

T. C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**2012 VE 2015 YILLARI ULUSLARARASI
ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMI
(PISA) VERİLERİNE GÖRE OKUL İKLİMİ
İLE İLİŞKİLİ OLAN ÖĞRENCİ VE
ÖĞRETMEN FAKTÖRLERİNİN DEĞİŞİMİ**

ÖZGE ARSLAN

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. MELTEM ACAR GÜVENDİR

EDİRNE 2019

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge Arslan tarafından hazırlanan “**2012 VE 2015 YILLARI ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMI (PISA) VERİLERİNE GÖRE OKUL İKLİMİ İLE İLİŞKİLİ OLAN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FAKTÖRLERİNİN DEĞİŞİMİ**” Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca **11/06/2019** günü saat **13:30** 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *..... **Kabul Edilmesine**.....
OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY	Kabul Edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Oya Onat KOCABIYIK	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10262479
Yazar Adı / Soyadı	ÖZGE ARSLAN
T.C.Kimlik No	19513691858
Telefon	5532663544
E-Posta	ozge._.sahin@msn.com
Tezin Dili	İngilizce
Tezin Özgün Adı	2012 ve 2015 Yılları Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Verilerine Göre Okul İklimi ile İlişkili Olan Öğrenci ve Öğretmen Faktörlerinin Değişimi
Tezin Tercümesi	Changing of Student and Teacher Factors Related to School Climate According to Data of 2012 and 2015 Programme for International Student Assessment (PISA)
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2019
Sayfa	122
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. MELTEM ACAR GÜVENDİR
Dizin Terimleri	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı=Programme for International Student Assesment
Önerilen Dizin Terimleri	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), okul iklimi, Lojistik regresyon analizi, Ki-kare analizi, öğretmen ile ilişkili faktörler, öğrenci ile ilişkili faktörler

02.07.2019

İmza:.....

Tezin Adı: 2012 ve 2015 Yılları Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Verilerine Göre Okul İklimi ile İlişkili Olan Öğrenci ve Öğretmen Faktörlerinin Değişimi

Yazan: Özge ARSLAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, uluslararası ölçekte uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012 ve 2015 yılları verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin yıllara göre değişiminin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’ den 2012 ve 2015 PISA’ ya katılan okullar arasında okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışları değişkenleri bakımından manidar farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için ki-kare yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan değişkenlerin okulları yıllara göre doğru sınıflandırmadaki önem düzeyini ortaya koyabilmek için ise lojistik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu çalışmaya PISA 2012 ve 2015 yılları okul anketlerinden elde edilen veriler dâhil edilmiştir.

Okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci davranışlarının yıllara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları”, “öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması” ve “öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları” değişkenlerinde yıllara göre manidar bir farklılık gözlenirken; “öğrencilerin dersi asması” ve “öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması” değişkenlerinde manidar bir farklılık gözlenmemiştir. Okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışlarının yıllara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre ise “öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması” ve “öğretmen devamsızlığı” değişkenlerinde yıllara göre manidar bir farklılık gözlenirken; “öğretmenlerin değişime direnmesi”, “öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması” ve “öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması” değişkenlerinde manidar bir farklılık gözlenmemiştir.

İkili lojistik regresyon analizine göre, PISA 2012 ve 2015 yılları okulları arasında sınıflandırma yapan fonksiyona göre en belirleyici değişken okul iklimi ile

ilişkili olan öğrenci faktörleridir. Değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde ise okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışları arasında en belirleyici değişkenler “öğretmen devamsızlığı” ve “öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması” dır. Benzer şekilde iki yıl arasında sınıflandırma yapan fonksiyona göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci davranışları arasındaki önemli değişkenler ise “öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması” ve “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları” dır. Bu da hem öğrenci hem de öğretmen davranışlarının yıllara göre okul iklimi üzerinde farklı derecelerde manidar etkisi olduğunu göstermektedir. Elde edilen lojistik regresyon modelinde gözlemlerin doğru sınıflandırma oranlarının %69.9 olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, PISA’ ya 2012 yılında katılan okulların %60.6’ sı; 2015 yılında katılan okulların ise %77.8’ i doğru olarak tahmin edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), okul iklimi, Lojistik regresyon analizi, Ki-kare analizi, öğretmen ile ilişkili faktörler, öğrenci ile ilişkili faktörler.

Title of the Thesis: Changing of Student and Teacher Factors Related to School Climate According to Data of 2012 and 2015 Programme for International Student Assessment (PISA)

Author: Özge ARSLAN

ABSTRACT

The aim of the study is to investigate the changing of student and teacher factors related to school climate according to the data of 2012 and 2015 Programme for International Student Assessment. In accordance with this purpose, chi-square test was performed to determine whether the difference is statistically significant in terms of variables which are related to the school climate among schools participated in the PISA 2012 and 2015 from Turkey. Logistic regression analysis was used to find the significance level of the variables in the study according to the classification of the schools. Acquired data from the PISA 2012 and 2015 school surveys were included in this study.

According to the results of chi-square test including student factors, the items of “student truancy”, “student use of alcohol or illegal drugs” and “students intimidating or bullying other students” were found statistically significant. Besides, the items of “students skipping classes” and “students lacking respect for teachers” were not found statistically significant. In addition, according to the results of chi-square test including teacher factors, items of “teachers not meeting individual students’ needs” and “teacher absenteeism” were found statistically significant. Besides, the items of “staff resisting change”, “teachers being too strict with students” and “teachers not being well prepared for classes” were not found statistically significant.

The results of binary logistic regression show that student factors related to school climate are the most decisive variables according to the function of classifying among schools. However, if the variables are examined separately, the most decisive variables are the items of “teacher absenteeism” and “teachers not meeting individual students’ needs”. Similarly, the significant variables among

student factors are “students’ lacking respect for teachers” and “student truancy”, respectively. The study results display that both student and teacher behaviors have significant different effects on the school climate. It was observed that with the given logistic regression model, the rate of correct classification was 69.9%. The findings of the study reveal that 60.6% of the schools that participated in PISA 2012 and 77.8% of the schools that participated in PISA 2015 were estimated correctly.

Key Words: Programme for International Student Assessment (PISA), school climate, Logistic regression analysis, Chi-square test, teacher-related factors, student-related factors.

ÖNSÖZ

Bir ülkenin eğitim sisteminin başarısını ortaya koyan en önemli göstergelerden biri öğrenci başarısıdır ve eğitim sürecinin en önemli kısmı da okullardır. Okul, eğitim amaç ve hedeflerinin gerçekleştiği ve öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamının sağlandığı yerdir. Bu noktada okulun, içinde bulunduğu kültür ve çevrenin ihtiyaçlarına cevap vererek hem kendisini hem de çevresini geliştirebilmesi gerekmektedir. Bunu sağlarken okul içinde oluşturulan olumlu iklim önemli bir rol oynamaktadır. Okul iklimi okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dâhil tüm paydaşları etkilemekteyken, olumlu okul ikliminin en önemli değişkenlerinin öğretmenler ve öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür. Bir okulda öğrenci ve öğretmen iletişiminin etkili ve sağlıklı olması, güven ortamının kurulmasına ve sonucunda olumlu iklimin oluşmasına yardımcı olacaktır. Olumsuz okul iklimi ve disiplin anlayışına sahip olan okullarda, eğitimin asıl amacı olan öğretimin sekteye uğramasıyla öğretmenlerde ilgisizlik ve isteksizlik, şiddet içeren okul ortamı, öğrencilerin olumsuz davranışlara yönelmesi ve hatta öğrencilerin okulu bırakmalarına kadar varabilecek sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında etkili olan okul iklimi üzerinde, özellikle öğrenci ve öğretmen ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi önem arz etmektedir. İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Projesi (PISA)' nde öğrencilere başarılarını ölçmek amacıyla uygulanan bilişsel testin yanı sıra öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesine katkı sağlayacak, eğitimin paydaşlarını işe koştan öğrenci, veli ve okul anketleri de uygulanmaktadır. Bu çalışmada PISA okul anketinde yer alan okul iklimi ile ilgili sorular temel alınarak, PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

Tez çalışmam süresince başından itibaren değerli fikirler sunan, desteğini esirgemeyen, verdiği dönütleriyle çok şey öğrendiğim danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Meltem Acar Güvendir' e teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde bulunarak değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi

Oya Onat Kocabıyık ve Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike Çağatay' a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca değerli bilgilerinden yararlanmama fırsat tanıyan ve birçok konuda tecrübe kazanmama yardımcı olan tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Ayrıca çalışmalarından yararlandığım yazar ve araştırmacılara da teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince varlıklarıyla ve destekleriyle yanımda olan arkadaşlarım Hatice Akar, Raziye Kader Aydın ve Elif Erdoğan' a sonsuz teşekkürler.

Lisansüstü eğitim dâhil her konudaki sıkıntılı süreçleri birlikte üstesinden geldiğim kardeşim Öznur Koç' a yanımda olduğu her an için teşekkür ederim.

Çalışmam süresince beni hep destekleyen, üzüntümlle üzülen, sevincimle sevinen hayat arkadaşım, sevgili eşim Cüneyt Arslan' a ve her daim varlığıyla bana güç veren canım kızım Zümra Arslan' a içtenlikle teşekkür ederim.

Özge Arslan

Edirne, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	9
2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	19
2.3.Okul İklimi İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Diğer Araştırmalar.....	27

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Okul İklimi.....	35
3.1.1.Okul İklimi Kavramı.....	35
3.1.2.Okul İkliminin Boyutları.....	37
3.1.3.Okul İklim Tipleri.....	41
3.1.4.Okul İklimi İle İlişkili Olan Faktörler.....	43
3.1.4.1. Okul İklimi-Yönetici İlişkisi.....	43
3.1.4.2. Okul İklimi-Öğretmen İlişkisi.....	44
3.1.4.3. Okul İklimi-Öğrenci İlişkisi.....	45
3.2. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD).....	46
3.3.Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA).....	47
3.3.1. Türkiye’ de PISA.....	49
3.3.2. PISA Okul Anketleri.....	51
3.3.3. PISA’ da Okul İklimi Kavramı.....	52
3.3.3.1. PISA’ da Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Faktörleri.....	53
3.3.3.2. PISA’ da Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğretmen Faktörleri.....	54

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli.....	55
4.2. Evren ve Örneklem.....	55
4.3. Verilerin Toplanması.....	56
4.4. Verilerin Analizi.....	58

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar (Ki-Kare Yöntemi)	63
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar (Ki-Kare Yöntemi).....	67
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar (İkili Lojistik Regresyon Analizi)	70

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar.....	80
6.1.1. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Faktörlerinin Değişimine Yönelik Sonuçlar.....	80
6.1.2. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğretmen Faktörlerinin Değişimine Yönelik Sonuçlar.....	81

6.1.3. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci ve Öğretmen Faktörlerinin Okulları	
Yıllara göre Sınıflandırma Düzeyine Yönelik	
Sonuçlar.....	82
6.2. Öneriler.....	83
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	83
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	107

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Faktörleri Değişkenleri

Tablo 2. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğretmen Faktörleri Değişkenleri

Tablo 3. Aşırı Uç Değerleri İçeren Veriler

Tablo 4. Modelin Her Bir Alt Boyutunda Değişkenlere İlişkin Çoklu Bağlantılılığa Ait Değerler

Tablo 5. Analize Dâhil Edilen Deneklere İlişkin Özet Tablo

Tablo 6. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Davranışlarının Yıllara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Tablo 7. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğretmen Davranışlarının Yıllara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Tablo 8. Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Tahmini

Tablo 9. Hosmer ve Lemeshow Testi

Tablo10. Amaçlanan Model Özeti

Tablo 11. Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Tablo 12. Modeldeki Değişkenlerin Katsayı Tahminleri

Tablo 13. Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Sınıflandırma Sonucu

KISALTMALAR LİSTESİ

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

CASE: The Comprehensive Assessment of Environments - Kapsamlı Okul İklimi Ölçekleri

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı

İBBS: İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEBBİS: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

NSCC: National School Climate Center - Ulusal Okul İklimi Konseyi

ODSGM: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development - Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA: Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

SPPS: Statistical Package for the Social Sciences - Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem

Küreselleşme, ulusal sınırların esnemesi, öğrenci hareketliliği, dünya vatandaşlığı, hareketli işgücü gibi kavramların ortaya çıkması ile hızla gelişen bilgi çağında nitelikli, başarılı insanlar yetiştirebilmek, tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk eğitim sisteminin de başlıca hedefleri arasındadır. Öğrencilerin başarı düzeylerini arttırarak ülke olarak eğitim kalitesini iyileştirmek için ülkeler eğitim sistemlerinde yeni uygulamalar ve reformlar yapmaktadırlar. Türkiye’ de de bu yeniliklerin öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi üzerindeki etkisini test etmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, ulusal düzeyde akademik başarıyı belirleme ve değerlendirme çalışmalarına önem verdiği kadar, uluslararası düzeyde de bu çalışmalara önem vermekte ve çeşitli ölçme değerlendirme uygulamalarına katılmaktadır. Bu doğrultuda temel eğitimin gözden geçirilmesine olanak tanıyan, farklı madde formatlarını kullanarak üst düzey zihinsel özelliklerini ölçmeye yönelik beceri testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklerine sahip olma durumlarının belirlenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından yürütülen ulusal düzeyde bir izleme-değerlendirme sistemi olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışması halen yürütülmektedir. Uluslararası düzeyde ise Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment-PISA) projelerine katılım sağlanmaktadır. Türkiye’ nin bu projelere katılması, eğitim sistemindeki mevcut durumu görmesine ve diğer ülkelerin eğitim

sistemleriyle karşılaştırma yaparak sistemdeki eksikliklerin giderilmesine ve yeni eğitim politikalarına ışık tutmasına katkı sağlamaktadır (Özkan, 2015; Pala, 2008). Türkiye' nin de 2003 yılından bu yana her üç yıllık dönemde katıldığı PISA araştırması OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, aktif bir üyesi olacakları bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (MEB, 2015).

Öğrencilere bilişsel testler uygulayıp onların başarılarını ölçmekle beraber PISA; öğrencilerin başarılarına etki eden faktörleri de çok yönlü değerlendirmek amacıyla öğrenci, veli ve okul anketleri uygulamaktadır. Öğrenci anketinde öğrenciye kendisiyle ilgili (evi, ailesi, bilgisayar kullanımı, teknoloji kullanımı vb.) konularda sorular sorulurken; okul anketlerinde ise okul yöneticisine veya onun yerine yetkili birine okulun yapısı, okulun kaynakları, öğrenci ve öğretmenlerle ilgili durumlar, eğitim politikaları ve okul iklimi hakkında sorular sorulmaktadır. PISA projesi bir yandan bilişsel testlerle öğrencilerin akademik başarılarını uluslararası ölçekte ortaya koyarken, diğer yandan da okul anketlerinden elde edilen verilerle ulusal ve uluslararası düzeyde okul kaynaklarının öğrencilerin başarıları ile ilişkisini ölçmekte; aynı zamanda bunu yaparken farklı okullarla arasındaki benzerlik ve farklılıkları da ortaya çıkarmaktadır. Türkiye' nin 2003 yılından itibaren yapılan PISA uygulamasına katılmasıyla elde edilen veriler eğitim sistemin değerlendirilmesi veya izlenmesinde farklı çalışmalara (Ünsal Özberk, Yılmaz Fındık ve Özberk, 2018; İlgün Dibek ve Demirtaşlı, 2017; Özberk, Atalay Kabasakal ve Öztürk, 2017; Özkan, Özer Özkan ve Acar Güvendir, 2017; Yavuz ve Çetin, 2017; Yıldırım, Gülşah Şahin ve Sezer, 2017; Özer Özkan, 2016; Özkan, 2016; Özmusul, 2016; Sertkaya, 2016; İhtiyaroğlu ve Demirbolat, 2016; Kalender, 2015; Özkan, 2015; Uysal, 2015; Demir ve Kalender, 2014; İş Güzel, 2014; Özkan, 2014; Demir, Kılıç ve Depren, 2009; Pala, 2008; Berberoğlu, 2007; İş Güzel, 2006; Yılmaz, 2006; Erbaş, 2005; İş, 2003;) konu olmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların öğrenci ve okul anketinde yer alan değişkenlerin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada PISA 2012 ve 2015 uygulamasında okul iklimiyle ilişkili öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi karşılaştırılarak incelenmiştir.

Çalışmanın odağı olan okul iklimi; disiplin iklimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle ilişkileri, öğrencilerin okullarını algılayış biçimleri, öğretmenlerin okula ait bağlanma ve güdülenme biçimlerini içeren okul kültürünün farklı boyutlarını kapsamaktadır (OECD, 2005). Okul iklimi yalnızca paylaşılan normları ve değerleri kapsamamakla beraber; bir okulun genel atmosferi ve okuldaki ilişkilerin niteliğini de içinde barındırır. Okulun misyonuyla ilgili genel bir fikir birliği ve yönetici, personel ve ebeveynler tarafından paylaşılan, eğitimin değerini ifade eden akademik odaklanma, öğrenci akran gruplarındaki normları etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (OECD, 2015). Ayrıca, düzenli öğrenme ortamı, öğrenme süresinin kullanımını en üst düzeye çıkarmaktadır.

Okul ikliminin öğretmenlerle ilgili değişkenlerle arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların (Özkan, Özer Özkan ve Acar Güvendir, 2017; İhtiyaroğlu ve Demirbolat, 2016; Özer Özkan, 2016; Kalender, 2015; Ayrıl, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze, Demirezen, Özarslan ve Tahirbegi, 2014; Demir ve Kalender, 2014; Arastaman ve Balcı, 2013; Hu, 2013; Ross, 2008; Berberoğlu, 2007; Yılmaz, 2006; Erbaş, 2005; Ho, 2005; Kotte, Lietz ve Lopez, 2005) çokluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak öğrenci üzerinde etkisi olan okul iklimiyle ilişkili öğretmen faktörleri değişkenlerinin etkisinin önemi ve derecesi ortaya koyulmuştur.

Okul ikliminin öğrencilerle ilgili değişkenlerle arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların (Ünsal Özberk, Yılmaz Fındık ve Özberk, 2018; Özberk, Atalay Kabasakal ve Öztürk, 2017; Bove, Marella, ve Vitale, 2016; Özkan, 2016; Liu, Van Damme, Gielen ve Van Den Noortgate, 2015; Özkan, 2015; Shin, Lee ve Kim, 2009; İş Güzel, 2006; İş, 2003) alanyazında söz konusu olduğu, ancak yeterli çoklukta olmadığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak okul iklimiyle ilişkili öğrenci faktörlerinin etkisinin önemi ve derecesi ortaya koyulmuştur.

Ayrıca okul ikliminin hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle ilgili değişkenlerle arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Yıldırım, Gülşah Şahin ve Sezer, 2017; Özmusul, 2016; Sertkaya, 2016; Özkan, 2015; İş Güzel, 2014; Ram, 2007; Corten ve Dronkers, 2006). Ancak bu çalışmalarda

okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörleri tek başına araştırılmamış; başka değişkenlerle beraber ele alınmıştır.

Okul iklimi ile ilişkili öğrenci ve öğretmen faktörleri OECD tarafından gerçekleştirilen PISA araştırmalarında öğrencilerin başarısını ve eğitimin kalitesini belirleyen değişkenler arasında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda PISA 2012 ve 2015 araştırmalarında Türkiye’ de başarı ile ilişkili olan okul ikliminin öğrenci ve öğretmen davranışları tarafından etkilendiği çıkarımında bulunmak mümkündür. Bu da PISA 2012 ve 2015 Türkiye örnekleminde, okuldaki herkesin etkilediği ve etkilendiği okul iklimi (Çalık ve Kurt, 2010) ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörleri değişkenlerinin değişiminin araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmaya başlandığında en son yapılan PISA uygulamaları 2012 ve 2015 yıllarında gerçekleştirildiğinden, çalışmada PISA’ nın son iki döngüsü olan 2012 ve 2015 yılları verilerinin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, okul ikliminin öğretmenlerle ilgili değişkenlerle arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların, öğrencilerle ilgili değişkenlerle arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardan daha çok olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, PISA sonuçlarına göre sadece okul iklimi ve okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin ele alındığı herhangi bir akademik çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu gerekçelerle Türkiye’ nin, öğrenci başarısını belirleyerek ve değerlendirerek uluslararası düzeyde kendisini eğitim kalitesi açısından ne durumda olduğunu görmesini ve karşılaştırmasını sağlayan PISA’ nın, 2012 ve 2015 yılları uygulaması sonuçlarına göre önemli bir konu olan okul iklimiyle ilişkili öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimini detaylı olarak gösteren çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, uluslararası ölçekte uygulanan PISA 2012 ve 2015 yılları verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişiminin incelenmesidir. Okul iklimi ile ilişkili faktörler; öğrenciyle ilişkili olan faktörler ve öğretmenle ilişkili olan faktörler olarak ele alınmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci davranışları olarak nitelendirilen;
 - Öğrencilerin keyfi devamsızlıkları
 - Öğrencilerin dersi asması
 - Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması
 - Öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması
 - Öğrencilerin birbirlerini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları değişkenleri PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışları olarak nitelendirilen;
 - Öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması
 - Öğretmen devamsızlığı
 - Öğretmenlerin değişime direnmesi
 - Öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması
 - Öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması değişkenleri PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışları değişkenleri PISA 2012 ve 2015' e katılan okulları yıllarına göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul, bireylerin değişimine, gelişimine ve ilerlemesine öncülük etmek için eğitim öğretim hizmetlerinin verildiği yerdir. Okul, bu hedefleri gerçekleştirirken birçok değişkenin etkisi altında kalmakta ve bu değişkenlerden yararlanmaktadır. Eğitim kalitesinin göstergesi olan bu değişkenler doğrudan eğitimin çıktıları olan öğrenci başarısı ile ilişkilidir. Bu bakımdan okulun, eğitimin çıktıları ile yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde okul değişkenlerini inceleme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci başarısı ile ilişkili olan bu değişkenlerin uluslararası ölçekte elde edildiği çalışmalardan birisi OECD tarafından 2000 yılından itibaren başlatılan dünyanın en kapsamlı eğitim araştırması niteliğinde olan PISA uygulamasıdır (MEB,

2013). PISA öğrencilerin akademik performanslarını ölçmeyi amaçlayan bilişsel testler ile öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek amacıyla hazırlanmış öğrenci ve okul anketlerini içermektedir. Bilişsel testler, matematik, fen ve okuma becerileri olmak üzere üç alandan oluşan soruları içermekte; okul anketinde ise okul müdürü ya da ona vekâlet eden bir yetkili kişiye; okul yapısı ve organizasyonu, öğrenci ve öğretmenler, okulun kaynakları, okuldaki öğretim, öğretim programı ve öğretimin değerlendirilmesi, okul iklimi ve okulun eğitim politikaları ve uygulamaları ile ilgili konularda bilgi toplamak amacıyla sorular yöneltilmektedir (MEB, 2015).

Türkiye, PISA uygulamasına 2003 yılından beri düzenli olarak katılmakta olup; kendisini eğitimsel açıdan uluslararası alanda değerlendirmektedir. Öğrencilerin örgün eğitimde edinmiş oldukları bilgileri günlük hayatta ne derece kullanabildiklerini görmektedir. Programdan elde edilen sonuçlar rapor haline getirilmekte, eğitim öğretim hizmetlerinin niteliği değerlendirilmekte, varsa eksiklikler tespit edilmekte, eksiklikler doğrultusunda alınabilecek tedbirler belirlenmekte ve böylece yapılacak eğitim araştırmalarına yol gösterici olmaktadır.

