

**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE  
EKONOMİSİ BİLİMDALİ**

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SAHİP  
OLDUKLARI BAZI DEĞİŞKENLER VE ALGILADIKLARI  
OKUL İKLİMİ BAKIMINDAN SEVİYE BELİRLEME  
SINAVINDA ALDIKLARI PUANLARIN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Elmas SULU ÇAVUMİRZA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Mustafa YAVUZ**

**Konya, 2012**

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	ELMAS SULU ÇAVUMİRZA
	Numarası	095216011007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİMDALI
	Programı	Tezli Yüksek Lisan <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI BAZI DEĞİŞKENLER VE ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ BAKIMINDAN SEVİYE BELİRLEME SINAVINDA ALDIKLARI PUANLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası





T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü  
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Elmas SULU ÇAVUMİRZA
	Numarası	095216011007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	EYİPE
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Bazı Değişkenler Ve Algıladıkları Okul İklimi Bakımından Seviye Belirleme Sınavında Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma 06/07/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

**Doç. Dr. Mustafa YAVUZ**  
Eğitim Yön Teft.  
Pl. ve Eko. A B D

Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL

Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ

## ÖNSÖZ

Toplumsal yaşamdaki değişimler, teknolojik değişimler eğitim sisteminin değişimini zorunlu kılmaktadır. Eğitim süreci içinde rol oynayan tüm öğelerin farklı bilgi, beceri ve tutumlarının eşgüdümleşmesi ile ilişkilidir. Ancak, teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin hızla devam ettiği günümüzde eğitim süreci içindeki bireylerin, belirli niteliklere sahip olmaları ve bu nitelikleri günün değişen koşullarına göre kendini yenileyebilmesi örgütsel etkililik için bir zorunluluktur. Oysaki çağdaş eğitimin işlevi bireyler arasındaki bilgi ve yetenek farkı değil, bir bireyin eğitimden önce ve eğitim sürecinden sonra bilgi ve yeteneğin olumlu yöndeki farklılık oluşturmasıdır. Bunun gibi bir takım sebeplerle ortaöğretime geçiş için MEB Seviye Belirleme sınavları hazırlamıştır. 2008-2009 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise ilköğretim II. kademedeki öğrenciler 3 yılda 3 ayrı içerikte sınavlarla sınanarak orta öğretime geçişleri biçimlendirildi. Bu kapsamda düzenlenen Seviye Belirleme Sınavlarına 2011 yılında 1.083.750 öğrenci girmiştir. Bu sınavlardan alınan puanların oluşturduğu yeni puan türü ile öğrenciler çeşitli ortaöğretim kurumlarına yerleşmektedir. Öğrencinin öğrenim göreceği ortaöğretim kurumu ile ileride seçeceği meslek bağlantılıdır. Öğrencinin iyi bir ortaöğretim kurumunda eğitim görmesi istediği üniversiteye yerleşmesinde de etkilidir. Bu derece önemli sınava hazırlanan öğrencilerin başarıları etkileyen çeşitli değişkenler vardır. Bunlar cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yaşadıkların il-ilçe-köy olması, öğrencilerin okuldışı etkinliklere; dersane- etüt merkezine gidip gitmemeleri ve gitme süreleri etkilemektedir. Bu değişkenler de ele alınarak öğrencilerin okul iklimi algılarının SBS'ye etkilerinin analiz ihtiyacı duyulmuştur. Bu kapsamda çalışmamızın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışma ve araştırma yapmam da yol gösterici olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa YAVUZ'a, Sayın Prof. Dr. Musa GÜRSEL'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL'a ve yaşamım boyunca bana katkı tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmalarım da desteklerini esirgemeyen babam Dursun SULU'ya, annem Fatma SULU'ya ve eşim Erkan ÇAVUMİRZA' ya sonsuz minnettarlarımı sunuyorum.

Elmas SULU ÇAVUMİRZA

## ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi, 2011 SBS puanları, korelasyon türü ilişkiyel tarama modeline ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Sakarya ili Adapazarı ve Kaynarca ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2011’de SBS’ye giren 14.835 öğrenciden eğitim aldıkları okulların il- ilçe- köy gruplaması yapılarak tabakalı örnekleme modeli ile okullar seçilmiştir. 1.745 öğrenciye ulaşılmış ve “Okul İklimi Ölçeği” (Çalık ve Kurt, 2010) uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 1.716’sı değerlendirilmeye alınmıştır. 29 ölçek çeşitli sebeplerle değerlendirilmeye alınmamıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 14.0’da Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, T testi, Anova, Tukey HSD Testi kullanılmıştır.

Örneklem grubun cinsiyetlere göre dağılımı gözlendiğinde grubun % 52,45’ini erkek öğrenciler oluştururken %47,54’ünü de kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular:

Kız öğrencilerin 7. sınıf SBS puan ortalamaları ( $\bar{X}=362,27$ ) erkek öğrencilerin 7. sınıf SBS puan ortalamalarından ( $\bar{X}=350,62$ ) daha yüksektir. Bu bulgu öğrencilerin SBS’de aldıkları puanlarda cinsiyetin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Örneklem grubunun %31,36’sının babalarının eğitim durumu ilkokul mezunudur (537). %19,45’i Ortaokul (333), %28,38’i Lise mezunu (486); %20,81’i Lise üzeri (Yüksekokul, Üniversite veya Yüksek Lisans) (360) mezunlardır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları Baba Eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Anova Testi ile sınıanmıştır. Analiz sonuçlarına göre baba eğitim durumlarına göre SBS puanları farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Bunun sonuçlarına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. SBS puanları ortalamaları da göz önüne alındığında babanın eğitim durumunun artması ile öğrencinin sınavda aldığı puanda artmaktadır.

Örneklem grubunun %52,21'inin annelerinin eğitim durumu ilkokul mezunudur (894). %16,70'i Ortaokul (286), %22'si Lise mezunu (377); %9,09'u Lise üzeri (Yüksekokul, Üniversite veya Yüksek Lisans) (159) mezunlardır. Anne eğitim durumlarına göre İlköğretim 8. öğrencilerinin SBS puanları farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Bunun sonuçlarına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. SBS puanları ortalamaları da göz önüne alındığında anne eğitim durumunun İlkokul veya Ortaokul olması başarıyı etkilemezken Lise mezunu ve üniversite mezunu annelerin öğrencilerinin sınavda aldığı puanda artmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dershaneye- etüt merkezine gidip gitmemeleri analiz edildiğinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dershaneye- etüt merkezine gidip gitmemelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dershaneye- etüt merkezine gitme süreleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlara göre dershaneye- etüt merkezine giden öğrenciler ve gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Dershaneye- etüt merkezine gitme yılı arttıkça öğrenci başarılarının arttığı gözlenmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları yer ile 7. sınıfta aldıkları SBS puanları analiz edildiğinde öğrencilerin yaşadıkları yer ile SBS puanları farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlara göre ilde yaşayanlar ilçede ve köyde yaşayanlara göre daha başarılı olmuşlardır. İlçede ikamet edenler ise köyde ikamet edenlere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Okul İklimi Ölçeği boyutları ve alt boyutları analiz edildiğinde öğrencilerin algıladıkları okul iklimine göre öğrencilerin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında ilişki pozitif yöndedir.

Öğrencilerin algıladıkları okul ikliminde öğretmen davranışlarının destekleyici olmaları öğrencilerin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında ilişki anlamlıdır. Buna göre öğretmenlerin öğrenciyi ve başarıyı destekleyici öğretmen davranışları öğrencilerin SBS puanlarında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin başarı odaklı olmaları ile öğrencilerin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin algıladıkları okul ikliminde Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin olmasına göre öğrencilerin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında ilişki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

***Anahtar Kelimeler:*** Okul İklimi, SBS başarısı, Cinsiyet, Anne-Baba Eğitimi, Dersane

## ABSTRACT

In this study what eight year elementary students acquire and varieties they have as far as their learning environment is concerned and finally their elementary school achievement test results are assessed in 2011. In this research relational correlation model used.

The study is carried out in Sakarya involving elementary school eight form students. A total of 14835 students who sit on their final year achievement tests are classified according to towns, counties and villages, their schools being selected by exemplifications. It used to “Okul İklimi Ölçeği” (Çalık and Kurt, 2010).

Some 1745 students were involved in the study, but actually 1716 of them were evaluated with the criteria applied. The SPSS 14, The Arithmetic Average, The Standard Deviation, The T Test, and the Tukey HSD test are applied.

The findings are as follows:

52.45 percent of the group consists of boys while 47.54 of them are girls. The average achievement test result of seventh form girls is ( $x=362.27$ ) which is higher than the boys ( $x=359.61$ ). This indicates that the sex difference matters in secondary school achievement tests.

The education status of fathers: 31.36 percent elementary school (537 people), 19.45 percent secondary school (333), 28.38 percent high school (486), further education 20.81 percent (360). To observe whether there is a correlation between the test results and father education status the Anova Test is applied. As the results reveal scores vary. The Tukey Test is applied to analyse which groups have what kind of varieties. As a result the study finds there is a significant difference among the groups involved. The more educated is the father the higher is the test score.

As for the mother education status, varieties appear as well. The education status of mothers: 52.21 percent elementary school (894 people), 16.70 percent secondary school (286), 22 percent high school (377), further education 9.09 percent (159). According to the findings with the Tukey Test applied, elementary and secondary school graduate mothers have no impact on the scores while students whose mothers are high school or university graduate get higher points in exams.

There is a significant difference between student performance who take private courses and who don't as far as the scores are concerned. There is an



important difference between the time periods among eight form students who go to courses or study holes. The Tukey test is applied to sort out among which groups those varieties come out. According to the results students who take private courses are better than than those who don't. The longer they attend to such courses the better their scores are. There is a correlation between the exam results and where students live,too. According to the Tukey test results, students living in towns are better than those living in counties or countrysise.

Measurements and sub-mesurements are also analysed. The relation between the scool environment and student exam results tend to be high moving in a positive scale. Supplementary teaching has a high impact on test scores as well,so there is a significant correlation between teacher motivation and high test scores. No significant link is found between student focus on success and achievement tests.

The study finds that there is a slight but significantly positive correlation between the secure learning environment and the scores.

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI</b> .....	<i>ii</i>
<b>YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU</b> .....	<i>iii</i>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<i>iv</i>
<b>ÖZET</b> .....	<i>v</i>
<b>ABSTRACT</b> .....	<i>viii</i>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<i>x</i>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<i>1</i>
<b>GİRİŞ</b> .....	<i>1</i>
<b>1.1 Problem</b> .....	<i>1</i>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı</b> .....	<i>1</i>
1.2.1. Alt Amaçlar.....	<i>3</i>
<b>1.3. Araştırmanın Önemi</b> .....	<i>4</i>
<b>1.4. Sınırlılıkları</b> .....	<i>5</i>
<b>1.5. Varsayımlar</b> .....	<i>5</i>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<i>6</i>
<b>2.1. Örgüt, Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü</b> .....	<i>6</i>
<b>2.2. Eğitim ve Okul</b> .....	<i>7</i>
<b>2.3. Açık Sistem Olarak Eğitim</b> .....	<i>7</i>
2.3.1. Eğitim Sisteminin Girdileri.....	<i>9</i>
2.3.2. Eğitim Sisteminde İşlemler.....	<i>9</i>
2.3.3. Eğitim Sisteminde Çıktılar.....	<i>9</i>
2.3.4. Eğitim Sisteminde Dönüt.....	<i>9</i>
<b>2.4. Okul İklimi</b> .....	<i>10</i>
<b>2.5. Örgüt İkliminin Boyutları</b> .....	<i>16</i>
2.5.1. Bireysel özellikler.....	<i>16</i>
2.5.2. Örgütsel özellikler.....	<i>16</i>
2.5.3. Çevresel özellikler.....	<i>16</i>
<b>2.6. Örgüt İklimini Etkileyen Organizasyonel Davranışlar</b> .....	<i>18</i>
2.6.1. Muhafazakar Model (Custodial Model).....	<i>18</i>
2.6.2. Otokratik Model (Autocratic Model).....	<i>18</i>
2.6.3. Destekleyici Model (Supportive Model).....	<i>18</i>
2.6.4. Ekip Çalışmalı Model (The Collogial Model).....	<i>19</i>
<b>2.7. Okul İkliminin Geliştirilmesinde Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Velilerin Rolü</b> .....	<i>19</i>
<b>2.8. Okulların Sınıflandırılması</b> .....	<i>20</i>
<b>2.9. İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş</b> .....	<i>21</i>

<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>26</b>
3.1. Türkiye’de Eğitim.....	26
3.2. Sakarya’da Eğitim.....	28
3.3. Sakarya Eğitimde Başarıyı Artırma Projesi .....	29
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>34</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>34</b>
4.1. Araştırma Modeli .....	34
4.2. Evren ve Örneklem .....	34
4.3. Verilerin Toplanması .....	36
4.4. Veri Toplama Aracı.....	36
4.4.1. Okul İklimi Ölçeği .....	37
4.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği .....	37
4.5. Verilerin Analizi .....	37
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>39</b>
<b>5.1. Bulgular</b> .....	<b>39</b>
5.1.1. Örneklem Grubun Cinsiyet Dağılımı .....	39
5.1.2. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna göre 7. Sınıf SBS puanları.....	40
5.1.3. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna göre 7. Sınıf SBS puanları.....	40
5.1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye-Etüt Merkezine Gitme Durumlarına Göre Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanları.....	41
5.1.5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin gittikleri okulun çevresine göre (il merkezi/ilçe/köy) 7. Sınıf SBS Puanları.....	42
5.1.6. Okul İklimi Ölçeği ve Değerlendirilmesi .....	43
5.1.7. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Okul İklimi ile 7. Sınıf SBS’de Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki .....	44
<b>BÖLÜM VI</b> .....	<b>46</b>
<b>6.1. Tartışma ve Yorum</b> .....	<b>46</b>
6.1.1. İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin 7. Sınıf SBS puanları Öğrencilerin Cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır? .....	46
6.1.2. Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanları ile Babalarının Eğitim Durumuna göre Farklılaşmakta mıdır? .....	51
6.1.3. Öğrencilerin 7. Sınıf SBS puanları ile Annelerinin Eğitim Durumuna göre Farklılaşmakta mıdır? .....	53
6.1.4. Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanı ile Dershaneye-Etüt Merkezine Gitme Durumlarına göre Farklılaşmakta mıdır? .....	58
6.1.5. Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanı ile Gittikleri Okulun Çevresine göre (il / ilçe/köy) Farklılaşmakta mıdır? .....	60
6.1.6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Okul İklimi ile 7. Sınıf SBS Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	63
6.1.7. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okullarında Destekleyici Öğretmen Davranışlarıyla 7. Sınıf SBS Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	68
6.1.8. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Olmalarıyla 7. Sınıf SBS Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	73
6.1.9. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okullarında Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşiminin Olmasıyla 7. Sınıf SBS Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	74

<b>BÖLÜM VII</b> .....	<b>76</b>
<b>7.1. Sonuçlar ve Öneriler</b> .....	<b>76</b>
7.1.1. Sonuçlar .....	76
7.1.2. Öneriler .....	77
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>78</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>89</b>
<b>EK 1: ÖLÇEK FORMU</b> .....	<b>90</b>
OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ .....	91
<b>EK 2: RESMİ İZİN VE ONAY FORMU</b> .....	<b>93</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>95</b>

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1: 2008- 2010 yılları arasında Cinsiyete göre Okur- yazar Oranları.....</b>	<b>26</b>
<b>Tablo 2 :25 Yaş ve Üzeri Türkiye Okur-Yazar Oranı .....</b>	<b>27</b>
<b>Tablo 3 : 2011-2012 İlköğretim Okulları ve Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları. 28</b>	
<b>Tablo 4 : 2011-2012 Ortaöğretim Okulları ve Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları .....</b>	<b>28</b>
<b>Tablo5: Sakarya İli 2004-2009 Arası Orta Öğretime Geçiş Sınavı (SBS) Başarı Sırası.....</b>	<b>31</b>
<b>Tablo 6: 2010 Türkiye Geneli SBS 8. Sınıf Sayısal Bilgiler .....</b>	<b>32</b>
<b>Tablo 7: 2011 Seviye Belirleme Sınavı 7. Sınıf Sayısal Bilgiler .....</b>	<b>32</b>
<b>Tablo 8: Örneklem grubun demografik dağılımı .....</b>	<b>34</b>
<b>Tablo 9: Örneklem Grubun Baba Eğitim Durumu .....</b>	<b>35</b>
<b>Tablo 10: Örneklem Grubun Anne Eğitim Durumu.....</b>	<b>35</b>
<b>Tablo 11: Örneklem Grubun Dershane- Etüt Merkezine Gitme Durumu .....</b>	<b>35</b>
<b>Tablo 12: Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Yer.....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 13: Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin SBS puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 14: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları Değişkeni Bakımından Öğrencilerin SBS puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....</b>	<b>40</b>
<b>Tablo 15: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Değişkeni Bakımından Öğrencilerin SBS puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 16: Öğrencilerin Dershane-Etüt Merkezine Gitmeme-Gitme Ve Gitme Sürelerinin Durumları Değişkeni Bakımından Öğrencilerin SBS puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo 17: Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Yer (İl-İlçe-Köy) Durumları Değişkeni Bakımından Öğrencilerin SBS puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 18: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Algıladıkları Okul İklimine göre Öğrencilerin SBS puanları arasındaki ilişki .....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 19: Cinsiyete göre boş zamanların paylaşıldığı kişiler .....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 20: Yıllara göre Özel Dershane Sayıları .....</b>	<b>58</b>

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, alt amaçları, varsayımları ve araştırma ile ilgili kavramlar verilmiştir.

#### 1.1 Problem

Bireyler için eğitim aileden sonra planlı bir şekilde okulda devam eder. Okul, türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumudur. Türk Dil Kurumu, okulu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim topluluğu olarak tanımlamıştır (TDK, 2004). Okul ortak amaçları ve işleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kişilerin oluşturduğu bir örgüttür. Eğitim sistemi, yapısal yönüyle bir örgüttür. Örgütün tüm boyutları, eğitim sistemi için de geçerlidir (Özdemir, 1996).

Aydın (1994)'a göre bir bireyin bir örgüt ortamındaki deneyimi, aynı ortamdaki bir başka bireyin deneyiminden önemli ölçüde farklı olabilir. Bir bireyin çevresini algılaması, etkin bir süreçtir. Birey, çevrenin farklı yönlerini seçici bir biçimde fark eder; gördüklerini geçmiş deneyimlerinin ışığında, deneyimleri açısından değerlendirir (Akt: Özdemir, 1996). Birey bu deneyimleriyle okula gelir ve okulda da farklı deneyimler kazanır. Hiyerarşik sıraya konulan okullar ilköğretim kademesinden başlayarak devam eder. İlköğretimde temel eğitimlerini alan bireyler ortaöğretime geçerler. Ortaöğretim kademesi ise bireylerin meslek seçimleriyle doğrudan bağlantılıdır. Öğrencinin ortaöğretim seçimi bireyle birlikte velisinden, öğretmenlerinden ve okul yöneticilerinden etkilenmektedir. Bu seçimde öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçişlerinde sınavlar hazırlanmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin SBS başarısındaki algıladıkları okul iklimi ve bazı değişkenlerin etkilerinin derecelerini saptamaktır.

#### 1.2. Araştırmanın Amacı

Etkili eğitim talebiyle başarıyı artırmak için birçok faaliyet yapılmış, eğitim-öğretim programları yeniden düzenlenmiş ve düzenlenmeye devam edilmektedir.

Okulların fiziksel imkânları iyileştirilmeye çalışılmış, imkânlar artmaya devam ettirilmektedir. Eğitim faaliyetlerinin birinci derecede gerçekleştiği yer okullardır. Sosyal bir sistem olarak okul bireylere bir yandan yeni bilgiler ve beceriler kazandırarak onları toplumdaki genel ve özel rolleri için hazırlamak ve aynı zamanda bireyin, toplumun değişen koşullarına uymasını kolaylaştırmak amacını taşır (Gürsel, 2003). Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istenilen davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Çalık, 2009). Okul dışı kaynaklardan en önemlisinin de dershaneler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle tartışılan bu kurumların öğrenci başarısında ne kadar etkili olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir ( Yavuz, 2009).

Okul iklimiyle ilgili yapılan çeşitli araştırmalar da okul iklimine dair farklı tanımlar önerilmiş ve buna bağlı olarak ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu çalışmalarda örgüt ikliminin kavramsallaştırılmasındaki değişime rağmen, üç önemli faktör üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlar:

- Okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler,
- Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri,
- Başarı beklentisidir.

Çalık ve Kurt'a (2010) göre okul iklimine ilişkin geliştirilen ölçeklerin çoğunluğu okul iklimi, öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin görüşleri alınarak ortaya konmuştur (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, Tarter ve Kotkamp, 1991; Kallestad, Olweus ve Alsaker,1998; Akt: Çalık ve Kurt, 2010 ). Okul ikliminin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve öğrencileri nasıl etkilediğine dayalı olarak yurtdışında da ölçekler geliştirilmiş (Vessel, 1997; Brand vd., 2003; Akt: Çalık ve Kurt, 2010). Türkiye de ise okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre ölçekler geliştirip araştırmalar yapılmıştır (Özgül, 2005). Konu aldığımız çalışma da ise okul ikliminden en çok etkilenen bireylerin yani öğrencilerin görüşlerine göre okul ikliminin öğrenci başarısına katkısı analiz edilecektir.

Öğrenci açısından davranış değişikliği yanında bilimsel kazanımları da önemlidir. Türkiye' de 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ölçmek ve bir üst eğitim kurumu olan lise ve dengi okullara yerleşmek için yapılan Seviye Belirleme Sınavında (SBS) yeterli puan almaları gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim aldıkları

okullarda yönetici, öğretmen ve çeşitli hizmet grupları okulun iklimini oluşturmaktadır. Ancak bu iklimi oluşturan önemli öge öğrencilerdir. Öğrenciler hem okul iklimini oluşturur hem bu iklimden etkilenirler hem de sistemin çıktılarınıdır. Öğrencilerin yetiştiği çevre akademik başarılarını da etkilemektedir. Bu çevreden kasıt okul ve öğrencinin okulu algılamasıdır. Yapılan araştırmalarda ise okul ikliminden en çok etkilenen grup öğrenci olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmanın amacı, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından Seviye Belirleme Sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Amaca ilişkin alt amaçları şöyle sıralayalım:

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta aldıkları SBS puanı öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta aldıkları SBS puanı öğrencilerinin gittikleri okulun çevresine göre (il merkezi/ ilçe/köy) farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta aldıkları SBS puanı öğrencilerinin dershaneye gitme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi ile 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul ikliminin Destekleyici Öğretmen Davranışlarıyla 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul ikliminin Başarı Odaklı olmalarıyla 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul ikliminin Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin olması 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumun yaşama biçimi olarak ifade edilen kültür toplumlar arasında olduğu kadar okullar arasında da farklılık göstermektedir (Taymaz, 2011). Bir okulun ayırıcı karakteri, onun yazılı olmayan norm çevresi ve beklentilerinden oluşan kültürüdür (Terzi, 2000). Öğrencilerin yetiştiği bu kültürel çevreyi oluşturan etkenler ise öğrencinin başarısını doğrudan etkilemektedir.

