

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü

Arş.Grv.Bilge BAKIR AYĞAR
Mersin Üniversitesi-Türkiye
bilgebakir23@gmail.com

Prof.Dr.Alim KAYA
Mersin Üniversitesi-Türkiye
alimkaya32@gmail.com

Özet:

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasında okul ikliminin aracılık rolü üstlenip üstlenmediği incelenmiştir. Araştırmada, ilişkisel modelde yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Okul ikliminin aracı rolünün; doğrudan ve dolaylı etkilerinin belirlenmesi için YEM ve Bootstrap Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin ilinin merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yönteminden tabakalı örnekleme yolu ile her sosyo ekonomik düzeyden seçilen okullardan toplanan toplam 458 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin alt boyutlarının (destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi) aracı rolü üstlendiği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okula aidiyet, okul iklimi, yalnızlık, aracılık



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss.14-27**

DOI: 10.19160/5000201389

Gönderim: 2016-09-16
Revizyon1: 2016-12-21
Kabul: 2017-03-17

Önerilen Atıf

Bakır Ayğar, B. & Kaya, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 20XX, ss. 14-27, DOI: 10.19160/5000201389

GİRİŞ

Okul iklimi kavramı, 20.yüzyılın ortalarından itibaren ortaya çıkan ve araştırmalara konu olan bir kavramdır. Okul iklimi ile okul kültürü kavramları arasında bazı karışıklıklar bulunmakta ve son zamanlara kadar iki kavram birbirinin yerine kullanılabilmektedir (Aldridge ve Ala'l, 2013). Daha sonra Van Houtte (2005), okul kültürü kavramının en iyi okul ikliminin içeriği olarak anlaşılabileceğini öne sürmüştür. Okul iklimi; okuldaki bireylerin arasındaki ilişkilerin ve meydana gelen öğrenme-öğretme sürecinin niteliği, öğrencinin fiziksel, sosyal ve duygusal güvenliği ile şekillenen bir kavramdır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickerall, 2009). Okul iklimine ilişkin yapılan tanımların ortak noktası ise insan ilişkileri kavramı üzerine temellendirilmesidir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimine ilişkin yapılan çalışmalarda; olumlu okul ikliminin öğrenciler arasındaki yüksek bağlılıkla ve yüksek akademik başarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Brookover ve ark., 1978; Esposito, 1999; MacNeil, Prater ve Busch, 2009). Buna paralel olarak Lubienski, Lubienski ve Crane (2008), 10.000'i aşkın okuldan 270.000 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, okul ikliminin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Olumsuz okul iklimine bakıldığında ise Benard (2004) olumsuz okul ikliminin öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul yöneticileri ve okulun diğer üyeleri için risk faktörü oluşturduğunu ileri sürmüştür (akt. Aldridge ve ark. 2016). Alanyazın incelendiğinde; okul ikliminin, okuldaki bireyler arasındaki ilişkileri etkilediği, öğrenciler arasında bağlılık oluşturduğu, akademik başarıyı artırdığı görölmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan, doğduğu andan itibaren diğer insanlarla iletişim kurmak, etkileşim halinde olmak durumundadır (Doğan, 2015). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de belirtildiği gibi birey, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamasının ardından, daha üst seviyedeki ihtiyaçlarını (ait olma, sevme sevilme) karşılamaya yönelme eğilimindedir. Bireyler sevme-sevilme, ait olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için, içinde bulunduğu toplumun diğer üyeleriyle yaşamı boyunca çeşitli ortamlarda etkileşim halindedirler (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2010). Bağlılık, topluluk duygusu, okul veya sınıfa üyelik duygusu, destek ve kabul gibi çeşitli şekillerde tanımlanabilen aidiyet duygusu, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en önemli beş unsurundan biri olarak kabul görmektedir (Osterman, 2000; Sarı & Özgök, 2014). Bireyin aidiyet duygusu yaşaması, içinde bulunduğu toplum tarafından kabul görme ve onaylanma isteğiyle ilişkilidir.

Bireylerin diğer bireylerle etkileşiminin önemi ve yaşamlarının önemli bir bölümünü okulda geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, okul ortamının niteliği önem kazanmaktadır. Öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdiği, sosyalleştiği okul ortamının; destekleyici ve güvenli olması, okula ve eğitime bağlılığı arttıracak etmenlerin başında gelmektedir. Okula aidiyet duygusu ise öğrencilerin okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumunu ifade etmektedir (Goodenow, 1992a). Osterman (2000) okula aidiyeti, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile aralarındaki iletişim sonucunda okulun sosyal ortamında diğer kişiler tarafından kişisel olarak kabul gördüğu ve desteklendiğinde geliştirdiği duygu olarak tanımlamaktadır. Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin kendilerini okulun önemli ve değerli bir üyesi olarak hissetmesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Booker, 2004).