Bu çalışmada ise PISA 2012 ve 2015 yılları verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi karşılaştırılarak incelenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın, okul iklimine etkisi olan öğrenci ve öğretmen davranışları hakkında fikir vereceği ve bu sayede iyileştirici tedbirler alınmasına yardımcı olarak, eğitimde kaliteyi artırma çalışmalarına katkı getireceği umulmaktadır. Ayrıca bu konuyla ilgili bilgi edinmek isteyen araştırmacılara ışık tutacağı ve ileride yapılacak olan araştırmalar için de alanyazına okul iklimi ile ilgili örnek bir çalışma kazandırılacağı düşünülmektedir. Son olarak alanyazındaki araştırmalar daha çok okul iklimi ile öğretmenlerin davranışlarını belirlemeye yönelik yapılmış, öğrenci davranışları değişkenleri daha az ele alınmıştır. Benzer şekilde, Çalık ve Kurt' a (2010) göre de okul ikliminin en çok etkilediği grup, öğrenciler olmasına rağmen öğrencilerle ilgili okul iklimi çalışmaları yetersizdir. Bu çalışma ile alanyazındaki öğrencilerle yapılan okul iklimi çalışmalarına bir yenisi daha kazandırılacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, PISA 2012 ve 2015 Türkiye uygulamaları kapsamında okul yöneticilerine uygulanan okul anketinden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Çalışma, okul iklimi alanı ile sınırlandırılmıştır.

Çalışmanın verilerine PISA Uluslararası Veri Tabanı olan <http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2012database-downloadabledata.htm> ve <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/> adresleri üzerinden ulaşılmıştır. PISA 2012 ve PISA 2015' e ilişkin ulusal raporlar ise Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB-ODSGM) <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view> ve http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adreslerinden temin edilmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), demokratik yapılara ve piyasa ekonomisine sahip 36 ülkenin küreselleşmenin ekonomik, sosyal ve yönetim sorunlarını çözmek ve bu sürecin fırsatlarından faydalanmak üzere müştereken çalıştıkları bir forumdur.

PISA: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik bir araştırma projesidir.

Okul İklimi: Bir okulu diğerinden ayıran, kendine has yapısı ve havası olan sosyal bir sistem; okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dâhil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği okulun karakterini yansıtan örgütsel bir özelliktir (Saraç, 2015; Çalık ve Kurt, 2010; Korkmaz, 2005; Özdemir, 2002).

Öğrenci ile İlişkili Faktörler: Okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci davranışlarıyla ilgili değişkenlerdir. Bunlar; öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, öğrencilerin dersi asması, öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması, öğrencilerin

alkol ve uyuşturucu kullanması ve öğrencilerin birbirlerini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamalarıdır.

Öğretmen ile İlişkili Faktörler: Okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışlarıyla ilgili değişkenlerdir. Bunlar; öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması, öğretmen devamsızlığı, öğretmenlerin değişime direnmesi, öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması ve öğretmenlerin derse iyi hazırlanmamasıdır.

Öğrencilerin Keyfi Devamsızlıkları: Devamsızlık öğrencilerin okula bir özre bağlı olmaksızın gelmemesini ifade etmektedir ve özürsüz devamsızlık durumu olan “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları: tam gün okula gelmeme” anlamına gelmektedir (OECD, 2012).

Öğrencilerin Dersi Asması: Devamsızlık öğrencilerin okula bir özre bağlı olmaksızın gelmemesini ifade etmektedir ve özürsüz devamsızlık durumu olan “dersi asma: bir okul gününde bazı derslere girmeme” anlamına gelmektedir (OECD, 2012).

Finansal Okuryazarlık: Finansal kavramlar ve risklerin bilgi ve anlayışına sahip olmak, bu bilgi ve anlayış ile değişik finansal bağlamlarda etkili kararlar almak, birey ve toplumun finansal iyi olma halini geliştirmek ve ekonomik hayata katılımı sağlamak için kullanma becerisi, motivasyonu ve güveni olarak tanımlanan ve OECD tarafından ilk defa PISA 2012 değerlendirmesinde yer alan yeni bir alandır (OECD, 2012).

Bilgisayar Temelli Ölçme ve Değerlendirme: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ölçme araçlarını öğrencilere bilgisayar üzerinde sunan ve yine bilgisayar üzerinde yanıtlama yapmalarını sağlayan, ayrıca yanıtlarını oluşturmalarında ve organize etmelerinde onlara kâğıt ve kalem kullanabilme imkânı tanıyan uygulamadır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde; okul iklimi, okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörleri, okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörleri ve öğrenci-öğretmen ilişkisi hakkında yurt içinde yapılan araştırmaların seçiminde PISA 2000 yılındaki ilk uygulamasından itibaren okul iklimi alanını konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

İş (2003), çalışmasında farklı kültürlerde 15 yaşındaki öğrencilerin PISA matematik okuryazarlıklarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. PISA 2000 uygulamasına katılan Brezilya, Japonya ve Norveç üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, Brezilya’da okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörlerinin matematik okuryazarlığını pozitif olarak etkilediğini; ancak Japonya’da iklim ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki negatifken, Norveç’te bu ilişki istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu çalışmanın bulguları göz önüne alındığında bir okul değişkeninin öğrenci okuryazarlığı üzerindeki etkisinin farklı ülkelerde farklılaştığı görülmektedir.

Erbaş (2005), PISA verilerine göre Türkiye’de Fen okuryazarlığı ile ilgili faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenlerini; öğrencilerin okula yönelik tutumları, öğretmen ile ilişkiler, bilgisayar kullanımı, bilgisayara yönelik tutumlar ve temel bilgisayar becerileri oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, genel olarak, okula yönelik tutumlar ve fen okuryazarlık sonuçları ile olumlu ilişkiye sahip olan en önemli değişken öğrenci-öğretmen ilişkileri bulunmuştur. 15 yaş grubu Türk öğrencilerinin öğrenci-öğretmen ilişkileri ile okula yönelik tutumları arasında pozitif ilişki vardır. Öğrencilerin öğretmeniyle olan ilişkilerinin iyi olması onların okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğrenci-öğretmen ilişkileri ile Türk öğrencilerinin fen okuryazarlığı arasında da pozitif ilişki vardır. Öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki

daha iyi ilişki öğrencilerin fen okuryazarlık puanlarını arttırmaktadır. Okulda kendilerini yalnız hisseden ve okulun dışında kalan öğrencilerin düşük fen okuryazarlığına sahip olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Yılmaz (2006), çalışmasında PISA öğrenci anketlerinden elde edilen verileri kullanarak matematik okuryazarlığını yordamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, matematik okuryazarlığını en iyi yordayan değişkenin ailenin kültür zenginliği olduğu bulunmuş, bunu sırasıyla öğrencinin yalnızlık hissi, matematik dersine karşı tutum ve öğrenci-öğretmen ilişkisi değişkenleri izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumlarına dair sorularda öğrencilerin öğretmenlerine karşı duydukları güvenin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda matematik okuryazarlığını en az yordayan değişkenin öğrenci-öğretmen değişkeni olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

İş Güzel (2006), PISA 2003 uygulamasında Türkiye, Avrupa Birliği üye ülkeleri ve Avrupa Birliği aday ülkeleri olmak üzere farklı kültürlerde, insan ve fiziksel kaynakların öğrencilerin matematik okuryazarlığına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; Türkiye, Avrupa Birliği üye ülkeleri ve Avrupa Birliği aday ülkelerinde okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörlerinin matematik okuryazarlığı ile ilişkisi istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bunun yanında, Avrupa Birliği üye ülkelerinde okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörleri ile matematik okuryazarlığı arasında manidar ve pozitif ilişki bulunmuştur. Okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörleri için olumlu değerlendirmeler arttıkça, Avrupa Birliği üye ülkelerindeki matematik okuryazarlığı ortalaması da artmaktadır. Oysaki Türkiye ve Avrupa Birliği aday ülkelerinde okul iklimi ile ilişkili öğrenci faktörleri ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki istatistiksel olarak manidar değildir. Ek olarak, Türkiye’de öğrenci düzeyinde okul iklimi değişkenleri dikkate alındığında, matematik okuryazarlığı ile öğrenci-öğretmen ilişkileri arasında manidar negatif bir ilişki varken, Avrupa Birliği üye ülkeleri ve Avrupa Birliği aday ülkelerinde ise matematik okuryazarlığı ile okulda öğrenci-öğretmen ilişkileri arasındaki ilişki istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Yanı sıra, matematik okuryazarlığı ile okula aidiyetlik duygusu arasında Türkiye’de manidar pozitif bir ilişki, Avrupa Birliği üye ülkelerinde

negatif bir ilişki gözlemlenirken; Avrupa Birliği aday ülkelerinde ise bu ilişki istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

Berberoğlu (2007), çalışmasında Türkiye PISA 2003 verisini inceleyerek, inceleme sonucunda ortaya çıkan bazı gözlemlerini sunmayı amaçlamaktadır. Elde ettiği bulgulardan bazıları şu şekildedir: Türkiye’ de öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri okuryazarlık düzeyi düşüktür. Ayrıca öğrencilerin tam kapasiteleri ile çalışmaya yönlendirilmediği ve öğrenci-öğretmen iletişiminin zayıf olduğu da ortaya çıkan önemli bir bulgudur. Öğretmenlerden kaynaklanan bu tür sorunlar OECD ülkelerine göre Türkiye’ de daha çok rapor edilmiştir. Öğretmenin öğrenmedeki rolü dikkate alındığında eğitim politikaları açısından öğretmenlerin tutumlarının, iletişim becerilerinin ve öğrenciden beklentilerinin ciddi şekilde ele alınması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Pala (2008), çalışmasında Türkiye, Finlandiya ve Yunanistan’ a ait PISA 2003 verilerini kullanarak, öğrencilerin matematik okuryazarlıklarına ve problem çözme becerilerine etki eden öğrenci, aile ve sınıf ile ilgili faktörler araştırılmış ve her bir ülkeyi yapısal eşitlik modeli aracılığıyla karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonuçları matematik okuryazarlığı ve problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin ülkelere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Edinilen bulgulara göre öğrenci-öğretmen ilişkileri ile ilgili değişkenin, Türkiye ve Yunanistan için matematik okuryazarlığını negatif yönde manidar etkilerken Finlandiya’ da ise bir etkisi görülmemiştir. Değişkenin problem çözme becerilerine etkisi ise; Türkiye ve Finlandiya’ da negatif yönde manidarken, Yunanistan’ da ise bir etki görülmemiştir. Ayrıca sınıf disiplini, Türkiye ve Yunanistan’ da matematik okuryazarlığını pozitif yönde manidar etkilemekteyken, Finlandiya’ da ise etkisi gözlenmemiştir. Değişkenin, üç ülkede de problem çözme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir, Kılıç ve Depren (2009), PISA 2003 Türkiye uygulamasında Temel Bileşenler Analizini kullanarak, bir grup birbiriyle ilişkili değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan bazı faktörleri tanımlamış ve Çoklu regresyon analizini kullanarak öğrencilerin matematik okuryazarlığı puanlarındaki değişimi açıklayan

her bir faktörün etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarında yer verdikleri dört faktörün matematik okuryazarlığındaki varyansın %34.0' ünü açıkladığı bulunmuştur. Bütün faktörler istatistiksel olarak okuryazarlık üzerinde önemli etkilere sahiptir. Okul iklimi faktöründeki bazı maddelerin negatif etkisinin olması sebebiyle okul iklimi, denklemde negatif etkiye sahiptir. Matematik okuryazarlığını etkileyen negatif bir okul ikliminin, yüksek eğitimsel hedefler için istenmeyen bir durum olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Özkan (2014), PISA 2012 verilerine göre, okulda yapılan etkinlikler, öğrenci ve öğretmen ile ilişkili faktörler ve okul liderliği değişkenleri ile okul iklimi değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, okul iklimi ile ilişkili en önemli değişkenin öğrenci ve öğretmen ile ilişkili faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değişkeni sırası ile okulda yapılan etkinlikler ve okul liderliği izlemektedir.

Ayral, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze, Demirezen, Özarslan ve Tahirbegi (2014), çalışmalarında PISA 2009 çalışmasına katılan ülkelerin PISA sonuçları ve PISA anketlerine ait verileri kullanarak farklı ülkelerdeki öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip oldukları özerklik düzeyleri ile öğrencilerin okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen özerkliğinin okul ortamında önemli bir unsur olduğu, öğretmen özerkliğinin öğrenci okuryazarlığı üzerindeki etkisi, okul içi öğretmen grubunda öğretimin içeriğiyle daha çok ilişkili konularda; okul dışı öğretmen grubunda ise öğretimin içeriği ile doğrudan ilişkili olmayan konularda daha etkili olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

İş Güzel (2014), PISA 2003 Türkiye verilerini kullanarak öğrenci ve okul faktörlerinin ve birbirleriyle olan etkileşimlerinin matematik okuryazarlığına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Okul yöneticilerinin de belirttiği okul iklimi ile ilişkili öğrenci faktörlerinin; öğrenci devamsızlıkları, öğrencilerin dersi asması, alkol-uyuşturucu kullanma durumları, öğretmene saygılı olmaması ve diğer öğrencileri tehdit etmesi ya da fiziksel şiddet uygulaması gibi faktörler olduğu ve sonuç olarak matematik okuryazarlığı ile okul iklimi ile ilişkili öğrenci faktörleri

arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, analizde okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörlerinin matematik okuryazarlığına negatif etkisi de manidar bulunmuştur. Ayrıca matematik okuryazarlığı puanları daha yüksek olan okulların, okul iklimi ile ilişkili öğrenci faktörleri daha olumluyken; öğretmen ile ilişkili faktörlerin daha az pozitif olduğu okullar olması sonucu da ortaya çıkmaktadır.

Demir ve Kalender (2014), PISA 2012 verilerine göre düşük başarı gösteren ve üstün başarılı dezavantajlı öğrenciler arasındaki okuryazarlık farklılıklarını açıklayan okul ve öğretmen ile ilişkili faktörleri araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmanın sonuçları düşük başarı gösteren ve üstün başarılı dezavantajlı öğrenciler arasındaki okuryazarlık farklılıklarının öğretmenle ilişkili faktörler tarafından bir dereceye kadar açıklanabileceğini göstermiştir. Diskriminant analizi iki öğrenci grubunu %82.0' lik bir doğruluk oranında ayırt edebilmiştir.

Uysal (2015), çalışmasında PISA 2012 verilerini kullanarak Türk öğrencilerinin matematik okuryazarlığına etki eden faktörleri analiz etmiştir. Bu faktörler matematik ilgisi, matematik benlik kavramı, matematik kaygısı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sınıf yönetimi ve okula aidiyet duygusu değişkenlerini içermektedir. Araştırmanın sonucunda, her bir faktörün matematik okuryazarlığı üzerinde negatif veya pozitif bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmada Türk öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ile öğretmen-öğrenci ilişkisi, ait olma duygusu ve sınıf yönetimi değişkenleri arasında manidar bir ilişki bulunmuştur.

Özkan (2015), PISA 2012 okul anketinde yer alan okul ile ilgili değişkenler olan sınıf büyüklüğü, okulda yapılan ekstra etkinlikler, eğitimsel ve fiziksel kaynakların kalitesi, öğrenci ve öğretmenle ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi, öğrenci/öğretmen oranı ve okul büyüklüğü değişkenlerinin öğrenci okuryazarlığını ne derece yordadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci okuryazarlığını yordamada en önemli değişkenin öğrenciyle ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi değişkeni olduğu görülmüştür. Bu indeks öğrenme engelleri olarak ifade edilebilecek olan okul iklimi ile ilişkili öğrenci devamsızlıkları, öğrencilerin okul etkinliklerine katılmaması, alkol-uyuşturucu kullanma durumları,

öğretmene saygılı olmaması ve diğer öğrencileri tehdit etmesi ya da fiziksel şiddet uygulaması gibi anket maddelerinden elde edilmiştir.

Kalender (2015), düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan üstün başarılı öğrencilerin profilini, düşük başarılı/düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler ile karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla bu iki öğrenci grubu arasındaki okuma becerisi farklılıklarını açıklayabileceği düşünülen ve PISA 2012 öğrenci anketlerinden seçilen okul ve öğretmen ile ilgili faktörler incelenmiştir. “Üstün başarılı öğrenci profili incelendiğinde, manidar bulunan değişkenlere göre şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır: üstün başarılı öğrenciler (i) ne yaparlarsa yapsınlar başarısız olacaklarına büyük oranda karşı çıkmakta (%83.4), (ii) okul ortamının kendileri için ideal olup olmadığı konusunda eşit kararsız kalmakta (%58.3), okulun kendileri için vakit kaybı olduğunu düşünmemekte (%93.0), (iv) yüksek notlar almaktan zevk almakta (%99.0), (v) çoğunlukla öğretmenlerinin kendilerine yardım ettiğini düşünmekte (%72.5), (vi) öğretmenlerin öğrencilere adil davrandığı görüşünü onaylamakta (%81.4), (vii) istedikleri takdirde başarılı olabileceklerini düşünmekte (%93.4) ve öğretmenleri ile iyi geçinmektedirler (%92.5)”. Araştırmanın sonuçları sosyo-ekonomik yoksunluk çeken üstün başarılı öğrencilerin düşük başarılı öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında okul ve öğretmene karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir.

İhtiyaroğlu ve Demirbolat (2016), ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrencilerin görüşlerine göre okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığı arasında da pozitif bir ilişki vardır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, okul ikliminin alt boyutları, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığının manidar bir yordayıcısıken, öğretmen etkililiği de öğrenci okul bağlılığının manidar bir yordayıcısıdır. Ayrıca okul iklimi ve öğretmen etkililiği değişkenleri birlikte,

öğrenci okul bağlılığını daha yüksek düzeyde yordamaktadır. Bu nedenle olumlu okul ikliminin, öğretmenlerin etkililik düzeyine ve öğrencilerin okul bağlılık düzeylerine katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Özer Özkan (2016), çalışmasında PISA 2012 okul anketi ve öğrenci okuryazarlık testini kullanarak okul okuryazarlığı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin okulları okuryazarlık durumlarına göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflayabildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için yaptığı lojistik regresyon analizi sonucunda elde edilen modelin doğru sınıflandırma yüzdesini %83.2 olarak belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bir okulda öğrencilere sunulan ekstra etkinliklerin, okulun eğitimsel kaynaklarının kalitesinin ve öğretim faaliyetlerini aksatan öğrenci ile ilişkili değişkenlerin okulun okuryazarlık ihtimali üzerinde önemli bir değere sahip olduğu söylenebilir. Okul okuryazarlığı üzerinde önemli etkiye sahip, öğretim faaliyetlerini aksatan öğrenci ile ilişkili değişkenler (öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, derse geç katılmaları ve alkol ya da uyuşturucu kullanmaları) öğretimin aksamasına, dolayısıyla öğrenci okuryazarlığının düşmesine neden olmaktadır. Bu durum da genel olarak okulun okuryazarlığının düşük olması üzerinde doğal bir etkiye sahiptir.

Özkan (2016), çalışmasında yönetsel ve okulla ilgili kararlara öğretmenlerin katılımı, okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışları, öğretmen eksikliği, öğretmen morali ve kadrolu öğretmen oranı değişkenlerinin PISA 2012' de 65 katılımcı ülke/ekonomi arasında en başarılı olan Şangay-Çin, son sırada yer alan Peru ve 44. sırada yer alan Türkiye' den katılan okulları okuryazarlık durumlarına göre doğru sınıflandırma düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Ülkeleri doğru sınıflandırmada en fazla katkısı bulunan bağımsız değişkenin öğretmenlerin yönetsel kararlara katılımı olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişkeni sırasıyla öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılımı, okul iklimi ile ilişkili öğretmen davranışları ve son olarak kadrolu öğretmen oranı değişkenleri izlemektedir. Okul iklimi ile ilişkili öğretmen davranışlarının (öğretmen devamsızlığı, öğretmenlerin değişime direnmesi, öğretmenlerin derse hazırlanmaması, öğrencilere katkı davranması, her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması) yüksek olması,

hem formal hedeflerin gerçekleştirilmesinde hem de informal kazanımlara ulaşılmasında engelleyici olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Özmuşul (2016), çalışmasında Türkiye PISA 2012 uygulamasına göre, “Okul iklimi öğrencilerin okulu bırakma oranını ne derece yordamaktadır?” sorusunu cevaplamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul iklimi ile ilişkili öğrenci ve öğretmen faktörleri okulu bırakanların oranıyla kısmen ilişkilidir. Okul iklimi ile ilişkili öğretmen faktörleri okulu bırakan öğrencilerin kısmen en güçlü yordayıcısıyken, öğrenci ile ilişkili faktörler ise önemli bir yordayıcısıdır. Öğretmen morali ve ders disiplini ise okulu bırakanların oranıyla düşük ilişkiye sahiptir. En güçlü ilişki, pozitif ve güçlü ilişki olan okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörleri arasında bulunmuştur. Ayrıca okul iklimi, okulu bırakanların oranının yaklaşık olarak varyansın %18.0’ ini açıklamaktadır. Bu bulgular öğrenci ve öğretmen ile ilgili faktörlerin daha az oranda öğrenmeyi engellediği ve öğrencilerin okulu bırakmalarını önleme eğilimine girmelerini sağladığını göstermektedir.

Sertkaya (2016), PISA 2012 Türkiye verilerine göre hem öğretmen ile ilgili faktörler hem de öğrencinin kendisi ile ilgili faktörlerin öğrencinin problem çözme becerisine karşı olan algısı arasındaki ilişkiyi Türkiye genelinde ve okul türleri bazında araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, problem çözme becerisi ile öğretmen ve öğrenci ile ilgili faktörler arasında manidar ilişkiler bulunmuş ve bu ilişkilerin okul türlerine göre farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca çoğu öğretmenin öğrencilerini bilişsel olarak nasıl aktifleştireceklerinin farkında olmadıkları ya da öğrencilerin bilişsel aktivasyonunu sağlamak için neredeyse hiç bir şey yapmadıkları da gözlenmiştir. Farklılıkları gidermek için öğretmenlerin sahip oldukları imkânların farkında olmaları ve bu imkânları kullanmaları gerektiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

İlgün Dibek ve Demirtaşlı (2017), PISA 2012 uygulamasında Türkiye örnekleminde matematik okuryazarlığı ile öğrenme ve öğretme süreci değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bu çalışmada, matematik öğrenmeye okul dışında ayrılan zaman ve matematik öğrenmeye ayrılan zaman araştırmanın öğrenmeyle

ilgili değişkenlerini oluştururken; öğretmenin ğrenci ile iletişimi, bilişsel etkinleştirme stratejilerini kullanımı ve sınıftaki disiplin ortamı araştırmanın öğretme süreci ile ilgili değişkenleridir. Elde edilen sonuçlara göre, matematik okuryazarlığı ğrenci-ğretmen ilişkisi ile negatif yönde ilişki göstermiştir. Bu sonuç ğrenci-ğretmen ilişkisinin yönlerini belirlemenin önemini vurgulamaktadır. Ek olarak matematik okuryazarlığı disiplin ortamı ile pozitif yönde bir ilişki göstermiştir. Öğrenci-ğretmen ilişkisinin pozitif bir disiplin ortamı ile desteklendiğinde bu değişkenler arasındaki ilişkinin geliştiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

zberk, Atalay Kabasakal ve ztrk (2017), PISA 2012 Türkiye verilerini kullanarak Türk ğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen ğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, matematik okuryazarlığındaki değişimin %64.0' ünün okullar arasındaki farklılıklardan oluştuğuna ulaşılmıştır. Matematik z yeterliliği, matematik okuryazarlığı üzerinde en çok etkiye sahip olan değişkendir. Okul düzeyindeki değişkenler incelendiğinde, matematik ğretmenlerinin oranı okulun ortalama matematik okuryazarlığı için güçlü bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Ayrıca okulda ders programı dışındaki matematik aktiviteleri, ğrenci-okul iklimi ile ilişkili faktörler ve okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi okul düzeyinde daha iyi bir performans sağlanması etkilili olan değişkenler olmuştur. Okul düzeyinde matematik okuryazarlığının tek negatif yordayıcısı olan ğrenci-ğretmen oranı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Yavuz ve etin (2017), alışmalarında Türkiye ve Sırbistan' ın PISA 2012 problem çözme yeterliliğine etki eden okul değişkenlerini belirleyerek karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Bu alışma sonucunda, etkisi manidar bulunan değişkenlerin PISA okul anketinde ilgili oldukları kategoriler incelendiğinde “Matematik Yarışı” değişkeni dışındaki tüm değişkenlerin “okul iklimi” kategorisinin bileşenleri olduğu grlmştur. İki ülkede farklı değişkenlerin problem çözme yeterliliği üzerinde manidar etkileri olduğu görülse de bu değişkenlerin okul iklimi kavramının birer bileşeni olması oldukça dikkate değer bir sonuçtur.

