

**T.C.**  
**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI İLE**  
**ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ**

**ÜMİT BAHÇETEPE**

**2501090363**

**TEZ DANIŞMANI**

**DOÇ. DR. FİLİZ MEŞECİ GIORGETTI**

**İSTANBUL 2013**



T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER  
1982 ENSTİTÜSÜ



Y Ü K S E K L İ S A N S  
T E Z O N A Y I

Ö Ğ R E N C İ N İ N

Adı ve Soyadı : Ümit BAHÇETEPE Numarası : 2501090363

Anabilim/Bilim Dalı: Eğitim Yönt.ve Dent. Danışman Öğretim Üyesi: Doç.Dr.Filiz MEŞECİ GİORGETTİ

Tez Savunma Tarihi : 29.05.2013

Tez Savunma Saati : 14:00

Tez Başlığı : İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 50. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN		Kabul
2-Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ		Kabul
3-Doç.Dr.Filiz MEŞECİ GİORGETTİ		Kabul
4-Yrd.Doç.Dr.Vakur ÇİFÇİLİ		Kabul
5-Yrd.Doç.Dr.Marilena Z.LEANA		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Yrd.Doç.Dr.Cengiz POYRAZ		
2- Yrd.Doç.Dr.Yasemin DERELİOĞLU		

## ÖZ

### İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki

Ümit BAHÇETEPE

Bu araştırma; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Akademik başarı ile algılanan okul iklimi arasındaki ilişki; cinsiyet, okul büyüklüğü ve dershaneye gitme durumu değişkenleriyle beraber incelenmiştir.

Araştırma, 2011 – 2012 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin değişik ilçelerinden örnekleme alınan 20 ilköğretim okulunun sekizinci sınıfta okuyan 1054 öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilere, Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen ‘Okul İklimi Ölçeği’ uygulanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini ve dershaneye gitme durumlarını tespit etmek amacıyla bu araştırma için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul ikliminin Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran İletişimi boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kız öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminin, erkek öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçük okullardaki öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları okul ikliminin, büyük okullardaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Dershaneye giden öğrencilerin akademik başarılarının, dershaneye gitmeyen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde daha iyi olduğu görülmüştür. Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutlarında okul dershanesine giden öğrencilerin, Güvenli Öğrenme Ortamı ve

Olumlu Akran İlişkileri boyutunda ise dershaneye gitmeyen öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular tartışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara ve gelecek araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Örgüt İklimi, Okul İklimi, Akademik Başarı

## ABSTRACT

**The relation between the 8<sup>th</sup> grade students' academic achievement and the school climate they perceive.**

**Ümit BAHÇETEPE**

This survey is done to search whether there is a meaningful relation between the 8<sup>th</sup> grade students' academic success and the school climate they perceive. The relation of school climate perceived with academic success is handled through different aspects as gender, school size and whether students take an extra course or not.

The survey was carried out with 1054 students throughout different districts of İstanbul studying in 8<sup>th</sup> grade in 2011-2012 academic year. A school climate scale improved by Çalık and Kurt (2010) was applied to the students. A personal information form was also used for this survey to learn more about students' personal data and whether they take courses.

At the end of the survey it was found out that there is a strong and positive relation among school climate's supportive teacher behavior and success oriented dimensions and academic success. It was found out there is no reasonable relation among the school climate's safe learning environment and positive peer communication and academic success. It was observed that the academic success and school climate perceived by female students were highly above than the academic success and school climate perceived by male students. It was also noted that academic achievement of the students taking extra courses was more positive than the students not taking courses. Students taking extra courses are more positive in perception of school climate in the school climate's supportive teacher behavior and achievement-oriented dimensions and the ones not taking any courses are more positive in the school climate's safe learning environment and positive peer communication.

The findings of the survey were discussed at the end of the survey. Different proposals were made for the findings and for the upcoming surveys.

**Keywords:** Organizational Climate, School Climate, Academic Achievement

## ÖNSOZ

Bu araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Akademik başarı ile algılanan okul iklimi arasındaki ilişki; cinsiyet, okul büyüklüğü ve dershaneye gitme durumu değişkenleriyle beraber incelenmiştir.

Eğitimin ana değişkeni olan öğrencilerin, okullarına ilişkin algılarına odaklanan çalışma sayısı sınırlıdır. Bu çalışmada, okul iklimi konusunda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ya da velilerin algıları yerine doğrudan öğrenci algılarına yer verilmiştir.

Bu çalışmada konu seçiminden başlayarak bilgi birikimi ve deneyimi ile araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, tüm hoşgörüsü ile yardımcı olan, beni cesaretlendiren ve destekleyen değerli tez danışmanım ve hocam Sayın Doç. Dr. Filiz Meşeci GIORGETTİ'ye en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca beni destekleyen, bana yol gösteren ve bilimsel düşünme becerisi kazanmamda emekleri bulunan Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ, Yrd. Doç. Dr. Vakur ÇİFÇİLİ, Yrd. Doç. Dr. Cengiz POYRAZ, Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERELİOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Marilena Z. LEANA, Yrd. Doç. Dr. Armağan YILDIZ, Yrd. Doç. Dr. Tamer ERGİN, Okutman Saniye ARSOY ve diğer tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Geliştirmiş oldukları Okul İklimi Ölçeği'ni çalışmamda kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Temel Çalık ve Yrd. Doç. Dr. Türker Kurt'a teşekkür ederim.

Bu çalışmamda tüm hoşgörüsü, fedakarlığı ve sabrı ile makale çevirilerinde bana yardımcı olan meslektaşım ve sevgili arkadaşım Yağmur GÜZEL'e teşekkür ediyorum.

Araştırma süresi boyunca bana desteğini esirgemeyen hayat paydaşım Elif'e, her zaman yanımda olan değerli varlığım anneme, iyi ki var olan ablama ve tüm dostlarıma teşekkür ediyorum.



## İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
TABLOLAR.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
GİRİŞ.....	1
PROBLEM DURUMU.....	1
AMAÇ.....	5
ÖNEM.....	6
VARSAYIMLAR.....	7
SINIRLILIKLAR.....	7
TANIMLAR.....	8

### 1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. 1. Akademik Başarı.....	10
1. 1. 1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	12
1. 1. 2. Akademik Başarı İle İlgili Araştırmalar.....	20
1. 1. 3. Akademik Başarı İle Cinsiyet.....	29
1. 1. 4. Akademik Başarı İle Okul Büyüklüğü.....	35
1. 1. 5. Akademik Başarı İle Dershaneye Gitme Durumu.....	44
1. 2. Okul İklimi.....	46
1. 2. 1. Okul İkliminin Boyutları.....	55
1. 2. 2. Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar.....	67
1. 2. 3. Okul İklimi İle Cinsiyet.....	72
1. 2. 4. Okul İklimi İle Okul Büyüklüğü.....	73

1. 3. Akademik Başarı İle Okul İklimi.....	79
2. BÖLÜM: YÖNTEM	
2. 1. Araştırmanın Modeli.....	86
2. 2. Örneklem.....	86
2. 3. Veri Toplama Araçları.....	87
2. 4. Verilerin Toplanması.....	89
2. 5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	89
2. 6. Süre ve Olanaklar.....	91
3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	
3. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	92
3. 1. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Başarı Düzeyleri.....	92
3. 1. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okul İklimi Algıları.....	95
3. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Okul İklimi Algılarının Devam Ettikleri Okulun Büyüklüğü Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	97
3. 2. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okulun Büyüklüğüne Göre Akademik Başarı Düzeyleri.....	97
3. 2. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okulun Büyüklüğüne Göre Okul İklimi Algıları.....	103
3. 3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumları Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	109
3. 3. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Akademik Başarı Düzeyleri.....	109

3. 3. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Okul İklimi Algıları.....	117
3. 4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	121
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	152
Ek 1: Anket Uygulama İzini.....	152
Ek 2: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	153
Ek 3: Okul İklimi Ölçeği.....	154

## TABLÖLAR DİZİNİ

1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	92
2. Öğrencilerin Matematik Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	93
3. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi....	93
4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	94
5. Öğrencilerin Türkçe Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	94
6. Öğrencilerin İngilizce Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	95
7. Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	95
8. Öğrencilerin Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	96
9. Öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	96
10. Öğrencilerin Okulun Büyüklüğüne Göre Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce alanlarındaki Akademik Başarı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....	97
11. Öğrencilerin Matematik Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	99
12. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	99
13. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları.....	100

14. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	100
15. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları.....	101
16. Öğrencilerin Türkçe Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	102
17. Öğrencilerin Türkçe Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	102
18. Öğrencilerin İngilizce Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	103
19. Öğrencilerin Okulun Büyüklüğüne Göre Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikleri.....	104
20. Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	105
21. Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	106
22. Öğrencilerin Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	106
23. Öğrencilerin Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları.....	107
24. Öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşim Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	108

25. Öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	108
26. Öğrencilerin Dershaneye Gitmelerine Göre Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce alanlarındaki Akademik Başarı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....	109
27. Öğrencilerin Matematik Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	111
28. Öğrencilerin Matematik Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları.....	111
29. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	112
30. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları.....	112
31. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	113
32. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	114
33. Öğrencilerin Türkçe Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	114
34. Öğrencilerin Türkçe Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post- Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	115
35. Öğrencilerin İngilizce Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi.....	116

36. Öğrencilerin İngilizce Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 116
37. Öğrencilerin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikleri..... 117
38. Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi..... 119
39. Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 119
40. Öğrencilerin Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi..... 120
41. Öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi..... 120
42. Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 121
43. Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 122
44. Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 122

45. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 123
46. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 123
47. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 124
48. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 124
49. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 125
50. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 125
51. Öğrencilerin Türkçe Akademik Dersindeki Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 126
52. Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 126



53. Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 127
54. Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 127
55. Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 128
56. Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... 128

## KISALTMALAR LİSTESİ

EACEA	:	Avrupa Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı
ERG	:	Eğitim Reformu Girişimi
LYS	:	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OKÖSYS	:	Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PISA	:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBS	:	Seviye Belirleme Sınavı
SP	:	Sınıf Puanı
YBP	:	Yılsonu Başarı Puanı
YGS	:	Yükseköğretime Geçiş Sınavı

# GİRİŞ

## PROBLEM DURUMU

Eğitim kavramı konusunda binlerce yıldır birçok düşünür ve eğitimci, çeşitli tanımlar ortaya koymuştur. Eğitim, çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2005, s. 37).

Eğitim, bireyin yaşamına nasıl yön vereceğini şekillendiren en önemli etmenlerden biridir. Kaliteli eğitim alan kişilerin iş bulmada, değişik iş alanlarında çalışmada, statü sahibi olmada, kısacası daha nitelikli bir yaşam sürdürmesi konusunda kendisinden daha az kalitede eğitim alan kişilere göre daha şanslı olduğu görölmektedir.

Eğitimde başarısız olan kişilerin bireysel potansiyellerini tam olarak gerçekleştiremedikleri görölmektedir. Bu kişiler, topluma katılım sağlamada ve insan ilişkilerinde iletişim kurmada sıkıntı yaşayabilmektedir. Yine eğitimde başarısız olan kişilerin iş bulmada ve işlerinde verimli olmada eğitimde başarılı olan kişilere göre daha zorlandıkları söylenebilir. Bireyin eğitim alanında başarıya ulaşması; onun kendisini mutlu hissetmesi, yaşamdan doyum alabilmesi, potansiyellerini kullanabilmesi ve geleceğe yönelik kaygılarının azalması noktalarında olumlu katkılar sağlamaktadır.

Eğitimde başarı, okul öncesi eğitimden itibaren ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin gündeminde önemli bir yer teşkil etmektedir. İlköğretimde elde edilen akademik başarı, öğrencinin ortaöğretimde iyi bir okulda eğitim almasını, ortaöğretimdeki akademik başarı ise öğrencinin hayalindeki bir bölümde yükseköğretimini tamamlamasını sağlamaktadır. Deniz (2003), yaptığı araştırmada Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS) puanları ile Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnkılâp Tarihi dersleri ve yılsonu başarı ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

sonucunda ilköğretim başarı ölçülerinin genel olarak 2002 OKÖSYS ile olumlu yönde ilişkili olduğu ve bu sınavdaki değişkenliği yeterli düzeyde açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Karakaya'nın (2002) araştırmasının sonuçlarına göre; OKÖSYS puanları ile ortaöğretim başarı puanları arasında Coğrafya testi hariç anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Lufi (2003; Aktaran: Ullah, 2007), araştırmasında yüksek öğretimde öğrenci devamlılığını incelemiş; araştırma sonucunda akademik devamlılığın, lise notlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaların doğrultusunda akademik açıdan başarılı olan öğrenciler, idealleri olan yükseköğretim bölümlerinde okumakta ve ilgi ve yeteneklerine uygun olarak seçtikleri alanlarda başarı göstermektedirler. Alkan'ın (1993) araştırmasının sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin % 56'sı mesleki ilgilerine uygun programlarda okurken, % 44'ü mesleki ilgilerine uygun olmayan programlarda okumaktadır. Mesleki ilgilerine uygun bölümlerde okuyan öğrencilerin akademik başarıları artmakta ve okudukları programı değiştirmek istememektedirler. Mesleki ilgilerine uygun olmayan programlarda okuyan öğrencilerin durumu ise tersi bir görünümde. Buna göre öğrencilerin ilköğretimden itibaren akademik başarıları, onların sonraki üst öğrenim kurumlarındaki tercihlerini ve akademik başarılarını etkilemektedir.

Yükseköğretime öğrenci seçmek amacıyla düzenlenen 2012 Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonuçlarına göre ortaöğretimde en başarılı lise türleri içerisinde Fen Lisesi, Özel Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Askeri Lise, Polis Koleji, Öğretmen Liseleri ve Anadolu Liseleri yer almaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2012). İlköğretimdeki bir öğrencinin ortaöğrenimini bu başarılı lise türlerinde tamamlaması için Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve okul derslerinde başarılı olması gerekmektedir. Buna göre, bireyin nitelikli bir eğitim alarak iyi bir geleceğe sahip olması için, eğitim ve öğretimin her kademesinde akademik açıdan başarılı olması gerekmektedir.

Akademik başarı, öğrencinin fiziksel ve özel yeteneklerinden dolayı eriştiği başarı seviyesini kapsamaktadır (Karacık, 1998; Aktaran: Ünal, 2001). Öğrencinin bir alanla ilgili yetenekleri, ilgileri, güdülenmesi, ön bilgileri ve becerileri o alanla

ilgili akademik bir çerçeveye sunmaktadır. Öğrencinin başarısı; bulunduğu okul, sınıf ve derste saptanan amaçlara ulaşma yönünde göstermiş olduğu ilerlemeyi belirlemektedir. Eğitimde başarı dendiği zaman genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notların, test puanlarıyla veya her ikisi ile belirlenen ya da kazanılan bilgilerin ifadesi olan ‘akademik başarı’ kastedilmektedir (Doğan, 1996; Aktaran: Ünal, 2001). Bir başka tanımda ise akademik başarı; ‘herhangi bir öğretim kademesinde, eğitim süresince eğitimi verilen dersin ya da derslerin amaçlarına ulaşip ulaşmadığının kontrol edilmesine yönelik yapılan ölçme (yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar) ve değerlendirmeler sonucunda öğrencinin aldığı o derse yönelik notların ortalaması’ olarak geçmektedir (Onuk, 2007). Akademik başarı ve başarısızlıkta, genel olarak öğrencinin bir alanda bilgi ve beceri sahibi olup olmadığı anlaşılmaktadır.

Akademik başarı, öğrencinin tanınmasında en etkili olan faktörlerden biridir. Eğitim sistemimizdeki uygulamada, var olan bilgileri aktarma ve teorik bilgiler verme ön plana çıkmaktadır. Bunun paralelinde temel akademik bilgiler ve temel akademik bilgilere sahip olunup olunmadığının değerlendirilmesinde akademik başarı önem kazanmaktadır. Çoğu zaman öğrencinin yeteneklerinden, ilgilerinden, becerilerinden ziyade akademik başarısı göz önüne alınmaktadır. Eğitim sistemindeki bu durum nedeniyle toplumun eğitim anlayışı ve öğrencilere bakış açısı, karne veya not odaklıdır ve bunun paralelinde akademik başarı veya başarısızlık en önemli gösterge olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin ailesi ve çevresi tarafından takdir edilmesi veya olumsuz anlamda yargılanması, akademik başarı veya başarısızlığına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Öğrencinin etiketlenmesinde bu kadar önemli rol oynayan, onun kendine güvenini sorgulatan, toplum tarafından kabul görünmesine kadar giden bir boyuta ulaşan akademik başarı kavramı, eğitim sisteminde önemli bir yer taşımaktadır.

Öğrencinin akademik başarısı, zihinsel ve zihinsel olmayan birçok değişken tarafından etkilenmektedir. Yapılan araştırmaların bulgularına göre; öğretmenin tutumu ve yeterlilikleri (Razon, 1987; Demir, 2009), ebeveyn tutumları ve ailenin sosyoekonomik düzeyi (Koç, 1982; Kasatura, 1990), öğrencinin zihinsel-duygusal-

sosyal düzeyi ve ders çalışma alışkanlıkları (Razon, 1987; Atılğan 1998; Kasatura, 1990), okul iklimi (Razon, 1987; Çalık ve Kurt, 2010; Özdemir ve arkadaşları, 2010) gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Akademik başarıyı etkileyen değişkenlerden biri de okuldur. Ev ortamından sonra öğrencinin en fazla vakit geçirdiği mekânlar arasında okul yer almaktadır. Öğrenci içinde bulunduğu mekândan veya fiziksel ortamdaki olumlu ya da olumsuz şekillerde etkilenebilmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulanabilmesi, başarıya ulaşılabilmesi için okulun uygun bir ortamı barındırması gerekmektedir. Bu noktada eğitim alanında 1960'lı yıllardan itibaren sıkça kullanılan 'okul iklimi' kavramından söz etmek gerekmektedir. Okul ikliminin çok farklı tanımlarının yapıldığı ve belirli bir tanım üzerinde anlaşamadığı görülse de, tanımların birçoğunun okuldaki insan ilişkileri çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Okul iklimi, okuldaki insanların kolektif algılarına dayalı olarak gelişen, örgütteki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik olarak nitelenmektedir. Okulun fiziksel özellikleri, okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmiş, insan ilişkilerinin niteliği, okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler ve inançlar, okul iklimi kavramı içerisinde yer almakta ve okuldaki insanların davranışlarını etkilemektedir (Hoy, 2003; Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010).

Okul ikliminin sağlıklı olması halinde; öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı oluşmakta ve buna paralel öğrenci başarısı yükselmekte, öğretmenlerin adanmışlığı ve iş doyumunu artmaktadır. Başarılı okul yönetimlerinden alınan verilere göre, öğrenme ortamında okul kültürünün gelişimi üzerine odaklanma, öğretmen motivasyonunu ve de öğrenci başarısını arttıran önemli bir etmendir. Başarı oranı yüksek olan okul yöneticileri iklimin başarıya olan etkisinin büyük olduğunu kabul etmişlerdir. İyi bir yönetim sağlayan, öğretmenler arası sıkı bir işbirliğine önem veren, öğrencileri akademik olarak motive eden başarılı okullar, iklimlerini öğrenci başarılarına yansıtan okullardır (Macneil, Prater ve Bucsh, 2009). Sağlıksız bir okul iklimi durumda ise; okulda çalışanların iş doyumunu düşük olmakta, baskıcı bir

yönetim anlayışı sergilenmekte, insanlara yeterince değer verilmemekte ve okul içi iletişim-etkileşim sınırlanmaktadır (Çalık ve Kurt, 2010). Tüm bunların doğrultusunda okul ikliminin sağlıklı olması halinde öğrencilere yönelik beklentilerin okulda olumlu yönde olacağını ve bu durumun öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

Okullar; fiziki durumları, sosyal çevreleri ve verdikleri eğitimin kalitesi ile başarıya olumlu ya da olumsuz yönde katkıda bulunmaktadır. Öğrenci sayısının az veya fazla olması, teknolojik olanakların varlığı, okul yöneticilerinin tutumları, öğretmen kadrosunun yeterliliği, etkinlik alanlarının olması, sosyal ortamların yer alması gibi okulun sahip olduğu birçok etmen öğrencilerin okula ilişkin algılarını etkilemektedir. Okulda öğrencilerden beklenen beklentilerin gerçekçi olmaması, sadece notlara odaklanması, tembel-çalışkan ayrımının yapılması, okula özgü bir kültürün oluşmaması, okul yöneticilerinin sadece somut sorunlara odaklanması, öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olunamaması gibi durumlar, okuldaki öğrenme ortamını ve öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz anlamda tesir edebilmektedir. Bunların doğrultusunda aile ve öğretmenlerin yanı sıra okulun da fiziksel ortamıyla, sosyal çevresiyle, eğitim anlayışla kısaca iklimiyle, öğrencilerinin akademik başarı veya başarısızlıklarını etkilediği görülmektedir (Razon, 1987; Çalık ve Kurt, 2010).

Bu araştırmada, öğrencinin eğitim hayatında önemli rol oynayan değişkenlerden biri olan okul ikliminin, öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve bu algı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ne yönde bir ilişki olduğu ele alınmıştır. Bu çerçevede ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir.

## AMAÇ

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin akademik başarıları ile okul iklimi algıları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin akademik başarıları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin akademik başarıları, okul büyüklüğüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin akademik başarıları, dershaneye gitme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, okul büyüklüğüne göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, dershaneye gitme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

## ÖNEM

Eğitim, günümüzde en çok kullanılan tanımıyla; 'bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde (eğitimin amaçlarına uygun) değişme meydana getirme süreci' dir (Sönmez, 2005, s. 35). Tanımda yer aldığı gibi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana gelip gelmediği, genellikle sözlü ve yazılı sınavlarla değerlendirilmektedir. Sözlü ve yazılı sınavların sonuçları da bireyin veya öğrencinin akademik başarısını ortaya koymaktadır.



Öğrencinin iyi bir eğitim alıp almadığını, istendik davranışlar kazanıp kazanmadığını ortaya koyan en önemli göstergelerinden biri, öğrencinin akademik başarısıdır. Öğrencinin eğitim hayatında bu kadar önemli bir göstergeye sahip olan akademik başarının incelenmesi, öğrencinin eğitim hayatının nasıl şekillendiğini ortaya koymak adına bir değer taşımaktadır.

Bu araştırmada akademik başarıyı etkileyen faktörler üzerinde durulmuş ve okul iklimi boyutu ele alınmıştır. Bu doğrultuda, okul iklimi konusunda öğretmen, yönetici ve velilerin algılarına odaklanmak yanında öğrencilerin algılarına odaklanılmıştır. Bu alanda yapılan araştırmalarda okul iklimiyle ilgili sorular genelde yönetici ve öğretmenlere yöneltilmiş ve onların algıları bu konuda ön plana alınmıştır. Eğitimin ana değişkeni olan öğrencilerin okullarına ilişkin algılarına odaklanan çalışma sayısı ise sınırlıdır. Bu çalışmanın öğrencilerin başarısı konusunda başkalarından yola çıkarak öğrenciyi tanımak yerine öğrencilerin kendi düşüncelerine ve algılarına yer vermek noktasında ailelere ve eğitimcilere bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

## **VARSAYIMLAR**

Öğrencilerin araştırma süresince sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplarda ciddi ve samimi oldukları varsayılmıştır.

## **SINIRLILIKLAR**

Araştırma;

1. 2011 – 2012 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. İstanbul ilinin Arnavutköy, Bağcılar, Çatalca, Çekmeköy, Esenler, Fatih, Gaziosmanpaşa, Güngören, Kadıköy, Kartal, Küçükçekmece, Maltepe, Pendik, Sancaktepe, Sultangazi, Şile, Tuzla, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu ilçelerinde örnekleme alınan ilköğretim okullarının sekizinci sınıfta okuyan 1054 öğrencisi ile

sınırlıdır. Öğrencilerin yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinin yılsonu ortalamalarına ve öğrencilere bizzat ulaşabilmek için araştırmada sekizinci sınıf öğrencileri seçilmiştir.

3. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeyleri arasında çok fazla fark olmaması için araştırmaya giren öğrencilerin yaşları 13 ve 14 ile sınırlı tutulmuştur.

4. Akademik başarı puanları; öğrencilerin yedinci sınıftaki Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinin yılsonu başarı puanları ile sınırlıdır.

## TANIMLAR

**Örgüt İklimi:** Örgüte özgün kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, örgütün tümüne yaygın, egemen uygulama ve koşullar dizisidir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 121).

**Okul İklimi:** Okuldaki tüm insanların, kendi günlük çalışma çevreleri olan okulun çalışma ortamı hakkında paylaştıkları algılarına işaret eden bir terimdir. Bireylerin örgütlerini algılama biçimleri, onların örgütteki davranış biçimlerini ve performanslarını etkileyen önemli bir etkidir (Çalık ve Kurt, 2010).

**Akademik Başarı:** Günümüzde kullanılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri irdelendiğinde, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaygın olarak sonucun ölçüldüğü ve bireyin başarısının grup içerisindeki yerinin önem kazandığı bir sistemin işlediği görülmektedir. Akademik başarının göstergesi olarak da her dersten öğrenciye verilen ‘Not’ gösterilmektedir. Not ise çoğunlukla sınıfta uygulanan yazılı sınav sonuçları ile öğretmen görüşüne dayalı olarak verilmektedir. Öğretmen görüşü ise çoğunluklu öğretmenin zihninde yer alan görüş, izlenim gibi düşüncelerle sınırlı kalmaktadır (Sezer, 2005).

Bu araştırma kapsamında akademik başarının göstergesi olarak öğrencilerin okuldaki ders notları kabul edilmiştir. Araştırma, ğrencilerin yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinin yılsonu ortalama puanları dikkate alınarak yrtlmştir.

**Küçük Okul:** ğrenci sayısı 0 – 750 sayıları arasında olan okullardır.

**Orta Büyüklükteki Okul:** ğrenci sayısı 750 – 1500 sayıları arasında olan okullardır.

**Büyük Okul:** ğrenci sayısı 1500 ve üzerinde bir sayıda olan okullardır.

# 1. BÖLÜM

## KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, akademik başarı ve okul ikliminin cinsiyet, okul büyüklüğü, dershaneye gitme ve özel ders alma ile ilişkisi kuramsal yönden ele alınmış ve bu konularla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 1. 1. AKADEMİK BAŞARI

Günümüzde pek çok sorunun çözümü olarak eğitim görülmektedir. Ancak eğitimin nasıl uygulanacağı konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Eğitim denilince, çoğu insanın aklına ilk olarak karne notları gelmektedir. Öğrencinin eğitim düzeyi, çoğu zaman karne notlarına veya akademik başarısına göre değerlendirilmektedir. Bu noktada akademik başarı kavramı, ön plana çıkmaktadır.

Özgüven (2005)'e göre; 'Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir. Eğitim programlarında okutulan ders konularından bireyin ne düzeyde öğrendiği, öğrencinin geçmiş yaşantılarından ne derecede yararlandığının da bir göstergesidir'. Buna göre başarı, eğitimin öğrenci üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösteren bir ölçüt olarak nitelendirilmektedir.

Akademik başarı, çoğunlukla bilişsel beceri ve yeterliliği ölçmeye yarayan ve derslerde gösterilen performansın betimlenmesine dayanmaktadır. Bu performansın gerçekten ölçülüp ölçülemediği ise oldukça farklı ve ayrıca ele alınması gereken bir konu olarak düşünülmelidir (Yapıcı, 2004; Aktaran: Bozaslan, Genç ve Kaya, 2012). Derslerde, kendisinden istenileni yerine getiren, notlarını yüksek tutan, ders çalışma niteliği ile öne çıkan öğrenci akademik açıdan başarılıdır. Akademik başarı gösteren öğrenci, bu özelliğiyle sürekli ön planda tutulur. Akademik başarısı yüksek öğrenci,

kendisini önemli ve değerli hisseder ve sosyal kabullenme açısından avantajlı bir duruma gelebilir. Bunun zıddı olarak, akademik başarısı düşük öğrenci, kendini değersiz ve önemsiz hisseder. Sosyal bir varlık olarak kabullenme güçlükleri yaşayabilir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005; Aktaran: Bozaslan, Genç ve Kaya, 2012).

Baltaş'a göre başarı, genel olarak birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir. Bu tanımdan hareketle; bireye anlamlı gelen veya onun kendi içerisinde anlamlandırıldığı kavramların adım adım gerçekleşmesi başarıyı getirmektedir. Öğrenci, okulu ve ders çalışma hissiyatını kendi dünyasında anlamlandırıldığı sürece başarılı olacaktır. Ailenin ilgisi, gözlemleri ve iletişimde oluşturduğu karşılıklı anlama ve anlatma hattı bireyin okul başarısına olumlu katkı sağlayacaktır (Aktaran: Keskin ve Yapıcı, 2008).

Okul başarısı; okulda alınan notların değerlendirilmesi ve bu notların belirli bir ortalamanın üstünde yer alması anlamına gelmektedir. Okul başarısızlığı ise öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük notlar ile öğrencinin asıl kapasitesi arasında bir farklılığın bulunmasıdır (Garbarino, 1985; Aktaran: Özabacı, 2001).

Okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir. Okul; bilişsel gelişimin sağlandığı, bilginin kazanıldığı, akademik üstünlüğe ulaşmak için ortamın hazırlandığı bir yerdir. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında olanlar ise okul başarısızlığını ifade eder. Öğrencilerin başarılı ve başarısız olarak nitelendirilmesinde derslerde alınan notların oranı davranış değerlendirmesine göre daha etkilidir. Sınıfta sürekli yaramazlık yapan ancak notları çok iyi olan bir öğrencinin sınıfta kalması söz konusu değildir (Keskin ve Yapıcı, 2008).

Eğitimde başarı, sınavlarda alınan sonuçlar ve mezun sayısı gibi ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde belli bir puanın altında kalanlar başarısız, üstünde kalanlar ise başarılı olarak nitelenmektedir. Oysa başarı

daha geniş bir zaman diliminde değerlendirilmeli ve herkes değerli görülmelidir (Erdoğan, 2005).

Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Akademik açıdan yaşanan başarısızlıklar, okulu terk etme gibi durumlarda hem bireyin kendini olan güvenini azalmakta ve bireyde işe yaramazlık hissiyatı oluşabilmekte hem de insan gücü potansiyeli açısından toplumun kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir (Yıldırım, 2000).

Ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin doğal bir parçası olup, "sınav", "not", "sınıf geçme", "sınıfta kalma" gibi kavramlarla ele alınmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin derslere ve ulaşılması beklenen hedef davranışlara göre başarı veya başarısızlıkları tespit etmek amaçlanmaktadır. Öğrenci başarısızlığının azaltılması çoğu zaman sınıf geçme ve sınav yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle giderilmeye çalışılmakta ve gerçek nedenler araştırılmamaktadır (Koç, 1981; Aktaran: Özabacı, 2001).

### **1. 1. 1. Başarıyı Etkileyen Faktörler**

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. "Öğrenme değişkeni" olarak da adlandırılan bu değişkenler genellikle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin "öğrenme durumu"nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler (Uluğ, 2012). Yani öğrencinin ders başarısını, tek bir nedene bağlı olarak açıklayamayız. Koşulların bir bütün olarak değerlendirilmesi, öğrenci başarısının neye göre değiştiğinin belirlenmesinde kolaylık sağlayacaktır.

Eğitim ekonomisi literatüründeki genel görüş, eğitimdeki başarının (çıktının) üç ana girdi ile açıklanabileceği yönündedir. Bunlardan ilki *aile girdileridir*. Ailenin eğitim seviyesi, geliri, sosyal sınıfı gibi değişkenler aile girdilerini oluşturmaktadır.

İkinci olarak, *okul girdileri* ele alınmaktadır. Sınıfın büyüklüğü, öğretmenin tecrübesi, öğrenci başına yapılan harcama, öğretmen-öğrenci zamanı gibi değişkenler okul girdilerini oluşturmaktadır. Ancak bunların hepsi yukarıda verimlilik ve okul büyüklüğü konusu içinde değerlendirilmiştir. Üçüncü girdi grubu olarak da *öğrenci girdileri* ele alınmaktadır. Öğrencinin becerisi, yeteneği ve motivasyonu gibi değişkenler öğrenci girdilerini oluşturmaktadır (Robertson ve Symons, 1996; Aktaran: Sevim, 2001).

Güney (2009), başarıya etki eden faktörleri çocuğun doğuştan var olan gizil güç ve yetenekleri, aile ve okul çevrelerindeki yaşantıların sonucunda geliştirdiği benlik kavramı veya beklentileri, aile içinde geçirdiği yaşam, gördüğü eğitiminin niteliği, okuldaki öğreniminin kalitesi olarak sıralamıştır.

Keskin ve Yapıcı (2008)'e göre başarıyı etkileyen faktörler sosyo-kültürel, gelişimsel ve psikolojik faktörler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Sosyo-kültürel faktörler içinde arkadaş grubu, aile ve okul yer almaktadır. Başarıya ulaşmada öğrencinin ilişki kurduğu arkadaş grubunun, ailenin sosyal sınıf ve kültürel yapısının, ailenin sosyal tabakasına bağlı olarak okula karşı geliştirdiği tutumun ve okulun fiziki yapısının etkisi büyüktür. Gelişimsel faktörler; zihinsel, fiziksel ve duygusal olgunluk olarak ayrılmıştır. Zihinsel olgunluğa ulaşamama, fizyolojik olarak erken ya da geç olgunlaşma, bireyin kendi duygularını anlayamaması ve empati kuramaması bireyin düşük okul başarısında kendini göstermektedir. Psikolojik faktörlerin içinde ise uyumsuz aile ilişkileri, kaygı ve düşük motivasyon bulunmaktadır. Aileye duyulan kızgınlığın doğrudan belirtilememesi, başarı ve başarısızlık korkusu arasındaki rekabet, pasif-saldırgan davranışların stresli ortamlarla birleşmesi, aşırı heyecan, düşük veya yüksek düzeyde kaygı ve motivasyonun azalması durumlarında bireyler, okul başarısızlığı yaşamaktadır.

Öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etki eden faktörler arasında zeka, öğrencinin bilişsel ve öğrenme stilleri gibi değişkenlerin yanı sıra (Çakan, 2002), örgütsel ve çevresel faktörlerin de olduğu belirtilmektedir. Örgütsel ve çevresel faktörler arasında okul yöneticisinin liderliği, kolektif yeterlik, akademik

baskı, sosyoekonomik statü, akademik vurgu, nitelikli okul öncesi eğitim, ailenin desteği, sınıftaki öğrenci sayısı ve öğretmen niteliği, öğrencilerin motivasyonu, öğretmenlerin öz yeterlik algısı ve öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları vurgulanabilir (Altun ve Çakan, 2008).

Öğrencilerin okuldaki öğrenme sürecini etkileyen sosyal faktörler şunlardır: Ailenin kültürel yapısı ve dil kullanımı, toplum, okul dışı kurumlar, kitle iletişim araçları, kültür-etnik yapı, tutum, algı, toplum ve ailenin sosyo-ekonomik yapısı, bireyin kendisinin, ailesinin ve çevresinin eğitim düzeyidir (Corbes, 1986; Aktaran: Ekmekyermezoğlu, 2010).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerden birisi de nitelikli okulöncesi eğitimidir. Altun ve Çakan (2008), yaptıkları araştırmanın sonucunda sınavlarda başarılı olan illerde okulöncesi eğitimin diğer illere göre daha yaygın olduğunu görmüşlerdir. Bunun dışında öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasını etkileyen faktörler; deneme sınavlarının yapılması, yeterli fiziki alt yapı, işbirliği, personel yeterliği, okuldaki eğitime destek olarak belirlenmiştir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'da elde ettiği başarılar ile dikkat çeken Finlandiya eğitim sistemini başarıya götüren ve Finlandiya'nın diğer ülkelere genel olarak model oluşturabileceği düşünülen ulusal rekabetçi üstünlükleri şu şekilde sıralanmıştır: (1) Dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum, ikametgâh ayrımı gözetmeksizin her bireye eğitimde sağlanan fırsat eşitliği, (2) mesleklerinde başarılı, uzman araştırmacı, özerk ve sorumluluk sahibi öğretmenler ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve saygınlığı, (3) her öğrenci için ve her öğrencinin ihtiyacına cevap veren kapsamlı okul uygulaması ile özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimine verilen önem, (4) öğrenciyi kaybeden değil kazanan, başarıyı sıralamayan bir değerlendirme, (5) eğitimde öğrenci merkezlik ile öğrencilerin aktif kılınması, (6) merkeziyetçilikten uzak, esnek eğitim programı, (7) iş birliği ve güveni esas alan eğitim yönetimi yaklaşımı, (8) Fin kültüründe eğitim-öğretime, okumaya verilen önem, (9) toplumsal tabakalar arasındaki gelir farklılıklarının azlığı ve elit tabakanın sınırlılığı nedeniyle Fin kültürünün homojen yapısı ve (10) Fin eğitiminde



'Sisu' anlayışı. Kısacası esnekliğin, özerkliğin ve bireysel ihtiyaçların ön plana çıkarıldığı bu eğitim yaklaşımına ek olarak eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen yetkinliği ve okuryazar toplum yapısı gibi etmenlerin Finlandiya'ya eğitimde başarıyı getirdiği düşünülmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

Buna göre, ülkemizdeki öğrencilerin uluslararası alanda PISA, ulusal alanda Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi testlerde düşük başarı göstermesinde; eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması, toplumun yeteri kadar okuryazar olmaması (ortalama eğitim süresi 6,5 yıl), eğitimde esnekliğin olmaması ve bireysel ihtiyaçların ön plana çıkarılmaması gibi durumların etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrenci başarısındaki farklılıkları açıklamak için çeşitli değişkenler göz önünde bulundurulmaktadır. Bu çerçevede Hanushek (1986, 1997) ABD verisi için öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenin eğitim seviyesi ve okulun sahip olduğu tesisler ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan literatür taramaları hazırlamıştır. Bu çalışmalar ABD'de eğitime ayrılan kaynaklar ve başarı arasındaki ilişkinin bir hayli zayıfladığına işaret etmektedir (Aktaran: Dinçer ve Kolaşın, 2009).

Eğitim politikalarının başarı üzerindeki etkileri de ekonomi literatüründe önemli ölçüde yer almıştır. Öğrencileri erken yaşta farklı eğitim kurumlarına (meslek lisesi, Anadolu lisesi, fen lisesi gibi) yönlendirmenin başarı üzerindeki etkisinin eşitsizliği artırıcı olduğunu belirtilmektedir (Hanushek ve Wössman, 2006; Aktaran: Dinçer ve Kolaşın, 2009).

Eğitim alanında yapılan harcamalar ile akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olması beklenmektedir. OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) araştırmalarına göre, ülkelerin öğrenci başına yaptığı harcama arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı görülmüştür. Bu nedenle eğitim üzerine yapılan harcamalar bir yatırım olarak görülmektedir. Çünkü gelecekte, yapılan bu harcamalar doğrultusunda gelişmişlik düzeyine ulaşılabacaktır. Zengin ülkeler öğrenci başarısını eğitim harcamaları yoluyla doğrudan arttırabilirler ya da daha yüksek standartlar yoluyla dolaylı olarak da arttırabilirler. Bu başarı ülkedeki kaynakların

miktarından başka kaynakların dağılımıyla da ilişkilidir. Gelir eşitliğinin sağlandığı ülkelerde kaynağa ulaşma ve kullanma şansı daha çoktur (Chiu, 2007).

Aysan, Tanrıöğen ve Tanrıöğen (1996) tarafından Buca Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilere yönelik yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenleri olarak; öğretmen davranışları, öğretim metotları, çalışma eksikliği, öğrenme ortamı ile ilgili problemler, konunun içeriği (müfredat), öğrencilerin psikolojik sorunları, ailedeki doyumsuzluk, okunan bölümün kariyer ve iş hayatına etkisi, zamanı kullanabilme ile ilgili problemleri gördükleri belirlenmiştir.

Razon'a (1987) göre okul başarısını etkileyen değişkenleri öğrenciden, aileden ve okul ortamından kaynaklanan değişkenler olarak üçe ayırabiliriz. Öğrencinin zeka düzeyi, bedensel gelişimi, duygusal ve ruhsal özellikleri, sosyal olgunluk düzeyi; ailede anne-babanın tutum ve davranışları, eğitim ve disiplin anlayışı, okuma ve öğrenme motivasyonu; okul ortamında öğretmenin tutum ve davranışları, ders programı ve öğretim yöntemleri okul başarısını etkilemektedir.

Öğrenciden kaynaklanan okul başarısızlığı irdeleyen Razon (1987), zekâ yetersizliğini birçok öğrencinin başarısızlığının temelinde yatan bir etmen olarak görmektedir. Zekâ geriliği olan öğrenciye özel eğitimin yanında öğretmen – aile işbirliği ile uygun eğitim programı uygulanarak cesaret ve güven verilmesini ve öğrencinin başarısının desteklenmesini önermektedir. Bedensel, fizik ve fizyolojik bozuklukların yanı sıra okul olgunluğuna sahip olamama, aşırı hareketlilik, yerinde duramama gibi durumların başarısızlığa yol açtığını söylemiştir. Öğrencinin bir yakını kaybetmesi, çok sevdiği bir kişinin hastalanması, ebeveynlerinden ayrı kalması, yeni bir kardeşin doğması, ailede maddi sorunların olması gibi ruhsal durumlarında başarıyı olumsuz anlamda etkilediğini belirtmiştir.

Özgüven'a (2005) göre, bireyin okul başarısını etkileyen etmenler sadece zihinsel etmenler değildir. Okul başarısı 'zihinsel olmayan' birçok faktör tarafından da önemli düzeyde etkilenmektedir. Bunlar arasında, başarı güdüsü, kaygı, ailenin

nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları ve benzerleri yer almaktadır.

Anne baba tutumundaki kararsızlık, anne ile babanın eğitim anlayışındaki farklılık, çocuğa aşırı ilgi göstermek veya çocuğu ilgisiz bırakmak, yüksek beklentiler içinde olmak, çocuğu yarış atı gibi kullanmak, anne – baba geçimsizliği, ev ortamındaki huzursuzluk gibi aileden kaynaklanan durumların okul başarısını düşürdüğü vurgulanmıştır (Razon, 1987).

Yapılan bazı çalışmalar ergenlerin akademik başarılarının zekanın yanı sıra, yetenek, özlük, kişilik ve ailesel nitelikleri, baba ve annenin öğrenim durumu, ailenin ortalama aylık geliri, annenin çalışması, anne ve babanın birbirleri ile geçimleri, ailenin öğrencinin derslerdeki başarısı ile ilgisi, genellikle ergeni anlama derecesi, ergene olan güveni, aile ile ergen arasındaki ilişkilerin durumu gibi çok sayıda faktör tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal açıdan bir trajedi yaratan düşük başarı ile ilişki gösteren etkenler arasında, anne-baba ilgisizliği, eğitim yetersizliği, kişilik uyumsuzlukları, kültürel yoksunluk, ergenlerin benimseyebileceği ya da kabul gördüğü bir toplumsal grubun olmaması sayılabilir (Aktaran: Keskin ve Sezgin, 2009).

Aile içi uyum, ailenin destekleyici yaklaşım ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba ilgisizliği olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne-baba katılımı, tutarsızlığı ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısı ve riski taşımada önemli rol oynadığı görülmüştür. Eastman (1988), eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Aktaran: Çelenk, 2003).

Öğrencinin ebeveynlerinin özellikleri ve ailesinin geliri ile akademik başarısı arasındaki ilişki de literatürde yer bulmaktadır. Araştırmacılar ebeveyn özellikleri

başlığı altında anne ve babanın eğitimi, aile geliri, kardeş sayısı, coğrafi konum (kent/kır), okula uzaklık gibi çeşitli değişkenleri ele almaktadır (Hansen ve diğerleri, 2004; Aktaran: Dinçer ve Kolaşın, 2009).

Heckman ve Cameron'un (2001) yaptığı çalışmada, akademik başarının uzun dönemli belirleyicileri ebeveyn eğitimi ve aile geliri olarak öngörölmüş ve uzun dönemde akademik başarıyı yükseltmek için bu faktörleri etkileyecek politikaların oluşturulması gerektiğine değinilmiştir. Heckman ve Canerio (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, burs, okul kaynaklarına yatırım vb. geleneksel politikalar yerine, ebeveyn özelliklerini ve aile gelirini hedef alan uygulamaların akademik başarı ve eğitime erişimde uzun dönemde ortaya çıkan eşitsizliği azaltmakta daha başarılı olacağı belirtilmektedir (Aktaran: Dinçer ve Kolaşın, 2009).

Aslan (1994), ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda, üniversite mezunu babaların çocuklarının ilkokul veya ortaokul mezunu olan babaların çocuklarına göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Aktaran: Özabacı, 2001).

Sosyal ve ekonomik olanaksızlıkların eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Marchin, 2006; Aktaran: Demir, 2009). Okullarda çeşitli materyallerle sunulan öğretim hizmetlerinin okul akademik başarısını arttırabilmesi için bu hizmetlerin sadece okula sınırlandırılmaması gerekir. Buna göre ailelerden öğrencilere evlerinde öğretimi destekleyici ortamlar hazırlamaları istenebilir. Böylece aile desteği ile eğitim hizmetleri zenginleştirilebilir ve okul-toplum işbirliği sağlanabilir. Haghigtad (2005; Aktaran: Demir, 2009), toplum-okul işbirliğinin okul başarısını hangi çevre söz konusu olursa olsun artırdığını savunmaktadır.

Okul ve sınıf ortamının öğrenciye uygun olmaması, sınıf düzeyinin öğrencinin gelişiminin çok üzerinde veya altında olması, öğrencinin sınıf içinde arkadaşı ve görevinin olmaması, öğretmenin olumsuz davranışları ve ilgisiz tutumu gibi okuldan kaynaklanan durumların da başarısızlığa neden olduğu ifade edilmiştir (Razon, 1987).

Öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen değişkenleri, okul dışı ve okul içi faktörler olmak üzere iki başlık altında incelemek de mümkündür. Okul dışı faktörler; öğrencilerin televizyon seyretme alışkanlıkları, evdeki bilgisayar kullanımı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, temel demografik özellikler, çocuğun içinde yer aldığı akran grubunun değer ve normları ve benzerleridir. Okul içi faktörler arasında ise eğitim programlarının niteliği, okul yöneticilerinin ve eğitim uzmanlarının yeterlilikleri, sınıf düzeyi, dersin türü ve niteliği, eğitim araçlarının niceliği-niteliği ve benzerleri yer almaktadır (Burgaz, 2002; Aktaran: Güleç ve Alkış, 2003).

Okuldaki herhangi bir öğrenme faaliyetinin amaçlandığı şekilde gerçekleştirilerek sonuçlandırılması ve dolayısıyla da öğrencilerin başarılı olması ancak etkili ve olumlu bir öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla sağlanabilir (Güleç ve Alkış, 2003). Etkili öğrenme çerçevesinde, okulda olumlu bir iklimin hâkim olması gerekmektedir. Yani, her öğrencinin başarılı olabileceği ve öğrencilere yönelik beklentilerin düşük olmadığı bir ortamda etkili öğrenmeden söz edilebilir.

Etkili ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması birçok öğretim unsurunun birlikte ele alınması ve düzenlenmesiyle mümkündür. Bir öğrenmenin istenilen şekilde sonuçlanması; çocuğun veya öğretmenin merkezde olmasına, çocuğun zihinsel yapısına, sınıf ortamının fiziksel durumuna, zamanın etkili kullanımına, sınıf atmosferine, öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklere, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına, uygun değerlendirmeye bağlıdır (Akyol, 2000; Aktaran: Güleç ve Alkış, 2003). Buna göre, kişiye ve sınıfa yönelik değişen ve uygulanan eğitim programlarının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Başarı üzerinde öğretmen tutum ve davranışları da etkilidir. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri; öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini, meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenerken kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir. Öğretmenin öğrencilerini tanıması hem öğrencilerin hem de öğretmenin başarısını geniş ölçüde etkiler. Bireyin tanınması için ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri, sorunları, zayıf ve güçlü yanları, ilgi tavrı ve değer yargıları, yetiştiği çevrenin geliştirici ve engelleyici

etkileri gibi pek çok özelliklerinin ayrıntılı olarak bilinmesi gerekir (Şama ve Tarım, 2007).

Öğretmen, öğrencilerinin ilgilerini, yeteneklerini, tutumlarını bilerek ona göre davranış geliştirmelidir. Kendi davranışlarında olumlu tutum ve davranış geliştiren öğretmen de öğretimi kolaylaştıracaktır. Kendini ve öğrencisini tanıyan öğretmen, başarının artmasında etkili olacaktır. Öğrencilerin birbirilerinden farklı olduğunu kabul eden ve her çocuğun ihtiyaçlarını değerlendirerek bu ihtiyaçları karşılayacak öğretim stratejileri geliştirme işini üstlenen öğretmenler, başarı odaklı öğrenciler yetiştirilmesinde etkili olabilirler (Şama ve Tarım, 2007).

Öğrencilerin okullarda daha aktif olabilmesi için öğretmenleri ile iyi ilişkiler geliştirmesi gerekmektedir. Bu iyi iletişim ise okullardaki öğrenci sayısına bağlıdır (öğrenci sayısı fazla ise, öğretmenler öğrencilerle daha az ilgilenecektir). Öğretmen-öğrenci iletişimi akademik başarıyı tetiklemektedir. Bu da eğitim programcılarının bu okullara uygun program hazırlarken öğretmenlerin özelliklerini ve de onların öğrencilere karşı tutumlarını da dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Bu koşullara uygun bir program ile daha üstün akademik başarılar elde edilebilir. Aday öğretmen yetiştiren kurumlar da kentlerin fakir bölge okullarında, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarının/iletişimlerinin nasıl olması gerektiğine dair bilgi vermelidir. İyi öğretmen, koşullar kısıtlı olsa da yüksek başarı elde edebilir. Öğretmenlerin iletişime açık olmaları, okulları öğrencilere cazip bir yer haline getirir. Öğrenciler güdülenir ve derse daha aktif katılırlar, bu da başarıyı oldukça etkiler (Demir, 2009).

### **1. 1. 2. İlgili Araştırmalar**

Şerefli (2003), yaptığı araştırma sonucunda bulgulara göre öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörleri, 5 kategoriye ayırmıştır:

1) *Öğretmenler açısından:* Öğretmen tutumları, öğrenciyi tanımaları, iletişim tarzları, sınıf yönetim biçimleri, öğretmenlerin konuşma hızları, öğretmenlerin kişisel

sorunları, öğrenciyi motive etme düzeyleri, derslerde uygun yöntem ve teknikleri uygulayamayışları.

2) *Öğrenci açısından:* Ders çalışma alışkanlıkları, okuldan beklentilerinin düşük oluşu, kitap okuma alışkanlıkları, psikolojik sorunlar, duygusal sorunları, kendine güven.

3) *Veli açısından:* Anne-baba tutumları, kardeş sayısı, ailenin ekonomik düzeyi, çocuklar arası ayırım, okul aile işbirliği, anne-babanın eğitim düzeyi, evin fiziksel özellikleri.

4) *Okuldan kaynaklanan nedenler:* Okulların fiziksel özellikleri, okulların temizliği, araç-gereç eksiklikleri, sınıf içi iletişim, okulun disiplin anlayışı.

5) *Sistemden kaynaklanan nedenler:* Sınıf geçme sistemi, her yıl değişen kitaplar, ezbere dayalı eğitim, her derste öğrenciden aynı başarının beklenmesi, sınav kaygısı.

Buna göre, öğrencinin akademik başarısının düşük veya yüksek olması, çok boyutlu değişkenlerin bir ürünü olduğunu söyleyebiliriz. Birey, aile, okul, çevre ve sistem gibi temel değişkenlerin, akademik başarının belirlenmesinde başat faktörler oldukları görülmektedir.

Çınar, Özkaya ve Şeker (2004), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin başarıları üzerinde çevresel faktörlerin etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri, örneklemini ise 2002-2003 yılında mezun olan 255 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin profillerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve 32 sorudan oluşan anket, öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere, normal öğretimde okuyanların 2. öğretimde okuyarlardan önemli düzeyde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Mezun olunan lisenin türü başarı üzerinde etkili olurken, lisedeki bölümün bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Düzenli çalışma alışkanlığı olan öğrencilerin mezuniyet dereceleri düzenli çalışma alışkanlığı olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Arkadaş çevresi

ve kalınan yerden memnun olma da başarı üzerinde etkili bulunmuştur. Buna karşın, ailenin eğitim durumu, gelir düzeyi, kardeş sayısı, üniversite okurken kalınan yer gibi öğrenci profillerinin başarı üzerine etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Marks (2006), araştırmasında düşük başarının nedenleri ve sonuçlarını incelemiştir. Sosyoekonomik yapı, cinsiyet, ırk, bölge, aile türleriyle ilişkili olan düşük başarının okuma ve matematikte farklılık gösterdiği bulunmuştur. Düşük başarı, okulu tamamlama ve üniversiteye girme olasılığını düşürmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, erkekler okuma alanında daha düşük başarı gösterirken, matematikte önemli farklılıklar yoktur. Sosyoekonomik durum, düşük başarı üzerinde orta derece bir etkiye sahiptir. Sosyoekonomik durumun etkisi, matematikte okumadan daha kuvvetlidir. Düşük başarıda önemli yöresel farklılıklar da vardır. Bununla birlikte sosyoekonomik yapı ve diğer faktörler kontrol altına alındığında düşük okuma başarısında bölgesel farklılıklar azalmaktadır.

Wenglinsky (2000; Aktaran: Tural, 2002), yaptığı araştırmasında dördüncü ve sekizinci sınıflarda, eğitim harcamalarının öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığını görmek için regresyon analizi yapmış ve analize, üç geniş ulusal veri tabanını dâhil etmiştir. Dördüncü ve sekizinci sınıflarda öğretim ve okul bölgesi yönetimi için harcamalardaki artışın, öğretmen-öğrenci oranını artırdığını gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; artan öğretmen-öğrenci oranlarının, okul çevresini ya da iklimini geliştirdiği, bunun davranışlarla ilgili sorunları azaltarak matematik puanlarını yükselttiği görülmüştür.

Çitil, İspir, Söğüt ve Büyükkasap (2006), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin profilleri ve başarılarına etki eden faktörlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bölümlerinden rastgele seçilmiş 141 öğrenciye, 15 açık uçlu, 13 kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin orta gelir düzeyinde oldukları ve başarılarını en çok ortam ve ekonomik sebeplerin etkilediği tespit edilmiştir.



Wendling ve Cohen (1986; Aktaran: Tural, 2002), Newyork eyaletindeki kamu okullarının, üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan 1021 öğrenciden elde ettiği verilere dayalı olarak bir inceleme yapmışlardır. Araştırmacılar, okuma ve matematikteki başarıyı bağımlı değişken, öğretmen özellikleri, okul özellikleri, eğitim harcamaları ve topluluğun sosyoekonomik statüsünü bağımsız değişken olarak almışlardır. Veriler, hem bütün olarak, hem de eyalet içinde betimlenen dört grup için, (kırsal okullar, aşağı eyalet (güney) okulları, kentsel olmayan üst (kuzey) eyalet okulları, üst eyalet metro (kent) okulları) ayrı ayrı çözümlenmiştir. Tüm eyalet için yapılan çalışmalarda, okuma ve matematik başarısının en iyi kestiricisinin, okullardaki azınlık öğrencilerinin yüzdesi olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir:

- ❖ Yoksulluk sınırının altında bulunanların yüzdesi, başarı ile olumsuz yönde ilişkilidir.
- ❖ Yerel topluluktaki bireylerin ortalama eğitim süresinin medyanı, başarı ile olumlu olarak ilişkilidir.
- ❖ Öğretmenlerin ortalama deneyimi, başarı ile olumlu yönde ilişkilidir.
- ❖ Öğrenci başına düşen harcama miktarı, başarı ile olumlu yönde ilişkilidir.
- ❖ Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, başarı ile olumsuz yönde ilişkilidir.
- ❖ Yüksek lisans ve doktora öğrenimi görmüş öğretmenlerin sayısı, başarı ile olumlu yönde ilişkilidir
- ❖ Okul büyüklüğü (okuldaki öğrenci sayısı), başarı ile olumsuz yönde ilişkilidir (Aktaran: Tural, 2002).

Bu araştırmaya göre; sosyoekonomik seviye, eğitim süresi, öğretmenin deneyimi, öğrenci başına düşen harcama, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenlerin akademik kariyeri, okul büyüklüğü gibi değişkenlerin öğrenci başarısını etkilediği söylenebilir.

Edgecombe (2011), araştırmasında akademik başarıyı geleneksel eğitim ve gelişimsel eğitim açısından karşılaştırma yaparak incelemiştir. Geleneksel eğitim kavramı ile genelde devlet okullarda uygulanan, ezbere dayalı, merkeziyetçi eğitim felsefenin hakim olduğu yaklaşımı kastederken, gelişimsel eğitim ile daha çok özel okullarda uygulanan, öğrenci merkezli, bireysel ihtiyaçları ön planda tutan çağdaş yaklaşımı kastetmektedir. Geleneksel eğitimin uygulandığı devlet okullarında, öğrencilerin üç yıllık eğitim dönemi kapsamında sadece % 46'sı okuma, %33'ü ise matematik alanında gereken başarıyı gösterebildiği tespit edilmiştir. Ve buradaki öğrencilerin genelinin öğrencilikte almaları gereken kursların birçoğuna katılmadığı, devam etmekte olan öğrencilerin büyük bir kısmının da kurslarını yarıda bıraktığı gözlemlenmiştir. Gelişimsel eğitime göre, eğer okullar öğrencilerin akademik gelişimine daha fazla destek olur ya da onları daha üst akademik kurslara katılmaya teşvik ederse öğrenci başarısı artacaktır. Buna göre, okulların gelişimsel eğitim modeline geçerek, öğrencileri çeşitli kurslara yönlendirerek, müfredatı yeniden yapılandırarak hedeflenen akademik başarıya ulaşılacağı sonucuna varılmıştır.

Köse (2003), yaptığı çalışmada ders dışı etkinliklerin akademik başarı ve okul kültürünü algılamaya etkisini; cinsiyet, sınıf düzeyi (4. 6. ve 8. sınıflar), ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ders dışı etkinliklerle ilgili okulun sunduğu olanaklarla karşılaştırmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ders dışı etkinliklerin akademik başarıya etkisi, kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuş; okul kültürünü algılamaya etkisi, anlamlı bulunmamıştır. Sınıf düzeyine göre ders dışı etkinliklerin akademik başarıya etkisi, 4. ve 6. sınıfların lehine anlamlı bulunmuş; okul kültürünün algılamaya etkisi 4. sınıfların lehine anlamlı bulunmuştur. Ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre ders dışı etkinliklerin hem akademik başarıya etkisi hem de okul kültürünü algılamaya etkisi anlamlı bulunmamıştır. Ders dışı etkinliklerle ilgili okulun sunduğu olanaklara göre ders dışı etkinliklerin akademik başarıya etkisi anlamlı bulunmamış; okul kültürünü algılama konusunda, okula duygusal olarak bağlanmaya etkisi, okulun sunduğu olanakları yeterli bulan öğrencilerin lehine anlamlı ve okuldaki işbirliği ortamının oluşmasına etkisi anlamsız bulunmuştur.

Demir (2009), çalışmasında ilkokul seviyesindeki yoksul Türk çocuklarının akademik başarıları üzerinde aile, öğrenci ve okul karakteristiklerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma Ankara il merkezinde yapılmıştır. Katılımcılar 23 farklı okuldan 6, 7, 8. sınıf öğrencileri olmak üzere 719 kişidir. Bulgulara göre, okuldaki huzur, okulla ilgili aktiviteler ve okulun desteği gibi öğrenci karakteristiklerini içeren değişkenler akademik başarıdaki değişkenliğin büyük bir kısmını açıklamaktadır. Ayrıca aile karakteristikleri ve okul özellikleri akademik başarıyla önemli derecede ilişkili bulunmuştur.

Savaşçı (2010), araştırmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile sosyoekonomik özellikleri ve okulun eğitim kaynakları arasındaki ilişki durumunu incelemiştir. Araştırma 2007-2008 eğitim- öğretim döneminde Burdur ilindeki merkez, ilçe ve köylerdeki resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Sosyoekonomik değişkenler; cinsiyet, aile geliri, anne ve babanın eğitim düzeyi, aile desteği, yerleşim yeri, kardeş sayısı, dersane ve kursa gitme, kurs süresi, kurs ücreti ve aile büyüklüğüyle sınırlıdır. Okulun eğitim kaynakları; fiziki, ekonomik ve personel kaynaklarıyla sınırlıdır. Akademik başarı olarak; 2007-2008 eğitim-öğretim döneminde yapılan Seviye Belirleme Sınavı Puanları (SBS), Yılsonu Başarı Puanları (YBP) ve Sınıf Puanları (SP) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin akademik başarısının belli ölçüde öğrencinin içinde yetiştiği sosyoekonomik değişkenlere ve öğrenim gördüğü okulun eğitim kaynaklarına bağlı olarak ortaya konabileceğini işaret etmektedir.

Keskin ve Yapıcı (2008), araştırmalarında ilköğretim 2. kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özelliklerinin hangi yönde olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerin kişilik özelliklerini bilmelerinin ve öğrencileri tanımalarının, öğrencinin başarılı olmasına katkı sağlayacağını ortaya koymuştur.

Benson (Aktaran: Tural, 2002), çalışmasında okul başarısı ile sosyo-ekonomik statü arasındaki ilişkiyi açıklamak için dört model geliştirmiştir: Aile egemen model, okul egemen model, komşuluk egemen model ve sınıf egemen

model. Benson, öğrencilerin aileleriyle geçirdiği zaman ve bu zamanın niteliği ile yukarıda bahsedilen model çerçevesinde, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla, Oakland Kaliforniya kamu okullarında 6. sınıfta öğrenim gören 764 öğrenciden, bu amaca hizmet eden verileri toplamıştır. Bu çalışmada, aile-çocuk etkileşiminin başarı üzerindeki yansımalarının büyük olmadığı; bununla birlikte, başarıya bir etkisinin olduğu gözlenmektedir. Böylece çocukları ile çeşitli etkinliklerle zaman geçiren ilgili ailelerin, çocuklarına ilgisiz olan ailelere göre düşük okul edimini (performans) engelleme olanakları daha yüksek görülmektedir.

Öğrenci başarısını yordamada, etkili okul hareketi içinde yer alan araştırmacılar, okul girdilerinin başarı üzerine etkisini incelemektedir. Coleman ve diğerleri (1966) ile Jencks ve arkadaşlarının (1972) çocuğun başarısında okulun etkisinin çok düşük olduğu ve asıl etkinin çocuğun toplumsal sınıfı ve aile kökeninden geldiğine ilişkin araştırma bulguları, öğrenci başarısı üzerine okul kaynaklarının etkisine ilişkin araştırmaları teşvik etmiştir (Tural, 2002).

Coleman'ın 1966'da yayınladığı, "Eğitimde Fırsat Eşitliği" adlı araştırma, eğitimin mikro ekonomisi üzerine ilk ve oldukça büyük ölçekte yürütülmüş bir çalışmadır. Bu dikkat çekici özelliklerine karşın çalışma, hem dayandığı kuramsal temeller açısından hem de yöntemsel olarak çok sayıda eleştiri almıştır. Coleman, okul başarısı ile ilgili seçilmiş okul ve okul dışı girdiler arasındaki ilişkileri belirlemek için, 3000 ayrı okul ve 600.000 öğrenciden elde ettiği verilerle araştırmasını yürütmüştür (Hanushek, 1987; Aktaran: Tural, 2002). Veriler, ABD'de okul bölgeleri dikkate alınarak toplanmış; okul başarısı bağımlı değişken, okul ve okul dışı girdiler ise bağımsız değişken olarak çoklu lineer regresyon modeline yerleştirilmiştir. Çalışmada, eğitim planlarını hayal kırıklığına uğratan biçimde okul dışı girdilerin başarının en önemli kestiricisi olduğu belirlenmiştir. Okul dışı değişkenler arasında ise, ailenin sosyo-ekonomik statüsünün başarının en iyi tek kestiricisi olduğu gözlenmiştir. Coleman çeşitli okul bölgelerindeki okullar arasındaki farklılıkların, öğrenci başarısında bir değişime yol açmadığı sonucuna varmıştır (Richards, 1986; Aktaran: Tural, 2002). Coleman, bu araştırması ile başarının kaynağının okul ve öğrenci dışındaki değişkenler olduğunu belirtmiştir. Bu

durumda eğitimdeki ve okuldaki düzenlemelerin ve iyileştirmelerin başarıyı arttırmayacağını vurgulamış, başarı konusunda ailenin sosyoekonomik seviyesini ön planda tutmuştur.

Chiu (2007), çalışmasında birçok ülkedeki fen başarısı ve öğrencilerin aileleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, kendi ülkesinde doğup büyüyen, anne-babasıyla birlikte yaşayan, büyükanne ve büyükbabanın olmadığı ailelerde yaşayan, özellikle kendinden büyük ve az sayıda kardeşi olan, daha fazla eğitim kaynağına sahip olan, daha zengin ülkelerde yaşayan ya da aile gelirinin daha eşit olarak dağıtıldığı ülkelerde yaşayan öğrencilerin daha yüksek fen başarısı elde ettiği sonucuna varılmıştır. Daha zengin ülkelerde, aile ilgisinin, karışmış ailelerin ve kardeş sayılarının fen bilimleri sonuçları ile güçlü bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Şama ve Tarım (2007), yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmen algılarına göre öğrenci başarısızlığında en önemli etkenin 'aile ilgisizliği' olduğunu bulmuşlardır. Buna göre öğrenci başarısında en önemli iki kurum olan aile ve okul arasında daha sıkı bir iletişim kurulmasının, öğrencilerin başarısı için çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Çelenk (2003), araştırmasında öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda, eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarısı daha yüksek olduğu görülmüştür. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmıştır. Koruyucu aile yanında kalan çocukların eğer uygun şefkat ve korunumu sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ekmekyermezoğlu (2010), çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek ve bu faktörlerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda

öğrencinin, anne ve babanın doğum yerinin, anne ve babanın eğitim düzeyinin, anne ve babanın mesleğinin, ailenin aylık gelir düzeyinin, ailedeki toplam kişi sayısının, öğrencilerin öğrenim gören kardeş sayısının, öğrencilerin çalışma odasına ve internete sahip olmasının, öğrencilerin yabancı dil sitelerini ziyaret etme, yabancı müzik dinleme, yabancı kitap okuma, yabancı film izleme, yabancı yayın yapan kanalları izleme sıklığının, öğrencilerin anne ve babalarının yabancı dil bilmesinin ve bildikleri dil türünün, öğrencilerin evlerinde dil eğitimine yardımcı kaynakların-materyallerin bulunmasının, velilerin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığının, aile üyelerinin İngilizce dersine çalışırken öğrenciye yardım etme sıklığının, öğrencilerin dershaneye gitmelerinin ve özel ders almalarının, İngilizce dersine günlük çalışma süresinin ve gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçip seçmeyeceklerinin İngilizce dersi akademik başarı durumlarında etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetinin ise, İngilizce dersi akademik başarı durumunda etkili bir faktör olmadığı görülmüştür.

