklüğünün ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimini ve gelişimini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada, okul büyüklüğü ile ilgili alanyazında yer alan birçok çalışmadan farklı bulgulara ulaşılmıştır. Daha büyük okullar öğrencilerin okula uyum sağlamasında genellikle riskli olarak değerlendirilmektedir (Waters vd., 2012). Ortaöğretim kurumlarının fiziksel açıdan ortaokullardan daha büyük ve kalabalık olması (Booth ve Sheehan, 2008),

öğrencilerin okulda kaybolma korkusu yaşamalarına neden olabilmektedir (Mackenzie vd., 2012). Werblow ve Duesbery (2009) okul büyüklüğü arttıkça, öğrencilerin matematik başarısında düşüş, okul bırakma oranlarında ise artış olduğunu belirtmektedir. Egalite ve Kisida'de (2016) benzer şekilde, okul büyüklüğü arttıkça öğrencilerin matematik ve okuma başarılarının azaldığını bulmuştur. Büyük okullar sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda ebeveynler için de algı farklılıkları yaratmaktadır. Ebeveynlerin büyük okulları daha az güvenli algıladıkları ve bununla ilişkili olarak veli katılımının büyük okullarda daha düşük olduğu görülmüştür (Goldkind ve Farmer, 2013). Buna göre, büyük okullara yerleşen lise öğrencilerinin okula uyum sağlamada güçlük yaşayabileceği söylenebilir. Nitekim Ganeson ve Ehrich (2009) büyük liselerin okula uyum için risk oluşturduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte büyük okullar bazı fırsatları da beraberinde getirmektedir. Büyük okullar arkadaş edinmek için öğrencilere çok fazla seçenek sunabilmekte (Ganeson ve Ehrich, 2009), bu tip okullarda çok ders dışı etkinliklere daha çok yer verilebilmektedir (Weiss, Carolan ve Baker-Smith, 2010). Bu özellikler dezavantaj gibi görülen büyük okullarda, birtakım avantajların da olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, okula uyum için büyük okullar doğrudan bir risk faktörü olmaktan ziyade beraberinde avantajları da içeren bir durumdur. Bu çalışmada da yerleştiği lise mezun olduğu ortaokuldan daha büyük olan öğrencilerinin uyum süreçlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile büyük okullar araştırmada yer alan öğrencilerin okula uyum süreçlerini olumsuz etkilememiştir. Bu durumun birkaç açıklaması olabilir.

İlk olarak, araştırmaya dahil edilen merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liseler %5'lik dilimde öğrenci alan ve Ankara'da öncelikli tercih edilen liseleridir. Bu nedenle, merkezi sınav puanı ile alan bir liseye yerleşen öğrencilerin, birçoğunun kazanmayı hedeflediği lise yerleştiği lise olabilir. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak uyum sağlamada okul büyüklüğünün bir risk oluşturmasını engellemiş olabilir. Ek olarak, ortaokul sekizinci sınıfta, eğitsel rehberlik kapsamında okul gezileri yapılmakta öğrenciler farklı liseleri ziyaret ederek okulların en azından fiziki olanaklarını görebilmektedir. Öğrencilerin yerleştikleri okulun fiziksel koşulları hakkında önceden bilgi sahibi olması, lise büyüklüğünün olası olumsuz etkilerini azaltmış olabilir.

İkinci olarak araştırmada yer alan ve merkezi yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu Lisesine veya MTAL'ye yerleşen öğrencilerin birçoğu evlerine en yakın liseye yerleşmiştir. Buna göre, öğrenciler okulun büyüklüğü ve fiziksel olanakları hakkında okula yerleşme

öncesinde de birtakım bilgilere sahip olmuş olabilirler. Bu durum, okula aşinalık yaratarak okul büyüklüğünün bir risk olmasını engellemiş olabilir.

Olası üçüncü bir açıklama ise büyük okulların olumsuz etkilerinin üst sınıflarda daha belirgin olmasıdır. Egalite ve Kisida (2016) yaptıkları boylamsal çalışmada, büyük okulların olumsuz etkilerinin en çok 11. sınıfta görüldüğünü belirtmektedir. Okula yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinde okula uyumsuzluk gibi olumsuz etkilerin henüz görülmeye başlanmadığı söylenebilir.

Bu bulgular yorumlanırken bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma grubunda yer alan okullarında en küçüğünün toplam okul mevcudu 531 iken en büyüğünün toplam okul mevcudu 1541 öğrenciden oluşmaktadır. Okul büyüklükleri ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte Leithwood ve Jantzi (2009) dezavantajlı öğrencilerin yoğunlukta olduğu liselerin 600 veya daha az öğrenciyle; ekonomik ve sosyal olarak heterojen ve görece dezavantajlı bulunmayan öğrencilerin yoğunlukta olduğu liselerin ise 1000 öğrenciyle sınırlandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu rakamları aşan okulların büyük olarak değerlendirilebileceğini ve bu okulların öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğini ifade etmiştir. Bu noktada çalışma grubunda yer alan MTAL, yerel yerleştirme ile öğrenci alan üç Anadolu Lisesi'nden ikisi ve merkezi sınav puanı ile alan liselerden biri büyük okul olarak değerlendirilebilir. Fakat bir okul hariç (N=1541), diğer tüm okullarda toplam okul mevcutları kriter değerlerin (N=600 ve N=1.000) çok az üzerindedir. Buna göre, daha büyük ve toplam öğrenci mevcudunun daha yüksek olduğu okullarda farklı bulgulara ulaşılabilir.

Kalınan Yer ve Okula Uyum Süreci

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinde öğrencilerden bazılarının pansiyonda kalmanın okula uyumlarını etkilediğini belirtmesine rağmen, yürütülen nicel çalışmada pansiyonda kalmanın ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimini ve gelişimini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

Elde edilen bulgu, beklenen sonuçlar ile tutarsızlık göstermektedir. Neild (2009) birden fazla uyum döneminin aynı anda yaşanmasının genel uyumu zorlaştırdığını belirtmektedir. Pansiyonda kalan öğrenciler bir yandan pansiyon yaşamına uyum sağlamaya çalışırken diğer yandan lise yaşamına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu iki zorlu sürecin bir arada

yaşanmasının okula uyumu zorlaştıracakı düşünölebilir. Nitekim ortaöğretim kurumlarının pansiyonlarında kalan öğrencilerin öğrenci pansiyonu hakkında görüşlerinin görüşmeler aralığı ile incelendiğı çalışmada, öğrenciler pansiyon yaşamına uyum sağlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Özdemir ve Orhan, 2020).

İki uyum sürecinin aynı anda yaşanmasının getirdiğı süreçsel risklerin yanı sıra lise pansiyonları yapısal olarak da bazı riskler içerebilmektedir. Pansiyonda kalan öğrencilerde zararlı alışkanlıklar, etütlere karşı çıkma, sorumluluktan kaçma, pansiyondan izinsiz çıkma vb. istenmeyen davranışlar gözlenebilmektedir. Pansiyona yeni gelen öğrenciler ise uyum sorunları, öz bakım becerileri, aile özlemi konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Ayrıca pansiyonlarda yaşanan sorunlar öğrencilerde pansiyona uyum sağlayamama, akademik başarısızlık ve okul değışikliğı gibi sonuçlara neden olabilmektedir (Sarıduman ve Kılıçoğlu, 2018). Ek olarak, pansiyonlar okulda zorbalık olaylarının en sık yaşandığı yerler arasında olup (Çelenk ve Yıldızlar, 2019), pansiyonda kalan öğrenciler daha yoğun yalnızlık duyguları hissetmektedir (Balay, Ahmet, Kaya ve Doğı, 2012). Alanyazındaki çalışmalar okula uyum ile zorbalık (Kepenekci ve Çinkır, 2006) ve yalnızlık arasında arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Buna göre, pansiyonda kalmanın okula uyumu zorlaştıracakı sonucuna ulaşılabilir.

Bununla birlikte yapılan çalışmada pansiyonda kalan öğrenciler ile ailelerinin yanında kalan öğrencilerin okula uyum süreçleri arasında bir farklılık tespit edilmemiştir. Pansiyonda kalma birçok özellik için olası bir risk faktörü olsa da, Karataş ve Atıcı (2014) sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarının pansiyonunda kalan öğrencilerin pansiyonla ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin pansiyonda kalmaktan mutlu olduklarını, pansiyonda kalmanın onların sosyal gelişimlerine katkı sağladığını, nöbet tutan öğretmenleriyle iletişimlerini güçlendirdiğini, öğretmenlerinin anne-baba yokluğunu fazla hissettirmediklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da yalnızca merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrencilerde pansiyon ve aile yanında kalma arasındaki farklar incelenmiştir. Buna göre pansiyonda kalma birtakım risklerin yanında, ilgili çalışmada yer aldığı üzere öğrencilere birtakım avantajlar sağlamış olabileceğı düşünülmektedir.