Yıldırım, Gülşah Şahin ve Sezer (2017), çalışmalarında okul iklimi (öğretmenin odağı ve morali, okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörleri) ve kaynaklarının (okulun eğitimsel kaynaklarının kalitesi, fiziksel altyapının kalitesi) Türkiye’deki 15 yaş grubu öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Kurulan modelde en yüksek yol katsayısının okul iklimiyle ilişkili olan öğretmen faktörleri indeksi ve okul iklimiyle ilişkili olan öğrenci faktörleri indeksi arasında olduğu; en düşük katsayının ise öğretmenin odağı indeksi ve okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörleri indeksi arasında olduğu gözlenmiştir. Tüm yol katsayıları pozitif ve manidar bulunmuştur. Ayrıca bu yol katsayılarının orta ve yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Modele ilişkin uyum indeksleri mükemmel uyuma işaret etmektedir. Sonuçta modele dayalı olarak okul iklimi ve okul kaynakları indekslerinin matematik okuryazarlığında etkili olduğu bulunmuştur.

Özkan, Özer Özkan ve Acar Güvendir (2017), PISA 2015 verilerinden yararlanarak başarı sıralamasında ilk sırada olan ve OECD raporunda öğretmen niteliğinin başarının en önemli faktörü olduğu gösterilen Singapur ile Türkiye’yi öğretmen mesleki gelişimi ve öğrenimi aksatan öğretmen davranışları açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak, Singapur’da mesleki eğitim programına katılan öğretmen oranı Türkiye’ye göre daha yüksektir. Ayrıca mesleki gelişim ve öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen öğretmen davranışları bakımından ankette yer alan her bir madde ülke bazında incelendiğinde her bir değişken bakımından Singapur ile Türkiye okulları arasında manidar farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünsal Özberk, Yılmaz Fındık ve Özberk (2018), PISA 2012 verilerine göre düşük sosyo-ekonomik statüye sahip olmalarına rağmen yüksek okuryazarlık gösteren Türk öğrencilerin öğrenme fırsatları, okul iklimi ve okul kaynakları değişkenleri birlikte ele alındığında matematik okuryazarlığını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, okul düzeyinde elde edilen okulun eğitsel kaynaklarının kalitesi ve okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörleri indekslerinin düşük sosyo-ekonomik statüye sahip olmalarına rağmen yüksek okuryazarlık gösteren Türk öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığında

okullar arası varyansın %44.0' ünü açıkladığı bulunmuştur. Öğrenciyle ilişkili okul iklimi değişkeni öğrencilerin dersten kaçma, derse geç kalma, okulda düzenlenen zorunlu etkinliklere katılma, öğretmenlere gösterilen saygı, okulda uyuşturucu ve alkol kullanımı ve akran zorbalığı özelliklerini de ayrıca ölçmektedir. Belirtilen okul iklimi özelliklerine sahip bir okulun, düşük sosyo-ekonomik statüye sahip öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığında etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özmuşul (2018), çalışmasında OECD tarafından 2015 yılında yapılan PISA çalışmasında yer alan okul müdürlerinin verilerini kullanarak öğrenci kaynaklı okul iklimi üzerinde etkili olan değişkenleri araştırmıştır. Araştırmada yer alan değişkenlerin öğrenci kaynaklı okul ikliminin %20.0' sini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci kaynaklı okul iklimi üzerine doğrudan ilişkisi olan değişkenleri; eğitim liderliği, eğitim kaynaklarının yetersizliği, öğretmen sayısının azlığı, öğretmen başına düşen öğrenci oranı, okul özerkliği, öğretmenlere çocuğunun durumunu soran veli oranı, okul yönetimine katılan veli oranı, okul işlerine gönüllü katılan veli oranı ve sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrenci oranı olarak belirtmiştir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde; okul iklimi, okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörleri, okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörleri ve öğrenci-öğretmen ilişkisi hakkında yurt dışında yapılan araştırmaların seçiminde PISA 2000 yılındaki ilk uygulamasından itibaren okul iklimi alanını konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

Dronkers ve Robert (2003), PISA 2000 verilerini kullanarak yaptıkları 19 OECD ülkesini kapsayan çalışmalarında devlete bağlı özel okullardaki okuryazarlığın devlet okullarındaki okuryazarlıktan daha yüksek olduğunu, bunun sebebi olarak da özel okulların okul ikliminin devlet okullarından daha iyi olması sonucuna ulaşmışlardır. Devlete bağlı özel okullar ve devlet okullarındaki farklı öğrenme ve öğretme koşullarının okuryazarlıktaki farklılıklara etkisi bulunmamaktadır. Bunun yanında benzer öğrenci, ebeveyn ve okul

kompozisyonuna sahip özel okulların devlet okullarından daha etkisiz oldukları sonucuna da ulaşmışlardır.

Kotte, Lietz ve Lopez (2005), çalışmalarında PISA 2000 uygulamasında Almanya ve İspanya’ da 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerilerini arttıran ve engelleyen faktörleri araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, iki ülkede de okuma becerilerini etkileyen bazı faktörler benzer olsa da okuryazarlığı açıklamada önemli farklılıklar da bulunmuştur. Okul ikliminin iki ülkede de benzer şekilde olduğu görülmektedir. Yöneticilerin belirttiği daha destekleyici ev ortamı, daha saygılı öğrenciler ve daha destekleyici öğretmenlere sahip okullarda okuma becerilerinin daha yüksek seviyelerde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, okuryazarlığın göstergesi olarak gördükleri okul iklimi ve saygınlık, hem İspanya’ da hem de Almanya’ da okul düzeyinde önemli olan iki faktördür.

Ho (2005), PISA 2003 verilerini kullanarak Hong Kong’ un orta dereceli okullarında, 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı üzerinde okul iklimi ve okulun yerinden yönetiminin yapısını ve etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, Hong Kong’ da öğrencilerin matematik okuryazarlığında öğretmen katılımının okul özerkliğinden daha önemli olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin okuryazarlığı üzerinde öğretmen katılımının etkileri; aidiyet duygusu, ders iklimi, öğrenci morali ve öğrenci davranışı olmak üzere dört ana iklim faktörü ile açıklanmıştır. Ayrıca Hong Kong’ da okul iklimini düzeltmek için öğretmen katılımını arttırmanın ve profesyonel eğitim aracılığıyla öğretmenleri destekleyerek güçlendirmenin okulun daha iyi geliştirilmesi için parlak bir yol olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Corten ve Dronkers (2006), Avrupa liseleri üzerinde PISA 2000 verilerini kullanarak düşük sosyal tabakalardan gelen öğrencilerin devlete bağlı özel okullarda devlet veya özel bağımsız okullardan daha iyi okuryazarlık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Benzer şekilde Dronkers ve Robert (2004), 19 OECD ülkesinin PISA verilerinde öğrenci ve ebeveynlerin özellikleri ve okulun sosyal durumu kontrol edildiğinde, devlete bağlı özel okulların karşılaştırılabilir devlet okullarından daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu durumun açıklaması ise

özel okullardaki okul ikliminin daha iyi olmasıdır. Bu çalışmada, 19 OECD ülkesinin PISA verileriyle eğitimin bu pozitif etkisinin devlete bağlı özel okullarda farklı sosyal tabakalardan gelen öğrenciler arasında farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okul iklimiyle ilişkili olan öğrenci-öğretmen faktörlerinde veya sosyal altyapı etkilerini gösteren varyans için herhangi bir değişiklik görülmemiştir. Bu nedenle okul iklimindeki farklılıkların üç okul türü arasındaki sosyal altyapı değişkenlerinin etkilerinin farkını açıklayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Shin, Lee ve Kim (2006), PISA 2003 verilerini kullanarak 15 yaşındaki öğrencilerin farklı kültürel ortamlarda matematik okuryazarlıklarını etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamışlardır. Kültürel farklılıkların karşılaştırılması için yüksek sırada olan üç ülke Kore, Japonya ve Finlandiya seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda, üç ülkenin de okuryazarlığı benzer şekilde yüksek olmasına rağmen, öğrencilerin okuryazarlığını etkileyen faktörlerde manidar farklılıklar bulunmuştur. Çalışmada, öğretmen-öğrenci ve okul ile ilişkili faktörler ele alınmıştır. Kore ve Japonya’ da matematik okuryazarlığındaki varyansın %40.0’ ı okul farklılıklarıyla açıklanırken, Finlandiya’ da bu oran yalnızca %4.0’tür. Üç ülkede de öğrenci motivasyonu ve negatif sınıf iklimi manidar olarak okuryazarlığı etkilemiştir. Pozitif öğretmen-öğrenci ilişkileri Kore ve Japonya’ da okuryazarlık ile ilişkili bulunmazken Finlandiya’ da negatif bir ilişkiye sahiptir. Bu durum Finlandiya’ da öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzeltilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Mave Crocker (2007), PISA 2000 Kanada verilerine göre çeşitli vilayetlerdeki okulların okuma becerileri üzerinde farklılaşan etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada okuma becerileri ile ilgili vilayetler üzerinde önemli etkiler gösteren okul özellikleri; okul ortamı, okul kaynakları ve okul iklimini tanımlayan değişkenleri içerirken, bu önemli okul düzeyindeki değişkenlerin çoğu okul iklimi ölçümleridir. Okul iklimi değişkenlerinin manidar okul özelliklerinden en önemlileri olan ders iklimi ve okula ait olma duygusu, okuma becerileriyle ilgili vilayetler üzerindeki manidar etkilerini açıklamakta; etkileri vilayetler arasında manidar bir biçimde farklılaşmaktadır. Okul kaynakları değişkeninin, vilayetler üzerindeki etkisi istatistiksel olarak manidar bulunmamış olup; okul ortamı

değişkeni ise okullardaki kız öğrencilerin yüzdeliğinde istatistiksel olarak manidar bir etkiye sahiptir.

Ram (2007), PISA 2003 verilerini kullanarak Kanada ve Japonya’ da matematik okuryazarlığını etkileyen öğrenci ve okul düzeyi değişkenlerinin etkilerini araştırmıştır. Analizde kullanılan öğrenci düzeyindeki değişkenleri cinsiyet, öğretmen desteği ve sosyoekonomik durum oluştururken; okul düzeyindeki değişkenleri ise hem öğrenci hem de öğretmen morali ve bağlılığı hakkında yöneticilerin algıları ve okul iklimi ile ilişkili öğrenci ve öğretmen faktörleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, Kanada’ daki okullara atfedilen matematik okuryazarlığı puanlarındaki varyansın oranı %20.0 iken Japonya’ da %54.0 olarak bulunmuştur. İki ülkede de yöneticilerin hem öğrenci bağlılığı ve morali hem de okul iklimi ile ilişkili öğrenci faktörleri hakkındaki yüksek oranların daha yüksek matematik okuryazarlığıyla bağlantılı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Shin, Leeve Kim (2009), çalışmalarında PISA 2003 verilerini kullanarak Kore, Japon ve Amerikalı öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Rekabetçi öğrenme tercihi, araç güdülemesi ve matematiğe olan ilgi değişkenleri matematik okuryazarlığının öğrenci düzeyindeki belirleyicileri olarak kullanılırken öğrenci-öğretmen ilişkileri ve okul disiplin iklimi de okul düzeyindeki değişkenler olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları üç ülke arasında matematik okuryazarlığı ve öğrenci-okul düzeyindeki faktörler arasındaki ilişkinin farklı modellerini ortaya koymuştur. Okul düzeyinde okul disiplin ikliminin üç ülkede de okuryazarlık farklılıkları üzerinde manidar bir etkisi vardır. Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkisi değişkeni sadece Japonya’ da manidar bulunmuştur.

Lee (2012), PISA 2000 uygulaması Amerika Birleşik Devletleri verilerini kullanarak öğrencilerin algıladıkları okul sosyal çevresi (öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akademik baskı) ile öğrenci çıktıları (davranışsal katılım, duygusal katılım ve akademik okuryazarlık) arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, hem zorluğun (akademik baskının) hem de duyarlılığın (öğretmen-öğrenci ilişkisi)

yüksek düzeyde olduğu otoriter okulların avantajını kısmen desteklemiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi okuma becerilerinin tek kestiricisiyken, destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri ve akademik basın davranışsal ve duygusal öğrenci katılımı ile manidar olarak ilişkili bulunmuştur. Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akademik baskının, öğrenci katılımı ve akademik okuryazarlık üzerinde bağımsız etkilere sahip olduğu görülmüştür.

Ning, Van Damme, Liu, Vanlaar ve Gielen (2013), çalışmalarında PISA 2009 uygulamasında Şangay’ da öğrencilerin okul iklimi algıları ve okuma becerileri ile olan ilişkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda OECD ülkelerindeki akranları ile karşılaştırıldığında, Şangay öğrencileri okula yönelik kötü tutumları olmasına rağmen, daha iyi öğrenci-öğretmen ilişkileri, sınıf disiplin iklimi ve öğretmenlerin okumaya teşvik ettiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca Şangay’ da öğrencilerin bireysel okul iklimi algıları okuma becerilerini istatistiksel olarak tahmin etmiştir. Bu bireysel algıların okuma becerilerindeki okul içi farklılıkların %1.71’ ini açıkladığı bulunmuştur. Bu çalışma öğrenci-öğretmen ilişkileri, sınıf disiplin iklimi ve öğretmen teşviki gibi diğer okul iklimi algıları dikkate alınmadıkça öğrencilerin sosyal çevre özelliklerinin ve okula yönelik tutumlarının okuma becerilerindeki okul içi farklılıkları açıklayamadığını ortaya koymuştur.

Hu (2013), çalışmasında PISA 2000 verilerini kullanarak Konfüçyüs ülkeleri (Şangay-Çin, Tayvan, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur) ve Anglo ülkelerinde (İngiltere, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda ve Amerika Birleşik Devletleri) farklı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme sonuçları üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Belirtilen çeşitli öğrenme ortamlarını disiplin iklimi, öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışlarını içeren değişkenlere dayalı olarak incelemiştir. Her üç öğrenme çevresi değişkeninin öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlık puanları üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur. Konfüçyüs ülkelerinde öğrenci-öğretmen ilişkileri öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı üzerinde fazladan pozitif etkiye sahipken, Konfüçyüs ülkelerinde disiplin ikliminin etkisi Anglo ülkelerindeki etkisinden

manidar olarak daha büyüktür. Her iki ülkede de okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışları negatif sonuçlara sahiptir ve her iki kültür grubunda da yöneticilerin, öğretmen davranışlarının öğrencilerin öğrenme performansını engellediğine inandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Anglo ülkeleri bu değişken üzerinde daha kötü puanlara sahipken, Konfüçyüs ülkelerinde okul iklimi ile ilişkili olan olumlu öğretmen faktörlerinin olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Liu, Van Damme, Gielen ve Van Den Noortgate (2015), PISA 2003 uygulamasında 28 OECD ülkesinin verilerine dayanarak okul süreçlerinin okul sonuçları üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla çok düzeyli aracı modellemesi oluşturmuşlardır. Araştırmada okul süreci faktörleri okul kaynakları, okul iklimi ve okul yönetimini içermektedir. Okul iklim faktörlerinden okulun oluştursal etki mekanizmasını hesaplayan üç önemli arabulucu bulmuşlardır. Bunlar; okul disiplini, öğrencilerin olumlu davranışları ve öğrenci moralidir. Bunların her biri okulun oluşum etkilerini manidar bir şekilde açıklamışlardır. Uygulamada bu değişkenler, yalnızca okul oluşumu ile ilişkili olmayıp, okul yöneticileri ve yönetmeliklerini de içine alan esnek okul süreçlerinin diğer etkilerine de bağlıdır. Sonuç olarak, okul iklimi faktörlerinin kısmen okul oluşum etkilerine arabuluculuk ettiği bulunmuştur.

Lai, Stevens, Martinez ve Ye (2015), PISA 2009 verilerini kullanarak 11 Asya-pasifik bölgesinde, 15 yaş grubu öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını araştırmış ve analiz etmişlerdir. Okula yönelik öğrenci tutumlarının dört tip olduğu her bölgede, kız ve erkek öğrencileri karşılaştırarak, onların sosyoekonomik durumları, okul iklimi, okul büyüklüğü, sınıf disiplin problemleri ve öğretmenlerin öğrencilere davranışları gibi faktörler ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bu araştırma öğrencilerin okula yönelik tutumlarını temel alarak okumaya olan ilgilerini ve okuryazarlıklarını tespit etmeyi de amaçlamaktadır. Çalışma, okul iklimi ve öğrencilerin okula yönelik tutumları arasındaki düşük korelasyonların, yöneticilerin söylediği kadarıyla, öğrencilerin okul iklimi ve çevresi hakkındaki algıları arasındaki bazı eksiklikler veya farklılıklardan kaynaklandığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Ning, Van Damme, Van Den Noortgate, Yang ve Gielen (2015), okulların sınıf disiplin ikliminin ülkelerin okuma becerileri üzerindeki genel açıklayıcı gücüne odaklanarak okulların sınıf disiplin iklimi etkisindeki ülke içi farklılıkları incelemeyi amaçlamışlardır. Hiyerarşik lineer modelleri kullanılarak yapılan bu çalışma, PISA 2009 katılımcı ülkelerinin 65' inin 53' ünde, bir okulda okul ikliminin önemli bir yönünü yansıtan daha iyi bir sınıf disiplin ikliminin daha iyi okuma becerileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Okulların sınıf disiplin iklimi ülke içi okuma becerilerinde okullar arası farklılıkların %11.0' ini açıklayabilmiştir. Öğrenci ve okul düzeylerinde ekonomik, sosyal ve kültürel değişkenler ile cinsiyete bağlı değişkenlerin kontrol edilmesiyle, okulların sınıf disiplin iklim etkisinin ülke içindeki farklılıklarının dörtte üç oranında azaldığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Bove, Marella ve Vitale (2016), PISA 2012 uygulamasında İtalyan öğrencilerin matematiksel okuryazarlık puanları üzerinde öğretmen davranışları ve okul ve sınıf ikliminin etkilerini incelemişlerdir. PISA 2012 öğrenci ve öğretmen anketine verilen yanıtlardan elde ettikleri verileri matematik okuryazarlık puanlarının kestirici değişkenleri olarak düşünmüşlerdir. Yaptıkları analizde, yordayıcı değişkenleri içeren çok düzeyli modeller PISA' da matematik okuryazarlığı ile ilişkili olan öğretmen davranışları ve okul ve sınıf iklimi algısını doğrulamıştır. Özellikle okul ve sınıf iklimi göstergelerini izleyen öğretmenin bilişsel aktivasyon stratejilerini kullanması en güçlü pozitif etkiye sahiptir. Böylece daha çok ve düzenli bilişsel aktif öğretim ve okul ve sınıflarda huzurlu ortamın olması, öğrencileri cesaretlendireceği ve ilgilerini matematik okuryazarlığına dönüştürmelerine imkân sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Chirkina ve Khavenson (2018), çalışmalarında PISA anketlerine verilen yanıtları kullanarak "Okul İklimi" kavramını teorik ve deneysel olarak analiz etmeyi amaçlamışlardır. Teorik olarak yaptıkları analizlerle okul ikliminin son yüzyılda çok tartışılan bir soru olduğunu ve bu yapının ana özelliklerini şu şekilde özetlemişlerdir: 1. Okul iklimi seyircinin gözüdür. 2. Okulun doğrudan ölçülemeyen gizli bir özelliğidir. 3. Okul iklimi zaman içinde sabittir. Ayrıca okul ikliminin en sık karşılaşılan dört ana boyutu; fiziksel, kültürel, sosyal ve bireysel

boyutlar olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Deneysel olarak yaptıkları analizlerle PISA çalışmalarında kullanılan öğrenci anketlerinin Rusça dilinde olanlar, okul ikliminin en kapsamlı boyutlarını içeren anketler olduğu görülmüştür. Okul iklimini ölçen indekslerin yapısı, anketi oluşturanların ne olacağını varsaydığı gibi ortaya çıkmamıştır. Analiz edilen değerlendirmelerin bazıları, öğrencilerin konuyu nasıl algıladıklarına dair farklılıkları göstermeden, çoğu öğrencinin anlaşmalarını veya anlaşmazlıklarını ortaya çıkaracak şekilde formüle edilmiştir. Yanıt kategorileri değerlendirmelerin çoğunda dengeli olmamakla birlikte, yanıtlayanların aynı yanıt kategorilerini seçme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu değerlendirmeleri, öğrencilerin yanıtları arasında ayırım yapmak için kullanmak ve okul ikliminin niteliğini tanımlamak mümkün görünmediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Chi, Liu, Wang ve Won Han (2018), çalışmalarında özellikle cinsiyet ve sosyoekonomik durum farklılıklarını dikkate alarak, fen sınıflarında öğretmen desteği ve ders iklimi ile sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri ve öğrencilerin fen okuryazarlığı değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada PISA 2015 verilerinden yararlanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen desteğinden ziyade ders ikliminin hem kız hem erkek öğrenciler için sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri ve öğrenci fen okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi orta dereceye getirdiği görülmüştür.

Sortkær ve Reimer (2018), PISA 2012 verilerini kullanarak İskandinav ülkelerinde (Danimarka, İsveç, Norveç, İzlanda ve Finlandiya) hem öğrencilerin hem de sınıf disiplin iklimi ve öğrenci okuryazarlığı arasındaki ilişkide potansiyel cinsiyet farklılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, okulların algılanan sınıf disiplin iklimi ile öğrencilerin matematik okuryazarlığı arasında manidar bir ilişki bulunmuştur.

Lim ve Jung (2019), çalışmalarında PISA 2009 verilerini kullanarak ergenlerin dijital okuryazarlığı ile hangi değişkenlerin ilişkili olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda okul iklimi (öğrenci devamsızlıkları, öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması ve öğrencilerin sınıf düzenini bozması) ve okul etkinlikleriyle ilgili değişkenlerin öğrencilerin dijital okuryazarlık

durumlarıyla ilişkili olup olmadığı alt sorusuna cevap aramışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul düzeyindeki değişkenler –öngörülenin tersine- öğrenci düzeyindeki dijital okuryazarlık ile anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte, okul disiplin iklimi ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin ülkeler arasında farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir.