Öğrencilerin okula aidiyet duygusu yükseldikçe, akranlarıyla olan iletişimi ve okula duydukları güven de artmaktadır (Özdemir, Sezgin, şirin, Karip ve Erkan, 2010). Adelabu (2007) yaptığı çalışmada, okula aidiyeti yüksek olan çocukların hem sosyal faaliyetlere hem de akademik çalışmalara katılımlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Osterman (2000), okula aidiyet duygusunun oluşumunun; mutluluk, gurur, hoşnut olma gibi duygulara yol açtığını; aidiyet duygusunun oluşmamasının ise depresyon, üzüntü ve yalnızlık duygularına yol açtığını savunmaktadır. Bu görüşe paralel olarak, diğer bir araştırmada ise okula aidiyet duygusundaki eksikliğin; kıskançlık, ilaç ve alkol kullanımı, devamsızlık ve yalnızlık gibi sorunlara neden olduğu ortaya çıkmıştır (Anderman, 2002). Bu araştırmalardan hareketle okula aidiyet duygusu ile yalnızlığın birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Yukarıda da değinildiği gibi sosyal bir varlık olması

sebebiyle insanın temel ihtiyaçlarından biri, üyesi olduğu toplum içindeki diğer insanlarla ilişki kurmaktır. Bireyin kurduğu ilişkilerin sayısal boyutunun yanında kalitesi de son derece önemlidir. Birey, çok sayıda kişiyle iletişim kurmasına rağmen bu ilişkilerde doyum sağlayamayabilir. Bu durum da bireyin kendisini yalnız hissetmesine neden olabilir. Alanyazın incelendiğinde yalnızlık; sürekli olarak kaçınılan, kaygı, öfke, üzüntü ve diğerlerinden farklı hissetme duygularının yaşandığı istenmeyen bir durum olarak açıklanmaktadır (Jones, Freemon ve Goswick, 1981; Russell, Peplau ve Cutrona, 1980; akt. Çeçen, 2008). Bir diğer tanıma göre yalnızlık toplumsal ilişkiler özelinde ele alınmış ve bireyin toplumsal ilişkilerinin, bekledikleri ilişki düzeyine ulaşamamasından kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Peplau ve Perlman, 1982). Yalnızlık kavramına ilişkin tanımların ortak noktasına bakıldığında, ilişkilerin niceliğinin yanında niteliğinin de önemli olduğu, yani birey birçok kişiyle iletişim halinde olsa dahi bu ilişkilerden doyum sağlayamadığı takdirde kendini yalnız hissedebileceği sonucuna varılabilir. Okul ortamında yalnızlığa ilişkin yapılan araştırmalarda ilkokul öğrencilerinin %10'unun kendilerini yalnız hissettikleri saptanmıştır (Asher, Hymell ve Renshaw, 1984). Yalnızlık, öğrencilerin sosyal hayatlarına ve okul hayatlarına ilişkin sorunlar meydana getirmektedir. Asher ve Paquette (2003) yaptıkları araştırmada, uzun süreli yalnızlık duygusunun bireylerde okuldan ayrılma, depresyon, alkol bağımlılığı ve çeşitli sağlık sorunlarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Yalnızlık seviyesi yüksek çocukların hırçın, utangaç, çekingen, akademik başarısı düşük bireyler olma eğiliminde oldukları saptanmıştır (Asher ve Wheler, 1985; Boivin, Hymel ve Bukowski, 1995; Cassidy ve Asher, 1992; Renshaw ve Brown, 1993). Bu konuda yapılan araştırmalarda genellikle yalnızlığın diğer değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Akran bağlılığının okula aidiyet duygusuyla ilişkili olduğu ve aynı zamanda okula aidiyet duygusunun yalnızlıkla aralarında ters ilişki olduğu dikkate alındığında; okul ikliminin okula aidiyet duygusu ve okul temelli yalnızlık arasında aracılık rolü oynayabileceği düşünülmektedir. Bu varsayımdan yola çıkarak bu araştırmada "Okul iklimi, okula aidiyet ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide bir aracılık rolü oynamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırma ilişkisel desen modelinde tasarlanmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar ilişkisel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İlişkisel araştırmalar, keşfedici ve yordayıcı korelasyonel araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı-aracı etkiler üzerine de odaklanabilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016).

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 458 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışma grubunun 219'u (%47,8) kız, 239'u (%52,2) erkek öğrencidir. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo.1
Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	219	47,8
	Erkek		52,2
Sınıf	5. Sınıf	85	18,6
	6. Sınıf	111	24,2
	7. Sınıf	124	27,1
	8. Sınıf	138	30,1
Toplam		458	100

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği: Goodenow (1993a) tarafından geliştirilen okula aidiyet duygusu ölçeği Sarı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okulun önemli bir parçası olduğunu hissetme, kabul edilme, değer görme ve herhangi bir gruba dahil olmaya yönelik duygularını; okul, öğretmen ve akranları ile ilişkilerini saptamak amacıyla geliştirilen ölçek 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte beş olumsuz (3, 6, 9, 12 ve 16) ifade içeren madde bulunmaktadır.