Okul hızla sanayileşen çevreye, demokratik kurallara, bilimsel yöntem ve üretkenliğin egemen olduğu bir dünyaya öğrenciyi kendi gereksinimlerini de göz önüne alarak hazırlamaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Okul iklimi, okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir. Okul iklimi tanımlarının çoğunun okuldaki insan ilişkileri çerçevesinde yapıldığı anlaşılmaktadır (Çalık ve Kurt, 2010). Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise okul iklimi; okul yöneticilerinin veya öğretmenlerinin ve diğer çalışanların görüşlerine başvurulduğu tutumları ile öğrenci-veli tutumu, beklentileri ve karşılama düzeyleri üzerine çalışmalar yapılmıştır. Ancak okul ikliminden direkt etkilenen ve okul iklimini direkt etkileyen öğrencilerin okul iklimine bakış açıları ve faydalanma düzeyleri üzerine çalışmalar henüz yeni yapılmaktadır. Öğrenci başarısı ile okul iklimi algısının üzerinde çalışma yapılması gereksinimi duyulmuştur. Okul iklimi algısının yanında öğrencinin demografik özelliklerinin (cinsiyet, anne-baba eğitim durumları ), okulun çevresi, okul dışı ders etkinlikleri ile öğrenci başarısı analizi yapılması gereksinimi duyulmuştur.

Alanyazında yapılan okul iklimi araştırmalarında, öğrencilerin akademik performansı ve okula uyumu gibi sonuçların, sınıf etkinliklerine öğrencinin katılımına, akran etkileşimine, kuralların açıklığına, okul ve sınıfın düzenliliğine, karar alımlarında öğrenci katılımına, öğretmenlerinin desteğine ve öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik başarılarını da kapsayan olumlu okul iklimi sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler öğretimi öğrencileri başarılı kılacak şekilde organize

edebildiklerine ve yönetebildiklerine inandıkları zaman ve okul iklimi onları desteklediği zaman, öğrenci başarısını artırmak için istekli davranırlar (Sweetland ve Hoy, 2000; Akt:Çalık ve Kurt, 2010).

Çalık ve Kurt (2010)'a göre örgüt ikliminin kavramsallaştırılmasındaki değişime rağmen, üç önemli faktör üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Bu faktörler; (1) okuldaki yöneticiler, öğretmenle ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği, (2) okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve (3) başarı beklentisidir. Okul iklimi çalışmalarının büyük bir çoğunluğunda öncelikle okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışlarının dikkate alındığı görülmektedir. Ancak burada ortaya çıkan önemli bir eksiklik, okul ikliminin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve öğrencileri nasıl etkilediğidir (Çalık ve Kurt, 2010). Öğrencilerin sınav başarılarıyla okul iklimi ilişkisinin analizi ihtiyacı doğmuştur.

#### **1.4. Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2011-2012 Eğitim- Öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ve Kaynarca ilçelerinde eğitim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

#### **1.5. Varsayımlar**

Örneklem grubunu oluşturan bireyler ölçeği herhangi bir baskı veya etki altında kalmadan içtenlikle cevaplamışlardır.

## BÖLÜM II

### 2.1. Örgüt, Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü

Örgüt, ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat olarak tanımlanmıştır (TDK, 2004). Peker (1978)'e göre bir örgüt belli amaçların bir veya birden fazla kişi/grupla gerçekleştirilmesidir. Örgüt yapısı, bir grubun faaliyetlerini eşgüdümleyen, öğelerini birbiri ile uyumlu hale getiren sistem olarak tanımlanmıştır. Anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü kavramları örgütün yapı boyutunu oluşturur. Hiyerarşi, rol ve statü kavramları örgütün anatomisini oluşturan karar süreci ile de yakından ilgilidir (Bursalıoğlu, 2005). Bireysel örgüt üyeliği deneyimi en iyi koşullar altında dahi bir otonomi kaybı anlamına gelir. Bir örgüte gönüllü katılım üyeyi bir sözleşme ile bağlar. Muhtemel net fayda karşılığında katılan kişi zaman ve yaşam şekli üzerindeki kontrol gibi belirli ayrıcalık ve özgürlüklerden feragat etmiş olur (Hodgkinson, 2008).

Örgüt iklimi ise örgüte kişiliğini kazandıran oldukça sürekli üyelerinin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte egemen olan ve ölçülebilir özellikler kümesidir. Landy (1990) tarafından yapılan tanım ise genel kabul görmektedir. Landy'e göre örgüt iklimi; örgütün objektif özelliklerinin örgüt üyeleri tarafından algılanmasını temsil eder. Örgütün bu boyutu objektif ancak bireyin aynı konudaki düşünceleri ise subjektiftir. (Akt: Acarbay, 2006). İşte bu örgüt iklimi ile belirginleşen nesnel özelliklerin algılanmasıdır. Yani iklim örgütsel kişilik hakkında bireyin görüşüdür. Örgüt iklimini özetleyen Şişman (2002)'in tanımı ise; bir örgütün üyelerinin işyerini algılayış biçimleri olarak tanımlanmıştır.

Örgüt kültürü, o örgütün çevrede tanınmasını değerini, toplumsal standartlarını çevredeki diğer örgüt ve bireylerle ilişkili biçimlerini ve düzeylerini de yansıtır. Bu fonksiyonu ile kültür örgütü toplumla başlayan onun toplum içinde yerini, önemini ve hatta başarısını belirleyen en önemli araçlardan biridir (Eren, 2000). Örgüt kültürüne ilişkin farklı tanımların ortak noktasını değerlere yapılan vurgu oluşturmaktadır. Örgüt kültüründe önemli bir öge olarak görülen değerler, birey-örgüt uyumunda önemli bir ölçüt olarak ele alınmaktadır.

## 2.2. Eğitim ve Okul

Eğitim fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 2007). Bireyler için eğitim aileden sonra planlı bir şekilde okulda devam eder. Okul, türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumudur. Türk Dil Kurumu, okulu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim topluluğu olarak da tanımlamıştır (TDK, 2004). Okul ortak amaçları ve işleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kişilerin oluşturduğu bir örgüttür. Bir amaç için bir araya gelen insanlar, amaçlarını gerçekleştirmek için planlama, örgütleme, yönlendirme, eşgüdüm ve denetim fonksiyonlarını (yönetim biliminin evrensel öğelerini) yerine getirirlerken; klasik kuramcılar gibi insanı, makine ya da eşya gibi algılayamayacaklardır. Ayrıca bu insanlar üretimi ve verimliliği de tümünden göz ardı etmeyeceklerdir (Öztekin, 2005).

## 2.3. Açık Sistem Olarak Eğitim

Sistem; en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere uygun ve değişik öğelerden oluşan dirik bir örüntü olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2007). Sistemler açık veya kapalıdırlar. Kapalı sistemler dış çevreleri ile etkileşimde bulunmayan sistemler olarak vasıflanır; halbuki, açık sistemler dış çevreleriyle sürekli olarak etkileşirler (Yalçınkaya, 2002). Okul, birey boyutunun kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanının formal yanından daha ağır, etki alanının yetki alanından daha geniş olması nedeniyle açık sosyal bir sistem özelliği gösterir. Okul, çeşitli değerlerin bulunduğu ve bazen çatıştığı bir örgüttür (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Her örgüt gibi, kendine özgü bir kişiliği olan okul bürokratik örgüt özelliği gösterir (Bursalıoğlu, 2005). Eğitim sisteminin odağı bireydir. Birey eğitim sisteminin hem girdisi, hem çıktısı hem de dönütüdür. Yani okullarda işleme alınan hammadde insandır. Bir açık sistem girdi, işlem, çıktı ve dönütten oluşan ve en az hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya koyan ve her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenen dirik bir örüntü olarak betimlenir (Sönmez, 2007). Öyle ise okullar da birer açık sistemdir. Şekil üzerinden açık sistemi inceleyelim:



### **2.3.1. Eğitim Sisteminin Girdileri**

Girdiler, sistemin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için, dışarıdan alınan her türlü ham maddedir. Eğitim sisteminde girdi ise insanlardır. İnsanlar bütün özelliklerini okula taşır.

Eğitim sisteminin girdileri öğrenci sayısı, yaşı, cinsiyeti, hazırbulunuşluk düzeyi, yatırım, yeni personel, yeni araç-gereç, yiyecek, içecek, giyim, kuşam, enerji ve yeni bilgidir oluşabilir (Sönmez, 2007). Bu girdiler birbirleriyle sürekli etkileşim içerisindedirler.

### **2.3.2. Eğitim Sisteminde İşlemler**

İşlemler, girdilerin hedefler doğrultusunda, uygun ve etkili kimyasal, fiziksel, zihinsel ve işlemsel süreçlerin kullanılarak biçimlendirildiği bölümdür.

Bir eğitim sisteminde, öğrencilerin istendik davranışlarla donatmak için her türlü etkinlik, işlemler kısmında uygun yer ve zamanda işe koşulur. Bu kısma, eğitim durumu, çevre ayarlaması, ortam düzenleme de denir (Sönmez, 2007). Okulun bulunduğu çevrenin özellikleri, yerleşim yerinin gelişmişliği, eğitime sunduğu imkânlar işlemleri etkileyen faktörlerdendir.

### **2.3.3. Eğitim Sisteminde Çıktılar**

Açık sistemin öğelerinden biri de çıktılardır. Çıktılar, ölçme ve değerlendirme sonucu ile belirlenir. Sistemin hedeflerini ne derece gerçekleştirdiğini belirlemek için yapılan her türlü etkinliği kapsar. Okul sisteminde çıktıları belirlemek için “ölçüt dayanlı” ve “durum muhasebesine dönük bir değerlendirme” yapılmalıdır. Çıktıları belirlerken niceliksel, iç ve dış, niteliksel iç ve dış verimlilik, maliyet-yarar analizi türü değerlendirmeler de kullanılabilir (Sönmez, 2007). Eğitim sisteminin çıktısını bilgi ve beceri kazanmış birey olarak tanımlarsak, birey sürekli değerlendirme sürecine tabi tutulur.

### **2.3.4. Eğitim Sisteminde Dönüt**

Açık sistemin dördüncü ögesi dönüttür. Dönüt, sisteme her işlemin sonunda bilgi vermek, yani sonuçların bilgisini gerekli yer ve zamanda sisteme ulaştırmak olarak tanımlanabilir (Sönmez,2007). Çıktının kalitesini ve istenilen düzeyde

oluşunu değerlendirme ve geri dönütüyle anlayabiliriz. Bu bakımdan dönüt sistemi, açık sistemin vazgeçilmez bir ögesi konumundadır. Sistemin içindeki her tür değişimi, işleyen ya da işlemeyen öğeleri sisteme bildirerek, gerekli düzenlemelerin yapılır. Sistemdeki olumsuzlukların giderilmesini ve sistemin yeniden tutarlı bir biçimde işlemesini sağlar. Dönüt mekanizması, amaçlara varmada ne ölçüde başarı sağlandığı hususunda yöneticilere yardımcı olur (Yalçınkaya, 2002). Çıktının olumlu ya da olumsuz olmasını işlem basamağındaki görev alanlarına bildirerek kaliteyi sürekli geliştirmeye dönük faaliyetler yapılır. Girdi ile çıktı arasında fark oluşması ve farkında istenilen yönde olması sistemin doğru işliyor olduğunu gösterir. Bu göstergede dönütün yeri vazgeçilmez ve göz ardı edilemezdir.

Örneğin derste hedeflenen kazanım için işe koşulan pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme ya da strateji, yöntem ve tekniklerin işlemediği görüldüğünde bu işe koşulan elemanların düzeltilmesinin veya değiştirilmesinin gerekliliği doğmaktadır. İşlemin öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli olunması gerektiği, süreçte işe koşulan değişkenlerin pekiştireç, ipucu, dönüt düzeltme, öğrenci katılımı, hazır bulunuşluk, öğretme yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve yeterli zamanlama olduğu ifade edilmiştir. Programın son aşaması olan değerlendirmenin programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılması gerekir.

#### **2.4. Okul İklimi**

Okul iklimi, okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir (Balcı, 1995). Her okulun da kendine özgü kültürü vardır. Çelik (2000)'e göre okul kültürü şu boyutlardan oluşmaktadır:

- a. Okulun tarihi ve gelişimi
- b. Okulun değerleri ve inançları
- c. Okulla ilgili hikayeler ve mitler
- d. Okulun kültürel normları
- e. Gelenekler, törenler, adetler
- f. Okulla ilgili kahramanlar ve liderler

Okulun kültürünün temel öğeleri: saygılılar, değerler, normlar, hikayeler ve masallar, törenlerdir (Akt: Kaya, 2005). Kültür ise okulda iklimi direkt etkilemektedir.

Okul iklimi, okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir. Okul iklimi tanımlarının çoğunun okuldaki insan ilişkileri çerçevesinde yapıldığı anlaşılmaktadır (Çalık ve Kurt, 2010).

Okul ikliminin, örgütsel uygulamalardan ortaya çıkan ve üyelerin tutumlarını ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu üzerine bir görüş birliği vardır. Okul iklimi, okuldaki insanların kolektif algılarına dayalı olarak gelişen, örgütteki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik olarak nitelenmektedir (Hoy, 2003). Okul iklimi okul çalışanlarını, öğretmenlerini, okul yöneticilerini, öğrenci ve velilerini etkilemekte ve onlardan etkilenmektedirler.

Okul, hızla sanayileşen çevreye, demokratik kurallara, bilimsel yöntem ve üretkenliğin egemen olduğu bir dünyaya öğrenciyi, kendi gereksinimlerini de göz önüne alarak hazırlamaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Zorunlu eğitim sürelerindeki artış, yaşanan iç göç ve artan nüfuz sonucu okulların öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel sayıları hızla artmakta ve buna paralel olarak da okulun diğer girdilerinde (eğitim teknolojisi, araç-gereç, eğitim programları vb. ) artışlar olmaktadır (Yavuz, 2005). Okul yönetiminde tüm etkinlikler öğrenci göz önüne alınarak planlanır. Öğrenci başarısı öğrenciye yönelik hizmetlerin eksiksiz yapılması ve sürekli geliştirilmesi ile arttırılacaktır (Çankaya, 1996). Yönetim öğrencileri iyi tanımakla işe başlamalı ve karşılaşılan sorunların çözümünde öğrencilere yardımcı olunmalıdır (Taymaz, 2011). Yine burada öğrencilerin okulu nasıl algıladıkları önemlidir. Okul ortamına ne kadar katıldıkları veya bu atmosferin ne kadar dışında kaldıklarıyla öğrencinin okula bağlılığı ortaya çıkar. Öğrenciler okulu sahiplenmeli, okul yönetimi ve öğretmenler bu konuda öğrencilere yardımcı olmalıdırlar. Öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği yapılmak isteniyorsa öğrencilerin okul iklimi algısı olumlu düzeyde tutulmalıdır. Eğer öğretmenler hangi okulların gelişeceğini belirlemede daha iyi liderlik çalışması, takım çalışması ve müdürlere yardım etmekte gönüllü, istekli olurlarsa, okul müdürleri geliştirilecek organizasyonlar olarak okulları öğrenciler için önemli sosyal kurumlar olarak görmek için okul müdürleri fakülterlere önderlik etmelidirler (Hunter, 2007).



Çağdaş eğitim yönetiminin temel amacı, eğitim örgütlerinin etkili bir şekilde yaşamalarını sağlamak ve okullardaki eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde yaşatılmasına katkıda bulunmaktır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi, bu süreç içinde rol oynayan tüm öğelerin farklı bilgi, beceri ve tutumlarının eşgüdümleşmesi ile ilişkilidir. Ancak, teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin hızla devam ettiği günümüzde eğitim süreci içindeki bireylerin, belirli niteliklere sahip olmaları ve bu nitelikleri günün değişen koşullarına göre kendini yenileyebilmesi örgütsel etkililik için bir zorunluluktur. Hızla değişen ekonomi ve teknoloji bireyler arasında önemli farklılıklar oluşturabilmektedir. Oysaki çağdaş eğitimin işlevi bireyler arasındaki bilgi ve yetenek farkı değil, bir bireyin eğitimden önce ve eğitim sürecinden sonra bilgi ve yeteneğin olumlu yöndeki farklılık oluşturmasıdır.

Anatomi, fizyoloji, rol ve statü kavramları örgütün yapı boyutunu oluşturur. Hiyerarşi, rol ve statü kavramları örgütün anatomisini oluşturan karar süreci ile de yakından ilgilidir (Bursalıoğlu, 2005). Eğitimde rol alan yönetici, öğretmen ve öğrencinin yanında veli profili de göz ardı edilmemelidir. Veliden kasıt aslında öğrencinin yetiştiği ortam olarak da düşünülebilir. İnsan sosyal bir varlıktır ve çevresinden iyi-kötü her türlü uyarıcılara açıktır ve bunlardan etkilenir. Veli öğrencinin okula hazırbulunuşluğunu sağlar. Eğitim aileden başlar sözünden yola çıkarsak bireyin ilk eğitim aldığı yer ailesidir. İlk eğitim alınan yer bir sonraki eğitim alacağı yere karşı tutumunu ve performansını etkiler. Bireyin ebeveynlerinin okula karşı tutumu bireyin eğitim sürecindeki performansını destekler.

Örgütün iklim tipi insan ilişkilerini belirler. Bursalıoğlu (2005)'e göre bireyler arası ilişkiler ve grup dinamiği eğitim örgütleri için daha çok önem taşımaktadır. Çünkü bu örgütler, diğer örgütlere göre daha informal bir hava içinde çalışmaktadır. Eğitim girişiminin hammaddesi olan insan, bu ilişkilerin hem üreticisi, hem de tüketicisidir.

Örgütsel iklim türleri (Halpin, 1996) ise açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı olmak üzere, altı tip olarak gruplanmıştır.

1.Açık İklim: Yönetici ve öğretmenleri büyük bir uyum içinde bulunan okullardır. Öğretmenler uyum içinde çalışırlar. Yönetici her görevi kendi yapma yerine duruma göre öğretmenlerin liderlik yapmaları için ortam hazırlayandır.

2.Bağımsız İklim: Öğretmenlerin moralleri yüksek olsa da açık iklimdeki kadar rahatlık yoktur. Okullarda sosyal gereksinimlere önem verilir. Yönetici öğretmenlerle kendi arasında psikolojik kurallar koyarak mesafeli ilgi gösterir. Öğretmenler yöneticilerden çok az öneri alır genelde ise kendi başlarına çalışırlar.

3.Kontrollü İklim: Sosyal gereksinimler göz ardı edilerek sadece görevi yerine getirme duygusu ağır basar. Yönetici baskındır; etkili ve emredicidir.

4.Samimi İklim: Örgüt bireyleri arasında sıkı arkadaşlık bağları söz konusudur. Moral ve iş doyumunu yüksektir.

5.Babacan İklim: Öğretmenlerin sosyal gereksinimleri sağlanırken aynı zamanda kontrolün yöneticinin elinde tutulmaya çalışıldığı ama yönetici açısından başarısız olduğu gözlenir. Yönetici çalışmalarıyla iyi bir örnek olamadığı için öğretmenler güdülenemez.

6.Kapalı İklim: Yöneticinin öğretmenleri yönlendirmesinin pek mümkün olmadığı ortamlardır. Grup başarısı düşüktür ve yönetici başarı için kolaylık tanımaz (Akt: Acarbay, 2006).

Aydın (2000)'a göre 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 vardır.

Açık iklime sahip bir okulda aşağıdaki durumlar gözlenir:

1. Okulun amaç ve politikası ilgililerce benimsenmiştir.
2. Okul yöneticileri yönetim işlevlerini hatasız yerine getirmektedir.
3. Okulda görevli insanlar arasında yakın ve samimi ilişkiler vardır.
4. İnsanlar aralarındaki ilişkilerden haz ve doyum duymaktadır.
5. Okulda insanların moralleri ve doyum dereceleri yüksektir.
6. Okulda insanlar yeterince güdülenmiş ve bağlanmışlardır.
7. Okuldaki insanlar okullarında bulunmaktan gurur duymaktadır.
8. Okulda iletişim ağı iyi işlemekte ve insanlar etkilenmektedir

(Taymaz, 2011).

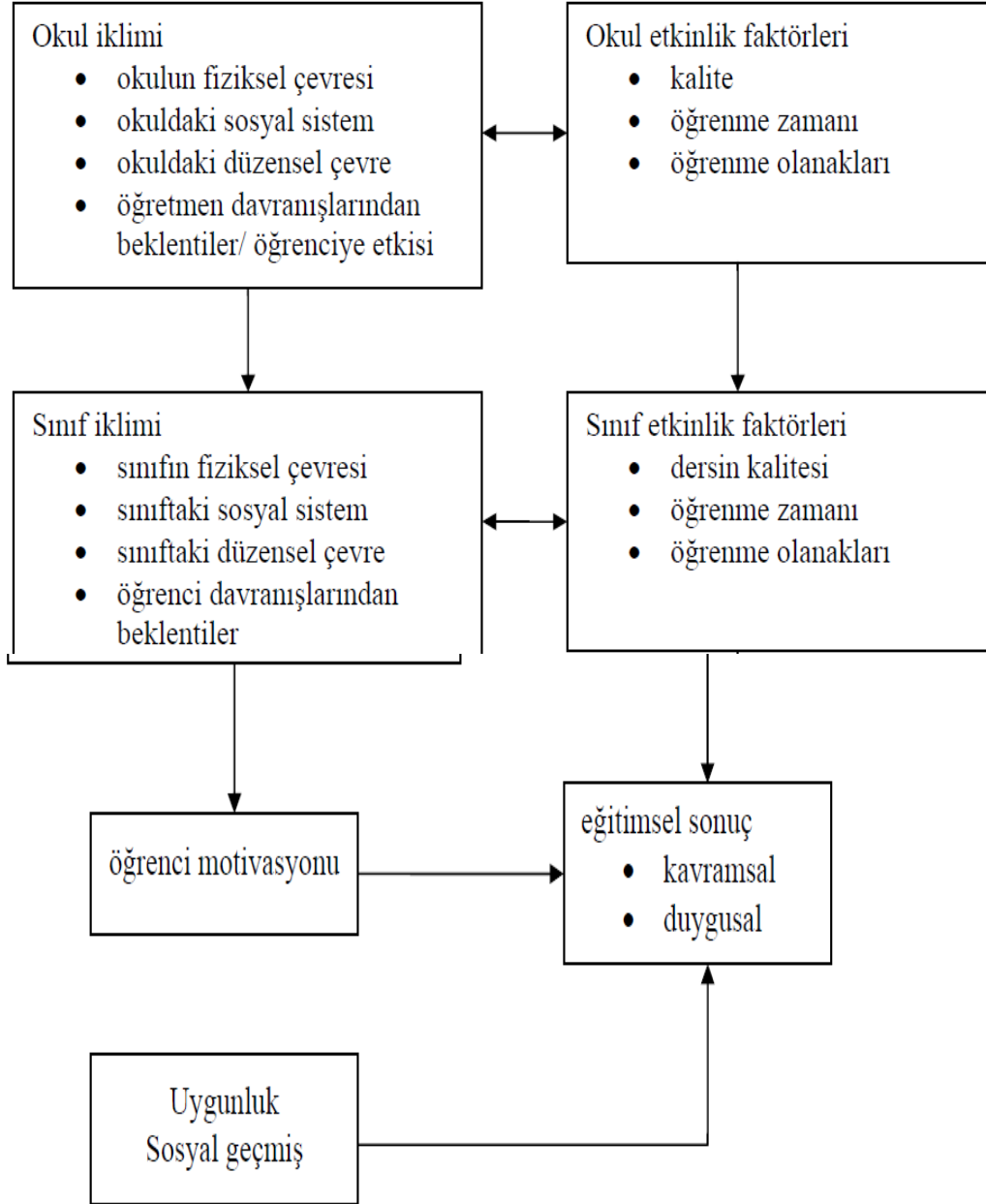
İklim tipleri gözden geçirildiğinde okul ortamının açık iklime sahip olması okulda görevli bütün bireylerin işlerini severek ve sahiplenerek yaptıkları

gözlenmektedir. Bireyler okulu iyi kötü durumları sahiplendikleri için öğrencilerinin de başarılı olmasını isterler. Öğrencilerin akademik başarılarında çaba harcarlar. Sadece akademik başarı değil hayata hazırlayan okulun kişinin hayatını düzenlemesinde yardımcı olmasını sağlamaya çalışırlar.