2.3. Okul İklimi ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan

Diğer Araştırmalar

Bu bölümde; PISA projesi uygulaması dışında yurt içinde ve yurt dışında yapılan okul iklimi alanını konu alan ve önemli görülen bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Köksal (1991), orta dereceli okullardaki öğretmenlerin okul iklimi ve okul etkililiğini algılamalarındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışmayla öğretmenlerin yaş, cinsiyet, en son mezun olduğu okul, okuttuğu ders, işyerindeki kıdemi ile net gelirlerine göre okul iklimi ile okul etkililiğini algılamalarında manidar bir farklılık olup olmadığı da bu çalışmanın amacıdır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin okul iklimi ile okul etkililiğini algılamaları arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak öğretmenlerin cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul, okuttukları ders, işyerindeki kıdemleri ve net gelirlerine göre okul iklimi algılamalarında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Lamb ve Fullarton (2001), Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması (TIMSS) verilerini kullanarak Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya’ da matematik başarısını etkileyen öğrenci, sınıf ve okul faktörlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, sınıf farklılıklarının ABD’ de öğrenci başarısındaki değişimin yaklaşık üçte birini açıkladığı, Avustralya’ da ise dörtte birinden fazlasını açıkladığı bulunmuştur. Sınıf değişiminin çoğu düzensel ve örgütsel unsurlardan kaynaklanmaktadır. Analize okul düzeyindeki faktörlerin eklenmesi -okul iklimi, okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, matematik eğitime ayrılan zaman, okulun yeri- her iki ülkede de toplam varyans düzeylerini açıklamada sadece küçük bir miktar katmaktadır. Oysa bu değişkenler ABD’ deki

okul düzeyindeki varyansın Avustralya’ dan daha iyi açıklanmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca matematik başarısında güçlü sınıf etkileri ve basit okul etkileri bulunduğu ve bu etkilerin belirli sınıf ve okul düzeyindeki faktörlerle bağlantılı olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Koth, Bradshaw ve Leaf (2008), çalışmalarında kestiricilerin çoklu düzeylerdeki etkisini belirlemek için bireysel, sınıf ve okul düzeyindeki faktörlere dayalı olarak iklim algılamalarındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamışlardır. Okul ikliminin iki boyutu üzerine öğrencilerin algıları araştırılmış olup; bunlar düzen ve disiplin ve başarı güdülemesidir. Araştırmanın sonucunda, bireyle ilgili düzeydeki faktörler (ırk ve cinsiyet), okul iklimi algılarındaki en büyük varyans oranını oluşturmuştur. Ayrıca, okul seviyesindeki faktörler (okul büyüklüğü ve öğretmen kadrosunun değişimi) ve çeşitli sınıf düzeyindeki faktörler de (öğretmenin özellikleri, sınıf büyüklüğü ve davranış problemleri olan öğrencilerin odaklanması) iklim algılarının önemli yordayıcılarıdır.

Ross (2008), çalışmasında iki farklı kültür: Batı (Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık) ve Asya (Hong Kong-Çin, Japonya ve Kore)’ de okuryazarlık güdülenmesi ve akademik okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında öğrenci düzeyinde incelenen değişkenleri araç güdülenmesi ve içsel güdülenme, performans yönelimi ve öz yeterlilik; okul düzeyinde incelenen değişkenleri öğretmen desteği, öğrenci morali ve okul iklimi ile ilişkili öğretmen davranışları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğrenci morali değişkeni tüm ülkelerde önemli; öğretmen davranışları değişkeni ise tutarsız bulunmuştur. Okul iklimi ile ilişkili öğretmen faktörleri değişkeni Batı ülkelerinde değişken ortalama düzeylerine sahip iken; Asya ülkelerinde daha değişken ortalama düzeylerine sahiptir. Bu çalışmanın bulguları, okuryazarlık güdülenmesi ve akademik okuryazarlık arasındaki ilişkide bazı ayrı kültürel farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Aydın (2010), özel ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi ve bu algılamalarının tanımlayıcı özellikleri ile ilişkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen ve

öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları birbirine benzerlik göstermekte; okul güvenlik iklimi en yüksek algı düzeyine sahipken, öğrenci yönetimi iklimine ilişkin algı ise en düşüktür. Ayrıca, öğretmenlerin okul iklimi algıları branşlarına göre farklılaşmazken; görev, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdemlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin okul iklimi algıları ise cinsiyet, okudukları sınıf, okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyi ve saygınlık hakkındaki görüşlerine göre farklılaşmaktadır.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemeyi amaçlamışlardır. Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosferi Ölçeği” ile elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve manidar düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Choi ve Chang (2011), TIMSS 2007 verilerine göre, çalışmalarında kişisel ve bağlamsal değişkenleri hiyerarşik olarak belirterek ortaokullardaki öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen önemli faktörleri incelemişlerdir. Çalışmada sınıf düzeyindeki okul ikliminin etkisine odaklanarak ve öğretmen cinsiyet ve öğretmenin okul iklimine yönelik tutumunu da dikkate alarak cinsiyet değişkeni, matematiğe yönelik tutum, eğitim isteği, aile eğitim düzeyi ve evde konuşulan dil değişkenlerinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen tarafından algılanan okul iklimi ile öğrenci matematik okuryazarlığı ortalaması arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenin algıladığı okul iklimi ile öğrencinin matematiğe yönelik tutumu arasında da istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmuştur.

Çalık, Kurt ve Çalık (2011), güvenli okul ve güvenli okul ortamının oluşturulmasında önemli bir faktör olarak ön plana çıkan okul iklimi konusunu kuramsal olarak ele almışlardır. Çalışmalarının sonucunda güvenli bir okul ortamının sağlanması; okulu tümüyle değerlendiren, önleme faaliyetlerinin okul yaşamının tüm

alanlarıyla bütünleşerek eğitim öğretimle iç içe olmasını sağlayan, öğrencilere olumlu davranışlar kazandıran ve bu davranışların kalıcılığını kontrol altına alan çalışmaların yapılmasını gerektirdiği görülmüştür. Bu niteliklerin ortaya çıkarılmasını sağlayan kavram okul iklimidir. Bu bağlamda, güvenli okulun ön koşulunun okul ikliminin daha olumlu hale getirilmesi olduğu sonucu çıkarımında bulunmak mümkündür.

Sezgin ve Kılınç (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarını bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyet, branş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre manidar farklılıklar göstermemiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimi algılarında demografik değişkenler etkili değildir. Araştırmanın bulguları okul ikliminin farklı değişkenlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Moreover, Ghagar, Othman ve Mohammadpour (2011), TIMSS 2003 verilerinde Singapur ve Malezya’ da matematik başarısını etkileyen öğrenci ve okul faktörlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarının sonucunda, matematik başarısıyla ilişkili faktörler açısından iki ülke arasında farklılıklar bulunmuştur. Singapur’ daki öğrencilerin matematik başarısı daha çok sınıf düzeyindeki farklılıklardan etkilenirken Malezya’ daki öğrencilerin başarısı çoğunlukla okul düzeyindeki farklılıklardan etkilenmiştir. İki ülkede de öğrenci-okul seviyesi ve matematik benlik algısı başarıyla ilişkili olan faktörlerdir. Bununla birlikte iki ülkede de okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde en önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teodorović (2011), çalışmasında Sırbistan’ daki ilkokullarda matematik ve Sırp dilinde öğrenci başarısıyla ilişkili olan sınıf ve okul özelliklerini tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, okul düzeyindeki değişkenler ile öğrenci başarısı arasında az bir ilişki bulunurken, bazı sınıf düzeyindeki değişkenler ile öğrenci başarısı arasında küçük pozitif ilişkiler bulunmuştur. Okul düzeyindeki değişkenlerde daha iyi okul iklimi hem matematik hem de Sırp dilinde öğrenci başarısı ile manidar negatif bir ilişki göstermiştir. Okuldaki karar verme

etkinliklerindeki daha yüksek öğretmen katılımı, Sırp dil başarılarıyla pozitif bir ilişki gösterirken yönetici ve öğretmenlerin öğretime ayırdıkları zaman ile Sırp dil başarıları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Eriş (2012), ilköğretim okullarında okul iklimi ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin öğretmenler tarafından algılanma düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, okul iklimi ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin demografik değişkenlere göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Okul iklimi puanları değişkeninin normalliğini denetlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenin dağılımının normal dağılımdan önemli bir farklılık göstermediği, iklim ile öğrenci başarıları arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul İklimi Ölçeği puanları medeni durum değişkenine göre manidar farklılık gösterirken, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlerden manidar şekilde yüksek okul iklimine sahip olduğu belirlenmiştir.

Arastaman ve Balcı (2013), çalışmalarında Türkiye’deki lise öğrencilerinin dayanıklılığını incelemişler ve öğrenci dayanıklılığı ile öğrenci görüşlerini temel alarak aile ve akran desteğinin yanı sıra okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları gibi bazı koruyucu faktörler arasındaki ilişkileri araştırmaya çalışmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, dayanıklılığı sağlama bakımından öğrencilerin aile ve akran desteği hakkındaki algıları öğretmen tutumu ve okul iklimi hakkındaki algılarından daha yüksektir. Aile ve akran desteği, okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları öğrenci dayanıklılığını etkilediği için, bu faktörlerin işlevi dayanıklılık gelişimi için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bektaş ve Nalcı (2013), çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Örneklemine sekizinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bu çalışmada okul iklimiyle ilgili verileri öğrenci algılarına yönelik hazırlanan “Okul İklimi Ölçeği”, başarı durumlarını ise Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları ile elde etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda okul iklimi ölçeğinin boyutlarından olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı algıları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Buluç (2014), çalışmasında TIMSS 2011 sonuçları çerçevesinde, Türkiye ve TIMSS ülkelerinin matematik başarı puanlarını okul iklimi değişkenine göre karşılaştırmayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak TIMSS 2011 verileri, öğrencilerin matematik başarı puanları ile okul iklimi arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilerden elde edilen veriler, okul ikliminin olumlu ve eğitim öğretim sürecine uygun olması durumunda öğrenci başarısının da bundan olumlu etkilendiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bahçetepe ve Giorgetti (2015), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında manidar bir ilişkinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucu, okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer yünden okul ikliminin boyutları olan güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran iletişimi ile akademik başarı arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Saraç (2015), çalışmasında okul iklimini ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okul iklimi algısı sadece destekleyici öğretmen davranışları boyutunda manidar bulunmuştur. Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutlarındaki algıları olumluyken, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutu algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çolak ve Altinkurt (2016), okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, okul iklimi açısından okul müdürlerinin en çok destekleyici, öğretmenlerin ise en çok işbirlikçi ve samimi davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Okul iklimi boyutları, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %8.0' ini açıklamaktadır. Ayrıca, destekleyici ve emredici müdür davranışı, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının manidar yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016), ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını yordayan değişkenlerin neler olduğunu belirlemeyi ve belirlenen

değişkenlerin öğrencilerin okul iklimi algılarını ne derecede yordadıklarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programdan memnuniyet, okul kaynaklarının yeterliliği ve okula aidiyet duygusu değişkenleri ile öğrencilerin okul iklimi algıları arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenler ne kadar destekleyici davranışlar sergiler ve öğrencilerle yakın ilişkiler kurarlarsa öğrencilerin okul iklimi algıları da olumlu yönde artış göstermektedir.

Dilbaz Sayın (2017), öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılması gereken ölçütleri öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci görüşleri ile belirleyerek, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları ile okul kademesi arasında manidar bir fark oluşurken; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkeninde manidar bir fark oluşmamıştır. Ayrıca okul iklimi ile öğretmen performansı arasında manidar ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Okul ikliminin “idare ilişkisi” alt boyutu ile öğretmen performansı arasında yüksek düzeyde, manidar ve pozitif bir ilişki vardır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklim algılarını olumlu yönde etkilediği ve mesleki performanslarının da yüksek olduğu, ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Aydoğan (2019), okul ikliminin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, kamu ortaokullarında okul iklimi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Okul iklimi puanı arttıkça psikolojik iyi oluş puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiş ve yordama gücünü %15.0 olarak açıklamıştır.

Varela, Sirlopú, Melipillán, Espelage, Green ve Guzmán (2019), araştırmalarında ergenlerin refahı, okul şiddeti ve okul iklimi arasındaki potansiyel ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya Şili’deki aynı bölgede bulunan 20 okuldan 10-21 yaş aralığında 2006 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, olumlu kişilerarası ilişkiler (okul ikliminin bir göstergesi), okullardaki refah ile

anlamalı bulunmuştur. Zorbalığın önlenmesinde ve ergenlerin refahı üzerinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinin rolünü vurgulamışlardır. Ergenlerin refahı için daha destekleyici bir ortam sağlamanın yolunun, okula bağlı faktörlerin geliştirilmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Okul iklimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul iklimi ile ilgili değişkenlerin okulda oluşturduğu etkisinin ve öğrenci okuryazarlığı üzerindeki etkililiğinin analiz edildiği görülmektedir. İlgili araştırmalarda bu değişkenler genel olarak öğrenci ile ilişkili olan faktörler, öğretmen ile ilişkili olan faktörler ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini içermektedir. Yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçları, okuryazarlık üzerinde çoğunlukla okul iklimiyle ilişkili olan öğrenci faktörlerinin pozitif etkisinden bahsederken; bunu okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörleri ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin etkililiği takip etmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer amaçlar belirlenmiş olup; okul iklimi ile ilişkili öğretmen ve öğrenci davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretmen katılımı ve desteği gibi faktörlerin okuryazarlık ve okul ortamı üzerinde değişik etkilere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Genel olarak çalışmaların sonuçları, okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörlerinin pozitif etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmanın diğer çalışmalar ile benzeşen yönü, okul iklimi üzerinde etkisi olan öğrenci ve öğretmen faktörleri olarak dikkat çekerken; diğer çalışmalardan ayrılan yönü ise başka değişkenleri hesaba katmadan sadece okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimini PISA 2012 ve 2015 yılları verilerine göre incelemesidir.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Okul İklimi

3.1.1. Okul İklimi Kavramı

Eğitim araştırmacıları, genellikle okulun en ayırt edici ve karakteristik özelliği olarak okulun sahip olduğu iklime ve okul ikliminin önemine dikkat çekmektedirler. Okul iklimi hakkında birçok tanım yapıldığı ve belirli bir tanım üzerinde anlaşma olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalardan okul iklimi tanımlarının çoğu okuldaki insan ilişkileri çerçevesinde yapılmıştır.

Okul, kendine has havası ve yapısı olan sosyal bir sistemdir. Bunun yanında okul; öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer çalışanların gözünde toplumun diğer kurumlarına göre çok farklı bir konuma sahiptir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Okullar, rasyonel olmayan sistemler olup; onları kültürel oluşumlar olarak ele alarak çözümlemek gerekmektedir. Okul yaşamında ve okulla ilgili süreçlerde değerler ve semboller önemlidir. Bunlar, okuldaki eylem ve faaliyetlere yol göstermektedir (Şişman, 2013).

İklim, öğretmenlerin okulda yaptıkları çalışmalar gibi tüm insani unsurların oluşturduğu bir çevredir. Odada bulunan hava gibi iklim de örgütte meydana gelen her şeyi kuşatır ve etkiler (Freiberg, 1983; Akt. Doğan, 2017). Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi aslında okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002).

Okul iklimi, hem öğrenci başarıyla hem de okulun etkililiği ile ilgilidir. Bir okulun etkili olabilmesindeki ölçütler sınıfların, kitapların ya da müfredatın varlığıyla yeterli değildir; insan faktörü de önemli bir etkidir. Okul iklimi için bir okulun kalbi denilebilir. Bu durum okuldaki herkesin okula yönelik pozitif tutum

sergilemesini ve isteyerek okula gelmesini sağlar. Böylece her bireyin kendini değerli hissetmesini ve bağlı olduğu okula kendini ait hissetmesine yardımcı olur (Eriş, 2012).

Okul iklimi tanımlarından bazıları şöyledir: Haynes, Emmos ve Ben-Avie' ye (1997) göre “çocukların bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyen okul topluluğu içindeki kişilerarası ilişkilerin tutarlılığı ve niteliği”, Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral' a (2009) göre “okulun niteliği ve karakteri”, Loukas, Suzuki ve Horton' a (2006) göre “okuldaki ilişkilerin kalitesi ve sıklığı”, Korkmaz' a (2005) göre “okul çevresi ile okuldaki kişilerin davranışlarını etkileyen ve okullardaki davranışların toplu algılanmalarına dayanan bir özellik” ve Özdemir' e (2002) göre “diğerlerinden farklı olan ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi” olarak tanımlanmıştır.

Okul iklimi kavramı çok yönlüdür. Okul binasının fiziksel durumu ve nesnel büyüklüğünden okul içindeki kişilerarası ilişkilerin algılanmasına kadar okul yaşamının çok çeşitli yönlerini kapsar. Okul yaşamının bu niteliğini ölçmek için kullanılan araçlar eşit ölçüde farklıdır. Onlar hem ölçme amaçlarında hem de ölçmeyi seçtikleri okul iklimi göstergelerinde farklılık gösterirler (Chirkina ve Khavenson, 2018).

Pişkin, Öğütölmüş ve Boysan (2011), olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasındaki amaçları şu şekilde açıklamıştır;

- Akademik başarıyı en üst seviyeye çıkarmak,
- Öğrencilerin okula yönelik sevgilerinin ve bağlılıklarının artmasını sağlamak,
- Okulun kurallarının öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından benimsenmesini sağlayıp, kural ihlalini en aza indirmek,
- Okulda öğrenci, öğretmen, yöneticiler ve diğer çalışanlar arasındaki ilişkilerde, birbirleriyle saygı çerçevesi içinde ve sorumluluklarını bilerek davranmalarını teşvik etmek,
- Öğrenciler arasındaki kültür farklılıklarının hoşgörü ile karşılanmasını sağlamak ve benimsemek,

- Okulun vizyon ve misyonu kapsamında belirlemiş olduğu amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için etkin çalışmasını sağlamak,
- Özel gereksinimli olan ya da başarısız olma ihtimali olan öğrencilere destek sağlamaktır.

Genel olarak dünyanın çeşitli yerlerinden okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında; olumlu okul ikliminin (a) öğrenme motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisinin olmasında, (b) akademik başarı üzerindeki sosyoekonomik statünün olumsuz etkisinin azaltılmasında, (c) saldırganlık, şiddet ve cinsel taciz davranışlarının önlenmesine katkıda bulunmasında ve (d) gençlerin pozitif yaşam sürmelerinde ve hayat boyu öğrenmelerinde koruyucu bir etken olarak görev almasında önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013).

3.1.2. Okul İkliminin Boyutları

Alanyazında araştırmacılar birçok değişkenden etkilenen ve birçok değişkeni etkileyen okul ikliminin (Çalık ve Kurt, 2010) farklı boyutlarını ele alarak farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir.

Halpin ve Croft (1963), okul ikliminin boyutlarını yönetici davranışları ve öğretmen davranışları olarak gruplandırarak sekiz boyutta incelemişlerdir:

Öğretmen Davranışları

1. *Çözülme*: Öğretmenlerin kurdukları ilişkilerde plansızlık, zayıf işbirliği ve kural tanımayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır.
2. *Engellenme*: Öğretmenlerin kendilerini yöneticiler tarafından onlara göre gereksiz olarak anlamlandırdıkları işlerle engellenmesi ve yöneticilerin onların işlerini kolaylaştırmak yerine zorlaştırdıkları düşüncesine sahip olmalarıdır.

3. *Moral*: Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasından dolayı memnun olmaları ve aynı zamanda iş doyumuna ulaştıklarını hissetmeleridir.
4. *Samimiyet*: Öğretmenlerin birbirleriyle arkadaşça ilişkiler kurmaları sonucunda hissettikleri haz duygusudur. Okuldaki kişilerarası sosyal ilişkilerden memnundurlar.

Yönetici Davranışları

5. *Yüksekten bakma*: Yöneticilerin yönetmeliklerin gerektirdiği ilkeler ve kurallarla davranış sergilemesi, öğretmenlerle gayri resmi ilişkiler kurmadan prosedürler doğrultusunda resmi ilişkiler kurmasını ifade etmektedir. Yöneticiler ve öğretmenler arasında bir uzaklık söz konusudur.
6. *Yakından kontrol*: Yöneticinin yakından denetimi, tek yönlü bir iletişim çerçevesinde otoriter bir tutum sergilemesidir. Çalışanlarını sadece yönlendirmeye çalışır ve gelen öneri ve eleştirilere açık değildir.
7. *Kendini işe verme*: Yöneticinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanlarından istediği davranışların kendinde de görülmesi, çaba göstermesi ve güdülenmesi şeklinde ifade edilebilir.
8. *Anlayış gösterme*: Yöneticilerin öğretmenlere insancıl yaklaşım biçimini benimseyerek davranmasıdır. Yönetici, öğretmenleri destekler ve babacan bir tutum içerisinde.

Turan (1998), Hoy ve Tarter' dan (1997) aktardığına göre okul iklimi boyutları şu şekildedir:

1. *Destekleyici müdür davranışı*; öğretmenleri yapıcı eleştiriler yaparak motive etme ve sıkı çalışma aracılığıyla onlara örnek olma çabaları olarak tanımlanmaktadır.
2. *Otoriter müdür davranışı*; katı ve otoriter bir denetim anlayışıyla öğretmenleri düzenli olarak kontrol eder ve okul faaliyetlerini en küçük

ayrıntlarına kadar yakından izler. Yöneticinin hâkimiyeti söz konusudur.

3. *Kendini işe vermiş öğretmen davranışı*; yüksek morali yansıtmaktadır. Öğretmenler okullarıyla gurur duymakta, birbirleriyle çalışmaktan zevk almakta ve meslektaşlarını desteklemektedirler. Öğretmenler kendileriyle ilgilenmelerinin yanı sıra öğrencilerinin başarılarıyla da ilgilidirler. Öğrencilerle arkadaşlıklar, onlara güvenirlir ve onların başarılı olmadaki yetenekleri hakkında iyimser düşüncelere sahiptirler.
4. *Endişeli öğretmen davranışı*; hem yönetimin hem de meslektaşlarının öğretmenin temel öğretim görevi üzerine müdahale etmelerini ifade eder.
5. *Samimi öğretmen davranışı*; öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerde tutarlılık ve güçlülüğü yansıtır. Öğretmenler birbirlerini yakından tanır, yakın arkadaşlıklar kurarlar ve birlikte sosyalleşirler.

Brand, Felner, Shim ve Dumas (2003), okul iklimini; öğretmen desteği, kural ve beklentilerin açıklığı, öğrenci adanmışlığı, olumsuz akran ilişkileri, olumlu akran ilişkileri, disiplin uygulamaları, karara katılım, yenilik, kültürel çoğulculuğu destekleme ve güvenlik problemleri olarak on boyutta incelemişlerdir.

Amerika Ulusal Okul İklimi Konseyi (2012) okul iklimini, altı alan altında on üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlar;

1. Güvenlik: (a) Kurallar ve normlar, (b) fiziksel güvenlik ve (c) sosyal-duygusal güvenlik,
2. Eğitim ve öğretim: (a) Öğrenmenin desteklenmesi ve (b) vatandaşlık bilinci,
3. Kişilerarası ilişkiler: (a) Farklılıklara saygı gösterme, (b) yetişkinleri desteklemek ve (c) öğrencileri desteklemek,
4. Kurumsal çevre: (a) Okul bağlılığı ve yükümlülüğü ve (b) okulun fiziksel yapısı,
5. Sosyal medya,

6. Yetkili personel: (a) Liderlik ve (b) profesyonel ilişkilerdir.

Ulusal Ortaöğretim Okul Yöneticileri Derneği mevcut alanyazını ve okul iklimi ölçütlerini araştırmak için Kapsamlı Okul İklimi Ölçekleri (The Comprehensive Assessment of Environments -CASE) bünyesinde okul iklimi ölçme aracı geliştirmişlerdir. Geliştirilen *Okul İklimi Anketi* aşağıda yer alan boyutlardan oluşmaktadır (Lunanberg, 2011):

1. *Öğretmen-öğrenci ilişkileri*: Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki kişilerarası ve profesyonel ilişkilerin niteliğidir.
2. *Güvenlik ve işletim*: Okul işletmesinin niteliği ve kişilerin okula yönelik hissettikleri güvenlik düzeyidir.
3. *Yönetim*: Okul yöneticilerinin farklı gruplarla iletişimindeki ve öğretmen ve öğrencilerden beklediği yüksek performans beklentilerini ifade etmedeki etkililiğin derecesidir.
4. *Öğrencinin akademik oryantasyonu*: Öğrencinin okuldaki görevine dikkatini ve başarısıyla ilgili olmasıdır.
5. *Öğrenci davranışsal değerler*: Öğrenci öz disiplini ve diğerlerine yönelik hoşgörü sahibi olmasıdır.
6. *Rehberlik*: Öğrencilere yönelik akademik ve kariyer rehberliğinin ve kişisel danışma servislerinin niteliğidir.
7. *Akran ilişkileri*: Öğrencilerin birbirine olan saygısı, birbirlerini önemsemeleri ve karşılıklı işbirliği içinde olmalarıdır.
8. *Aile ve okul-toplum ilişkileri*: Ailelerin ve diğer toplum kuruluşlarının okula katılımındaki niteliği ve sayıdır.
9. *Öğrenci aktiviteleri*: Okul tarafından sağlanan etkinlikler ve öğrencilerin kesin katılma durumlarını ifade eder.