Okula Uzaklık ve Okula Uyum Süreci

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinde öğrencilerden bazılarının okulun kaldıkları yere uzak olmasının okula uyumlarını etkilediğini belirtmesine rağmen, yürütülen nicel çalışmada okula uzaklığın ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimini ve gelişimini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

Okulların uzak olması, öğrencilerin okula gitmek için daha erken uyanmaları, enerjilerinin bir kısmını ulaşım için harcamaları, mahalle veya yaşanılan yerden uzaklaştıkça yeni ve farklı bir sosyal çevreye girmeleri gibi sonuçlara neden olabilmektedir. Ev ile okul arasındaki mesafe arttıkça öğrenciler aşına oldukları ortamdaki uzaklaşırlar. Nitekim özellikle büyük şehirlerde bu durumun önlenmesi amacıyla MEB tarafından yerel yerleştirme sistemi geliştirilmiş ve 2018 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarına öğrencilerin ikamet adresleri dikkate alınarak öğrenci alımına başlanmıştır. Yapılan çalışmada okula uzaklığın tüm okul gruplarında okula uyum sürecini etkilemediğinin bulunmaması yerel yerleştirme sistemi ile açıklanabilir. Yerel yerleştirme sistemi ile öğrencilerin birçoğu evlerine en yakın liseye yerleştirilmektedir. Öğrenciler liseyi uzak olarak algılasalar bile bu lise ikametlerine en yakın lise olabilir. Bu durumda, uzak olarak belirtilen lisede sosyal ortamın değişmesi, aşına olunmayan yeni ve farklı bir sosyal ortama girilmesi gibi risk faktörleri yer almayabilir.

İkinci olarak, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerde ise farklı bir değişken ortaya çıkmış olabilir. Araştırmada yer alan merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liseler %5'lik dilimde öğrenci alan ve Ankara'da öncelikli tercih edilen liseleridir. Bu nedenle, merkezi sınav puanı ile alan bir liseye yerleşen öğrencilerin, birçoğunun kazanmayı hedeflediği lise yerleştiği lise olabilir. Bu durum okula uzaklığın bir risk oluşturmamasını engellemiş olabilir.

Son olarak bu bulgular yorumlanırken bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin kaldıkları yerin okula uzaklıkları tamamen algılarına dayalı olarak ölçülmüştür. Ancak ilgili alanyazında yer alan bazı çalışmalarda (örn., Chillón, Panter, Corder, Jones ve Van Sluijs, 2015) çeşitli teknolojik araçlar sayesinde kalınan yer ve okul arasındaki mesafe belirlenerek araştırmalar yapılabilmektedir. Okula uzaklığın tespitinde optimal rakamlar tespit edilmediği için bu çalışmada yalnızca öğrenci algıları temel alınmıştır. Okula uzaklığın ne düzeyde olduğu ise incelenmemiştir. Bulgular yorumlanırken bu durum dikkate alınmalıdır.

Yerleşilen Okulda Yakın Arkadaşa Sahip Olma ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada yerleşilen okulda yakın arkadaşına sahip olup olmamanın ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimine ve gelişimine etkisinde okul türüne göre farklı bulgulara ulaşılmıştır. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin zaman içindeki değişiminin ve gelişiminin yerleştiği okulda yakın arkadaşına sahip olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı, bununla birlikte akademik uyum ve toplam okula uyum düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmadığı görülmüştür. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine veya MTAL'ye yerleşen öğrencilerin sosyal uyum ve toplam okula uyum düzeylerinin zaman içindeki değişiminin ve gelişiminin yerleştiği okulda yakın arkadaşına sahip olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı, bununla birlikte akademik uyum düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde, yerleşilen lisede yakın arkadaşı bulunan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin zaman içerisindeki gelişimi ve değişiminin tüm lise gruplarında anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul ortamı, ergenlik çağındaki en etkili sosyalleşme alanlarından biri olarak tanımlanmaktadır (Catalano vd., 2004). Bir öğrencinin kendini okulda kabul edilen, saygı duyulan, desteklenen, diğer öğrenciler tarafından okula katılımı desteklenen biri olarak algılaması ve aynı zamanda okuldaki diğer öğrencileri genel olarak kabul eden, saygı duyan, destekleyen bir profil sergilemesi olarak tanımlanan sosyal uyum (Serna ve Martínez, 2019), en genel anlamıyla öğrencilerin okuldaki arkadaşları ile olumlu sosyal ilişkiler kurması ve bunu sürdürmesidir. Liseye geçişle birlikte öğrenciler, ortaokul öğrenimlerinde alışmış oldukları sosyal ortamdan ayrılarak yeni bir sosyal ortama geçiş yapmaktadır. Richardson (2002), okul geçişlerinde öğrencilerin eski arkadaşlarını kaybettiklerini, yeni bir sosyal ortama girdiklerini ve yeni arkadaşlara uyum sağlama çabasına girdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ganeson ve Ehrich (2009) tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu, ortaokuldaki en iyi arkadaşlarının lisede artık arkadaşları olmadığını ve lisede yeni arkadaş edinme çabasına girdiklerini belirtmiştir. Ortaokulda sahip olunan eski arkadaşları kaybetme (Booth ve Sheehan, 2008), yeni arkadaş edinme sürecinde kaygı yaşama (Dismore ve Bailey, 2010), yerleşilen lisede hiçbir tanıdığı veya arkadaşın bulunmaması (Ashton, 2008) öğrenci için akran ilişkilerinde risk oluşturabilmektedir. Buna göre, yerleştikleri lisede yakın arkadaşına bulunmayan öğrencilerin yeni arkadaşlar edinme diğer bir ifade ile okula sosyal olarak uyum sağlamak

için daha çok çaba göstermeleri gerekmektedir. Bir yandan mezun oldukları ortaokuldaki arkadaşlarını ve sosyal ortamı özlerken diğer yandan yeni arkadaş edinme kaygısı yaşayabilirler. Yakın arkadaşı bulunan öğrenciler ise, okulun sosyal ortamını daha aşına olarak algılayabilir ve okula sosyal olarak uyum sağlamada daha az güçlük yaşayabilir. Bunun bir sonucu olarak, yerleştiği okulda yakın arkadaşı bulunan öğrenciler okullarında sosyal olarak daha iyi uyum sağlamış olabilirler.

Akran Desteği ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada yerleşilen okulda akran desteği alıp almamanın ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimine ve gelişimine etkisinde okul türüne göre farklı bulgulara ulaşılmıştır. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin sosyal uyum ve toplam okula uyum düzeylerinin zaman içindeki değişiminin ve gelişiminin akran desteği alanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı, bununla birlikte akademik uyum düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmadığı görülmüştür. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerde ise, akran desteğinin öğrencilerin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimini ve gelişimini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

Elde edilen bulguların bir kısmı ilgili alanyazında yer alan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. İlgili alanyazında akran desteği öğrencilerin okula hem sosyal hem de akademik uyumu için koruyucu bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Kiefer, Alley ve Ellerbrock, 2015). Tomás vd., (2020) okula uyum ile akran desteği arasında pozitif ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Isakson ve Jarvis (1999) arkadaş desteğinin okula uyumda önemli bir kaynak olduğunu ifade etmektedir. Nitekim, Reyes vd., (1994) liseye uyum için yapılacak programlarda akran etkileşimine yer verilmesinin öğrencilerde akran desteğinin hissedilmesine yol açarak okula uyumu kolaylaştıracağını belirtmekte ve bu tür programların akran katılımını içermesi gerektiğini belirtmektedir. Akran desteğinin okula uyum süreçlerine etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmada (Jones, Rhine ve Bratton, 2002), akran desteği alan grupta yer alan öğrencilerin empatik eğilimlerinin arttığı, problem davranışlarının azaldığı ve okula uyum süreçlerinin kolaylaştığı bulunmuştur. Özellikle ortaokuldan liseye geçişlerde, arkadaş desteği sosyo-duygusal işlevsellik ile ilişkilendirilmektedir. Öğrenciler yeni akran gruplarıyla olumlu ilişkiler kurabildiklerinde (veya onlarla liseye geçiş yapan ortaokul arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler

sürdürebildiklerinde), bunun okul geçişi sürecinin sosyo-duygusal yükünü azaltması beklenmektedir (Benner vd., 2017). Akran desteği, bu tür ilişkileri geliştirerek okula sosyal uyumu arttırmış olabilir.