Okul iklimi ve okul kültürü pek çok değerle ilgilidir. Kültür, güvenlik uygulamaları, yöneticiler arası ilişkiler, organizasyonel yapı ve aile katılımı gibi... Başarılı eğitim uygulamaları etkin bir biçimde birlikte yaşamasını bilen, mutlu, güven içinde, istekli ve gayretli öğretmen ile yöneticilerin bulunduğu okul örgütlerinde görülmektedir (Acarbay, 2006). Öğretmen ve yöneticilerin, zamanın değişimlerine ve gelişmelerine açık olmayıp kendilerini geliştirmemesi okulun gelişmesini engellemektedir. Zira okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilirse de okulda gelişmesi mümkün olmamaktadır (Balcı, 1995). Okul örgütlerinin etkililiğini sağlamak için okullarda etkili bir örgütsel iklimin oluşması gerekir (Can, 2002). Okulların başarılı olmasını sağlayacak en etkin iklim tipinin açık iklim tipi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okul iklimi faktörleri Creemers ( 1994) tarafından etkinlik modellerine eklenmiştir. Creemers aynı çalışmasında etkinlik faktörleri gibi okul ikliminde öğrencilerin başarısında katkısı olduğunu savunur. Aşağıdaki model Creemers'in modelinden yola çıkılarak okul/sınıf iklimi ve okul/sınıf etkinlik faktörlerini bir araya getirmektedir ( Akt: Acarbay, 2006)

**Şekil 2.2. Eğitimsel Etkililikte İklim Faktörleri**



**Kaynak:** Creemers ve Reezigt, 1999, Akt: Acarbay, 2006

## **2.5. Örgüt İkliminin Boyutları**

Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgüt ikliminin çeşitli boyutlarda ele alındığı görölmektedir. Taymaz (2011)'a göre bir okulda sağlıklı bir iklim, okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesi koşullarından biri olarak görülür. Örgütsel iklimin birey, ekoloji, sosyal sistem, örgüt ve kültür olmak üzere beş ögeden olduğunu söylemektedir. Örgüt iklimi 3 temel boyutta incelenebilir ve her boyutta aşağıdaki özellikler görülür:

### **2.5.1. Bireysel özellikler**

Okulda çalışan insanların özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanakları.

### **2.5.2. Örgütsel özellikler**

Örgütün amaç, politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödöl düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumu.

### **2.5.3. Çevresel özellikler**

Çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve destekleri.

Ertekin(1978) ise örgüt ikliminin boyutlarını aşağıdaki gibi kümelendirmiştir:

**Şekil 2.3 .Kümelendirilmiş Örgüt İklimi Boyutları**

<b>Bireysel Özellikler</b>	<b>Örgütsel Özellikler</b>	<b>Çevresel Özellikler</b>
Doyum	Örgüt yapısı	Sınırlayıcı ve Güdüleyeci çevre
Yükselme ve ilerleme olanakları	Örgüt politikası	
	Örgütün amacı	Çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici)
Kişiyeye verilen önem ve ödül düzeni ve ücret	Örgütün büyüklüğü	Saygınlık
	Yönetimsel destek	Baskı
Engelleme	Örgütsel çatışma	Uyum
Güven duygusu	Örgütle bağdaşmazlık	Yönetimi eleştirme
Öteki Örgüt Üyelerine karşı beslenen duyarsızlık ve denetim	Çok sıkı gözetim	Arkadaşlık ilişkileri
Tehlikeyi göze alabilme	Bildirme	Örgütün gelişme olanakları
Önderlik	Karar verme	
Örgütsel açıklık	Sorumluluk	

**Kaynak:** Ertekin, 1978 (Akt: Baykal, 2007)

Buraya kadar yapılan açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda okul iklimi boyutlarının çok yönlü, iç içe geçmiş bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu noktada her bir boyutun bütünlüğü içinde ayrı ayrı önemi olduğu ve her bir boyutun diğer boyutları da hem yönlendirdiği hem de kapsadığı ifade edilebilir. Çelik (2000)'e göre örgüt iklimi örgüte kimliğini kazandıran gösterilen davranışları etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Okulun örgütsel iklimi üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. İklim okulun bireysel kişiliğidir.

## **2.6. Örgüt İklimini Etkileyen Organizasyonel Davranışlar**

Davis(1981)'e göre örgüt iklimini etkileyen 4 çeşit organizasyonel davranışa rastlanmaktadır.

### **2.6.1. Muhafazakar Model (Custodial Model)**

İşveren ve çalışanların iletişim kurmadıkları modeldir. İş yerinde katı kurallar yerine, yıllardır süregelen gelenekler ve alışkanlıklar geçerlidir. Bu modelin kabul edildiği örgütlerde, çalışanlar sadece kendilerini düşünür ve işverenle aralarında işbirliği yoktur. İşveren çalışanları maddi ödüllerle ve promosyonlarla mutlu etmeye çalışır.

### **2.6.2. Otokratik Model (Autocratic Model)**

Bu model tamamıyla güce dayanmaktadır: kurallar, emirler ve tehdit edici bir hava hakimdir. Otorite, formal ilişkiler ve düzene itaat öngören bir yönetim söz konusudur.

### **2.6.3. Destekleyici Model (Supportive Model)**

Bu modelde yöneticiye büyük sorumluluklar düşer. Yönetici çalışanların kendilerini geliştirmeleri ve işlerini yapmalarına destek sağlar. Bu modelin uygulandığı örgütlerde 'biz' duygusu egemendir. Yöneticinin bu modelde emir veren değil liderlik vasfı ağır basmaktadır.

#### **2.6.4. Ekip Çalışmalı Model (The Collogial Model)**

Bu modelde ekip çalışması söz konusudur. Yönetici ekibin bir parçasıdır ve ekibin başarıya ulaştırmakla sorumludur. En olumlu örgüt iklimi yaratan modeldir (Akt: Acarbay, 2006). Ekip çalışmasında ekip elemanlarının hatası süreç içerisinde birbirlerinin etkileşimiyle ortadan kaldırılır.

Örgüt iklimi, bireyler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Ayrıca örgütsel amaçların gerçekleşmesi ile üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın da iklim üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Diğer yandan örgütün içinde bulunduğu ortam, örgüt üyelerinin davranışında, iletişimlerinde ve liderlik eylemlerinde büyük roller oynayarak, örgüt iklimini değiştirmektedir (Bursalıoğlu, 2005).

#### **2.7. Okul İkliminin Geliştirilmesinde Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Velilerin Rolü**

Günümüzde eğitimin ve okulların rolleri ve sorumlulukları sürekli farklılaşmakta ve artmaktadır. Buna karşılık okulların birçok sorunla karşı karşıya kaldığı ve bu sorunlara yanıt vermekte zorlandığı görülmektedir. Okulların içinde olduğu böyle bir durumda, toplum desteği ve iş birliğinin sağlanmasının, kaynak sorunu ve tüm diğer sorunların çözümlenebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir (Kurt, 2005). Genelde öğretmenler ve veliler okul ve öğrenci sorunları ile ilgilenmemektedirler. Ancak okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısı açısından önemi konusunda veliler ve öğretmenler görüş birliği içindedir (Çayırılı, 1998). Okul aile ilişkilerinin artırılması isteğinin temelinde, aile katılımının çocuğun başarısının artmasına öncülük edebileceği beklentisi vardır. Bu amaçla devlet okullarında okulda karar alımına katılımı için velilere çağrılar yapıldığını görürüz.

Çeşitli çalışmalar, veli katılımının öğrencilerin tutumları, okula devam ve akademik başarıları üzerine etkili olduğunu doğrulamaktadır. Bu nedenle, okullar velileri okul faaliyetlerine katılmaları için isteklendirmeli ve bunu sağlayacak yeni yollar bulmalıdır. Ancak burada iki yönlü bir sorumluluk da söz konusudur. Caplan vd. (1997)'ne göre okulların, velilerin katılması için gerekli desteği sağlaması gerekirken, velilerin de çocuklarının eğitimine katılmak için zaman bulmaları gereklidir (Akt: Çalık, 2007). Ancak teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin



hızla devam ettiği günümüzde eğitim süreci içindeki bireylerin, belirli niteliklere sahip olmaları ve bu nitelikleri günün değişen koşullarına göre yenileyebilmesi örgütsel etkililik için bir zorunluluktur (Acet, 2006).

Öğretmenlerin dile getirdikleri, ailelerin okula verdikleri desteğin yetersizliği, okulların amacı ve okulda yapılmak istenilenlerle ilgilenmemeleridir. Bu durum okuldaki öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve okulun faydacılığını azaltmaktadır. Diğer yandan birçok aile de, öğretmenlerin, çocuklarına temel akademik becerileri kazandırmada başarısız olduklarından yakınmaktadırlar. Ayrıca bazı aileler okulları, çocukları sorun ve olumsuzluklardan koruyan değil, tanıştıran yerler olarak görmektedirler. Buna karşılık birçok öğretmen toplumsal ve ailevi sorunların, okuldaki öğretim sürecini engellediğini düşünmektedir (Aydın, 2004). Bu gibi sorunlar çözüme kavuşturulmalı, gelecek nesillerin yetiştiği okullar el birliği ile iyileştirilmelidir.

## 2.8. Okulların Sınıflandırılması

Eğitim sisteminde okulların kolaylıkla tanımlanması amacı ile aşağıda kullanılan esaslara göre sınıflandırılması yapılabilir.

### Şekil 2.4. Okulların Sınıflandırılması

<u>Sınıflandırma Esası</u>	<u>Okul Türü</u>
A. Kademesi, Düzeyi	1. Okul Öncesi Eğitim 2. İlköğretim 3. Ortaöğretim 4. Yükseköğretim
B. Yasal Statüsü	1. Resmi a) MEB'in b) Diğer Bakanlık veya Kurumların 2. Özel a) Türk b) Azınlık c) Yabancı

C. Uygulanan Öğretim Programı	1. Genel Öğretim 2. Mesleki ve Teknik Öğretim
D. İşleyiş Şekli	1. Gündüz 2. Akşam
E. Günlük Öğretim	1. Normal 2. İkili 3. Üçlü
F. Öğretim Dili	1. Türkçe 2. Yabancı Dil, İng-Alm.
G. Öğrenci Cinsiyeti	1. Kız 2. Erkek 3. Karma
H. Öğrenci Statüsü	1. Gündüzlü 2. Burslu 3. Yatılı a)Paralı Yatılı b)Parasız Yatılı

Kaynak: Taymaz, 2011

Şekil 2.4.'ü incelediğimizde Türkiye'de okullar işlevlerine göre türlere ayrılmıştır. Araştırma alanı ise kademesi, düzeyine göre ilköğretim okulları ve peşinden gelen ortaöğretim olacaktır.

### **2.9. İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş**

Eğitim insan ile yaşam arasında bir köprü durumda olduğundan toplumdaki değişme ve gelişme hızına paralel olarak, insanın eğitilmesi ve yetiştirilmesinde önem kazanmaktadır (Taymaz, 2011). Bu yüzden eğitim yaşam boyu devam eder. Öğretim etkinliklerini gerçekleştirmek üzere Türk Eğitim Sistemi içerisinde

hiyerarşik olarak sıralanan örgün eğitim kademelerinin başlangıcında yer alan ilköğretim, 7-14 çağ çocuklarının devam ettiği zorunlu bir öğretim kademesidir. İlköğretim kademesine gelen birey ilk defa planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içerisine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır. Çünkü bu dönemde kazanılan davranışlar, bireyin gelecekteki yaşamını doğrudan etkilemektedir (Gökçe, 1999).

İlköğretimin amacı; bireylerin iyi bir yurttaş olabilmesi bakımından, gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını sağlayarak, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime ve hayata hazırlamaktır (Dinçer, 2003). Bu özellikleri kazanmaya gelen birey öncelikle doğup büyüdüğü ailenin, yaşadığı çevrenin demografik özellikleriyle okula başlamaktadır. İlköğretim kademesinde, bireylerin, toplum içinde diğer üyelerle birlikte uyum içinde yaşamalarını ve onların hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmaları sağlanmaktadır. Özellikle eğitim imkânlarının sınırlı olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki tüm bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanmış hale getirilmesi açısından ilköğretim okullarının eğitim sistemini oluşturan diğer eğitim kademeleri arasında ayrı bir yeri ve önemi vardır (Şahin, 2005). Sahip oldukları bilgi birikimi ve kazandırılmaya çalışılan bilginin ne boyutta kazanıldığı ise çeşitli başarı testleri ile sınanmaktadır. İlköğretim amacında da belirttiğimiz gibi bireyler hayata ve bir üst kademe de ki öğrenime hazırlanılmaktadır. Bu bir üst öğrenime geçerken bireyin başarılı olacağı kurumu seçmek gibi çeşitli sebeplerle sınavlar yapılmaktadır. Bir üst öğrenime geçmek isteyen ve istediği kurumda öğrenim görmek isteyen öğrenciler çeşitli sınavlardan geçmektedirler. 2008 yılına kadar Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), daha öncesinde de farklı isimlerle orta öğretime geçiş sınavları düzenlenmekte idi. Öğrenciler ilköğretimden ortaöğretime geçerken Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına (OKS) girmekte ve bu sınavda aldıkları puanlara göre farklı okullara yerleşmektedirler (Yavuz, 2006). Ancak Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) öğrencilerin ilköğretim II. kademedeki başarılarını tek bir sınavla ölçtüğü gibi sebeplerle 2008 yılında son kez uygulanmıştır. Okullar toplumda oluşan kültürel,

siyasal, ekonomik ve yönetsel değişikliklerden çok çabuk etkilenirler. Toplumsal yaşamdaki değişimler, teknolojik değişmeler eğitim sisteminin değişimini zorunlu kılmaktadır. Bunun gibi bir takım sebeplerle ortaöğretime geçiş için MEB Seviye Belirleme sınavları hazırlamıştır. 2008-2009 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise ilköğretim II. kademedeki öğrenciler 3 yılda 3 ayrı içerikte sınavlarla sınanarak orta öğretime geçişleri biçimlendirildi. Bu kapsamda düzenlenen Seviye Belirleme Sınavlarına 2011 yılında 1.083.750 öğrenci girmiştir. Bu sınavlardan alınan puanların oluşturduğu yeni puan türü ile öğrenciler çeşitli ortaöğretim kurumlarına yerleşmektedir. Öğrencinin öğrenim göreceği ortaöğretim kurumu ile ileride seçeceği meslek bağlantılıdır. Öğrencinin iyi bir ortaöğretim kurumunda eğitim görmesi istediği üniversiteye yerleşmesinde de etkilidir. Bunlar düşünüldüğünde öğrenciler için sınavlar önem kazanmaktadır. Öğrencinin istediği ortaöğretim kurumuna yerleştirmek temel amaç olmaktadır. Sadece öğrenci için değil öğrenci başarısını etkileyen etmenler olan okul ve aile içinde temel amaç olmaktadır. Veliler, öğretmen ve okul yöneticileri öğrencilerinin başarısını artırmasını isterler.

Orta Öğretim Kurumuna geçiş sınavlarında öğrencinin başarıyı sağlaması için çeşitli etmenlerden etkilenmektedir. Bunlardan birisi de okul dışı kaynak olan dersane veya etüt merkezleridir. Öğrenciler okul dışında kalan zamanlarını dershanelerin etütlerine zaman ayırarak geçirirler. Okul dışında ve maliyetli olan dershanelerin etkinliğini azaltması düşüncesi ile 6. 7. ve 8. sınıflarda ayrı ayrı sınav yapılması öngörülmüştür. Her yıl bu sınavlarda sadece o öğretim yılında işlenen konularla ilgili sorular sorulacaktır. Ancak bu getirilen sınav sistemi (SBS) öğrencileri daha az mı dershaneye yönlendirdi bu da ayrı bir araştırma konusu olur.

Başarıyı etkileyen çeşitli etmenler olduğunu daha öncede dile getirmiştik. Bunlardan öğrencinin sahip olduğu demografik yapıları göz önüne alalım. Yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin cinsiyet faktörünün başarıyı etkilediği belirtilmektedir. Öğrencilerin yaşları ise 11- 16 arasında değişmektedir. Bu da öğrencilerin İlköğretim II. kademe de tam da ergenlik dönemine girdikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan'ın (2010) yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde olduklarını göstermiş. Bu bulgunun, erkek öğrencilerin daha fazla şiddet

uyguladığını, bunların daha fazla şiddete maruz kaldığını ve daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini gösteren araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir ( Karagülmez, Dinçyürek, Kıralp ve Şahin, 2006; Kepenkçi ve Çınkır, 2003; Pişkin, 2002; Akt: Özdemir vd, 2010).

Şüphesiz ilköğretim okullarında öğrencilerin başarıya ulaşmasındaki en önemli etkenlerden biri de öğretmenlerdir. Öğrencilere temel bilgi ve becerileri kazandıran, öğrencilerin karakter kazanmalarında onlara rehber olan kişilerdir öğretmenler. Öğretmenlerin öğrencileri başarıya ulaştırmalarında ve geleceğe hazırlamalarında etkili bir okulun önemi büyüktür (Baykal, 2007). Okullar öğrencilerin akademik başarısından daha fazlasına katkıda bulunabilirler ve bu kadar dar bir sonuca odaklanmak olumlu okul performansını oluşturan geniş yelpazedeki konuların dikkate alınmaması sonucuna yol açar. Bununla birlikte, birçok ana-baba ve diğer vatandaşlar, politika belirleyenler ve bilim adamları gittikçe daha fazla okullardan beklenen performansı dar bir biçimde tanımlamaktadırlar. Onlar okul etkililiğini standart testlerle sınırlı bir akademik başarı düzeyi olarak tanımlamaktadırlar. Yüksek test puanlarına sahip okullar, etkili olarak görülmektedir ( Hoy ve Miskel, 2010). Demirtaş (1999)' a göre okullar da sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel işlevleri olan eğitim örgütleridir. Eğitim örgütleri hizmet üretmektedirler. Bu noktada eğitim örgütlerinin temelini oluşturan okullarda eğitimin temel hedefi olan davranış değiştirme sürecinin gerçekleştiği biçimsel ve özel çevrelerdir. Bu bağlamda okulların bulunduğu çevrenin sosyo- ekonomik ve sosyo- kültürel çevresi önem taşımaktadır. Okulun bulunduğu çevreden öncede öğrenci başarısını etkileyen içinde yaşadığı ailedir. Sosyal ve duygusal özellikleri akademik olmayan sonuçları etkileyen önemli rol oynamasına rağmen, sosyal ve duygusal özellikler çocukların akademik performansı ve yaşam boyu öğrenmelerinin iyileştirilmesinde kritik bir role sahiptir (Joseph, 2004; Akt: Demirtaş 1999). Aile bireylerinin eğitim düzeyi yapılan araştırmalarla öğrenci başarısında doğrudan etkili olup olmadığı merak konusu olmuştur. Araştırma sonuçları, öğrenci başarısını anne ve baba eğitim düzeyinin de etkilediğini ortaya koymaktadır. Yazıcı (2002) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre; anne eğitiminin düzeyi yükseldikçe, okul öncesi eğitimden itibaren çocukların okul olgunluğu puanlarını artırmaktadır ( Akt: Yavuz, 2009).

Russel (1987)'in mdr etkinliği ile, ğrenci başarı sı ve okul iklimi arasındaki ilişkilerini belirlendiği bir araştırmada, mdr etkililiği ile ğrenci başarı sı ve okul iklimi arasında önemli ilişkilerin bulunduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Acarbay, 2006 ). Bu araştırma sonucu ile de okul yönetiminin okul iklimine ve ğrenci başarı sına etkisinin doğrudan olduğunu söyleyebiliriz.

## BÖLÜM III

### 3.1. Türkiye’de Eğitim

Ülkelerin gelişmişlik düzeyi eğitim düzeyiyle anlaşılmaktadır. Eğitim düzeyi ise aktif nüfusun okuma- yazma oranları ile ölçülebilir. Ülkemizde son yıllara ait okur yazar oranları aşağıda cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 1: 2008- 2010 yılları arasında Cinsiyete göre Okur- yazar Oranları**

	Erkek				Kadın			
	Okuma- yazma Bilen		Okuma- yazma Bilmeyen		Okuma- yazma Bilen		Okuma- yazma Bilmeyen	
	Kişi sayısı	Yüzde	Kişi sayısı	Yüzde	Kişi sayısı	Yüzde	Kişi sayısı	Yüzde
<b>2008</b>	28.873.257	96,70	986 79	3,30	26.188.528	86,91	3.943.222	13,09
<b>2010</b>	30.983.102	97,79	700400	2,21	28.542.644	90,13	3.125.244	9,87

**Kaynak:** TÜİK Genel Nüfus Sayımları, 2011

2008-2010 yılları arasında TÜİK Genel Nüfus Sayımları sonuçlarına bakıldığında 2008’de okuma- yazma bilmeyen toplam nüfusun %16,39 iken 2010 yılına gelindiğinde toplam nüfusun % 12,08’e gerilemiştir. Cinsiyetlere dağılımlarına bakıldığında ise 2008’de erkek nüfusun %3,30’u okuma yazma bilmezken 2010 yılına gelindiğinde bu oran %2,21’e gerilemiştir. 2008 kadın nüfusa bakıldığında kadınların %13,09 okuma- yazma bilmezken 2010 yılında bu oran %9,87’e anlamlı oranda gerilemiştir. Bu orandaki gelişmeleri kız çocuklarının okula gönderilmesinde MEB tabanlı teşviklere bağlayabiliriz.

**Tablo 2 :25 Yaş ve Üzeri Türkiye Okur-Yazar Oranı**

	Okur-yazar olmayan	Bilinmeyen	Mezuniyeti olmayan	İlkokul mezunu	İlköğretim mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi mezunu	Yüksek okul ve fakülte mezunu	Yüksek Lisans mezunu	Doktora mezunu
<b>Kadın</b>	13,9	4,9	7,1	40,1	6,1	5,5	13,8	7,7	0,7	0,2
<b>Erkek</b>	3,1	5,4	3,9	33,1	10,6	9,3	21,3	11,9	1,0	0,3
<b>Toplam</b>	8,5	5,2	5,5	36,6	8,3	7,4	17,5	9,8	0,9	0,3

**Kaynak:** TÜİK Genel Nüfus Sayımları, 2011

Aileyi oluşturan bireylerin öğrenim durumlarının ailenin kültürel bakış açısının etkilediği yadsınamaz. 25 yaş ve üzeri nüfusun okur-yazar oranının incelenmesi daha çok anne- baba eğitim durumunu yorumlamak için ele alınmıştır. 2010 Adrese dayalı kayıt sonuçlarından alınan verilere göre 25 yaş ve üzeri toplam nüfusun % 8,5'i okur- yazar değilken %5,5'sinin herhangi bir mezuniyetleri yok; %5,2'sinin ise mezuniyetleri bilinmiyor.