Ölçeğin uyarlama çalışmasında iki boyuttan oluşan bir yapı sergilediği ve bu yapıların toplam varyansın %38,49'unu açıkladığı saptanmıştır (Sarı, 2015). Birinci boyut okula bağlılık 13 olumlu maddeyi "Buradak öğretmenler bana saygı duymaktadır" içerirken ikinci boyut olan reddedilmişlik duygusu ise beş olumsuz maddeyi "Keşke başka bir okulda okuyor olsaydım" içermektedir. Alt bileşenlere ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 ve .78 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin geçerliğini sağlamak için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin uyum değerleri ($\chi^2/df=2.25$; RMSEA=0.055; SRMR=0.050; GFI=0.93; CFI=0.95; NNFI=0.95) olarak bulunmuştur. χ^2/df oranının 3'ün ve RMSEA değerinin 0.05'in altında olması ve diğer uyum indekslerinin 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Ölçeğin güvenilirliği ise alt boyutlar ve ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Okula bağlılık boyutu için 0.79, reddedilmişlik boyutu için 0.65, ölçeğin tümü için ise 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Okul İklimi Ölçeği: Çalık ve Kurt tarafından (2010) geliştirilen okul iklimi ölçeği 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, öğrenci bakış açısıyla okul iklimini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; başarı odaklılık "Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız", destekleyici öğretmen davranışları "Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler" ve güvenli öğrenme ortamı ile olumlu akran etkileşimidir "Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum". Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, üç faktörün yük değerlerinin .45 ile .85 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın ise yaklaşık %45 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79, .77 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin geçerliğini sağlamak için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin uyum değerleri ($\chi^2/df=3.8$; RMSEA=0.079; SRMR=0.092; GFI=0.86; CFI=0.91; NNFI=0.90) olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir uyum seviyesinde olduğu görülmektedir. Örneklem grubu için yapılan güvenilirlik çalışmasında destekleyici öğretmen davranışları alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79, başarı odaklılık alt boyutu için .59 ve güvenli öğrenme ortamı ile olumlu akran etkileşimi için .60 ve ölçeğin tümü için ise .70 olarak hesaplanmıştır.

Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği: Asher ve Wheeler (1985) tarafından geliştirilen ve sonrasında 3-6. sınıflar için revize edilmiş okul temelli yalnızlık ölçeği Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 15 maddesi asıl 8 maddesi dolgu olan toplam 23 maddeden "Okulda kendimi yalnız hissediyorum" oluşmaktadır. 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 15. maddeler tersten puanlanmaktadır. Alınan puanlar yükseldikçe yaşanan yalnızlık duygusu artmaktadır. Uyarlanan ölçekte 15 maddelik tek boyutlu yapının toplam varyansın %37.75'ini açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı.87 olarak bulunmuştur (Kaya, 2005). Bu araştırmada ise ölçeğin geçerliğini sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin uyum değerleri ($\chi^2/df=3.5$; RMSEA=0.073; SRMR=0.048; GFI=0.92; CFI=0.97; NNFI=0.96) olarak hesaplanmıştır. Uyum değerleri doğrultusunda yapının kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür. Örneklem grubu için yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizine geçilmeden önce yapısal eşitlik modeli kapsamında örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık ve tekillik ve son olarak da uç değerler gibi varsayımların test edilmesi gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). İlk olarak veri girişleri kontrol edilerek kayıp değerler belirlenmiştir. Araştırmada veri setinde % 5'ten fazla veri kaybı tespit edildiğinde ise o ölçüme ait veriler analiz dışı bırakılmıştır. %5'ten az veri kaybı olan ölçümler için ise yaklaşık değer atama işlemi yapılmıştır. Daha sonra ise uç değerler analizi yapılmıştır. Uç değer analizi için tek yönlü uç değerler kutu grafiği (box plots) incelenmiş olup 21 uç değer analizden çıkarılmıştır. Çok yönlü uç değerler için mahalnobis uzaklığı belirlenir. Mahalanobis uzaklığı, bir deneğin diğer deneklerin merkezinden olan uzaklığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Çok yönlü uç değerler için elde edilen ölçüt, $p < .001$ düzeyinde manidar olan değerdir. Her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri, kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılarak belirlenir. Ki-kare değeri $\alpha = .001$ ve K-1 serbestlik derecesi için tablodan okunmuştur. Hesaplanan ki-kare değeri $\chi^2 = 516,132$ olarak hesaplanıp bu değer üzerinde herhangi bir denek yoktur. Tek değişkenli normalliği test etmek için basıklık çarpıklık katsayılarından, histogramlardan ve Kolmogrov-Smirnov gibi çeşitli testlerden yararlanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.0 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tek değişkenli normalliğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo-2

Tek Değişkenli Normalliğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
Okula Bağlılık	432	49,76	7,88	-2.88	-1.33
Reddedilmişlik	432	10,96	3,99	3.95	-1.80
Toplam Okula Aidiyet	432	60,71	6,69	-0.77	-1.21
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	432	31,23	6,30	1.93	-2.70
Başarı Odaklılık	432	16,60	2,66	-5.29	-1.85
Destekleyici Öğretmen Davranışları	432	29,45	5,95	-2.82	-1.39
Toplam Okul İklimi	432	77,29	9,88	-1.52	-1.20
Yalnızlık	432	38,38	5,30	8.06	3.42

Tablo-2'den görüldüğü gibi basıklık ve çarpıklık katsayılarının basıklık ve çarpıklık standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen katsayıların ± 1 arasında olmadığı saptanmıştır. Bu durumda dağılımın normal olmadığı söylenebilir.