Bununla birlikte, MTAL'ye yerleşen öğrencilerinde akran desteğinin okula sosyal uyumu etkilemediğine ilişkin bulgu ilgili alanyazınla tutarsızlık göstermektedir. Bu durum, meslek lisesi öğrencilerinin özellikleri ile açıklanabilir. Meslek liselerinde yer alan öğrenciler genellikle düşük başarı gösteren (Özdemir ve Karateke, 2018), daha çok disiplin sorunu yaşayan (Demirtaş ve Pehlivan, 2020), zorbalığa daha çok maruz kalan (Ayas ve Pişkin, 2011) öğrencilerden oluşmaktadır. Bu özellikler düşünüldüğünde, hem destek olan öğrencilerin genel profili hem de okulun genel sosyal ortamının okula olumlu sosyal uyumu desteklemediği bunun bir sonucu olarak da arkadaş desteğinin meslek lisesi öğrencilerinin sosyal uyumlarında bir etkiye neden olmadığı anlaşılabılır.

Akran desteği genel olarak okula sosyal uyumu olumlu etkilerken, tüm lise türlerinde akademik uyumu etkilemediği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin birbirlerine desteklerinin sosyal amaçlarla sınırlı kaldığı söylenebilir.

Okulda Başarılı Olmaya Dair İnanç ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada yerleşilen okulda başarılı olmaya dair inancın ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimine ve gelişimine etkisinde okul türüne göre farklı bulgulara ulaşılmıştır. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin sosyal uyum, akademik uyum ve toplam okula uyum düzeylerinin zaman içindeki değişiminin ve gelişiminin yerleştiği lisede başarılı olacağına inanan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerde ise, yerleşilen okulda başarılı olmaya dair inancın öğrencilerin akademik uyum ve toplam okula uyum düzeylerinin zaman içerisindeki değişimini ve gelişimini olumlu olarak etkilediği bununla birlikte sosyal uyumlarını anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur. Öğrencilerin yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançlarının zaman içerisindeki değişiminin okula uyum süreçlerine etkisi incelendiğinde ise, başarılı olmaya dair inançlardaki artışın okula uyum süreçlerini olumlu etkilerken bu inançlardaki düşüşün olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Bu bulgular ilgili alanyazında yer alan bazı çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Aunola vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada, okulda başarılı olamayacağını düşünen öğrencilerin okula uyum düzeylerinin daha düşük; başarılı olabileceğini düşünen öğrencilerin okula uyum düzeylerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Ek olarak, aynı çalışmada akademik başarı beklentisi yüksek olan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin yanı sıra akademik başarılarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı ve okula uyum arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışma, okula uyum ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Carlson vd. (1999) okula uyum ve akademik başarı arasında .27 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Sánchez vd. (2005) akademik uyum ve akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Devi (2015) tarafından yapılan çalışmada, okula uyum ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu ve yüksek akademik başarı gösterenlerin, düşük akademik başarı gösterenlere göre okulda daha iyi uyum yeteneğine sahip oldukları bulunmuştur. Makas ve Düşünceli (2021) Türkiye’de lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okul ile ilgili beklentiler ile okula uyum arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencileri akademik başarıya götüren önemli yollardan birisi başarılı olmaya dair duyulan inanç ve başarı beklentileridir. Yapılan çalışmalarda (örn., Bui, 2007; Doménech-Betoret, Abellán-Roselló ve Gómez-Artiga, 2017), başarılı olmaya dair inancın ve başarı beklentisinin başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Buna göre, yerleştikleri okulda başarılı olacağını düşünen ve başarı inançları artan öğrencilerin, akademik başarılarının ve bununla ilişkili olarak akademik uyum ve okula uyum düzeylerinin daha yüksek olacağı söylenebilir.

Okulda başarılı olmaya dair inancın okula uyum sürecine etkisine ilişkin linear mixed model sonuçlarında dikkat çeken bir bulgu da okulda başarılı olmaya dair inancın öncelikli olarak akademik uyum üzerinde etkili olmasıdır. Nitekim üç okul grubunda da, okulda başarılı olmaya dair inancın akademik uyumu etkilediği görülmüştür. Ek olarak, sosyal uyuma etkisiyle karşılaştırıldığında akademik uyuma etkisinin daha yüksek olduğu (bkz. β ve t değerleri) tespit edilmiştir. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerde okulda başarılı olmaya dair inancın sosyal uyumu da olumlu etkilerken, yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL’ye yerleşen öğrencilerde sosyal uyumu etkilemediği bulunmuştur. Anadolu liseleri ile Fen liselerinde öğrenciler okul başarısına daha yüksek önem atfederken, özellikle meslek liselerinde okul başarısı daha düşük olmaktadır (Fındık ve Kavak, 2013). Bu çalışmada da,

okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerde en düşük oranın meslek liselerinde olduğu görülmektedir. Meslek liselerindeki bu yapı okulda başarılı olmaya dair inancın sosyal uyumu etkilememesini açıklayabilir. Fen lisesi ve Anadolu liselerinde öğrenci başarısı aynı zamanda sosyal uyumu etkilerken meslek liselerinde sosyal uyum öğrenci başarısından bağımsız bir şekilde var olabilir.

Okulda başarılı olmaya dair inanç ve okula uyum arasındaki ilişki ayrıca beklenti değer teorisi çerçevesinde açıklanabilir. Beklenti değer teorisinde (Wigfield ve Eccles, 2000), bireyin bir görev veya durum karşısında ne kadar iyi performans sergileyeceğine dair inancının o görev veya durum karşısındaki motivasyonunu etkilediği belirtilmektedir. Bu kuramın araştırıldığı birçok çalışmada, okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin okul motivasyonlarının ve okul başarılarının arttığı görülmüştür (Safavian, 2019). Başarı inancı öğrencilerin okuldaki akademik görevleri yerine getirirken motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamakta, derslerde zorlandıklarında motivasyonlarını sürdürmelerine destek olmaktadır (Eccles vd., 1983). Buna göre, okulda başarılı olacağını düşünen öğrencilerin okulda akademik görevlerini yerine getirdiklerini, okula akademik olarak uyum sağlamaya çaba gösterdikleri bunun bir sonucu olarak da akademik uyumlarının süreç içerisinde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yerleşilen Okulda Mutlu Olma ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olmanın 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimine ve gelişimine etkisi incelendiğinde, tüm okul türlerinde öğrencilerin sosyal uyum, akademik uyum ve toplam okula uyum düzeylerinin zaman içindeki değişiminin ve gelişiminin mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olma durumlarının zaman içerisindeki değişiminin okula uyum süreçlerine etkisi incelendiğinde ise, mutluluktaki artışın okula uyum süreçlerini olumlu etkilerken düşüşün ise olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular alanyazında yer alan bazı çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Okula ilişkin iyi oluş, okulda mutlu olma, okuldan doyum sağlama gibi özellikler birçok çalışmada okula uyum ile ilişkilendirilmiştir (Baker ve Maupin, 2009). Yapılan çalışmalar iyi oluşun ergenlerin uyumlu okul davranışlarının ve akademik performansının bir öncüsü olarak kabul edildiğini göstermektedir (Datu ve King 2018; Steinmayr, Heyder, Naumburg,

Michels ve Wirthwein, 2018). Putwain, Loderer, Gallard ve Beaumont (2020) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada okula ilişkin iyi oluşun uyumluluğu, okul başarısını ve okuldaki olumlu davranışları arttırdığını tespit etmişlerdir. Gutiérrez ve Gonçalves (2013) yaşları 14 ile 18 arasında değişmekte olan toplam 1317 ergen ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyal destek kaynakları, öz yeterlikleri, iyi oluşları ve okula uyumları arasındaki ilişkileri incelemişler ve okulda mutlu olma ve okuldan memnun olmanın okula uyumu olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Benner vd. (2017) okula uyum ile yakından ilişkili kavramlardan olan okula aidiyetin, öğrencilerin depresif belirtilerini ve yalnızlık duygularını azaltıp iyi oluşlarını arttırarak öğrencilerin ortaokuldan liseye geçişlerinde bir *tampon* görevi gördüğünü belirtmektedir. Tomás vd.'nin (2020) ergenlerle yaptıkları çalışmada sosyal destek ile iyi oluş arasındaki ilişkide okula uyumun aracı rolünün olduğunu tespit etmeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Birçok araştırmada elde edilen benzer bulgular dikkate alındığında, yüksek bir iyilik halinin diğer bir ifade ile okulda mutlu olmanın okulun taleplerini karşılama, okulda karşılaşılan sorunlarla başa çıkma, okulda sunulan olanaklardan yararlanma ve genel olarak okula karşı olumlu bir tutum benimseme konusunda onlara yardımcı olduğu söylenebilir (Danielsen vd., 2009).