25 yaş ve üzeri erkek nüfusun okur-yazar oranına bakıldığında %33,1'i İlkokul, %10,6 İlköğretim, %9,3 Ortaokul, %21,3 Lise ve dengi, %11,9 Yüksek okul ve fakülte, % 1,0 Yüksek Lisans ve % 0,3 'ü Doktora mezunlardır. Erkek nüfusun % 87, 5'inin mezuniyeti bulunurken %3,9'unun herhangi bir mezuniyeti yoktur. % 3,1'i okur-yazar olmayan iken %5,4'ünün ise mezuniyetleri bilinmemektedir. Mezuniyeti olmadığı halde okuma yazma bilenleri eklediğimizde ise 25 yaş üzeri erkek nüfusun % 91,4'ü okur- yazardır. Ailede babayı oluşturan erkek nüfusun %91,4'ünün okuma yazma biliyor olması ve çeşitli mezuniyetlerinin olması genel okur-yazar nüfusla kıyaslandığında iyi olarak yorumlanabilir. Ancak çeşitli araştırmalarla desteklenen aile gelirinin baba eğitim düzeyiyle paralel olduğu göz önüne alındığında dağılımın daha dikey doğrultuda olması ümit edilmektedir.

25 yaş ve üzeri kadın nüfusun mezuniyet dağılımına baktığımızda kadın nüfusun %40,1'i İlkokul, %6,1'i İlköğretim, %5,5'i Ortaokul, %13,8'i Lise ve dengi okullar, % 7,7'si yüksek okul ve fakülte, %0,7'si Yüksek Lisans ve %0,2'si ise Doktora mezunlardır. Kadın nüfusun %4,9'unun mezuniyeti bilinmezken %7,1'i



mezuniyeti yok ve %13,9'u ise maalesef okuma yazma bilmemektedir. Kadın nüfusu daha çok potansiyel anne nüfusu olarak düşünüldüğünden % 25 oranında okuma yazma bilmemesi veya mezuniyetinin bilinmemesi sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranda okur-yazar oranının kadın nüfusta yaklaşık %75'inin okur-yazar olduğuna ulaşırız. 25 yaş ve üzeri kadın nüfusu anne eğitim durumu olarak ele alırsak maalesef ki toplumumuzda annelerin %25'e yakını okur-yazar değildir.

### 3.2. Sakarya'da Eğitim

Eğitimin temellerinin atıldığı İlköğretime 6-12 yaş aralığında başlanmaktadır. İlköğretim ise Türkiye'de zorunlu ve ücretsizdir.

**Tablo 3 : 2011-2012 İlköğretim Okulları ve Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları**

	Okul Sayıları	Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları	
		Kız	Erkek
<b>Türkiye</b>	<b>32.108</b>	<b>5.356.640</b>	<b>5.622.6611</b>
<b>Sakarya</b>	<b>370</b>	<b>60.672</b>	<b>62.517</b>

**Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2011-2012**

Türkiye'de 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında 10.979.301 öğrenci 32.108 İlköğretim okulunda görmektedirler. Araştırma evreni olan Sakarya ilinde ise 123.189 öğrenci 370 İlköğretim okulunda öğrenim görmektedirler.

**Tablo 4 : 2011-2012 Ortaöğretim Okulları ve Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları**

	Okul Sayıları	Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları	
		Kız	Erkek
<b>Türkiye</b>	<b>9.672</b>	<b>2.229.858</b>	<b>2.526.428</b>
<b>Sakarya</b>	<b>142</b>	<b>28.560</b>	<b>31.119</b>

**Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2011-2012**

Türkiye’de 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında 4.756.286 öğrenci 9.672 Ortaöğretim okulunda öğrenim görmektedirler. Araştırma evreni olan Sakarya ilinde ise 59.679 öğrenci 370 Ortaöğretim öğrenim okulunda görmektedirler.

### **3.3. Sakarya Eğitimde Başarıyı Artırma Projesi**

Sakarya ili “Önce Eğitim” sloganı ile Sakarya’da Eğitimde Başarıyı Artırma Projesi (SEBAP) çalışmaları gerçekleştirmektedir. Bu çalışmanın stratejik amacı ilde; insan kaynaklarını ve eğitimde etkisi bulunan tüm unsurları mümkün olan en etkin ve verimli şekilde kullanarak, eğitim faaliyetlerinin kalitesini Türk Milli Eğitim politikaları ile öngörülen düzeye çıkarmaktır. 3 yıllık plan döneminde başlatılan “Önce Eğitim” projesi ile SBS, YGS - LYS de il başarısını arttırmak için; stratejik hedefleri, hedeflerin performans göstergelerini, bu hedeflere varmak için faaliyet ve projeleri, stratejileri, uygulamaya ilişkin esasları ve yıllık eylem planlarını ortaya koymaktır ([www.onceegitim.org](http://www.onceegitim.org)). Bu projede il ve ilçe milli eğitim müdürlerine, eğitim müfettişlerine, okul yöneticilerine, öğretmenlere, velilere ve tabi ki öğrencilere yıllık ve aylık yapılan planlarla çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarla SBS, YGS – LYS başarılarında artış amaçlanmaktadır. 2009 – 2012 SEBAP stratejik planı izleme ve değerlendirme faaliyetleri ise web tabanlı olarak [www.onceegitim.org](http://www.onceegitim.org) sitesi üzerinden yürütülmektedir. Projenin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla değerlendirme ekibi oluşturulmuş olup izleme ve değerlendirme çalışmaları devam etmektedir. Bu çalışmaların bir bölümünde öğretmen, veli ve öğrenciye elektronik ortamdan çeşitli anketler yapılmıştır. Yapılan bu anketlerde öğrenci başarısını sağlamada öğrencinin okul iklimine bakış açısı da göz ardı edilmemiştir. Bunu ankette kullanılan bazı maddelerden çıkarım yapabiliyoruz.

Öğrenciye yöneltilen maddelerde okul bireyleri ve ortamın öğrenci başarısını etkilediği düşünülmektedir:

Okulda olumlu davranışlarımızın ve çalışmalarımızın takdir edilmesi ve desteklenmesi bizleri cesaretlendirmektedir.

Bizim görüşlerimizi almaları, yöneticilerin okulu yönetmede, öğretmenlerin eğitim vermede daha başarılı ve iyi olmalarını sağlamaktadır.

Bizim okul yönetimine katılımımız için, sınıf temsilciliği, okul öğrenci meclisi gibi çalışmaların sonuçları, sorunlarımızın giderilmesi ve ihtiyaçlarımızın karşılanmasında yararlı olmaktadır.

Öğrenci başarısını etkileyen diğer etmenlerden biri de şüphesiz okul- veli- öğrenci iletişiminin sağlıklı olmasında gizlidir. Hazırlanan maddelerde veliye bu bağın nasıl sağlandığı ve korunduğuna dair maddeler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları:

Veli toplantısı, Okul Aile Birliği vb. çalışmaların sonuçları, sorunların giderilmesi ve ihtiyaçların karşılanmasında yararlı olmaktadır.

Çocuğun yaptığı proje ve performans görevlerinde neleri yapıp yapmadığının öğrenci ve veliyle paylaşılması öğrencilerin eksiklerini gidermesinde yararlı oluyor.

Çocuğun kişisel sorunlarında, okulda verilen bilgi, destek ve yardımlar veliye ve çocuğumun sorunla baş etmesinde yararlı olmaktadır.

Çocuğun sağlığıyla ilgili okulda yapılanlar ve bilgilendirmeler yararlı olmaktadır.

Mesleki rehberlik faaliyetlerinde öğrenilenler, çocuğun kendisine uygun mesleki seçenekleri keşfetmesinde ve velinin de onun doğru yönlendirilmesinde yararlı olmaktadır.

Okulda yapılan eğitim öğretim etkinlikleri ve tüm çalışmalar öğrencide çevre bilincinin gelişmesine katkı sağlıyor.

Sınıfta yapılan farklı etkinlikler, çocuğun gelişimi, başarısı ve daha iyi öğrenmesi için yararlı olmaktadır.

Okuldaki devam takip için yürütülen çalışmalar, çocuğun okula devamlarını sağlamaktadır.

Bu şekilde maddeler Yokluk- Varlık- İşlevsellik- Paylaşım- Yarar boyutlarıyla dile getirilmiş ve kişinin uygun bulduğunu işaretlemesi istenmiştir. Bu maddelerde de sadece okul- veli- öğrenci iletişimi değil okul iklimi ve başarıyı etkileyen faktörlere de maddelerde yer verilmiştir.

SEBAP kapsamında öğrencilerin OKS ve SBS başarıları izlemiş ve tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo5: Sakarya İli 2004-2009 Arası Orta Öğretime Geçiş Sınavı (SBS) Başarı Sırası**

	2004	2005	2006	2007	2008	2009
MF	36	40	35	36	45	----
TM	39	41	35	36	46	54

**Kaynak:** <http://www.onceegitim.org/stratejikplan>. (2010, Eylül 10).

Not: MEB 2010 ve 2011 yıllarında SBS iller sıralamaları yapılmamıştır.

2004- 2008 yılları arasında puanlar MF ve TM olarak ayrı ayrı hesaplanmaktadır. MF puanlarına bakıldığında 2004-2005 yıllarında Sakarya 2004'te 36. iken 2005'te 40. sıraya gerilemiştir. 2006 yılında 35. sıraya yükselene Sakarya öğrencileri 2007 ve 2008'de MF puanlarının da tekrar gerileyerek 45. sıraya gelmişlerdir. 2009 yılında ise MF olarak ayrı puan hesaplanmasından vazgeçilmiş SBS sınavı ile tek bir puan hesaplanmaktadır. TM puanlarına bakıldığında da 2004-2005 yılları arasında 39. sıradan 41. sıraya gerilerken 2006 yılında 35. sıraya yüksenilmiş ancak bunu izleyen yıllarda giderek gerilenmiş ve 54. sıraya gelinmiştir. 2010 yılına gelindiğinde ise iller bazında sıralama yapılmadığı gibi ve bundan sonrada yapılmamıştır.

**Tablo 6: 2010 Türkiye Geneli SBS 8. Sınıf Sayısal Bilgiler****2010 Seviye Belirleme Sınavı 8.Sınıf Sayısal Bilgiler**

Sınava Başvuran Öğrenci Sayısı	1019498
Sınava Giren Öğrenci Sayısı	1008302
Sınava Girmeyen Öğrenci Sayısı	11191
Tüm Soruları Doğru Yapan Öğrenci Sayısı	1544
Sınıf Puanı (SP) 500 Tam Puan Olan Öğrenci Sayısı	868

	TÜRKÇE	MATEMATİK	FEN BİLİMLERİ	SOSYAL BİLİMLER	YABANCI DİL
Test ağırlık katsayısı	4	4	3	3	1
Soru Sayısı	23	20	20	20	17
Test Ortalamaları	13,01	5	6,76	9,67	5,84
Test Ortalamaları Yüzdesi	56,57	25,00	33,80	48,35	34,35
Test Standart Sapmaları	6,5621	5,628	5,8319	6,8981	5,4462

Kaynak: <http://www.onceegitim.org/stratejikplan>. (2010, Eylül 10).

2010 yılında 8. sınıf öğrencilerinden 1.008.302'si SBS'ye girmiş ve bu sınavda 1544 öğrenci tüm soruları doğru cevaplamıştır.

**Tablo 7: 2011 Seviye Belirleme Sınavı 7. Sınıf Sayısal Bilgiler**

Sınava Başvuran Öğrenci Sayısı	1098203
Sınava Giren Öğrenci Sayısı	1083750
Sınava Girmeyen Öğrenci Sayısı	14446
Tüm Soruları Doğru Yapan Öğrenci Sayısı	503
Sınıf Puanı(SP) 500 Puan Olan Öğrenci Sayısı	355

Kaynak: <http://www.onceegitim.org/stratejikplan>. (2010, Eylül 10).

<b>TEST HAM PUAN ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI</b>					
	<b>Türkçe</b>	<b>Matematik</b>	<b>Fen Bilimleri</b>	<b>Sosyal Bilimler</b>	<b>Yabancı Dil</b>
Test ağırlık katsayısı	4	4	3	3	1
Soru Sayısı	21	18	18	18	15
Test Ortalamaları	9,85	4,11	5,41	7,94	4,33
Test Ortalamaları Yüzdesi	46,90	22,83	30,06	44,11	28,87
Test Standart Sapmaları	5,8799	5,1936	5,5527	5,0024	4,5504

Kaynak: <http://www.onceegitim.org/stratejikplan>. (20101, Ekim 22).

Araştırmada ele alınan İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bir önceki yıl yani 2011 yılında girdikleri 7. sınıf istatistiklerini incelediğimizde; Türkiye’de 1.083.750 öğrenci girmiş ve 503 öğrenci tüm soruları doğru cevaplamıştır.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları, aracın uygulanması ve elde edilen bulguların istatistiksel çözümlene teknikleri verilmiştir.

#### 4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada korelasyon türü ilişkisel tarama modeline uygun olarak incelenmiştir. Örneklem grubu ise evrenden tabakalı örnekleme türü ile seçilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir. Bunun için evren ilkin iki ya da daha çok tabakaya, alt evrene, alt gruba ayrılır (Büyüköztürk, 2009). Örnekleme alınırken her alt tabaka ayrı, basit yansız bir örnekleme gibi örnekleme yapılır (Balcı, 1995).

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, araştırmanın yapıldığı 2011-2012 eğitim öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçesi Adapazarı ve Kaynarca ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının 8. sınıfında okuyan 14.835 öğrenciden oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, araştırmanın yapıldığı 2011-2012 eğitim öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçesi Adapazarı ve Kaynarca ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında okuyan 1.745 öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 8: Örneklem grubun cinsiyet dağılımı**

	n	%
KIZ	816	47,54
ERKEK	900	52,45

Örneklem grubun cinsiyetlere göre dağılımı gözlemlendiğinde grubun % 52,45'ini erkek öğrenciler oluştururken %47,54'ünü de kız öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 9: Örneklem Grubun Baba Eğitim Durumu**

	n	%
İlkokul	537	31,36
Ortaokul	333	19,45
Lise	486	28,38
Üniversite	360	20,81

Örneklem grubunun %31,36'sının babalarının eğitim durumu ilkokul mezunudur (537). %19,45'i Ortaokul (333), %28,38'i Lise mezunu (486); %20,81'i Lise üzeri (Yüksekokul, Üniversite veya Yüksek Lisans) (360) mezunlardır.

**Tablo 10: Örneklem Grubun Anne Eğitim Durumu**

	n	%
İlkokul	894	52,21
Ortaokul	286	16,70
Lise	377	22
Üniversite	159	9,09

Örneklem grubunun %52,21'i annelerinin eğitim durumu ilkokul mezunudur (894). %16,70'i Ortaokul (286), %22'si Lise mezunu (377); %9,09'u Lise üzeri (Yüksekokul, Üniversite veya Yüksek Lisans) (159) mezunlardır.

**Tablo 11: Örneklem Grubun Dershane- Etüt Merkezine Gitme Durumu**

Dershane-Etüt merkezine gitme süreleri	n	%
Hiç	558	32,59
1 yıl	341	19,91
2 yıl	375	21,90
3 yıl ve daha fazla	442	25,60



Örneklem grubun %32,59'u hiç dershaneye veya etüt merkezine gitmezken %19,91'i 1 yıl, %21,90'ı 2yıl, %25,60'ı ise 3 yıl ve daha fazla süreli okul dışı ders etkinliği olarak dersane veya etüt merkezlerine gitmektedirler.

**Tablo 12: Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Yer**

Yaşadıkları Yer	n	%
İL	963	56,25
İLÇE	518	30,25
KÖY	235	13,5

Öğrencilerin okullarının il merkezinde mi, ilçede mi yoksa köyde mi yaşadıkları analiz edilmiştir. Örneklem grubunun % 56.25'ini ilde ikamet edenler, %30.25'ini ilçede, %13.5'ini köyde ikamet edenler oluşturmaktadır.

#### **4.3. Verilerin Toplanması**

Sakarya ili İlköğretim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin SBS test puanıyla öğrencilerin sahip oldukları bazı değişkenler ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. 1.745 öğrenciye ulaşılmıştır. 29 ölçek çeşitli sebeplerle değerlendirilmeye alınmamıştır.

#### **4.4. Veri Toplama Aracı**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ölçülmesinde Türkiye genelinde yapılan SBS test puanlarının 7. sınıf puanları baz alınmıştır. Ölçek I. ve II. bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. I. bölüm öğrencilerin demografik özellikleri II. bölüm ise okul iklimi ölçeğinden oluşmaktadır. Başarıyı etkileyen değişkenlerden; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okulunun ve yaşadığı çevrenin il/ilçe/köy durumu, dersane veya etüt merkezine gidip gitmeme durumu ölçeğin I. bölümünde bulunmaktadır; okul iklimi ile ilgili maddeler ise II. bölümünde yer almaktadır.

#### 4.4.1. Okul İklimi Ölçeği

II. bölümde yer alan Okul İklimi Ölçeği, Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilmiş, 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen veriler değişkenlerin ne tür ölçekler ile değerlendirildiğine bağlı olarak sayısallaştırılmıştır. Ölçekteki her soru, Hiçbir zaman (1)'dan , Nadiren(2). Ara sıra(3), Çoğunlukla(4), Her zaman(5) şeklinde sıralanarak değerlendirilir.

Ölçeğin; (1) destekleyici öğretmen davranışları (8 madde), (2) başarı odaklılık (4 madde) ve (3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (10 madde) olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır.

#### 4.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenirlilik çalışması sonuçlarına göre, üç faktörlü bu yapıda maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .85 arasında değişmiş ve açıklanan toplam varyans yaklaşık %45 olmuştur. Faktörlerden elde edilen puanların güvenirlilik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlık katsayıları .77 ile .85 arasında değişmektedir (Çalık ve Kurt, 2010).

#### 4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada 1.745 öğrenciye ulaşılmış ve 1.716 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. 29 ölçek çeşitli sebeplerle değerlendirilmeye alınmamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan ölçekler ayrı ayrı kodlanarak Excel programına girilmiştir. Kodlamada cinsiyet; kız(1), erkek(2); anne-baba eğitim durumlarında ilkokul(1), ortaokul(2), lise(3), üniversite(4); okulun bulunduğu yer il(1), ilçe(2), köy(3); Kaç yıldır dershaneye/etüt merkezine gidiyorsunuz hiç(1), 1 yıldır(2), 2 yıldır(3), 3 yıl ve daha fazla (4) olarak girilmiştir.

Okul İklimi Ölçeği Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilmiş 22 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci başarısı ile okul iklimi ilişkisi analizi yapılabilmesi için öğrencilere 22 maddelik Okul İklimi Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen veriler değişkenlerin ne tür ölçekler ile değerlendirildiğine bağlı olarak sayısallaştırılmıştır. Ölçekteki her soru, Hiçbir zaman (1)'dan, Nadiren(2). Ara sıra(3), Çoğunlukla(4), Her zaman(5) şeklinde sıralanarak değerlendirildi.

Ölçek 22 madde ile kendi içinde üç alt boyutu barındırmaktadır. Bunlar;

(1) destekleyici öğretmen davranışları (8 madde),  
(2) başarı odaklılık (4 madde)  
(3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (10 madde) olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır.

Ölçekte bulunan 22 maddenin belirli maddeleri olumsuz yorumlandığı için değerlendirmeye katılırken tersi yönünde kodlanmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 14.0'da Aritmetik Ortalama, Yüzde, Standart Sapma, T testi, Anova, Tukey HSD Testi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

## BÖLÜM V

### 5.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmamızın amaçlarına uygun olarak ölçek yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel özömlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ölçek veri sıralamasına göre sunulmuştur.

#### 5.1.1. Örneklemler Grubun Cinsiyet Dağılımı

Örneklemler grubun cinsiyetlere göre dağılımı gözlemlendiğinde grubun % 52,45'ini erkek öğrenciler oluştururken %47,54'ünü de kız öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 13: Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları**

	n	$\bar{X}$	Sd	t	P
Kız	816	362,27	69,410	3,367	,001
Erkek	900	350,62			

Cinsiyete göre SBS puanları başarıları analiz sonuçlarına göre [  $t(sd)=3,35$ ,  $p=0,01$ ] olduğundan öğrencilerin cinsiyetlerine göre SBS puanları farklılaştığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin 7. sınıf SBS puan ortalamaları ( $\bar{X} = 362,27$ ) iken erkek öğrencilerin 7. sınıf SBS puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 350,62$ ) daha yüksektir. Bu bulgu öğrencilerin SBS'de aldıkları puanlarda cinsiyetin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

### 5.1.2. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna göre 7. Sınıf SBS puanları

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta girdikleri SBS’de aldıkları puanlar Baba Eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Anova Testi ile sınınanmıştır.

**Tablo 14: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları Değişkeni Bakımından Öğrencilerin 7. Sınıf SBS puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kt	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	2242092	4	560523,113	144,669	,000	İlk-Orta, İlk-Lise
Gruplariçi	6625453	1712	3874,534			İlk-Üni,Orta-Lise,
Toplam	8867545	1716				Orta-Üni,

Analiz sonuçlarına göre [ $F_{(4,1712)}=144,67$ , ( $p= 0.00$ )] Baba Eğitim durumlarına göre SBS puanları farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Bunun sonuçlarına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. SBS puanları ortalamaları da göz önüne alındığında babanın eğitim durumunun artması ile öğrencinin sınavda aldığı puanda artmaktadır. Babanın eğitim durumu İlkokul olan öğrenciler babalarının eğitim durumu Ortaokul, Lise veya Üniversite olanlardan ayrılıyorlar. Babasının eğitim durumu Ortaokul olan öğrenci babasının eğitim durumu Lise ve Üniversite olanlardan ayrılırken babasının eğitim durumu Lise veya Üniversite olan öğrenciler sınav başarılarında birbirlerinden ayrılmamaktadır.

### 5.1.3. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna göre 7. Sınıf SBS puanları

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta girdikleri SBS’de aldıkları puanlar Anne Eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Anova Testi ile sınınanmıştır.

**Tablo 15: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Değişkeni Bakımından Öğrencilerin 7. Sınıf SBS puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kt	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1679785	4	559928,481	133,365	,000	İlk-Lise, İlk-Üni, Orta-Lise, Orta-Üni, Lise-Üni
Gruplararası	7187797	1712	4198,480			
Toplam	8867583	1716				

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta girdikleri SBS’de aldıkları puanlar Anne Eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS 14.0 da Anova Testi ile sınanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre [ $F_{(4,1712)} = 133,36, p = 0.00$ ] Anne Eğitim durumlarına göre SBS puanları farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Bunun sonuçlarına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. SBS puanları ortalamaları da göz önüne alındığında anne eğitim durumunun aralarında İlkokul veya Ortaokul olması başarıyı etkilemezsen Lise mezunu ve üniversite mezunu annelerin öğrencilerinin sınavda aldığı puanlar ilkokul ve ortaokul mezuniyetli annelere göre farklılaşmaktadır..