Çalık ve Kurt' a (2010) göre, örgüt ikliminin kavramsallaştırılmasında üç faktör önemlidir. Bunlar; (1) okuldaki yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerin niteliği, (2) okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve (3) başarı beklentisi faktörleridir. Öğretmen ve yöneticilerin davranışlarının okul iklimi

üzerinde etkisi olduğu kadar, okul ikliminin öğrenciler tarafından nasıl ve ne boyutta algılandığı ve öğrencileri nasıl etkilediği de önemli bir boyuttur.

3.1.3. Okul İklim Tipleri

Halpin ve Croft (1963) altı iklim tipi aracılığıyla okulları sınıflandırmışlardır. Bu sıralamada okul iklimleri, açık iklimden kapalı iklime doğru aşamalı olarak ilerlemektedir. Bunlar; açık iklim, özerk iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklimdir:

Açık iklim: Hedeflerine doğru ilerleyen ve grup üyelerinin sosyal ihtiyaçlarını tatmin eden enerjik ve canlı bir yapıdır. Liderlik, hem grubun üyeleri hem de okul müdürünün sorumluluğu altındadır. Okul müdürü dağıtımcı liderlik rolünü üstlenerek öğretmenlerin de sorumluluk almasına olanak tanır. Üyelerin hem görevlerindeki başarılarından hem de sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasından dolayı duydukları memnuniyet düzeyleri yüksektir. Bu iklimin temel özelliği üyeleri arasında gerçekleşen davranışların “özgünlüğü”dür (Halpin ve Croft, 1963). Açık iklim, müdürün öğretmenlerin eylemlerini ve önerilerini desteklediği, öğretmenlere hareket etme ve yakından denetleme özgürlüğü verdiği ve işleriyle meşgul olan öğretmenleri engellemeyen ve zora sokmayan, önemsiz bürokratik işlerden kaçındığı iklimdir. Öğretmenler birbirlerinin mesleki yeterliliklerine saygı duyarlar ve birbirleriyle açık ilişkiler içindedirler. Ayrıca öğrencileriyle samimi ve onlara yardım etmeye hazırdırlar. Diğerlerini eleştirmedir ve yıkıcı davranışlarda bulunmazlar. Kısacası hem öğretmenler hem de müdür davranışlarında açıktırlar (Hoy, Hoffman, Sabo ve Bliss, 1996).

Özerk iklim: Liderlik rollerinin özellikle gruptan ortaya çıktığı iklim tipidir. Liderin grubun üyeleri üzerindeki kontrolü çok azdır. Yüksek derecede özgür bir yapıya sahip olmaları özellikle sosyal ihtiyaçların karşılanmasındaki memnuniyetle sonuçlanmaktadır. Okulun amaçlarını başarmada da isteklidirler ve bundan hoşnut olurlar (Halpin ve Croft, 1963). Bu iklim tipi öğretmenlere okulda çalışma özgürlüğü veren ortamı tanımlar. Okul müdürü hevesli duruşu ve gösterdiği çabalarla modeldir.

Hem öğretmenler hem de öğrencilerin mutlu olduğu, dışarıdan tehdit ya da etkinin olmadığı, öğretmenlerin büyük bir istekle çalıştıkları ve öğrencilerin öğrenmeye motive oldukları bir iklim ortamıdır. Öğrenciler, öğretmenler ve yönetici arasında yakın ilişkiler kurulmaktadır (Oyetunji, 2006).

Kontrollü iklim: Tamamen görev odaklı ve kişisel olmayan bir iklim tipidir. Grubun başarısı ilk olarak verilen görevin başarısına bağlıdır. Diğer iklim tiplerine göre sosyal ihtiyaçların karşılanması memnuniyetine verilen önem kısmen biraz daha azdır. Moral kısmen vardır; ancak bu sosyal ihtiyaçların karşılanması için biraz başarıya ulaşma anlamındadır. Bu iklim tipi, grubun aşırı görev yönelimli olmasından dolayı davranış özgünlüğü ve açıklıktan yoksundur (Halpin ve Croft, 1963). Görevi gerçekleştirmenin esas olduğu bu iklim tipinde sosyal ihtiyaçlara, kişisel ilişkilere zaman ayrılmaz. Öğretmenler arasında arkadaş olma, birbirine yardım etme gibi davranışlar söz konusu değilken, herkes işe odaklanmıştır. Bazı kurallar belirlenmiştir. Okul müdürünün emredici bir davranış içinde olduğundan bahsedilebilir (Eriş, 2012).

Samimi iklim: Kişisel ve aynı zamanda kontrolsüz iklim tipini ifade eder. Bu grubun üyeleri sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasından memnundurlar; ancak görev başarısı açısından sosyal kontrollere daha az önem verirler. Moral ve mesleki memnuniyet orta düzeydedir. Bu nedenle bu iklimdeki davranışların çoğunun özgün olmadığı söz konusudur (Halpin ve Croft, 1963). Okul müdürünün anlayışlı olduğu, öğretmenler ve müdür arasındaki ilişkilerin önemsendiği, yönetim ve denetimin düşük düzeyde olduğu iklim anlayışıdır. Öğretmenlerin kendini işe vermesi düşük seviyedeysen anlayış gösterme davranışı normal düzeydedir (Eriş, 2012).

Babacan iklim: Bu iklim tipi kısmen kapalı iklim tipini ifade etmektedir. Okul müdürü öğretmenlerden girişimde bulunmalarını ister; ancak hiç kimsenin liderlik yapmasına fırsat vermez. Hatta okul müdürü bazı liderlik rolleri için girişimde bile bulunmaz. Üyeler arasında moral oldukça düşüktür. Başarılı olma duyguları ve sosyal ihtiyaçları karşılanmadığı için mesleki memnuniyetleri çok düşüktür (Halpin ve Croft, 1963). Okul müdürü öğretmenlerin yerine işleri yapar,

öğretmenlerin nasıl davranacağı konusunda onları yönlendirir. Bir anlamda “baba” görevini üstlenir. Okul müdürü tüm işleri kendi yaptığı için öğretmenler verimli çalışamazlar ve durumlarından hoşnut değillerdir (Centerbar, 1995; Akt. Saraç, 2015).

Kapalı iklim: Grup üyelerinin yüksek derecedeki ilgisizliği bu iklim tipini ifade etmektedir. Grupta bir hareketlilik yoktur. Moralin düşük olması sebebiyle grup üyelerinin görev başarma duyguları veya sosyal ihtiyaçların karşılanması bakımından memnuniyet seviyeleri düşüktür. Üyelerin davranışları özgün değildir ve okul durgundur. Öğretmenler ilgisizdir ve birlikte çalışamazlar (Halpin ve Croft, 1963). Kapalı iklim yapısına sahip okullar müdür, öğretmenler ve öğrenciler için hoş yerler olarak görülmezler. Okul müdürü, öğretmenlerin eylemlerine ve güdülerine güvenmez, onları desteklemez, katı ve otoriter bir duruş sergiler ve öğretmenlerin gereksiz evraklarla uğraştığını düşünür. Müdür kontrol edicidir. Bu iklimde öğretmenler birbirleriyle olduğu kadar öğrencilere karşı da duyarsız ve benmerkezcilerdir. Sorumluluk almak istemezler (Hoy vd., 1996).

3.1.4. Okul İklimi İle İlişkili Olan Faktörler

Okul iklimi çok yönlü ve birbiriyle bütünleşmiş bir yapıdan oluşur (Baykal, 2007). Okul ikliminin oluşmasında rol oynayan bazı önemli faktörler vardır. Bu faktörler şu şekilde açıklanmaktadır:

3.1.4.1. Okul İklimi-Yönetici İlişkisi

Okul ikliminin oluşmasında rol oynayan etkenlerden birincisi yöneticinin tutumu, davranışları ve özellikleridir. Yöneticiler sahip oldukları konum itibarıyla okul paydaşları arasındaki etkileşimin niteliğini ve yönünü değiştirebilirler. Okul yöneticisi öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların duygu ve davranışları üzerinde kayda değer etkilere sahiptir. Bu da doğrudan yöneticilerin okul ikliminin oluşması üzerindeki etkin rolü olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Okul iklimi, yönetici davranışlarının etkisi altında öğretmen, öğrenci ve çalışanların davranış ve algılamalarıyla şekillenmektedir (Aydın, 2010).

Belirlenmiş amaç ve hedefler doğrultusunda eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi, okulda yapılması gereken diğer iş ve işlemlerin belirli bir düzen içinde yapılmasının sağlanması ve kontrol edilmesi okul müdürünün sorumluluğu altında bulunmaktadır. Bunlar arasındaki en önemli görevi ise okuldaki eğitim-öğretim programının amacına ulaşmasını sağlamak ve bunu yaparken okul kaynaklarının kullanımını en iyi şekilde yönetmektir (Dindar, 2008).

Okul ikliminin oluşturulmasında temel görev okul müdürüne aittir. Okul müdürü okulda etkili bir okul iklimi oluşturabildiği zaman öğretmenlerin motivasyonu artar, iş doyumları yükselir, kişilerarası etkileşim artar ve bunun sonucunda sağlıklı bir okul kişiliği gelişebilir (Çelik, 2009).

Okul iklimi, okuldaki paydaşların birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimlerinin bir aynasıdır. Bu paydaşlar arasındaki ilişkileri düzenleyen ve onların davranışlarının sonuçlarına etki eden etken okul yöneticisinin liderlik tarzıdır. Denilebilir ki, okul yöneticisinin liderlik tarzı okul iklimini etkileyen ve okul iklimine yön veren çok önemli bir faktördür (Karan, 2012).

3.1.4.2. Okul İklimi-Öğretmen İlişkisi

Okul ikliminin oluşmasında rol oynayan etkenlerden ikincisi öğretmenlerdir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin okul iklimine etkisi olmasının sebebini okulda hem öğrencilerle hem de diğer öğretmenler ve yöneticilerle olan ilişkileri olarak açıklamışlardır. Öncelikle öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişim, öğrencilerle iyi ilişkiler kurmaya yardımcı olur. Bu da öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırarak okulu sevmelerini, okulu hoş bir ortam olarak görmelerini ve okulda daha fazla vakit geçirerek okulun norm ve değerlerini daha kolay benimsemelerini sağlar (Kılıç, 2010).

Öğretmen – öğrenci arasında kurulan iyi ilişkiler öğrencilerin öğrenmeye daha çok zaman ayırmasını sağlar. Ancak eğer öğrenciler öğretmenleri tarafından yanlış anlaşıldığını, küçümsendiğini ya da güvenilmediğini düşünürlerse, en ilgi çekici derslerde bile sıkılırlar ve öğrenmeye zaman ayırmazlar. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki; açık, samimi, önemseyici, değer verici, karşılıklı ihtiyaçların

karşılanması gibi özellikleri içerdiği takdirde öğrenciler ve öğretmen arasında karşılıklı güven duygusu oluşur, birbirlerine verdikleri değeri bilirler ve birbirlerinin her anlamda gelişmesine fırsat tanırırlar. Böylece sosyal bir kurum olarak okul, eğitim öğretim faaliyetlerinin yapılabileceği yaşamsal öneme sahip bir yer olabilir (Karan, 2012).

Okul ikliminin gelişimine en önemli etkiyi yapan öğretmenler, etkili bir okul iklimi yaratmada karşılaştıkları engelleri aşarlar. Sınıftaki ortamın niteliğinin iyi bir öğrenme ikliminin göstergesi olduğunu bilirler. Öğrenciler doğrudan ilk önce öğretmenlerle muhatap olduklarından, öğretmen ve öğrencilerin arasında yaşanan durumlar, okulun diğer bölümlerini de etkilemektedir. Bu yüzden kişilerarası ilişkileri iyi ve olumlu olan, sosyal becerileri gelişmiş, sevgi, hoşgörü ve anlayış temelli hareket eden öğretmenlerin, olumlu okul iklimine katkıda bulundukları söylenebilmektedir (Aydın, 2010).

Yapılan araştırmalar da okul iklimi ile öğretmenler arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen ile iklimin açıklığı, kuruma bağlılık, işbirliği ve öğretmene yetki verilmesi arasındaki ilişkiler açıklanmıştır. Bütün bunlar, bir okulun iklimi ile öğretmen arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Baykal, 2007).

3.1.4.3. Okul İklimi-Öğrenci İlişkisi

Okul ikliminin oluşmasında rol oynayan etkenlerden üçüncüsü ise öğrencilerdir. Etkili okullar olumlu öğrenme iklimine sahip olan okullardır. Okulun öğrenme iklimi, öğrencilerden elde edilen öğrenme çıktılarının düzeyini ifade etmekte ve öğrenci başarısına etki eden faktörleri içermektedir. İdeal okul iklimi ortamında olması gereken, okuldaki herkesin sahiplendiği ve birlikte orada olmaktan hoşlandığı bir ortamdır (Karan, 2012).

Bilgi toplumunda, okul kültürü öğrenci üzerinde iki bakımdan önem taşımaktadır. Birincisi, öğrenci okulu tanır, okuldaki norm ve değerleri öğrenir ve okula kolay uyum sağlayabilir. İkincisi, öğrenci dışarıdan gelecek türlü olumsuz etkilere karşı korunur. Kısacası güçlü bir okul kültürü içindeki öğrenci, kendi kimliğini dış dünyaya karşı temsil eder, yorumlamalarda bulunarak kendi kararını kendisi verebilir. Okulun sahip olduğu kültür içinde bireyler etkileşimde bulundukça

istenilen davranışlarla ilgili ortak kavram geliştirebilirler. Zayıf bir sınıf iklimi, dağınık, düzensiz, etkisi olmayan ve tehditkâr bir yapı olarak görülmektedir. Tehdit edici bir ortamda öğrenciler stres altında hissederler ve hem okuldan hem de öğretmenlerden nefret edebilirler. Ortam soğuk ve sert bir şekilde kontrol edilirse, bu seferde korktukları için kurallara uyarlar. Bunun aksine iyi ve olumlu bir sınıf iklimi; sıcak, destekleyici, memnun edici ve güven vericidir. Bu ortamdaki öğrenciler birbirlerini kabul etmişlerdir. Birbirlerine olan güvenleri onların arkadaşlık kurmalarını sağlamıştır. Böyle bir ortamın tehdit düzeyi düşüktür. Öğrenciler öğrenmeye ve çalışmaya isteklidir. İçinde eğlence duygusu barındırmaktadır (Karan, 2012).

3.2. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), 14 Aralık 1960 tarihinde Paris’ te imzalanan anlaşma ile kurulmuştur. Paris Anlaşması, 30 Eylül 1961’ de yürürlüğe girmiştir (OECD, 2004).

OECD, demokrasi ve piyasa ekonomisiyle birbirine bağlı olan ülkeleri şu görevler altında toplamaktadır (OECD, 2004):

- Sürdürülebilir ekonomik büyümeyi yönetmek,
- İstihdam oranını arttırmak ve işsizliği azaltmak,
- Yaşam standartlarını iyileştirmek,
- Finansal istikrarı korumak,
- Diğer ülkelerin akademik gelişimine yardım etmek ve
- Dünya ticaretinin büyümesine katkı sağlamak.

Bugün, dünya çapında 36 OECD üyesi ülke, düzenli olarak sorunları tanımlamak, tartışmak ve analiz etmek ve bunları çözmek için politikalar geliştirmek amacıyla birbirlerine yönelmektedir. Kuzey ve Güney Amerika' dan Avrupa ve Asya-Pasifik' e kadar dünyaya yayılan bu 36 OECD üyesi ülke, dünyanın en gelişmiş ülkelerinin çoğunu, aynı zamanda Meksika, Şili ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeleri de içermektedir (OECD, 2018).

Şu anda OECD' nin 36 üye ülkesi ABD, İngiltere, Lüksemburg, Almanya, İrlanda, Macaristan, Avustralya, İspanya, Meksika, Avusturya, İsveç, Norveç, Belçika, İsviçre, Polonya, Çek Cumhuriyeti, İzlanda, Portekiz, Danimarka, İtalya, Slovak Cumhuriyeti, Finlandiya, Japonya, Türkiye, Fransa, Kanada, Yunanistan, Hollanda, Kore, Yeni Zelanda, Şili, Estonya, İsrail, Letonya, Litvanya ve Slovenya' dır (OECD, 2018).

3.3. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

Gelişen ve değişen dünyada eğitim, bireylere bilgiler kazandırma amacının yanında, kazandırdığı bilgileri kullanma, yaşama aktarma ve yeni durumlara uyarlama amaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu durumu eğitim programlarında, öğretim teknik ve yöntemlerinde ve değerlendirme aşamasındaki ölçme araçlarındaki değişimlerde görmek mümkündür (MEB, 2016).

Bir eğitim sistemini oluşturan öğelerin planlandığı gibi işleyip işlemediğinin bilinmesi, varsa işlemeyen kısımların belirlenerek planlandığı gibi işler hale getirilip onarılmasına katkı sağlar ve sistem hakkında önlem alınmasını kolaylaştırır. Ayrıca, sonrasında planlanacak eğitim etkinlikleri hakkında da daha gerçekçi plan ve programlar yapılmasına olanak tanır. Eğitim sistemine yönelik yapılan kontrol, değerlendirme ve kararların en önemli kaynağı öğrenci başarısı hakkındaki değer yargılarıdır. Bu sebeple verilen kararların yerinde olması için öğrenci başarısı hakkında doğru değerlendirmeler yaparak doğru değer yargılarına ulaşmak gerekir (Turgut ve Baykul, 2012).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından finanse edilen PISA, eğitimin işlevini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılan bir araştırmadır. 2000 yılından başlayarak, OECD üyesi ülkelerin, OECD üyesi olmayan gönüllü ülkelerle işbirliği yaparak üç yıllık dönemlerde PISA anketleri uygulanmaktadır. PISA' nın hedef kitlesi, çoğu ülkede zorunlu eğitim döneminin sonuna yaklaştıkları göz önünde bulundurulan 15 yaş grubu öğrencilerdir. (MEB, 2016).

Temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendiren PISA araştırması, bu değerlendirmeyi yaparken temel

alanları “okuryazarlık” kavramı üzerinden tanımlamaktadır. *Okuryazarlık kavramı, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir* (MEB, 2016).

Yapılan önceki çalışmalar (TIMSS vb.), öğrencilerin belirli bir müfredata ne ölçüde hâkim olduklarını değerlendirmektedir. Ancak PISA, öğrencilerin gerçek hayattaki zorluklarla başa çıkabilmek için bilgi ve becerilerini kullanma yeteneğine de odaklanmaktadır. Değerlendirme, öğrencilerin sadece öğrenip öğrenmedikleriyle değil, aynı zamanda onların okulda öğrendikleriyle neler yapabilecekleri ile de ilgilenmektedir.

Öğrenci performansını değerlendirmek için uygulanan PISA, uluslararası bir çabadır. Ayrıca, PISA ile performans farklılıklarını açıklamak için faydalı olabilecek öğrenci, aile ve kurumsal faktörler hakkında veri toplanmaktadır. Değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için önemli adımlar atılmış ve önlemler alınmıştır. Bu nedenle PISA sonuçları geçerli ve güvenilirlerdir. Öğrencilerin kazanması gereken içerikler, gerçekleştirilmesi gereken süreç, bilgi ve becerilerin uygulandığı bağlamlar değerlendirmenin temellerini oluşturmaktadır.

Temel olarak OECD ülkeleri için projelendirilmiş olan PISA projesi ile OECD üyesi olmayan ülkeler de ilgilenmekte ve eğitim sistemleri hakkında geribildirim almaya katılmaktadırlar. Veri toplamada üç yıllık dönem, ülkelere eğitim reformunu gerçekleştirme ve okul yönetimleri ve öğrencilerin çeşitli yönlerdeki eğilimlerini takip etme fırsatı vermektedir (Erbaş, 2005).

Beşinci değerlendirme olan PISA 2012 uygulamasında, katılımcı ülkeler için ortak üç temel alan olan matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri ölçülmüştür. Önceki uygulamalardan farklı olarak ilk defa finansal okuryazarlık (financial literacy) değerlendirmesi yapılmıştır. PISA 2012 uygulaması matematik odaklı gerçekleştirilmiş olup, ilk defa matematik alanında bilgisayar temelli (computer-based) ölçme ve değerlendirme uygulanmıştır. Bilgisayar temelli

uygulamayı tercih etmeyen ülkelerde ise kâğıt-kalem testi uygulamasına devam edilmiştir (MEB, 2015).

Ağırlıklı alan olarak fen okuryazarlığı belirlenen PISA 2015 uygulaması, ilk defa fen, matematik ve okuma becerisi olarak tüm okuryazarlık alanlarında bilgisayar tabanlı değerlendirme olarak yapılmıştır. Tercih üzerine isteyen ülkeler uygulamayı kâğıt-kalem tabanlı olarak gerçekleştirmişlerdir. PISA 2015 uygulaması için geliştirilen başarı testi maddeleri bilgisayar tabanlı değerlendirme için uygun olduğundan kâğıt-kalem tabanlı değerlendirmede bu maddeler kullanılmamış, önceki döngülerdeki sorular kullanılmıştır. PISA 2015 uygulamasında kullanılan bu iki yöntem arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak için pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcı bütün ülkelerden elde edilen verilerle yapılan çalışmaların neticesinde sonuçların kullanılan yöntemle göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (MEB, 2016).

Altıncı döngü olan PISA 2015 uygulaması, Türkiye’ de bilgisayar tabanlı olarak 5895 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında yapılan hazırlıklarla bütün paydaşların PISA’ yı anlamaları ve gerekli hazırlıkları yapmaları sağlanmış, uygulama esnasında ortaya çıkabilecek veri kaybı oranını en aza indirmek için test uygulayıcıları görevlendirilmiş ve uygulama sonrasında öğrenciler tarafından cevaplanan açık uçlu soruların puanlanması için veriler Uluslararası Merkez’ e iletilmiştir (MEB, 2016).

3.3.1. Türkiye’ de PISA

Eğitim sisteminin eksikliklerinin Türkiye’ nin rekabet gücü üzerindeki etkilerini, üretim yapısını ve Türkiye’ nin performansının gelişmiş ülkelere nasıl yakınlığını incelemek için, Türkiye’ deki öğrenciler ile farklı ülkelere olan öğrencilerin yeteneklerinin karşılaştırılması gerekmektedir. Böylece OECD ülkeleri dâhilinde 2000 yılında başlatılan PISA’ nın sonuçlarını analiz ederek böyle bir çalışmayı yapmak mümkündür (Acar, 2008). Ayrıca PISA sınavı sonuçlarının Türkiye’ nin eğitim politikalarını değerlendirmesi, düzeltilmesi gereken eksiklikleri tespit etmesi ve eğitim kalitesini artırması açısından nitelikli bilgiler sunması, Türkiye için PISA araştırmasına katılma sebeplerinden biridir (Özoğlu, Yıldız ve

Canbolat, 2013). OECD’ nin kurucu üyelerinden olan Türkiye, PISA’ ya 2003 yılında katılmıştır.