PISA (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı) 2009 araştırma sonuçlarına göre; öğrenci başarısında ailenin sosyoekonomik durumunu yansıtan değişkenler arasında etkisi en güçlü olanlar babanın eğitimi, ebeveynlerin istihdam durumu ve sosyoekonomik durumdur. Öğrencinin içsel zekası ve yeteneği, evde bilgisayar olup olmadığı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okulun kırsal alanda olması gibi değişkenler de öğrenci başarısını etkilemektedir (Dinçer ve Kolaşın, 2009).

Keskin ve Sezgin (2009), çalışmalarında ergenlerde akademik başarı durumuna etki eden bazı demografik değişkenlerin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından ebeveynleri tarafından araştırmaya katılımı onanan ve araştırmayı sürdüreceği düzeyde ruhsal iyilik düzeyine sahip olan 11-15 yaşları arasındaki 384 ergene sosyo-demografik özelliklerinin yer aldığı değerlendirme formu, ergenlerin ebeveynlerine ise ebeveyne ait sosyo-demografik veri formu uygulanmıştır. Ergenlerin %34.1'i kendisini çok başarılı, %46.1'i başarılı, %19.8'i ise başarısız olarak nitelendirmiştir. Ergenin yaşı, anne ve baba yaşları, babanın eğitimi ve ergenlerin psikolog/ psikiyatristten yardım alıp almama durumları başarıyı

etkilemiştir. Ancak annenin eğitim düzeyi ve ebeveynlerin meslekleri ve ergenin başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Özabacı (2001), araştırmasında Okul Başarısızlığı Nedenleri Ölçeği ile lise düzeyindeki bir grup ergenin, demografik özelliklerine göre okul başarısızlığının nedenlerini değerlendirmelerini saptamaya çalışmıştır. Başarısızlığın nedenleri ölçeğinin genel toplamı ve 16 alt boyutu ile öğrencilerin özel ve devlet liselerinde okumaları ölçüt alınarak, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, anne-baba mesleği, anne-baba eğitimi, ailenin gelir düzeyi gibi demografik bilgiler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ergenlerin okul başarısızlığına ilişkin tutumları ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, anne-baba mesleği, anne-baba eğitimi, ailenin gelir düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

### **1. 1. 3. Akademik Başarı İle Cinsiyet**

Akademik başarı ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda akademik başarının cinsiyete göre değişip değişmediği sorusuna yanıt aranmıştır.

Karakitapoğlu ve Aygün'e (2004; Aktaran: Balkıs ve arkadaşları, 2006) göre, Türk aile yapısı içerisinde erkeklerden daha bağımsız, daha özerk ve daha yüksek oranda başarı yönelimli olunması beklenirken, kızlardan daha ilişkiyel, daha duygusal ve bakım pratikleri öncelikli sosyal roller beklenmektedir. Bununla beraber son yıllarda Türk kültürü üzerine yapılan çalışmalar, eğitim düzeyi yüksek kız öğrencilerin en az erkekler kadar başarı, özerk ve bağımsız tutum ve davranışlar gösterme eğiliminde olduklarını rapor etmektedirler.

Kız ve erkek çocuklarının bilim derslerinde (Matematik, Fen ve Teknoloji gibi) değişkenlik göstermelerinin nedeni, kız ve erkek çocuklarının yetiştirilmelerindeki farklılıklara dayandırılmıştır. Eğitimciler, kız çocuklarının daha okul yıllarında bilimi bıraktıklarına değinmişlerdir. Gözlemler sonucunda, kız çocuklarının sosyal olarak bilimden uzaklaştırıldığı ve tüm eğitim düzeylerinde erkek

öğrencilerin kızlara oranla daha fazla ilgi gördüğü ortaya çıkmıştır (Ergin, 1997; Aktaran: Özay, Ocak ve Ocak, 2003).

Kız ve erkek çocuklarının bilim derslerine yönelik farklılaşmalarında; basın ve diğer yayın organları ve modanın öğrencileri belli bir tarafa yönlendirmeleri, çocukların erken gelişme dönemlerinde erkek ve kız olmalarına göre farklı ilgi alanlarına çekilmeleri, ders kitaplarında anlatılan olaylarda kadın ve erkek sayısının dengeli olmaması, laboratuvarlarda kullanılan posterlerin ve derslerde verilen örneklerin belli bir cinsiyete mal edilmesi, öğretmenlerin yanlış tutumları önemli rol oynamaktadır (Özay, Ocak ve Ocak, 2003).

Healy (1977; Aktaran: Ergin, 2003), kızların geleneksel kız oyuncaklarının yanı sıra erkek oyuncakları ile de oynamalarına izin verildiğini, oysa erkek çocukları için bu anlamda daha belirgin bir sınırlamanın olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun kız çocuklarının problem çözme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Çınar, Özkaya ve Şeker (2004), Selçuk Üniversitesi'nde yaptıkları araştırmalarında üniversite öğrencilerinin başarıları üzerinde çevresel faktörlerin etkilerini incelemiştir. Araştırmaya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan mezun olan 255 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı ve düzenli olmak gibi özellikleri nedeniyle erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Marks (2006), araştırmasında düşük başarılı öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarında cinsiyetlere göre okuma ve matematik alanında belirgin farklılıklar görülmüştür. 15 yaş grubu öğrenciler içerisinde erkek öğrencilerin %30'u okumada başarısız olurken, bu oran kız öğrencilerde %19'da kalmıştır. Erkek öğrencilerin matematikten ziyade okuma alanında düşük başarı göstermeye eğilimli olduğunu görülmüştür. Akademik açıdan



başarısız olan erkeklerin, sayısal ya da sözel alanda yetenek gereken işler yerine kas gücü gerektiren alanlara yönelme eğiliminde olduğunu gözlenmiştir. Akademik anlamda başarısız olan kızların ise satış, servis ya da büro alanlarına yönelme eğiliminde olduğunu görülmüştür.

PISA (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı), önde gelen endüstrileşmiş ülkelerdeki 15 yaş çocuklarının kazandıkları bilgi ve beceriler üzerinde üç yıllık aralıklarla yapılan bir tarama araştırmasıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) aracılığı ile üye ülkelerin hükümetleri arasında sağlanmış olan işbirliğinin bir ürünü olan bu araştırmada, ülkeler ve kültürler arasında geçerli karşılaştırmalar yapabilmek için uluslararası uzmanlık hizmetlerinden yararlanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

2003 yılında yapılan PISA projesinin ülkemizdeki araştırma sonuçlarına göre, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Matematik alanında ise erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Raporda; kızların matematikteki performansının erkeklerinkine yakın olduğu, ancak kızların istikrarlı olarak matematiğe daha az ilgi duydukları ve matematikten daha az hoşlandıkları, matematikte kendilerine daha düşük düzeyde güven duydukları, matematik derslerinde daha fazla çaresizlik ve stres hissettikleri belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

2006 yılında yapılan PISA araştırma sonuçlarına göre, Türkiye genelinde fen bilimleri öğrenci performans ortalaması dikkate alındığında kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha başarılıdır. Kız öğrencilerin ortalama fen bilimleri puanı 430 iken, erkek öğrencilerin 418 puandır. Fen bilimleri okuryazarlığı performanslarından farklı olarak matematik okuryazarlığında erkek öğrencilerin performansları, kız öğrencilerinden daha yüksektir. PISA 2006 çalışmasına katılan tüm ülkelerde okuma becerileri alanında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Türkiye'deki kız öğrencilerin performansı, bu alanda erkek öğrencilerinden 44 puan daha yüksektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Eğitim alanındaki cinsiyet farklılıkları söz konusu olduğunda, 20.yüzyılın büyük bir kısmında kız öğrencilerin karşılaştıkları olumsuzluklar ve düşük başarıları üzerinde durulmuştur. Zamanımızda ise erkek öğrencilerin okuma becerilerindeki düşük başarıları daha fazla dikkat çekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

PISA 2009 okuma becerileri alanında, OECD ülkelerindeki kız öğrencilerin puanı, erkek öğrencilerin puanından ortalama 39 puan fazladır. Bu fark, bir yeterli düzeyinin yarısından daha fazlasına karşılık gelmektedir. Kız öğrenciler, katılımcı ülkelerin hepsinde erkek öğrencilerden daha iyi başarı göstermektedir. Türkiye’de kız ve erkek öğrencilerin okuma becerilerindeki başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine 43 puanlık bir fark vardır. Matematik okuryazarlığı alanında erkek öğrencilerin (ortalama puan 451) kız öğrencilerden (ortalama puan 440) daha başarılı olduğu görülmüştür. Fen okuryazarlığı alanında ise kız öğrencilerin (ortalama puan 460), erkek öğrencilerden (ortalama puan 448) daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

Özkal ve Çetingöz, 2006 yılında yaptıkları araştırmalarında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları stratejileri akademik başarı, derse yönelik tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarının altıncı (n=164), yedinci (n=265) ve sekizinci (n=253) sınıflarında öğrenim görmekte olan 682 öğrenci (343 kız ve 339 erkek) katılmıştır. Araştırmanın cinsiyet açısından ulaşılan bulgularına göre; Sosyal Bilgiler dersinde 6, 7 ve 8. sınıf kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkeklere göre hikaye türü metinlerde daha başarılı oldukları, ayrıca kızların şema ile ilgili ve metinle ilişkili stratejiler açısından erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Eymur ve Geban (2011), araştırmalarında hem motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi hem de cinsiyet ile sınıflar arasındaki motivasyon farklılıklarını incelemiştir. Bunun için 168 kimya öğretmeni adayına Akademik

Motivasyon Skalası ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kızlar bütün motivasyon çeşitlerinde erkeklere göre yüksek performans göstermişlerdir.

zay ve arkadaşları (2003), Pamukkale niversitesi'nde yaptıkları çalışmada akademik başarı ve kalıcılık düzeyi bakımından erkek ve kız öğrenciler arasında fark olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark; hem akademik başarı hem de kalıcılık düzeyi bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Avrupa Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı (EACEA) tarafından eğitimde cinsiyet eşitliğinin Avrupa lkelerinde ne derecede ve nasıl bir sorun olduğunu araştırmak için 2009 yılında yapılan 'Eğitim ıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum' adlı çalışmanın sonuçlarına göre:

- Başarıda en çok göze çarpan cinsiyet farkı, okuma becerisinde kızların avantajlı oluşudur. Ortalamada, kızlar daha çok okur ve okumayı erkeklerden daha çok sever. Kızların bu avantajı farklı ülkeler, farklı yaş grupları, araştırma süreleri ve çalışma programlarında birbiriyle tutarlıdır
- Matematik söz konusu olunca Avrupa eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte birinde kızlar, daha az başarılı olarak gözlemlenmiştir
- Fen bilgisi alanındaki başarıda cinsiyet farkı çok azdır. Çoğu ülkede erkekler kadar başarılı olsalar da kızların fen bilgisi konusunda kendilerine güveni ve inancı erkeklere oranla daha düşüktür.
- Cinsiyet, farklı konularda başarıyı etkileyen faktörlerden sadece birisidir. Sosyo-ekonomik statü çok güçlü bir etkendir; bu durumda başarısız çocukların aileleriyle ilgili bilgileri de göz önünde bulundurmak gereklidir.

- Kızlar ve erkekler arasında başarıya dair ilk ayrımlar, genelde erkekler arasında daha yaygın olan derslerde geride kalma ve ders tekrarı gibi konularla ortaya çıkmıştır.
- Erken yaşta okulu terk eden erkek sayısı daha fazladır, aynı zamanda lise diploması almaya hak kazanan kız sayısı ise artmaktadır. Kızlar genelde daha ileri aşamalara geçmekte ve bitirme sınavlarında daha başarılı olarak üniversite programlarına daha rahat bir şekilde kabul almaktadırlar. Ancak, daha az başarılı olan dezavantajlı gruplarda hem kızlar hem erkekler benzer durumdadır.
- Ülkelerin çoğu, başarı açısından bakıldığında bu grupları sosyo-ekonomik seviyeleri, etnik azınlıklardan olmaları veya yaşadıkları yerler (kır/kent) dikkate alınarak incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Belirgin cinsiyet kalıpları olmasına rağmen bu gruplar olmadan kız ve erkekleri incelemek olağan değildir.
- Başarıya ilişkin cinsiyet farkı politikaları genelde erkeklerin başarısızlığına odaklanır. Sadece bir kaç ülkede erkeklerin okuma becerilerini kızların da matematik ve fen bilgisi alanındaki başarısını geliştirmek için özel programlar oluşturulmuştur (EACEA, 2010).

Altınok (2004), araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarını ve cinsiyet ve başarının tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma, ilköğretim 5. sınıfa devam eden 1042 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğunu, erkek ve kız öğrenciler arasında tutum açısından önemli fark olmadığını ve başarılarının tutumlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca başarının kız öğrencilerin fen alanında çalışmayı sürdürmeyi istemesinde belirleyici bir etken olmadığını, kız öğrencilerin erkeklere göre fen alanında çalışmayı sürdürmede isteksiz olduğunu da ortaya çıkmıştır.

Ergin (2003), araştırmasında Naglieri ve Das (1997) tarafından geliştirilmiş olan Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin 5 yaş Türk çocukları üzerinde güvenilirlik, geçerlik ve norm çalışmalarını yapmıştır. Planlanmış Kodlar, Sayı Bulma, Şekil Hafızası, Standart Batarya Dikkat Ölçeği ve Standart Batarya Eşzamanlı Bilişsel İşlemler Ölçeği bulgularına göre, cinsiyet değişkeninde kızların lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Balkıs ve arkadaşları (2006), çalışmalarında üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme eğiliminin; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören, yaşları 19 ile 25 arasında değişen 154'ü kız ve 84'ü erkek olmak üzere 238 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizlerde, akademik erteleme davranışı ile çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, etkili olmayan zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğü arasında anlamlı düzeyde pozitif; motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre; akademik erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha düşük olduğu görülmüştür.

Chapman, 10. ve 11. sınıftaki başarılı ve başarısız öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, başarısız erkeklerin çalışma alışkanlıklarının zayıf olduğunu, okul dışı faaliyetlerine ayırdıkları zamanın fazla olduğunu ve akademik faaliyetlere dönük ilgilerinin düşük olduğunu saptamıştır (Chapman, 1959; Aktaran: Özabacı, 2001).

#### **1. 1. 4. Akademik Başarı İle Okul Büyüklüğü**

Çınkır (1996; Aktaran: Kalfa, 2006), okul büyüklüğünü, “okulun içindeki eğitsel alanlar, öğrencilerin kullandığı toplumsal alanlar, iş görenlerin kullandığı alanlar, kullanılan eğitim araç gereçleri, öğrenci sayısını kapsar” biçiminde tanımlamıştır.

Okul büyüklüğü açısından ortak bir yargı bulunmamakla birlikte araştırma sonuçlarına göre 300-400 arasında öğrencisi olan okullar küçük okul olarak kabul edilmektedir. Ortaöğretim okulları için ise bu sınır 600 olarak belirlenmiştir. Alanla ilgili araştırmacılar, okullarda 300-900 arasında öğrenci olmasını önermektedir (Irmsher, 2007; Aktaran: Kalfa, 2006). Başaran'a göre en uygun büyüklükteki bir ilköğretim okulunun 900-1.200 arasında öğrencisi olmalıdır. Bu okulun en az (minimum) öğrenci sayısının 300'e kadar inmesi, en fazla (maksimum) öğrenci sayısının da 1.500'e kadar çıkması düşünülebilir (Başaran, 1982; Aktaran: Kalfa, 2006). Flowers çalışmasında okul büyüklüğünü 750 öğrenciden az ve fazla olmak üzere ele almış, Karakütük ve Tunç (2004) sekiz yıllık ilköğretim okulunun en az 300, en fazla 1.200 öğrenci olacak şekilde tasarlandığını, Bakioğlu (1999) 1200 ün üzerinde öğrencisi olan okulların zorlukları yaşadığını belirtmiştir (Aktaran: Kalfa, 2006). Raywid (1999), okul büyüklüğü ile ilgili Amerika'da yapılan çalışmaları tekrardan gözden geçirerek ilköğretim okullarının 350 öğrenciyi aşmaması gerektiğini savunmuş, buna benzer olarak Fine ve Somerville (1998), Amerika'da yaptıkları araştırmalarında ilköğretim için azami öğrenci sayısının 350 olduğunu vurgulamışlardır (Aktaran: Zoda, Combs ve Slate, 2011).

2011-2012 öğretim yılında, resmi okullarda ilköğretim düzeyinde bir okula düşen ortalama öğrenci sayısı Türkiye genelinde 323, İstanbul'da ise 1021'dir. Bir dersliğe düşen öğrenci sayısı ülke genelinde 30, İstanbul'da 44'dür. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ülke genelinde 20, İstanbul'da 26'dır. Ortaöğretim düzeyinde bir okula düşen ortalama öğrenci sayısı 395, İstanbul'da 570'tir. Ortaöğretim için, bir dersliğe düşen öğrenci sayısı ise ülke genelinde 31, İstanbul'da 38'dir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ülke genelinde 16, İstanbul'da 20'dir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012).

Başaran'a (2000) göre, okulu en uygun büyüklükte kurmanın amacı, okulda eğitim ortamını etkileyecek her etkenin uygun büyüklükte, sayıda ve nitelikte olmasını sağlamaktır. Bu etkenler öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, eğitim yerinin, araç gereçlerin sayıları ve niteliği; eğitim ortamının sağlık koşullarına uygunluğu ve benzerleridir (Aktaran: Akkalkan, 2009).

İlköğretim okullarının en elverişli büyüklüğü tartışma konusu olmuştur. Bazı araştırmacılar ideal büyüklüğü tanımlamaya çalışmışlardır. Okul büyüklüğü 800'den fazla öğrencisi olan okullarda öğrenci başarısına olumsuz etki göstermektedir. Lee ve Loeb (2000), çalışmalarında Chicago'da 264 adet okulu incelemişler ve okul büyüklüğünün öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda 400'den az öğrencisi bulunan küçük okullarda öğretmenlerin, her öğrenciyi yakından tanıyarak akademik başarılarını daha üst düzeye çıkardıklarını ortaya koymuşlardır (Aktaran: Zoda, Combs ve Slate, 2011).

Sınıf performansını etkileyen tek bir faktör yoktur. Uzun süreli gerçek bir gelişme çok yönlü bir strateji gerektirir. Halbuki araştırmalar bir stratejinin, ilkokulun birinci kademesinde sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasının, performansı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Eğitimciler ve aileler, uzun zamandır daha küçük sınıflarda başarı oranının daha fazla olduğuna inanmaktadır. Öğrenciler daha fazla bireysel sorumluluk almakta, daha fazla soru sorabilmekte ve tartışmalara daha çok katılabilmektedirler. Öğretmenler öğretime daha fazla, sınıf yönetimine daha az zaman ayırmaktadırlar (Green, 2000).

Amerika Eğitim Bölümü 2000 yılında, okulların öğrenci başarısını arttırmak için sınıf sayısını azaltmakla ilgili bir program yayınlamıştır. Buna göre, birinci kademedeki sınıf mevcutları azaltılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sınıfların azaltılması başarıyı arttırmış, disiplin problemlerini azaltmış ve öğretmen ile öğrencilere uzun süreli bir yarar sağlamıştır (Green, 2000).

Aydın'a (2010) göre küçük okul; öğrenci sayısı az olan, öğrencilerin daha fazla bilgi edinme fırsatı bulabildikleri, öğretmenlerin daha iyi bir sınıf yönetimi sergiledikleri, daha az sayıda ve daha sıcak ilişkiler içinde personele sahip, öğrencilerin daha iyi öğrenebildikleri ve daha başarılı oldukları, eğitimcilerle aileler arasında daha yakın ilişkilerin kurulduğu, şiddet içeren davranışlardan arınmış, öğretim programının sosyal etkinliklerle desteklendiği, yöneticilerin öğrenci-veli ve öğretmenlere daha fazla zaman ayırabildiği okullardır.

G. Bracey (2001; Aktaran: Aydın, 2010), küçük okullardan beklenen yararları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Özellikle düşük gelir grubundan ve azınlıklardan gelen öğrencilerin akademik başarısının yükselmesi,
- Okullarda şiddet ve saldırganlık içeren davranışların ortadan kaldırılması,
- Yabancılaşma, kendini gizleme ve yalıtılmışlığın yok edilmesi ve tersine ait olma duygusunun güçlendirilmesi,
- Okula devam ve mezuniyet oranlarının artırılması,
- Öğretmenlerin iş doyumunun artırılması,
- Okul ikliminin geliştirilmesi,
- Maliyetlerin düşürülmesi,
- Aile ve toplum katılımının artırılması.

Kalabalık okullarda başarının düşük olduğu genel olarak bilinen bir durumdur. Küçük okullarda kişiler arası ilişkiler, moral, program ve öğretim alanlarında daha etkili olurken, bu okullarda yönetim ve disiplin olaylarının daha az, bireysel eğitim olanaklarının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Dönmez, 2002; Aktaran: Yaman, 2010).

Sınıf büyüklüğünün öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Ancak ülkemizde sınıf mevcutlarının halen istenilen seviyede olmadığı ve büyük şehirlerdeki sınıf büyüklüklerin her yıl arttığı görülmektedir. Çağdaş eğitime gönül verenler tarafından sınıfta öğrenci sayısının genel olarak otuzun üstünde olması, istenmeyen bir durumdur. Ancak ideal bir öğrenci sayısının olmadığı, bu durumun dersin niteliğine, eğitim düzeyine ve türüne göre değişebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Odacı ve Uludağ, 2002).

Yapılan araştırmalar, öğrenci sayısı ile başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarının ve öğrenmenin öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Odacı ve Uludağ, 2002).



Kalabalık olmayan sınıflar bazı bakımlardan öğretmene de kolaylıklar sağlamaktadır. Başarı; bu kolaylıklarla ilgili olarak; bu sınıfların, öğretmene ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verdiğini belirtmektedir (Aktaran: Odacı ve Uludağ, 2002).

Bir sınıfta öğrenci sayısı ne kadar az olursa eğitimin niteliği ve hedeflere ulaşması ve öğrenmenin gerçekleşmesi o kadar kolay olacaktır. Bunların yanında disiplin sorunları da bir o kadar az olacaktır. Çünkü öğrencilerin takip ve kontrolleri daha rahat yapılabilecek ve onlarla yakından ilgilenme imkanı artacaktır. Bunun yanında daha az öğrenci bulunan sınıfların öğrencileri, öğrenci sayısının az olmasının kendilerini psikolojik olarak olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin sınıf içi aktivitelere daha çok katıldıklarını, kendilerini daha çok yeterli hissettiklerini, daha düzenli olarak okula devam ettiklerini, sinirlilik ve okuldan uzaklaşma duygularını daha az yaşadıklarını belirtmektedirler (Odacı ve Uludağ, 2002).

Sınıf mevcudu, öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Yapılan araştırmalardan bazıları sınıf mevcudunu küçültmenin başarıya önemli bir katkısı olduğunu vurgularken, bazıları da yalnızca sınıf mevcudunu küçülterek başarının etkili bir şekilde arttırılamayacağını, ancak sınıf mevcudunu azaltmanın öğretmen ve öğrenci açısından faydalı yanlarının olacağını vurgulamaktadır (Aktaran: Altun ve Çakan, 2008). Araştırmalar sınıf mevcudunu önemli ölçüde küçülterek yapılacak masrafların, eğitim ve öğretim kalitesini arttırmaya yönelik önlemlere harcanmasının (örneğin, öğretim materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin yenilenmesi gibi) daha etkili olacağını belirtmektedir (Hattie, 2002; Molnar ve arkadaşları, 1999; Aktaran: Altun ve Çakan, 2008).

Stevenson (2006)'a göre, son 15 yıldır toplanmakta olan bazı veriler, büyük okulların akademik olarak daha verimli sonuçlar doğurup doğurmadığını ve daha

ekonomik olup olmadığıyla ilgili bazı soruları ortaya çıkartmıştır. Cotton (1996), okul boyutu üzerine derin bir araştırma yaptıktan sonra, küçük okulların daha iyi akademik başarı elde etmekle birlikte daha iyi bir okul iklimi sağladığını vurgulamıştır. Raywid (1999), küçük okulların öğrencilere müfredata yardımcı aktivitelere daha çok katılma şansı tanıdığını ve büyük okullara nazaran daha çok bireyselleşme olanağı sağladığını belirtmiştir (Aktaran: Stevenson, 2006). Buna göre küçük okulların, akademik başarı açısından büyük okullara göre daha avantajlı oldukları, daha olumlu bir okul iklimine sahip oldukları, bireyselleşmeye daha çok olanak sağladıkları ve maliyet açısından daha ekonomik oldukları söylenebilir.

Okul sayısının yetersizliği, mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995).

Araştırmalar, öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda akademik başarının ve öğrenmenin, öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Odacı ve Uludağ, 2002).

Alan ile ilgili yapılan birçok araştırma sonucuna göre, küçük okulların, yoksul ailelerin ve azınlık grupların başarısını arttırdığı görülmüştür (Valentine, Clark, Irvin, Keefe ve Melton, 1993; Aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004).

Duke ve Trautvetter'in (2001) büyük okulların olumsuz etkilerini azaltma üzerine yaptıkları çalışmada, dört farklı bakış açısı mevcuttur: Küçük okullar inşa etme, uydu okul modelinden faydalanma, mevcut okullarda (alanları daha küçük birimlere ayırarak) yer tahsis etme ve yeniden düzenlemedir (Aktaran: Yaman, 2006).

Okul ve sınıf büyüklüğünün azaltılması bir eğitim politikası sorunudur ve oldukça büyük finansal yatırımları gerektirmektedir. Kalabalıkta 'farklar', fark edilememekte, törpülenmekte ve aynı veya benzer olmanın erdemi ön plana

çıkarılmaktadır. Büyük sınıflarda farkı ile değerli olduğunu hissedemeyen öğrenci, hayatta da kalabalıklar içinde kendisini değersiz olarak algılayacak veya öyle algılanmasını pek de sorgulamayacaktır (Bakioğlu ve Polat, 2002).

Yaman (2006), araştırmasında büyük sınıfların eğitim-öğretim ortamında ve öğrenci başarısındaki etkisine dair öğretmen görüşleri, çeşitli değişkenlerle ilişkisi açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf mevcutları 51 ve üzeri olan öğretmenler, sınıf mevcutları 20-30 arası olan öğretmenlere göre büyük sınıfların öğrencilere sert davranmalarına, sınıfların temiz kalmamasına, gürültüye neden olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf mevcutları 41-50 arası olan öğretmenler, sınıf mevcutları 20-30 arası olan öğretmenlere göre öğrenciler arasında çete gruplarının oluştuğunu, derste konu içeriklerinin tam olarak verilemediğini, eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmadığını, ders konularıyla ilgili yeterli örnekler verilemediğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan sınıf mevcutları 51 ve üzeri olan öğretmenler, sınıf mevcutları 31-40 arası olan öğretmenlere göre araç/gereç/malzemelerin sıkça bozulup kırıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca alan öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre öğrenci isimlerini daha çok karıştırdığı görülmüştür.

Kiesling (Aktaran: Kalfa, 2006), araştırmasında 1.000-4.000 öğrenci boyutundaki okullarda büyüklük ile başarı arasında doğrudan fakat olumsuz yönde ilişki bulmuştur. Yani, okul büyüdükçe başarının düştüğü görülmüştür. Çünkü bu okullarda devamsızlık, okuldan ayrılma, disiplin problemleri, itaatsizlik ve şiddet ortalaması küçük okullara göre daha fazladır. 2.000 öğrencili okullarda okuldan ayrılma ortalaması, 600'lü okullara oranla 2 kat daha fazla bulunmuştur. Yakın yıllarda oluşan, oldukça iyi bilinen öldürme vakaları büyük merkezî okullarda gerçekleşmiştir. Büyük liselerin öğrencilerinin küçük yüzdesi müfredat dışı aktivitelerde yer aldığı görülmüştür.

Bakioğlu ve Polat (2002), çalışmalarında sınıf mevcudunun etkilerini kalabalık bir ilköğretim okulu örneğinde incelemişlerdir. Sınıf mevcudunun ülkemizde öğrenci ve öğretmeni nasıl etkilediğini anlamak için kalabalık bir

ilköğretim okulunda 44 öğretmen ve 362 öğrenciye bazı araştırma soruları yöneltilmiştir. Sonuçlar analiz edildiğinde ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin yüksek mevcutlu sınıflarda eğitimden memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla öğretmenler motivasyon sağlayamamaktan, geribildirim alamamaktan, kontrolü ellerinde tutamamaktan, düşük öğrenci başarısından, sınıfı düzgün ve temiz tutamadıklarından, gürültü, yorgunluk ve stres yaşadıklarından şikayet etmişlerdir. Öğrenciler ise, oturma odasındaki sıkışıklıktan, iletişim zorluğundan, sınıf ve tuvalet temizliği, yetersiz kantin hizmetlerinden yakınmışlardır.

Okul büyüklüğü ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların hep aynı sonuçlara ulaştığı söylenemez, birbirinden farklı sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Örneğin Coleman (1966), okullar büyüdükçe başarının arttığı sonucuna varırken; Kiesling (1967), büyüklük arttıkça başarının düştüğünü saptamıştır (Aktaran: Akkalkan, 2009).

Büyük okulların, küçük okullara göre üstünlükleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Cotton, 1996; Aktaran: Karakütük ve Tunç, 2004):

- ✓ Büyük okullar daha verimlidir.
- ✓ Büyük okullar, öğrenci birim maliyetini düşürür.
- ✓ Büyük binalarda öğretim yapma programların çeşitliliğini artırır.
- ✓ Küçük okullar farklı bilimsel alanlarda öğrencilerin gelişimini sağlayamaz ve diğer ülkelerle yarışta geri kalacağı endişesi yaratır.
- ✓ Nüfusun artması ve bunun sonucunda artan eğitim istemi; büyük okullarla karşılanabilir. Ayrıca, büyük ortaöğretim okulları ile sanayinin gereksinim duyduğu sayıda niteliksiz ya da ara insan gücünü yetiştirmek olanaklıdır.
- ✓ Büyük okullar beceri geliştirme konusunda küçük okullara oranla daha fazla olanağa, araç-gerece ve yere sahiptir. Sanat, müzik, drama, küçük okullarda daha iyi öğretilir. Ancak küçük okullarda bunların öğretilebileceği ve sonuçların sergilenebileceği alanlarla ilgili sorun vardır. Spor alanları, konferans salonları, yüzme havuzları, kütüphaneler ve çalışma salonları gibi olanakları küçük okullara sunmak oldukça pahalı olmaktadır. Binaların

değiştirilemeyen kalıpları birçok sınıfta formalite öğretim etkinliklerinin dışına çıkılmasını engellemektedir.

- ✓ Küçük okulların bir sınırlılığı ise, küçük okullarda görev yapan eğitim iş görenlerinin mesleki fırsatlarının daha sınırlı olmasıdır.

Kalfa (2006), araştırmasında okul büyüklüğü kavramını ve ilköğretim okullarının kalite, verim ve başarı durumlarını incelemiştir. Çalışma kapsamında 71'i kamu, 11'i özel olmak üzere toplam 82 ilköğretim okulundan veriler toplamıştır. Öğrenci sayısı arttıkça, okulların kalite ve verim toplam değerlerinin sistematik olarak düşüş gösterdiği bulunmuştur. Öğrenci başarısı boyutunda ise 1.001-1.500 öğrenciye sahip olan okullar yüksek puanlarla ilk sırada yer alırken; 1-500 öğrenciye sahip olan okullar ikinci sırada yer almıştır. Bunu 501-1.000 öğrencisi olan okullar ile 1.501-2.000 öğrencili okullar izlemiştir. Son sırada ise 2.001'in üstünde öğrencisi olan okullar yer almıştır.

Erdoğan, Çifçili ve Meşeci (2008), araştırmalarında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin girdiği Seviye Belirleme Sınavı sonuçlarının il, bölge ve dersler açısından belirlenmesi ve bu sonuçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2008 yılı 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin SBS sonuçları ile 2007-2008 Milli Eğitim İstatistikleri veri olarak kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel analizler sonucunda, 6. sınıf ve 7. sınıf SBS il genel doğru cevap yüzdesi ile illerin ilköğretim seviyesinde okula düşen öğrenci sayısı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer sonuçta, 6. ve 7. sınıf il genel doğru cevap yüzdesi ile illerin ilköğretim seviyesinde öğretmene düşen öğrenci sayısı ve dersliğe düşen öğrenci sayısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre; okula düşen öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin SBS puanlarının yükseldiği, ancak öğretmene ve dersliğe düşen öğrenci sayısı arttıkça, öğrencilerin SBS puanlarının düştüğü belirtilmiştir.