Çok değişkenli istatistiksel analizlerin bir diğer varsayımı olan çoklu bağlantılığı incelemek amacıyla varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. VIF değerinin 10'dan küçük olması ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması durumunda değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Araştırmanın değişkenleri incelendiğinde tolerans değerlerinin .24 ile .94 arasında değiştiği ve VIF değerlerinin 1,05 ile 4,13 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durumda da değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Çok değişkenli istatistik için gerekli olan varsayımlar sağlandıktan sonra aracılık modelinin test edilmesi için değişkenler arasında Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki test edildikten sonra aracılık modeli Lisrel programı ile hesaplanıp yol katsayıları incelenmiştir. Son olarak da yapılan araştırmanın evrene genellenebilirliğini analiz etmek ve kuramsal olarak kurulan aracılık modelin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek için Bootstrap analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın amacı okul ikliminin okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkideki doğrudan ve dolaylı etkilerini (aracılık rolünü) ortaya çıkarmaktır. Çalışmada iki değişken arasındaki (okula aidiyet duygusu ve okul temelli yalnızlık) aracı değişkenin (okul iklimi) aracılığını test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık üzerinde okul ikliminin doğrudan veya dolaylı etkisinin belirlenmesi amacıyla öncelikle değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo-3'te korelasyon analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo-3

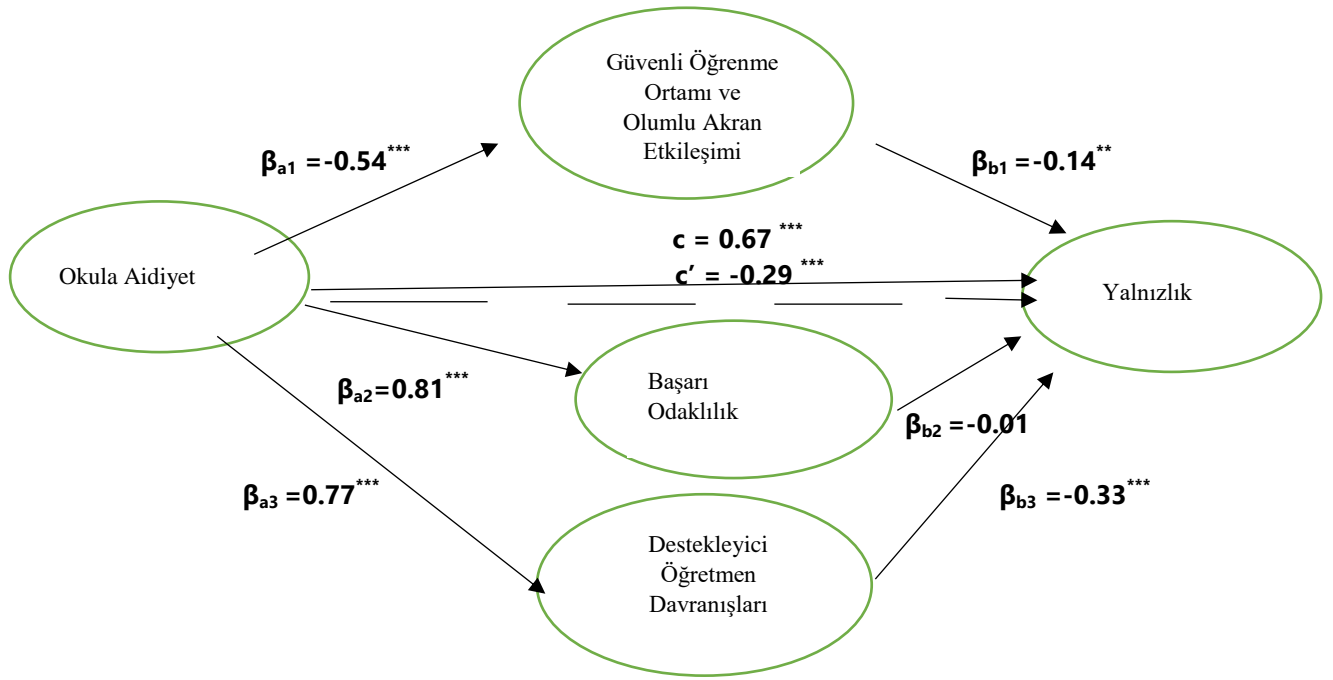
Değişkenler Arasında Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Toplam Okula Aidiyet	-					
2.Destekleyici Öğretmen Davranışları	0.5**	-				
3.Başarı Odaklılık	0.47**	0.57**	-			
4. Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	0.07	-0.06	-0.06	-		
5.Toplam Okul İklimi	0.47**	0.72**	0.65**	0.62**	-	
6.Yalnızlık	-0.15**	-0.15**	-0.16**	0.15*	-0.04	-