#### **5.1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye-Etüt Merkezine Gitme Durumlarına Göre Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanları**

“İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dershaneye- etüt merkezine gidip gitmemeleri SBS puanlarını farklılaşmakta mıdır?” ve “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ne kadar süre dershaneye - etüt merkezine gitmeleri SBS puanlarını farklılaşmakta mıdır?” sorularına cevap aramak için SPSS 14.0’da Anova Testi yapılmıştır.

**Tablo 16: Öğrencilerin Dershane-Etüt Merkezine Gitmeme-Gitme Ve Gitme Sürelerinin Durumları Değişkeni Bakımından Öğrencilerin 7. Sınıf SBS puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kt	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	3028804	3	1009601,414	296,027	,000	Hiç-1 yıl
Gruplariçi	5838779	1713	3410,501			1-2 yıl
Toplam	8867583	1716				1-3 yıl 2-3yıl

Analiz sonuçlarına göre [ $F_{(3,1713)} = 296,027$ ,  $p = 0.00$ ] olduğundan İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dershane- etüt merkezine gidip gitmemelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dershane- etüt merkezine gitme süreleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlara göre dershane- etüt merkezine giden öğrenciler ve gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Dershane- etüt merkezine gitme yılı arttıkça öğrenci başarılarının arttığı gözlenmiştir.

#### **5.1.5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin gittikleri okulun çevresine göre (il merkezi/ ilçe/köy) 7. Sınıf SBS Puanları**

1.715 öğrencinin 963'ü il merkezinde ve SBS puan ortalamaları 374 ; 518'i ilçede ve SBS puan ortalamaları 337,62 ; 235'i ise köyde ikamet edenlerin ise ve SBS puan ortalamaları 321,47'dir. .

**Tablo 17: Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Yer (İl-İlçe-Köy) Durumları Değişkeni Bakımından Öğrencilerin 7. Sınıf SBS puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kt	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	780085,2	3	390042,617	82,614	,000	İl- İlçe, İl-Köy, İlçe-Köy
Gruplariçi	8087498	1713	4721,248			
Toplam	8867583	1716				

Yapılan analiz sonuçlarına göre [ $F_{(3,1713)} = 82,614$ ,  $p = 0.00$ ] olduğundan öğrencilerin yaşadıkları yer ile SBS puanları farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlara göre ilde yaşayanlar ilçede ve köyde yaşayanlara göre daha başarılı olmuşlardır. İlçede ikamet edenler ise köyde ikamet edenlere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

### 5.1.6. Okul İklimi Ölçeği ve Değerlendirilmesi

Okul İklimi Ölçeği Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilmiş 22 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci başarısı ile okul iklimi ilişkisi analizi yapılabilmesi için öğrencilere 22 maddelik Okul İklimi Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen veriler değişkenlerin ne tür ölçekler ile değerlendirildiğine bağlı olarak sayısallaştırılmıştır. Ölçekteki her soru, Hiçbir zaman (1)'dan, Nadiren(2), Ara sıra(3), Çoğunlukla(4), Her zaman(5) şeklinde sıralanarak değerlendirildi.

Ölçek 22 madde ile kendi içinde üç alt boyutu barındırmaktadır. Bunlar;

(1) destekleyici öğretmen davranışları (8 madde),

(2) başarı odaklılık (4 madde)

(3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (10 madde) olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır.

Ölçekte bulunan 22 maddenin belirli maddeleri olumsuz yorumlandığı için değerlendirmeye katılırken tersi yönünde kodlanmıştır.



### 5.1.7. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Okul İklimi ile 7. Sınıf SBS’de Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi ile SBS’de aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını SPSS 14.0 da Basit Korelasyon analizi yapılmıştır. Basit Korelasyon, Pearson Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır. İki değişken için hesaplanan bir Pearson Korelasyon Katsayısı;

Kuvvet (düşük-orta-yüksek)

Yön (pozitif-negatif)

Açıklanan varyans (determinasyon katsayısı)

İstatistiksel anlamlılık

Pratik anlamlılık açısından yorumlanabilir.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığı gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010).

**Tablo 18: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Algıladıkları Okul İklimine göre Öğrencilerin 7. Sınıf SBS puanları arasındaki ilişki**

	Destekleyici Öğretmen Davranışları	Başarı Odaklılık	Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	Toplam
r	,076	,009	,076*	,083**
p	,002	,705	,002	,001
n	1715	1716	1716	1715

\* Korelasyon katsayısı .001 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonuçlarına göre ( $p < .05$ ) ve ( $r = .083$ ) olduğundan öğrencilerin algıladıkları okul iklimine göre öğrencilerin SBS puanları arasında ilişki pozitif yönde yüksek düzeydedir. Buna göre okul ikliminin SBS puanlarına etkisi olumludur.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okullarında Destekleyici Öğretmen Davranışlarıyla SBS puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Basit Korelasyon analizi yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ( $p < .05$ ) ve ( $r = .076$ ) olduğundan öğrencilerin algıladıkları okul ikliminde Öğretmen davranışlarının destekleyici olmalarına göre öğrencilerin SBS puanları arasında ilişki pozitif yöndedir. Buna göre öğretmenlerin öğrenciyi ve başarıyı destekleyici öğretmen davranışları öğrencilerin SBS puanlarını yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okullarında Başarı Odaklı olmalarıyla SBS puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Basit Korelasyon analizi yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ( $p > .05$ ) olduğundan öğrencilerin başarı odaklı olmaları ile öğrencilerin SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okullarında Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin SBS puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Basit Korelasyon analizi yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ( $p < .05$ ) ve ( $r = .076$ ) olduğundan öğrencilerin algıladıkları okul ikliminde Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin olmasına göre öğrencilerin SBS puanları arasında ilişki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM VI

### 6.1. Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, araştırma örneklemini İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin SBS başarılarının etkileyen değişkenlerden cinsiyet, yaşadığı yer, dershane- etüt merkezine gidip gitmeme durumu, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve okul iklimini alt boyutları ile tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulgular tartışılması ve yorumlanması amaçlarımızdaki alt amaçlara göre sıralanmıştır.

#### 6.1.1. İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin 7. Sınıf SBS puanları Öğrencilerin Cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine göre SBS puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS 14.0 da t testi uygulanmıştır. Örneklem grubun cinsiyetlerine göre puanları incelendiğinde Tablo 4’de olduğu gibi; grubun %47,54’ünü oluşturan kız öğrencilerin puan ortalamaları 362,27 iken grubun %52,45’ini oluşturan erkek öğrencilerin puan ortalamaları 350,622’dir

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin yaş özellikleri göz önüne alındığında Savi (2008)’nin yaptığı tanımlamaya göre temel eğitimin II. dönemi olan 6., 7. ve 8. sınıfları; çocuğun, çocukluk döneminden çıkıp ergenlik dönemine başladığı bir geçiş dönemi olarak nitelenmektedir. Özdemir vd. (2010) yaptığı “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi”nde ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde olduklarını göstermiş. Bu bulgunun, erkek öğrencilerin daha fazla şiddet uyguladığını, bunların daha fazla şiddete maruz kaldığını ve daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini gösteren araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir ( Karagülmez, Dinçyürek, Kıralp ve Şahin, 2006; Kepenkçi ve Çınkır, 2003; Pişkin, 2002 ). Bu bulgular ile analiz sonuçları kıyaslandığında ergenliğe geçiş

problemleriyle kız öğrenciler daha iyi başa çıkabiliyorlar diyebiliriz. Erkeklerde ve kızlarda ergenliğin tamamlanması yaklaşık aynı yaşlarda olmasına rağmen kızlar, preadolesan evreye erkeklerden yaklaşık bir yıl erken girerler. Kızların ergenlikteki fiziksel değişiklikleri ortalama 10.8 yaşında başlar ve yaklaşık 4 yıl sürer. Erkeklerde ise ortalama 11.8 yaşında başlar ve yaklaşık 3 yıl sürer. Kızlarda büyüme atakları genellikle gelişmenin erken evresinde olur. Erken ergenlik dönemi, kızlar ve erkekler arasında farklılığın en fazla olduğu zamandır ( Set, Dağdeviren ve Aktürk, 2006).

Araştırmalar incelendiğinde kızlar erkeklere göre ergenliğe daha erken girmiş olması sınav döneminde kızların daha avantajlı olmasını sağlıyor. Oysa ergenlikle yeni tanışmaya başlayan erkekler ergenlik problemleriyle birlikte sınav kaygısını bir arada yaşıyorlar. Yine bu araştırmaya paralel olarak “Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kliniğine Başvuran Ergenlerde Belirti ve Tanı Dağılımı” çalışmasında erkeklerin yaşadıkları problemleri şu şekilde sıralanmıştır; erkeklerde hareketlilik, dikkat dağınıklığı, yalan söyleme ve çalma davranışı gibi dışa yönelim bulgularının bulunduğu belirlenmiştir ( Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004 ).

Cinsiyete bağlı SBS puanlarındaki anlamlı farklılık öğrencilerin ergenlik dönemi bireysel farklılığın yanı sıra, cinsiyetlerin farklı bedensel değişimlerle beraber aynı duygusal problemlerle başa çıkması ve uyum sürecinin farklılığından kaynaklanıyor. Ergenlik döneminde kızlara göre erkeklerde daha fazla dikkat dağınıklığı görülmektedir.

Sosyalleşme süreci, kız ve erkeklerde cinsiyete özgü davranışların kazanılması ile ilgili baskılar oluşturmakta, bu durum örneğin, kızları akranlarıyla yaşadıkları çatışmaların çözümünde daha empatik ve prososyal davranışları sergilemeleri yönünde cesaretlendirmektedir (Lee, Baillargeon, Vermunt, Wu ve Tremblay, 2007, Akt: Uz Baş ve Topçu Kabasakal, 2010).

Dökmen(1987)’in tanımına göre bir insanın iyi empati kurabiliyor olması, en genel ifadeyle, iyi bir dinleyici olduğu anlamına gelir.

- a) Bir kişi, karşısındaki ile, belli bir konuya ilişkin empati kurabilir
- b) Empati kuran kişi, bu konuya ilişkin olarak empati kurduğu kişinin hissettiklerini hisseder ve
- c) Empati kuran kişi, karşısındakinin duygularını anladığını, onun hissettiklerini hissettiğini ona sözel olarak ya da başka davranışlarla iletir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Rehber, 2007).

Çocukların karşısındakini anlama düzeyleri ve onlarla empati kurma yetenekleri, anne babalarının ve öğretmenlerinin güdüleyici ve motive edici sözlerini daha iyi anlamalarını sağlayacaktır. Kızların empati kurma yeteneği genel olarak erkeklere oranla daha yüksek olması kızlarda yönlendirme, güdüleme ve motive edilme düzeyini de arttırmıştır. Bu durum erkeklere göre başarı farkını oluşturan cinsiyet farklılığı etmenlerindedir.

Cinsel dürtülerin ergenlik döneminde ataerkil toplumların erkeklerinde dışa gösterim fazla olması ve zihinsel meşguliyetin dersten alıkoyması bu farklılığın oluşmasına neden olabilir. Ataerkil toplumlarda kızlar daha baskı altında iken erkekler daha hür ve serbesttir. Bu durum kızların daha çok evde vakit geçirmesine neden olurken erkeklerin ise dışa dönüklüğünü arttırmaktadır. Erkeklerdeki bu dışa dönüklük ders konusundaki çeldiriciliği de yükseltmektedir. Mesela oyun zenginliği ve genişliği karşılaştırıldığında kızların oyun zenginliği az ve oyun alanı evin çevresi olarak kısıtlı iken; erkeklerin oyun zenginliği çok ve oyun alanı kızlara nispetle çok geniştir. Erkeklerin bu derece serbestliği derslere odaklanmasını negatif yönde etkilemektedir. Kızların Türk toplumu gibi ataerkil toplumlarda kısıtlamacı ve korumacı yapı içerisinde eve bağlılıkları erkeklerle mukayese edildiğinde dersten kopması ve ders konularından uzaklaşp kendini oyuna vermesi daha zordur. Toplumumuzda kızların söz dinlemesi erkeklere nazaran daha çok dikkat edilir. Bu durum kızlarımızı söz dinler ve rahat yönlendirilir hale getirirken erkek çocuklarımızı ise tersi yönde geliştirmektedir. Cinsiyet rolü, bireye içinde yaşadığı toplum kurallarına uygun olarak öğretilmekte ve bu cinsiyet kalıp rolleri içinde davranması beklenmektedir (Taş, 1994, Akt: Yurtsever, 2011). Erkeklerdeki bu serbestlik ve dışa dönüklük erkek öğrencilerin dersten kopmasının yanı sıra, okul ortamından uzaklaşmasına da neden olmaktadır. Örneğin Boyacı, Çorapçioğlu, Ilgazlı, Başyığıt ve Yıldız (2003)'ın Kocaeli Üniversitesi Öğrencilerinin Sigara İçme Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi konulu araştırmasında: “Bağımlılık oranı erkeklerde (%42.1), kız öğrencilere göre (%22.9) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin %7.7'sinin sigara ile ilk kez 10 yaş altında, %21.3'ünün

ise 10-15 yaş arasında tanıştıkları belirlenmiştir. Okul haricinde dışarı dönüklük erkek öğrencilerin kötü alışkanlıklara müptela olması ve ilginin yasak alışkanlıklara yönelmesi okul başarısını olumsuz etkileyecektir. Geleneksel özellikler taşıyan ve genelde ataerkil bir aile yapısı olan toplumumuzda erkek ve kız çocukları yetiştirmede uygulanan farklı uygulamalar nedeniyle erkek çocukların daha fazla zaman dışarıda arkadaşları ile olabildikleri” saptamıştır.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü YSOP “Okulu Terk Riski ve Devamsızlık Durum Saptaması ve İhtiyaç Analiz Araştırması”nda (MEB, 2011) erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla okula daha çok devamsızlık yaptığı ve devamsızlık yapan erkek öğrencilerden de sosyoekonomik düzeyi düşük olanların daha çok devamsızlık yaptığı tespit edilmiştir. Okula devamsızlık, hem fiziksel hem psikolojik hem de toplumsal birçok etmeden kaynaklanabilen ve öğrenci akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir öğrenci davranışıdır (Altınkurt, 2008).

Devamsızlık öğrencilerin yıl boyunca devam eden ders programını kesintiye uğratması, öğrencinin gelmediği gün sayısı nispetinde konu eksikliğine neden olmasından dolayı başarıyı düşürücü etkisi yüksektir. Cinsiyete bağlı olarak kimler daha fazla devamsızlık yapıyor diye baktığımızda araştırma çalışmalarında erkek öğrencilerin serbestlik, kendine güven, erkeklik içgüdüleri asilik gibi birçok bireysel nedenlerle ve okul kültürünü oluşturan elemanların etkisiyle kızlara oranla daha fazla devamsızlık yaptıkları tespit edilmiştir. Bu devamsızlık yapma faktörü de erkeklerin başarısını düşürücü etkisi görülmektedir.

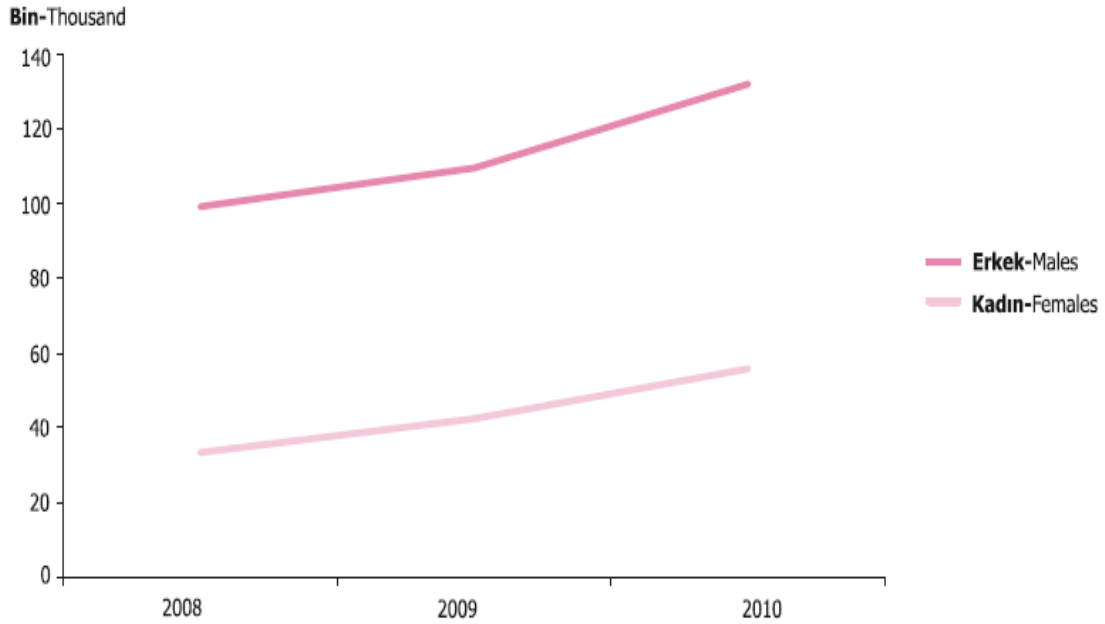
Erkek öğrencilerin yapısal olarak asi davranışlara meyillik toplumun destekler tavırları çocuk için pekte iç açıcı sonuçlar vermemektedir. Türkiye’deki hâkim erkeklik klişesinin; sertlik, saldırganlık, şiddet, öfke ve uzlaşmazlık gibi tanımlayıcı unsurlardan oluştuğu belirtilmektedir (Atay, 2004, Akt: Kızmaz, 2006). Erkek çocukların, araba ve tabanca-tüfek gibi oyuncaklarla oynamaları beklenirken kız çocukların bebeklerle evcilik oynamaları uygun görülmektedir. Ayrıca, kılık-kıyafet konusunda da kız ve erkek çocuklar farklı yönlendirilmektedirler. Kız çocukların daha süslü olmaları, cicili-bicili giysiler giymeleri beklenir. Erkek çocuklar genelde takım kurup maç yapmaya özendirilirken aynı teşvikin kız çocuklara verilmeme eğilimi de söz konusudur (Acar, Ayata, ve Varoğlu, 1999; Akt:

Yurtsever, 2010). Uz Baş ve Topçu Kabasakal (2010)'ın yapmış olduğu “İlköğretim Okullarında Saldırganlık ve Şiddet Davranışlarının Yaygınlığı” çalışmalarındaki bulguya göre: erkek öğrenciler arasında fiziksel olarak kavga etme sıklığı, kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Toplumumuzda erkeklere gösterilen pozitif uygulamalar başarıyı azaltan sebep olarak görülebilir. Bunun nedeni şımartılmış bireyleri istenilen yönde yönlendirilememesi ve anne baba ile okulun talepleri altında daha da ötekileşen öğrenciler. Bunların içinde de en çok etkilenen erkek öğrencilerdir.

### 1. Geliş nedenine göre güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuklar, 2008-2010

Juveniles received into security unit by sex, 2008-2010



**Kaynak:** TÜİK, Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar, 2010

Yukarıdaki grafiğe okul çağındaki çocukların okuldan kopup, suça yönelme durumlarına baktığımızda erkeklerin okuldan uzaklaşma oranının kızların uzaklaşma oranlarından fazla olduğunu ve suça yönelmenin cinsiyete bağlı olarak nasıl farklılaştığını da görebiliriz. Bu durum okula devam eden kızların başarısının okula devam etkeninden kaynaklandığını da söyleyebiliriz.

Cinsiyetteki bu anlamsal farklılık ergenlikten kaynaklanan odaklanamama ve ilgiyi derse aktaramama da gösterilebilir. Kız öğrencilerin ebeveynleri tarafından kontrol ve yönlendirmeye daha yatkın olması kızların SBS' deki başarısını yukarıya çektiği düşünülebilir.

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi de çocukların kendini etkin ve başarılı hissetmesidir. Bu kavram, benlik saygısı içerisinde olmakla en geniş anlamıyla benlik saygısı, kişinin kendi gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesidir. Özkan (1994) benlik saygısını etkileyen etmenler konulu araştırmasında benlik saygısının kızlarda, erkeklerden % 15 oranında daha fazla olduğunu saptamış ve kızlar erkeklere nazaran kendilerine daha çok güvenmekte olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin cinsiyete bağlı olarak kızları öne geçiren önemli bir faktördür.

### **6.1.2. Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanları ile Babalarının Eğitim**

#### **Durumuna göre Farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta girdikleri SBS'de aldıkları puanlar Baba Eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Anova Testi ile sınanmıştır.

Örneklem grubumuzda öğrencilere baktığımızda %31,36'sının babalarının eğitim durumu ilkokul mezunudur (537). %19,45'i Ortaokul (333), %28,38'i Lise mezunu (486); %20,81'i Lise üzeri (Yüksekokul, Üniversite veya Yüksek Lisans) (360) mezunlardır.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumu İlkokul mezunu olan 537 öğrencinin 7.sınıf SBS puan ortalamaları 318,96; Ortaokul mezunu olan 333 olan öğrencilerin 336,50; Lise mezunu 486 öğrencinin 365,80; yüksekokul-lisans- yüksek lisans mezunu ortalama 360 öğrencinin de 416,65 puanları vardır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde babalarının eğitim durumu yüksekokul-lisans- yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin puanları; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Babasının eğitim durumu lise mezunu olan öğrencilerin puanları ise ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre de anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Babasının eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları ise ilkokul mezunu olanlara göre de anlamlı düzeyde



farklılaşmaktadır. Bu durumda öğrencilerin başarıları, babalarının eğitim durumları arttıkça SBS puanlarının artışa geçtiğini puan ortalamalarından gözlemleyebiliyoruz.

Baba eğitim durumunun öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde benzer birçok araştırmada baba eğitim durumunun çocukları üzerinde olumlu etkileri olduğunu görüyoruz. Yavuz (2009) “Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında Öğrencilerin Matematik- Fen (MF) Puanlarını Etkilediği Düşünülen Bazı Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi” konu araştırmasında da baba ve anne eğitim durumu ele alınmış ve araştırma sonuçları, öğrenci başarısını anne ve baba eğitim düzeyinin de etkilediğini ortaya koymaktadır.

Yavuz (2009) araştırmasında verilen değişkenler arası t değerleri incelendiğinde baba eğitimi doğrudan MF puanı etkilediği görülebilir. Araştırmada baba eğitiminin ailenin sosyo-ekonomik düzeyini arttırmış ve bunu da dersane süresini etkilediğinden baba eğitiminin dolaylı yoldan da çocuğun başarısını arttırdığı bulunmuştur. Baba eğitim süresi öğrenciyi doğrudan nasıl etkiliyor diye baktığımızda olayı baba ile çocuk arasındaki etkileşimine indirgememiz gerekiyor.

Eğitilmiş baba çocuğunu ders noktasında desteklemesi ve çocuğuna maddi imkânlar sağlaması bu anlamlı ilişkiyi anlamamızı sağlayabilir. Fakat anne ve babanın eğitim düzeylerinden hangisinin daha etkili olduğuna yönelik MEB EARGED tarafından yapılan araştırma sonuçları, anneyi daha öne çıkarmaktadır (MEB, 2006).