Akkalkan (2009), Ankara'da yaptığı araştırmasında ilköğretim okullarında okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile

ilişkinini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Ortaöğretim Kurumları Sınavı'nda başarılı olma ve başarı belgesi ile sınıf geçme durumlarına göre büyük okulların küçük okullardan çok daha başarılı olduğu; Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK) kararı ile geçme durumunda ise büyük ve küçük okullar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okula devam ve disiplin durumları ile ilgili verilere ulaşılamamıştır. Araştırmanın bir diğer sonucunun analizine göre, büyük okulların öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki en büyük avantajı okulda başarılı öğrenci sayısının ve farklılıkların çok olması ile rekabet için uygun bir ortam olması iken en büyük dezavantajı ise sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Küçük okulların en büyük avantajı sınıf mevcutlarının az olması, buna bağlı olarak öğrencilerin yakından tanınması ve hepsine yeterince zaman ayrılması; dezavantajı ise okulda rekabet ortamı oluşmaması ile öğrenci sayı ve çeşitliliğinin az olmasıdır.

### **1. 1. 5. Akademik Başarı İle Dershaneye Gitme Durumu**

Devlet okullarının verdiği eğitimi yetersiz gören veliler, öğrencilerinin daha başarılı olması için maddi durumları ile orantılı olarak çocuklarını ya özel okullara göndermekte ya da dershane, kurs ve özel ders ile takviye etmektedir. Özel okullara gidemeyen, özel ders alamayan, dershane ve kurslarla takviye edilemeyen öğrencilerin, eğitimde başarılı olma noktasında bu destekleri alan öğrencilere göre dezavantajlı olduğu söylenebilir. Sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin, çocuklarına bu destekleri sağlamaları, sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelere göre daha kolaydır. Bu çerçevede sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerden gelen öğrencilerin, bu takviyeleri alma noktasında eğitimde fırsat eşitliği kapsamında desteklenmesi gerekmektedir. Sosyal devlet anlayışı içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı, belediyeler, kaymakamlıklar, sivil toplum kuruluşları, çeşitli özel kuruluşlar gibi hem kamunun hem de özel sektörün bu öğrencilerin desteklenmesi konusunda rol oynamasına ihtiyaç vardır.

Yavuz (2010), araştırmasında ilköğretim altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı'nda aldıkları sınıf puanlarını yordayan değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında

Konya ilinde Seviye Belirleme Sınavı'na giren farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip öğrenciler arasından seçilen 329 ilköğretim altıncı sınıf ve 319 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; “dershaneye gitme süresi ve günlük çalışma süresi” değişkenlerinin hem ilköğretim altıncı ve hem de ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sınıf puanlarının bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. İlköğretim altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitme durumu ile sınıf puanı arasındaki bu ilişki, dershaneye gitmenin önemini ortaya koymuştur.

Yavuz (2010), araştırmanın sonucuna dayanarak eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini olumsuz olarak etkileyen öğrencilerin dershaneye olan bağımlılığının ortadan kaldırılmasının eğitimde öncelikle ele alınması gereken konulardan birisi olarak dile getirmiştir. Dershanelere daha çok devam eden öğrencinin daha başarılı olmasının yerine, çalışmaya, öğrenmeye daha fazla zaman ayıran öğrencinin daha başarılı olması eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ilkesi ile daha tutarlı görüldüğünü belirtmiştir.

Morgil, Yılmaz ve Geban (2001), çalışmalarında bir yüksek öğretim programına yerleşebilmek için özel dershanelere devam eden öğrencilerin başarılarını incelemiştir. Bu amaçla Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilmiş özel dershane öğrencilerinden 314 denek ile ilgili tüm veriler çalışma kapsamında istatistiksel değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda; özel dershanelerde yapılan eğitim sürecinde öğrenci başarısının arttığı, özel dershanelerde yapılan deneme sınavı ile Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve çalışmanın yürütüldüğü coğrafi bölgelerde farklı sonuçların ortaya çıktığı saptanmıştır.

Savaşçı (2010), araştırmasında 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile sosyoekonomik özellikleri ve okulun eğitim kaynakları arasındaki ilişki durumunu incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre;

- ✓ Kız öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları üzerinde en fazla etkiye sahip olan değişken “dershane, kurs ve özel ders alma”dır. Erkek öğrencilerin SBS puanları üzerinde en fazla etkiye sahip olan değişken “kurs alınan süre”dir.
- ✓ İl merkezinde SBS puanları üzerinde en fazla etkiye “babanın eğitim durumu”, ilçe merkezi ve köylerde en fazla etkiye “dershane, kurs ve özel ders alma” değişkeninin sahip olduğu görülmüştür.
- ✓ Kızların Yılsonu Başarı Puanları (YBP) üzerinde en fazla etkiye “kurs alınan süre”nin, erkeklerin YBP’leri üzerinde en fazla etkiye “dershane, kurs ve özel ders alma”nın sahip olduğu söylenebilir.
- ✓ Kızların Sınıf Puanları (SP) üzerinde en fazla etkiye sahip olan “dershane, kurs ve özel ders alma”dır. Erkeklerin SP’leri üzerinde en fazla etkiye sahip olan değişkenin “kurs alınan süre” olduğu belirtilmiştir.
- ✓ İl ve ilçe merkezindeki öğrencilerin SP’leri üzerinde en fazla etkiye sahip olan değişken “dershane, kurs ve özel ders alma”dır. Köylerde ise en fazla etkiye sahip olan değişkenin “kurs alınan süre” olduğu söylenebilir.

## 1. 2. OKUL İKLİMİ

Okul, kendine has havası ve yapısı olan sosyal bir sistemdir. Bunun yanında okul; öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer çalışanların gözünde toplumun diğer kurumlarına göre çok farklı bir konuma sahiptir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Bu kapsamda okul, yeni kuşakların topluma kazandırılmaya ve iyi vatandaş yapılmaya çalışıldığı, eğitimi ve meslek sahibi olmaları için hazırlanıldığı bir kurum olarak öne çıkmaktadır.

Okul, kişilerin mutlu olabilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri noktasında ihtiyaç duyulan konuları öğrenmelerini sağladığı oranda başarılı sayılır. Bir sosyal kurum olarak okulun sosyalleştirme süreci içinde; kendi başına bir takım öğrenme tiplerini gerçekleştirme sorumluluğu ve diğer sosyal kurumların boşluğunu doldurma görevi olmak üzere iki önemli işlevi vardır (Ünal, 2001). Yaşamının ilk



yıllarını genelde ailesi ile geçirmiş ve benmerkezci bir yapıda büyümüş çocuğun; başkalarının hakkına saygı duyması, kendini ifade edebilmesi, ‘hayır’ demeyi öğrenmesi, sıraya girmesi, yardımlaşma ve paylaşmanın önemini kavraması gibi temel hakları ve toplum değerleri okul çağında öğrenmeye başladığı görülmektedir.

Okul, bireye iş veya bilim dünyasında gerekli olan sayısal sembol ve kavramlarla, değerleri kazandırır. Okul, düşünme sürecini geliştirerek, öğretim programlarıyla aracılığıyla bilimsel kavramları da öğretir. Aile ve arkadaş çevresi, çocuğa öteki bireylerle çalışma ve oynama alışkanlığı kazandırırken, okul bir toplumsal kurum olarak bu alışkanlığı sürdürür ve çocuğun sosyalleştirilmesine katkı sağlar. Okulun bu düzeydeki faaliyetleri, genellikle sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeyde ve duygusal etkileşim açısından da yetersiz olan aile koşullarını telafi etme amacına yöneliktir (Ünal, 2001). Bunun yanında sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin okul yaşamı ile birlikte diğergamlık, yardımlaşma, işbirliği, paylaşma gibi değerleri görmesine ve yaşamasına imkan vermektedir.

Bursalıoğlu (2008), okulun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Okulun en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur.
- Okulda çeşitli değerler bulunur ve bunların çatışması söz konusu olabilir. Okulun görevi, bu farklı değerleri uzlaştırmak ve dengelemektir.
- Okul denilen örgütün ürününü değerlendirmesi zordur. Amaçların ne kadar gerçekleşebildiğinin ölçülmesi ve gözlem yapılma olanağının sınırlı olması nedeniyle değerlendirme kısmı güçleşmektedir.
- Okul özel bir çevredir ve bu özel çevrenin görevi, çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleştirerek öğretmektir.
- Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği, yahut etkilediği bir örgüttür. Bu nedenle okulun çevresindeki gelişmeleri takip etmesi ve çevredeki örgütlerin okulun fikri bağımsızlığını sınırlamaya çalışmadan işbirliği yapması gerekmektedir.

- Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Okul, kültürel mirası aşıl原因 bir örgüt olmasının yanı sıra kültürel değişmelerin öncüsü de olabilmektedir.
- Okul, bürokratik bir kurumdur. Kıdem, başarıdan daha geçerli olabilir ve kalıplaşma, rutinleşme, işlemezlilik gibi durumlar örgütün iklimini etkileyebilir.

Buna göre; okulların farklı fikirlere saygı duyulmasına ve bunların ortak paydada buluşturulabilmesine katkı sağladığını, öğrencilerin tam anlamıyla değerlendirilmesinin zor olduğunu, okulun hem özel bir çevreye sahip olduğunu hem de yakın çevresindeki gelişmelerden etkilendiğini, yine okulun hem kültürel değişimi sağlayabileceğini hem de kültürel değişimlerden etkilendiğini ve okulda hiyerarşik bir yapılanmanın olduğunu söyleyebiliriz.

Güvenç (1984; Aktaran: Yavuzer, 1996), okulun görev ve işlevleri şöyle özetlemektedir:

1. Ailede daha önce başlatılmış bulunan toplumsallaştırmayı (sosyalizasyon) sürdürmek.
2. Öğrencilerin doğuştan sahip olduğu öğrenme yetenekleriyle sonradan kazanıp edindiği becerileri bulup değerlendirmek, bunları bireylerin seçim ve eğilimleriyle, toplumun bugünkü ve gelecekteki insan gücü gereksinimleri doğrultusunda geliştirip dengelemek.
3. Yukarıdaki iki görevi yerine getirirken, yani çocuğu iyi vatandaş, vatandaş uzman kişi yaparken, uzman ile vatandaşın okul içinde olduğu gibi okul dışında da birbirini kabul etmesini sağlamak.

Okulun görevleri; sosyal, politik ve ekonomik olarak sınıflandırılabilir. Okulun sosyal görevi çocuğun sosyalleştirilmesine yardımcı olmaktır. Bu kapsamda okul, hem kültürü koruyarak hem de kültürün değişmesine öncülük ederek, bunu çocuğa aktarır. Okulun politik görevi, yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesi ve

eğitilmesini gerçekleştirmektedir. Okulun ekonomik görevi ise ekonominin beyin gücü ve insan gücü ihtiyaını karşılamaktır (Bursalıoğlu, 2008).

Bir toplumda, sosyal ve ekonomik çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sisteminin en iyi ögesi olarak görülür. Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir (Taymaz, 2009). Bunun başarılabilmesi için, öğrenme sürecinin tüm bileşenlerin katılımı ile iyi bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir.

Öğrenmenin belirleyici temel unsurlarından biri olan öğrenme çevresi, öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarını çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Sınıfta ğrenme çevresini kurallar ve beklentilerin açıklığı, ödül ve teşvikler, ğretmen yeteneği, yüksek beklenti, derse katılım, ğrenci-ğretmen ilişkileri, okul-aile ilişkileri, grup normları, ğretmen-ğretmen, ğretmen-yönetici ilişkileri, fiziksel evre bileşenleri oluşturmaktadır. (Köse ve Kckoğlu, 2009). Sınıfta ğrenme çevresinin yanı sıra okulun öğrenme çevresi de önemlidir ve bunların birbirilerini tamamlaması gerekmektedir.

Sınıf ğrenme çevresi üzerine yapılan birçok araştırma, ğrenci kazanımlarıyla (zellikle duyuşsal kazanımlar), öğrencilerin sınıf ortamı ile ilgili algıları ve düşünceleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalarda; öğrencilerin derslere devamının ve aktif olarak derse katılmalarının, güdülenmenin gerçekleşmesinin, dersten hoşlanmanın, sınıf ortamında öğrenciler arasında hoşgörü, yardımlaşma ve ortak çalışma olmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği grlmştir (Köse ve Kckoğlu, 2009).

Okuldan beklenen görevin yerine getirilebilmesi için üyelerinin rollerini eksiksiz olarak bilmeleri ve oynamaları gerekir (Taymaz, 2009). Buna bağlı olarak okuldaki davranış kalıplarının anlaşılabilmesi ve eğitim-ğretim faaliyetlerinin daha etkili şekilde yürütülebilmesi için okul ikliminin incelenmesi gerekmektedir. Bu

çerçevede örgüt, örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramlarını irdelemek ve anlaşılır kılmak gerekmektedir.

Genel anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eş güdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan ve diğer kaynakların etkileştiği bir sistem; kendine özgü kültür ve iklimi bulunan bir ortam ve makam, pozisyon ve çalışanlar arasındaki yetki ve iletişimin somutlaştığı hiyerarşik bir yapıdır (Güçlü, 2003).

Örgüt iklimi, sosyal bilimler alanında en zengin geçmişe sahip kavramlardan biridir. 1960 yılında George Sterns yükseköğretim kurumları çalışmasında, ilk kez örgüt iklimi kavramını kullanmıştır. Sterns, iklimin insanların kişiliği gibi örgüte ilişkin bir özellik olduğu analojisini yapmıştır (Çalık ve Kurt, 2010). Yani örgütün iklimi denildiğinde, onu diğer örgütlerden ayıran ve o örgüte has olan özellikleri düşünmemiz gerekmektedir.

İklim (climate) sözcüğü, Yunanca'dan gelir ve eğilim anlamı taşır. Bu sözcüğün ısı ve basınç gibi anlamları yanında psikolojik bir anlamı da vardır (Ertekin, 1978; Aktaran: Taşdemirci, 2009).

Örgüt iklimi; örgüte özgün kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, örgütün tümüne yaygın, egemen uygulama ve koşullar dizisidir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 121).

Örgütsel iklim, bir örgütte çalışan insanların örgüt amaçlarını benimsemeleri, değer yargılarını kabul etmeleri, inanç ve normlara uygun ilişkilerde bulunmaları ve beklenen davranışları göstermeleridir. Örgütsel iklim, örgüte kimliğini kazandıran, insanların davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgütte egemen olan özellikler dizisidir (Ertekin, 1978; Aktaran: Taymaz, 2009).

Karcioğlu (2001, s. 270), literatürdeki örgüt iklimi ile ilgili tanımlardan ve ifadelerden yola çıkarak örgüt iklimini şu şekilde tanımlamıştır: 'Örgütün kişiliğini

oluşturan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü betimleyen, örgüte egemen olan, örgütün iç çevresinin oldukça kararlı, değişmez, sürekli niteliğine sahip ve örgütle bulunan bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak gözle görülüp elle tutulamayan ancak örgüt içindeki bireylerce hissedilip algılanabilen ve bütün bu özellikleri içine alan psikolojik bir terimdir’.

Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, insan davranışlarını etkileyen ve insanlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Bir okulun örgütsel iklimi diğer okullardan ayırt eden özellikler bütünüdür (Aydın, 2007).

Örgüt iklimi, temelde üyelerin örgütü benimseme derecelerine dayanmaktadır. Belirli bir örgütün özgün iklimi, o örgütün iç ve dış ilişkiler sürecini, iş yöntemlerini ve fiziksel yapısını, iletişim ağlarını, üyelerin kimliklerini ve yetki kullanım türlerini yansıtır. Bu ortak duygu ve inançların ayırt edici özellikleri örgüte katılan yeni üyelerce de benimsenir (Mullins, 2007; Aktaran: Karadağ ve arkadaşları, 2008).

İklim, bir algılamadır ve tanımlayıcı bir faktör olarak görülebilir. Tanımlamalar, duyguların bireylerce ifadesi şeklinde olup, farklılıklar gösterebilir. Landy (1990) a göre örgüt iklimi, örgütün özelliklerinin örgüt üyeleri tarafından algılanmasını temsil eder. Örgütün bu boyutu objektif ancak, bireyin aynı konudaki düşünceleri ise subjektiftir. Buna göre, örgüt iklimi, belirginleşen nesnel özelliklerin algılanması veya örgütsel kişilik hakkında bireyin görüşüdür (Aktaran: Karadağ ve arkadaşları, 2008).

Sweetland ve Hoy (2000; Aktaran; Tok, 2006), örgüt ikliminin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- ✓ Örgüt iklimi, örgütün genel kişiliğini ifade eder.
- ✓ Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin ortak algılarına dayanır.
- ✓ Örgüt iklimi, örgüt üyelerince önemli görülen günlük davranışlardan kaynaklanmaktadır.

- ✓ Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin davranış ve tutumlarını etkilemektedir.

Okulların amaçları, diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışkılıdır. Okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Başka bir deyişle okul iklimi, okulun bireysel kişiliğidir. Her okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Örgütsel iklim, bu kişiliği ifade etmektedir. Kişilik birey için ne ise, iklim de örgüt için odur (Aydın, 2007).

Okul iklimi, okuldaki tüm insanların, kendi günlük çalışma çevreleri olan okulun çalışma ortamı hakkında paylaştıkları algılarına işaret eden bir terimdir. Bireylerin görev yaptıkları örgütlerini algılama biçimleri, onların örgütteki davranış biçimlerini ve performanslarını etkileyen önemli bir etkidir (Çalık ve Kurt, 2010). Buna göre, kişinin kendi çalışma çevresinden memnun olma ve iş doyumunu sağlama durumuna göre örgütüne bağlılığı, işini sevmesi ve çalışma performansı değişmektedir.

Okul ikliminin; öğrencinin akademik başarısını, derslere katılım oranını, öğrenciler arası kaynaşmayı ve memnuniyeti etkilediği bilinmektedir (Frader, 1986; Aktaran: Roberts ve Heroman, 1993). Okul iklimi, Brookover (1978; Aktaran: Roberts ve Heroman, 1993) tarafından şöyle tanımlanmıştır: ‘Bir okulun akademik değerleri, inançları ve beklentileridir’. Araştırmacıların ortak fikirde oldukları noktalar vardır. Birincisi, “okul iklimi” diye bir şey vardır. İkincisi, okullar arasındaki iklim farklılığına sebep olan nedenleri ölçmek zordur. Üçüncüsü okul iklimi öğrenciyi sadece bilişsel yönden etkilemez, iklim bir öğrenciyi sosyal, duygusal, tutumsal yönden de etkiler. Dördüncü ve son nokta da, okul iklimini anlamak, öğrencinin davranışlarına sebep olan faktörleri de anlamak demektir (Roberts ve Heroman, 1993).

Anderson (1982; Aktaran: Topal, 2001), örgütsel iklim ve okul iklimi konusunda yaptığı çalışmaların sonucunda şu bilgilere ulaşmıştır:

- a) Okulların sahip oldukları varsayılan iklim her örgütte tektir.

b) Okulların ikliminde öyle farklılıklar görülebilir ki, bu nedenle iklimin anlaşılması zor karmaşık tanımlanması ve ölçülmesi güçtür.

c) Okul iklimi etkili olduğu kadar okulun özel boyutlarının, öğrenci kitlesinin özellikleri ve sınıf süreçlerinin yerini alamaz.

d) Okul iklimi öğrencilerin çoğunu etkiler ve öğrenmeyle ilişkisi vardır. Ayrıca kişisel olarak gelişmeyi ve memnuniyeti sağlar.

e) Okul iklimi, iklimin gelişimin etkililerinin, öğrencinin davranışlarının önceden tahmin edilmesinin yorumudur.

Okul iklimi ile ilgili tanımların genelinde, okuldaki insan ilişkilerinin ele alındığı görülmektedir. Ellis (1988; Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010), okul ikliminin algılanması kolay fakat tanımlanması, ölçülmesi ve yönlendirilmesinin bir o kadar zor bir kavram olduğunu belirtmiştir. Hoy (2003; Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010), okuldaki kolektif davranış algılarını yansıtan okul ikliminin, tıpkı örgüt iklimi gibi okul üyelerinin okul içindeki günlük yaşantılarında hissedip yaşadıkları okulun daimi bir özelliğini oluşturduğunu söylemiştir. Kısacası okul ikliminin soyut bir kavram olduğunu ama okul ortamında belirli bir zaman geçirildikten sonra algılanabileceğini ve okuldaki günlük uygulamalarda hissedilebileceğini söyleyebiliriz.

İklim ile ilgili konular; personelin okulun bir parçası olduğu duygularını, kişiler arası ilişkilerin durumunu, güdülenme düzeylerini, iş doyumunu, başarı veya başarısızlığın paylaşılan duygularını ele alır. Okul iklimi oluşturmada okul müdürü ve müdür yardımcılarının, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve diğer personellerin birlikte rolleri önemlidir (Taymaz, 2009). Okuldaki eğitim sürecinde rol oynayan tüm faktörlerin okul ikliminde katkısı olduğunu ve bu faktörlerin birbirleriyle uyumlu ve organize olması halinde sağlıklı bir okul ikliminin oluşacağını değerlendirebiliriz.

Okul ikliminin örgütsel uygulamalardan ortaya çıkan ve üyelerin tutumlarını ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu üzerinde bir görüş birliği vardır (Çalık ve Kurt, 2010). Hoy (2003; Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010) okul iklimini,

örgütteki tüm insanların etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik olarak nitelemiştir.

Okul iklimini tanımlamada ve belirlemede şu özellikler gereklidir:

- a) İklimi belirleyen kişiler arasındaki etkileşimdeki anahtar etkenleri ortaya çıkarma
- b) Bu etkenlerle ilgili verileri toplamak için anket gibi bazı yollar kullanma
- c) Verileri analiz eden ve bilgi edinme yollarını gösteren prosedür (Owens 2001; Aktaran: Öztürk, 2008).

Okul iklimi birçok değişkenden etkilenmektedir ve birçok değişkenle ilişkilidir. Öğretmen motivasyonu, öğrenci başarısı ve gelişimi okul ikliminin etkilediği en belirgin değişkenler arasındadır (Schlaffer, 2006; Aktaran: Sezgin ve Kılınç, 2011). Bununla birlikte, okul iklimi ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkiye vurgu yapan çalışmalarda bulunmaktadır (Sezgin ve Kılınç, 2011).

Okul ikliminin en çok ilişkili olduğu ve bazı zamanlarda okul iklimi ile karıştırılan bir diğer kavram ise 'okul kültürü'dür.

Kültür 'belirli bir toplumun yaşamlarından doyum sağlayabilmeleri için, başardığı tüm bilgi, inanç, sanat, ahlak, yetenek ve alışkanlıklarla toplumsal kuramları kapsar' (Kağıtçıbaşı, 2012). Örgüt iklimi ile yakın bir ilişkisi olan örgüt kültürü ise, bir örgütün temel değerleri ve inançları ile bunları çalışanlara ileten sembol, tören ve mitolojilerin tümüdür. Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır (Çelik, 2009).

Örgütsel kültür, özellikle 1980'li yıllardan bu yana kurumlar açısından önemli bir etken olarak görülmektedir. Örgüt kültürü, anlaşılması mümkün olmayan ve sembollerden oluşan yazılı kurallar dizisi değildir. Örgüt kültürü planlanabilir, denetlenebilir ve değiştirilebilir. Yani örgüt kültürü yönetilebilir (Erdoğan, 2006).



Kültür ile iklim arasında yakın ilişki olmasına rağmen, örgütsel kültür, örgütteki insanların ortak değer, inanç ve davranış biçimlerini yansıtırken, iklim insanların örgütsel yapının özelliklerine ilişkin bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtmaktadır. Buna göre iki kavram arasında farklılık olmakla birlikte örgütsel kültür, bir örgütte örgütsel iklimin oluşmasında önemli rol oynar (Taymaz, 2009).

Örgütsel iklim ve örgütsel kültür arasında bazı farklılıklar vardır. İklim, genelde deneysel ve dış gözleme dayanarak çalışanların davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir. Kültür ise, daha çok örgütün görünen öğelerini ortaya koymaktadır. Örgütsel kültür, temel grupsal değerleri ve mesajları kapsayarak grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunar. Bu durum örgüte has bir özellik olduğu için örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılmaz (Çelik, 2009).

### **1. 2. 1. Okul İkliminin Boyutları**

Örgüt ikliminin boyutları, araştırmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediğini varsaydığı etmenlerdir. Örgüt ikliminin boyutları örgütün birçok farklı yönlere, yapılan işe, örgütsel yapıdaki konuma, örgüt üyelerinin eğitim durumlarına ve mesleklerine, örgütsel gelenek ve göreneklere, yönetici seçimine, siyasal etkilere ve giderek tüm topluma bağlı olarak değişen niteliklerdir (Ertekin, 1978; Aktaran: Şentürk, 2010).

Örgüt iklimi ile ilgili çalışmalarda, insanların örgütünü bir bütün olarak algıladıklarına veya insanların örgüt içinde kendilerini nasıl hissettiklerine odaklanılmıştır (Çalık ve Kurt, 2010). Tableman (2004) okul iklimini, okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin okulda buldukları her gün kendilerini hissettiği şekli olarak tanımlamış ve okul ikliminin öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşamlarını etkileyen çevre olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010).

Öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin okulda kendilerini nasıl hissettiğine dair bilgi toplanılması gerekmektedir. Anketler ile okul ikliminin; öğrenciler, öğretmenler ve aileler tarafından hangi dereceye kadar olumlu algılandığını ortaya konulabilir. Anketler sayesinde okul ikliminin güçlü ve zayıf yönlerinin daha somut (objektif) olarak gözlemlenmesi mümkün olmaktadır. Anketlerden elde edilen bilgiler sayesinde toplumun okulu nasıl algıladığı hakkında dönüt de alınabilir. Aynı zamanda öğrenciler, veliler okulu güvenli buluyor mu, okul ihtiyaçlarına cevap verebiliyor mu, öğretmen/öğrenci ve aileler memnun mu gibi birçok sorunun cevabı da anketler ile açığa kavuşabilir (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2009).

Ertekin (1978; Aktaran: Bucak, 2002), araştırmasında örgüt iklimi araştırmalarında üzerinde durulan boyutları özet olarak vermiş ve örgüt iklimi boyutlarını şöyle gruplamıştır:

*Bireysel Özellikler:* Doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engelleme, güven duygusu, öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık, tehlikeyi göze alabilme, arkadaşlık ilişkileri.

*Örgütsel Özellikler:* Örgüt yapısı, örgüt politikası, örgütün amacı, büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık çok sıkı gözetim ve denetim, iletişim, önderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık, sorumluluk.

*Çevresel Özellikler:* Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici), yönetsel destek, baskı, uyum, yönetimi eleştirme.

Hoy (2003), iklimin bir okuldan diğerine farklılaşan bir özellik olmasına ilave olarak iklimin okuldaki insanların davranışlarını etkileyen diğer faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler şöyle sıralanmıştır:

1. Okulun fiziksel özellikleri

2. Okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişini
3. İnsan ilişkilerinin niteliği
4. Okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler ve inançlar.

Buna göre okul iklimi, hem örgütün içsel değişkenlerinden hem de dışsal değişkenlerinden etkilenmektedir (Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010).

Hoy ve arkadaşları (1991; Aktaran: Şentürk, 2010), yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak dört iklim tipi tanımlamışlardır. Bunlar; açık iklim, bağlı iklim, çözülmüş iklim ve kapalı iklimdir:

**Açık İklım:** Açık iklimde okuldaki öğretmenler ve yöneticinin davranışları açıktır. Bu iklim işbirliği, saygı, açıklık (hem çalışanlar hem de çalışan-yönetim arası ilişkilerde) ile karakterize olur. Yönetici, çalışanların destekçisi ve öğretmenlere öğretim işlerini yerine getirirlerken gerekli özgürlüğü sağlayan kişidir. Yönetici ve öğretmenlerin her ikisinin de davranışları samimi ve açıktır.

**Bağlı İklım:** Öğretmenlerin davranışları açıkken yöneticinin davranışları kapalıdır. Yönetici katı ve otoriter, aynı zamanda çalışanların profesyonel uzmanlıklarına ve kişisel ihtiyaçlarına saygı göstermez. Bağlı iklimde öğretmenler yetersiz liderliğe rağmen verimlidirler. Öğretmenler hedeflerini gerçekleştirebilmek için birlikte çalışırlar, kendilerini öğrencilerine adarlar ve işbirliği içinde çalışırlar. Öğretmenler, birbirine bağlı, adanmış, destekleyici ve ilgilidirler.

**Çözülmüş İklım:** Bağlı iklimin tersidir. Yani, yöneticinin davranışları açıkken öğretmenlerin davranışları kapalıdır. Bu tür okulda, yöneticinin liderliği öğretmenlerin destekçisidir. Yönetici, bürokratik engelleri en alt düzeye indirir. Fakat buna rağmen çalışanlar liderliğe cevap vermezler ve sorumluluk üstlenmezler. Bu iklime sahip okulda öğretmenler, yöneticinin liderlik teşebbüslerini sabote ederler.

**Kapalı İklim:** Kapalı iklim ise, öğretmen ve yöneticinin davranışlarının kapalı olmasıyla diğerlerinden ayrılır. Yönetici destek olmayan, katı, kısıtlayıcı ve kontrollüyen çalışanlar da hoşgörüsüz, ilgisiz ve yöneticiye karşı şüphelidir.

Okullardaki örgüt iklimi, açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler olarak nitelendirilebilir. Açık iklime sahip okuldaki insanlarda yüksek düzeyde birlik duygusu, yakınlık, ileri ölçüde göreve dönüklük ve anlayış bulunur. Kapalı iklimde bunların tersine insanlarda düşük düzeyde birlik duygusu ve göreve dönüklük, kopukluk ve sınırlı bir anlayış görülür (Aydın, 2007). Buna göre okullarda açık iklim egemen olursa, verimlilik artar ve çalışanların iş doyumunu yükselir. Olumlu bir ortam içerisinde, okulun etkililiğinin artabileceğinden söz edilebilir.

(Taymaz, 2009)' a göre, açık iklime sahip bir okulda aşağıdaki durumlar gözlenir:

- ✓ Okulun amaçları ve politikası ilgililerce benimsenmiştir.
- ✓ Okul yöneticileri yönetim işlevlerini hatasız yerine getirmektedir.
- ✓ Okulda görevli insanlar arasında yakın ve samimi ilişkiler vardır.
- ✓ İnsanlar aralarındaki ilişkilerden haz ve doyunluk duymaktadır.
- ✓ Okulda insanların moralleri ve doyum dereceleri yüksektir.
- ✓ Okulda insanlar yeterince güdülenmiş ve bağlanmışlardır.
- ✓ Okuldaki insanlar okullarında bulunmaktan gurur duymaktadır.
- ✓ Okulda iletişim ağı iyi işlemekte ve insanlar etkilenmektedir.

Tüm araştırmacılar ve Ulusal Okul İklimi Konseyi (NSCC), okul iklimini etkileyen 4 ana faktör olduğu konusunda hemfikirlerdir. Bu 4 faktör; güvenlik, ilişkiler, eğitim-öğretim ve kurumsal alan/çevredir. Okullar, okul iklimini ölçmek için bu dört alanın her birinde ne kadar başarı sağladıklarını değerlendirmede kullanabilecekleri anketlere yönelmelidir. Güvenlik ile kastedilen; kurallar ve normların yanı sıra, çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal olarak güvende hissetmesidir. Eğitim ve öğretimle kastedilen; öğrenmenin desteklenmesi ve vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıdır. İlişkilerden kasıt ise; farklılıklara saygı

gösterebilme, öğrencileri sosyal açıdan desteklemedir. Kurumsal çevre ile kastedilen de okulun fiziksel yapısı, olanakları kısacası çevresidir (Cohen, Pickeral, ve McCloskey, 2009).

Halpin ve Croft (1963; Aktaran: Sezgin ve Kılınç, 2011) tarafından geliştirilen ve iklimle ilgili birçok çalışmada kullanılan ‘Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi’ (Organizational Climate Description Questionnaire), okul yöneticisinin davranışlarını kapsayan yüksekten bakma, yakından kontrol, harekete geçirme ve anlayış gösterme ile öğretmen davranışlarını kapsayan çözümlenme, engellenme, moral ve samimiyetten oluşan sekiz boyuttan oluşmaktadır:

### *1. Öğretmen Grubunun Davranış Özellikleri*

- *Çözülme:* Öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde ve görevlerini yerine getirirken plansız, gelişigüzel davranışlarıdır. Yani öğretmenlerin okulla ve pedagojik ilkelerle bağdaşmayan davranışlarını içerir.
- *Engelleme:* Öğretmenlerde, yöneticilerinin kendilerine gerekli olmayan, boş yere zaman alıcı görevler vererek engellendikleri kanısının oluşmasıdır.
- *Moral:* Öğretmenler için görevlerinde doyuma ulaşmanın hazzını duymaları bu boyutun temel özelliğidir.
- *Samimiyet:* Bu boyut öğretmenlerin, birbirleriyle olan arkadaşça sosyal ilişkileri sonucunda aldıkları hazzı ilişkindir.

### *2. Yönetici Davranışlarının Özellikleri*

- *Yüksekten Bakma - Uzak Durma:* Yöneticinin, mevzuatın gerektirdiği ilkeler ve kurallar uyarınca son derece formal davranış biçimini ifade eder. Özellikle, yöneticinin yönetilenlerle arasında var olan uzaklığı yansıtan alt boyuttur.
- *Yakından Kontrol:* Öğretmenlerden gelecek olası tepkileri dikkate almayan, yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü iletişimi, yöneticinin yakından denetim ve dayatıcı davranışlarını içeren alt boyuttur.