*= p<0.01 anlamlılık düzeyi

**=p<0.05 anlamlılık düzeyi

Tablo-3 incelendiğinde, okula aidiyet duygusunun, okul iklimi ve alt boyutlarının ve okul temelli yalnızlık arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Okula aidiyet duygusunun destekleyici öğretmen davranışları (r=0.5, p<0.05) ve başarı odaklılık (r=0.47, p<0.05) alt boyutları ile arasında pozitif yönde, yalnızlık (r=-0.15, p<0.05) ile arasında ise negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul temelli yalnızlığın; destekleyici öğretmen davranışları (r=-0.15, p<0.05), başarı odaklılık (r=-0.16, p<0.05) alt boyutları ile negatif yönde güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (r=0.15, p<0.01) alt boyutu arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Aracı rolü olduğu düşünölen okul iklimi değişkeni alt boyutlarının okula aidiyet duygusu ve okul temelli yalnızlık arasında anlamlı bir ilişkinin olması aracılık için önerilen modelin güçlü bir yapısı olduğu söylenebilir. Okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılığının incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular, Şekil-1'de verilmiştir.



Şekil-1. Okula Aidiyet Duygusu İle Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İklimi Alt Boyutlarının Aracılığı Ve Standardize Edilmiş Beta Değerleri. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Şekil-1'de görüldüğü gibi okula aidiyet duygusunun, okul temelli yalnızlık üzerindeki toplam etkisi ($c=0.67$, $SH=0.08$, $t=5.07$) anlamlı düzeydedir (Aşama 1). Okula aidiyet duygusunun aracı değişken olan okul iklimi alt boyutlarından olan güvenli öğrenme ortamı ve akran etkileşimi ($\beta = -0.54$, $SH=0.07$, $t=-7.66$), başarı odaklılık ($\beta=0.81$, $SH=0.11$, $t=7.72$) ve destekleyici öğretmen davranışları ($\beta=0.77$, $SH=0.07$, $t=11.64$) üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı düzeydedir (Aşama 2). Aracı değişken olan okul iklimi alt boyutlarından olan güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ($\beta=-0.14$, $SH=0.06$, $t=-2.32$) ve destekleyici öğretmen davranışlarının ($\beta=-0.33$, $SH=0.09$, $t=-3.48$) okul temelli yalnızlık üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı iken başarı odaklılık alt boyutu ($\beta=-0.01$, $SH=0.12$, $t=-0.05$) okul temelli yalnızlık üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı değildir (Aşama 3). Okula aidiyet duygusu ile aracı değişken olan güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi, başarı odaklılık ve destekleyici öğretmen davranışları modele eşzamanlı alındığında (Aşama 4) okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişki azalmış ve anlamlılık değeri düşmüştür. Yine de ilişki anlamlı düzeydedir ($\beta=-0.29$, $SH=0.14$, $t=1.64$). Bu sonuca göre okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ile güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin aracılık yaptığı görülmektedir. Ayrıca tüm modelin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($F(4-431)=47.27$, $p<0.001$). Tüm model, okul temelli yalnızlıktaki toplam varyansın %51'ni açıklamaktadır.

Araştırmada test edilen modelin değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin değerler Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo-4.

Okula Aidiyet Duygusu, Okul İklimi Alt Boyutları Ve Okul Temelli Yalnızlık Modelindeki Değişkenler Arasındaki Etkilere İlişkin Bulgular

	Etkiler	Nokta Tahmini	SH	Katsayılar arpımı (Product of coefficients)		Boostrapping %95 BCa Güven Aralığı	
				z	p	Düşük	Yüksek
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Dolaylı Etki	-0,0915	0,310	-3,0378	0,0024	-0,1579	-0,0365
	Toplam Etki	-0,1915	0,0602			-0,3098	-0,0731
	Doğrudan Etki	-0,1000	0,0535			-0,2051	0,0051
Başarı Odaklılık	Dolaylı Etki	-0,0944	0,0319	-3,2389	0,0012	-0,1631	-0,0364
	Toplam Etki	-0,1915	0,0602			-0,3098	-0,0731
	Doğrudan Etki	-0,0971	0,0543			-0,2037	0,0096
Güvenli Öğrenme ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	Dolaylı Etki	0,0173	0,0111	1,5760	0,1150	0,0015	0,0448
	Toplam Etki	-0,1915	0,0602			-0,3098	-0,0731
	Doğrudan Etki	-0,2088	0,0607			-0,3280	-0,0895

N= 432, k= 5000 *p<.05, **p<.01, ***p<.001 BCa: Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş (bias corrected and accelerated) 5000 bootstrap örnekleme