Türk toplumunda çocukla ilgilenme daha çok anne üzerindeki bir görev olarak algılanmaktadır. Çocuğun küçükken beslenme ve bakım gibi fizyolojik ihtiyaçlarını anne karşılarken çocuk büyüyünce okul ve ders noktasındaki yardım ihtiyacını da en birinci sıradaki anne tarafından karşılanmaktadır. Çocukla ders noktasında birebir ilgilenen anne olması ve babanın bu işi daha çok anneye bırakması babanın çoğuna akademik katkısı fark alanında kendini gösterecektir. Baba çocuğuna ders çalıştırmaya dahi eğitilmiş baba eğitim sürecinden haber olduğundan ve çocuğunun ne yapmasını bildiğinden babanın çocuğunu yönlendirme kısmı ağır basmaktadır. Türk toplumunda babanın aile içerisindeki ağırlığı öğrenci üzerinde okula devamlılık ve ders çalışması yönünden olumlu etkisi olmaktadır. Fidan (2004)’ın yaptığı “Çalışan Çocuk Olgusuna Sosyo-psikolojik Bakış” araştırması bulgularında; Yapılan ki-kare testinde okula devam etme ile babanın eğitim durumu

arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Babanın eğitim seviyesi yükseldikçe okula devamın ve devam yönünde isteğin arttığı görülmektedir. Babanın eğitim durumu çocuk üzerine destekler etkisi yanı sıra yönlendirme ve imkânlar sağlama açısından başarıyı destekler görülmektedir. Babaların okuldaki katılımlarının, annelere göre daha az olduğu ancak evdeki katılımın benzer olduğu bulunmuştur (Keçeli-Kaysılı, 2008). Günümüzde daha genç babaların çocuklarıyla yakından ilgilendikleri, onlarla daha uzun zaman geçirdikleri, bireyselleşmeyi öğrenmesi sürecinde, kendilerini ifade etme ve iletişim kurabilmesi sürecinde katkıları olduğu düşünülmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009). Veli, baba eğitim düzeyi ile mezun olunan okul ve özel dersane arasındaki yüksek bağıntı katsayıları, öğrencinin nasıl bir okula gittiğinin ve özel dershaneye devam edip etmediğinin genel anlamda aile sosyoekonomik özellikleri ve daha özel bir bağlamda ise babasının eğitim düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Köse,2007). Baba ne kadar eğitilmiş olursa çocuğunun eğitim sürecine katılması da yüksek olmaktadır. Ana-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılma oranlarının ana-babaların eğitim seviyelerine göre farklılaştığı belirlenmiştir (Kotaman, 2008).

### **6.1.3. Öğrencilerin 7. Sınıf SBS puanları ile Annelerinin Eğitim Durumuna göre Farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta girdikleri SBS’de aldıkları puanlar Anne Eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS 14.0 da Anova Testi ile analiz edilmiştir.

Örneklem grubumuzun %52,21’i annelerinin eğitim durumu ilköğretim mezunudur (894). %16,70’i Ortaokul mezunu (286), %22’si Lise mezunu (377); %9,09’u Lise üzeri (Yükseköğretim, Üniversite veya Yüksek Lisans) (159) mezunlardır. Analiz sonuçlarına göre Öğrencilerin SBS puanları ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. SBS puanları ortalamaları da göz önüne alındığında anne eğitim durumunun İlkokul veya Ortaokul olması öğrencilerin başarılarında önemli bir pay tespit edilememişken Lise mezunu ve üniversite mezunu annelerin öğrencilerinin sınavda aldığı puanda artmaktadır. Özellikle ev ödevleri ve derslerin takibi konusunda öğrencilerin genellikle anneleri

takip ettiğinden annenin eğitim seviyesi arttıkça öğrenci başarısında da anlamlı farklılık, artış olduğu görülmektedir.

Yavuz (2009) araştırmasında anne eğitim süresinin öğrencinin başarısını doğrudan desteklediği bulgusuna da ulaşılmıştır. Yazıcı (2002) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre; anne eğitiminin düzeyi yükseldikçe, okul öncesi eğitimden itibaren çocukların okul olgunluğu puanlarını artmaktadır (Akt: Yavuz, 2009).

Evdeki öğretmen genelde anne kabul edilir. Çocuğunun özel ve genel her türlü ihtiyaç ve talepleri, eksiklik ve istekleri anne tarafından karşılanır. Araştırma sonuçlarına göre çocuklara ev ödevlerini yaparken çoğunlukla annelerin yardımcı olduğu ve genel olarak velilerin ev ödevlerini destekledikleri görülmüştür (Şen ve Gürkan, 2012). İlk okumayı çocuklarına genelde anneler öğretir ve eğitilmiş anneler öğrencilerinin çocuklarının derslerine ve neler öğrenmesi gerektiğine daha hâkimdir. Her ne kadar anne-babalık stilleri (anne-babaların çocuklarıyla ilgilenmeleri), aile katılımı (ailenin değerleri, okul etkinliklerine katılımları), öğretme şekilleri (öğretmenin denetimi, ilgisi) ve okul atmosferi (okulun ilgisi/cevap vermesi, sosyal çevre desteği) öğrencilerin akademik başarılarını yordasa da, öğrencilerinin kendine güven duygularının ve motivasyonlarının, akademik başarılarında daha önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur (Keçeli-Kaysılı, 2008). Çocukta kendine güven duygusunu geliştirme ise bu durumun bilincinde olan eğitilmiş ailelerde daha yüksektir.

**Tablo 19:** Cinsiyete göre boş zamanların paylaşıldığı kişiler

	Erkek	Kadın
Eş ve Çocuklar	47,4	38,1
Arkadaşlar	24,7	9,1
Eş	15,6	11,9
Yalnız olmayı tercih ederim	4,0	4,9
Akrabalar	2,9	5,8
Çocuklar	2,5	19,4
Tüm aile	1,6	3,1
Diğer	0,8	0,8
Komşular	0,5	6,9

**Kaynak:** TÜİK, Aile Yapısı Araştırması, 2006

TÜİK 2006 aile yapısı araştırmasında cinsiyete göre boş zamanların paylaşıldığı kişilerin yüzdesine bakıldığında annelerin çocuklarıyla ilgilenmelerinin babalara oranla daha yüksek olduğunu ve annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirdiklerini görürüz. Çocuk açısından eğitilmiş anne ile ve eğitimsiz anne ile zaman geçirmenin nasıl etki olur diye baktığımızda gerek yönlendirme ve gerekse ders noktasında yardımcı olma arasında büyük farklar görürüz. Veli toplantılarına gelen anne velilerden eğitim düzeyi düşük anneler çocuklarının başarısızlığını “Çocuklarımızın dersinden anlamıyoruz ve yardımcı olamıyoruz.” savunmasını hep yapmaktadırlar. Dolayısıyla anneler evde çocuklarına kendi eğitim düzeylerine kadar ders desteği verebiliyorlar. Bu durumda eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklar daha dezavantajlı iken, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukları ise ders desteği noktasında daha avantajlı pozisyonlardadır.

Baba ve annenin mesleki durumu ile çocuğun okula devamı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Babanın iş itibarıyla daha istikrarlı olması okula gitme yönünde isteği artırmaktadır. Aynı şekilde annenin çalışıyor olması da okula devam yönünde olumlu bir etki yapmaktadır.

Baba ve annenin eğitim durumlarının öğrencinin SBS başarısında anlamlı farklılığı ebeveynlerin çocuk eğitiminde daha bilinçli yaklaşım sağladıklarını sebep

olarak gösterilebilir. Bu sonuçta eğitim seviyesi yüksek aile ortamında yetişen öğrencilerin aile katılımının etkisiyle motivasyon düzeylerinin daha yüksek olmasını etkileyecektir (Uzun ve Keleş, 2010). Öğrencinin başarı odaklı olması anne babanın tutumlarıyla paralellik gösterirken aynı zamanda ilgisizliği de öğrencinin başarısızlığında rol oynadığını söyleyebiliriz. Ebeveynlerin eğitim sevisine bağlı olarak hayata bakış açısı ve kendi deneyimleri çocukları için etkili model olması başarıyı arttıran pozitif bir etkidir. Ailenin tutumları, beklentileri buna paralel olarak da yönlendirme ve imkânlar sağlama açısından öğrencinin lehine adımlardır.

Çelenk'in (2003) "Öğrencinin Okul Başarısı Üzerinde Aile Faktörünün Oynadığı Rolü" konu alan çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.

2. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

3. Koruyucu aile yanında kalan çocukların, eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.

4. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Anne babanın çocuklarıyla olan diyalogu, bireylerin birbirini destekleyici tutumları ile ailenin okula bakış açısı, okul başarısı üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne-baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür. Eastman (1988), Eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Satır, 1996, Akt: Çelenk,2003).

Malkoç (1991) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul başarısının yarıdan çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür. (Akt: Çelenk,2003).

Altun (2009)'un yapmış olduğu “ilköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına ilişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin incelenmesi” konulu araştırmasında öğrencilerin başarısızlık nedenleri; “Veli kendi ilgisizliğini ilk sırada bildirirken, öğrencilerde ailelerinin ilgisizliğini ilk sırada belirtmektedirler. Aileler, öğrenciler ve öğretmenler velilerin eğitime olan ilgisizliklerini ilk sırada ifade etmişlerdir. Bu üç grupta aileyi eğitimdeki başarısızlığın merkezine almışlardır. Velilere göre öğrencilerin başarısızlık nedenlerini açıklarken ilk sırada kendilerinin ilgisizliklerini koymaktadırlar. Bunu evdeki huzursuzluklar, ailenin sosyo-ekonomik durumu, velinin öğrencinin derslerini farklı nedenlerden dolayı yardımcı olamaması, anne ve babanın disiplin boyutunda yardımcı olamaması takip etmektedir. Velilerle ilgili olarak, öğrencilerde ailenin ilgisizliğini ilk sırada vurgulamaktadır. Bunu eğitime önem verilmemesi, ailenin çocuklarına güvenmemesi takip etmektedir. Öğretmenler de velinin eğitime önem vermemesini ve eğitimin gerekliliğine inanmamasını ilk sırada verirken, velinin çocuğunu takip etmemesi ve kendine düşen görevi yerine getirmediğini, ailenin eğitimsizliğini, sağlıksız beslenmeyi başarısızlık nedeni olarak belirtmektedirler.”

Öğrenciyi takip ve ilgi gösterme açısından öğrenci ortalama 6 saat okulda kalırken geriye kalan 18 saat ailenin kontrolünde düşünülürse ailenin etkisi daha iyi kavranabilir.

Fray ve Mark (1987), eğitim seviyesi düşük anne ve babaların çocuklarıyla sağlıklı ilişki kuramadıkları, dolayısı ile saldırgan bireyler yetiştirdiklerini vurgulamaktadır (Akt: Polat ve Tümkaya, 2010).

Buna ek olarak Fazlıoğlu (1992), toplumsal değişimin aile yapısına ve kadın statüsüne etkilerini incelediği çalışmasında, kadının eğitim düzeyinin yükselmesiyle aile içi ilişkilerin daha olumlu hale geldiğini belirlemiştir.

Anne eğitim seviyesinin empati kurma yeteneğini arttırdığından aile içi iletişimi daha olumlu hale getiriyor. Empati eğitiminden yararlanmak ergenlik dönemindeki gençlerle ana-babaları arasındaki çatışmaları azaltmada etkili bir yol olabilir (Dökmen, 1987). Özkan (1994) araştırmasında benlik saygısının annenin eğitimine bağlı olduğu saptanmış ve annenin eğitimi yükseldikçe çocukta benlik saygısının arttığı tespit edilmiştir. Benlik saygısı en geniş anlamıyla benlik saygısı, kişinin kendini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesidir (Özkan,

1994). Bireyin benlik saygısının yüksek olması ders başarısını arttıran faktörlerden görürsek bunu da destekleyen eğitilmiş ebeveynler çocuklarının başarısını benlik saygısı alanında da çok yönlü katkı sağlamış olur.

#### **6.1.4. Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanı ile Dershane-Etüt Merkezine Gitme Durumlarına göre Farklılaşmakta mıdır?**

Mart 2010'da dönemin Milli Eğitim Bakanının yaptığı açıklamaya göre en çok dershaneye giden öğrenci sayısı 241 bin 754'le Ortaöğretim 12'nci sınıf öğrencisi ve 218 bin 515'le İlköğretim 8'nci sınıf öğrencisidir. Dershaneye gidenlerin 600 bin 903'ünü erkek, 573 bin 957'sini ise kız öğrenciler oluşturuyor (İşte Dershaneye Giden Öğrenci Sayısı, 2010). İlköğretim 8. sınıfta sınav olması ise velileri öğrencilerini dershaneye gönderme zorunluluğu hissediyor.

**Tablo 20:** Yıllara göre Özel Dershane Sayıları

2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
3.986	4.031	4.262	4.193	4.099

**Kaynak:** TÜİK, Yıllara göre yaygın eğitim kurumları, 2010

Açılan özel dershanelerin bölgedeki talebe göre açıldığını düşünürsek ihtiyaç duyulan önemli kurumlardandır yorumu yapabiliriz. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından 2008-2009 eğitim-öğretim yılına kadar dershane sayılarında artış olmuştur. SBS'nin başladığı 2008-2009 ve 2009-2010 eğitim-öğretim yıllarında dershane sayıları azalmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta girdikleri SBS'de aldıkları puanları öğrencilerinin dershane-etüt merkezine gidip gitmeme ve gitme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS 14.0 da Anova Testi ile analiz edilmiştir.

Örneklem grubumuzun %35,59'u 558 öğrenci dershane veya etüt merkezine gitmemiştir. SBS'de aldıkları puan ortalamaları 306,37'dir. Öğrencilerin dershane - etüt merkezine 1 yıl devam eden 341 öğrencinin SBS puan ortalamaları 341,09'dur. Öğrencilerin dershane -etüt merkezine 2 yıl devam eden 375 öğrencinin SBS puan

ortalamaları 377,51'dir. Öğrencilerin dershane -etüt merkezine 3 yıl ve daha fazla devam eden 442 öğrencinin SBS puan ortalamaları 412,38'dir.

Analiz sonuçlarına göre İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dershaneye- etüt merkezine gidip gitmemelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dershaneye- etüt merkezine gitme süreleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre dershaneye- etüt merkezine giden öğrenciler ve gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Dershaneye - etüt merkezine gitme yılı arttıkça öğrenci başarılarının arttığı gözlenmiştir. Oysa okul dışı dershane-etüt merkezi gibi kurumlara ihtiyaç kalmadan başarının sınanması için her yıl uygulanan SBS'ler öğrencileri okul dışı çalışmalara daha fazla yönelttiği gözlenmektedir. Öğrencilerin dershane-etüt merkezine ayırdıkları sürenin gittikçe artması ise hiç gitmeyen veya az süre giden öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına varıldığı sonucu çıkmaktadır. Kıncalı ve Yazgan (2010)'a göre Öğrencilerin puanları yardımcı bir ortamda bulunmalarına göre (dershaneye-etüt merkezine gidip gitmeme) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dershaneye giden öğrencilerin puanları dershaneye gitmeyen öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Bu bulguya göre, öğrencilerin okul dışında aldıkları eğitimin öğrencilerin zihinsel gelişimlerinde etkili olduğu söylenebilir. Bloom, tam öğrenme konusunda yapmış olduğu deneysel araştırmalarda her öğrencinin ihtiyaç duyduğu zaman ve ek öğrenme imkanları sağlandığında hedeflenen öğrenme düzeylerine ulaşabileceklerine dikkati çekmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Dershanelerin ve etüt merkezlerin öğrenci başarısı üzerine etkisinde, dershaneye-etüt merkezlerine gidenlerin, gitmeyen öğrencilerden farkı;

- Ders tekrarı yapma
- Dersi farklı bir öğretmenden daha dinleme
- Eksiklerini giderme fırsatı
- Ders konularına yönelik daha fazla soru örnekleri ile karşılaşma
- Ders konularını zihninde sıcak tutma
- Öğrencilerin planı çalışmaya yönlendirilmesi



şeklinde sıralandığında başarıda anlamlı farkların oluşması tabii görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencini günlük yaşamı okulda ve dersane-etüt merkezinde sınava endekli olarak geçirmesi başarıyı arttıran faktör görülebilir. Bloom’ca sunulan tam öğrenme modelinde eğitimin “bire bir eğitim” yapılmalı; bu olmuyorsa küçük gruplara ayrılmalı ve öyle eğitilmeli; bunun için ek öğretim ve zaman ayrılmalı; kaynak ve yardımcı doküman sağlanmalı; akademik eğitsel oyunlar işe koşulmalı; öğrencinin öğrendiklerini yinelemesine olanak ve fırsat verilmelidir (Sönmez, 2007). Bu açıdan dersane- etüt merkezlerinin sağladıkları imkânları değerlendirelim. Dersane- etüt merkezlerini düşündüğümüzde oluşturulan gruplar ya tek bir öğrenci öğretmeniyle çalışmakta ya da küçük öğrenci grupları ile öğretmenler ilgilenmektedirler. Okul dışı zamanlarını dershaneye, etüt merkezlerine giderek kullanan öğrenciler eğitim-öğretim etkinlikleri için ek zaman ayırmış bulunmaktalar. Günümüz dersanelerini düşündüğümüzde birçoğunun kendine ait kaynak yayınları bulunmakta ve derslerinde kullanılmaktadırlar. Kullanılan kaynaklarla ve derslerdeki ek etkinliklerle kazanımların sağlanmasına pekiştireç olmaktadır. Bu yönleriyle dersane ve etüt merkezlerine Bloom’un tam öğrenmesini gerçekleştirdiklerinin söyleyebiliriz.

#### **6.1.5. Öğrencilerin 7. Sınıf SBS Puanı ile Gittikleri Okulun Çevresine göre (il / ilçe/köy) Farklılaşmakta mıdır?**

Öğrencilerin il merkezinde mi, ilçede mi yoksa köyde mi yaşadıkları farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS 14.0 da Anova Testi ile analiz edilmiştir.

Örneklem grubumuzun 963’ü il merkezinde ve SBS puan ortalamaları 374 ; 518’i ilçede ve SBS puan ortalamaları 337,62 ; 235’i ise köyde ikamet edenlerin ise ve SBS puan ortalamaları 321,47’dir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşadıkları yer ile SBS puanları farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Sonuçlara göre ilde yaşayanlar ilçede ve köyde yaşayanlara göre daha başarılı olmuşlardır. İlçede ikamet edenler ise köyde ikamet edenlere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları yerler büyüdükçe puanları da artmaktadır. Bunu ilde yaşayanların bilgiye daha rahat ulaşabildikleri yönde yorumlayabiliriz. Ayrıca İl merkezlerinde ilçe ve köyde göre sosyal imkânların

daha fazla olduğunu öğrencilerin böylece ders dışı etkinliklere katılma oranının daha fazla olacağı yorumunu da yapabiliriz. Ortaöğretime geçiş sınavlarını konu alan bir araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okulunun bulunduğu yere göre OGES'e ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin OGES'e ilişkin görüşlerinde, buldukları yere göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, ilde bulunan öğrencilerin OGES'e ilişkin görüşlerindeki olumluluk düzeyi, kasaba ve ilçede bulunan öğrencilerin düzeyinden anlamlı derecede yüksektir. Aynı şekilde ilçede yaşayan öğrencilerin de, kasabada yaşayan öğrencilere göre OGES'e ilişkin görüşleri daha olumlu yöndedir. Sınavlara hazırlık koşullarının, ilden köye doğru azaldığı düşünülürse ilde yaşayan öğrencilerin daha olumlu bakması uygundur (Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010).

Eraslan (2009)'ın "Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler" konulu araştırmasında; Finlandiya ile karşılaştırıldığında bu noktada en büyük problem Türkiye'nin her yerinde öğrencilere eşit öğrenme olanaklarının sağlanamamasıdır. Bölgeler arası ekonomik gelişmişlik farkı bunu engellemektedir. Şehir merkezlerinden kırsala doğru gidildikçe okulun öğretim için gerekli altyapı ve donanım eksikliği, her ders için olması gereken branş öğretmeni eksikliği ve bunlara bağlı öğrenci başarılarının giderek azaldığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları çevreye bağlı olarak imkânlardan yararlanma ve sınavlara olan tutumu farklılık göstermektedir. İmkânlar ölçüsünde öğrencinin daha donanımlı ve bu bağlamda sınava hazırlık konusunda daha rahat olması ildeki öğrencilerin alt yerleşim birimlerindeki akranlarında daha başarılı olması olasıdır.

Sakarya'da ve Türkiye genelindeki köylerdeki öğrencilerin başarısız olmalarının sebeplerinde altyapı ve donanım eksikliği yanı sıra bir diğeri de köyler ve küçük yerleşimlerindeki öğretmen sirkülasyonudur. Söz konusu sorunlar, genellikle sağlık, eğitim, ulaşım, kültür, konut, can güvenliği gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bazı kesimlerce iktidarlar köyü, eğitim emekçileri için bir «sürgün mahalli» olarak ele almakta, böylece öğretmenleri her bakımdan baskı altında tutmak, öğretmen hareketinden koparmak, sürekli ve güvensiz bir ortamda bulundurmaları yolunu seçmektedirler.

Gürses ve Helvacı (2011)'nin "Köylerde Çalışan Eğitim Emekçilerinin Sorunları Konulu Panel ile İlgili Komisyon Raporu"nda "Öğretmenlerin Okullarda Değişime Karşı Direnme Nedenleri" konulu araştırmasında ilköğretim okullarında değişimlere karşı öğretmenlerin değişim sürecine direniş nedenlerinden okulun kapasite eksikliği büyük sebep olarak gösterilmiştir.

Özpinar ve Sarpkaya (2010)'nin "Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları" konu araştırmasında, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında "Tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalması" birinci sırada, "Deney, uygulama ve araştırma yaparken malzemelere ulaşmada sorun yaşaması" ikinci sırada ve "Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerinin köye ziyarete gelerek destek olmaması" maddesi de üçüncü sırada yer almaktadır.

Köylerin olumsuz koşulları öğrencinin yanı sıra öğretmeninde motivasyonunu düşürdüğünden eğitim başarısı olumsuz etkilemektedir. Bulgulardan da anlaşılmaktadır ki köyde görev yapan öğretmenler her ne kadar planlamada öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konulara yer verse de bunu uygulamada zorluk çekmektedirler (Kılıç, Nalçacı ve Erçoşkun, 2004).

Yerleşim yerlerinin küçüklüğü ve yetersizliği öğretmenlerin köylerden şehir merkezlerine sirkülasyonunu hızlandırmaktadır. Öğretmenlerin yer değiştirmeleri de kendi içinde çok farklı türlere ayrılmaktadır. İsteğe bağlı yer değiştirmeler, özür durumuna bağlı yer değiştirmeler, zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirmeler, hizmetin gereği olarak yapılacak yer değiştirmeler, olağanüstü hallere bağlı yer değiştirmeler, millî takım antrenörleri ile millî sporcuların yer değiştirmeleri, alan değişikliğine bağlı yer değiştirmeler, ihtiyaç fazlası öğretmenlerin yer değiştirmeleri; yer değiştirme türlerine örneklerdir (Milli Eğitim Şurası, 2010).

Şehir altı yerleşim yerlerindeki öğretmen değişimi öğrencilerin okula ve derse olan motivasyonlarını azaltmaktadır. Alt yerleşim yerlerindeki okul ve çevrenin olumsuz şartları öğretmenin okula bağlılığını da azaltmakta ve öğrenci başarısını aşağı çekmektedir.