- *Kendini İşe Verme*: Örgütün verimini artırma çabalarını simgeleyen yönetici davranışlarını ifade eder. Yönetici, yönetilenlerden beklediği davranışları yalnız denetimle değil; örnek olma ve güdüleme davranışları ile gerçekleştirmeye çalışır.
- *Anlayış Gösterme*: Öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan, insan ilişkilerine oldukça fazla önem veren yönetici davranışlarını gösterir (Aktaran: Akar, 2006).

Hoy ve Clover (1986) “Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi’nin çağın gerisinde kaldığını ve bu alanda kullanılmak üzere geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçüm aracı geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulayarak ilköğretim okulları için "Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği"ni (OCDQ-RE) geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda okul iklimini üçü (profesyonellik, samimiyet ve ilgisizlik) öğretmen, üçü de (destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık) müdür davranışlarını içeren altı boyut altında incelemeye çalışmışlardır (Sezgin ve Kılınç, 2011).

Korkmaz (2011), bu altı boyutu kısaca şu şekilde aktarmıştır:

*Destekleyici Müdür Davranışı*: Öğretmenler için temel ilgiyi yansıtır. Müdür dinler ve öğretmenlerin önerilerine açıktır. Ödüller içten ve sıktır. Eleştiriler yapıcıdır. Öğretmenler arasındaki rekabete saygı duyulur ve müdür öğretmenlere karşı bireysel ve mesleki ilgi gösterir.

*Yönlendirici Müdür Davranışı*: Müdür katıdır ve yakın denetim yapar. Okuldaki öğretmenleri ve okul aktivitelerini en küçük detayına kadar kontrol eder ve gözetler.

*Sınırlayıcı Müdür Davranışı*: Müdür öğretmenlerin davranışlarını kolaylaştırmaktan ziyade engelleyen davranışlar sergiler. Müdür öğretmenleri rutin ve kırtasiye işlerle çok uğraştırır. Öğretmenliğin sorumluluğuna müdahale eden diğer taleplerde bulunur.

*Mesleki Öğretmen Davranışı:* Öğretmenler kendi aralarındaki mesleki davranışları destekler. Öğretmenler okullarından gurur duyarlar. Öğretmenler arasında karşılıklı saygı vardır ve görevlerini şevkle yaparlar.

*Dostça Öğretmen Davranışı:* Öğretmenler arasında güçlü sosyal ilişkiler vardır. Yakın arkadaşlardır. Birbirlerine sosyal destek sağlarlar.

*İlgisiz Öğretmen Davranışı:* Öğretmenler üretime dayanmayan grup çalışmalarında zaman harcarlar, ortak amaçları yoktur. Gerçekte onların davranışları olumsuzdur. Meslektaşlarını ve okulu eleştirirler.

Brand ve diğerleri (2003; Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010) ortaokullar için okul düzeyinde iklim değerlendirmesi amacıyla kapsamlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda 10 alt boyuttan ve 50 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: (1) öğretmen desteği, (2) kural ve beklentilerin açıklığı, (3) öğrenci adanmışlığı, (4) olumsuz akran etkileşimleri, (5) olumlu akran etkileşimleri, (6) disiplin uygulamaları, (7) karar alımına katılım, (8) yenilik, (9) kültürel çoğulculuğu destekleme, (10) güvenlik problemleri. Ölçek geliştirilirken, okul iklimi öğrencilerin algılarına dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Son yıllarda okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen ve okul personeli yerine öğrenci ve öğrenci davranışlarını ölçüt almaktadır (Roberts ve Heroman, 1993).

Çalık ve Kurt (2010), okul iklimi ölçeğini geliştirmek için yaptıkları çalışma sonucunda okul ikliminin Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirlemişlerdir. Diğer araştırmalarda olduğu gibi okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve başarı beklentisi gibi üç önemli faktöre odaklanılmıştır. Bu çalışmada, diğer araştırmalardan farklı olarak okul ikliminin değerlendirilmesinde, okul yöneticileri ve öğretmenleri yerine öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

*Destekleyici Öğretmen Davranışları* boyutu diğer örgüt iklimi araştırmalarda da yer alan bir faktördür. Halpin ve Croft (1963; Aktaran: Akar, 2006) örgüt iklimi ile ilgili araştırmalarında öğretmen davranışlarını çözülme, engelleme, moral ve samimiyet değişkenleri açısından ele almıştır. Hoy ve Clover (1986; Aktaran: Sezgin ve Kılınç, 2011) okul iklimi çalışmalarında öğretmen davranışlarını profesyonel, samimi ve ilgisiz olarak nitelendirmiştir. Hoy ve arkadaşları (1991; Aktaran: Şentürk, 2010) okul iklimi yönelik araştırmalarında meslektaş, sosyal ilişkilerde sıcaklık ve ilgisiz olmak üzere üç tür öğretmen davranışına yer vermiştir.

Öğretmenlere söz hakkı tanımak, onlara kararlarında sorumluluk tanımak, onları özgür bırakmak, okullarda daha ılımlı bir havanın esmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin fikirlerinin alınması, onlara verilen değeri gösterir ve iklimi yumuşatır. Öğretmenleri tanımak ve neler başardıklarından haberdar olduğunu göstermek, onları takdir etmek öğretmen motivasyonu açısından önemlidir (Vail, 2005).

Yıllardan beri yapılan araştırmalar olumlu bir okul ikliminin öğrenme ve öğretmen üzerinde etkisi olduğunu desteklemektedir. Olumlu bir okul iklimi; öğrencileri öğrenmeye teşvik eder, akademik başarıyı artırır, öğrenci gelişimine yardımcı olur, öğretmen motivasyonunu etkiler (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2009).

*Başarı Odaklılık* boyutunda, öğrencilerin başarılı olmasında etkili olan veya onları daha çok çalışmaya yönelten faktörler yer almıştır. Başarı odaklılık boyutu, diğer araştırmalarda başarı motivasyonu (Haynes, Emmons ve Comer 1993; Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010) ve akademik vurgu (Hoy ve Sabo, 1998; Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010) olarak tanımlanmıştır.

*Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık* boyutlarında literatürde çok fazla araştırmaya rastlanılmamışken, *Güvenli Okul* alanında fazla sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür.



*Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran İlişkileri* boyutu da diğer araştırmalarda akran ilişkileri, olumlu ve güvenli öğrenme ortamı faktörleri olarak yer almıştır (Brand ve diğerleri, 2003; Gonder ve Hymes, 1994; Aktaran: Çalık ve Kurt, 2010).

Güvenli okul; şiddet olaylarının az yaşandığı, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenci disiplini ile ilgili konulardan çok eğitimsel görevlerine zaman ayırdıkları, herkesin kendini önemli algıladığı ve öğrenme için öğrencilere önemli fırsatlar sağlandığı okuldur (Caulfield, 2000; Aktaran: Özer, 2006).

Okul ikliminin sağlıklı işleyebilmesi için çocuğun kendisini okulda nasıl güvende, huzurlu, verimli ve desteklenmiş hissedeceği bilinmelidir. Okullar bu noktalara önem verip, bunların sağlanması için ortam yaratırlarsa çocuğun sosyal-duyusal gelişimine katkı sağlayabilirler. Kendini güvende, rahat hisseden; desteklendiğini bilen, engelleri aşabileceğine inancı olan çocuk akademik olarak daha başarılı olacaktır (Cohen, Pickeral, ve McCloskey, 2009).

Okullardaki öğrenme ortamı bütün öğrenciler için hem fiziksel hem de psikolojik açıdan güvenli olmalıdır (Bucher ve Manning, 2003; Aktaran: Özer, 2006). Güvenli bir okul ortamının bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Okulda, bütün bireylerin kendilerini huzurlu ve rahat hissettikleri bir atmosfer vardır.
- Öğrenci davranışları ile ilgili kurallar açık bir şekilde tanımlanmıştır. Bu kurallar öğrenciler arasında ayırım yapılmaksızın uygulanır. Şiddet, uyuşturucu, alkol ve sigara kullanımı ile ilgili disiplin politikaları okuldaki bütün bireyler tarafından bilinir.
- Öğrencilerin şiddet alternatif davranışlarında bulunmasına, silah ve uyuşturucunun okula sokulmamasına, etnik ve kültürel ilişkileri arttırmalarına yardım edebilecek önleyici programlar uygulanır.
- Okul bina ve ekleri iyi bir şekilde korunur.

- Akademik başarıya odaklanılmıştır,
- Aileler öğrencilerinin okul içerisindeki ve dışındaki gelişimleri ile ilgilenirler. Okul-toplum arasındaki bağlar geliştirilir.
- Güvenlik sorunları açık bir şekilde tartışılır. Öğrenciler ve personel için tehlike yaratabilecek durumlar açık ve objektif bir şekilde incelenir, bu durumlara ilişkin bilgi toplanır ve sorunlar çözülmeye çalışılır.
- Öğrencilerin okulda sorun yaratacak davranışları okul yönetimine rahatlıkla bildirmeleri sağlanır.
- Bütün öğrencilere etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf, din, ulus ve fiziki görünüş ayrımı yapılmadan eşit ve saygılı davranılır. Bireysel farklılıklara saygı duyulur.
- Öğrenci ve okul personeli arasında olumlu ilişkiler geliştirilir. Öğrenciler okul personeline ihtiyaçlarını, korkularını ve endişelerini rahatlıkla açıklarlar.
- İstismar ve ihmale uğramış öğrenciler için durumlarına uygun yönlendirmeler yapılır.
- Bireysel ve psikolojik danışma, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetler gibi müfredat dışı etkinlikler düzenlenir.
- Dürüstlük, iyilikseverlik, sorumluluk ve saygı gibi toplumda kabul gören ortak değerlerin kazanılması sağlanır (Aktaran: Özer, 2006).

Güven ve Dönmez (2002; Aktaran: Özer, 2006), ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarının bulgularına göre; öğrenciler okulda yaşanan güvenlik sorunlarını, öğrenci kavgaları, öğretmen-öğrenci anlaşmazlıkları, okul çevresindeki bazı kişilerin öğrencileri rahatsız etmeleri ve okulda bazı öğrencilerin yasaklanmış suç aleti bulundurması olarak belirtmişlerdir.

Perone (1998; Aktaran: Özer, 2006) öğrencilerin ve öğretmenlerin okul güvenliği ve iklimine ilişkin algılarını, bu algıların cinsiyet, etnik köken ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve okul güvenliğini etkileyen önemli iklim unsurlarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya

ABD'nin kuzey batısındaki bir okul bölgesinden 7597 öğrenci ve 493 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bazı bulguları şöyle özetlenebilir:

- Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algıları ile okul iklimi arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Okul ikliminin sosyal bütünleşme ve ceza boyutlarına ilişkin öğrenci algıları ile okul güvenliği algıları arasındaki üst düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Okula yabancılaştığını belirten öğrencilerin kendilerini daha güvensiz hissettikleri belirlenmiştir.
- Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre kendilerini daha güvenli hissetmektedirler.
- Yaşça büyük öğrenciler, küçük öğrencilere göre kendilerini daha güvenli hissetmektedirler.

Grubun (öğretmenler) destekleyici davranışları moral ve samimiyet; olumsuz davranışları çözülme ve engellemedir. Liderin (okul yöneticileri) olumlu davranışları kendini işe verme ve anlayış gösterme; olumsuz davranışları ise yüksekte bakma ve yakından kontroldür. Aynı araştırmanın devamında, okulun iklimi aşağıdaki altı tipte toplanmıştır:

*Açık Tip:* Öğretmenlerin morali ve verimi yüksektir.

*Bağımsız Tip:* Kendi etkileşim yapılarını kurabilmek için, yönetici öğretmenleri serbest bırakmıştır.

*Kontrollü Tip:* Bireysel gereksemelerin doyumuna zararına işleyen, yakından kontrol ve verimde direnme vardır.

*Samimi Tip:* Yöneticinin sadece anlayışlı görünmek kaygısı ve aşırı derecede ahabça davranışı samimi havayı meydana getirir.

*Babacan Tip:* Yönetici samimi davranışlar gösterir fakat bunlar genelde etkili bir güdüleme sağlamaz.

*Kapalı Tip:* Yönetici, üyelerin ihtiyaçlarını hiçe sayar (Bursalıoğlu, 2008).

Örgüt ikliminin oluşması için kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği önem taşır. Okullar, diğer örgütlere göre daha informal bir yapı ve iklim içinde çalışır. Okulun amaçlarının gerçekleşebilmesi için, üyelerin birbiriyle olan ilişkilerini anlamış ve benimsemiş olmaları gerekmektedir. Okulun amaçları büyük oranda gerçekleşirse ve üyelerinin arasında işbirliği yüksek olursa, örgütün verimli olduğu söylenebilir. Örgütü çekici kılan özellikler varsa, örgütün koşulları benimsenmiş yöntem ve davranışlara uyduruluyorsa, karar sürecine katılım fırsatı veriliyorsa ve örgütte birlik duygusu paylaşıyor ise, o örgütte olumlu bir havanın hakim olduğu düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2008).

Okulların işleyişinde, amaçlarına ulaştırmada ve etkili okulu yaratmada öğretmenin yüklendiği rol oldukça önemlidir. Öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, işinden doyum sağlaması, stres ve tükenmişlikle başa çıkması, öğrenci, veli ve öğretmen arkadaşlarıyla güçlü etkili ilişkiler kurması, kısacası iş yaşam kalitesinin yüksek olması başarıya ulaşmasında öncelikli değişkenler olarak görülmektedir. İş yaşam kalitesinin artırılması ve işin insancillaştırılmasına yönelik öncelikler, her kurumun kendi koşulları içinde belirlenir. Öğretmenlerin psikolojik, sosyal ve akademik gereksinmelerinin karşılanması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, kendi değerleriyle okulun değerlerinin birbirleriyle tutarlı hale getirilmesi işin insancillaştırılması ile ilgili adımlar olabilir. (Erdem ve Taşdan, 2010). Yani okul örgütünün temel aktörlerinden biri olan öğretmenlerin iş doyumunu sağlaması ve desteklenmesi, okulun ikliminin olumlu hale gelmesine katkı sağlayabilmektedir.

Bütün araştırmacılar, okul ikliminin okulun öğrenme ortamını ve öğrenci başarısını değiştirdiği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Okul ikliminin etkisi genellikle, belirli bir şekilde ifade edilmemiş öğrencilerin öğrenme yaşantıları veya öğretim teorisi arasında birkaç bağıntı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Hoy ve Sweetland 2000; Aktaran: Öztürk, 2008).

### 1. 2. 2. İlgili Araştırmalar

Okul iklimi konusunda; yurt dışında yapılan ilk alışma 1962 Halpin ve Croft'un araştırması olurken, ülkemizde bu konuda yapılan ilk çalışma 1991 yılında Servet Köksal'ın araştırmasıdır. Okul iklimi kavramının ülkemizde yurt dışına göre 30 yıl sonra araştırılmaya başladığı grlmektedir. Okul iklimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, konunun yurt dışında çok farklı ele alındığı göze çarpmaktadır. Örneğin, lkemizde literatür taramasında okul büyüklüğü ile okul ikliminin incelendiği bir araştırma fark edilememiştir (ztrk, 2008).

Günümüzde örgütlerin daha verimli olması, örgütteki çalışanların iş doyumunu sağlaması gibi örgütlerin etkili çalışması için önem arz eden okul iklimi konusunda öncelikle yurt dışında ve sonraları yurt içinde birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda okul iklimi, genellikle okul yöneticisi ve öğretmenler ile öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerine dayalı olarak ele alınmış ve öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınarak okul ikliminin hangi niteliklerde olduğu ortaya konmuştur (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, Tarter ve Kotkamp, 1991; Aktaran: alık ve Kurt, 2010).

zdemir ve arkadaşları (2010), yaptıkları araştırmada ilköğretim okulu ğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemişlerdir. Araştırmada; Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisine "Okul İklimi ğrenci leği" ve "Okul Atmosferi leği" uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin olumlu okul iklimine ilişkin algıları destek, başarı ve güven boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerinin yanında, okul olanaklarının yeterliği, akademik programlardan memnuniyet, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici davranış sergilemeleri, okuldaki şiddet algısı ve okula aidiyet duygusu yordayıcı değişkenler olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin desteği ile akademik programlardan memnuniyet düzeyi arttıķa okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin arttığını göstermiştir. Bununla birlikte,

okuldaki şiddet algısı arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyi azalmaktadır. Bu bulgular, 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.

Bucak (2002), araştırmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışan akademik personelinin, örgüt iklimine ilişkin algıları ‘yönetimde ast-üst ilişkileri’ boyutu kapsamında incelemiştir. Öğretim elemanları fakülte yönetimindeki ast-üst ilişkilerini örgüt iklimi açısından, genellikle orta ve ortanın altındaki düzeylerde görmüşlerdir. Ayrıca elemanların örgüt iklimine ilişkin görüşleri bağımsız t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçta kadın-erkek, yönetici-yönetilen görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Bilgin ve Kartal (2009), araştırmalarında ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi algılarını güvenlik duyguları bağlamında incelemiştir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmen ve öğrenciler açısından okulda yaşanan zorbalığın tipi ve sıklığı, zorbalığın yaşandığı yerler, güvende hissedilen yerler, zorbalığın anlatıldığı kişiler betimsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bursa’da bir ilköğretim okulunun 4-8. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 688 öğrenci (349 kız, 334 erkek) ve 58 öğretmen çalışmanın katılımcılarını oluşturmuşlardır. Çalışmada ölçüm aracı olarak zorbalık karşıtı bir program uygulaması için Colorado Okul İklimi Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, zorbalık olaylarına karışmayan öğrencilerin okul iklimi algısının zorbalık yapan öğrencilerden daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Karadağ ve arkadaşları (2008), yaptıkları çalışmada örgüt iklimi ve örgüt etkinliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada düşük ve yüksek örgüt iklimi puanı, belirlenmiş olan iki ilköğretim okulunda görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, samimi bir atmosferin var olduğu bir iklime sahip eğitim kurumunda yüksek örgüt iklimi puanı ile örgüt etkinliği arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Sezgin ve Kılınç (2011), araştırmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarını bazı demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmaya Sivas merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görevli 233 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının belirlenmesi için “Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği-İlköğretim Okulları İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon” (OCDQ-RE) kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Araştırmanın bulguları, okul ikliminin farklı değişkenlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Korkmaz (2011), araştırmasında okul iklimi ve okul sağlığının, okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili bir faktör olup olmadığını incelemiştir. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 42 ilköğretim okulu ile bu okullarda görev yapan 657 öğretmene 4 dereceli likert tipinde ölçek uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordamada örgütsel sağlığın (Örgütsel Sağlık Ölçeği) boyutlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, fakat örgütsel iklim boyutlarından (Örgütsel İklim Ölçeği) sadece ‘müdürün destekleyici davranışı’ ve ‘mesleki öğretmen davranışı’ ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örgütsel Sağlık Ölçeği’nin örgütsel bağlılığın yordanmasında Örgütsel İklim Ölçeği’nden daha iyi yordayıcı bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

Memduhoğlu (2010), araştırmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarındaki örgütsel iklime ilişkin görüşlerini incelemiştir. Tarama modelindeki araştırma, Van il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 305 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Bilir (2005) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği’nin araştırmacılar tarafından ilköğretim okullarına uyarlanmasıyla oluşturulan Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ilköğretim okullarında orta düzeyde örgüt iklimi algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Maloy ve Seldin (1983; Aktaran: Taşdemirci, 2009), araştırmalarında Massachusetts'te Greenfield kırsal kesiminde bulunan ikinci kademe okulların iklimini öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin nasıl algıladığını incelemişlerdir. Okulun nasıl olması gerektiği ile ilgili sekiz madde belirlenmiş ve cevaplar üçlü derecelendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin, okulun onları geleceğe iyi hazırladığı konusunda öğretmenlerinden ve ailelerinden daha olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve ailelerin okul iklimi ile ilgili algıladıkları ile beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu betimlenmiştir. Aynı zamanda etkili okulların; düzenli, amaçlı ve akademik açıdan öğrenci başarısının yüksek olduğu olumlu iklime sahip okullar olacağı sonucuna varılmıştır.

Bakay ve Kalem (2008), araştırmalarında Türkiye'de etkili okul göstergelerini incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürleri etkili okulun göstergeleri arasında okulun iklimini birinci sırada, en önemli gösterge olarak göstermişlerdir. Okul müdürü, öğretmenler ve velilerden oluşan üç grubun ortalamasına göre de okul iklimi etkili okulun belirlenen 23 göstergesi arasında dördüncü sırada önemli gösterge olarak ortaya çıkmıştır.

Oktaylar (1997; Aktaran: Memduhoğlu, 2010) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarının kararlara katılım, yetki paylaşımı, çalışma ortamının elverişliliği, çalışanların ilişkileri, kaynakların kullanımı, öğretmenlerin güdülenme ve moral düzeyi, çevre ile ilişkiler, öğretmenlere liderlik yapma ve yardım etme, bireysel beklentilerle okulun amaçları arasındaki uyum gibi örgütsel iklimi etkileyen durumları 'orta' düzeyde olumlu bulmuştur.

Tok (2006), araştırmasında resmi ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini incelemiştir. Araştırma verileri, İstanbul Ümraniye ilçesindeki 30 ilköğretim okulundan seçilen 338 öğretmene anket uygulanması sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılamaları ile örgüt iklimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, otoriter müdür davranışı ve endişeli öğretmen davranışı boyutlarında, yaş



değişkeni ve meslekte çalışma süresine göre, kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur

Akar (2006), yaptığı çalışmasında örgütsel iklim ile yöneticilik becerileri arasındaki ilişkiyi ele almış ve bunların öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine yaptığı katkıların, öğretmenler tarafından algılanma düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür.

Öztürk (2008), araştırmasında Edirne ilinde görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul iklimi ile olan ilişkisini incelemiştir. Seçilen örneklem grubunda okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul ikliminin; okul büyüklüğü, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlerle olan ilişkisi ortaya konmuştur. Araştırmada okul iklimi konusunda Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen ‘Örgütsel İklimi Betimleme Anketi’ (Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin belirlenen; çözülme, engelleme, moral, samimiyet, yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarından en fazla moral boyutuna önem verdikleri saptanmıştır. Cinsiyet açısından ele alındığında ise kadın öğretmenlerin okul iklimini daha fazla önemsedikleri görülmüştür.

Pashiardis (2008; Aktaran: Taşdemirci, 2009), Güney Kıbrıs’ta 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre okul iklimini üç alanda (okulun fiziksel, sosyal ve öğrenim çevresi) incelediği araştırmasında, beşli Likert tipi 53 maddeden oluşan ölçekten elde edilen en genel sonuç, öğrencilerin bu üç boyutta da iklim algıları genellikle memnun oldukları şeklindedir. Okulun fiziksel çevresine ilişkin öğrenci algılarına göre, öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmektedirler. Okulun sosyal çevresine göre öğrenci algılarının sonucunda ise, okul kurallarının genellikle öğretmenler tarafından yerine getirilmesine rağmen öğrencilerin yarısından fazlasının okul içindeki kurallara uymadığı belirlenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve veliler arasında iletişim problemi olmadığı, öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde

ifade edebildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme ortamıyla ilgili algılarında ise, genellikle öğretmenlerin derse iyi hazırlık yaptığı, öğretimde prosedürleri takip ettiği ve öğrencilerin sorularına titizlikle cevap verdiği, ancak dersle ilgili farklı aktiviteler hazırlamadıkları algılarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okul iklimini algılamaları ve katılımı arasındaki ilişkiyi araştıran Vandiver (2005; Aktaran: Öztürk, 2008), iki özellik arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki bulmuştur. Bunun sonucunda okul iklimini daha olumlu algılayan öğrencilerin daha fazla katılım eğilimi gösterdiklerini gözlemlemiştir.

### **1. 2. 3. Okul İklimi İle Cinsiyet**

Özdemir ve arkadaşları (2010), araştırmalarında ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemişlerdir. Araştırmada; Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisine ‘Okul İklimi Öğrenci Ölçeği’ ve ‘Okul Atmosferi Ölçeği’ uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde oldukları görülmüştür. Bu bulgunun, erkek öğrencilerin daha fazla şiddet uyguladığını, daha fazla şiddete maruz kaldığını ve daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini gösteren araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

İzmir’de 50 okulda gerçekleştirilen bir araştırmaya göre okul iklimini algılamada kadın öğretmenler, erkeklere göre daha olumlu bir yaklaşım sergilemektedirler. Toplumsal olarak öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olarak algılanışı, aynı zamanda kadının eve maddi kazanç sağlamada erkekler kadar ön planda olmayışı, kadın öğretmenlerin mesleklerinden memnun olarak görev

yapmalarına ve bunun da etkisiyle okullarına daha çok bağlanmalarına neden olabilir (Şahin, 2004).

Çalık ve arkadaşları (2009), araştırmalarında okul iklimi, prososyal davranışlar (faydacı ve özgeci yardım), temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin zorbalık statülerinden (zorba ve kurban) birinde bulunma olasılıklarını yordama güçleri incelemişlerdir. Araştırma grubunu Ankara ilinde 2007 – 2008 öğretim yılında ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıflara devam eden 456 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla zorbalık eğiliminde oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları dikkate alındığında, kız öğrencilerin ergenlik belirtilerini erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yaşadıkları belirtilmiştir.

#### **1. 2. 4. Okul İklimi İle Okul Büyüklüğü**

Ülkemizin eğitim problemlerinden biri de, ilk ve orta dereceli okul sayısının az olması ve okul çağındaki çocuklar için yetersiz olmasıdır. Okul sayısının yetersizliği mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995).

Okul büyüklüğü, okuldaki iklimi etkileyen faktörlerden birisidir. Öğrencilerin birbirlerine bağlanmasında; karşılıklı sorumluluk, fikirlerin paylaşılması ve bazı değerlerin benimsenmesi önemlidir. Fowler ve Goodlad'a göre küçük okullarda sorunlar daha kolay çözülür, aklın ön planda olduğu yerlerdir ve okulun etki alanındaki herkesin doyumu büyük okullara göre daha yüksektir (Sergiovanni, 1995; Aktaran: Öztürk, 2008).

Okul büyüklüğü düşük sosyoekonomik yapıda olumsuz etkide bulunurken yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bir etkisi görülmemiştir. Küçük okullarda öğrencilerin okulu bırakma yüzdesi, büyük okullara göre daha azdır. Okulun küçük olması; öğrencilerin insan ilişkilerinin zenginleşmesini, sağlıklı bir öğrenci ve okul

ilişkinin kurulmasını, öğrencilere kişisel alışkanlıkların kazandırılmasını, öğrencilerde hayat planları gibi tutkuların oluşturulmasını ve öğrencilerin üst öğrenim kademelerine iyi bir şekilde hazırlanmalarını sağlar (Raywid, 1997; Aktaran: Öztürk, 2008).

Bugün kalabalık sınıf ve okul ortamlarında öğrencilerin öğrenme ilgisizliğinden yakınan, öğrencilerle yaşadığı disiplin ve iletişim sorunlarından tükenme noktasına gelen birçok öğretmen vardır (Eskicumalı, 1999; Aktaran: Yaman, 2010). Bu doğrultuda öğretmenlerin olumsuz okul ortamından etkilendiğini, mesleki anlamda bir tükenmişlik yaşadığını, bunun da verimlilik ve etkililiği düşürdüğünü söyleyebiliriz.

Okuldaki öğrenci sayısının artması ve bunun bir sonucu olarak sınıflardaki öğrenci sayısının yüksek olması nedeniyle öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim dikey hale gelmekte ve yüz yüze iletişim azalmaktadır. Bu durum da öğrencinin okula bağlılık düzeyini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (Dönmez ve Güven, 2001; Aktaran: Özer, 2006).

Bununla birlikte fiziksel ortamın yetersizliği sonucu okulda yaşanan disiplin sorunları artabilmektedir (Dönmez ve Güven, 2001; Aktaran: Özer, 2006). Yapılan pek çok araştırmada küçük okullarda dersten kaçma, sınıf düzensizliği, vandalizm, saldırganlık, hırsızlık, madde bağımlılığı ve çete faaliyetleri gibi davranış problemlerinin azaldığı, öğrenci başarısının ve doyumunun arttığı belirlenmiştir (Cotton, 1996; Nathan ve Febey, 2001; Aktaran: Özer, 2006).

Okulda öğrenim gören öğrenci sayısının artışı, ciddi personel problemlerine neden olmaktadır. 1200 ün üstünde öğrencisi olan okulların yöneticilerinin, öğretmen sayısını ve öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve hizmet içi eğitimlerini arttırmak konusunda hayli zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bu durum sınıf içindeki öğrenmeyi yakından ilgilendirmektedir. Ülkemizde genellikle sınıf mevcudunun yüksek olmasından dolayı en fazla başvurulan öğretim yöntemi klasik ders anlatımıdır. Bu

yöntemde öğrencinin soru sorma fırsatı kısıtlı, öğretmenin anlaşılma derecesini ölçmesi güç, dikkatin toplanması problemlidir (Bakioğlu, 1999).

Öğrenci sayısının yüksek olduğu okullarda medya ile sorun yaşanmaktadır. Çok sayıda öğrencisi olan okullar, okul içi ve dışı bazı disiplin sorunları olan öğrencileri de içinde bulundurabilir. Şehrin kalabalık bölgelerinde yaşayan ve toplumsal suça eğilimli gençlerin yol açtığı problemler, kısa zamanda medyaya yansarak, okulların halkın gözündeki imajını etkilemektedir. Öğrenci sayısının azalması ile birlikte, medya ile olan ilişkilerdeki sorunlarda düşme olduğu belirlenmektedir (Bakioğlu, 1994).

Küçük okulların; kişiler arası ilişkilerde, öğrencilerin moralinde, öğrenci-öğretmen etkileşiminde, program ve öğretim alanlarında yararı olduğu belirtilmektedir. Bu okullarda öğrenci okulun merkezi olmaktadır. Ayrıca küçük okullarda ve sınıflarda öğrenci başarısının yanı sıra öğretmenin morali de yüksek olmaktadır (Barker, 1986; Aktaran: Öğülmüş ve Özdemir, 1995)

Öğrenci, veli ve okul müdürlerinin iklimi tanımlarken kullandıkları özellikler üzerinden yapılan araştırmada, okul büyüklüğünün en belirgin etkisinin öğrenci davranışları üzerinde olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya göre küçük okullarda ve orta büyüklükteki okulların bütün sınıflarındaki öğrenci davranışlarının büyük okullara göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır (Greenberg 2004; Aktaran: Öztürk, 2008).

Barker ve Gump, küçük okullardaki öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olduklarını ve okulda yapılan etkinliklere katılmaktan hoşlandıklarını tespit etmiştir. Heath' e göre ilköğretim okullarında en fazla 200-350 öğrencinin, ortaöğretimde ise 400-500 öğrencinin bulunması gerekmektedir. Aynı zamanda küçük okulların daha verimli oldukları söylenebilir (Sergiovanni 1995; Aktaran: Öztürk, 2008).

Küçük örgütler, büyük örgütlere göre, daha güçlü bir kültüre sahiptir. Küçük örgütlerde daha sıkı ilişkiler bulunmakta, bu da örgütün kültürünü güçlü kılmaktadır (Masland, 1985; Aktaran: Fırat, 2009). Büyük okullarda fazla sayıda bina, her bir

binada ayrı öğretmen odaları, hatta daha büyük okullarda zümre öğretmenler için ayrı odalar bulunduğundan, bütün iş görenler; genel toplantılar, etkinlikler dışında, birbirleriyle bir araya gelememektedirler. Aksine küçük okullarda tüm öğretmenler ders aralarında aynı mekanı paylaşabilmekte; buna bağlı olarak çalışanlar, birbiriyle daha kolay kaynaşmakta, okulla daha kolay bütünleşmektedirler (Fırat, 2009).

Öğrenci sayısının on altının altında olan sınıflara küçük, on altı ile yirmi beş arasındakilere orta, daha fazla sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflara büyük sınıf denebilir (Başar, 1999; Aktaran: Seyfullaoğulları, 2010). Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanımı, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir (Celep, 2002; Aktaran: Seyfullaoğulları, 2010).

Yaman (2010), araştırmasında öğrenci görüşlerine göre kalabalık sınıfların etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek Sakarya’da öğrenim gören 270 ilk ve orta öğretim öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmada kalabalık sınıfların öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin bu sınıflarda karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmış; onların istenilen düzeyde yetişmelerinin getirileri dile getirilmiştir. Araştırma bulgularında kalabalık sınıfların; eğitim-öğretim ortamı, öğretmenin sınıf yönetimi, sınıflardaki hijyen ve sağlık problemleri, sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında sorunlar yaşanmasına yol açtığı bulunmuştur.

Özer (2006), araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alt amaçları ise öğrenci algılarının okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul büyüklüğü ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla Malatya il merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulunda (42 resmî, 3 özel) eğitim görmekte olan 2511 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrenci sayısı 1500 ve daha fazla olan okullardaki öğrenciler, öğrenci sayısı 0-500,

501–1000 ve 1001–1500 olan okullardaki öğrencilere oranla, (1) okula ustura, bıçak, jilet gibi aletler getirildiği, (2) okul bina ve demirbaşlarına zarar verildiği, (3) okulda yaşça büyük ya da fiziksel olarak güçlü bazı öğrencilerin, diğer öğrencilere sözlü veya fiziksel saldırıda (örn. hakaret, küfür, dövme) bulunduğu görüşlerine daha fazla katılmaktadır.