Okulda mutlu olma ve okula uyum incelenirken bu iki özelliğin karşılıklı olarak birbirini etkilediği gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim Datu ve King (2018) yaptıkları boylamsal araştırmada, iyi oluşun farklı boyutları ve (yaşam doyumu, olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanım) akademik uyum arasında karşılıklı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Elde edilen bu bulgular öğrencilerin okulda mutlu hissetmelerinin, öğrencinin okula uyumlarının derecesinin hem öncülü hem de sonucu olabileceği ihtimaline işaret etmektedir. Vaillancourt vd. (2019) okula uyum sağlayan öğrencilerin özsayıgılarının ve iyi oluş düzeylerinin arttığını bununla birlikte depresif semptomlarının azaldığını ifade etmiştir. Buna göre okulda mutlu olma, ergenlerde okula uyum sağlama için bir motivasyon sağlamakla birlikte, okula uyum arttıkça öğrencilerin okulda mutlu olma düzeyleri de artmaktadır. İyi oluşun uyum teorisi (Diener, Lucas ve Scollon, 2006- Adaptation theory of well-being) bu savı desteklemektedir. Buna teoriye göre uyumlu öğrenciler, pozitif başa çıkma ve düzenleme becerileri kullanarak, okulda sağlıklı arkadaş ilişkileri geliştirir, sosyal olarak desteklendiğini hisseder diğer bir ifade ile okula sosyal olarak daha iyi uyum sağlar. Bu sosyal uyumun sonucu olarak daha fazla olumlu olumlu duygu ve dah az olumsuz duygu yaşarlar. Mutluluk ve uyum arasındaki karşılıklı ilişki, araştırmadan elde edilen bulguyu anlamlı kılmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve araştırma sonuçlarına bağlı öneriler maddeler halinde sunulmuştur. Sonuçların sırası dikkate alınarak, aynı sıralama ile önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Karma yöntemler arasında yer alan keşfedici sıralı desende yürütülen bu araştırmada, üç farklı örneklem üzerinde üç farklı çalışma yürütülmüştür. Üç farklı çalışmadan elde edilen sonuçlar bütünleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

1. Lise öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek, geçerliği ve güvenirliği sınanmış bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçek, sosyal uyum (12 madde) ve akademik uyum (12 madde) olmak üzere iki temel faktörden oluşmakta olup, 5'li likert tipinde yanıtlanmaktadır.
2. Öğrenciler okula hızlı bir şekilde uyum sağlamaktadır. Okula başlanılan ilk 5-6 haftalık süreç okula uyum için kritik bir öneme sahiptir.
3. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'e yerleşen öğrencilerin okula sosyal uyum, akademik uyum ve toplam okula uyum puanlarının zaman içerisindeki değişimi ve gelişimi merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerden daha düşüktür.
4. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okula sosyal olarak daha iyi uyum sağladığı bununla birlikte akademik uyum açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Toplam okula uyum düzeyleri incelendiğinde ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okula daha iyi uyum sağlamaktadır. Yerel

yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen kız ve erkek öğrencilerin okula sosyal ve akademik uyum süreçleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrencilerin % 29,5'inin; yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin % 75,6'sının; yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'n yerleşen öğrencilerin ise % 92,8'inin okula uyum haftasına katılmamıştır.
6. Okula uyum haftasına katılımın öğrencilerin okula uyum süreçlerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.
7. Yapılan odak grup görüşmelerinde, okul büyüklüğünün okula uyum süreçlerini etkilediğine dair öğrenci görüşleri elde edilmiş olmasına rağmen, öğrencilerin okula uyumlarının değişiminin ve gelişiminin bir dönem boyunca izlendiği nicel aşamada, tüm okul türlerinde, okul büyüklüğünün okula uyum sürecini etkilemediği görülmüştür.
8. Yapılan odak grup görüşmelerinde, pansiyonda kalmanın okula uyum süreçlerini etkilediğine dair öğrenci görüşleri elde edilmiş olmasına rağmen, öğrencilerin okula uyumlarının değişiminin ve gelişiminin bir dönem boyunca izlendiği nicel aşamada pansiyonda kalmanın merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye yerleşen öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilemediği bulunmuştur.
9. Yapılan odak grup görüşmelerinde, okula uzaklığın okula uyum süreçlerini etkilediğine dair öğrenci görüşleri elde edilmiş olmasına rağmen, öğrencilerin okula uyumlarının değişimi ve gelişiminin bir dönem boyunca izlendiği nicel aşamada, tüm okul türlerinde, okula uzaklığın okula uyum sürecini etkilemediği bulunmuştur.
10. Yapılan odak grup görüşmelerinde yerleşilen okulda yakın arkadaşla sahip olmanın okula uyumu kolaylaştırdığına dair öğrenci görüşleri elde edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, öğrencilerin okula uyumlarının değişiminin ve gelişiminin bir dönem boyunca izlendiği nicel çalışma sonucunda, okulda yakın arkadaşla sahip olmanın tüm okul türlerinde öğrencilerin okula sosyal uyumunu kolaylaştırdığı, akademik uyumu ise etkilemediği bulunmuştur. Ayrıca yakın arkadaşla sahip olmanın yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu Liseleri ve MTAL'de toplam okula uyumu olumlu etkilediği, merkezi sınavla öğrenci alan liselerde böyle bir etki olmadığı görülmüştür.
11. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu lisesine yerleşen ve okula uyum konusunda akran desteği alan öğrencilerin okula sosyal olarak daha iyi uyum sağladığı bununla birlikte akademik uyum açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Toplam uyum düzeyleri incelendiğinde ise, her iki lise türünde de, okula uyum konusunda akran desteği alan

öğrencilerin okula daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL'ye yerleşen öğrencilerde akran desteğinin okula uyum sürecine etkisi incelendiğinde, akran desteğinin öğrencilerin hem sosyal hem akademik hem de toplam okula uyum düzeylerini anlamlı olarak etkilemediği tespit edilmiştir.

12. Yapılan odak grup görüşmelerinde, yerleşilen okulda başarılı olmaya dair inancın öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilediğine dair öğrenci görüşleri elde edilmiştir. Öğrencilerin okula uyumlarındaki değişiminin ve gelişiminin bir dönem boyunca izlendiği nicel aşamada, odak grup görüşmelerinde elde edilen bu bulguyu destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Her üç lise türünde de yerleşilen okulda başarılı olmaya dair inançlar akademik uyum ve toplam okula uyum sürecini olumlu yönde etkilerken, okula sosyal uyum sürecine etkisi lise türüne göre farklılaşmıştır. Başarı inancı yerel yerleştirme ile öğrenci alan MTAL öğrencilerinin okula sosyal uyum düzeylerini anlamlı olarak etkilemezken, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselere veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin okula sosyal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançlarındaki artış okula uyum süreçlerini olumlu yönde etkilerken, bu inançlardaki düşüşler okula uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir.
13. Yapılan odak grup görüşmelerinde, yerleşilen okulda mutlu olmanın öğrencilerin okula uyum süreçlerini etkilediğine dair öğrenci görüşleri elde edilmiştir. Öğrencilerin okula uyumlarındaki değişiminin ve gelişiminin bir dönem boyunca izlendiği nicel aşamada, odak grup görüşmelerinde elde edilen bu bulguyu destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Her üç lise türünde de mevcut okuluna yerleştiği için mutlu olmanın, sosyal uyum, akademik uyum ve okula uyum süreçlerini olumlu etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin mevcut okullarına yerleştikleri için mutlu olma durumlarındaki artış okula uyum süreçlerini olumlu yönde etkilerken, mutluluklarındaki düşüşler ise okula uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öneriler

1. Okula Uyum Ölçeği, COVID-19 pandemisi öncesi geliştirilmiştir. Çevrimiçi öğretim sonrası öğrencilerin okula uyum süreçlerini değerlendirirken yapılacak her ölçümede ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği tekrar sınanmalıdır. Ek olarak, pandeminin de getirileri göz önünde bulundurularak pandemi sonrası yapılacak ölçümlerde *okul rutinine uyumun* (sabah uyanma saatleri, okula geliş gidiş, pandemi önlemleri kapsamında teneffüslerin

yapılandırılması, alınacak önlemler ve yeni kurallar gibi) değerlendirilmesi, öğrencilerin okula uyumunu belirlemede yararlı olacaktır.