Araştırmada test edilen modeldeki dolaylı etkinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 bootstrap örnekleme üzerinde incelenmiştir. Tahminler %95 güven aralığında değerlendirilmiştir. Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo-4'te sunulmuştur. Tablo-4'te görüldüğü gibi okula aidiyet duygusunun, destekleyici öğretmen davranışları aracılığıyla yalnızlık üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin= -0.0915 ve %95 BCa GA [-0.1579, -0.0365]). Okula aidiyet duygusunun, başarı odaklılık aracılığıyla yalnızlık üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin= -0.0944 ve %95 BCa GA [-0.1631, -0.0364]). Okula aidiyet duygusunun, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi aracılığıyla yalnızlık üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin=0.0173 ve %95 BCa GA [0.0015, 0.0448]).

Okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin (destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutlarının) aracı rolü üstlendiğı saptanmıştır. Okuldaki etkileşimin, öğrenme-öğretme ortamının, akran desteğinin, öğretmen tutumlarının, öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli değişkenler olduğı söylenebilir.

SONUÇ TARTIşMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü incelenmiştir. Okula aidiyet duygusu; destekleyici öğretmen davranışlarını, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutlarını yordamaktadır. Destekleyici öğretmen davranışları ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ise okul temelli yalnızlığı yordamaktadır. Aracılık analizi yapıldığında okula aidiyet duygusu değişkeni ile okul temelli yalnızlık değişkeni arasındaki doğrudan ilişkinin azaldığı fakat ilişkinin anlamlı düzeyde kalmaya devam ettiğı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrutusunda okuldaki güvenli öğrenme ortamının, öğretmenlerin destekleyici davranış ve tutumlarının, akran ilişkilerinin,

öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri ve yalnız hissetmemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin (destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi, başarı odaklılık) öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile pozitif yönde ilişkisi olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Cemalcılar (2010) yaptığı çalışmada, okulun ekonomik imkanlarının kısıtlı olması durumunda öğrencilerin okullarının üç boyutu hakkında (okulun fiziksel ortamının niteliği, destekleyici kaynakların niteliği ve şiddetten uzak, güveli okul ortamı) daha olumsuz algılara sahip olduklarını belirlemiş; okulun fiziksel ortamının niteliği ve destekleyici kaynaklara yönelik algıların, öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini saptamıştır. Bir başka çalışmada ise okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul memnuniyeti, sınıf içi çalışmalara yönelik algıları ve öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumları ile aidiyet duygusu arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Hunt-Sartori, 2007). Farklı bir araştırma sonucunda ise akranlarının olumsuz davranışlarına maruz kalan öğrenciler, okula ilişkin negatif tutuma sahip olmakta, okulun istenmeyen, güvenli olmayan, sıkıcı bir yer olduğuna inanmakta, gün geçtikçe okuldan uzaklaşmakta, okula ait hissetmemekte ve okula gitmek istememektedirler (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997). Bu sonuçlara paralel olarak Özdemir ve diğerleri (2010), ilk ve ortaokul iklimine ilişkin yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okula karşı aidiyet ve bağlılık duygularına sahip olmalarının, öğrencilerin okula karşı duydukları güveni ve akran etkileşimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucu ve araştırmalar, etkili öğretmen özellikleri arasında teşvik edici ve destekleyici davranış göstermenin önemini yansıtmaktadır. Öğrencilerini başarıya ve çalışmaya teşvik ederek destekleyen ve onların sevgi, ait olma ve başarı ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenler, daha etkili olarak algılanmaktadır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008).

Okula aidiyet duygusu ile yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Reddedilmişlik duygusu yaşamayan, okul ortamında öğretmenleri, arkadaşları tarafından desteklenen, okula ait hisseden öğrencilerin yalnızlık yaşamadığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Okul ortamında bilgilendirici, empatik sosyal desteğe sahip, öğretmen ve yöneticiler tarafından okulun bir parçası gibi hissettirilen öğrencilerin yalnızlık yaşamadıkları saptanmıştır (Duyan, Çamur Duyan, Gökçearslan Çifçi, Sevin, Erbay ve İkizoğlu, 2008). Akranları tarafından kabul görmeyen, popüleriteye sahip olmayan çocuk ve ergenlerin ise yalnızlık yaşadığı belirlenmiştir (Demir ve Tarhan, 2001; Kaya, 2005).

Okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Pozitif okul ikliminin öğrencinin akademik başarısını ve okula uyum seviyesini olumlu yönde etkilediği ve yabancılaşma çekmelerine engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hoy, 2003; Anderson, 1982). Özdemir ve diğ. (2010), yaptıkları çalışmada öğrencilerin ait oldukları, yalnız hissetmedikleri okul ortamını daha başarılı algıladıklarını göstermişlerdir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarını ve yalnızlık düzeylerini etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okul ortamında yalnızlık yaşamamaları ve olumlu okul iklimi algısına sahip olabilmeleri için yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerle destekleyici, olumlu bir iletişim şekli benimsemeleri gerekmektedir. Destekleyici öğretmen davranışlarının, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde kritik bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde, destekleyici öğretmen tutum ve davranışları ile ilgili öğretmenlere eğitimler verilebilir. Öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri öğrencilerin okula bağlılığını artırmaya yönelik hazırlanmalıdır. Öğrencilerin akademik olarak desteklenmek dışında, kendilerini okulun bir parçası olarak hissedebilmeleri için çeşitli sosyal ve sportif faaliyetler düzenlenmelidir. Okul ortamında kendini yalnız hisseden öğrenciler tespit edilip onlara gerekli rehberlik ve danışma hizmetleri sunulmalıdır. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasında okul iklimi dışındaki değişkenlerin de aracılık rolü incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Aldridge, J. ve Ala'i, K. (2013). Assessing students' views of school climate: developing and validating the what's happening in this school? (whits) questionnaire. *Improving Schools*, 16(1), 47-66.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. ve Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Asher, S.R., Hymel, S. ve Renshaw, P. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, S.R. ve Wheeler, V.A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Asher, S.R. ve Paquette, J.A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Boivin, M., Hymel, S. ve Bukowski, W.M. (1995). The role of the social withdrawal peer rejection and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in children. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., ve Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (20.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, J. ve Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relationship in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 157(35), 167-180.
- Çeçen, A.R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana-baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. (Yenilenmiş 2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, A. ve Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135(1), 113-123.
- Doğan, A. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kural Dışı Davranış Göstermelerinde Öğrenim Hayatlarını Denetleyememe İnancı, Özsaygı ve Okula Aidiyet Duygularının Rolü*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Duyan, V., Duyan, G. Ç., Çifçi, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E., & İkizoglu, M. (2008). An examination of variables affecting state of loneliness in high school students. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority low-income children. *School Psychology Review*, 28, 365-377.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (8th edition). New York: McGraw Hill.
- Godenow, C. (1992a). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177- 196.
- Godenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Hoy, W.K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (2nd ed.), (pp. 2121-2124). New York: Thompson Gale.

- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The Relationships Among Student Membership in Groups Quality of School Life, Sense of Belongingness and Selected Performance Factors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville, Texas.
- Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Şiddetin Yaygınlığı: Okul İklimi, Okul Kültürü Ve Fiziksel Özellikler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19).
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68(6), 1181- 1197.
- Lubienski, S. T., Lubienski, C ve Crane, C. C. (2008). Achievement differences and school type: The role of school climate, teacher certification and instruction. *American Journal of Education*, 115, 97–138.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., & Sezgin, F. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.
- Peplau, L. A., Miceli, M. ve Morash, B. (1982). Loneliness and Self-Evaluation. In L. A, Peplau ve D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Currenttheory, Research and Therapy* (pp. 135–151). Newbury Park, CA: Sage.
- Renshaw, P.D. ve Brown, P.J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Sarı, M. (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal of Human Social Science: G Linguistics & Education*, 15(7), 59-64.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (Çev. Edt. M.Baloğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71–89.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E. (2010). *Kişilik Kuramları*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

The Mediator Role of School Climate on the Relationship between Middle School Students' Sense of School Membership and Their School Loneliness

Res.Assist. Bilge BAKIR AYĖAR

Mersin University -Turkey
bilgebakir23@gmail.com

Prof.Dr. Alim KAYA

Mersin University -Turkey
alimkaya32@gmail.com

Abstract

This research investigates whether school climate has a mediator role on the relationship between middle school students' sense of school membership and their school loneliness. In this research, predictive correlational design in correlational model has been preferred. SEM and Bootstrap Method have been used in order to identify both direct and indirect effects of mediator role of school climate. The sample of study includes middle school students in central districts of Mersin City. The samples have been chosen with one of the simple random sampling methods, stratified sampling. At total, 458 middle school students from schools at each socio-economical level are included into research.

In this study, data collection tools are The Psychological Sense Of School Membership Scale developed; School Climate Scale; and Children Loneliness Scale. At the end of study, it is found out that the subscales of school climate (supportive teacher behaviors, safe learning environment and positive peer interaction) have a mediator role on the relationship between sense of school membership and school loneliness.

Keywords: School membership, School climate, loneliness



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 8, No: 1, 2017, pp. 14-27**

DOI: 10.19160/5000201389

Received : 2016-09-16

Revision1: 2016-12-21

Accepted : 2017-03-17

Suggested Citation:

Bakır AyĖar, B. & Kaya, A. (2017). The Mediator Role of School Climate on the Relationship between Middle School Students' Sense of School Membership and Their School Loneliness, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 8 No: 1, 2017, pp. 14-x17 DOI: 10.19160/5000201389

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Individuals' sense of membership depends on different variables such as community sense, support and acceptance by peers and need for approval (Osterman, 2000). School environment in which individuals spend most of their time, peer support and interaction, supportive behavior and attitudes of teachers and administrators are important factors for sense of school membership. When literature is reviewed, it is seen that positive school climate results in high level loyalty and academic success (Esposito, 1999; MacNeil, Prater and Busch, 2009).*