Fırat (2009), çalışmasında çeşitli özellikleri açısından ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarını ele almıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Okul Kültürü Ölçeği’ (OKÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular göre; küçük ölçekli okullardaki öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği’nin tüm boyutları ile geneline ilişkin algıları, orta ve büyük okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde yüksektir. Ayrıca, ‘Demokratik Yönetim ve Katılım’, ‘İşbirliği’, ‘Destek ve Güven’ ve ‘Okul Kültürü’nün genelinde orta ölçekli okul öğretmenlerinin algıları, büyük ölçekli okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde olumludur.

Türkmen (2005; Aktaran: Özer, 2006), Antalya’daki genel ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; büyük okullardaki öğrenciler, küçük okullardaki öğrencilere oranla kendilerini fiziksel yönden daha güvensiz hissettiklerini, okula silah getirildiğine daha fazla şahit olduklarını ve yine okula zarar verildiğine daha fazla şahit olduklarını belirtmişlerdir.

Dawe, anaokulu büyüklüğü ve sınıfta çocuğun oturduğu yerin, çocukların tartışmaya katılımına ve materyalleri kullanmasına etkilerini incelemiştir. Grupların büyüklüğü 15 ile 46 çocuk arasında değişmektedir. Toplam çocuk sayısı ise 433’tür. Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir: Büyüklük arttıkça, a) toplam tartışma süresi azalmaktadır, b) tartışmaya katılan çocukların sayısı azalmaktadır c) her çocuğun ortalama katılım süresi azalmaktadır (Aktaran: Ögülmüş ve Özdemir, 1995).

Yapılan araştırmalar sonucunda büyük okullarda suç işleme oranlarında artış olduğu görülmektedir. Büyük okullarda öğrenciler okul kültürüne alışmakta zorluk

çekmektedir. Öğrencilerin; okuldan kaçma, şiddet, hırsızlık, okul mallarını kötüye kullanma ve çeteye katılmakla ölçülebilen sosyal davranışları küçük okullara oranla daha fazladır. Büyük okullarda öğretmenlerin işlerine ve idarecilerine karşı tutumları, küçük okullara oranla daha olumsuzdur. (Irmsher, 1997; Aktaran: Kalfa, 2006).

Larson, lise büyüklüğü ile öğrencilerin etkinlikleri ve akranları ile ilişkileri arasındaki duruma dikkat çekmiştir. Büyük ve orta büyüklükte okullarla karşılaştırıldığında, küçük okullardaki öğrencilerin büyük bir kısmı kolay arkadaşlık kurduklarını ifade etmişlerdir. Küçük ve orta büyüklükteki okullara kıyasla, büyük okullardaki öğrencilerin çoğu hiçbir etkinliğe katılmamakta veya sadece bir etkinliğe katılmaktadır. Etkinliklere katılmakta da daha fazla güçlük çekmektedir (Aktaran: Ögülmüş ve Özdemir, 1995).

Karakütük ve arkadaşları (2006; Aktaran: Akkalkan, 2009), Ankara ilinde bulunan 10 ilköğretim okulunda, 191 öğretmen ve 417 öğrenci üzerinde “Okul Büyüklüğünün Aitlik, Okula Devam, Disiplin ve Okul İçi İletişime Etkisi” konulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırma ile küçük okullardaki fiziksel etkinliklerin ve iletişimin (öğrenci-öğretmen, öğrenciler arası), orta ve büyük okullara kıyasla, daha iyi olduğu; şiddet, uyuşturucu ve alkol kullanımı gibi disiplin problemlerine, kötü tutum ve davranışlara küçük okullarda daha az rastlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmalarda okul büyüklüğünün öğrencilerin okula devamını olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını azalttığı (Willems, 1964) ve akademik açıdan başarısız öğrencileri daha olumsuz etkilediği (Garbarino, 1985), liderlik, müzik, drama ve konuşma, sanat, edebiyat gibi alanlarda küçük okul öğrencilerinin büyük okullardaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu (Garbarino, 1985) ve öğrenci başarısını artırmada büyük okulların daha az etkili olduğu (Ebert, 1984) görülmüştür (Aktaran: Ögülmüş ve Özdemir, 1995).

Seyfullahoğulları (2010), araştırmasında büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sorunların önem derecesini ve bu sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine etki eden demografik faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, eğitim-öğretim



ortamında büyük sınıflarda karşılaşılan sınıf içi sorunlar, önem derecesi ve sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımının çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; yanındakilerle konuşmak, söz almadan konuşmak, derse hazırlıksız gelmek, dersi dinlememek, arkadaşlarının dikkatini dağıtmak, arkadaşlarıyla tartışmak, arkadaşlarıyla kavga etmek en önemli karşılaşılan sınıf içi sorunlar olarak görülmüştür. Diğer yandan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerinde etkili olan demografik değişkenlerin ise ‘öğrenci sayısı’ ve ‘mezun olunan okul’ olduğu saptanmıştır.

### **1. 3. AKADEMİK BAŞARI VE OKUL İKLİMİ**

Öğrencinin akademik olarak başarılı olabilmesi için, öncelikle okulunu sevmesi ve kendisini okulun değerli bir üyesi olarak görmesi gerekmektedir. Ayrıca, okulda ilgi duyduğu, sevdiği işleri yaptığına, okuldaki diğer bireylerle bir şeyler paylaştığına inanması gerekir. Okulun asıl görevi, eğitim-öğretim işini yürütmektir. Ancak bu işi, kendine özgü bir iklimde ve kendine özgü bir yapılanmayla gerçekleştirir. Okul kültürü, öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu gibi, onun sosyalleşmesinde, demokratik tutum ve davranışlar kazanmasında ve okulun verimliliğinde etkili olmaktadır (Köse, 2003).

Okul iklimi öğrenci başarısını etkiler, diğer taraftan öğrenci başarısı da okul iklimini etkiler. Bu iki olgu birbiriyle ilişkilidir (Özdemir, 2002).

Kendini güvende hissedenden, okulla, okul çevresiyle haşır neşir olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları bilinmektedir. Güvenilir araştırma sonuçları incelendiğinde, sistematik ve olumlu okul ikliminin öğrenci başarısını teşvik ettiği görülmektedir. Ayrıca olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin motivasyonunu da artırır ki bu öğrenci başarısına pozitif yansır (Cohen, Pickeral, ve McCloskey, 2009).

Brookover (1978), yüksek başarı için olumlu bir okul iklimine ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiş ve okulda iklim dikkate alınmadan yapılan değişikliklerin etkili olmayacağını belirtmiştir (Roberts ve Heroman, 1993).

Okul ikliminin veya atmosferinin, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu artık geniş çevrelerce kabul gören bir gerçektir (Good ve Brophy, 1986; Aktaran: Paredes, 1991). Her okul kendi çerçevesinde (kendi yerel bir bağlamında) tanımlanmalıdır. Bütün okulları bünyesine alan bir bağlam düşünülemez veya etkili olamaz. Okul idaresi ve rehber öğretmen öncülüğünde okul kadrosu öğrenme ortamını zenginleştirecek kendi yerel ve tek kültürünü oluşturmalıdır (Paredes, 1991).

Okul iklimini okulun etkilerinin bir sonucu olarak görmekten ziyade onu okulun etkileri üzerindeki bileşenlerden biri olarak görmek, iklim ile başarı arasındaki ilişkiyi daha net görmemizi sağlayacaktır. Ayrıca okul iklimini etkileyen kültürel etmenleri (öğrencilerin etkileşimi arasında rol oynamakta) de anlamak gerekmektedir. Bunlar okul iklimini dolayısıyla da akademik başarıyı etkiler (Niebuhr, 1995).

Başarılı okul yönetimlerinden alınan verilere göre, öğrenme ortamında okul kültürünün gelişimi üzerine odaklanma, öğretmen motivasyonunu ve de öğrenci başarısını arttıran önemli bir etmendir (Macneil ve arkadaşları, 2009). Reavis, yeni bir okul yöneticisinin düşük başarısıyla bilinen bir liseye okul kültürüyle ilgili nasıl değişiklikler getirdiğini ve bu çalışmaların öğrenci başarısını olumlu yönde nasıl etkilediğini keşfetmiştir (Aktaran: Macneil ve arkadaşları, 2009).

Hoy ve Tarter (1997), başarısız okulların amaçlarından, misyonlarından sapmalarına neden olan etmenin, aile ve de çevrenin isteklerini çok fazla dikkate almaları olduğunu söylemiştir. Başarısız okulların sıkıntısı etkili bir lider eksikliği ve de öğretmenlerin genelde işlerinden ve de meslektaşlarından mutlu olmamalarıdır. Ayrıca imkanı kısıtlı fakir okullarda ne öğretmenler ne de öğrenciler akademik olarak motive olmuşlardır, bunun sonucunda da başarı beklendiği ölçüde yüksek

olamamaktadır. İyi bir yönetim sağlayan, öğretmenler arası sıkı bir işbirliğine önem veren, öğrencileri akademik olarak motive eden başarılı okullar, iklimlerini öğrenci başarılarına yansıtan okullardır (Aktaran: Macneil ve arkadaşları, 2009).

Akademik önem, okulun akademik yönden mükemmele ulaşması için izlediği bir boyuttur. Öğrenciler için zor fakat ulaşılabilir hedefler belirlenir. Öğrencilerin başarılı olacaklarına inanılır. Buna karşılık öğrenciler de planlı çalışırlar. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir (Hannum ve Hoy, 1997; Aktaran: Özdemir, 2002). Oluşturulan böyle bir ortamda şu değerler son derece önemlidir: *Güvenlik*; öğrencilerin öğrenim sürecinde risk almada kendilerini yeterince güven içinde hissetmeleri. *Kimlik*; her öğrencinin kendine has ihtiyaçları ve yetenekleriyle bir birey olarak kabul edilmesi. *Sorumluluk*; sınıfın öğretmenler kadar öğrencilere de ait olması. *İtibar*; sınıfta tüm üyelerin hem kendi hem de başkalarının düşüncelerine saygılı olmaları. *Takım ruhu*; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin, karşılıklı güven ve sorumluluğun teşvik edildiği bir bütün oluşturmasıdır (Mann, 1977; Aktaran: Özdemir, 2002).

Yöneticilerin meslektaş liderliği, kaynak desteği, öğretmenlerin görevlerine bağlılığı, akademik önem ve kurumsal bütünlük öğrenci başarısını hem topluca, hem de tek tek etkileyen anahtar unsurlardır. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler sağlıklıysa, aileler okulun programlarını zenginleştirmede yeni önerilerde bulunabiliyorlarsa, burada sağlıklı bir okul ikliminden bahsedilebilir (Özdemir, 2002).

Öğrencilerin gelişimi ve akademik başarıları okul iklimine bağlıdır. Okul ikliminin olumlu olması okulun etkililiğini ve öğrenci başarısını artırmaktadır. Olumlu iklime sahip okullarda etkili iletişim, karar verme sürecine katılım, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici arasında kişiler arası iletişimi geliştirme olmalıdır (Allen, Thompson ve arkadaşları, 1997; Aktaran: Şentürk, 2010).

Zamanlarının büyük bir bölümünü okul ortamında geçiren öğrenciler kendilerini duygusal yönden güvende hissetmezlerse gelişimleri, akademik başarıları

ve dolayısıyla eğitimleri sekteye uğrayabilmektedir (Kılıççı, 1992; Aktaran: Özer, 2006).

Deal ve Peterson (1999), öğrenci başarısının artması için okul içerisinde okul ortamını yansıtan olumlu ve profesyonel yaşantıların gerçekleşmesi gerektiğini söylemişlerdir (Aktaran: Macneil ve arkadaşları, 2009).

Demir (2009), araştırmasında kentlerin fakir bölgelerinde bulunan okullarda akademik başarıyı etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma bulguları, öğrenci özelliklerinin okul başarısına katkısı olduğunu ama aile yapısı ve okul özelliklerinin başarıya doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Buna rağmen bazı öğrenci özellikleri okul özelliklerine göre şekillenebilir yani okul yapısının dolaylı bir etkiye sahip olduğu açıktır. Söz gelimi öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlık ilişkileri okullarda şekillenmektedir ve bu onların karakterlerini etkilemektedir. Böyle bir etki aynı zamanda okul iklimini, okul iklimi de başarıyı etkiler. Bunun ışığında araştırma bulgularından şu sonuca varmak mümkündür: Okul iklimi (öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmen tutumu gibi), öğrenci özelliklerini etkilediğinden başarıya olan katkısı aile yapısına oranla daha fazladır. Bu sonuca göre öğretmen kalitesinin artırılması ve okul atmosferinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Paredes (1991), araştırmasında okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki regresyon analizi ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; öğrenci başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların kaynağı, okulun öğrenme ve çalışma koşullarıdır. Diğer bir deyişle, olumlu atmosferin olduğu bir okulda yüksek başarı vardır. Burada olumlu iklimden kasıt öğretmenlerin alanlarında profesyonel olması, koşulların öğrencilerin öğrenmesini destekleyici olması ve okulun güvenilir olmasıdır. Öğrenme ortamıyla ilgili olan okul iklim maddelerinin, yüksek oranla akademik başarıdan etkilendiği görülmüştür. Öğrenci başarısını tahmin ederken okul ikliminden memnun olmayan öğrenci oranlarına bakılarak bir fikir yürütülebilir.

Niebuhr (1995), çalışmasında öğrenci yeterliliği, aile ortamı (sosyo-ekonomik seviye) ve de okul iklimi gibi değişkenlerle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ayrıca motivasyonun; öğrenci yeteneği ile akademik başarısı, aile ortamı ile okul iklimi arasında bir dengeleyici olarak nasıl işlev gördüğü üzerinde de çalışmıştır. Araştırma Amerika'nın güneyinde 78 siyahi, 153 beyaz ve de 7 melez öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin motivasyonunun akademik başarı üzerinde doğrudan bir etkisi yoktur ve motivasyon, akademik başarıyı etkileyen unsurlardan sadece biridir. Akademik başarı üzerinde asıl etki, aile ortamı ve de okul iklimine aittir.

Clark (2000), araştırmasında öğretmen ve idarenin öğrenci başarısını arttırmak için sunması gereken üst düzey becerileri, geliştirilmiş teknikleri ve okul ikliminin nasıl olması gerektiğini incelemiştir. Çalışma sonucunda etkili ve geliştirilmiş öğretim metotlarının öğrencilerin sorgulama becerilerini zenginleştirerek ve öğretmenleri ve yaşlılarıyla işbirliği geliştirmelerini sağlayarak öğrenci başarısını arttırdığı belirtilmektedir. Öğrenme ortamının öğrenci başarısını arttırması için; sınıf ortamının, oturma düzeninin ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu da gerek kız gerek erkek öğrencilerin sınıfta kendilerini daha rahat ifade etmesini sağlamaktadır. Okul ikliminin akademik başarıyı attırabilmesi için; öğretmenlerin öğrencilerine yönelik beklentilerini arttırmaları, daha seviyeli bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlanması ve sınıf yönetiminin ve disiplininin geliştirilerek okulu bütün öğrenciler için daha verimli hale getirmeye çalışılması gerektiği belirtilmiştir.

Macneil ve arkadaşları (2009), araştırmalarının sonucunda başarı düzeyi yüksek okulların okul iklimi ve atmosferi bakımından da daha üst düzeyde olduklarını saptamışlardır. Araştırmada okul başarısı yüksek okulların okul iklimlerinin de daha sağlıklı olduğu görülmüştür. Uyum sağlama ve hedefe odaklanma araştırma sonuçlarında ciddi farklılıklara yol açan iki unsur olduğu için, bu iki öge sağlıklı bir okul atmosferi oluşturmada vazgeçilmezdir öge olarak değerlendirilmiştir. Okul yöneticisi olumlu bir okul iklimi oluşturmak için; okul için sağlam bir vizyon oluşturmalı, çalışanlar tarafından desteklenen net hedefler

belirlemeli ve okula uyumu arttıracak uygulamaları desteklemelidir. Bu şekilde hareket edebilirse, okul iklimi üzerinde etkili bir lider olabilir ve okul iklimi, öğrencinin başarısını önemli ölçüde arttırabilir.

Altinkurt (2008), araştırmasında öğrenci devamsızlıklarının nedenlerini ve akademik başarıya olan etkisini incelemiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Devamsızlık Nedenleri’ anketi ve okul kayıtlarından elde edilen öğrenci devamsızlıklarına ilişkin bilgilerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik performansları ile özürsüz devamsızlıkları arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada okul ikliminin olumsuz olması nedeniyle okul devamsızlığının arttığı ve bunun da öğrencinin akademik başarısını düşürdüğü ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili bulgular şu şekildedir:

- ✓ Öğrencilerin yarısı, devamsızlık yapmasında okul yönetiminin etkisi olduğu görüşündedir. Öğrenciler, geç kaldığı zamanlarda okul yöneticilerinden çekinmesinin; boş derslerinde ve öğle aralarında okulda yeterli sosyal etkinlik olmamasının; giriş ve çıkış saatlerinin uygun olmamasının; kılık-kıyafetinin uygun olmadığı zamanlarda (saç, sakal, kravat vb) okul yönetiminden tepkisinden çekinmesinin, devamsızlık yapmasında ara sıra ya da daha üst düzeyde etkili olduğu görüşündedir.
- ✓ Öğrencilerin yaklaşık beşte ikisi devamsızlık yapmasında öğretmenlerin etkisi olduğu görüşündedir. Öğrenciler, ders öğretmenin aşırı disiplinli davranması, derslerin çok sıkıcı geçmesi, başarısız olunan derslere katılmak istenilmemesi gibi nedenlerin devamsızlık yapmalarında ara sıra ya da daha üst düzeyde etkili olduğu görüşündedir.

Küçüköğlü ve Köse (2010), yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarıları üzerinde etkisini incelemek için yaptıkları araştırmalarının sonucunda, sınıf atmosferinde öğrenci başarısını etkileyebilecek değişkenleri altı gruba ayırmıştır. Bunlar; öğrencilerin sınıf dışı genel sorunları, sınıfın fiziki olanakları, eğitim-öğretim süreci, iletişim ortamı, öğretim üyesinin etkililiği ve sınıf

içi disiplindir. Öğrenciler, başarılarını en çok etkileyen değişkenin öğretim elemanının yeterliliği olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle sağlık durumu, ailevi sorunlar, çevreye uyum sağlama, yurt ve barınma sorunları gibi öğrencilerin ders dışı genel sorunları da ders başarılarını etkilemektedir.

## 2. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; ilköğretimdeki sekizinci sınıf öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile akademik başarılarının ilişkisini inceleyen betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu araştırmada iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeye çalışan ilişki türden tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005).

#### 2. 2. Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2011 – 2012 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Arnavutköy, Bağcılar, Çatalca, Çekmeköy, Esenler, Fatih, Gaziosmanpaşa, Güngören, Kadıköy, Kartal, Küçükçekmece, Maltepe, Pendik, Sancaktepe, Sultangazi, Şile, Tuzla, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu ilçelerinden örnekleme alınan 20 ilköğretim okulunun sekizinci sınıfta okuyan 1159 öğrencisi oluşturmuştur. Veriler düzenlenirken uygun olmayan 105 öğrenci araştırmadan çıkartılmış ve 1054 öğrencinin verileri araştırma kapsamında kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinin yılsonu ortalamalarının değerlendirilmesi ve öğrencilere bizzat ulaşılabilmesi için çalışma grubu sekizinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.



### 2. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynakları olarak; öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce ders notlarının yılsonu ortalamaları, öğrencilerin okul iklimi ile ilgili algılarını öğrenmek için Okul İklimi Ölçeği, çeşitli demografik bilgilerin öğrenilmesinde araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları hakkındaki ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### *Akademik Başarı Puanı*

Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için; yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce ders notlarının yılsonu ortalamalarını içeren sınıf ders not listeleri, okulların idareleri tarafından e-okul sistemi aracılığı ile temin edilmiştir. Akademik başarıyı ölçmede 100 lük değerlendirme sistemi kullanılmıştır. 5 lik not sisteminde notlar 1 ile 5 arasında değerlendirilirken, 100 lük not sisteminde 0 ile 100 puan arasında değerlendirilmektedir. Buna göre en düşük not '0' puan iken, en yüksek not '100' puandır.

#### *Okul İklimi Ölçeği*

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını öğrenmek için Çalık ve Kurt tarafından 2010 yılında geliştirilen *Okul İklimi Ölçeği* kullanılmıştır. Bu ölçme aracında diğer okul iklimi ölçme araçlarından farklı olarak sorular yönetici ve öğretmenler yerine öğrencilere yöneltilmekte ve okul iklimi öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmektedir. Ölçek, ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiş olup 3 boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; *destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimidir*. Destekleyici öğretmen davranışları boyutunda sekiz madde (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8), başarı odaklılık boyutunda dört madde (m9, m10, m11, m12), güvenli

öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda ise on madde (m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22) yer almaktadır. 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahip olan ölçekte, 1 “hiçbir zaman”, 2 “nadiren”, 3 “ara sıra”, 4 “çoğunlukla” ve 5 “her zaman” ifadelerine denk gelmektedir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin her üç boyutu (destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi) arasında yeterli düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Destekleyici Öğretmen Davranışları ile Başarı Odaklılık boyutları arasındaki korelasyon değeri .303, Destekleyici Öğretmen Davranışları ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutları arasındaki korelasyon değeri .206, Başarı Odaklılık ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutları arasındaki korelasyon değeri ise .121 dir. Toplam puan ile Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutu arasındaki korelasyon değeri .524, toplam puan ile Başarı Odaklılık boyutu arasındaki korelasyon değeri .303, toplam puan ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutu arasındaki korelasyon değeri ise .699 dur. Tüm modele ilişkin değerlerin uyumlu ve kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Çalık ve Kurt, 2010).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Ankara ili Merkez ilçelerindeki üç ilköğretim okulundan toplam 482 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktör analizi sonucunda 24 maddeden oluşan 3 boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar; Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutu için .79, Başarı Odaklılık boyutu için .77, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran İletişimi boyutu için .85 ve ölçeğin bütünü için .81 olarak bulunmuştur. Her bir boyuta ilişkin madde toplam korelasyonları .33 ile .67 arasında değişmektedir.

### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacı tarafından öğrencilere yönelik hazırlanan ve 5 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu'nda; öğrencinin cinsiyeti, yaşı, dershaneye gitme ve özel ders alma durumu gibi konularda bilgi elde edilmiştir.

#### **2. 4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama araçları, araştırmacı tarafından bir araya getirilmiş, oluşturulan bir uygulama programı çerçevesinde belirlenen zamanlarda, araştırmaya katılan öğrencilere uygulanmıştır. Önce öğrencilere yönelik Kişisel Bilgi Formu ve Okul İklimi Ölçeği uygulanmıştır. Sonraki aşamada her bir okulun yönetimi ve rehberlik servisi ile işbirliği içinde; öğrencilerin Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin yılsonu not ortalamaları ve okulun toplam öğrenci sayısına ilişkin bilgiler e-okul sistemi aracılığı ile temin edilmiştir.

Okullar, sahip oldukları öğrenci sayılarına göre gruplandırılmıştır. 0 – 750 sayısı arasında öğrencisi bulunan okullar 'küçük okul', 750 – 1500 sayısı arasında öğrencisi bulunan okullar 'orta büyüklükteki okul' ve '1500 ve üzeri' sayıda öğrencisi bulunan okullar ise 'büyük okul' olarak değerlendirilmiştir.

#### **2. 5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Öğrencilere uygulanan ölçek ve kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler ve öğrencilerin yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce ders notlarının yılsonu ortalamaları, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 18 istatistik programı kullanılmıştır.

Öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen demografik verilerin analizinde frekans (N) ve yüzdelik (%) tabloları kullanılmıştır. Değişkenlerin doğrusallık, normallik varsayımlarını kontrol etmek amacıyla, Q-Q

plot ve kutu-bıyık (box plot) grafikleri kontrol edilmiştir. Grafikler incelediğinde aykırı değerler saptanmış ve bu aykırı değerler veri setinden çıkarılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiğine karar verildikten sonra, araştırmanın yukarıda belirlenen amaçlarına ulaşabilmek için aşağıdaki analizler yapılmıştır:

1. Öğrencilerin akademik başarılarının ve algıladıkları okul ikliminin, cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarabilmek için öğrencilerin yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve İngilizce yıl sonu ders notları ile cinsiyetleri arasında ve öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık ve Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarındaki okul iklimi algıları ile cinsiyetleri arasında t testi yapılmıştır.

2. Öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminin, okul büyüklüğüne göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarabilmek için öğrencilerin yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve İngilizce yıl sonu ders notları ile Küçük Okul (0 – 750), Orta Büyüklükteki Okul (750 – 1500) ve Büyük Okul (1500 ve üzeri) arasında ve öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık ve Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarındaki okul iklimi algıları ile Küçük Okul (0 – 750), Orta Büyüklükteki Okul (750 – 1500) ve Büyük Okul (1500 ve üzeri) arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3. Öğrencilerin akademik başarılarının ve algıladıkları okul ikliminin, dershaneye gitmelerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarabilmek için, öğrencilerin yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve İngilizce yıl sonu ders notları ile okul dershanesine gitme, özel dershaneye gitme ve dershaneye gitmeme durumları arasında ve öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık ve Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarındaki okul iklimi algıları ile okul dershanesine gitme, özel dershaneye gitme ve dershaneye gitmeme durumları arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

4. Öğrencilerin akademik başarıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için öğrencilerin yedinci sınıf Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve İngilizce yıl sonu ders notları ile Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık ve Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarındaki okul iklimi algıları arasında pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Anlamlılık durumları  $p < 0.05$  düzeyine göre değerlendirilmiştir. Büyüköztürk (2011) e göre ANOVA analizinde grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu durumlarda ( $p < 0.05$ ), farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için post – hoc tekniklerinin uygulanması gerekmektedir. Bunu belirlemek için Levene’s testi yapılmış ve bu testin sonucunda  $p < .05$  ise Tamhane’s testi,  $p > .05$  durumunda ise Scheffe testi uygulanmıştır.

## **2. 6. Süre ve Olanaklar**

Bu çalışma, 2013 yılında araştırmacı tarafından yüksek lisans tezi olarak tamamlanmıştır. Çalışmanın finansal kaynakları araştırmacı tarafından karşılanmıştır.

### 3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde; önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına, sonrasında araştırmanın amaçlarına göre elde edilen bulgulara yönelik tablo ve açıklamalara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	534	50,7
	Erkek	520	49,3
Okul Büyüklüğü	Küçük	308	29,2
	Orta	361	34,3
	Büyük	385	36,5
Dershaneye Gitme Durumu	Okul Dershanesine Gidiyor	88	8,3
	Özel Dershaneye Gidiyor	384	36,4
	Dershaneye Gitmiyor	582	55,2
	<b>Toplam</b>	1054	100

Tablo 1 de görüldüğü gibi, örneklem grubu 534 (%50,7) kız ve 520 (%49,3) erkek olmak üzere toplam 1054 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki 308 öğrenci küçük okullarda (0 – 750 öğrenci), 361 öğrenci orta büyüklükteki okullarda (750 – 1500 öğrenci) ve 385 öğrenci ise büyük okullarda (1500 ve üzerindeki öğrenci) öğrenim görmektedir. 88 öğrenci (%8,3) okul dershanesine ve 384 öğrenci (36,4) özel dershanelere gitmektedir. 582 öğrenci (%55,2) ise herhangi bir dershaneye gitmemektedir.

#### 3. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

##### 3. 1. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Başarı Düzeyleri

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce alanlarındaki akademik başarı düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak

farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçları tablo 2, 3, 4, 5, 6’da sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Matematik Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SS	SHX	t	sd	p
Kız	534	58,12	19,31	.83	2,26	1052	.024
Erkek	520	55,38	19,97	.87			

Tablo 2 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Matematik akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [ $t_{(1052)}=2,26$ ,  $p<.05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin Matematik ders başarıları ( $X=58,12$ ), erkek öğrencilerin Matematik ders başarılarından ( $X=55,38$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SS	SHX	t	sd	p
Kız	534	63,47	16,79	,72	3,77	1052	.000
Erkek	520	59,48	17,44	,76			

Tablo 3 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Fen ve Teknoloji akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(1052)}=3,77$ ,  $p<.01$ ]. Buna göre kız öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarıları ( $X=63,47$ ), erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarılarından ( $X=59,48$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SS	SHX	t	sd	p
Kız	534	66,72	16,01	,69	3,03	1052	.002
Erkek	520	63,69	16,36	,71			

Tablo 4 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(1052)}=3,03$ ,  $p<.01$ ]. Buna göre kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarıları ( $X=66,72$ ), erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarından ( $X=63,69$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Türkçe Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SS	SHX	t	sd	p
Kız	534	69,01	16,38	,70	8,91	1052	.000
Erkek	520	59,78	17,23	,75			

Tablo 5 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkçe akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(1052)}=8,91$ ,  $p<.01$ ]. Buna göre kız öğrencilerin Türkçe ders başarıları ( $X=69,01$ ), erkek öğrencilerin Türkçe ders başarılarından ( $X=59,78$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.



**Tablo 6.** Öğrencilerin İngilizce Başarılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SS	SHX	t	sd	p
Kız	534	63,46	18,04	,78	5,37	1052	.000
Erkek	520	57,36	18,75	,82			

Tablo 6 da görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(1052)}=5,37$ ,  $p<.01$ ]. Buna göre kız öğrencilerin İngilizce ders başarıları ( $X=63,46$ ), erkek öğrencilerin İngilizce ders başarılarından ( $X=57,36$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

### 3. 1. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okul İklimi Algıları

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Okul İklimi Algılarının farklı boyutları (Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi) için yapılan bağımsız grup t testi analizleri aracılığıyla araştırılmış ve bulgular Tablo 7,8,9’da sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SS	SHX	t	sd	p
Kız	534	29,40	5,90	,25	5,36	1052	.000
Erkek	520	27,45	5,86	,25			

Tablo 7 de görüldüğü gibi, öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları boyutunda okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(1052)}=5,36$ ,  $p<.01$ ]. Buna göre kız öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları boyutunda okul iklimi algıları ( $X=29,40$ ), erkek öğrencilerden ( $X=27,45$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

**Tablo 8.** Öğrencilerin Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SS	SHX	t	sd	p
Kız	534	16,66	2,24	,097	2,05	1052	.041
Erkek	520	16,37	2,29	,101			

Tablo 8 de görüldüğü gibi, öğrencilerin başarı odaklılık boyutunda okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(1052)}=2,05$ ,  $p<.05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin başarı odaklılık boyutunda okul iklimi algıları ( $X=16,66$ ), erkek öğrencilerden ( $X=16,37$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	SS	SHX	t	sd	p
Kız	534	34,91	6,58	,28	1,45	1052	.146
Erkek	520	34,31	6,68	,29			

Tablo 9 da görüldüğü gibi, öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t

testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(1052)}=1,45, p>.05$ ].

### 3. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Okul İklimi Algılarının Devam Ettikleri Okulun Büyüklüğü Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

#### 3. 2. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okulun Büyüklüğüne Göre Akademik Başarı Düzeyleri

Sekizinci sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okulun büyüklüğüne göre Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce alanlarındaki Akademik Başarı düzeylerine ait sayı, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin Okulun Büyüklüğüne Göre Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce alanlarındaki Akademik Başarı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	<b>Okul Büyüklüğü</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Matematik	Küçük	308	57,66	20,92	20,38	100,00
	Orta	361	55,64	19,58	19,07	98,60
	Büyük	385	57,11	18,72	20,00	99,25
	Toplam	1054	56,77	19,68	19,07	100,00
Fen ve Teknoloji	Küçük	308	63,35	16,03	30,69	96,88
	Orta	361	59,63	18,82	20,00	98,53
	Büyük	385	61,78	16,41	22,76	98,38
	Toplam	1054	61,50	17,22	20,00	98,53
Sosyal Bilgiler	Küçük	308	62,61	17,20	16,34	98,09
	Orta	361	67,61	16,53	25,92	99,17
	Büyük	385	65,07	14,84	28,34	97,92
	Toplam	1054	65,22	16,25	16,34	99,17
Türkçe	Küçük	308	62,88	18,19	22,19	98,38
	Orta	361	66,39	17,46	20,94	99,60
	Büyük	385	63,91	16,61	22,88	96,75
	Toplam	1054	64,46	17,42	20,94	99,60
İngilizce	Küçük	308	59,37	19,84	22,99	98,88
	Orta	361	59,92	18,42	21,00	99,38
	Büyük	385	61,81	17,80	25,63	99,25
	Toplam	1054	60,45	18,64	21,00	99,38

Tablo 10’da görüldüğü gibi, küçük okullardaki öğrencilerin Matematik ders başarı ortalaması 57,66 iken en düşük puan 20,38 ve en yüksek puan 100,00; orta büyüklükteki okullarda öğrencilerin Matematik ders başarı ortalaması 55,64 iken en düşük puan 19,07 ve en yüksek puan 98,60; büyük okullardaki öğrencilerin Matematik ders başarı ortalaması 57,11 iken en düşük puan 20,00 ve en yüksek puan 99,25 olarak bulunmuştur. Küçük okullardaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarı ortalaması 63,35 iken en düşük puan 30,69 ve en yüksek puan 96,88; orta büyüklükteki okullarda öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarı ortalaması 59,63 iken en düşük puan 20,00 ve en yüksek puan 98,53; büyük okullardaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarı ortalaması 61,78 iken en düşük puan 22,76 ve en yüksek puan 98,38 olarak bulunmuştur. Küçük okullardaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarı ortalaması 62,61 iken en düşük puan 16,34 ve en yüksek puan 98,09; orta büyüklükteki okullarda öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarı ortalaması 67,61 iken en düşük puan 25,92 ve en yüksek puan 99,17; büyük okullardaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarı ortalaması 65,07 iken en düşük puan 28,34 ve en yüksek puan 97,92 olarak bulunmuştur. Küçük okullardaki öğrencilerin Türkçe ders başarı ortalaması 62,88 iken en düşük puan 22,19 ve en yüksek puan 98,38; orta büyüklükteki okullarda öğrencilerin Türkçe ders başarı ortalaması 66,39 iken en düşük puan 20,94 ve en yüksek puan 99,60; büyük okullardaki öğrencilerin Türkçe ders başarı ortalaması 63,91 iken en düşük puan 22,88 ve en yüksek puan 96,75 olarak bulunmuştur. Küçük okullardaki öğrencilerin İngilizce ders başarı ortalaması 59,37 iken en düşük puan 22,99 ve en yüksek puan 98,88; orta büyüklükteki okullarda öğrencilerin İngilizce ders başarı ortalaması 59,92 iken en düşük puan 21,00 ve en yüksek puan 99,38; büyük okullardaki öğrencilerin İngilizce ders başarı ortalaması 61,81 iken en düşük puan 25,63 ve en yüksek puan 99,25 olarak bulunmuştur.