2. Öğrencilerin okula uyumlarını kolaylaştırmak için yapılacak çalışmalar birinci sınıf boyunca yapılabilmekle birlikte, bu çalışmalara özellikle ilk 5-6 haftalık sürede ağırlık verilmelidir.
3. Meslek liseleri gibi okul terki ve düşük akademik başarı riskinin yoğun olduğu gruplarda okula uyum ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gruplarda okula uyum ile ilgili çalışmalara ağırlık verilebilir, bu tür okullarda görev yapan başta psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler olmak üzere tüm uygulayıcılar okula uyum için okul çapında program hazırlayarak uygulayabilir, ek olarak politika yapıcılar bu tür okullar için okula uyum programlarının uygulanmasını daha yakından takip edebilir.
4. Erkek öğrencilerin okula uyum süreçleri desteklenirken okula sosyal uyumu destekleyen çalışmalara ağırlık verilmelidir. Buna göre, okula uyum programının modüler şekilde tasarlanması yararlı olabilir. Böylelikle ihtiyaç duyulan uyum alanına özgü etkinlikler uygulayıcılar tarafından seçilerek öğrenci ihtiyaçları karşılanabilir.
5. Okula uyum haftasına katılımın sağlanması için gerekli önlemler alınmalıdır. Okula uyum etkinliklerine sadece okula uyum haftasında diğer bir ifade ile okulun başladığı ilk hafta değil kritik süre olan ilk 5-6 hafta boyunca yoğun bir şekilde yer verilmeli, süreç birinci sınıf boyunca takip edilmelidir. Okula uyum haftasından başlayarak öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılımı teşvik edilmelidir.
6. Merkezi bir şekilde geliştirilen okula uyum programının okullarda uygulanabilmesi için başta okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenler olmak üzere tüm personel bilgilendirilmeli ve motive edilmelidir. Programın uygulanması sonucu programın değerlendirilmesi bağımsız ekipler tarafından incelenmeli etkililiği ortaya konulmalıdır. Program ile ilgili aksayan veya eksik yönler tespit edilerek geliştirilmelidir.
7. Okul büyüklüğünün okula uyum sürecine etkisinin değerlendirilmesi için daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Okul büyüklüğü ne olursa olsun okula uyum ile ilgili yapılacak çalışmalara benzer düzeyde öncelik verilmelidir. Bununla birlikte çok küçük okullardan çok büyük okullara gelen öğrenciler tespit edilerek olası uyum sorunları takip edilmelidir.
8. Araştırmada pansiyonda kalmanın okula uyum süreçlerine etkisi noktasında odak grup görüşmelerinde ve nicel aşamada farklı bulgular ulaşıldığı için, bu konuda yeni araştırmalar yapılarak bu bulgular test edilmelidir. Elde edilen bulgular, pansiyonda

kalmanın okula uyuma etkisinde bazı değişkenlerin aracı rolünün olabileceğini işaret etmektedir. Bu aracı özelliklerin tespiti için araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte, pansiyonda kalan öğrencilerin okula uyum süreçleri okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri tarafından yakından izlenerek öğrencilerin desteğe ihtiyaç duydukları noktada erişilebilir olmaları yararlı olacaktır. Öğrencilerin okula uyumlarının yanı sıra, pansiyona uyumlarını kolaylaştırıcı etkinliklere yer vermek öğrencilerin uyum süreçlerine katkı sağlayabilir.

9. Araştırmada okula uzaklığın okula uyum süreçlerine etkisi noktasında odak grup görüşmelerinde ve nicel aşamada farklı bulgular ulaşıldığı için, bu konuda yeni araştırmalar yapılarak bu bulgular test edilmelidir. Okula semt, mahalle veya muhit değiştirmek kadar uzaktan gelen öğrenciler tespit edilerek yakından takip edilmelidir.
10. Yerleştiği okulda hiç yakın arkadaşı olmayan öğrencilerin okula uyumlarını desteklemek amacıyla sosyal uyum ile ilgili etkinliklere yer verilmelidir. Okulun özellikle ilk zamanlarında öğrenciler daha önceden tanışmış oldukları öğrenciler ile bir araya gelerek gruplar oluşturabilir. Bu konuda, rehberlik etkinliklerinde veya akademik etkinliklerde farklı öğrencilerden oluşan gruplar kurulması ve sosyal etkileşimin desteklenmesi yararlı olacaktır.
11. Akran desteğinin okula uyumu olumlu etkilediği görüldüğünden, öğrencilerin okula uyumlarını desteklemek amacıyla okullarda üst sınıf öğrencilerinden oluşan uyum ekipleri kurularak öğrencilere okul ve özellikleri tanıtılabilir, böylelikle okula uyumları kolaylaştırılabilir. Bu süreç yapılandırıldığında, hem sosyal hem de akademik olarak öğrencilerin uyumları desteklenebilir. Ek olarak ekiplerin oluşturulamadığı durumlarda, uyum faaliyetlerine üst sınıflardan öğrenciler dahil edilebilir. Oluşturulacak okula uyum programlarına akran desteği ile ilgili modüller eklenebilir. Son olarak araştırmacılar farklı akran desteği modellerinin okula uyumdaki etkisini test ederek, en uygun modelin geliştirilmesine katkı sunabilir.
12. Öğrencilerin yerleştikleri okulda başarılı olacaklarına dair inançları desteklenmelidir. Özellikle akademik uyum ile ilgili yapılacak çalışmalarda okulun gereklilikleri ile öğrencinin akademik becerileri arasındaki farklılıklar tespit edilerek öğrencinin akademik becerileri geliştirilebilir. Ek olarak, okulda akademik faaliyetler dışında, sportif veya sosyal aktiviteler düzenlenerek öğrencinin başarıyı deneyimlemesi sağlanabilir. Özellikle MTAL’de başarının yeniden tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenci başarısının akademik sınavlara bağlı olduğu bu liselerde, öğrencilerin başarılı olma olasılıkları düşmekte diğer yandan ise bu liselerin amaçlarına

ulaşması güçleşmektedir. Bu lise türünün gereklilikleri ve öğrenciye kazandırmak istedikleri üzerinden yapılacak başarı tanımları hem öğrencilerin doğru değerlendirilmesini sağlayacak, hem başarılı olmalarına yardımcı olacak hem de bu tür okulların hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Öğrenciler henüz okula yeni başladıklarında dahi okulda başarılı olup olmayacaklarına dair inançlar taşımaktadır. Olumsuz inanca sahip öğrencilerde varsa eğer öğrenilmiş çaresizlik düşünceleri ile baş etmek amacıyla bireysel veya grupta psikolojik danışma hizmeti verilebilir.

13. Mevcut okuluna yerleştiği için mutsuz olan öğrencilerin, okullarına ilişkin önyargıları araştırılarak mevcut okuluyla ilgili görüşleri ortaya konulabilir. Böylelikle mutsuzluğun nedeni anlaşılabilir öğrencilere psikolojik destek hizmetleri sunulabilir. Okula başlanan ilk günden itibaren öğrencilere sosyal ve akademik olanaklar hakkında bilgilerin de sunulmasını içeren karşılama etkinlikleri yapılabilir. Böylelikle öğrencilerin yeni okullarına olumlu bir başlangıç yapmalarına katkı sunulabilir. Öğrencilerin okuldaki mutluluk düzeyleri takip edilerek mutluluk düzeylerindeki değişimler tespit edilebilir ve gerekli görülen noktalarda öğrencilere müdahalelerde bulunulabilir. Öğrenci mutluluğu desteklenerek bir yandan okula uyum düzeyleri artırılırken, okula uyum düzeyleri arttıkça da mutlulukları artabilir. Böylelikle iki yönlü kazançlar elde edilebilir.
14. Araştırmada iç geçerliği tehdit eden bir unsur olarak görüldüğünden ortaöğretime başladıkları ilk dönem içerisinde travmatik bir deneyim yaşayan öğrenciler analize dahil edilmemiş ve veri seti dışında tutulmuştur. 804 öğrenciden 85'inin (yaklaşık %10) travmaya maruz kalmış olması ve okula uyum düzeylerinin belirgin bir şekilde düşmesi önemli bir bulgudur. Okula uyum ile ilgili yapılacak araştırmalarda travmanın etkileri daha detaylı incelenebilir. Ek olarak, okul psikolojik danışmanlarının yapacakları çalışmalarda travmatik bir deneyim yaşayan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin düşebileceğini diğer bir ifade ile akademik olarak okul başarısında belirgin düşüşler görülebileceği ve sosyal olarak arkadaşlarıyla birtakım problemler yaşayabileceğini göz önünde bulundurmalıdır.
15. Son olarak bu araştırmada genel olarak dışsal faktörlerin okula uyum ile ilişkisi araştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, aile ile ilgili özellikler olarak ebeveynlik türleri, ailenin okula katılımı gibi özellikler ile öğrenciye ilişkin olarak kişilik özellikleri, özgüven, benlik saygısı, baş etme becerileri, problem çözme becerileri gibi özelliklerin okula uyum ile ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Adeyemo, D.A. (2005). The buffering effect of emotional intelligence on the adjustment of secondary schools in transition. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 79–90.
- Adhiambo, M.W., Odwar, A.J., & Mildred, A.A. (2011). The relationship among school adjustment, gender, and academic achievement amongst secondary school students in Kisumu District Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(6), 493-497.
- Agbakwuru C. & Agbakwuru, G.A. (2012). Improving intellectual functioning and school adjustment of children through Bilingual education. *The Educational Psychologist* 6(1), 183-187.
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G., & Çalışkan, B. (2021). Okula, çevreye ve akranlarına uyum sorunu yaşayan öğrencinin ortama adaptasyonunun okul etkinlikleri ile sağlanması. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 42-60.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Gender and race as variables in psychosocial adjustment to middle and high school. *The Journal Of Educational Research*, 98(2), 102-108.
- Alsbaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal Of Educational Research*, 92(1), 20-25.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 499-517.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer.
- Anderson, J. R., Guan, Y., & Koc, Y. (2016). The academic adjustment scale: Measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students. *International Journal of Intercultural Relations*, 54, 68-76.