School climate is a concept which includes interaction between individuals at school, the quality of instruction environment, emotional and physical safety of individuals at school (Cohen, McCabe, Michelli and Pickeral, 2009). If peer interaction and communication becomes positive and supportive, students' sense of school membership increases. The deficiency in sense of school membership might result in jealousy, drug and alcohol use, absence and loneliness (Anderman, 2002). Loneliness is described as an unpleasant situation in which the emotions of persistently avoidance, anxiety, anger, regret and otherness are felt. In the studies conducted, it is found out that students who have high level of sense of loneliness are shy, unsocial and academically unsuccessful (Boivin, Hymel and Bukowski, 1995; Cassidy and Asher, 1992; Renshaw and Brown, 1993). As there is an opposite relation between sense of school membership & loneliness and school climate is a crucial factor for sense of membership and not feeling lonely at school; the mediator role of school climate on sense of school membership and school loneliness has been investigated in this study.

Method: *Predictive correlational design in correlational model has been preferred in the study. SEM and Bootstrap Method have been used in order to identify both direct and indirect effects of mediator role of school climate on sense of school membership and school loneliness. The study population includes middle school students from central districts of Mersin City. The samples have been chosen with one of simple random sampling methods, stratified sampling. The samples include 458 students from school at each socio-economic level. In the study, data collection tools are The Psychological Sense Of School Membership Scale developed by Goodenow (1993) and adapted into Turkish by Sarı (2015); School Climate Scale developed by Çalık and Kurt (2010); and Children Loneliness Scale developed by Asher and Wheeler (1985) and adapted into Turkish by Kaya (2005). The data analysis has been done with the use of SPSS 20.0 and Lisrel 8.7 packet programs.*

Findings: *After the assumptions are met necessary for multivariate statistics, the Pearson product-moment correlation coefficient between variables has been measured in order to test mediation model. Testing the relation between variables, mediation model has been measured with Lisrel programme and path coefficients have been analyzed. Lastly, Bootstrap analysis has been done for analyzing the generalizability of research to the population and to see whether theoretically established mediator model is statistically significant. In the results of analysis, it comes out that there exists a relationship between school climate & its subscales and school loneliness. Although there is a positive relationship between the sense of school membership and the subscales of supportive teacher behaviors and success-orientation; there appears to be a negative relationship between school membership and loneliness.*

In terms of statistical significance, there is a negative relationship between school loneliness and the subscales of "supportive teacher behaviors, success-orientation"; and there is also a negative relationship between loneliness and the subscales of "safe learning environment and positive peer interaction". Due to the existence of a significant relationship between the subscales of school climate variable which is expected to have a mediator role, between the sense of school membership and school loneliness, it is possible to claim that the model which is suggested for mediator has a powerful structure. The subscales of school climate -supportive teacher behaviors,

safe learning environment and positive peer interaction- function as a mediator between school membership and school climate.

Also, all model is identified to be statistically significant. This model explains %51 percent of all variance in school loneliness. In order to determine whether the indirect effect in model is statistically significant, it has been tested with 5000 bootstrap samples. The predictions are evaluated within %95 confidence interval. The following indirect effects are found to be statistically significant: the indirect effect of school membership sense on school loneliness by means of supportive teacher behaviors; indirect effect of school membership on loneliness by means of success-orientation; indirect effect of school membership on loneliness by means of safe learning environment and positive peer interaction (in other words, the difference between total effect and direct effect / c-c')

When literature is reviewed, it appears that students who have been exposed to negative behaviors of peers have a negative attitude towards school, they believe that school is an unpleasant, unsafe and boring place, they get further away from school and resist to go to school (Ladd, Kochenderfer and Coleman, 1997). Positive school climate affects academic success and adaptation level of students in a positive way and prevents their feelings of alienation (Hoy, 2003; Anderson, 1982). It is identified that children and adolescents experience loneliness who do not have a popularity and disapproved by peers (Demir and Tarhan, 2001; Kaya, 2005).

In this research, the mediator role of school climate on relationship between school membership and school loneliness has been investigated. School membership predicts the subscales of supportive teacher behaviors, success-orientation, safe learning environment and positive peer interaction. Supportive teacher behaviors, safe learning environment and positive peer interaction predict school loneliness. When mediation analysis is done, it comes out that direct relationship between the variables of school membership and school loneliness increases; however, relationship continues at significant level.

In accordance with research results, it is possible to claim that school climate affects personal and academic development of students. Administrators and teachers should adopt a supportive and positive communication style in order to provide students a positive school climate. Counselling services for students should be prepared in a way that it should increase involvement and loyalty to school. Apart from providing academic support, a variety of social and sports activities should be organized to make students feel themselves a part of school. It would be beneficial to identify students who feel lonely in the school setting and provide them necessary counselling services. It would be useful to conduct studies which analyze the mediator role of other variables except from school climate on relationship between the sense of school membership and school loneliness.