Sekizinci sınıf öğrencilerininin devam ettikleri okulun büyüklüğüne göre Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce alanlarındaki Akademik Başarı düzeylerinin ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analizlere ait sonuçlar Tablo 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18’te sunulmuştur.

**Tablo 11.** Öğrencilerin Matematik Ders Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Matematik	Küçük	308	57,66	20,92	G. Arası	751,722	2	375,886	,907	,379
	Orta	361	55,64	19,58	G. İçi	407228,272	1051	387,467		
	Büyük	385	57,11	18,72	Toplam	407980,044	1053			
	Toplam	1054	56,77	19,68						

Tablo 11 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Matematik akademik başarılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(2-1051)} = ,907$ ,  $p > .05$ ].

**Tablo 12.** Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Ders Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Fen ve Teknoloji	Küçük	308	63,35	16,03	G. Arası	2340,727	2	1170,364	3,967	,019
	Orta	361	59,63	18,82	G. İçi	310040,490	1051	294,996		
	Büyük	385	61,78	16,41	Toplam	312381,217	1053			
	Toplam	1054	61,50	17,23						

Tablo 12 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Fen ve Teknoloji akademik başarılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)} = 3,967$ ,  $p < .05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Tamhane's testi yapılmıştır.

**Tablo 13.** Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Ders Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları

	Büyüklik (i)	Büyüklik (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
<b>Fen ve Teknoloji</b>	Küçük	Orta	3,715 (*)	1,347	,018
		Büyük	1,568	1,238	,499
	Orta	Küçük	-3,715 (*)	1,347	,018
		Büyük	-2,146	1,296	,267
	Büyük	Küçük	-1,568	1,238	,499
		Orta	2,146	1,296	,267

Tablo 13 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Fen ve Teknoloji akademik başarılarının okul büyüklüğüne göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc tamhane's testi sonuçlarına göre; orta büyüklükteki okullardaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarılarının ( $X=59,63$ ), küçük okullardaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarılarından ( $X=63,34$ ) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Büyük okullardaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarıları ortalamaları da ( $X=61,78$ ) küçük okulların ortalamalarından ( $X=63,34$ ) düşük olmakla beraber, Tamhane's testi sonucu burada anlamlı değildir.

**Tablo 14.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
<b>Sosyal Bilgiler</b>	<b>Küçük</b>	308	62,61	17,20	<b>G. Arası</b>	4170,991	2	2085,495	3,001	,000
	<b>Orta</b>	361	67,61	16,53	<b>G. İçi</b>	273951,252	1051	260,658		
	<b>Büyük</b>	385	65,07	14,84	<b>Toplam</b>	278122,243	1053			
	<b>Toplam</b>	1054	65,22	16,25						

Tablo 14 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler akademik başarılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)} = 3,001$ ,  $p < .05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Tamhane's testi yapılmıştır.

**Tablo 15.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları

	Büyüklik (i)	Büyüklik (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
Sosyal Bilgiler	Küçük	Orta	-5,001 (*)	1,311	,000
		Büyük	-2,456	1,238	,137
	Orta	Küçük	5,001 (*)	1,311	,000
		Büyük	2,544	1,153	,081
	Büyük	Küçük	2,456	1,238	,137
		Orta	-2,544	1,153	,081

Tablo 15 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler akademik başarılarının okul büyüklüğüne göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc tamhane's testi sonuçlarına göre; küçük okullardaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarının ( $X=62,61$ ), orta büyüklükteki okullardaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarından ( $X=67,61$ ) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Büyük okullardaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarıları ortalamaları da ( $X=65,07$ ) küçük okulların ortalamalarından ( $X=62,61$ ) yüksek olmakla beraber, Tamhane's testi sonucu burada anlamlı değildir.

**Tablo 16.** Öğrencilerin Türkçe Ders Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Türkçe	Küçük	308	62,88	18,19	G. Arası	2238,229	2	1119,115	3,705	,025
	Orta	361	66,39	17,46	G. İçi	317473,905	1051	302,068		
	Büyük	385	63,91	16,61	Toplam	319712,134	1053			
	Toplam	1054	64,46	17,42						

Tablo 16 da görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkçe akademik başarılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)} = 3,705$ ,  $p < .05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi yapılmıştır.

**Tablo 17.** Öğrencilerin Türkçe Ders Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

	Büyüklük (i)	Büyüklük (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
Türkçe	Küçük	Orta	-3,516 (*)	1,348	,034
		Büyük	-1,032	1,328	,739
	Orta	Küçük	3,516 (*)	1,348	,034
		Büyük	2,484	1,273	,150
	Büyük	Küçük	1,032	1,328	,739
		Orta	-2,484	1,273	,150

Tablo 17 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkçe akademik başarılarının okul büyüklüğüne göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere



uygulanan post-hoc scheffe testi sonuçlarına göre; küçük okullardaki öğrencilerin Türkçe ders başarılarının ( $X=62,88$ ), orta büyüklükteki okullardaki öğrencilerin Türkçe ders başarılarından ( $X=66,39$ ) daha düşük olduğu görülmüştür. Büyük okullardaki öğrencilerin Türkçe ders başarıları ortalamaları da ( $X=63,91$ ) küçük okulların ortalamalarından ( $X=62,88$ ) yüksek olmakla beraber, Scheffe testi sonucu burada anlamlı değildir.

**Tablo 18.** Öğrencilerin İngilizce Ders Başarılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
İngilizce	Küçük	308	59,37	19,84	G. Arası	1177,245	2	588,623	1,696	,184
	Orta	361	59,92	18,42	G. İçi	364715,784	1051	347,018		
	Büyük	385	61,81	17,80	Toplam	365893,029	1053			
	Toplam	1054	60,45	18,64						

Tablo 18 de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(2-1051)}= 1,696, p>.05$ ].

### 3. 2. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okulun Büyüklüğüne Göre Okul İklimi Algıları

Sekizinci sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okulun büyüklüğüne göre Okul İklimi Algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarına ait sayı, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19.** Öğrencilerin Okulun Büyüklüğüne Göre Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikleri

	Okul Büyüklüğü	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Max.
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Küçük	308	29,62	5,856	15	40
	Orta	361	28,73	6,134	13	40
	Büyük	385	27,21	5,656	9	40
	Toplam	1054	28,44	5,960	9	40
Başarı Odaklılık	Küçük	308	16,75	2,118	11	20
	Orta	361	16,53	2,355	11	20
	Büyük	385	16,31	2,292	11	20
	Toplam	1054	16,51	2,270	11	20
Gvnli. Öğr. Ortamı Olumlu. Akran. E.	Küçük	308	34,78	6,584	20	48
	Orta	361	35,88	6,857	17	48
	Büyük	385	33,30	6,223	17	48
	Toplam	1054	34,61	6,635	17	48

Tablo 19’da görüldüğü gibi, küçük okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda alt test puan ortalaması 29,62 iken en düşük puan 15 ve en yüksek puan 40; orta büyüklükteki okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda alt test puan ortalaması 28,73 iken en düşük puan 13 ve en yüksek puan 40; büyük okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda alt test puan ortalaması 27,21 iken en düşük puan 9 ve en yüksek puan 40 olmuştur. Küçük okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarının Başarı Odaklılık boyutunda alt test puan ortalaması 16,75 iken en düşük puan 11 ve en yüksek puan 20; orta büyüklükteki okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarının Başarı Odaklılık boyutunda alt test puan ortalaması 16,53 iken en düşük puan 11 ve en yüksek puan 20; büyük okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarının Başarı Odaklılık boyutunda alt test puan ortalaması 16,31 iken en düşük puan 11 ve en yüksek puan 20 olarak bulunmuştur. Küçük okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarının Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda alt test puan ortalaması 34,78 iken en düşük puan 20 ve en yüksek puan 48; orta büyüklükteki okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi

algılarının Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda alt test puan ortalaması 35,88 iken en düşük puan 17 ve en yüksek puan 48; büyük okullarda bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarının Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda alt test puan ortalaması 33,30 iken en düşük puan 17 ve en yüksek puan 48 olmuştur.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okulun büyüklüğüne göre Okul İklimi Algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarına ait ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analizlere ait sonuçlar Tablo 20, 21, 22, 23, 24 ve 25’de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Küçük	308	29,62	5,856	G. Arası	1044,626	2	522,313	15,100	,000
	Orta	361	28,73	6,134	G. İçi	36354,741	1051	34,591		
	Büyük	385	27,21	5,656	Toplam	37399,367	1053			
	Toplam	1054	28,44	5,960						

Tablo 20 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda okul iklimi algılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)} = 15,100, p < .01$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi yapılmıştır.

**Tablo 21.** Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

	Büyüklik (i)	Büyüklik (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Küçük	Orta	,889	,456	,150
		Büyük	2,413 (*)	,450	,000
	Orta	Küçük	-,889	,456	,150
		Büyük	1,524 (*)	,431	,002
	Büyük	Küçük	-2,413 (*)	,450	,000
		Orta	-1,524 (*)	,431	,002

Tablo 21 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda okul iklimi algılarının okul büyüklüğüne göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc scheffe testi sonuçlarına göre; büyük okullardaki öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda okul iklimi algılarının ( $X=27,21$ ), hem küçük okullardaki ( $X=29,62$ ) hem de orta büyüklükteki okullardaki ( $X=28,73$ ) öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda okul iklimi algılarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür.

**Tablo 22.** Öğrencilerin Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Başarı Odaklılık	Küçük	308	16,75	2,118	<b>G. Arası</b>	34,322	2	17,161	3,346	,036
	Orta	361	16,53	2,355	<b>G. İçi</b>	5390,964	1051	5,129		
	Büyük	385	16,31	2,292	<b>Toplam</b>	5425,287	1053			
	<b>Toplam</b>	1054	16,51	2,270						

Tablo 22 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)}=3,346$ ,  $p<.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Tamhane's testi yapılmıştır.

**Tablo 23.** Öğrencilerin Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları

	Büyüklik (i)	Büyüklik (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
<b>Başarı Odaklılık</b>	Küçük	Orta	,221	,173	,490
		Büyük	,447 (*)	,168	,024
	Orta	Küçük	-,221	,173	,490
		Büyük	,225	,170	,461
	Büyük	Küçük	-,447 (*)	,168	,024
		Orta	-,225	,170	,461

Tablo 23 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algılarının okul büyüklüğüne göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc tamhane's testi sonuçlarına göre; büyük okullardaki öğrencilerin Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algılarının ( $X=16,31$ ), küçük okullardaki öğrencilerin Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algılarından ( $X=16,75$ ) daha düşük olduğu görülmüştür. Orta büyüklükteki okullardaki öğrencilerin de Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algıları ( $X=16,53$ ) küçük okullardaki öğrencilerinkinden ( $X=16,75$ ) düşük olmakla beraber, burada sonuç anlamlı değildir.

**Tablo 24.** Öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	Küçük	308	34,78	6,584	<b>G. Arası</b>	1251,443	2	625,721	14,580	,000
	Orta	361	35,88	6,857	<b>G. İçi</b>	45106,622	1051	42,918		
	Büyük	385	33,30	6,223	<b>Toplam</b>	46358,065	1053			
	<b>Toplam</b>	1054	34,61	6,635						

Tablo 24 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda okul iklimi algılarının okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)} = 14,580$ ,  $p < .01$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi yapılmıştır.

**Tablo 25.** Öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	Büyüklük (i)	Büyüklük (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
	Küçük	Orta	Büyük	-1,096	,508
1,483 (*)				,501	,013
Orta	Küçük	Büyük	1,096	,508	,098
			2,579 (*)	,480	,000
Büyük	Küçük	Orta	-1,483 (*)	,501	,013
			-2,579 (*)	,480	,000

Tablo 25 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda okul iklimi algılarının okul büyüklüğüne göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc scheffe testi sonuçlarına göre, büyük okullardaki öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda okul iklimi algılarının ( $X=33,30$ ), hem küçük

okullardaki ( $X=34,78$ ) hem de orta büyüklükteki okullardaki ( $X=35,88$ ) öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda okul iklimi algılarından daha düşük olduğu görülmüştür.

### 3. 3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumları Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

#### 3. 3. 1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Akademik Başarı Düzeyleri

Sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitmelerine göre Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerindeki Akademik Başarı düzeylerine ait sayı, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26.** Öğrencilerin Dershaneye Gitmelerine Göre Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerindeki Akademik Başarı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

Dershaneye Gitme Durumu		N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Max.
Matematik	Özel Dershane	384	67,68	19,30	25,00	100,00
	Okul Dershanesi	88	60,21	18,25	25,07	95,38
	Dershaneye Gitmiyor	582	49,05	16,32	19,07	100,00
	Toplam	1054	56,77	19,68	19,07	100,00
Fen ve Teknoloji	Özel Dershane	384	71,18	16,35	29,00	98,53
	Okul Dershanesi	88	64,33	15,86	22,76	95,63
	Dershaneye Gitmiyor	582	54,69	14,63	22,00	98,38
	Toplam	1054	61,50	17,22	22,00	98,53
Sosyal Bilgiler	Özel Dershane	384	73,37	15,42	30,59	99,17
	Okul Dershanesi	88	67,81	14,62	30,84	91,26
	Dershaneye Gitmiyor	582	59,45	14,54	16,34	98,09
	Toplam	1054	65,22	16,25	16,34	99,17
Türkçe	Özel Dershane	384	73,08	16,35	22,19	99,60
	Okul Dershanesi	88	66,76	16,46	27,57	96,27
	Dershaneye Gitmiyor	582	58,42	15,71	20,94	95,10
	Toplam	1054	64,46	17,42	20,94	99,60
İngilizce	Özel Dershane	384	70,01	17,52	27,32	99,38
	Okul Dershanesi	88	61,63	18,06	22,99	95,50
	Dershaneye Gitmiyor	582	53,97	16,60	21,00	98,38
	Toplam	1054	60,45	18,64	21,00	99,38

Tablo 26’da görüldüğü gibi, özel dershaneye giden öğrencilerin Matematik dersindeki ortalama başarı puanı 67.68, en düşük puanı 25 ve en yüksek puanı 100; okul dershanesine giden öğrencilerin Matematik dersindeki ortalama başarı puanı 60.21, en düşük puanı 25.07 ve en yüksek puanı 95.38; dershaneye gitmeyen öğrencilerin Matematik dersindeki ortalama başarı puanı 49.05, en düşük puanı 19.07 ve en yüksek puanı 100 olarak bulunmuştur. Özel dershaneye giden öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki ortalama başarı puanı 71.18, en düşük puanı 29 ve en yüksek puanı 98.53; okul dershanesine giden öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki ortalama başarı puanı 64.33, en düşük puanı 22.76 ve en yüksek puanı 95.63; dershaneye gitmeyen öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki ortalama başarı puanı 54.69, en düşük puanı 22 ve en yüksek puanı 98.38 olarak bulunmuştur. Özel dershaneye giden öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki ortalama başarı puanı 73.37, en düşük puanı 30.59 ve en yüksek puanı 99.17; okul dershanesine giden öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki ortalama başarı puanı 67.81, en düşük puanı 30.84 ve en yüksek puanı 91.26; dershaneye gitmeyen öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki ortalama başarı puanı 59.45, en düşük puanı 16.34 ve en yüksek puanı 98.09 olarak bulunmuştur. Özel dershaneye giden öğrencilerin Türkçe dersindeki ortalama başarı puanı 73.08, en düşük puanı 22.19 ve en yüksek puanı 99.60; okul dershanesine giden öğrencilerin Türkçe dersindeki ortalama başarı puanı 66.76, en düşük puanı 27.57 ve en yüksek puanı 96.27; dershaneye gitmeyen öğrencilerin Türkçe dersindeki ortalama başarı puanı 58.42, en düşük puanı 20.94 ve en yüksek puanı 95.10 olarak bulunmuştur. Özel dershaneye giden öğrencilerin İngilizce dersindeki ortalama başarı puanı 70.01, en düşük puanı 27.32 ve en yüksek puanı 99.38; okul dershanesine giden öğrencilerin İngilizce dersindeki ortalama başarı puanı 61.63, en düşük puanı 22.99 ve en yüksek puanı 95.50; dershaneye gitmeyen öğrencilerin İngilizce dersindeki ortalama başarı puanı 53.97, en düşük puanı 21 ve en yüksek puanı 98.38 olarak bulunmuştur.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitme durumlarına göre Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerindeki Akademik Başarı düzeylerinin ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığının



anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analizlere ait sonuçlar Tablolar 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 'da sunulmuştur.

**Tablo 27.** Öğrencilerin Matematik Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Matematik	Okul D.	88	60,21	18,25	G. Arası	81392,619	2	40696,309	130,966	,000
	Özel D.	384	67,68	19,30	G. İçi	326587,426	1051	310,740		
	Gitmiyor	582	49,05	16,32	Toplam	407980,044	1053			
	Toplam	1054	56,77	19,68						

Tablo 27 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)} = 130,966$ ,  $p < .01$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Tamhane's testi yapılmıştır.

**Tablo 28.** Öğrencilerin Matematik Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları

	Büyüklik (i)	Büyüklik (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
Matematik	Okul Dershanesi	Özel Dershane	-7,470 (*)	2,083	,002
		Dershaneye Gitmiyor	11,154 (*)	2,016	,000
	Özel Dershane	Okul Dershanesi	7,470 (*)	2,083	,002
		Dershaneye Gitmiyor	18,625 (*)	1,158	,000
	Dershaneye Gitmiyor	Okul Dershanesi	-11,154 (*)	2,016	,000
		Özel Dershane	-18,625 (*)	1,158	,000

Tablo 28 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc tamhane's testi sonuçlarına göre;

dershaneye gitmeyen öğrencilerin Matematik ders başarılarının ( $X=49,05$ ), hem okul dershanesine giden ( $X=60,21$ ) hem de özel dershaneye giden ( $X=67,68$ ) öğrencilerin Matematik ders başarılarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Özel dershaneye giden öğrencilerin Matematik ders başarılarının ( $X=67,68$ ), okul dershanesine giden öğrencilerin Matematik ders başarılarından ( $X=60,21$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 29.** Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Fen ve Teknoloji	Okul D.	88	64,33	15,86	G. Arası	63611,236	2	31805,618	134,372	,000
	Özel D.	384	71,18	16,35	G. İçi	248769,981	1051	236,698		
	Gitmiyor	582	54,69	14,63	Toplam	312391,217	1053			
	Toplam	1054	61,50	17,22						

Tablo 29 da görüldüğü gibi, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)}=134,372$ ,  $p<.01$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Tamhane's testi yapılmıştır.

**Tablo 30.** Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tamhane's Testi Sonuçları

	Büüklük (i)	Büüklük (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
Fen ve Teknoloji	Okul Dershanesi	Özel Dershane	-6,846 (*)	1,886	,001
		Dershaneye Gitmiyor	9,635 (*)	1,796	,000
	Özel Dershane	Okul Dershanesi	6,846 (*)	1,886	,001
		Dershaneye Gitmiyor	16,481 (*)	1,031	,000
	Dershaneye Gitmiyor	Okul Dershanesi	-9,635 (*)	1,796	,000
		Özel Dershane	-16,481 (*)	1,031	,000

Tablo 30 da görüldüğü gibi, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc tamhane's testi sonuçlarına göre; dershaneye gitmeyen öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarılarının ( $X=54,69$ ), hem okul dershanesine giden ( $X=64,33$ ) hem de özel dershaneye giden ( $X=71,18$ ) öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarılarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Özel dershaneye giden öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarılarının ( $X=71,18$ ), okul dershanesine giden öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarılarından ( $X=64,33$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 31.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Sosyal Bilgiler	Okul D.	88	67,81	14,62	<b>G. Arası</b>	45444,104	2	22722,052	102,635	,000
	Özel D.	384	73,37	15,42	<b>G. İçi</b>	232678,140	1051	221,387		
	Gitmiyor	582	59,45	14,54	<b>Toplam</b>	278122,243	1053			
	<b>Toplam</b>	1054	65,22	16,25						

Tablo 31 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)}=102,635$ ,  $p<.01$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi yapılmıştır.

**Tablo 32.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

	Büyük­lük (i)	Büyük­lük (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
Sosyal Bilgiler	Okul Dershanesi	Özel Dershane	-5,564 (*)	1,758	,007
		Dershaneye Gitmiyor	8,351 (*)	1,701	,000
	Özel Dershane	Okul Dershanesi	5,564 (*)	1,758	,007
		Dershaneye Gitmiyor	13,916 (*)	,978	,000
	Dershaneye Gitmiyor	Okul Dershanesi	-8,351 (*)	1,701	,000
		Özel Dershane	-13,916 (*)	,978	,000

Tablo 32 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc scheffe testi sonuçlarına göre; dershaneye gitmeyen öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarının ( $X=59,45$ ), hem okul dershanesine giden ( $X=67,81$ ) hem de özel dershaneye giden ( $X=73,37$ ) öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Özel dershaneye giden öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarının ( $X=73,37$ ), okul dershanesine giden öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarından ( $X=67,81$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 33.** Öğrencilerin Türkçe Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Türkçe	Okul D.	88	66,76	16,46	G. Arası	50205,278	2	25102,639	97,893	,000
	Özel D.	384	73,08	16,35	G. İçi	269506,855	1051	256,429		
	Gitmiyor	582	58,42	15,71	Toplam	319712,134	1053			
	Toplam	1054	64,46	17,42						

Tablo 33 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)}=97,893$ ,  $p<.01$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi yapılmıştır.

**Tablo 34.** Öğrencilerin Türkçe Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

	Büyükük (i)	Büyükük (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
Türkçe	Okul Dershanesi	Özel Dershane	-6,320 (*)	1,892	,004
		Dershaneye Gitmiyor	8,336 (*)	1,831	,000
	Özel Dershane	Okul Dershanesi	6,320 (*)	1,892	,004
		Dershaneye Gitmiyor	14,656 (*)	1,052	,000
	Dershaneye Gitmiyor	Okul Dershanesi	-8,336 (*)	1,831	,000
		Özel Dershane	-14,656 (*)	1,052	,000

Tablo 34 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc scheffe testi sonuçlarına göre; dershaneye gitmeyen öğrencilerin Türkçe ders başarılarının ( $X=58,42$ ), hem okul dershanesine giden ( $X=66,76$ ) hem de özel dershaneye giden ( $X=73,08$ ) öğrencilerin Türkçe ders başarılarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Özel dershaneye giden öğrencilerin Türkçe ders başarılarının ( $X=73,08$ ), okul dershanesine giden öğrencilerin Türkçe ders başarılarından ( $X=66,76$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 35.** Öğrencilerin İngilizce Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
İngilizce	Okul D.	88	61,63	18,06	G. Arası	59651,684	2	29825,842	102,360	,000
	Özel D.	384	70,01	17,52	G. İçi	306241,345	1051	291,381		
	Gitmiyor	582	53,97	16,60	Toplam	365893,029	1053			
	Toplam	1054	60,45	18,64						

Tablo 35 de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)}=102,360$ ,  $p<.01$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi yapılmıştır.

**Tablo 36.** Öğrencilerin İngilizce Ders Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

	Büyükük (i)	Büyükük (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
İngilizce	Okul Dershanesi	Özel Dershane	-8,382 (*)	2,017	,000
		Dershaneye Gitmiyor	7,657 (*)	1,952	,000
	Özel Dershane	Okul Dershanesi	8,382 (*)	2,017	,000
		Dershaneye Gitmiyor	16,039 (*)	1,122	,000
	Dershaneye Gitmiyor	Okul Dershanesi	-7,657 (*)	1,952	,000
		Özel Dershane	-16,039 (*)	1,122	,000

Tablo 36 da görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarının dershaneye gitme durumlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc scheffe testi sonuçlarına göre;

dershaneye gitmeyen öğrencilerin İngilizce ders başarılarının ( $X=53,97$ ), hem okul dershanesine giden ( $X=61,63$ ) hem de özel dershaneye giden ( $X=70,01$ ) öğrencilerin İngilizce ders başarılarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Özel dershaneye giden öğrencilerin İngilizce ders başarılarının ( $X=70,01$ ), okul dershanesine giden öğrencilerin İngilizce ders başarılarından ( $X=61,63$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3. 3. 2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Okul İklimi Algıları

Sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitme durumlarına göre Okul İklimi Algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarına ait sayı, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri Tablo 37’de sunulmuştur.

**Tablo 37.** Öğrencilerin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikleri

	Dershaneye Gitme Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Max.
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Okul Dershanesi	88	29,85	5,551	13	40
	Özel Dershane	384	28,88	6,052	13	40
	Dershaneye Gitmiyor	582	27,93	5,909	9	40
	Toplam	1054	28,44	5,960	9	40
Başarı Odaklılık	Okul Dershanesi	88	16,91	2,180	12	20
	Özel Dershane	384	16,52	2,229	11	20
	Dershaneye Gitmiyor	582	16,45	2,262	11	20
	Toplam	1054	16,51	2,270	11	20
Gvn. Öğr. Ort Olumlu Akran Etkileşimi	Okul Dershanesi	88	34,39	6,272	21	48
	Özel Dershane	384	34,45	6,985	17	48
	Dershaneye Gitmiyor	582	34,75	6,457	19	48
	Toplam	1054	34,61	6,635	21	48

Tablo 37’de görüldüğü gibi, okul dershanesine giden öğrencilerin okul iklimi algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda alt test ortalama puanı

29.85, en düşük puanı 13 ve en yüksek puanı 40; özel dershaneye giden öğrencilerin okul iklimi algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda alt test ortalama puanı 28.88, en düşük puanı 13 ve en yüksek puanı 40; dershaneye gitmeyen öğrencilerin okul iklimi algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda alt test ortalama puanı 27.93, en düşük puanı 9 ve en yüksek puanı 40 olarak bulunmuştur. Okul dershanesine giden öğrencilerin okul iklimi algılarının Başarı Odaklılık boyutunda alt test ortalama puanı 16.91, en düşük puanı 12 ve en yüksek puanı 20; özel dershaneye giden öğrencilerin okul iklimi algılarının Başarı Odaklılık boyutunda alt test ortalama puanı 16.52, en düşük puanı 11 ve en yüksek puanı 20; dershaneye gitmeyen öğrencilerin okul iklimi algılarının Başarı Odaklılık boyutunda alt test ortalama puanı 16.45, en düşük puanı 11 ve en yüksek puanı 20 olarak bulunmuştur. Okul dershanesine giden öğrencilerin okul iklimi algılarının Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda alt test ortalama puanı 34.39, en düşük puanı 21 ve en yüksek puanı 48; özel dershaneye giden öğrencilerin okul iklimi algılarının Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda alt test ortalama puanı 34.45, en düşük puanı 17 ve en yüksek puanı 48; dershaneye gitmeyen öğrencilerin okul iklimi algılarının Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda alt test ortalama puanı 34.75, en düşük puanı 19 ve en yüksek puanı 48 olarak bulunmuştur.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitme durumlarına göre Okul İklimi Algılarının Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarına ait ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analizlere ait sonuçlar Tablo 38, 39, 40, 41’de sunulmuştur.



**Tablo 38.** Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Okul D.	308	29,85	5,551	G. Arası	402,449	2	201,225	5,716	,003
	Özel D.	361	28,88	6,052	G. İçi	36996,918	1051	35,202		
	Gitmiyor	385	27,93	5,909	Toplam	37399,367	1053			
	Toplam	1054	28,44	5,960						

Tablo 38 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda okul iklimi algılarının dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t_{(2-1051)}=5,716$ ,  $p<.01$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi yapılmıştır.

**Tablo 39.** Öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Destekleyici Öğretmen Davranışları	Büyüklük (i)	Büyüklük (j)	Ort. Farkı (i-j)	SHX	p
	Okul Dershanesi		Özel Dershane	,969	,701
		Dershaneye Gitmiyor	1,923 (*)	,679	,018
Özel Dershane		Okul Dershanesi	-,969	,701	,385
		Dershaneye Gitmiyor	,953	,390	,051
Dershaneye Gitmiyor		Okul Dershanesi	-1,923 (*)	,679	,018
		Özel Dershane	-,953	,390	,051

Tablo 39 da görüldüğü gibi, öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda okul iklimi algılarının dershaneye gitme durumlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere uygulanan post-hoc scheffe testi sonuçlarına göre; dershaneye gitmeyen öğrencilerin Destekleyici Öğretmen

Davranışları boyutundaki okul iklimi algılarının ( $X=28,44$ ), okul dershanesine giden öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutunda okul iklimi algılarından ( $X=29,85$ ) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Dershaneye gitmeyen öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutundaki okul iklimi algıları ( $X=28,44$ ), özel dershaneye giden öğrencilerinkinden de ( $X=28,88$ ) düşük olmakla beraber, burada sonuç anlamlı değildir.

**Tablo 40.** Öğrencilerin Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Başarı Odaklılık	Okul D.	308	16,91	2,180	G. Arası	16,125	2	8,063	1,567	,209
	Özel D.	361	16,52	2,229	G. İçi	5409,161	1051	5,147		
	Gitmiyor	385	16,45	2,262	Toplam	5425,287	1053			
	Toplam	1054	16,51	2,270						

Tablo 40 da görüldüğü gibi, öğrencilerin Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algılarının dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(2-1051)}= 1,567, p>.05$ ].

**Tablo 41.** Öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

N, SS ve X Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	SS	Vrys K.	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	Okul D.	308	34,39	6,272	G. Arası	26,277	2	13,108	,298	,742
	Özel D.	361	34,45	6,985	G. İçi	46331,788	1051	44,084		
	Gitmiyor	385	34,75	6,457	Toplam	46358,065	1053			
	Toplam	1054	34,61	6,635						

Tablo 41 de görüldüğü gibi, öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda okul iklimi algılarının dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t_{(2-1051)} = ,298, p > .05$ ].

### 3. 4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 ve 56'da 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerindeki akademik başarıları ile Okul İklimi Algıları (Destekleyici Öğretmen Davranışları, Başarı Odaklılık, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutlarında) arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik olarak yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 42.** Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
Matematik	56,77	19,68	1054	,071	,022
Destekleyici Öğretmen Davranışları	28,43	5,96			

Öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarı notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .071; p < .05$ ). Buna göre Destekleyici Öğretmen Davranışları arttıkça Matematik ders başarısının arttığı söylenebilir.

**Tablo 43.** Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
Matematik	56,77	19,68	1054	,070	,023
Başarı Odaklılık	16,51	2,26			

Öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarı notu ile Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .070$ ;  $p < .05$ ). Buna göre Başarı Odaklılık arttıkça Matematik ders başarısının arttığı söylenebilir.

**Tablo 44.** Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
Matematik	56,77	19,68	1054	,034	,273
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	34,61	6,63			

Öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarı notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = .034$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 45.** Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

<b>Değişkenler</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Fen ve Teknoloji	61,50	17,22	1054	,073	,018
Destekleyici Öğretmen Davranışları	28,43	5,95			

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .073$ ;  $p < .05$ ). Buna göre Destekleyici Öğretmen Davranışları arttıkça Fen ve Teknoloji ders başarısının arttığı söylenebilir.

**Tablo 46.** Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

<b>Değişkenler</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Fen ve Teknoloji	61,50	17,22	1054	,090	,004
Başarı Odaklılık	16,51	2,26			

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notu ile Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .090$ ;  $p < .05$ ). Buna göre Başarı Odaklılık arttıkça Fen ve Teknoloji ders başarısının arttığı söylenebilir.

**Tablo 47.** Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
Fen ve Teknoloji	61,50	17,22	1054	,030	,327
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	34,61	6,63			

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = .030$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 48.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
Sosyal Bilgiler	65,22	16,25	1054	,065	,034
Destekleyici Öğretmen Davranışları	28,43	5,95			

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .065$ ;  $p < .05$ ). Buna göre Destekleyici Öğretmen Davranışları arttıkça Sosyal Bilgiler ders başarısının arttığı söylenebilir.