- APA (2020). <https://dictionary.apa.org/social-adjustment> sayfasından erişilmiştir.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23(4), 176-182.
- Atmaca, T. (2019). Sınıfsal habitus ve amor fati'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 899-920.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
- Avant, T. S., Gazelle, H., & Faldowski, R. (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child× environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568.
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). *School satisfaction and children's positive school adjustment*. R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools içinde* (s. 189– 196). New York: Routledge.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Manual for student adaptation to college questionnaire*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Balay, R., Ahmet, K. A. Y. A., & Zekiye, D. O. Ğ. U. (2012). Ortaöğretim pansiyonlarında kalan lise öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 103-128.
- Balcı, S. (2014). *Eğitsel Rehberlik*. A. Kaya (Ed). Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde (s. 83-123). Ankara: Anı.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19 (1), 3-30.

- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77-85.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376.
- Benner, A. D., Boyle, A. E. & Bakhtiari, F. (2017) Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2129-2142.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.
- Blos, P. (1988). *The Adolescent Passage. Developmental Issue*. New York, NY: International University.
- Boman, P., & Yates, G. C. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 401-411.
- Booth, M. Z., & Sheehan, H. C. (2008). Perceptions of people and place: Young adolescents' interpretation of their schools in the United States and the United Kingdom. *Journal of Adolescent Research*, 23(6), 722-744.
- Booth, M.Z. & Gerard, J.M. (2014) Adolescents' Stage-Environment Fit in Middle and High School: The relationship between students' perceptions of their schools and themselves. *Youth & Society*, 46(6), 735-755.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat.
- Bugay, A., & Korkut Owen, F. (2016). İletişim Becerilerinin Yordayıcıları: Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı, Benlik Saygısı, Dışa Dönüklük ve Cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554.

- Bui, K. (2007). Educational expectations and academic achievement among middle and high school students. *Education*, 127(3), 328-332.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 1993(60), 23-37.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Carlson, E. A., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., ... & Meyer, S. E. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44.
- Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63(3), 424-451.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74, 252–262.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302–333.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.

- Chen Y., Li L., Wang X., Li, Y. & Gao, F. (2018). Shyness and Learning Adjustment in Senior High School Students: Mediating Roles of Goal Orientation and Academic Help Seeking. *Frontiers Psychology*, 9, 1-13.
- Chen, W. B., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Chen, X., Chen, H., Kaspar, V., & Noh, S. (2000). Adolescent social, emotional, and school adjustment in mainland China. *International Journal of Group Tensions*, 29(1-2), 51-78.
- Chen, X., Li, D., Xu, X., Liu, J., Fu, R., Cui, L., & Liu, S. (2019). School adjustment of children from rural migrant families in urban China. *Journal of school psychology*, 72, 14-28.
- Chillón, P., Panter, J., Corder, K., Jones, A. P., & Van Sluijs, E. M. F. (2015). A longitudinal study of the distance that young people walk to school. *Health & Place*, 31, 133-137.
- Cho, E. H., Lee, D. G., Lee, J. H., Bae, B. H., & Jeong, S. M. (2014). Meaning in life and school adjustment: Testing the mediating effects of problem-focused coping and self-acceptance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 777-781.
- Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well-known but poorly understood. *Organizational Research Methods*, 18(2), 207-230.
- Chomeya, R. (2010). Quality of psychology test between Likert scale 5 and 6 points. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 399-403.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Clark, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment*, 31(12), 1412–1427.
- Cleveland, M. J., Feinberg, M. E., Bontempo, D. E., & Greenberg, M. T. (2008). The role of risk and protective factors in substance use across adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 43, 157–164.
- Clinciu, A. I., & Cazan, A. M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 655-660.

- Cohen, J. S., & Smerdon, B. A. (2009). Tightening the dropout tourniquet: Easing the transition from middle to high school. *Preventing School Failure*, 53(3), 177-184.
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(5), 754-761.
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. M. R. Gunnar ve L. A. Sroufe (Ed.), The Minnesota symposia on child psychology (23. Basım) içinde, (p. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. (S.B. Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Crowder, M. J., & Hand, D. J. (1990). *Analysis of repeated measures (Vol. 41)*. New York: Chapman & Hall/CRC.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
- Çelenk, T. E. A., & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31.
- Çelik Örüçü, M., Bugay, A., Tuna, M. E., Çok, F., & Aşkar, P. (2015). Davranış Problemleri Ölçeğinin lise öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(5), 337-345.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.

- Dağ, A. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri hakkında nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1995-2012.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320.
- Darwin, C. (2012). *Türlerin Kökeni*. (Ö. Ünalın, Çev.). İstanbul: Evrensel.
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100–110.
- David, M. & Sutton C.D. (2004). *Social Research the Basics*. London: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. R. A. Dienstbier (Ed.), Current theory and research in motivation: Perspectives on motivation (38. Basım) içinde, (p. 237–288). Lincoln: University of Nebraska.
- Deieso, D., & Fraser, B. J. (2019). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, 22(1), 133-152.
- Demirtaş, H., & Pehlivan, F. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin problemleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 166-197.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307-316.
- DeVellis, R., F. (2017). *Scale Development*. London: Sage.
- Devi, C. B. (2015). School adjustment and academic achievement among tribal adolescents in Manipur. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 4(12), 22-36.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305–314.

- Dilshad, R. M., & Latif, M. I. (2013). Focus group interview as a tool for qualitative research: an analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33(1), 191 – 198.
- Dinç Yurtal, F. (2014). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Başlıca Hizmet Türleri*. A. Kaya (Ed). Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde (s. 35-53). Ankara: Anı.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2010). ‘It's been a bit of a rocky start’: attitudes toward physical education following transition. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 175-191.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412.
- Duran, M., Çeliköz, N., & Topaloğlu, A. Ö. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121-137.
- Durnalı, M., Filiz, B., & Aydın, E. (2018). Okula Uyum Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 115-127.
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motivation içinde (s. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241.
- Egalite, A. J., & Kisida, B. (2016). School size and student achievement: A longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 406-417.
- Ellerbrock, C. R., & Kiefer, S. M. (2013). The interplay between adolescent needs and secondary school structures: Fostering developmentally responsive middle and high school environments across the transition. *The High School Journal*, 96, 170-194.

- Erath, S. A. & Flanagan, K. S. (2004). *School adjustment*. W. E. Craighead ve Nemeroff (Ed.), *The concise Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* içinde (s.848-849), New Jersey: John Wiley & Sons.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis* (Vol. 19). New York: Norton.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., & McDonough, E. M. (2007). Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: Grades and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 477-487.
- Falbo, T., Lein, L., & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 511-529.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M.-C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003b). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41, 217-232.
- Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Kliewer, W., Allison, K. W., Erwin, E. H., Meyer, A. L., et al. (2006). Peer and school problems in the lives of urban adolescents: Frequency, difficulty, and relation to adjustment. *Journal of School Psychology*, 44, 169-190.
- Feng, T. Y., & Li, H. (2002). Preliminary research on the contemporary college students' academic adjustment. *Psychological Exploration*, 22, 44-48.
- Fındık, L. Y. & Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249-273.
- Ficnh, H. & Lewis, J. (2003) *Focus Groups*. J. Ritchie ve J. Lewis (Ed.), *Qualitative Research Practice* içinde (s. 170-198). London: Sage
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13.

- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The qualitative report*, 20(9), 1408-1416.
- Ganeson, K., & Ehrich, L. C. (2009). Transition into high school: A phenomenological study. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 60-78.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child $\times$ environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192.
- Gazelle, H. (2008). Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations. *Developmental Psychology*, 44(6), 1604-1624.
- Gazelle, H., & Druhen, M. J. (2009). Anxious solitude and peer exclusion predict social helplessness, upset affect, and vagal regulation in response to behavioral rejection by a friend. *Developmental Psychology*, 45(4), 1077-1096.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. MA: Routledge.
- Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Glidden-Tracey, C. (2005). *Counseling and therapy with clients who abuse alcohol or other drugs*. New Jersey: Erlbaum.
- Goldkind, L., & Farmer, G. L. (2013). The enduring influence of school size and school climate on parents' engagement in the school community. *School Community Journal*, 23(1), 223-244.
- Goodstein, L. D., & Lanyon, R. I. (1979). *Adjustment, behavior, and personality (2nd ed.)*. Boston, MA: Addison-Wesley
- Gölönü, S., & Karcı, Y. (2010). İletişim meslek lisesi öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi (Ankara il örneği). *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 31, 123-140
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576.
- Grazlano, W. G., & Ward, D. (1992). Probing the Big Five in adolescence: Personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, 60(2), 425-439.