Okullarda olumlu okul ikliminin oluşmasında, velilerle iyi ilişkiler kurulmasında, öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasında ve dolayısıyla da iş

doyumunun, iş veriminin ve performansın artmasında okul yöneticilerinin yönetsel becerilerinin ve kişilik özelliklerinin önemli bir etkisi vardır (Gökkyer,2011).

Öğretmenin şu anda köyde oturmamasına rağmen, veliler ve köy halkı öğretmenin köylerinde ikamet etmesi durumunda, öğrencilerin başarısı ve eğitimleri üzerinde daha etkili olabileceği düşüncesine sahiptirler (Işık veŞentürk, 2003).

1996 yılından itibaren eğitim sistemimize öğretmen yetiştiren diğer fakülte mezunlarından sınıf öğretmeni almaya başlanmıştır. Açıköğretim fakültesi hariç, sadece dört yıllık bir yükseköğretim kurumundan mezun olma şartı aranan bu kişilerin eğitim sistemine uyumlarında önemli sorunlar yaşanmaktadır. Alan dışından gelen aday sınıf öğretmenlerinin yerleşim yerlerine göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğunun köylerde çalıştığı görülmektedir (Çelik, 1998).

Öğrencilerin yaşadıkları çevreye bağlı olarak imkânlardan yararlanma ve sınavlara olan tutumu farklılık göstermektedir. İmkânlar ölçüsünde öğrencinin daha donanımlı ve bu bağlamda sınava hazırlık konusunda daha rahat olması ildeki öğrencilerin alt yerleşim birimlerindeki akranlarında daha başarılı olması olasıdır.

#### **6.1.6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Okul İklimi ile 7. Sınıf SBS Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi ile SBS’de aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını SPSS 14.0 da Basit Korelasyon analizi yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları okul iklimine göre öğrencilerin SBS puanları arasında ilişki pozitif yönde yüksek düzeydedir. Bu durum; öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile SBS puanları artmaktadır, sonucunu çıkarabiliriz.

Okul iklimi arasında sınıfların kalabalıklığı öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden gösterilmektedir. Altun ve Çakan (2008)’in “Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği” çalışmasında; yapılan araştırmalardan bazıları sınıf mevcudunu küçültmenin başarıya önemli bir katkısı olduğunu vurgularken (Boozer ve Rouse, 2001; McGiverin, Gilman, ve Tillitski, 1989; Hedges ve Stock, 1983); bazıları da, yalnızca sınıf mevcudunu küçültmek başarının etkili bir şekilde arttırılamayacağını (Lockheed ve

Komenan, 1989), ancak sınıf mevcudunu azaltmanın öğretmen ve öğrenci açısından faydalı yanlarının olacağını vurgulamaktadır. Araştırmalar sınıf mevcudunu önemli ölçüde küçülterek yapılacak masrafların eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmaya yönelik önlemlere harcanmasının (örneğin, öğretim materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin yenilenmesi gibi) daha etkili olacağını vurgulamaktadırlar (Hattie, 2002; Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A. ve Ehrle, K. (1999). Bu çalışmayla beraber Altun (2009)'un "İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi" konu araştırmasında; öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenlerini; sınıf ortamının gürültülü ve kalabalık olması, etkinliklere önem verilmemesi, eğitimin kalitesinin düşük olması, okulun maddi durumunun iyi olmaması, sınavda sorulan soruların dersane sorularından seçilmesi ve sorulması olarak belirtmişlerdir. Bu durum gösteriyor ki okul iklimi öğrencilerin başarısına doğrudan etki yaparken, öğrenciler de, algıladıkları okul ikliminin kendi başarılarına etkisi görebilmekte ve özeleştiri yapabilmektedir. Okul ikliminden öğrencilerin algıladıkları sınıfsal ortam kendilerince başarıyı etkileyen faktör olarak sıralamıştır. Olumlu okul ikliminin özellikleri olan öğretmen desteği, sınıf içi aktivitelere ve kararlara katılım, akran bağlılığı, kuralların açıklığı, sınıf ve okulun düzenliliği gibi değişkenlerin öğrenci ve öğretmenlerin akademik başarıya adanmışlığı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, Dumas, 2003; Akt: Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009).

Okulların iyileştirilmesi amaçlı uygulamalardan biri İlköğretim Kurumları Standartlarıdır (İKS). İlköğretim okullarında sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi için İlköğretim Genel Müdürlüğüne İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) geliştirilmiş ve 05/11/2009 tarihli ve 83 sayılı genelge ile yayımlanmıştır (MEB, 2011). İKS Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları ile ilçe, il ve merkezi düzeyde, okulda çocuğa yönelik sunulan her türlü hizmete ilişkin verilerin toplanmasına ve gerekli planlamaların yapılmasına kaynak oluşturacak bir iç denetim ve öz değerlendirme sistemidir. İlköğretimde kaliteyi arttırmayı hedeflemekte olan "Çocuk Dostu Okul Projesi" kapsamında 2003 ve 2006 yıllarında hazırlanan

kılavuzlarda “Çocuk Dostu Okul” standartları ve göstergeleri ortaya konulmuş ve bu standartlar ülke genelinde 326 pilot okulda uygulanmıştır. Bu standartların ve göstergelerin revize edilerek tüm ilköğretim okullarına yaygınlaştırılması amacıyla katılımcı bir anlayışla dinamik bir yapı arz eden İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) geliştirilmiştir. İKS, okullarımızın belirlenen alanlardaki mevcut durumlarının tespit edilmesi, olması gereken durum ile farkın ortaya konulması ve devamında okullarımızın taşıması gereken özelliklerine ulaştırılması amacıyla gerek duyulan geliştirici faaliyetlere kaynak oluşturabilmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. İlköğretim Kurumları Standartları okullarımızda çocuk dostu öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi ve yapılan tüm faaliyetlerin çocukların yüksek yararı gözetilerek yürütülmesi için çocuk hakları sözleşmesinin “Okul Liderliği ve Yönetime Katılım”, “Eğitim Öğretime Erişim”, “Etkili Eğitim Öğretim”, “Sağlık, Güvenlik ve Koruma”, “Eğitim Öğretim Süreçlerinde Toplumsal Cinsiyete Duyarlılık” esaslarına dayanılarak hazırlanmıştır.

İlköğretim Kurumları Standartları aşağıdaki temel ilkelere dayanarak geliştirilmiştir:

- a) Temel odağı ve merkezi çocuktur.
- b) Eğitim sisteminin temel hedefleriyle tutarlıdır.
- c) Çocuk haklarını ve dayandığı ilkeleri yansıtır.
- d) Çağdaş eğitim ve gelişimsel yaklaşımın uygulamaya yansıtılmasına aracılık eder.
- e) Toplumsal cinsiyete, dezavantajlı çocukların eğitim ve gelişim hakları ile uygulamalarına duyarlıdır.
- f) İlköğretim kurumlarının, çocuğun sağlıklı gelişimi ve eğitimini sağlamadaki yeterliliklerini ve bunların geliştirilmesini temel alır.
- g) Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü’ nün görev kapsamındaki kurum tiplerine ve hizmet türlerine duyarlıdır.
- h) Müfredat Laboratuar Okulları ve Planlı Okul Gelişimi, Öğrenci Merkezli Eğitim, Okulda Performans Yönetimi, Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki

Gelişim, Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarını kapsar ve çocuk odaklı olarak bütünleştirir.

- i) İlköğretim kurumlarına odaklıdır.
- j) İlköğretim kurumlarının görev, yetki ve sorumluluklarıyla örtüşür.
- k) İlköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, yönetim uygulamalarının çerçevesini değil, gelişim için bir taban ve temel sunar.
- l) Okula çocuktan doğru bakarak, hizmet alımı ve hizmet sunumu arasında bütünleştirici bir katalizördür.
- m) Hizmetler, süreçler, yöntemler; çocukların eğitimlerine, gelişimlerine ve yaşamlarına olan destek ve katkısı oranında anlamlı birer araçlardır.
- n) Öz-değerlendirmeye dayalı olarak izleme ve geliştirme temelinde kullanılır.
- o) Yerel ve bölgesel farklılıkların ötesinde, ulaşılabilecek sonuçlar açısından ortak bir temel ve taban oluşturur.
- p) İlköğretim kurumları için durum saptama, ihtiyaçları belirleme, kaynakları yönlendirme ve kurumsal gelişime yönelik operasyonel bir araçtır.
- q) Okulların politika üreten merkezler haline gelmelerini hedefler.
- r) Yapılan denetim sonuçlarına göre tavsiye ve telkinlerde bulunmakta kullanılır.
- s) Okullar arası iletişim ağlarını güçlendirerek, okullar arası dayanışmanın artırılmasına yönelik bir araçtır ([http://www.iks-meb.com/?page\\_id=89](http://www.iks-meb.com/?page_id=89), 2011).

İlköğretim Kurumları Standartlarının amaçları şunlardır:

- a) İlköğretim kurumları için katılımcı bir süreç ile geliştirilen standartların e-okul veri tabanı destekli bir yazılım ile ilköğretim kurumlarının öz-değerlendirmelerini ve okul, ilçe, il ve merkezi düzeylerde planlamalarını yapabilecekleri verileri sağlamak,
- b) İlköğretim kurumları için “niteliklilik” tanımını yapmak; böylelikle, ilköğretim kurumlarının çocuğu odak alarak ve destekleyerek örgütlenmesi; kültür, öğrenim hedeflerine ulaşma, aktif öğrenme ve öğretme, teknoloji kullanımı, mesleki ortam,

liderlik, okul, aile ve toplum ortaklığı ve başarı göstergeleri konusunda standartlarda birleşmelerini sağlamak,

c) İlköğretim kurumlarına tanımlanan bu “niteliklilik” durumuna ulaşabilmek için yol göstermek, ilköğretim kurumlarının tanımlanan niteliklere ulaşmak için neleri, nasıl yapmaları gerektiği konusunda hedef oluşturmak,

d) Her bir okulun “niteliklilik” durumunun öz-değerlendirmesini yapabileceği bir sistem geliştirmek, bu yolla ölçme ve değerlendirme araçlarını içerecek biçimde oluşturulan bu sistemle esas olan okulun kendisini geliştirmesi gereken alanları olabildiğince objektif ve katılımcı olarak belirlemesini sağlamak. Okulun bunu zemin alarak, Bakanlığın mevcut kalite modelleri çerçevesinde gelişim planını hazırlaması ve uygulamalarını sağlamak,

e) Bakanlığın merkezi planlamalarına esas oluşturmak, böylece, öz-değerlendirme sonuçlarından yola çıkılarak Bakanlığın ilgili birimlerinin merkezi planlamalarını daha objektif ve niteliksel verilere göre yapabilmelerini sağlamak,

f) Okul, ilçe, il ve merkezi düzeylerde yapılacak planlamalar ile kaynakların etkin kullanımını sağlamak, okullar arası kalite farklılıklarını belirlenen standartlar dikkate alınarak gidermek, okulları politika üreten merkezler haline getirmektir (MEB,2011).

Bu amaçlar doğrultusunda öğrenci - veli – öğretmen - okul yöneticileri ile birlikte ortak çalışmalar yapılmaktadır. Çalışma takvimini incelediğimizde öncelikle sisteme okulun bilgileri, mevcut durumu eksiksiz olarak giriliyor. Öğrenci ve veli bilgileri eksikleri tamamlanarak öğretmen ve yönetici bilgileri güncelleniyor. İlerleyen zamanda sistem üzerinden ‘Algısal Yarar Ölçeği’ dolduracak öğrenci ve veli seçiliyor ve bu kişilere bilgilendirme çalışmaları yapılarak ölçeklerin doldurulması sağlanıyor. Ölçek maddeleri yokluk- varlık- varolup işlevseli olmayan-varolup işlevsel- varolup fayda sağlayan şeklinde sıralanmıştır. Sistemde öğretmen ve yöneticilerin algısal yarar ölçeklerini doldurmaları sağlanıyor. Bilgisayar çıktısı üzerinden doldurulan okula ait ‘Mevcut Durum’ verileri sisteme giriliyor ve raporlaştırılıyor. Raporlar okul, il, ilçe ve bakanlık raporu şeklindedir. Bu raporlar



sayesinde mevcut durumda iyileştirilme yapılması, ihtiyaçların tespit edilip giderilmesi gibi çalışmalarını yürütülmektedir.

Öğrencilerin okul iklimi algısı başarıyı etkileyen faktör olarak ele alındığında; okul iklimi öğrencinin çalışmalarında ve davranışlarında belirleyici rol oynamaktadır. Ergenlerin yaş, cinsiyet, çevresel risk, çevresel güvenlik algıları ve devam ettikleri okulun iklimiyle ilgili algıları ile saldırgan davranış gösterme sıklıkları arasında ilişki olduğu ifade edilmektedir (Çetinkaya-Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer, 2010). Okullarda şiddetin önlenmesi için asıl önemli olan olumlu ve destekleyici bir okul ikliminin oluşturulmasıdır (Çalık<sup>1</sup>, Kur ve Çalık<sup>2</sup>, 2011).

Birçok araştırmada okul ikliminin okul başarı üzerine etkisi, öğretmen bağlılığı ve öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu saptandı. Olumlu okul iklimi öğrenci başarısını tetikleyen faktörken başarılı öğrencilerde olumlu okul ikliminin oluşmasını sağlayan, birbirini destekleyen ve birbiri üzerinde yükselen kavramlardır.

Öte yandan olumlu okul iklimi, iyi okul disiplini, etkili öğretim ve olumlu ilişkiler; yöneticiler, öğretmenler, anne ve babalar ve öğrenciler arası uygun iletişimin devamıyla sağlanabilir. Samimi, açık sözlü, yardımsever, elemanlarının haklarına saygılı, diyalog içinde olan yöneticiler, öğrencilerin başarılarını artırmanın yanı sıra sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına da katkı sağlarlar (Özdemir, 2002). Olumlu okul ikliminin sağlanmasında yöneticilere de büyük görevler düşmektedir

#### **6.1.7. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okullarında Destekleyici Öğretmen Davranışlarıyla 7. Sınıf SBS Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okullarında Destekleyici Öğretmen Davranışlarıyla SBS puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Basit Korelasyon analizi yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları okul ikliminde Öğretmen davranışlarının destekleyici olmalarına göre öğrencilerin SBS puanları arasında ilişki pozitif yönde yüksek düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin öğrenciyi ve başarıyı destekleyici davranışları öğrencilerin SBS puanlarını yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Destekleyici öğretmen davranışları ölçeğinin ilk 8 maddesi ile sınınmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik etmesi, öğretmenlerin sınıf ortamını eğlenceli hale getirmesi değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri neleri öğrenmek istediklerini sorgulamaları, öğretmenlerin bir kural koyduklarında, nedenlerini açıklamaları öğrencilerle kişisel olarak ilgilenip ilgilenmedikleri sorgulanmıştır. Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü ve öğretmenlerin öğrencilere istekleri, öğrencinin yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda öğretmenin veya okul yöneticilerinin ona yardımcı olacağını bildikleri konuları üzerinde durulmuştur. Maddelere olumlu cevap veren öğrencilerin kendilerinin ve başarılarını destekleyici öğretmen ve okul yöneticilerin olması öğrencilerin SBS’de aldıkları puanları yüksek düzeyde artırmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde öğretmenlerin nitelikleri anahtar rolündedir (Altun, 2009). Öğretmen derste öğrencilerin dikkatlerini ders konusuna çeker, motive eder. Derse katılımları konusunda öğrencileri cesaretlendirerek pekiştireçler uygular. Öğretmenler sadece derste aktif, başarılı öğrencileri değil bütün öğrencilerin derse katılımı için cesaretlendirirler. Konu ile ilgili pekiştireçler uygulayarak öğrencilerin bilgiyi, yaşantıyı kalıcı hale getirmelerini desteklerler.

Öğrencilerin kendilerini ve başarılarını destekleyecek öğrenmenin nitelikleri bazı araştırmacılara göre;

- Öğrenciyle bütünleşerek onların duygularını anlaması, öğretim ortamını düzenlemesi, meslektaşları ve anne-babalar ile sürekli etkileşim kurması gerekir (Calderhead, 1997, s.21.).
- Öğretmen ana-babaları ziyaret etmeli hatta onları derse katılmaya davet etmeli, özel sorunları ile ilgilenmeli ve çocukları daha yakından tanımak için onlardan yardım alınmalıdır (Biller, 1997, s.51 Akt. Gökçe, 2000).
- Öğretmen, öğrenci ile devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Dolayısıyla öğretmenin nitelikleri bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (Bircan, 2005, Akt: Özsoy vd, 2010).
- Öğretme olmadan da açığa çıkabilen öğrenmenin etkili ve sonuçlarının uzun

sürelî ve kalıcı olabilmesi için de öğretici ve öğrenen arasında özel bir iletişimin sağlanması önemli bir husustur ( Özdemir ve Çanakçı, 2005).

- Öğretmen, kendini geliştiren, bilgiyi en iyi şekilde aktaran, yaşadığı kültürün özelliklerini ve yaşadığı çağın gereklerini dikkate alarak öğrencilerini eğiten, yönlendiren, destekleyen en etkin kişidir. Öğretmen, yalnız bilgi veren kişi değildir, düşünsel tutumları, duygusal tepkileri ve çeşitli alışkanlıkları ile öğrencilerine model olan ve onların gelişiminde etkili olan kişidir ( Zembat, 2007; Akt: Çetin, 2012).

Şeklinde sıraladığımızda ve analiz sonuçlarıyla ilişkilendirdiğimizde öğretmenin destekleyici rolü başarıyı etkileyen en önemli etmenlerden görebiliriz. Destekleyici öğretmen davranışlarında konu alınan öğretmenin bilgi aktarışı değil öğretmenin öğrenciye derste ve ders dışındaki ilgisi ele alınmıştır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki sıkı ilişki öğrenci ve öğretmen arasındaki empati duygusuyla açıklanabilir. Öğrencisinin halinden anlayan öğretmenin yaklaşımı öğrencinin öğretmeni sevmesi dolayısıyla da dersi sevmesini tetiklemektedir.

Öğrencilerin, öğretmenin duygusal anlamda destekleyici sınıf yönetimini algılayışı ile öğrenciler arasında şiddet, zorbalık gibi istenmeyen davranışlar arasında ilişki bulunmuştur. Duygusal destek arttıkça istenmeyen davranışlar azalmaktadır (Bru, Stephens ve Torsheim, 2002; Akt: Kandemir ve Özbay, 2009). Öğretmenleri öğrencilere yönelik tutum ve davranışları genellikle iki yönlü etki oluşturmaktadır. Birincisi öğrenciye destekleyici tavır, öğrenci başarısını olumlu yönde tetiklerken, ikincisi ilgisiz öğretmenin öğrenci üzerine etkisi dersten kopma hatta okuldan kopma şeklinde sonuçlar doğurabilir. Öğrenme, okul ortamında en çok öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşmeden kaynaklandığından, birincil kaynak olan öğretmenin öğrencisine destekler rolü azımsanamaz ve görmezden gelinemez. Öğretmenlerin coşkulu olmaları, öğrencilere sevecen davranmaları, güvenilir olmaları, öğrencilerini yüreklendirip desteklemeleri, uyumlu olmaları etkili öğretmenlik davranışlarıdır (Şen ve Erişen, 2002). Sınıfı bir tiyatro salonu, öğrencileri oyuncular ve öğretmeni de sahnelenen oyunun yönetmeni kabul edersek yönetmen oyuncuların daha etkili rol oynamaları için onları teşvik etmelidir. Öğretmen, öğrencileri küçük düşürecek davranışlardan kaçınmalı, her öğrencide biricik ve değerli olduğu hissini yaratmaya çalışmalıdır (Sarı ve Cenkseven, 2008). Böylelikle etkili öğrenme sağlanır.

Birçok araştırmada okul ikliminin okul etkililiğini ifade eden öğretmen bağlılığı ve öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Tsui ve Cheng, 1999, Akt: Korkmaz, 2011). Öğrencilerle etkileşim sürecini yaşayan öğretmen; beklentileri yerine getirmede açık, beklenmedik farklılıklara duyarlı, öğrencilerin ilgi ve meraklarını yönlentmede etkili ve sınıf ortamında öğrencilerin kişiliklerine destekçi ve saygılıdır. Bu yönüyle öğretmen, sınıfındaki tüm öğrencilerin öğrenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan, vizyonunu öğrencileriyle paylaşarak, öğrencilerin istedik davranışlarını destekleyen, özendirilen, ödüllendiren, güvenen ve güvenilen bir sınıf lideridir (Can, 2004).

Eğitimde etkili bir iletişim için kaynak olan öğretmenin, alıcı olan öğrenciye karşı tutum ve davranışları önemlidir. Empati kurabilen öğretmen kendini öğrencisinin yerine koyarak; onun duygularını anlayıp, olaylar karşısında nasıl tepkiler vereceğini tahmin ederek iletişim kurarken bu hususları göz önünde bulundurur. Etkili iletişim için empati, dikkat edilmesi gereken bir husustur (Engin ve Aydın, 2007). Destekleyici öğretmen davranışlarının öğrenci üzerine etkili sonuçlar verebilmesi için öncelikle öğretmenin öğrencisini anlaması, empati kurması ve ikisi arasında güçlü iletişim bağının kurulması gerekir. Öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışları ile başa çıkabilmesi için, iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerisine sahip olmaları gerekir (İpşir, 2002). İletişim olayına aşağıdaki şemada üzerinden bakılacak olursa;

**Şekil 6.1.** İletişim Sürecinin Öğeleri



**Kaynak:** Güçlü,2007

Kaynak: İletişimi başlatan öğretmendir.

Mesaj: Kaynak ile alıcı arasında aynı anlamı ifade eden duygu düşünce be bilgilerdir.

Kanal: Mesajı kaynaktan alıcıya ulaştıran her türlü araçtır.

Alıcı: Kaynaktan gelen mesajı alıp yorumlayan ve tepkide bulunan öğrencidir.

Dönüt: Alıcını mesaja verdiği tepkidir.

İletişimde öğretmen alıcı olan öğrencilerini eğitilebilir ve öğretilebilir hale getirmelidir. Eğer alıcı mesaj alımına yani kanal ve mesaja kapalı ise öğrenme düzeyi ya hiç gerçekleşmez ya da en az düzeyde öğrenme gerçekleşir. Öğretmenin öğrencisine destekleyici davranışları, cesaretlendirme ve motive etme faaliyetleri öğrencinin öğrenmeye karşı hazır bulunuşluğunu arttırmaktadır. Etkili öğrenme öğrenci başarısını arttıran faktörlerdendir.