2003 yılından bu yana her üç yıllık dönemde uygulanan PISA döngülerinin sonuçları dikkate alındığında, okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörleri arasında farklılıklar görülmektedir. PISA uygulamalarında okul iklimi ile ilişkili öğretmen ve öğrenci faktörleri okul anketlerinden elde edilmektedir. Bu araştırmada verileri kullanılacak olan son iki PISA uygulamalarının sonuçları şu şekilde belirtilmiştir:

Altıncı değerlendirme olan PISA 2015 uygulamasında, OECD ülkelerinde okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörlerinden en baskın olanının “öğretmenlerin değişime direnmesi” davranışı olduğu ifade edilmiştir ve bunu “öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması” takip etmektedir. Türkiye’ de ise en çok “öğretmenlerin, her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması” davranışının okul iklimine etki ettiği sonucu çıkmıştır. “öğretmenin öğrencilere çok katı davranması” konusunda OECD ve Türkiye arasındaki fark da dikkat çekicidir. Ayrıca, PISA 2012 sonuçları ile kıyaslandığında PISA 2015’ de olumsuz öğretmen davranışlarının daha az oranda öğrencileri olumsuz yönde etkilediği aktarılmıştır. Ek olarak, “öğretmen devamsızlığı” konusunda en ciddi iyileşmenin olduğu ülkelerden biri Türkiye olarak belirtilmiştir (MEB, 2016).

Okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörleri göz önüne alındığında Türkiye’ de, “okulu astığını ve dersi kırdığını” söyleyen öğrenci oranlarının OECD ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. “Öğrenci devamsızlığı” konusunda PISA 2012 ve 2015 arasındaki değişime bakıldığında, OECD üyesi ülkelerde bir artış vardır. Türkiye’ de ise tüm gün okulu asan öğrenci oranında PISA 2012’ ye göre PISA 2015 yılında %3.3’ lük bir azalma olmuş ve bu azalma istatistiksel olarak manidar bulunmuştur (MEB, 2016).

3.3.2. PISA Okul Anketleri

Anketler, PISA’ nın önemli bir parçasıdır ve test sonuçlarının geliştirilmesini sağlayan değerli bilgiler sunar. Bu anketlerden biri de öğrencileri bir bütün olarak değerlendirmek amacıyla hazırlanan okul anketidir.

Okul anketi, okul yapısı ve organizasyonu, öğrenci ve öğretmenler, okulun kaynakları, okuldaki öğretim, öğretim programı ve öğretimin değerlendirilmesi, okul iklimi ve okulun eğitim politikaları ve uygulamaları ile ilgili konularda bilgi toplamak amacıyla soruların bulunduğu ankettir. Okul müdürü ya da onun yerine bakan yetkili bir kişiye bu anketteki sorular yöneltilmektedir. Anketlerden elde edilen bilgiler farklı okul grupları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkararak test sonuçlarının daha iyi değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Elde edilen bilgiler, ulusal ve uluslararası düzeyde okul kaynaklarının kullanılabilirliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olup olmadığını, varsa ne denli olduğunu ortaya koymada yardımcı olacaktır (MEB, 2015).

Okul anketinde sorular PISA 2012’ de belirli bölümlere ayrılarak gruplandırılmıştır. İlk kısımda okul türü, okulun yerleşim yeri, okul fonu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı gibi okulun yapısı ve organizasyonu ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda kız-erkek öğrenci sayısı, öğretmen çalışma zamanı ve matematik öğretmenlerinin niteliğini araştıran öğrenci ve öğretmenler ile ilgili soruları içermektedir. Üçüncü kısımda öğretmen eksikliği ve eğitim materyali eksikliği gibi okulun kaynakları ile ilgili sorular varken dördüncü kısımda öğretim programı ve öğretimin değerlendirilmesiyle ilgili bilgi toplanmasına yarar sağlayacak sorular bulunmaktadır. Beşinci kısım öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan ve okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen ve öğrenci faktörlerini sorgulayan sorulardan oluşmaktadır. Altıncı kısımda okulun eğitim politikaları ve uygulamaları hakkında bilgi toplamayı amaçlayan sorular yer almıştır. Anketin yedinci ve son kısmında öğrencilerin finansal konularda bilgi ve becerilerinin gelişmesine yarar sağlayacak okulun finansal okuryazarlığını sorgulayan sorular bulunmaktadır. Anketin tamamlanma süresi 30 dakikadır.

Okul anketinin ilk kısmında, PISA 2015 uygulamasında da okulun yerleşim yeri, kız ve erkek öğrenci sayısı, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, okuldaki öğrenci-bilgisayar oranı, okuldaki aktiviteler, fen alanında okulda bulunan imkânlar, okuldaki öğrenmeyi destekleyici aktiviteler gibi okulun yapısı ve organizasyonu ile ilgili sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda okul yönetiminin okuldaki görev ve sorumluluklarını gerçekleştirme sıklığı, okulun eğitimsel amaçları ve okulda yaşanan problemler, okul türü, okul fonu, öğretmen eksikliği ve materyal eksikliği ile ilgili bilgileri sorgulayan okul yönetimine ilişkin sorular bulunmaktadır. Üçüncü kısımda öğretmenlerin çalışma zamanları, son üç ayda profesyonel gelişim programlarına katılma durumu gibi öğretim personeli ile ilgili sorular yer almaktadır. Dördüncü kısımda ölçme ve değerlendirme araçları, değerlendirme metotlarının öğrenciler tarafından kullanılma sıklığı gibi sorulara sorularak ölçme ve değerlendirme süreçlerini sorgulayan sorular yer almıştır. Son kısımda ise özel gereksinimli öğrenciler, okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörleri ve aile katılımı gibi hedef gruplar ve okul iklimi ile ilgili sorular sorulmuştur. Anketin tamamlanma süresi 60 dakikadır.

3.3.3. PISA’ da Okul İklimi Kavramı

Son yirmi yıl boyunca, eğitimsel etkinlik üzerine yapılan araştırmalar, okul düzeyinde faktörlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisiyle büyük ölçüde ilgilenmiştir. Çalışmalar öğrenci davranışlarını etkileyen okul farklılıklarını kapsayan okul niteliklerinin öğrenci ilerlemesi üzerinde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okuldaki ortamın öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını ve bunun sonucunda dolaylı olarak öğrenme ve öğretimin çıktılarını da etkileyebileceği ileri sürülmüştür. Okul iklimi ve aile katılımı gibi “yumuşak” faktörler ve okul yönetim faaliyetleri ve atama politikaları gibi “katı” faktörler ülkeler çapında ve ülkeler içinde öğrenci sonuçlarıyla ilişkili olarak değişime uğramaktadır (OECD, 2016a)

Okulların öğrenmeyi etkili kılan özellikleri araştırması, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında düzenli, destekleyici ve olumlu bir ortam gerektirir (Jennings ve Greenberg, 2009). Başarılı okullar akademik etkinliklerin ve öğrenci performansının

hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından değerlendirildiği, öğrencilerin etkinliklere katıldığı, öğretmen morali ve desteğinin yüksek olduğu ve sınıf disiplin problemlerinin az olduğu okullardır.

Okul iklimi kavramı PISA’ da; disiplin iklimi, öğrenci ve öğretmenlerin birbirleri ile ne kadar iyi geçindikleri, öğrencilerin okullarıyla ne kadar güçlü bir şekilde özdeşleştikleri ve okulun öğretmenlerinin ne kadar güdülenmiş ve okula bağlı olduklarını içeren bir okul kültürünün farklı yönlerini kapsamaktadır. Ayrıca iklim, okul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmen davranışları ile öğrenci ve öğretmenlerin morali hakkındaki görüşlerini de içermektedir (OECD, 2004). Okul iklimi sadece normları ve değerleri değil, aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve genel atmosferin kalitesini de kapsamaktadır (OECD, 2013a).

Okul iklimi kavramı PISA 2012 ve 2015' te; öğrenci devamsızlığı, disiplin iklimi, okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışları ve öğrenciler üzerindeki öğretmen desteğini kapsamaktadır (OECD, 2016b). Öğrenci ve öğretmen davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisinin derecesini araştırmak amacıyla okul yöneticilerine, okullarındaki okul iklimiyle ilgili olduğunu düşündükleri faktörlerin ne derecede olduğunu belirtmeleri için sorular sorulmuştur. Bu faktörler şu şekilde açıklanmaktadır:

3.3.3.1. PISA’ da Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Faktörleri

Yöneticilere PISA 2012 ve 2015 yılları okul anketlerinde okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörlerine yönelik algıları hakkında sorular sorulmuştur. Anketlerde, yöneticilerden öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması, öğrencilerin dersi asması, öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması, öğrencilerin birbirlerini tehdit etmesi ya da fiziksel şiddet uygulamaları gibi faktörlerin okul iklimini ne derecede etkilediğini belirtmeleri istenmiştir (OECD, 2013b).

3.3.3.2. PISA’ da Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğretmen

Faktörleri

PISA' daki okul anketleri okul yöneticilerinin, öğrencilerin tutum ve davranışları ile ilgili olarak, okulların iklimi ile ilişkili öğretmen faktörlerine yönelik algılarının tanımlanmasını ve karşılaştırılmasını sağlayan soruları içermektedir.

Yöneticilere PISA 2012 ve 2015 yılları okul anketlerinde okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörlerine yönelik algıları hakkında sorular sorulmuştur. Anketlerde, yöneticilerden, öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması, öğretmen devamsızlığı, öğretmenlerin değişime direnmesi, öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması ve öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması gibi faktörler tarafından okullarındaki okul ikliminin ne derecede etkilendiğine dair algılarını göstermelerini isteyen sorulara yer verilmiştir (OECD, 2013b).

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, PISA 2012 ve 2015 yılları verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırma iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri ve ilişkilerin derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir (Karasar, 2015).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada PISA 2012 ve 2015 yılları verileri kullanılmıştır. PISA 2012 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.266.638 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 955.349 öğrenci olarak belirlenmiştir. PISA 2012 uygulamasına, 12 istatistik bölge biriminden 57 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak PISA Uluslararası Merkez tarafından seçkisiz yöntemle belirlenen 170 okuldan toplam 4848 öğrenci katılmıştır (MEB, 2015).

PISA 2015 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.324.089 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 925.366 öğrenci olarak belirlenmiştir. PISA araştırmasında okul örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. PISA 2015 uygulaması için ilk aşamada İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1, eğitim türü, okul türü, okulların bulundukları yer ve okulların idari biçimleri tabakaları kullanılarak okullar tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir; ikinci aşamada ise bu okullarda uygulamaya katılacak olan öğrenciler seçkisiz yöntemle belirlenmiştir.

PISA 2015 uygulamasına Türkiye’ de İBBS Düzey 1’ e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır (MEB, 2016).

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB-ODSGM) tarafından yürütülen PISA araştırmasının beşinci ve altıncı döngüsü olan 2012 ve 2015 uygulamasında kullanılan veri toplama araçlarından ilgili okul yöneticileri tarafından doldurulan okul anketleri kullanılmıştır. Bu verilere PISA Uluslararası Veri Tabanı olan <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012database-downloadabledata.htm> ve <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/> adresleri üzerinden ulaşılarak internet aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmada okul iklimi kapsamında ele alınan öğrenci ve öğretmen ile ilişkili değişkenler PISA 2012 teknik raporu (OECD, 2014) ve PISA 2015 değerlendirmesi ve analitik çerçevesine (OECD, 2016) göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul anketinde yer alan okul iklimi ile ilişkili öğrenci faktörleri ve okul iklimi ile ilişkili öğretmen faktörlerini içeren maddelere verilen yanıtlar kullanılmıştır.

Temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendiren PISA, bu değerlendirmelerin yorumlanmasında öğrencilerin motivasyonları, okul ortamları, aileleri ile ilgili bilgiler, kendilerini algılama biçimleri ve öğrenme süreçlerine yönelik psikolojik özelliklerini de ölçmektedir. Dolayısıyla anketler, PISA’ nın önemli bir parçası olup, sonuçların yorumlanması ve geliştirilmesinde önemli bilgiler sunmaktadır. PISA’ da öğrenci ve okul anketlerine tüm ülkeler katılmaktadır. Diğer anketler olan öğretmen anketi, bilgi ve iletişim teknolojileri anketi, eğitim kariyeri anketi ve ebeveyn anketine katılmak ise ülkelerin tercihi doğrultusundadır. Türkiye PISA 2012 ve 2015 yıllarında öğrenci ve okul anketlerine katılmış olup; bu araştırma kapsamında sadece katıldığı okul anketleri verilerinden yararlanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda okul anketinde yer alan sorulara göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerine ilişkin değişkenler verilmiştir.

Tablo 1. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Faktörleri Değişkenleri

Öğrenci Davranışları
1. Öğrencilerin keyfi devamsızlıkları
2. Öğrencilerin dersi asması
3. Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması
4. Öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması
5. Öğrencilerin birbirlerini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları

Tablo 2. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğretmen Faktörleri Değişkenleri

Öğretmen Davranışları
1. Öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması
2. Öğretmen devamsızlığı
3. Öğretmenlerin değişime direnmesi
4. Öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması
5. Öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması

Öğrencilerin keyfi devamsızlıkları: Öğrencilerin keyfi devamsızlıklarının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğrencilerin dersi asması: Öğrencilerin dersi asmasının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması: Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmamasının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması: Öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanmasının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğrencilerin birbirlerini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları: Öğrencilerin birbirlerini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamalarının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması: Öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamamasının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğretmen devamsızlığı: Öğretmen devamsızlığının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değişime direnmesi: Öğretmenlerin değişime direnmesinin derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması: Öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranmasının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması: Öğretmenlerin derse iyi hazırlanmamasının derecesi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Oldukça, 4) Çok fazla olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Sosyal bilimler araştırmalarında elde edilen sonuçların kategorik olduğu durumlarda kullanılabilecek regresyon modellerinden biri lojistik regresyondur. Lojistik regresyon, bağımlı değişkenin sürekli veya nicel olmadığı durumda, diğer bir deyişle kategorik ve sınıflamalı olduğu durumlarda, uygun bir analiz türüdür (Long, 1997; Akt. Kayri ve Çokluk, 2010; Mertler ve Vannatta, 2005). Bunun sonucu olarak lojistik regresyon, doğrusal regresyon modellerinde temel varsayımların karşılanmasını gerektirmez. Kategorik verilerin çok değişkenli

istatistiksel analizinin tüm alanlarla ilgisinin olması ve lojistik regresyon analizinin diğer analizlere göre kullanışlı olması, kategorik veri analizinde bir avantaj olarak görülmektedir (Kılıç, 2000).

Bu çalışmada Türkiye’ den PISA 2012 ve 2015 uygulamasına katılan okullar arasında okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışları değişkenleri bakımından manidar farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde, gruplar arasında karşılaştırma yapmak için sağlanması gereken varsayımlar doğrultusunda bağımlı değişkenin kesikli olmasından dolayı ki-kare yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan değişkenlerin okulları yıllara göre doğru sınıflandırmadaki önem düzeyini ortaya koyabilmek için ise lojistik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada PISA 2012 ve 2015 yılları bağımlı değişken, okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörleriyle ilgili olduğu düşünülen anket maddelerine verilen yanıtlar ise bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler; PISA 2012 yılı “1”, PISA 2015 yılı ise “2” şeklinde kodlanarak tanımlanmıştır. Tüm verilerin analizinde manidarlık düzeyi için .05 değeri esas alınmıştır. Etki büyüklüğü ölçümü olarak da Cramer’s V değeri hesaplanmıştır. Cohen’ e göre (1988), serbestlik derecesi 2 olan ki-kare testlerinde elde edilen Cramer’s V değeri .07 ile .21 arasında değişiyorsa küçük, .21 ile .35 arasında değişiyorsa orta ve .35’ den büyük ise geniş etki büyüklüğü elde edilmiştir.

İkili lojistik regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için regresyon denklemini etkileyen aşırı uç değerler olmamalıdır (Can, 2017). Bu varsayıma ilişkin sonuçlar Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. Aşırı Uç Değerleri İçeren Veriler

Örnekler	Kestirilen	Kestirilen Grup	Geçici Değişken	
			Resid	ZResid
71	.911	2	-.911	-3.196
130	.922	2	-.922	-3.426
160	.871	2	-.871	-2.595

İkili lojistik regresyon analizi tabloları arasında yer alan yukarıdaki tablo, katılımcı ayrıntısında uç değerleri içeren verileri gösteren tablodur. Tabloya göre 71., 130. ve 160. katılımcıların verileri uç değerler içermektedir. ZResid sütunu değeri 2.000' den fazla olanlar bu tabloda yer almaktadır. Bu çalışmada verilerin analizi yapılmadan önce bu veriler (71., 130. ve 160. katılımcılar) çıkarılarak analiz dışı bırakılmıştır.

İkili lojistik regresyon analizinin bir diğer varsayımı bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde çoklu bağlantı (multi-colinearity) probleminin olmamasıdır (Can, 2017). Değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için değişkenler arasındaki basit korelasyon değerleri incelenebildiği gibi, varyans artış faktörlerinin, tolerans değerlerinin ve koşul sayısının hesaplanması yoluna da gidilebilir (Field, 2005; Mertler ve Vannata, 2005). Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için değişkenlere ait tolerans değeri, varyans büyütme faktörü ve durum indeksi değerleri hesaplanmış ve Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Modelin Her Bir Alt Boyutunda Değişkenlere İlişkin Çoklu Bağlantılılığa Ait Değerler

	Tolerans Değerleri	Varyans Artış Faktörü (VIF)	Durum İndeksi (CI)
Öğrencilerin keyfi devamsızlıkları	.355	2.817	2.563
Öğrencilerin dersi asması	.340	2.941	4.838
Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması	.617	1.621	7.457
Öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması	.611	1.638	8.283
Öğrencilerin birbirlerini tehdit etmesi ya da fiziksel şiddet uygulamaları	.519	1.928	11.106
Öğretmenlerin öğrencilerin kişisel gereksinimlerini karşılayamaması	.736	1.358	12.116
Öğretmen devamsızlığı	.620	1.612	12.258
Öğretmenlerin değişime direnmesi	.562	1.780	13.487
Öğretmenlerin	.634	1.578	13.977

öğrencilere çok katı davranması			
Öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması	.514	1.947	14.328
Okul iklimi ile ilişkili öğrenci faktörleri	.672	1.488	18.197
Okul iklimi ile ilişkili öğretmen faktörleri	.664	1.505	25.689

Modelin tüm alt boyutlarına ilişkin değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumuna bakıldığında; tolerans değerlerinin tümünün .10' dan büyük olduğu görülmektedir. Field (2005) ile Mertler ve Vannatta' ya (2005) göre tolerans değerinin .10' dan büyük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Varyans artış faktörü (VIF) değerlerinin de 10' dan büyük olması çoklu bağlantı problemini gösterir (Albayrak, 2005). Tablo 4' te ise değişkenlere ait değerler 10' dan küçüktür. Son olarak durum indeksi (CI) değeri incelendiğinde, değerlerin düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu değer 10' dan küçük olması düşük düzeyde, 10 ile 30 arasında olması orta düzeyde, 30' dan büyük olması ise yüksek düzeyde çoklu bağlantı probleminin göstergesidir (Gujarati, 1995 Akt: Albayrak, 2005). Bu durumda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Analize Dâhil Edilen Deneklere İlişkin Özet Tablo

Ağırlıklandırılmamış Örnekler		Sayı	Yüzde
Seçilen Örnekler	Analize Alınanlar	345	97.5
	Kayıp Verisi Olanlar	9	2.5
	Toplam	354	100.0
Seçilmeyen Örnekler		0	0.0
Toplam		354	100.0

Aşırı uç değerlerin analizden çıkarılmasının ardından yukarıda verilen Tablo 5' e bakıldığında PISA 2012 ve 2015' e katılan toplam 354 okuldan araştırma kapsamına alınan değişkenler açısından 9 okulun eksik verisi olduğu görülmektedir. Bu okullar da dolayısıyla analize alınmamıştır. Bu çalışmada analize katılan okul sayısı PISA 2012' de 160 ve PISA 2015' de 185 okul olmak üzere toplamda 345'tir.

Verilerin düzenlenmesinde SPSS 22.0 paket programı ve Microsoft Excel 2010 kullanılmıştır.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde genel amaç doğrultusunda alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir. PISA 2012 ve 2015 yıllarına ilişkin okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerine ait elde edilen bulgular ve bunların yorumları yer almaktadır.

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar (Ki-Kare Yöntemi)

Çalışmanın birinci alt amacı olan okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci davranışlarının yıllara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 6. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Davranışlarının Yıllara Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Anket Maddeleri		2012		2015		χ^2	sd	p	Cramer 's V	
		f	%	f	%					
Öğrenci Faktörleri	Öğrencilerin keyfi devamsızlıkları	Hiçbir zaman	2	1.2	3	1.6	8.135	3	.043	0.152
		Çok az	57	35.0	80	42.8				
		Oldukça	63	38.7	79	42.2				
		Çok fazla	41	25.2	25	13.4				
	Öğrencilerin dersi asması	Hiçbir zaman	11	6.7	8	4.3	6.808	3	.078	0.139
		Çok az	64	39.3	93	49.7				
		Oldukça	59	36.2	67	35.8				
		Çok fazla	29	17.8	19	10.2				
	Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması	Hiçbir zaman	40	24.5	28	15.1	7.136	3	.068	0.143
		Çok az	86	52.8	109	58.6				
		Oldukça	27	16.6	42	22.6				
		Çok fazla	10	6.1	7	3.8				
	Öğrencilerin alkol ve uyuşturucu	Hiçbir zaman	129	79.6	131	70.1	10.640	3	.014	0.175
		Çok az	23	14.2	48	25.7				
		Oldukça	2	1.2	5	2.7				

kullanması	Çok fazla	8	4.9	3	1.6				
Öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları	Hiçbir zaman	79	48.5	64	34.4				
	Çok az	68	41.7	108	58.1				
	Oldukça	9	5.5	11	5.9	10.996	3	.012	0.178
	Çok fazla	7	4.3	3	1.6				

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticileri tarafından doldurulan okul anketinde, okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci davranışlarıyla ilgili okul yöneticilerinin beş maddeye verilen 1., 4. ve 5. yanıtlarda PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre manidar bir farklılık gözlemlendiği görülmektedir ($\chi^2=8.135, \chi^2=10.640, \chi^2=10.996$; $p<.05$). Diğer 2. ve 3. maddeye verilen yanıtlarda ise yıllara göre manidar bir farklılık gözlenmemiştir ($\chi^2=6.808, \chi^2=7.136$; $p>.05$). Cramer's V değerleri dikkate alındığında okul iklimi ile ilişkili olan öğrenciyle ilgili tüm maddelerin PISA 2012 ve 2015 yılları üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu ifade edilebilir. Ortam veya iklim, genel anlamda okuldaki tüm yaşamı kuşatan, olay ve olguları tanımlamaya ve anlamlandırmaya ilişkin her şeydir. Hiç bir eleman ve birimin okulda hâkim olan iklimin etkisi altında kalmaması mümkün değildir (Özdemir, 2002).

Anketteki maddelerden ilki olan “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları” na oldukça ve çok fazla olarak ifade edenlerin 2012 yılında %63.9 olduğu bu oranın hiçbir zaman ve çok az ifade edenlerin ise %36.2 olduğu görülmektedir. 2015 yılında ise oldukça ve çok fazla olarak ifade edenlerin oranı %55.6, hiçbir zaman ve çok az ifade edenlerin ise %44.4 olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin öğrencilerin keyfi devamsızlıklarının 2012 yılına göre 2015 yılında azaldığı söylenebilir. Altinkurt (2008) yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin yaklaşık beşte ikisinin devamsızlık yapmasında öğretmenlerin etkisi olduğu sonucuna ulaşırken, öğrencilerin dörtte birinin ise kişisel nedenlerinin devamsızlık yapmasında etkisi olduğunu vurgulamıştır. Gökyer' in (2012) araştırmasına göre, öğrencilerin devamsızlık nedenleri biraz öğretmenlerden, kendilerinden ve okuldan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerden kaynaklanan devamsızlıklara, öğretmenlerin aşağılayıcı ya da küçük düşürücü tutum ve davranışlar göstermeleri ve sınıfta ya da okulda ayrımcı uygulamalar yapmalarının neden olduğu; okuldan kaynaklanan

devamsızlıkların nedenini ise en çok disiplinin fazla olması ve derslerin sıkıcılığı olarak açıklamıştır.