- Green, S. B., & Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. (2013). Developmental assets, school adjustment, and adolescents? Subjective well-being. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gümüş, H., Yenen, İ., & Özyürek, A. (2018). Ergenlerin sosyal beceri ve okula yönelik öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 51-61.
- Güven, M. (2014). *Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetler*. A. Kaya (Ed). Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde (s. 55-81).Ankara: Anı.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 139-164.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153, 226-334.
- Haynes, S., Nelson, N. K., & Blaine, D. (1999). *Psychometric issues in assessment research*. P. C. Kendall, J. N. Butcher, & G. Holmbeck (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* içinde (s. 125-154). New York: John Wiley & Sons.
- Hays, R. D., & DiMatteo, M. R. (1987). A short-form measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 51(1), 69-81.

- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205.
- Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17(1), 65-70.
- Hennink, M. M. (2007). *International focus group research: A handbook for the health and social sciences*. Cambridge: Cambridge University.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393–416.
- Hinshaw, R. P. (1942). The concept of adjustment and the problem of norms. *Psychological Review*, 49(3), 284–292.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179–185.
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1-26.
- Jackson, K. M., & Schulenberg, J. E. (2013). Alcohol use during the transition from middle school to high school: National panel data on prevalence and moderators. *Developmental Psychology*, 49(11), 2147-2158.
- Jindal-Snape, D. & Foggie, J. (2008) A holistic approach to primary-secondary-transitions. *Improving Schools*, 11, 5-18.

- Jones, L., Rhine, T., & Bratton, S. (2002). High school students as therapeutic agents with young children experiencing school adjustment difficulties: The effectiveness of a filial therapy training model. *International Journal of Play Therapy*, 11(2), 43-62.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kanga, B. M., Nyaga, V. K., Barchok, H. K. E., & Ngari, F. S. M. (2015). Effectiveness of guidance and counseling services in enhancing students' adjustment to school physical environment in public boarding secondary schools in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 5(16), 80-86.
- Karacabey, M. F., & Boyacı, A. (2018). Okulu terkeden ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve sosyo-ekonomik profilleri: Şanlıurfa örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 247-293.
- Karataş, S., & Atıcı, M. (2014). Sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarının pansiyonunda kalan öğrencilerin pansiyonla ilgili görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 167-177.
- Kaya, M., & Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 835-857
- Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1311-1324.
- Keltner, D. & Haidt, J. (2001). *Social functions of emotions*. T.J. Mayne & G.A. Bonanno (Ed.) *Emotions: Current issues and future directions* içinde (s. 192-213). New York: Guilford.
- Kepenekci, Y. K., & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204.
- Kılıçcı, Y. (1988). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 41-45.

- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1-18.
- Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 21-40.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Ko, S. (2019). Big data analysis in school adjustment factors using data mining. *International Journal of Advanced Smart Convergence*, 8(1), 87-97.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000) *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2002). Designing and conducting focus group interviews. *Social Analysis, Selected Tools and Techniques*, 4(23), 4-24.
- Krygsmann, A. L., & Vaillancourt, T. (2019). Peer victimization and depression symptoms: the moderating role of gender non-normative aggression and school transition. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2531-2542.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), 469-483.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Ladd, G. W. (1989). *Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment?* B. H. Schneider, G. Atilli, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective içinde* (s. 277–291). Amsterdam: Kluwer
- Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348.

- Langenkamp, A. G. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American Journal of Education*, 116(1), 69-97.
- Lazarus, R. S. (1961). *McGraw-Hill series in psychology. Adjustment and personality*. McGraw-Hill Book.
- Lazarus, R. S. (1991) *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Leung, S. O. (2011). A comparison of psychometric properties and normality in 4-, 5-, 6-, and 11-point Likert scales. *Journal of Social Service Research*, 37(4), 412-421.
- Li, X., & Grineva, M. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in Newfoundland. *TESL Canada Journal*, 34(1), 51-71.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Libby, H. P. (2004). Measuring students' relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274 – 283.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Lopes, P.N. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. H.J. Walberg, M.C. Wang, R.J.E. Zins & P. Weissberg (Eds.) *Building school success on social and emotional learning* içinde (s. 79-93). New York: Teachers College.
- López, E. E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.

- Mackenzie, E., McMaugh, A. & O’Sullivan, K. (2012) Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Maclean, M. J., Taylor, C. L., and O’Donnell, M. (2016). Pre-existing adversity, level of child protection involvement, and school attendance predict educational outcomes in a longitudinal study. *Child Abuse & Neglect* 51, 120–131.
- Maiya, S., Dotterer, A. M., & Whiteman, S. D. (2021). Longitudinal Changes in Adolescents’ School Bonding During the COVID-19 Pandemic: Individual, Parenting, and Family Correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 808-819.
- Makas, A., & Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde Gelecek Beklentileri ve Okula Uyum İlişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 221-234.
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., Romero-Abrio, A., Callejas-Jerónimo, J. E., & Musitu-Ochoa, G. (2019). Parental socialization, school adjustment and cyber-aggression among adolescents. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 16(20), 4005.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- Mazlum, A. A., & Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 1-26.
- McIntosh, K., Brigid Flannery, K., Sugai, G., Braun, D. H., & Cochrane, K. L. (2008). Relationships between academics and problem behavior in the transition from middle school to high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4), 243-255.
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we’ll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Orlarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mizelle, N. B., & Irvin, J. L. (2000). Transition from middle school into high school. *Middle School Journal*, 31(5), 37–61.

- Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C. M., Amaral, A. C., & Ferreira, M. E. (2018). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(3), 1-20.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1998). *The focus group kit. Volumes 1-6* (box set). London: Sage.
- Morgan, D. L., Krueger, R. A., & Scannell, A. U. (1998). *Planning focus groups*. New York: Sage.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Morgan, P. L., & Hertzog, C. J. (2001). Designing comprehensive transitions. *Principal Leadership*, 1(7), 10–18.
- Mudaly, V. & Sukhdeo, S. (2015) Mathematics learning in the midst of school transition from primary to secondary school. *International Journal of Educational Sciences*, 11(3), 244-252.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168.
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher–student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal Of School Psychology*, 43(2), 137-152.
- Neild, R. C., Stoner-Eby, S., & Furstenberg, F. (2008). Connecting entrance and departure: The transition to ninth grade and high school dropout. *Education and Urban Society*, 40(5), 543-569.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. London: Sage.
- Neuberg, S. L., West, S. G., Judice, T. N., & Thompson, M. M. (1997). On dimensionality, discriminant validity, and the role of psychometric analyses in personality theory and measurement: Reply to Kruglanski et al.'s (1997) defense of the Need for Closure Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1017–1029.
- Nikooyeh, E., Zarani, F., & Fathabadi, J. (2017). The mediating role of social skills and sensation seeking in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence*, 59, 45-50.

- Nunnally, J., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396-402.
- O'Reilly, M., & Parker, N. (2013). 'Unsatisfactory Saturation': a critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. *Qualitative Research*, 13(2), 190-197.
- Öğülmüş, S. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: MEB.
- Özcan, G., & Yıldırım, S. (2011). Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 111-135.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özdemir, Ş. & Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 5-33.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2020) Ortaöğretim Kurumlarının Pansiyonlarında Kalan Öğrencilerin Pansiyon Hakkındaki Görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 18-42.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). *Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Etkinlikleri I. Cilt*. Ankara: Afşar Medya.
- Paramanik, J., Saha, B., & Mondal, B. C. (2014). Adjustment of secondary school students with respect to gender and residence. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1138-1143.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Punia, S., & Sangwan, S. (2011). Emotional intelligence and social adaptation of school children. *Journal of Psychology*, 2(2), 83-87.
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92-108.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of The Nutrition Society*, 63(4), 655-660.
- Rainer, P., & Cropley, B. (2015). Bridging the gap—but mind you don't fall. Primary physical education teachers' perceptions of the transition process to secondary school. *Education 3-13*, 43(5), 445-461.
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72.
- Raup, D. M., & Sepkoski, J. J. (1982). Mass extinctions in the marine fossil record. *Science*, 215(4539), 1501-1503.
- Reyes, O., & Hedeker, D. (1993). Identifying high-risk students in a high school dropout prevention program. *Prevention in Human Services*, 10, 137-150.
- Reyes, O., Gillock, K., & Kobus, K. (1994). A longitudinal study of school adjustment in urban, minority adolescents: Effects of a high school transition program. *American Journal of Community Psychology*, 22(3), 341-369.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263.
- Richardson, T. (2002). The importance of emotional intelligence during transition to middle school: What research says. *Middle School Journal*, 33, 55-58.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-415.
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C., & Cruz-Sosa, M. (2016). “Living Adolescence in Family” parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103-110.

- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2003). Patterns and pathways of educational achievement across adolescence: A holistic-developmental perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 101, 39–62.
- Roybal, V., Thornton, B., and Usinger, J. (2014). Effective ninth-grade transition programs can promote student success. *Education*, 134, 475–487.
- Rutter, M. D. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Safavian, N. (2019). What makes them persist? Expectancy-value beliefs and the Math participation, performance, and preparedness of Hispanic youth. *AERA Open*, 5, 1–7.
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628.
- Sanwal, S., & Joshi, S. (2019). Study on high school adjustment among respondents of Mehsana district; Gujarat. *International Journal of Home Science*, 5(2), 25-27.
- Sarbin, T. R. (1940). Adjustment in psychology. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, 8, 240–249.
- Sarıduman, S., & Kılıçoğlu, G. (2018). Yatılı ortaöğretim okullarının pansiyonlarında yaşanan sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi: nitel bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1045-1065.
- Sarkar, S., & Banik, S. (2017). A study on the adjustment and academic achievement of adolescent students. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 5(6), 659-68.
- Savaş, E., Selma, T. A. Ş., & Adem, D. U. R. U. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Scalera, V., & Alivernini, F. (2010). La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2, 55–94.
- Schemske, D. W. (2010). Adaptation and the origin of species. *The American Naturalist*, 176(1), 4-25.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Scott, R. & Scott, W. A. (2005). *Adjustment of adolescents: Cross-cultural similarities and differences*. London: Routledge.
- Seidman, E., & French, S. E. (2004). Developmental trajectories and ecological transitions: A two-step procedure to aid in the choice of prevention and promotion interventions. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1141-1159.
- Seitsinger, A. M. (2019). *Examining the effect of family engagement on middle and high school students' academic achievement and adjustment*. S.B. Sheldon & T. A. Turner-Vorbeck (Ed.). The Wiley Handbook Of Family, School And Community Relationships in Education içinde (s. 163-182). New Jersey: Wiley.
- Serbin, L. A., Stack, D. M., & Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1331-1347.
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental Involvement as a Protective Factor in School Adjustment among Retained and Promoted Secondary Students. *Sustainability*, 11(24), 1-16.
- Sevim, S. A. & Yalçın, İ. (2006). Kısa Süreli Bir Oryantasyon Programı Denemesi: Öğrencilerin Uyum Düzeyleri ve Programa İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 217-233.
- Sevinç, S., & Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1285-1308.
- Sevindi, T., & Kumcağız, H. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin aleksitimi düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1335-1343.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Shek, D. T., & Ma, C. (2011). Longitudinal data analyses using linear mixed models in SPSS: concepts, procedures and illustrations. *The Scientific World Journal*, 11, 42-76.

- Shek, D. T., & Ma, C. M. (2014). Application of SPSS linear mixed methods to adolescent development research: basic concepts and steps. *International Journal on Disability and Human Development*, 13(2), 169-182.
- Shell, M. D., Gazelle, H., & Faldowski, R. A. (2014). Anxious solitude and the middle school transition: A diathesis× stress model of peer exclusion and victimization trajectories. *Developmental Psychology*, 50(5), 1569-1593.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120.
- Simons, J. A., Kalichman, S., & Santrock, J. W. (1994). *Human Adjustment*. Madison, Wisconsin – Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark.
- Sinha, A.K.P. & Singh, R.P.(2005). *Manual for Adjustment Inventory for School Students*. Agra: National Psychological Corporation.
- Smith, J. S., Feldwisch, R., & Abell, A. (2006). Similarities and differences in students' and parents' perceptions of the transition from middle school to high school. *RMLE Online*, 29(10), 1-9.
- Springer, A. E., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, M., & Ross, M. W. (2009). Reliability and validity of the Student Perceptions of School Cohesion Scale in a sample of Salvadoran secondary school students. *BMC international health and human rights*, 9(1), 30, 1-9.
- Steinberg, L. (1990). *Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship*. S. S. Feldman & G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent içinde* (s. 255–276). Cambridge, MA: Harvard University.
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9(2631), 1–16.
- Studsrod, I., & Bru, E. (2012). Upper secondary school students' perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School Psychology International*, 33(3), 308-324.
- Sürücü, M., & Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye Uyumun Psikolojik Dayanıklılık ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 375-396.

- Symonds, J., & Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: A qualitative stage-environment fit study. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 54-85.
- Şahin, E., & F., Korkut Owen. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 64-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Tallent, N. (1978). *Psychology of Adjustment: Understanding Ourselves and Others; Instructor's Manual*. New York: Van Nostrand.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11-23.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 1-21.
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology*, 7, 769, 1-8.
- Troop-Gordon, W., & Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher child relationships to children's school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1191-1202.
- Vagias, W. M. (2006). *Likert-type scale response anchors*. Clemson, SC: Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University.
- Vaillancourt, M. C., Oliveira Paiva, A., Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2019). How do individual predispositions and family dynamics contribute to academic adjustment through the middle school years? The mediating role of friends' characteristics. *The Journal of Early Adolescence*, 39(4), 576-602.

- Vasquez-Salgado, Y., & Chavira, G. (2014). The transition from middle school to high school as a developmental process among Latino youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(1), 79-94.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321–327.
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1996). Walker–McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Adolescent Version. San Diego: Singular.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Waters, S. K., Lester, L., Wenden, E. & Cross, D. (2012) A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 190-205.
- Weiss, C. C., Carolan, B. V., & Baker-Smith, E. C. (2010). Big school, small school:(Re) testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 163-176.
- Weiten, W., Dunn, D. S., & Hammer, E. Y. (2018). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century*. Boston: Cengage Learning.
- Wentzel, K. R. (2003). *School adjustment*. W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed.) Handbook of psychology içinde(s. 235–258). Hoboken, NJ: Wiley.
- Wentzel, K. R. (2012). *Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School*. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement içinde (s. 479-488). NY: Springer.
- Wentzel, K.R. (2002). *The contribution of social goal setting to children's school adjustment*. A. Wigfield & J.S. Eccles (Ed.), Development of achievement motivation içinde (s. 221- 246). San Diego, CA: Academic.
- Wentzel, K.R. (2003). *School adjustment*. W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed.), Handbook of psychology: Educational psychology içinde (s. 235-258). Hoboken, NJ: Wiley.
- Werblow, J., & Duesbery, L. (2009). The impact of high school size on math achievement and dropout rate. *The High School Journal*, 92(3), 14-23.

- West, B. T. (2009). Analyzing longitudinal data with the linear mixed models procedure in SPSS. *Evaluation & the Health Professions*, 32(3), 207-228.
- West, B. T., Welch, K. B., & Galecki, A. T. (2014). *Linear mixed models: a practical guide using statistical software*. New York: Chapman & Hall/CRC.
- West, P., Sweeting, H. & Young, R. (2010) Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yazgan, Ç. Ü. (2018). Sermayenin temsili bağlamında meslek lisesi öğrencilerinin kültür ve meslek derslerine yönelik görüşleri: Eskişehir ili örneği. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 45-65.
- Yeşilyaprak, B., Temüroğlu Sundur, Y., & Eşkisu, M. (2014). *Ortaöğretime Uyum Programı Pilot Uygulama ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: MEB.
- Yıldız, M. A., & Duy, B. (2014). Adaptation of the short-form of the UCLA loneliness scale (Uls-8) to Turkish for the adolescents. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(3), 194-203.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 6-10.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.



EKLER



Ek 1. Etik Kurul İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2020-E.51183



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.01.2020 tarih ve E.1140 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Semih KAYNAK'ın, Prof.Dr.Adnan KAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü "*Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinin Örtük Büyüme Modeli ile İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 04.02.2020 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-153

Ek: 1 Liste

Ek 2. MEB İzin Yazısı (1)



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7723343
Konu : Araştırma izni

16.04.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 05/04/2019 Tarihli ve E. 1532 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Semih KAYNAK'ın "**Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinin Örtük Büyüme Modeli İle İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Hayati KOCA
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Ek 3. MEB İzin Yazısı (2)

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.09.2019-E.35990



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16584732
Konu : Araştırma İzni

10.09.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a)04.09.2019 tarihli ve 28807 sayılı yazınız.

b)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora öğrencisi Semih KAYNAK'ın "**Ortaöğretim 9.Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinin örtük Büyüme Modeli ile İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ekli listedeki okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Keçiören, Yenimahalle,
Sincan İlçe MEM



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...