Öğretmenlerin öğrencilere destekler davranışları soysal çevreyle de alakalıdır. Öğretmen sosyal değerleri iyi bilmeli, toplumun beklentilerini, katkılarını, sorunlarını saptamalı; bulgularını öğrencilerin yetiştirilmesinde kullanabilmelidir (Sünbül, 1996). Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu öğrencinin derse ilgisi ve başarısını doğrudan ilgilendiren ve etkileyen faktördür. Öğretmenlerin sınıf içerisinde genel değil ve özel temelli öğrencilerle ilgilenmesi ve bireysel farklılıkları dikkate alması en başta üzerinde durulacak maddedir. Öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir. Etkili bir öğretmende bulunması öngörülen özelliklerden bir tanesinin de öğretmenlerin öğrencilerini cesaretlendirici ve destekleyici davranışlarıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenin öğrenciyi destekler davranışları, öğrenciyle birebir olmakla beraber öğrenme ortamının elverişliliğiyle de sağlanabilir. Bir öğretmeni ele aldığımızda; öğretmen ders anlatırken bir yandan öğrencilerinin tepkilerini ölçer, kural dışı davrananları uyarır, diğer yandan öğrencilere sorular yöneltir, zamanı kontrol eder. Etkili bir sınıf ortamının sağlanması ve sürdürülmesi için öğretmen bu ortamı etkileyen fiziksel ve sosyal özelliklerinin önemini bilmelidir (Ök, Göde ve Alkan, 2000). Buna göre de öğretmen materyallerle beraber öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmelidir. Yeterli öğretmenler planlı, düzgün konuşan, çeşitli araç gereçleri kullanıp yöntemleri uygulayabilen öğretmenlerdir. Etkililik ise öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarının bir işlevidir (Şahin, 2011).

Sakarya’da eğitim başarısını arttırmak için yürütülen “Sakarya’da Eğitim Başarısını Arttırma Projesi”nde temel esas öğretmenlerin öğrencilerle daha yakından ilgilenmesini sağlamaktı. Bir nevi destekleyici öğretmen davranışlarını öğrenci üzerinde daha belirgin hale getirmektir. Bu proje sayesinde okullarda öğretmenler danışmanlığını yaptığı öğrencileriyle her ay toplanmak zorunda ve birçok etkinlikler yapmak durumundaydı. Önce Eğitim SEBAP sitesinde yapılan faaliyetler incelendiğinde öğretmenler öğrencileriyle okulda ve okul dışında yaptıkları etkinlikleri görüyoruz. Bu etkinlikler sonucunda öğretmenlerin öğrencilerini destekler davranışları daha belirgin hale getirilmiş, bu sayede de öğrencilerin okula ve derse ilgisi arttırılmış oldu.

Öğretmenleri öğrencilere yönelik tutum ve davranışları genellikle iki yönlü etki oluşturmaktadır. Birincisi öğrenciye destekleyici tavır öğrenci başarısını olumlu yönde etkilerken, ikincisi ilgisiz öğretmenin öğrenci üzerine etkisi dersten kopma hatta okuldan kopmasının farkına varılmaması şeklinde sonuçlar doğurabilir. Öğrenme, okul ortamında en çok öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşmeden kaynaklandığından, birincil kaynak olan öğretmenin öğrencisine destekler rolü azımsanamaz ve görmezden gelinemez.

#### **6.1.8. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Olmalarıyla 7. Sınıf SBS Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okullarında Başarı Odaklı olmalarıyla SBS puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Basit Korelasyon analizi yapılmıştır.

Ölçeğin 9.-10.-11.-12. maddeleri öğrencilerin başarılı odaklı olup olmamalarını ve puanlarını ne düzeyde etkilediklerini sınamak için şu konular üzerinde durulmuştur. Sınıfta yapılan çalışmalarda tüm enerjilerini, dikkatlerini verdikleri, öğretmenlerinin öğrencilerinden başarı beklentisini ve teşviği değerlendirildi. Okul ve sınıf ortamı öğrencilerin çalışmasını ve başarılarını ne kadar etkilediği üzerinde duruldu.

Örneklem grubumuzdaki öğrencilere bu maddelerle öğrencinin çalışmalarındaki ciddiyetleri, çalışmalarına kendilerinin tam olarak verip vermedikleri sınımlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin başarı odaklı olmaları ile öğrencilerin SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçta ise öğrencilerin içinde buldukları yaş gruplarında aslında buldukları sınavın ciddiyetini gereğince anlayamadıkları düşünülmektedir. Hâlbuki öğrenciyi aktif katılıma yönelten en önemli faktörler onlarda merak, başarılı olma ve birlikte çalışma isteklerinin oluşturulmasıdır (Demirbaş ve Arıkan, 2002). Öğrenci başarısı öğrencilerin kendi sorumluluğu olarak algılamayıp ebeveyn ve öğretmenlerin itekleyici etkisiyle sınavlara girdiği şeklinde yorumlanabilir.

#### **6.1.9. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okullarında Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşiminin Olmasıyla 7. Sınıf SBS Puanı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okullarında Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin SBS puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Basit Korelasyon analizi yapılmıştır.

Ölçeğin son 10 maddesi öğrencilerin okullarında güvenli öğrenme ortamı olmasının ve olumlu akran etkileşimlerini sınamıştır. Öğrencilerin okullarında veya sınıflarında öğrenmelerine engel olacak kadar ve onları tedirgin eden bir ortamın var olup olmadığı, çeşitli olumsuz etkenlerin öğrencilerin dikkatini dağıtarak derslerine odaklanmalarını engelleyen durumların olup olmadığı sorgulanmıştır. Sınıf ortamında bulunmanın mutluluk sağlaması veya aksine öğrencileri mutsuz eden durumların olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla çeşitli etkinlikleri eğlenerek mi sıkılarak mı yaptıkları, öğrenciyi rahatsız edebilecek durumların olup olmadığı tespit edilmeye çalışıldı.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları okul ikliminde Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin olmasına göre öğrencilerin SBS puanları arasında ilişki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.” demeleri kaygı düzeyini arttırmakta ve öğrenmeyi engelleyecek boyutta başarıyı düşürecektir. Kaygı konusuyla ilgili araştırma yapan Yıldırım’ın (2000) “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek” konulu araştırmasında; “"yalnızlık", "sınav kaygısı" "aile"

ve "öğretmen" desteği değişkenlerinden her birinin tek başına akademik başarıyı manidar olarak yordadığı; "arkadaş" desteği değişkeninin ise yordamadığı görülmektedir. Ele alınan beş yordayıcı değişkenden "yalnızlık", "sınav kaygısı" ve "arkadaş" desteği değişkenleri ile akademik başarı arasında negatif yönde; "aile" ve "öğretmen" desteği değişkenleri ile akademik başarı arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu izlenmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde, "aile" desteği değişkeninin en yüksek, "arkadaş" desteği değişkeninin ise en düşük regresyon katsayısına sahip olduğu görülmektedir." demektedir. Öğrenci için güvenli ortam sağlayıcılar, özellikle aile ve öğretmenin öğrenci başarısına katkısı yüksek olduğu görülmektedir.

Güvenli öğrenme ortamı öğrencilerin gerek okul iklimi algısı açısından psikolojik, gerekse öğrenme materyallerin (öğretmen, araç-gereçler) istifade boyutunda önemli yere sahiptir. Öğrencilerdeki güven hissi fiziksel ve duygusal boyutta incelenirse, fiziksel müdahale ve akranlarınca darp, okula olan bakış açısını olumsuz etkileyeceğinden sağlıklı öğrenmeyi engelleyecektir. İleriki boyutta devamsızlık ve okuldan kopmalar dahi yaşanabilmektedir. Duygusal güven hissi yalnızlık ve kaygı noktasında başarıyı etkileyen etmenlerdendir ki; öğrencinin bu güvensizlik hissi en zor aşılacak engellerdendir. Öğrencinin okul ortamındaki güven hissi ile SBS puanları arasındaki anlamlı ilişki öğrencinin okul iklimi algısının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır.

Okul bağları, kız ve erkekler için eşit derecede korucuyu faktörlerken olarak değerlendirilirken, aile bağları, kızlar için koruyucu bir faktör olarak ele alınmaktadır (Harachi, Fleming, White, Ensminger, Abbott, Catalano ve Haggerty, 2006, Akt: Uz Baş ve Topçu Kabasakal, 2010).



## **BÖLÜM VII**

### **7.1. Sonuçlar ve Öneriler**

Bu bölümde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okullarının bulunduğu il-ilçe-köy durumu, dershane-etüt merkezine gidip gitmeme durumu) ve algıladıkları okul iklimi bakımından 7. sınıf SBS’de aldıkları puanlarının değerlendirmesi araştırmasının sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

#### **7.1.1. Sonuçlar**

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine, babalarının eğitim durumlarına, annelerinin eğitim durumlarına göre 7. sınıf SBS puanları farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin dershaneye-etüt merkezine gidip gitmeme durumuna, gitme sürelerine, okullarının ilde, ilçede veya köyde bulunmalarının durumuna göre SBS puanları farklılaşmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi ile SBS’de aldıkları puanlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okullarında Destekleyici Öğretmen Davranışlarıyla ve 7. sınıf SBS puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken, Başarı Odaklı olmalarıyla 7. sınıf SBS puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğrencilerin okullarında Güvenli öğrenme ortamı ve Olumlu akran etkileşiminin olmasıyla 7. sınıf SBS puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

### 7.1.2. Öneriler

Araştırma sonucumuzda ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarına ulaşılmıştır. Farklılığın saptanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anne ve babayı sınav sistemi, öğrencilerin düzenli ve etkili çalışmaları, geleceğe planlı yönlendirme konularında okul-veli işbirliği sağlanarak seminerler verilebilir.

Okullarda ve okul çevresinde öğrenci ve velileri tedirginliklerini tespit için çalışmalar yapılabilir. OGYE (Okul Gelişimi Yönetimi Ekibi) komisyonunda öğrenci ve veliler katılımı da eklenerek çalışmaların geliştirilebilir.

Okul dışı dersane ve etüt çalışmaları başarıyı artırma etkisi görüldüğünden eğitimde eşitlik prensibince okullarda her kesime yönelik okul dışı kurslar düzenlenmesine ağırlık verilebilir.

Özellikle ilçe ve köylerde okulların fiziksel imkânları (Laboratuvar, kütüphane, eğitim materyalleri, bilgisayar, internet) artırılabilir.

Okul iklimini iyileştirmeye yönelik çalışmalar da öğrenci ihtiyaçları belirlenip daha sağlıklı adımlar atılabilir.

Okul iklimi elemanlarından öğretmenler ve yöneticilerin daha nitelikli olabilmesi için hizmetiçi eğitim seminerlerine ağırlık verilebilir.

Öğrencilerin motivasyonlarını artırma amacıyla okul içi ve dışında eğitsel ve sosyal etkinlikler artırılmalıdır.

Okullarda yeterli zaman ve etkinlikler sağlanarak öğrencilerin tam öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler düzenlenerek aktif katılımları sağlanabilir.

Öğrencilerin okul içi isteklerini daha rahat ifade etmeleri için okullarda dilek ve şikayet kutuları konabilir.

## KAYNAKÇA

Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Acet, Ö. (2006). *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(20),129-142.

Altun, S. A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online Online*, 8(2), 567-586.

Altun, S. A. ve Çakan, M. (2008) Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *İlköğretim Online Online*, 7(1), 157-173.

Aydın, İ. (2004). *Okul Çevre İlişkileri*. Yüksel Özden (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı . Ankara: PegemA.

Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.

Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik Ve İlkeler*. Ankara: PegemA.

Boyacı, H. , Çorapçıoğlu A. , Ilgazlı A. , Başyigit İ. ve Yıldız F. (2003) Kocaeli Üniversitesi Öğrencilerinin Sigara İçme Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi.

[http://respiratorydiseasesjournal.org/pdf/pdf\\_SHD\\_232.pdf](http://respiratorydiseasesjournal.org/pdf/pdf_SHD_232.pdf), Erişim Tarihi: 25.12.2011

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (1), 103-119.

Çelikten, M. , Şanal M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2). 207-237.

Çalık, T. , Kurt, T. Ve Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 1(4),73-84.

Çalık, C. (2007). *Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 123-139.

Çalık, T. Ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 167-180.

Çalık, T. (2009). *Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar*. Leyla Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetimi (1-16). Ankara: PegemA.

Çalık, T. , Özbay, Y. , Özer, A. , Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Sosyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.

Çankaya, İ. (1996). *İlköğretimde Okul Yöneticilerinin Müfettişlerden Yararlanma Dereceleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Türkiye.

Çayırılı, E. (1998). *İlköğretim I. Kademedeki Okul- Aile İlişkisi ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online* (2), 28-34.

Çelik, V. (2000). *Okul Yönetimi ve Kültürü*, Ankara: PegemA

Çelik, V. (1998). Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşimi. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/841-20120211163048-celik.pdf>, Erişim Tarihi: 20.04.2011

Çelikten, M. , Şanal M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2).207-237.

Çetin, B. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 596-610.

Çetinkaya-Yıldız, E. ve Hatipoğlu-Sümer, Z. (2010). Saldırgan Davranışlarını Yordamada Çevresel Risk, Çevresel Güvenlik ve Okul İklimi Algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (34), 161-173.

Demirbaş, M. ve Arıkan, N. (23-26 Ekim 2002). *Buluş Yolu ile Öğrenme Yaklaşımının Fen Öğretimindeki Önemi ve Fen Öğretim Programlarında Ele Alınma Düzeyinin incelenmesi. (Bildiri). XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.*

Dershanevizyon. (Mart 2010). Dershane sayısı patladı. [http://dershanevizyon.com/haber/98-dershane-dershane-sayisipatladi.html?haber=98&puan=4&puan\\_submit=Puan+Ver](http://dershanevizyon.com/haber/98-dershane-dershane-sayisipatladi.html?haber=98&puan=4&puan_submit=Puan+Ver), Erişim Tarihi: 20.12.2011

Dökmen, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 20 (1), 183-207.*

Engin,A.O. ve Aydın, S. (2007). Sınıfıçi İletişimde Öğretmenin Rolü. *KKEFD Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.16 , 11-15.*

Fazlıoğlu, A. (1992). *Toplumsal Değişmenin Aile Yapısına ve Kadın Statüsüne Etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fidan, F.(2004). Çalışan Çocuk Olgusuna Sosyo-psikolojik Bakış. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Trakya Üniversitesi Dergisi, 4, 30-49.*

Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gökçe, E.(2000). İlköğretimde Okul-Aile işbirliğinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (7) 204-209.*

Gökçer, N. (2011). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Sorunlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. (30) 288-310.*

Görker, I., Korkmazlar, Ü., Durukan, M., Aydoğdu, A. (2004). Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kliniğine Başvuran Ergenlerde Belirti ve Tanı Dağılımları. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, (7 )103-110.

Güçlü, N. (2007). İletişim. (Editör: Leyla Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*. Nobel.

Gürsel, M. (2003). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Gürses, G. ve Helvacı, M. A. (2011). Öğretmenlerin Okullarda Değişime Karşı Direnme Nedenleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8 (1). 1540-1563.

Hodgkinson, C. (2008). *Örgütsel Değerler. Yönetim Felsefesi Örgütsel Yaşamda Değerler ve Motivasyon*. (Çeviren Ed: İbrahim Anıl, Binali Doğan) İstanbul: Propedia.

Hoy,W. ve Miskel, C. (2010). *Education Administration*. (Çeviri Ed.Selahattin Turan) Ankara: Nobel.

Hunter, R.C. (2007). Teaching Leaders to Lead Teachers: Educational Administration in the Era of Constant Crisis. *Advances in Educational Administration*, 10, 149–160.

Işık, H. ve şentürk, İ. (2003). Taşımalı İlköğretim Uygulaması Ve Bu Uygulamaya Son Verilmesiyle İlgili Veli Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 11(2), 285-296.

İpşir, D. (2002). Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 153-154.

İşte Dershaneye Giden Öğrenci Sayısı. (Mart, 2010)  
<http://haber.mynet.com/iste-dershaneye-giden-ogrenci-sayisi-503345-politika/>,  
 Erişim Tarihi: 29.03.2011

Kandemir, M. Ve Özbay, Y. (2009) Sınıf İçinde Algılanan Empatik Atmosfer İle Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Zorbalıkla İlişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.

Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İkliminin Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.

Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4, (10),3-18.

Kılıç, D. Nalçacı, A. ve Erçoşkun, M. H. (6-9 Temmuz 2004). İlköğretimde Değişen Planlar ve Karşılaşılan Problemler (Bildiri). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

Kıncalı, R. Y.ve Yazgan, D. (2010), İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Formal Operasyonel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9, (2), 723-733.

Kızmaz, Z. (2006), Şiddetin Sosyo-Kültürel Kaynakları Üzerine Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 247-267.



Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,17(1), 117-139.

Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1),135-149.

Köse, R. (2007). Aile Sosyoekonomik Ve Demografik Özellikleri İle Okul Ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5 (17), 46-77.

Kurt, T. (2005). *MEB Tarafından Başlatılan Eğitime Destek Projesinin Değerlendirilmesi*. Çağdaş Eğitim Dergisi, 23-29.

MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (Mayıs,2011). İlköğretim Kurumları Standartlarının Yaygınlaştırılması. [http://www.iks-meb.com/?page\\_id=23](http://www.iks-meb.com/?page_id=23), Erişim Tarihi: 01.07.2011.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü YSOP. (Nisan,2011). *Okulu Terk Riski ve Devamsızlık Durum Saptaması ve İhtiyaç Analiz Araştırması*. <http://ysop.meb.gov.tr/ysop.htm>, Erişim Tarihi: 28.12.2011.

Milli Eğitim Şurası. (2010). *18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu*. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *ÖBBS 2004-İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi: İngilizce Bilgisayar Okuryazarlığı*. Ankara: MEB Basımevi.

Ocak, G., Akgül A. ve Yıldız, S. S. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) Yönelik Görüşleri*, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 1, 37-55.

Ök, M, Göde, O. ve Alkan, V. (2000). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 16-18.

Özdemir, A. (2002). Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri Ve Öğrenci Başarısı *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 10 (1), 39-46.

Özdemir, S. , Sezgin, F. , Şirin, H. , Karip, E. Ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-224.

Özdemir, A. Ş. ve Çanakçı, O. (2005). “Okul Deneyimi I” Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretim-Öğrenme Kavramlarına ve Öğretmen-Öğrenci Rollerine Bakış Açıları Üzerindeki Etkileri. *İlköğretim Online*, 4(1), 73-80.

Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.

Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.

Özsoy, S. , Özsoy,G. , Özkara, Y. , Memiş D., A. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler. *İlköğretim Online* 9(3), 910-921.

Öztekin, A. (2005). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Peker, Ö. (1978). *Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Polat, R. H. ve Tümkaya, S. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Düşünme İhtiyacına göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 346-360.

Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ‘nce Eğitim Kampanyası’-SEBAP (Eylül 2010). *Stratejik Plan*. www.onceegitim.org, Erişim Tarihi: 22.05.2011

Sarı, M ve Cenkseven, F. , (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-14.

Savi, F. (2008). *12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları ile Aile İşlevleri ve Anne-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Set, T. , Dağdeviren, ve N. , Aktürk Z. (2006). Ergenlerde Cinsellik, *Genel Tıp Dergisi* 16(3), s:137-141.

Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. : Anı.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, (1). 597-607.

Şahin, A. (2005). Geçmişten Günümüze Kırşehir’de İlköğretim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 269-279.

Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,(1). 239-259.

Şen, H. Ş. ve Gürkan, M. G. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Verilen Ev Ödevleri Konusunda Veli Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 29-41.

Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (1), 99-116.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: PegemA.

Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*, Ankara: PegemA.

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*, Ankara: Nobel.

TDK, Türk Dil Kurumu (2004). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Uz Baş, A. Ve Topçu Kabasakal Z. (2010). İlköğretim Okullarında Saldırganlık ve Şiddet Davranışlarının Yaygınlığı. *İlköğretim Online* 9(1), 93-105.

Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2010). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonun Bazı Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 561-584.

Yalçinkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulaması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 103-116.

Yavuz, M. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yavuz, M. (2009). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında Öğrencilerin Matematik-Fen (MF) Puanlarını Etkilediği Düşünülen Bazı

Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9(3). 1543-1572.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (18). 167-176.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul ve Çevre İlişkileri*. Ankara: PegemA.

Yurtsever, K. (2011). *İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Zins, J. E. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Pres.

## **EKLER**

1. Ölçek Formu
2. Resmi İzin ve Onay Formu

## EK 1: ÖLÇEK FORMU

## OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

### I.BÖLÜM

Kendinize ait bilgileri yazınız.

7. sınıf SBS Puanı:

Cinsiyeti: KIZ( ) ERKEK ( )

Babanın Eğitim Durumu: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

Üniversite ( )

Annenin Eğitim Durumu: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

Üniversite ( )

Okulunuzun Bulunduğu Yer: İl ( ) İlçe ( ) Köy ( )

Kaç yıldır dersane/etüt merkezine gidiyorsunuz?

Hiç ( ) 1 yıldır ( ) 2 yıldır ( ) 3ve daha fazla yıldır ( )

### II. BÖLÜM

Öğrenim gördüğünüz okula göre maddeleri Hiçbir zaman (1) , Nadiren(2), Ara sıra(3), Çoğunlukla(4), Her zaman(5) şeklinde değerlendiriniz.

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 çalışmalarını yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.	1	2	3	4	5

Teşekkür Ederiz.

EK 2: RESMİ İZİN VE ONAY  
FORMU

T.C.  
SAKARYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.0.54.05.02-605990000- 19952  
KONU : Araştırma İzinleri

VALİLİK MAKAMINA  
SAKARYA

Selçuk Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anabilim Dalı Yönetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elmas Sulu ÇAVUMİRZA; "İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi" konulu anket uygulamasını, İlimiz, Adapazarı ve Kaynarca İlçelerindeki İlköğretim Okulu 8.sınıfın öğrenim gören öğrencilerine Uygulamak istediklerini; Selçuk Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğünün 16.09.2011 tarih ve 1758 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

"İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi" konulu anket uygulamasını, İlimiz, Adapazarı ve Kaynarca İlçelerindeki İlköğretim Okulu 8.sınıfında öğrenim gören öğrencilerine dersleri aksatmamak kaydıyla uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi şartı ile Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.

Murat KAYICI  
Millî Eğitim Müdürü

OLUB  
03/09/2011  
Lutfi GÜRSOY  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Resmî Dairesiye Kampüsü  
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA  
Tel : 0 264 231 36 14-15-16  
Fax : 0 264 231 36 04  
http://sakarya.meb.gov.tr  
sakaryamem@meb.gov.tr



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**ÖZGEÇMİŞ**

<b>Adı Soyadı:</b>	ELMAS SULU ÇAVUMİRZA	<b>İmza:</b>		
<b>Doğum Yeri:</b>	KIRŞEHİR			
<b>Doğum Tarihi:</b>	26.12.1986			
<b>Medeni Durumu:</b>	EVLİ			
<b>Öğrenim Durumu</b>				
<b>Derece</b>	<b>Okulun Adı</b>	<b>Program</b>	<b>Yer</b>	<b>Yıl</b>
<b>İlköğretim</b>	30 AĞUSTOS İ.O.		KIRŞEHİR	1990
<b>Ortaöğretim</b>	30 AĞUSTOS İ.O.		KIRŞEHİR	2001
<b>Lise</b>	H.F.E. AN. L.	ANADOLU L.(EA)	KIRŞEHİR	2004
<b>Lisans</b>	GAZİ ÜNİ. KIR.EĞİTİM FAK	SINIF ÖĞ.	KIRŞEHİR	2009
<b>Yüksek Lisans</b>	N.E. ÜNİ	EYTPE	KONYA	2011
<b>Becerileri:</b>				
<b>İlgi Alanları:</b>				
<b>İş Deneyimi:</b>	MEB SINIF ÖĞRETMENİ			
<b>Aldığı Ödüller:</b>				
<b>Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:</b>				
<b>Tel:</b>	05532401744			
<b>Adres</b>	Korucuk mah. 1690.Ada Megapark Premier Sitesi ABlok No:7 Adapazarı / SAKARYA			