**Tablo 49.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

<b>Değişkenler</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Sosyal Bilgiler	65,22	16,25	1054	,060	,051
Başarı Odaklılık	16,51	2,26			

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı notu ile Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = .060$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 50.** Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

<b>Değişkenler</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Sosyal Bilgiler	65,22	16,25	1054	,042	,171
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	34,61	6,63			

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = .042$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 51.** Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
Türkçe	64,46	17,42	1054	,089	,004
Destekleyici Öğretmen Davranışları	28,43	5,95			

Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .089$ ;  $p < .05$ ). Buna göre Destekleyici Öğretmen Davranışları arttıkça Türkçe ders başarısının arttığı söylenebilir.

**Tablo 52.** Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
Türkçe	64,46	17,42	1054	,076	,013
Başarı Odaklılık	16,51	2,26			

Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı notu ile Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .076$ ;  $p < .05$ ). Buna göre Başarı Odaklılık arttıkça Türkçe ders başarısının arttığı söylenebilir.



**Tablo 53.** Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
Türkçe	64,46	17,42	1054	,037	,232
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	34,61	6,63			

Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = .037$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 54.** Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
İngilizce	60,45	18,64	1054	,110	,000
Destekleyici Öğretmen Davranışları	28,43	5,95			

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı notu ile Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .110$ ;  $p < .05$ ). Buna göre Destekleyici Öğretmen Davranışları arttıkça İngilizce ders başarısının arttığı söylenebilir.

**Tablo 55.** Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Başarı Odaklılık Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
İngilizce	60,45	18,64	1054	,117	,000
Başarı Odaklılık	16,51	2,26			

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı notu ile Başarı Odaklılık boyutunda okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .117$ ;  $p < .05$ ). Buna göre Başarı Odaklılık arttıkça İngilizce ders başarısının arttığı söylenebilir.

**Tablo 56.** Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutunda Okul İklimi Algıları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	N	r	p
İngilizce	60,45	18,64	1054	,015	,626
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	34,61	6,63			

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı notu ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutundaki okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; puanlar açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = .015$ ;  $p > .05$ ).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

### SONUÇLAR VE TARTIŞMA

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın ilk alt problemi, öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında bir ilişki olup olmadığına yöneliktir. Tablo 42 - 56 arasından yola çıkılarak yapılan istatistiksel analizlere göre okul ikliminin Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ne kadar olumlu ise, öğrencinin akademik başarıları olumlu yönde artmaktadır. Okul ikliminin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bu bulguyu; Macneil ve arkadaşlarının (2009), Paredes'in (1991), Niebuhr'ın (1995) ABD'de ve Demir'in (2009), Türkiye'de yaptığı çalışmalardan elde edilen bulgular desteklemektedir.

Macneil ve arkadaşları (2009), ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinden 24.684 öğrenci ve 1727 öğretmen katıldığı çalışmalarında başarı düzeyi yüksek okulların okul iklimi ve atmosferi bakımından daha üst düzeyde olduklarını saptamışlardır. Paredes (1991) ve Niebuhr (1995)'te yaptıkları çalışmalarda okul iklimi ile öğrenci başarıları arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır.

Demir (2009), çalışmasında ülkemizdeki kentlerin fakir bölgelerinde bulunan okullarda akademik başarıyı etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmaya Ankara'nın şehir içi ve dışındaki 23 farklı okuldan 719 öğrenci (6., 7. ve 8. sınıftan)

katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul iklimi (öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmen tutumu gibi), öğrenci özelliklerini etkilediğinden akademik başarıya olan katkısı aile yapısına oranla daha fazladır.

2. Öğrencilerin akademik başarılarının, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alt problemin analizinde Tablo 2 – 6 arasından elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerindeki akademik başarılarının, erkek öğrencilerin bu derslerdeki akademik başarılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bu bulguyu; PISA'nın (2003, 2006 ve 2009), Özkal ve Çetingöz'ün (2006), Marks'ın (2006), Özay ve arkadaşlarının (2003), EACEA'nın (2009), Çınar, Özkaya ve Şeker'in (2004) ve Ergin'in (2003) araştırmalarından elde edilen bulgular desteklemektedir:

PISA projesinin 2003, 2006 ve 2009 yıllarında yapılan araştırmalarının ülkemizdeki sonuçlarına göre; fen bilimleri ve okuma beceriler alanında kızların, matematik alanında ise erkeklerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin matematik alanında kendilerine daha az güven duydukları ve matematik dersinden daha az hoşlandıkları belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında PISA projesine katılan tüm ülkelerde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları öne çıkmıştır.

Özkal ve Çetingöz (2006), İzmir'de ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 682 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları stratejileri akademik başarı, derse yönelik tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırmanın cinsiyet açısından ulaşılan bulgularına göre; Sosyal Bilgiler dersinde 6, 7 ve 8. sınıftaki kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Kız öğrencilerin erkeklere göre hikaye türü metinlerde daha başarılı oldukları, ayrıca kızların şema ile ilgili ve metinle ilişkili stratejiler açısından erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Marks (2006), araştırmasında düşük başarılı öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarında erkek öğrencilerin matematikten ziyade okuma alanında düşük başarı göstermeye eğilimli olduğu görülmüştür.

Özay ve arkadaşları (2003), Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören 80 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, akademik başarı ve kalıcılık düzeyi bakımından erkek ve kız öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuşlardır.

Avrupa Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı (EACEA) tarafından 2009 yılında eğitimde cinsiyet eşitliğinin Avrupa ülkelerinde ne derecede ve nasıl bir sorun olduğunu incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okuma becerisi alanında kızlar, erkeklere göre daha başarılıdır. Matematik alanında ise erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okumayı daha çok sevdiği belirtilmiştir.

Çınar, Özkaya ve Şeker (2004), 255 üniversite öğrencisinin başarıları üzerinde çevresel faktörlerin etkilerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı ve düzenli olmak gibi özellikleri nedeniyle erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

3. Öğrencilerin akademik başarılarının, okul büyüklüğüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alt problemin analizinde Tablo 10 – 18 arasından elde edilen bulgulara göre; Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde küçük okullardaki (0-750 öğrenci) öğrencilerin, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde orta büyüklükteki okullardaki (750-1500 öğrenci) öğrencilerin ve İngilizce dersinde ise büyük okullardaki (1500 ve üzerinde öğrenci) öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Matematik ve Fen ve Teknoloji dersleri, sayısal ağırlıklı dersler olduğu için öğrenciler ile birebir ilgilenilmesi, konu ile ilgili çok sayıda örnek verilmesi ve test çözülmesi gerekmektedir. Küçük okullarda, öğrenci sayıları az olduğu için bunların

uygulanmasının daha kolay olacağı düşünülebilir. Küçük okullardaki öğrenciler laboratuvar, kütüphane gibi çalışma ortamlarından büyük okullardaki öğrencilere göre daha fazla yararlanabilir. Küçük okullarda ders işleme sürecinde öğrencilerin motivasyonunun sağlanması, büyük okullara göre daha kolay olabilir.

Kalfa'nın (2006), Lee ve Loeb'in (2000; Aktaran: Zoda, Combs ve Slate, 2011), Cotton'un (1996; Aktaran: Stevenson, 2006) ve Kiesling'in (2004; Aktaran: Kalfa, 2006), araştırmalarından elde edilen bulgulara göre, okul büyüklüğü ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Bu araştırmalar, okul büyüklüğü ile akademik başarı arasındaki ilişkiye genel olarak bakmışlardır. Ancak yaptığımız araştırma, okul büyüklüğünün farklı akademik alanlarla farklı ilişkisi olduğunu göstermektedir.

4. Öğrencilerin akademik başarıları ile dershaneye gidip gitmemeleri arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin alt problemin analizinde Tablo 26 – 36 arasından elde edilen bulgulara göre; dershaneye giden öğrencilerin akademik başarılarının, dershaneye gitmeyen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dershaneye giden öğrencilerin arasında yapılan değerlendirmeye göre, özel dershaneye giden öğrencilerin akademik başarılarının, okul dershanesine giden öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bu bulguyu; Savaşçı'nın (2010) Burdur'da 7. sınıfta öğrenim gören 1284 öğrenci üzerinde yaptığı, Yavuz'un (2010) Konya'da 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 648 öğrenci üzerinde yaptığı, Morgil ve arkadaşlarının (2001) üniversiteye giriş sınavı başarıları üzerine yaptığı araştırmalarından elde edilen bulgular desteklemektedir:

5. Öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alt problemin analizinde Tablo 7, 8 ve 9'dan elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutunda algıladıkları okul ikliminin, erkek öğrencilerin aldıkları okul ikliminden daha olumlu olduğu görülmüştür. Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özdemir ve arkadaşları (2010), araştırmalarında ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemiştir. Araştırmaya; Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde oldukları görülmüştür. Özdemir ve arkadaşlarının (2010) araştırmasının sonucunda elde edilen bu bulgu, tezin öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile cinsiyet arasındaki ilişki boyutundan elde edilen bulgusundan farklılık göstermektedir.

6. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okul büyüklüğü arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin alt problemin analizinde Tablo 19 – 25 arasından elde edilen bulgulara göre; küçük okullardaki öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutunda algıladıkları okul ikliminin, orta ve büyük okullardaki öğrencilerin algıladıkları okul ikliminden daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Tezde öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okul büyüklüğü arasındaki ilişki boyutunda, büyük okullardaki öğrencilerin ‘Destekleyici Öğretmen Davranışları’ boyutunda en olumsuz algılaya sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum, Bakioğlu’nun (1999) yaptığı araştırmadan yola çıkılarak yorumlanabilir. Bakioğlu (1999), araştırmasında okul yöneticisinin okul mevcuduna ilişkin olarak okulunun etkililiği konusundaki algılarını incelemiştir. Araştırmaya İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Anadolu yakasındaki altı ilçenin ilk ve orta öğretim okullarından 142 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 1200 ün üstünde öğrencisi olan okulların yöneticilerinin, öğretmen sayısını ve öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve hizmet içi eğitimlerini arttırmak konusunda hayli zorlandıkları görülmüştür.

Yaman (2010), araştırmasında öğrenci görüşlerine göre kalabalık sınıfların etkilerini incelemiştir. Araştırmaya Sakarya’da öğrenim gören 270 ilk ve orta öğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularında kalabalık sınıfların; eğitim ve öğretim ortamı, öğretmenin sınıf yönetimi, sınıflardaki temizlik ve sağlık

problemleri, sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında sorunlar yaşanmasına yol açtığı bulunmuştur.

Bu araştırmalardan yola çıkılarak, büyük okulların olumlu bir okul iklimi oluşturma noktasında küçük ve orta büyüklükteki okullara göre daha zorlandığı yorumu yapılabilir.

Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda ise orta büyüklükteki okullarda bulunan öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin, küçük ve büyük okullarda bulunan öğrencilerin algıladıkları okul ikliminden daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen bu bulguyu; Özer'in (2006) ve Greenberg'in (2004; Aktaran: Öztürk, 2008) araştırmalarından elde edilen bulgular desteklemektedir:

Özer (2006), araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada, Malatya il merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulunda (42 resmi, 3 özel) eğitim görmekte olan 2511 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrenci sayısı 1500 ve daha fazla olan okullardaki öğrenciler, öğrenci sayısı 0–500, 501–1000 ve 1001–1500 olan okullardaki öğrencilere göre, (1) okula ustura, bıçak, jilet gibi aletler getirildiği, (2) okul bina ve demirbaşlarına zarar verildiği, (3) okulda yaşça büyük ya da fiziksel olarak güçlü bazı öğrencilerin, diğer öğrencilere sözlü veya fiziksel saldırıda bulunduğu görüşlerine daha fazla katılmaktadır. Araştırma sonucunda büyük okullarda bulunan öğrencilerin, okul iklimini daha az güvenilir buldukları görülmüştür.

Greenberg (2004), araştırmasında öğrenci, veli ve okul müdürlerinin iklimi tanımlarken kullandıkları özellikleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul büyüklüğünün en belirgin etkisinin öğrenci davranışları üzerinde olduğu bulunmuştur. Araştırmaya göre küçük ve orta büyüklükteki okulların bütün sınıflarındaki öğrenci davranışlarının, büyük okullara göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır (Aktaran: Öztürk, 2008).



Küçük ve orta büyüklükteki okullarda bulunan öğrencilerin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda algıladıkları okul iklimine ilişkin bir karşılaştırmaya literatürde rastlanılmamıştır.

7. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile dershaneye gidip gitmemeleri arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin alt problemin analizinde Tablo 37 – 41 arasından elde edilen bulgulara göre; Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutlarında okul dershanesine giden öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin, özel dershaneye giden ve dershaneye gitmeyen öğrencilerin algıladıkları okul ikliminden daha olumlu olduğu görülmüştür. Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda ise dershaneye gitmeyen öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin, okul ve özel dershanelerine giden öğrencilerin algıladıkları okul ikliminden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu bulguya benzer olarak, öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkinin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu iki bulgu, okul dershanesine gitmeyen öğrencilerin sosyal ilişkilere daha fazla önem verdiği ve arkadaş ilişkilerine daha çok yoğunlaştıkları ile açıklanabilir.

## ÖNERİLER

### Ulaşılan Sonuçlara Yönelik Öneriler

1. Olumsuz bir okul iklimi, okulun üyeleri arasındaki işbirliğini azalttığı gibi akademik başarıya da olumsuz yönde yansır. Olumlu bir okul iklimi ise; okulda olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasını sağladığı gibi okulun üyeleri arasındaki işbirliğinin artmasını da sağlar. Bu nedenle okullar, öncelikle iklimlerini olumlu bir duruma getirmelidirler.

2. Okulların başarılarını ölçerken sadece akademik başarının ölçüt alınması yanlıştır. Bu yanlışa düşen bazı okullar, eğitimin amacının dilsel ve matematiksel öğrenmeden daha fazla olduğu gerçeğini atlamaktadır. Günümüzde okullar, başarıyı

arttırmak için okul iklimini geliştirme yoluna gitmelidirler. Öğrencilerin sosyal, duyuşsal, bilişsel öğrenme iklimleri hakkında bilgi elde edilmeli ve buna yönelik okul iklimini geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin bir konu hakkında düşünceleri doğrudan sorulmalı, algıları öğrenilmeli ve karar verme sürecine öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır.

3. Okul yöneticisi – öğretmen - öğrenci arasında yardımlaşmanın olması; öğrencinin öğrenmesini, başarısını, sağlıklı gelişimini destekler. Öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri, kaliteli bir eğitimin sağlanması için işbirliği yapmalı ve birbirilerine yardımcı olmalıdırlar. Okul iklimini oluşturan bu öğeler; okulun havasını anlamada, okulun havasını olumlu duruma getirmede, destekleyici bir ortam oluşturmada birlikte çalışarak okulun olumlu bir öğrenme ortamına sahip olabilmesine katkı sağlayabilir.

4. Eğitimin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin, öğrencileri destekleyebilmeleri ve öğrencilere verimli bir şekilde yardımcı olabilmeleri için başta karar alma süreçlerine katılma olmak üzere yönetimsel süreçlerde söz sahibi olması ve desteklenmesi gerekmektedir.

5. Okulların başarıya odaklanabilmesi noktasında, her öğrenciden bir beklentisi olduğunu öğrenciye hissettirebilmesi gerekmektedir. Bu beklenti; öğrencinin ilgisine, yeteneğine ve kapasitesine uygun olmalıdır. Okuldaki tüm üyeler, öğrencinin bu beklenti çerçevesinde başarıya ulaşmasında katkı sağlayabilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma, 2011 – 2012 eğitim ve öğretim yılı içinde İstanbul'un değişik ilçelerinde örnekleme dahil edilen ilköğretim okullarında yapılmıştır. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalar, Türkiye'nin diğer bölgelerini kapsayacak şekilde geliştirilebilir.

2. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Ölçek uygulaması esnasında yaşanan sınırlılıklar göz önüne alındığında diğer veri toplama yöntemlerinden (mülakat, gözlem formu) de yararlanılarak, araştırma konusu ile ilgili daha kapsamlı ve nitel bir çalışma yapılabilir.

3. Bu araştırma, 4+4+4 eğitim sistemine geçilmeden önce yapılmıştır. İlkretim okullarının ilkokul ve ortaokul diye ayrılmalarının okul iklimi ve akademik başarıyı nasıl etkilediğine dair yeni araştırmalar yapılabilir.

4. Araştırmada yer alan, akademik başarı ile algılanan okul iklimi arasındaki ilişkiye etki eden değişkenlerin dışında başka değişkenlerle de bu konuda yeni çalışmalar yapılabilir.

5. Bu araştırmanın boyutları genişletilerek öğrencilerin yanı sıra okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve çevrenin de araştırmaya dahil edilerek çalışma geliştirilebilir.

6. Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmacılar bu konuyu çeşitli eğitim kademelerinde inceleyebilirler.

7. Bu araştırmanın kapsamı genişletilerek resmi eğitim kurumları dışında özel eğitim kurumlarında da yapılabilir. Böylece resmi eğitim kurumları ile özel eğitim kurumları arasında karşılaştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akar, A. (2006). ‘İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı’, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkalkan, H. (2009). ‘Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı, Okula Devamı ve Disiplini İle İlişkisi’, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, B. (1993). ‘Üniversiteye Girişte Yönelme, Mesleki İlgi ve Akademik Başarı’, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Altinkurt, Y. (2008). ‘Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi’, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 20, s. 129-142.
- Altınok, H. (2004). ‘Cinsiyet ve Başarı Durumlarına Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları’, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, (Çevrimiçi) <http://www.ejer.com.tr>, 22 Aralık 2012.
- Altun, S. ve Çakan, M. (2008). ‘Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği’, **İlköğretim Online**, 7 (1), 157-173.
- Atılgan, Mehmet. (1998). ‘Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması’, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, İ. (2010). **Alternatif Okullar**, 3. Baskı, Ankara, Pegema Yayıncılık.

- Aydın, M. (2007). **Çağdaş Eğitim Denetimi**, 5. Baskı, Ankara, Hatiboğlu Yayınları.
- Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A. (1996). 'Perceived Causes of Academic Failure Among The Students at the Faculty of Education at Buca', **Teacher Training for The Twenty First Century**, (Çevrimiçi) <http://www.eric.ed.gov>, 15 Nisan 2012.
- Bakay, E. ve Kalem, G. (2008). 'Ulusal Araştırma Raporu (Türkiye): Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri Projesi', **PROject Based SCHOOL Management**, (Çevrimiçi) <http://www.pro-school.eu>, 28 Kasım 2012.
- Bakioğlu, A. (1994). 'Batı Ülkelerinde Eğitim Gündeminin Ana Konusu: Etkin Okul, Etkin Müdür', **Çağdaş Eğitim**, Cilt 1, Sayı 198, s 1.
- Bakioğlu, A. (1999). 'Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi', **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 11, s. 23-38.
- Bakioğlu, A. ve Polat, N. (2002). 'Kalabalık Sınıfların Etkileri Bir Ön Araştırma Çalışması', **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı 7, s. 147-156.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2006). 'Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi', **Ege Eğitim Dergisi**, Cilt 7, Sayı 2, s. 57-73.
- Bilgin, A. ve Kartal, H. (2009). 'Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle Zorbalık ve Okul İklimi', **Euroasian Journal of Educational Researc**, Sayı 36, <http://www.ejer.com.tr>, 14 Kasım 2012.

- Bozaslan, H., Genç, G. ve Kaya, A. (2012). 'Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi', **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 18, s. 208-215.
- Bucak, E. (2002). 'Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkileri', **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Bahar 2002, Sayı 7.
- Burgaz, B. (2002). 'Kalabalık Sınıf Nitelikli Öğretmen', **Bilim ve Teknik Dergisi**, Sayı 420, s. 76
- Bursalıoğlu, Z. (2008). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 14. Baskı, Ankara, Pegema Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, 14. Baskı, Ankara, Pegema Yayınları.
- Chiu, M.M. (2007). 'Families, Economies, Cultures, and Science Achievement in 41 Countries: Country, School and Student-Level Analyses', **Journal of Family Psychology**, 21 (3), s. 510-519.
- Clark, P. (2000). 'How Can We Use Effective Teaching Methods To Boost Student Achievement?, How Can We Enhance Conditions for Learning?, What Can We Do To Enhance School Climate?', **Ohio State University Columbus College of Human Ecology**, September 2000.
- Cohen J., Pickeral T., and McCloskey M. (2009). 'Assessing School Climate', **Educational Leadership**, Sayı 66, s. 45-48.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). 'Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi', **Eğitim ve Bilim**, 35 (157), s. 167-180.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Türker, K., Kandemir, M. (2009). ‘İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi’, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Cilt 15, Sayı 60, s. 555-576.

Çelenk, S. (2003). ‘Okul Aile İşbirliği ve Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 24, s. 33-39.

Çelenk, S. (2003). ‘Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması’, **İlköğretim – Online**, Cilt 2, Sayı 2, s. 28-34.

Çelik, V. (2009). **Okul Kültürü ve Yönetimi**, 4. Baskı, Ankara, Pegem Yayinevi.

Çınar, D., Özkaya, A. ve Şeker, R. (2004). ‘Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri’, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Çitil, M., İspir, E., Söğüt, Ö. ve Büyükkasap, E. (2006). ‘Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profilleri ve Başarılarını Etkilediğine İnanıldıkları Faktörler’, **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (2), s. 69-81.

Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). ‘PISA’da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 39, s. 121-131.

Demir, C.E. (2009). ‘Factors Influencing The Academic Achievement of The Turkish Urban Poor’, **International Journal of Educational Development**, Sayı 29, s. 17–29.

Deniz, Z. (2003). 'İlköğretim Akademik Başarı Ölçüleri ile Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Puanları Arasındaki Uygunluk Geçerliği Çalışması', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, M. ve Kolaşın, G. (2009). 'Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri', **Eğitim Reformu Girişimi**, Şubat 2009, İstanbul.

Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). 'Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından', **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 24, Sayı 2 (2004), s. 217-230.

EACEA, (2010). 'Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum', (Çevrimiçi) <http://www.eurydice.org>, 22 Aralık 2012.

Edgecombe, N. (2011). 'Accelerating the Academic Achievement of Students Referred to Developmental Education', **Community College Research Center**, Sayı 55, Mayıs 2011.

Ekmekyermezoğlu, N. (2010). 'İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Erdem, M. ve Taşdan, M. (2010). 'İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşamı Kalitesi İle Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi', **Yüzüncü Yüzyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 8, Sayı 2, s. 92-113.

Erdoğan, İ. (2006). **Eğitim ve Okul Yönetimi**, 6. Baskı, İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2005). **Türk Eğitim Sistemi**, 4. Baskı, İstanbul, Sistem Yayıncılık.



- Erdoğan, İ., Meşeci, F. ve Çifçili, V. (2011). ‘Seviye Belirlenme Sınavı Yordayıcıları ve Eğitim İmkanlarında Eşitlik Sorunu’, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11 (1), Kış, s. 215 - 228.
- ERG (Eğitim Reform Girişimi) (2009). ‘**Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler**’, İstanbul, ERG.
- Ergin, T. (2003). ‘Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması’, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eryenen, G. (2008). ‘Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü’, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). ‘Kimya Öğretmen Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’, **Eğitim ve Bilim**, Cilt 36, Sayı 161.
- Fırat, N. (2009). ‘Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıları’, **e-Journal of New World Sciences Academy**, Cilt 4, Sayı 4.
- Green, M. (2000). ‘Still No Room To Learn’, **Public Advocate For The City Of New York**, December 2000, New York.
- Güçlü, N. (2003). ‘Örgüt Kültürü’, (Çevrimiçi) <http://www.politikadergisi.com>, 27 Kasım 2012.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). ‘İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi’, **İlköğretim-Online**, 2 (2), s. 19-27.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). **Günümüzde İnsan ve İnsanlar**, 11. Baskı, İstanbul, Evrim Yayınları.
- Kalfa, Y. (2006). 'Okul Büyüklüğünün Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkileri', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., Çalışkan, N. (2008). 'Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi', **Ahi Evran Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (3), s. 63-71.
- Karakaya, İ. (2002). 'Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'nın Yordama Geçerliğine İlişkin Bir Araştırma', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 14. Baskı, Ankara, Nobel Yayınları.
- Karakütük, K. ve Tunç, B. (2004). 'Okul Büyüklüğü - Sınıf Büyüklüğü', **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 1.
- Karcıoğlu, F. (2001). 'Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi', **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt 15, Sayı 1-2.
- Kasatura, İ. (1990). **Okul Başarısından Hayat Başarısına: Başarıyı Yaratan Ya Da Engelleyen Faktörler**, 3. Baskı, İstanbul, Altın Kitaplar.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). 'Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi', **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, Cilt 4, Sayı 9.

- Korkmaz, M. (2011). 'İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi', **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 17(1), s. 117-139.
- Köse, E. (2003). 'İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürü Algılamaya Etkisi', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köse, E. ve Küçükoğlu, A. (2009). 'Eğitim Fakültelerindeki Sınıf Öğrenme Çevresinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi', **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 10, Sayı 3, s. 61-73.
- Köse, E. ve Küçükoğlu, A. (2010). 'Yükseköğretim Düzeyinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısı Üzerinde Etkisi', **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 12, Sayı 2.
- Macneil, A., Prater, D. and Busch, S. (2009). 'The Effects Of School Culture And Climate On Student Achievement', **Int. J. Leadership In Education**, January–March 2009, Vol 12, No 1, 73–84.
- Marks, G. N. (2006). 'Influences On, and The Consequences Of, Low Achievement', **The Australian Educational Researcher**, 33 (1), s. 95-115.
- Memduhoğlu, H (2010). 'Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi', **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 12, Sayı 1, s. 1-26.
- Memiş, A. (2007). 'Öğrencilerin Çalışma Oryantasyonlarını Etkileyen Demografik Faktörler', **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Bahar 2007, 5 (2), s. 291-321.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). **PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor**, Ankara, MEB Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2007). **PISA 2006 Ulusal Ön Rapor**, Ankara, MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). **PISA 2009 Ulusal Ön Rapor**, Ankara, MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). ‘Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012’, (Çevrimiçi) [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2011\\_2012.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2011_2012.pdf), 12 Aralık 2012.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Geban, Ö. (2001). ‘Özel Dershanelerin Üniversiteye Girişte Öğrenci Başarısına Etkileri’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 21, s. 89-96.
- Niebuhr, K. (1995). ‘The Effect of Motivation on the Relationship of School Climate, Family Environment, and Student Characteristics to Academic Achievement’, **Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**, November 8-10.
- Odacı, H. ve Uludağ, Z. (2002). ‘Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan’, **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı 153-154.
- Onuk, Özlem (2007). ‘Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki’, **Doktora Tezi**, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) (2012). ‘2012 ÖSYS: LYS Sınavlarına İlişkin Sayısal Bilgiler’, (Çevrimiçi) <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60607/h/2012-lyssayisabilgiler23072012.pdf>, 01 Ağustos 2012.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). ‘Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi’, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı 2, s. 261-271.

- Özabacı, N. (2001). 'Demografik Özellikler İle Okul Başarısızlığına Neden Olan Faktörler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi', **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 13, s. 135-150.
- Özay, E., Ocak, İ., Ocak, İ. (2003). 'Genel Biyoloji Uygulamalarında Akademik Başarı ve Kalıcılığa Cinsiyetin Etkisi', **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl 2003 (2), Sayı 14.
- Özdemir, A. (2002). 'Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı', **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Mart 2002, Cilt 10.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., Erkan, S. (2010). 'İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi', **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38: 213-224.
- Özer, N. (2006). 'İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algıları', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özgüven, İ. (2005). **Bireyi Tanıma Teknikleri**, 6. Baskı, Ankara, PDREM Yayınları.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). 'Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı', **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Bahar 2006, Sayı 46, s. 259-275.
- Öztürk, E. (2009). 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Paredes, V. (1991). 'School Climate and Student Achievement', **Austin Independent School District Office of Research and Evaluation**, Texas.
- Razon, N. (1987). 'Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler', **Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 11, Sayı 63, s.17.
- Roberts, S. ve Heroman, D. (1993). 'Student Perceptions of Elementary School Climates In The Louisiana School Effectiveness Study: A Comparison of Phase III And Phase IV', (Çevrimiçi) <http://www.eric.ed.gov>, 12 Mayıs 2012.
- Sama, E. ve Tarım, K. (2007). 'Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları', **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (1), s. 135-154.
- Savaşçı, H. (2010). 'Sosyoekonomik Değişkenlerin ve Okulun Eğitim Kaynaklarının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri İle İlişki Durumu', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Sevim, C. (2001). 'Eğitimin Üretim Fonksiyonu', **Kara Harp Okulu Bilim Dergisi**, Cilt 11, Sayı 2.
- Seyfullahoğulları, A. (2010). 'İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma', **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 7, Sayı: 14, s. 21-40.
- Sevindik, H. (2009). 'Akademik Başarı Puanlarının Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2008 Puanları İle İlişkisi', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sezer, Sezin. (2005). 'Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma', **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2005, s. 72-84.

Sezgin, F. ve Yüksek, G. (2008). 'Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler: Gazi Üniversitesi Örneği', **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 179, Yaz/2008.

Sönmez, V. (2005). **Eğitim Felsefesi**, 5. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık.

Stevenson, R. (2006). 'School Size and Its Relationship to Student Outcomes and School Climate', **National Clearinghouse for Educational Facilities**, University Of South Carolina, April 2006.

Şahin, S. (2004). 'Okul Müdürü ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme', **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı 39, s. 458-474.

Şentürk, C. (2010). 'İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Şerefli, A. (2003). 'İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Taşdemirci, E. (2009). 'Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Taymaz, H. (2009). **Okul Yönetimi**., 9. Baskı, Ankara, Pegema Yayınevi.
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2009). 'Developing A Positive School Climate', **Learning Point Associates**, April 1, 2009, (Çevrimiçi) <http://www.centerforsri.org>, 20 Temmuz 2011.
- Tok, A. (2006). 'İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tural, N. (2002). 'Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik', **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 35, 1-2.
- Ullah, H. ve Wilson, A. (2007). 'Students Academic Success and its Association to Student Involvement with Learning and Relationships with Faculty and Peers', **College Student Journal**, Aralık 2007.
- Uluğ, F. (2012). **Okulda Başarı**, 9. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Ünal, E. (2001). 'Okulun Fiziksel ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik ve Sosyal Başarıya Etkisi', **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yaman, E. (2006). 'Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi', **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Yaz 2006, Sayı 3, Cilt 4.
- Yaman, E. (2010). 'Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?', **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt 18, Sayı 2, s. 403-414.



- Yapıcı, Ş. ve Keskin, K. (2008). 'İlköğretim İkinci Kademesindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri', <http://www.birbilenedanisin.com>, 08 Eylül 2012.
- Yavuz, M. (2010). 'İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavında Aldıkları Sınıf Puanlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi', **İlköğretim Online**, 9 (2), s. 705-713.
- Yavuzer, H. (1996). **Anne – Baba ve Çocuk**, 16. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2000). 'Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek', **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, s. 167-176.
- Vail, K. (2005). 'Create Great Schol Climate', **American School Board Journal**, 192, s. 16-19, (Çevrimiçi) <http://www.eric.ed.gov>, 25 Mayıs 2011.
- Zoda, P., Combs, J. ve Slate, J. (2011). 'Elementary School Size And Student Performance: A Conceptual Analysis', **International Journal of Educational Leadership Preparation**, Cilt 6, Sayı 4.

## EK 1: ANKET UYGULAMA İZİNİ

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-1356  
Konu : Anket (Ümit BAHÇETİPE)

25/10/2011

### VALİLİK MAKAMINA

- İlg: a) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 04/10/2011 tarihli ve 10370 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Millî Eğitim Komisyonunun 18/10/2011 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Ümit BAHÇETİPE'nin "Öğretimin Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki" konulu tezine ilişkin ekli listede isimleri yazılı okulların 8.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Ümit BAHÇETİPE'nin söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

OLUR  
25/10/2011  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Dr. Mehmet Ali TAY  
Eğitim Bilimleri Müdürü

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
İSTANBUL GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [geb34@meb.gov.tr](mailto:geb34@meb.gov.tr)  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Baş: Ali Cad. No:13 Çarşıbaşı  
Telefon: Snt:212 453 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 536 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

## EK 2: ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### Değerli Öğrenciler;

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla size yönelik bazı sorular hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmada ve bu araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Sizden beklenen, her soruyu dikkatli okuyup değerlendirmeniz ve boş bırakmamanızdır. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerlilik düzeyini, titizlikle vereceğiniz cevaplar artıracaktır. Teşekkür ederim.

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### 1. Cinsiyetiniz:

Kız  Erkek

#### 2. Yaşınız:

13  14

#### 3. Dershaneye gidiyor musunuz?

Okul Dershanesi  Özel Dershane  Hayır

#### 4. Gidiyorsanız kaç yıldır dershaneye devam etmektesiniz?

1 yıl  2 yıl  3 yıl  4 yıl ve daha fazla

#### 5. Özel ders alıyor musunuz?

Evet  Hayır

### EK 3: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

No	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.	1	2	3	4	5
6.	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	1	2	3	4	5
8.	Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
9.	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.	1	2	3	4	5
10.	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceklerine inandırır.	1	2	3	4	5
12.	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.	1	2	3	4	5
13.	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.	1	2	3	4	5
14.	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
15.	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
16.	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.	1	2	3	4	5
17.	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.	1	2	3	4	5
18.	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.	1	2	3	4	5
19.	Öğrenciler sinirlendiklerinde birbirlerine fiziksel (saç çekme, tekme atma, kulak çekme vb) olarak zarar verirler.	1	2	3	4	5
20.	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmalarını yaparken eğleniriz.	1	2	3	4	5
21.	Okulda bazı öğrenciler ait para veya eşyaların diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur.	1	2	3	4	5
22.	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmaları yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.	1	2	3	4	5