Ankette yer alan ikinci madde olan “öğrencilerin dersi asması” na ilişkin görüşler incelendiğinde, 2012 yılında öğrencilerin %54.0’ ünün oldukça ve çok fazla dersi astıkları 2015 yılında ise bu oranın %46.0 olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin oranlara bakıldığında iki yılda da ortalama değerlerin olduğu ve öğrencilerin derslere devam etme noktasında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmakta ve ciddi anlamda bir iyileşme görülmemektedir. Pehlivan (2006) tarafından yapılan araştırmada; öğrenciler, devamsızlık yapma nedenlerinin azaltılması için öğretmenlerin daha anlayışlı olması, okulda daha az disiplin olması, öğretmenlerin öğrenciyle daha fazla ilgilenmesi ve derslerin daha güzel ve çekici olması gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Gökyer (2012), çalışmasında öğretmenlerin aşağılayıcı ya da küçük düşürücü tutum ve davranışlar göstermelerinin ve sınıfta ya da okulda ayrımcı uygulamalar yapmalarının öğrencilerin dersi asmalarına sebebiyet verdiğini belirtmiştir.

Üçüncü madde olan “öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması” na yönelik görüşler incelendiğinde 2012 yılında öğrencilerin %77.3’ ünün hiçbir zaman ve çok az olarak ifade ederlerken 2015 yılında bu oranın %73.7’ ye düştüğü görülmektedir. Bu maddeye ilişkin 2012 ve 2015 yıllarında öğrencilerin öğretmenlerine genel olarak saygılı davrandığı; fakat 2012 yılında 2015 yılından daha çok saygılı davrandıkları söylenebilir. Külünkoğlu (2017), çalışmasında öğretmenlerin tamamının son yıllarda toplumda öğretmene duyulan saygı düzeyinin azaldığına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlere karşı yaptıkları saygısızca davranışların, öğretmenlerin motivasyonunun düşmesine, derse ilgisiz girmesine, meslekten ve öğrencilerden soğumasına sebep olduğunu, etkili ve verimli bir eğitim ortamının oluşmadığını belirtmiştir.

Dördüncü madde olan “öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması” na yönelik görüşlere göre 2012 yılında öğrencilerin %93.8’ i hiçbir zaman ve çok az olarak ifade ederlerken 2015 yılında bu oranın %95.8’ e yükseldiği görülmektedir.

Bu maddeden öğrencilerin 2012 ve 2015 yıllarında alkol ve uyuşturucu kullanmasının oldukça düşük oranda olduğu ve bu oranın 2015 yılında daha da azaldığı görülmektedir. Özer Özkan (2016), araştırmasında öğrencilerin alkol ya da uyuşturucu kullanmaları gibi davranışlarının öğretimin aksamasına, dolayısıyla öğrenci başarıların düşmesine neden olduğu ve bu durumun da genel olarak okulun başarısının düşük olması üzerinde doğal bir etkiye sahip olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Son madde olan “öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulaması” na yönelik verilen yanıtlar incelendiğinde 2012 yılında öğrencilerin %90.2’ sinin hiçbir zaman ve çok az birbirlerini tehdit etmediği ve fiziksel şiddet uygulamadıklarını 2015 yılında ise bu oranın %92.5’ e yükseldiği görülmektedir. Her iki yılda da öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamalarının çok düşük oranda olduğu ve bu oranın 2015 yılında 2012 yılından daha düşük olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile benzer olarak yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarda öğrencilerin birbirlerini tehdit etmeleri veya fiziksel şiddet uygulamaları durumlarının okul iklimi üzerinde gözle görülebilir etkisi olduğunu göstermektedir. Lezotte (2010), etkili bir okulun öncelikle öğrenciler için fiziksel ve duygusal olarak kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam sağlaması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu ise ancak tüm paydaşları ile okulun öğrenme üzerine odaklanması ile mümkün olabilmektedir. Böyle bir ortamın kavga, zorbalık ve taciz gibi şiddet içerikli eylemleri barındırmasının beklenmeyeceği ifade edilebilir. Bu tür davranışlar, davranışın muhatabı olan öğrenciler dışındaki öğrenciler için de okulun yaşanabilir bir ortam olma derecesini etkileyebilmektedir. Böyle bir ortam öğrencilerin bulunmaktan imtina edebileceği bir yapıya dönüşebilmektedir. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009), okul ikliminin olumlu olduğu okullarda öğrencilerin zorbalık ve şiddet içerikli davranışlar sergileme düzeylerinin düşük olduğu tespit etmiştir. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) da çalışmalarında okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki saptamışlardır.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar (Ki-Kare Yöntemi)

Çalışmanın ikinci alt amacı olan okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışlarının yıllara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de ki-kare yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 7. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğretmen Davranışlarının Yıllara Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Anket Maddeleri		2012		2015		χ^2	sd	p	Cramer 's V	
		f	%	f	%					
Öğretmen Faktörleri	Öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması	Hiçbir zaman	16	9.9	22	11.8	12.831	3	.005	0.192
		Çok az	55	34.0	95	50.8				
		Oldukça	79	48.8	59	31.6				
		Çok fazla	12	7.4	11	5.9				
	Öğretmen devamsızlığı	Hiçbir zaman	47	29.2	26	13.9	19.325	3	.000	0.236
		Çok az	96	59.6	148	79.1				
		Oldukça	14	8.7	13	7.0				
		Çok fazla	4	2.5	0	0				
	Öğretmenlerin değişime direnmesi	Hiçbir zaman	47	29.0	52	27.8	.460	3	.928	0.036
		Çok az	78	48.1	95	50.8				
		Oldukça	28	17.3	32	17.1				
		Çok fazla	9	5.6	8	4.3				
	Öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması	Hiçbir zaman	82	50.9	90	48.1	5.077	3	.166	0.121
		Çok az	69	42.9	92	49.2				
		Oldukça	7	4.3	5	2.7				
		Çok fazla	3	1.9	0	0				
Öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması	Hiçbir zaman	47	29.0	49	26.2	1.116	3	.773	0.057	
	Çok az	81	50.0	104	55.6					
	Oldukça	29	17.9	29	15.5					
	Çok fazla	5	3.1	5	2.7					

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticileri tarafından doldurulan okul anketinde, okul iklimiyle ilişkili olan öğretmen davranışlarıyla ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin beş maddeye verilen ilk iki yanıtta yıllara göre manidar bir farklılık gözlemlendiği görülmektedir ($\chi^2=12.831, \chi^2=19.325$; $p<.05$). Diğer üç yanıtta ise yıllara

göre manidar bir farklılık gözlenmemiştir ($\chi^2=.460$, $\chi^2=5.077$, $\chi^2=1.116$; $p>.05$). Cramer's V değerleri dikkate alındığında okul iklimi ile ilişkili öğretmen faktörlerini içeren maddelerden “öğretmen devamsızlığı” değişkeninin PISA 2012 ve 2015 yılları üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip iken, diğer dört madde PISA 2012 ve 2015 yılları üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Özmuşul (2016), çalışmasında öğrencilerin tüm potansiyellerini, olumlu ve yüksek beklentilerini, öğretmenlerin katılımını vb. elde etmelerini teşvik etmek için öğretmenle ilgili faktörleri güçlendirmeye yönelik çabaların, gerekli okul ikliminin geliştirilmesi açısından öğrencileri olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Anketteki maddelerden ilki olan “Öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması” na oldukça ve çok fazla olarak ifade edenlerin 2012 yılında %56.2 olduğu, bu oranın hiçbir zaman ve çok az olarak ifade edenlerin %43.9 olduğu görülmektedir. 2015 yılında ise oldukça ve çok fazla olarak ifade edenlerin %37.5'e düştüğü görülmektedir. Bu maddeye ilişkin Türkiye’de 2012 yılında her bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğretmenlerin az çaba gösterdiği görülürken, 2015 yılında bu çabanın fazlasıyla arttığını söylemek mümkün görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar 2012 ve 2015 yıllarında okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oranının yüksek olduğu ve bunun da öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılamada sıkıntı yaşadıklarını ele almışlardır. Özkan, Özer Özkan ve Acar Güvendir (2017) Türkiye ile Singapur okulları arasında yaptıkları çalışmada, her bir öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamama değişkeninde Singapur lehine fark olmasındaki nedenlerden birinin öğretmen öğrenci oranından kaynaklandığı öne sürmüşlerdir. Benzer şekilde Özer Özkan (2016), çalışmasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının öğretmenin öğrenciye ayırdığı zamanın belirleyicisi olduğu, öğretmenin öğrenci ile etkileşiminin, öğrencinin sosyal, bilişsel ve duygusal olmak üzere tüm yönleri ile gelişimine destek olabildiği ve bu da eğitim niteliğini ölçmede bir gösterge olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen başına düşen öğrenci oranı, öğretmen-öğrenci iletişimine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanamamasına kaynaklık etmektedir (TEDMEM, 2016).

Ankette yer alan ikinci madde olan “öğretmen devamsızlığı” na ilişkin görüşler Türkiye’ de yıl bazında incelendiğinde 2012 yılında öğretmenlerin %88.8’ inin çok az ve hiçbir zaman devamsızlık yapmadığı 2015 yılında ise bu oranın %93.0’ a yükseldiği görülmektedir. Bu maddeye göre öğretmenlerin devamsızlık oranı 2015 yılında daha da azalmıştır. Alanyazındaki benzer çalışmada da Özkan (2016), okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen devamsızlığı değişkeni davranışının yüksek olmasının, eğitimin amaçlarının gerçeğe dönüştüğü an olan öğrenci öğretmen etkileşimini kesintiye uğratacağını belirtmiştir. Öğretmenin derse girmek istememesinin öğrencilerin gelişimini engelleyeceği, dolayısıyla bu durumun eğitimin formal yanından çok daha etkili olabilecek örtük program hedeflerine ulaşılamamasına neden olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Üçüncü madde olan “öğretmenlerin değişime direnmesi” ne yönelik yanıtlar incelendiğinde 2012 yılında öğretmenlerin %77.1’ inin hiçbir zaman ve çok az değişime direndikleri 2015 yılında ise bu oranın %78.6 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 2012 yılında öğretmenlerin %22.9’ u oldukça ve çok fazla değişime direndikleri görülürken 2015 yılında bu oran %21.4’ e düştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin 2015 yılında 2012 yılına göre değişime daha olumlu baktıkları söylenebilir. Alanyazında da öğretmenlerin kendisini geliştirip değişime açık olmasını öngören çalışmalar bulunmaktadır. Seferoğlu (2004), iyi bir öğretmenin kendisini mesleki ve kişisel açılarından sürekli olarak geliştiren, gelişimi için fırsat ve olanakları araştırıp değerlendiren bir birey olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Özkan, Özer Özkan ve Acar Güvendir (2017) de çalışmalarında iyi bir öğretmen olabilmek için bireyin sürekli gelişimini devam ettirmesi gerektiği ve mesleki eğitim programlarının bu gelişimi sağlamada önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

Diğer bir madde olan “öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması” na ilişkin görüşler incelendiğinde 2012 yılında öğretmenlerin %93.8’ inin öğrencilere hiçbir zaman ve çok az katı davranışlarda bulunduğu 2015 yılında ise bu oran %97.3’ e yükseldiği görülmektedir. Bu maddeye ilişkin iki yılda da öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranmamaları için yüksek çaba gösterdikleri ve bu çabanın 2015 yılında 2012 yılından daha yüksek olduğu söylenebilir. Özkan, Özer Özkan ve

Acar Güvendir (2017) Türkiye ile Singapur okulları arasında yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğrencilere katı davranması değişkeninde de Singapur lehine fark olmasındaki nedenlerden birinin öğretmen öğrenci oranından kaynaklandığını öne sürmüşler ve Türkiye’ de öğrenci öğretmen oranını düşürmek gerektiğini ifade etmişlerdir. Aksine bu çalışmada Türkiye’ deki öğrenci öğretmen oranının fazlalığına rağmen öğretmenlerin öğrencilere katı davranışlarda bulunma oranının çok az olduğu görülmektedir.

Son madde olan “öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması” na yönelik görüşlerde hiçbir zaman ve çok az olarak ifade edenlerin 2012 yılında %79.0 olduğu bu oranın 2015 yılında %81.8’ e yükseldiği görülmektedir. Bu maddeye ilişkin hem 2012 hem 2015 yıllarında öğretmenlerin derse hazırlanması noktasında yüksek çaba gösterdikleri, bu çabanın 2015 yılında daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Özkan’ ın (2016) çalışmasında belirttiği üzere, okul iklimi ile ilişkili öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması davranışının da yüksek olması hem formal hem de informal hedeflerin gerçekleştirilmesinde engelleyici olacak ve eğitimi kesintiye uğratacaktır. Bu sürecin kesintiye uğraması ve öğretmenin öğrencileri için düşük beklentiye sahip olması gibi davranışlar benzer şekilde öğrencilerin de kendileri için düşük beklentiye sahip bir öğretmeni rol model almamalarına neden olacaktır. Bu çalışmadan farklı olarak Sertkaya (2016), çalışmasında çoğu öğretmenin öğrencilerini bilişsel olarak nasıl aktifleştireceklerinin farkında olmadıkları ya da öğrencilerin bilişsel aktivasyonunu sağlamak için neredeyse hiçbir şey yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar (İkili Lojistik Regresyon Analizi)

Çalışmanın üçüncü alt amacı olan okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışları değişkenlerinin PISA 2012 ve 2015’ e katılan okulları yıllarına göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırdığını belirlemek için ikili lojistik regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 8. Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Tahmini

Gözlenen Değer		Kestirilen Değer		Doğruluk Yüzdesi
		2012	2015	
Yıllar	2012	0	160	.0
	2015	0	185	100.0
Ayrıntılı Yüzde				53.6

Lojistik regresyon analizi sonucunda elde edilen ilk sınıflandırma tahminine ilişkin bulgular Tablo 8’ de sunulmaktadır. Program öncelikle tüm okul yöneticilerini 2015 kategorisinde sınıflandırmıştır ve yapılan ilk sınıflandırma durumuna göre doğru sınıflandırma yüzdesi %53.6 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılması planlanan lojistik regresyon modelini genel olarak test etmek amacıyla model Hosmer ve Lemeshow testi hesaplanmış ve bulgular Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Hosmer ve Lemeshow Testi

Ki-kare	Sd	p
11.836	8	.159

Tablo 9’ da yer alan Hosmer ve Lemeshow ki kare uyum iyiliği testi, lojistik regresyon modelinin bir bütün olarak uyumunu değerlendirerek bu modelin iyi bir model olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir. Modelin iyi denilebilmesi için manidarlık değerinin .05’ ten büyük olması istenir (Kılıç, 2015). Tablo 9’ da görüldüğü üzere elde edilen manidarlık düzeyi (0.159) model verilerinin yeterince uygun olduğunu göstermektedir. Modelin uyum iyiliğinin test edilmesinin ardından amaçlanan model özeti bulguları incelenerek Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo10. Amaçlanan Model Özeti

-2 LogOlabilirlik	Cox&Snell R ²	Nagelkerke R ²
407.712	.181	.241

Cox&Snell R^2 ve Nagelkerke R^2 değerleri lojistik model tarafından açıklanan varyans miktarını gösterir ve 1 mükemmel uyumu ifade eder (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Elde edilen Cox&Snell R^2 değeri, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında yaklaşık %18.1' lik, Nagelkerke R^2 değeri ise yaklaşık %24.1' lik bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Cox&Snell R^2 değeri hiçbir zaman “1” değerini almadığı için yorum yapmayı güçleştirmektedir (Çokluk vd., 2016). Tablo 10’ daki Nagelkerke R^2 değerine bakılacak olursa, bağımsız değişkenlerin yıllara göre okul ikliminin değişiminin %24.1’ ini açıklayabildiği anlaşılmaktadır.

Oluşturulan lojistik regresyon modelindeki katsayıların manidarlığını test etmek için geleneksel Ki-kare metoduna dayalı “Model Katsayıları İçin Omnibus Testi” yapılarak Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11. Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

	Ki-kare	sd	p
Adım	68.746	12	.000
Blok	68.746	12	.000
Model	68.746	12	.000

Tablo 11’ e bakıldığında okul ikliminin yıllara göre değişiminin yordanması için oluşturulan lojistik regresyon modelinin katsayılarının $p < .05$ olduğundan manidar olduğu görülmektedir.

Lojistik regresyon analizi sonucu elde edilen modeli oluşturan sabit terim, sabit terime ilişkin standart hata, değişkenin manidarlığını test eden Wald istatistiği, Wald istatistiğinin serbestlik derecesi (sd) ve manidarlık (p) düzeyi ile Exp (β) yani üstel lojistik regresyon katsayısı Tablo 12’ de yer almaktadır.

Tablo 12. Modeldeki Değişkenlerin Katsayı Tahminleri

	B	Standart hata	Wald	Sd	p	Exp(B)
Öğrencilerin keyfi devamsızlıkları	-.688	.264	6.794	1	.009	.502
Öğrencilerin dersi asması	-.013	.261	.002	1	.960	.987
Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması	.492	.212	5.401	1	.020	1.636
Öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması	-.029	.234	.015	1	.901	.971
Öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları	.366	.245	2.232	1	.135	1.442
Öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması	-.561	.184	9.258	1	.002	.571
Öğretmen devamsızlığı	.796	.279	8.115	1	.004	2.217
Öğretmenlerin değişime direnmesi	-.052	.201	.067	1	.795	.949
Öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması	-.162	.253	.413	1	.520	.850
Öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması	-.032	.225	.021	1	.885	.968
Öğrenciyle ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi	.692	.152	20.624	1	.000	1.999
Öğretmenle ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi	.127	.148	.740	1	.390	1.136
Sabit	.766	.594	1.659	1	.198	2.150

Tablo 12' ye göre lojistik regresyon analizi modelinde yer alan her bir değişkene ait katsayıların ayrı ayrı önem kontrolünün yapılabilmesini sağlayan Wald test istatistiği sonuçlarına bakıldığında, 2' den büyük olan değerleri içeren “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması, öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları, öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması, öğretmen devamsızlığı ve öğrenciyle ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi” değişkenlerinin PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminin manidar yordayıcıları oldukları görülmektedir.

Yapılan ikili lojistik regresyon çözümlemesine göre modelde bulunması gereken ve bağımlı değişken (PISA 2012 ve 2015 yılları) üzerindeki etkisi önemli bulunan değişkenler yukarıda verilmiştir. B değerleri, değişkenlerin modeldeki katsayılarını belirtmektedir. B katsayısı pozitif çıkan değişkenler okul iklimi ile ilişkili faktörlerin PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişimini olumlu yönde etkilerken B katsayısı negatif çıkan değişkenler ise okul iklimi ile ilişkili faktörlerin PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişimine olumsuz yönde etki etmektedir. Buna göre, okul iklimi ile ilişkili olan öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması, öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları ve öğretmen devamsızlığı değişkenlerinin yapılmama durumu arttıkça PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminin de yüksek olma olasılığı artmaktadır. Ayrıca genele bakıldığında okul iklimi ile ilişkili olan hem öğrenci hem de öğretmen faktörleri değişkenlerinin yapılmama durumu arttıkça PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminin de yüksek olma olasılığı artacaktır. Okul iklimi ile ilişkili olan öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, öğrencilerin dersi asması, öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması, öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması, öğretmenlerin değişime direnmesi, öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması ve öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması bağımsız değişkenlerinin ise PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Tablo 12’ de verilen $\text{Exp}(B)$ değerleri açıklayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirtmektedir. Başka bir deyişle odds değerleridir. $\text{Exp}(B)$ değerleri için, eğer değer 1’ den büyükse, bağımsız değişkendeki artışla birlikte, olayın olma ya da görülme olasılığına ilişkin odds oranı yükselir. Eğer değer 1’ den küçükse, bağımsız değişkendeki artışa karşılık olayın olma ya da görülme olasılığı düşer (Field, 2005). Buna göre, öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminin olma odds’ unda %63.6’ lık $[(1-1.636).100]$, öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın %44.2’ lik $[(1-1.442).100]$, öğretmen devamsızlığı bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın ise %121.7’ lik $[(1-2.217).100]$ artışa yol açtığı görülmektedir.

Ayrıca öğrenciyle ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminin olma odds' unda %99.9' luk [(1-1.999).100] ve öğretmenle ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın ise PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminin olma odds' unda %13.6' lık [(1-1.136).100] artışa yol açtığı görülmektedir. Farklı olarak, öğrencilerin keyfi devamsızlıkları bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminin olma odds' unda %49.8' lik [(1-0.502).100], öğrencilerin dersi asması bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın %1.3' lük [(1-0.987).100], öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın %2.9' luk [(1-0.971).100], öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın %42.9' luk [(1-0.571).100], öğretmenlerin değişime direnmesi bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın %5.1' lik [(1-0.949).100], öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın %15' lik [(1-0.850).100], öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması bağımsız değişkenindeki 1 birimlik artışın ise %3.2' lik [(1-0.968).100] düşüşe yol açtığı görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde yıllara göre okul iklimi, öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması, öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, öğretmen devamsızlığı ve öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması değişkenlerine göre manidar bir şekilde değişmektedir. Alanyazında okul iklimi ile ilişkili olan “öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması” değişkeni ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar, öğretmenlere saygılı olmanın ve karşılıklı saygının okul iklimi üzerindeki önemine değinmişlerdir. Bunlardan biri olan Yaman ve Kocabaşoğlu (2011), çalışmalarında öğretmenlerin öğrenciler tarafından sırasıyla sözel, duygusal/psikolojik ve karma zorbalığa (sözel, duygusal, ırksal, cinsel ve siber) uğradıkları ve bunun sonucunda sınıf ikliminin/atmosferinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Goodman (2009), çalışmasında saygının okul ikliminin merkezi olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Manning ve Saddlemire (1996), çalışmalarında öğretmenlere saygı duyulmasının okul iklimi ile ilişkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Amerika Ulusal Okul İklimi Konseyi (2007), pozitif

okul ikliminde bireylerin birbirine bağı ve saygılı olduğunu, öğretmen ve öğrenci arasındaki saygının okul ikliminin önemli bir yönü olduğuna vurgu yapmıştır. Cohen, Pickeral ve McCloskey (2008) de çalışmalarında okul iklimi reformunun saygı seviyesini ölçmek anlamına geldiğini, “saygı”nın okul ikliminin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında okul iklimi ile öğrenci devamsızlığı arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Ozgenel, Baydar ve Çalışkan Yılmaz, 2018; Claes, Hooghe ve Reeskens, 2009; Trujillo, 2006; Gottfredson ve Gottfredson, 1989; Rutter, 1983). Brookmeyer, Fanti ve Henrich (2006), çalışmalarında okul ikliminin öğrencilerin okula devam oranları ile manidar bir şekilde pozitif ilişkili, öğrencilerin okuldan ayrılma oranları ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Darmody, Smyth ve McCoy (2008), çalışmalarında öğrencilerin keyfi devamsızlıklarının nedenlerinden birinin okulun iklimi olduğunu ifade etmişlerdir. Moos ve Moos (1978), öğrenci devamsızlık oranları ile sınıf iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Wilkins (2008) de çalışmasında pozitif bir okul iklimi oluşturmaın öğrencilerin okula devamlarının sağlanmasında yeterli olacağı sonucuna ulaşmıştır. Hendron ve Kearney (2016) ise çalışmalarının sonucunda, okul ikliminin öğrenci devamsızlığının derecesi ile ters yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen devamsızlığı ile doğrudan ilişkili olan “sağlıklı” okul ifadesine yer verilen ve okul ikliminin öğretmen devamsızlığı ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Bliss ve Finneran, 1991 ve Van Zoelen ve Nieuwland, 1991; Akt. Imants ve Van Zoelen, 1995). Gaziel (2004), çalışmasında olumsuz okul iklimi ile öğretmen devamsızlığı arasında pozitif bir ilişki belirlemiştir. Sezgin, Koşar, Kılınç ve Öğdem (2014) de çalışmalarında öğretmen devamsızlığına yol açan en önemli örgütsel faktörün olumsuz okul iklimi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Rosenblatt, Shapira-Lishchinsky ve Shirom (2010) ise çalışmalarında pozitif okul ikliminin olduğu okullarda öğretmen devamsızlığının azaldığını ortaya koymuşlar ve öğretmen devamsızlığı ile okul iklimi arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Imants ve Zoelen (1995) de yaptıkları çalışmada okul ikliminin öğretmen devamsızlığı ile pozitif ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğretmenlerin “her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması” değişkeninin okul iklimi ile ilişkili çalışmalar incelendiğinde; LaRusso, Romer ve Selman (2008), öğrencilerin ihtiyaçlarına değer veren ve duyarlı

olan öğretmen davranışının, sağlıklı davranışı teşvik eden saygılı bir okul iklimi yaratabileceği ve öğrencilerin okula aidiyet duygusunu hissetme olasılıklarının daha yüksek olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Gould ve Vaughn (2000), çalışmalarında olumlu sınıf ikliminin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının (aidiyet, güvenlik, yetkinlik ve benlik) karşılanması unsurlarını içerdiğini belirtmişlerdir. Tablo 12' ye göre, okul iklimiyle ilişkili olan öğrencilerin dersi asması, öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması, öğrencilerin birbirini tehdit etmesi veya fiziksel şiddet uygulamaları, öğretmenlerin değişime direnmesi, öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması ve öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması değişkenlerinin yıllara göre okul ikliminin değişimi üzerinde manidar bir etkisi görülmemiştir.

Okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen değişkenlerine genel olarak bakıldığında ise öğrenci ile ilişkili değişkenlerin okul ikliminin değişimi üzerinde yıllara göre manidar bir etkisi görülmektedir. Liu, Damme, Gielen ve Noortgate (2015) de çalışmalarında öğrencilerin olumlu davranışlarının ve öğrenci moralinin okulun olumsalsal mekanizmasını sağlayan okul iklim faktörlerinin en önemli yordayıcıları olduğunu ve okul iklimini manidar bir şekilde açıkladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen ile ilişkili değişkenlerin ise okul ikliminin değişimi üzerinde yıllara göre manidar bir etkisi görülmemiştir. Ancak alanyazında okul iklimi ile ilişkili öğretmen faktörlerinin manidar bir etkiye sahip olduğunu gösteren sonuçların elde edildiği çalışmalar da vardır (Tavşanlı, Birgül ve Oksal, 2016; Özkan, 2016; Saraç, 2015; Bektaş ve Nalcı, 2013). Özkan (2016), çalışmasında okulları ülkelere göre sınıflandırmada belirleyici olan değişkenlerden birini de okul iklimi ile ilişkili öğretmen davranışları değişkeni olarak saptamıştır. Saraç (2015), çalışmasında öğrenci görüşlerine göre destekleyici öğretmen davranışları boyutunun olumlu algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okul iklimi algısını sadece destekleyici öğretmen davranışları boyutunda manidar bulmuştur. Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016) çalışmalarının bulgularına göre, öğrencilerin okul iklimi algıları ile öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması ve öğretmenlerin olumlu olarak algılanması değişkenleri arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Öğrencilerin olumlu okul iklimi algılarına sahip

olmalarında, öğretmenlerin destekleyici ve olumlu olarak algılanmalarının en önemli faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, okul iklimi ile ilişkili olan hem öğrenci hem de öğretmen faktörlerinin birlikte etkili olduğunu gösteren sınırlı sayıda çalışma da bulunmaktadır. Örneğin Özkan (2014), çalışmasında okul iklimi ile ilişkili olan en önemli değişkenin hem öğrenci hem de öğretmen ile ilişkili olan faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. İhtiyaroğlu ve Demirbolat (2016) da okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde ilişkiler bulmuşlardır. Özmuşul (2016) ise okul iklimi ile ilişkili öğretmen faktörlerini okulu bırakan öğrencilerin kısmen en güçlü yordayıcısı, öğrenci ile ilgili faktörleri ise önemli bir yordayıcısı olarak bulmuş; en güçlü ilişkinin, pozitif ve güçlü ilişki olan okul iklimi ile ilişkili öğrenci ve öğretmen faktörleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 13. Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Sınıflandırma Sonucu

Gözlenen Değer		Kestirilen Değer		Doğruluk Yüzdesi
		2012	2015	
Yıllar	2012	97	63	60.6
	2015	41	144	77.8
Ayrıntılı Yüzde				69.9

Tablo 13 incelendiğinde, gözlemlerin doğru sınıflandırma oranlarının %69.9 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul ikliminin yıllara göre değişiminde, gözlenen değer açısından 2012 yılında PISA' ya katılan 63 okul kestirilen değerde yanlış sınıflandırılarak 2015 yılına; gözlenen değer açısından 2015 yılında PISA' ya giren 41 okul ise kestirilen değerde 2012 yılına atanarak yanlış sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, PISA' ya 2012 yılında katılan okulların %60.6' sı; 2015 yılında katılan okulların ise %77.8' i doğru olarak tahmin edilmiştir. Ayrıca oluşturulan lojistik regresyon modelinin özellikle 2015 yılı PISA sınavına katılan

okulların yordanmasında daha iyi sonuçlar verdiğini söylemek mümkün görünmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada, uluslararası ölçekte uygulanan PISA 2012 ve 2015 yılları verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi karşılaştırılarak araştırılmıştır. Bu kapsamda okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin yıllara göre değişimini belirleyebilmek için Ki-kare yöntemi ve Lojistik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni 2012 ve 2015 yılları olup, bağımsız değişkenleri okul iklimi ile ilişkili öğrenci ve öğretmen faktörleri olarak belirlenmiştir.

6.1.1. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Faktörlerinin Değişimine Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmada okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci faktörleri beş değişken olarak seçilmiştir. Bu değişkenler; “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları”, “öğrencilerin dersi asması”, “öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması”, “öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması” ve “öğrencilerin birbirlerini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları” dır. Yapılan ki-kare analizi ile okul iklimi ile ilişkili öğrenci davranışlarından 1., 4. ve 5. maddeler olan “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması ve öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları” değişkenlerinin PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminde manidar bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre bu maddelerin PISA 2012 yılı sonuçlarına göre gerçekleşme durumunun PISA 2015 yılı sonuçlarına göre daha da azaldığı görülmektedir. Okul iklimi ile ilişkili öğrenci davranışlarının

gerçekleştirilme oranı azaldıkça okulların ortamı da pozitif yönde gelişme göstermektedir. Bu değişkenlerin, PISA 2015 yılı uygulamasına katılan okullardaki okul iklimine PISA 2012 yılı uygulamasına katılan okullardaki okul ikliminden daha fazla olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Okul iklimiyle ilişkili diğer 2. ve 3. maddeler olan “öğrencilerin dersi asması ve öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması” değişkenlerinin ise PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminde manidar bir farklılık bulunmamıştır. Bu maddelerin PISA 2015 yılı sonuçlarına göre gerçekleşme durumunun PISA 2012 yılı sonuçlarına göre daha da azaldığı görülmektedir. Buna göre ilgili değişkenlerin PISA 2012 yılı uygulamasına katılan okullardaki okul iklimine PISA 2015 yılı uygulamasına katılan okullardaki okul ikliminden daha fazla olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, okul iklimiyle ilişkili olan öğrenci davranışları değişkenlerinin beş maddesinden üçü PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre manidar bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla okul iklimiyle ilişkili olan öğrenci faktörlerinin PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminde pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Türkiye’ de PISA 2015 yılı uygulamasına katılan okullardaki öğrenciyle ilişkili faktörlerin etkilediği okul ikliminin, PISA 2012 yılı uygulamasına katılan okullardaki okul ikliminden daha olumlu olduğu görülmektedir.

6.1.2. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğretmen Faktörlerinin Değişimine Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmada okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen faktörleri beş değişken olarak seçilmiştir. Bu değişkenler; “öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması”, “öğretmen devamsızlığı”, “öğretmenlerin değişime direnmesi”, “öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması” ve “öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması” dır. Yapılan ki-kare analizi ile okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışları değişkenlerinden ilk ikisi olan “öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması ve öğretmen devamsızlığı” nın PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminde manidar bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, araştırmada seçilen öğretmen davranışı değişkenlerinden ilk ikisi olan “öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması ve öğretmen

devamsızlığı” nın PISA 2012 yılı sonuçlarına göre gerçekleşme durumunun PISA 2015 yılı sonuçlarına göre daha da azaldığı görülmektedir. Bu değişkenlerin, PISA 2015 yılı uygulamasına katılan okullardaki okul iklimine PISA 2012 yılı uygulamasına katılan okullardaki okul ikliminden daha fazla olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Diğer üç değişken olan “öğretmenlerin değişime direnmesi, öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması ve öğretmenlerin derse iyi hazırlanmaması” nın PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminde manidar bir farklılık bulunmamıştır. Bu maddelerin PISA 2015 yılı sonuçlarına göre gerçekleşme durumunun, PISA 2012 yılı sonuçlarına göre daha da arttığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkiye’ de PISA 2012 yılı uygulamasına katılan okullardaki öğretmenle ilişkili faktörlerin etkilediği okul ikliminin, PISA 2015 yılı uygulamasına katılan okullardaki okul ikliminden daha olumlu olduğu görülmektedir.

6.1.3. Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci ve Öğretmen Faktörlerinin Okulları Yıllara göre Sınıflandırma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın son alt problemi olarak; okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışları değişkenlerinin PISA 2012 ve 2015’ e katılan okulları yıllarına göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırdığı araştırılmıştır. Yapılan ikili lojistik regresyon analizi bulguları PISA 2012 ve 2015 yılları uygulamasına katılan okulları birbirinden ayırması bakımından incelenen değişkenlerin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında, eksik verili okullar çıkarıldıktan sonra, analize dâhil edilen PISA 2012 yılından 160, PISA 2015 yılından 185 olmak üzere toplam 345 okulun, 241’ i doğru sınıflandırılmıştır. Doğru sınıflandırma oranının %69.9 gibi orta bir değer çıkması, araştırmanın odağında olan okul iklimi ile ilişkili öğrenci ve öğretmen davranışları değişkenlerinin iki yıl arasında orta derecede bir farklılık kaynağı olduğunu göstermektedir. Ayrıca PISA 2015 yılı uygulamasına katılan okulların, PISA 2012 uygulamasına katılan okullara göre doğru olarak tahmin edilme oranı %17.2 daha fazladır. Bu da oluşturulan lojistik regresyon modelinin özellikle

2015 yılı PISA sınavına katılan okulların yordanmasında daha doğru sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlamıştır.

İkili lojistik regresyon analizine göre; öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması, öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları, öğretmen devamsızlığı, öğrenci ile ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi ve öğretmen ile ilişkili faktörlerin etkilediği okul iklimi değişkenlerinin PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişimi üzerinde önemli düzeyde etkisi olduğu saptanmıştır.

Genelde bakıldığında, PISA 2012 ve 2015 yılları okulları arasında sınıflandırma yapan fonksiyona göre en belirleyici değişken okul iklimi ile ilişkili öğrenci faktörleridir. Değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde ise okul iklimi ile ilişkili öğretmen davranışları arasında en belirleyici değişkenler öğretmen devamsızlığı ve öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamamasıdır. Benzer şekilde iki yıl arasında sınıflandırma yapan fonksiyona göre okul iklimi ile ilişkili öğrenci davranışları arasındaki önemli değişkenler ise öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması ve öğrencilerin keyfi devamsızlıklarıdır. Bu da hem öğrenci hem de öğretmen davranışlarının yıllara göre okul iklimi üzerinde farklı derecelerde manidar etkisi olduğunu göstermektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular ışığında araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik olarak bazı önerilerde bulunulabilir.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin PISA 2012 ve 2015 yıllarına göre değişiminden elde edilen sonuçlara göre, araştırmada seçilen değişkenler haricinde öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin aidiyetlik duygusu, öğretmen morali, öğretmen odağı, öğrenci-öğretmen oranı vb. gibi değişkenlerin de

okul iklimiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu değişkenler de çalışmalara katılarak yeni değerlendirmeler yapılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul iklimi ile ilişkili olan en önemli öğretmen davranışlarından biri öğretmen devamsızlığıdır. Öğretmen devamsızlığı bir okuldaki eğitimin gidişatını her yönden etkileyeceğinden burada en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Öncelikle öğretmenlerle birliktelik oluşturularak devamsızlık konusunda açık ve net kurallar belirlenebilir. Yöneticiler bu olumsuz durumu fırsata çevirebilecek stratejiler geliştirebilirler. Çeşitli nedenlerle devamsızlık yapan öğretmenlerin yerine, boş geçen dersleri dolduracak öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazır bulundurulması, her il-ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde mevcut öğretmen normunun belli bir oranında fazla öğretmenin atanması ve derslerin boş geçmesine fırsat verilmemesi sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) modülünde öğretmenlerin devam durumları günlük olarak işlendiğinden, sistemdeki verilerin düzenli olarak izlenerek analizinin yapılması da devamsızlık noktasında bir önlem olabilir. Ayrıca öğretmen moralinin yükseltilmesi de okul iklimiyle ilişkili öğretmen devamsızlığı davranışının azaltılmasına yardımcı olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul iklimi ile ilişkili olan en önemli öğretmen davranışlarından diğeri ise öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamamasıdır. Öğretmen başına düşen öğrenci oranı, öğretmen-öğrenci iletişimine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanamamasına neden olmakta dolayısıyla da okul iklimine etkisi önemli ölçüde yansımaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi ve öğretmenlerin her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenebilmesi bakımından Türkiye’ de iyileştirmeler yapılarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmak faydalı olacaktır. Bu çerçevede Türkiye’ deki okullarda sınıf mevcudu sayılarının azaltılması ve öğretmen istihdamının artırılması gibi çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul iklimi ile ilişkili olan en önemli öğrenci davranışlarından biri öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmamasıdır. Öğrencileriyle

iyi iletişim kurabilen, mesleğine değer veren ve öğrencilerin her durumda kolaylıkla ulaşabildiği öğretmenlerin okul iklimine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu sebeple öncelikle öğretmenin öğrenciyi koşulsuz kabul etmesi ve ona değer vermesi öğrencinin de öğretmene duyacağı saygıyı beraberinde getirebilir. Öğrencilerle öğretmenler aynı sosyal, kültürel ve sportif alanlarda aktif hale getirilerek, karşılıklı saygı çerçevesinde eğlenebilecekleri etkinlikler gerçekleştirebilirler. Böylece öğrencilerin istekli oldukları çeşitli faaliyetlerde okul ortamında “saygı” değerini benimsemeleri sağlanabilir. Ayrıca Milli Eğitim sistemi ile ilgili kanun ve yönetmeliklerde değişiklik yapılarak da öğretmene olan saygı düzeyinin artırılmasına katkı sağlanabilir. Bununla ilgili olarak “öğretmen ihbar hattı” gibi yanlış algılanan MEBİM 147 şikâyet hattının kaldırılması, öğretmene olan saygının artması açısından önemli bir gelişmedir. Yanı sıra, MEB 2023 Vizyon Belgesi’nde öğretmene olan önem ve saygıyı ön plana çıkaran çalışmalar mevcuttur (MEB, 2018). Program dâhilinde öngörülen Öğretmenlik Meslek Kanunu’ nun bir an önce çıkarılması da toplum tarafından öğretmenlik mesleğine ve öğretmene duyulan saygının artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, değerler eğitimi konusunda okul, aile ve yakın çevreyi içine alan, işbirliğine dayalı uzun soluklu çalışmalar planlanıp uygulanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul iklimi ile ilişkili olan en önemli öğrenci davranışlarından diğeri ise öğrenci devamsızlığıdır. Öğrenci devamsızlığının azaltılabilmesi için derslerin öğretmenler tarafından daha zevkli ve eğlenceli hale nasıl getirilebileceği konusunda konuşularak değerlendirmeler yapılabilir. Öğrencilerin okulu benimsemeleri noktasında güçlü bir okul iklimi ve kültürü oluşturulmasına yönelik çalışmalar planlanabilir. Onlara başarıyı ve yetkinliği deneyimlemelerini sağlayacak etkinlikler yapma fırsatı sunarak içsel motivasyonlarının beslenmesine yardımcı olunabilir. Bu doğrultuda; öğrencilere nöbet tutma, geri dönüşüme odaklanma, kamu alanlarını temiz tutma, zorbalığa karşı gelme ve bu konuda tepki gösterme gibi problemlerle mücadele eden komitelere katılma gibi okulu pozitif bir ortama dönüştüren görevler vererek kendilerini okullarına daha bağlı hissetmeleri sağlanabilir. Okullarına olumlu katkıda bulunmak öğrencilerin kişisel tatmin duygularını ortaya çıkarır ve kendilerine olan güvenlerini

artırır. Aynı zamanda okula gelmelerini teşvik edici sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin sayısı artırılarak, öğrencilerin aktif katılımının sağlanmasına dönük çalışmalar yapılabilir. Yöneticiler tarafından da ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik eğitimler verilebilir. Bunun yanında, okulun iç iklimi değer eğitimi destekleyerek olumsuz davranışların olumluya çevrilmesine olanak sağlayacağından, ahlak ve değerler eğitimi uygulamalı bir ihtisas sahası olarak ele alınmalı, her düzeydeki öğrencilere öncelikli olarak verilmelidir. Bu da öğrenciler tarafından ortaya çıkan davranış problemlerinin sona ermesinde ve öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin sağlanmasında faydalı olabilir.

Öğrencinin okulda ilk rol model aldığı kişi öğretmendir. Öğretmen davranışlarının hem öğrenci hem de okul ve okul ortamındaki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Kendisini bireysel ve mesleki açıdan sürekli geliştiren, yenilikleri takip eden öğretmen, öğrenci davranışları üzerinde de aktif rol oynayacaktır. Okul iklimiyle ilişkili olan olumsuz öğretmen davranışları, MEB 2023 Eğitim Vizyonu' nun da önemli bir konusu olan öğretmen mesleki gelişimini sağlayarak azaltılabilir (MEB, 2018). Bu da geleneksel hizmet içi eğitim sistemlerinin amaç ve işleyişinin ötesinde öğretmenin sürekli mesleki gelişimini destekleyecek sürdürülebilir ve etkili bir sistemin kurulması ve uygulanmasıyla mümkün olabilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını temel alarak yeni bir bakış açısıyla mesleki gelişimin anlamını yeniden yapılandırmak, onların da gönüllü olarak ve istekleri doğrultusunda mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca okul iklimi ile ilişkili olan öğretmen davranışlarının nedenleri daha ayrıntılı araştırılarak okullarda olumlu iklimin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Okul yöneticilerinin eğitime yaklaşımı, okulda oluşturdukları iklimin öğrenci, öğretmen ve personel üzerindeki etkisi yadsınamaz. Yöneticilerin sosyal gelişimi, kişilik gelişimi, kişisel gelişimi, iletişim gelişimi okul iklimini etkileyecek en önemli faktörlerdir. İletişimi kullanma gücü, insan ilişkileri, zihin kontrolü, okul politikasını hedefine ulaştırması ile yakından ilişkilidir. Yöneticiler öncelikle profesyonel yeterliliğe sahip kişilerden seçilmeli ve stratejik düşünebilen, koşulları analiz edebilen özelliklere sahip olmalıdır. MEB 2023 Vizyon Belgesi' nde de ilan edilen

yenilikleri nihayetinde uygulayacak kişiler yöneticiler olduğundan ve doğrudan okul iklimine yansıtacağından yönetici liyakat sahibi değilse tüm vizyonlar sadece kâğıt üzerinde kalacaktır. Bu noktada okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine hassasiyetle önem gösterilmelidir.

Okul iklimi, okulun tüm paydaşlarını yani yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliyi etkileyen ve ondan etkilenen bir unsurdur. Bu yüzden tüm paydaşlar, okul iklimi iyileştirme çalışmalarına katkı sağlamalıdır. Okullarda paydaşların bir araya getirilmesi için çalışmalar yapılmalı, etkinlikler planlanmalıdır. Burada okul yöneticileri etkin olarak görev almalı ve okul ortamının geliştirilmesi yönünde tüm paydaşların birlikte çalışacakları ortamı sağlamalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada PISA 2012 ve 2015 yılları verilerine göre okul iklimiyle ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi incelenmiştir. Bu konuda ileride araştırma yapacak olan araştırmacılar, PISA verileri üzerinde okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranışlarının yanı sıra okul iklimiyle ilişkili olduğu düşünülen diğer değişkenleri de çalışmalarına katarak değerlendirmeler yapabilirler. Ayrıca bu çalışmaya dâhil edilen faktörlerin etkilerini detaylı olarak araştırmak için daha fazla araştırma yaparak çalışmayı yeniden şekillendirebilirler.

Bu çalışmada PISA 2012 ve 2015 uygulamasının Türkiye verileri üzerinde çalışılmıştır. Sonraki çalışmalarda Türkiye ile diğer ülkeler karşılaştırılabilir. Karşılaştırma yapılacak ülkeler Türkiye ile benzer veya farklı eğitim sistemine sahip olan ülkelere seçilerek ülkeler arası karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada uluslararası düzeyde elde edilen PISA verileri esas alınmıştır. Benzer çalışmalar ABİDE gibi ulusal; TIMSS gibi uluslararası sınavlar üzerinde de yapılabilir ve bu çalışmaların sonuçlarını karşılaştıran araştırmalar yürütülebilir. PISA 2018 uygulaması Nisan 2018’de gerçekleştirilmiştir. PISA 2012 ve 2015

verileri ile raporlaştırılacak olan PISA 2018 verileri arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

Acar, O. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye' nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. TEPAV Report.

Albayrak, A. S. (2005). Çoklu doğrusal bağlantı halinde en küçük kareler tekniğinin alternatifi yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-126.

Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.

Arastaman, G., ve Balci, A. (2013). Investigating of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory & Practices*, 13(2), 922-928.

Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarlan, H., ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: Pisa Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 207-218.

Bahçetepe, Ü., ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 83-101.

Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.

Berberoğlu, G. (2007). Türk bakış açısından PISA araştırma sonuçları. Erişim Tarihi: 12.07.2018, <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf>.

Bove, G., Marella, D., ve Vitale, V. (2016). Influences of school climate and teacher' s behavior on student' s competencies in mathematics and the territorial gap between Italian macro-areas in PISA 2012. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(13), 63-96.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., ve Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of educational psychology*, 95(3), 570. Erişim Tarihi: 29.07.2018, https://www.researchgate.net/publication/232567566_Middle_School_Improvement_and_Reform_Development_and_Validation_of_a_School-Level_Assessment_of_Climate_Cultural_Pluralism_and_School_Safety.

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., ve Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 504–514. Erişim Tarihi: 30.01.2019, https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15374424jccp3504_2?needAccess=true.

Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7).

Buluç, B. (2014). TIMSS 2011 sonuçları çerçevesinde, okul iklimi değişkenine göre öğrencilerin matematik başarı puanlarının analizi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 105-121.

Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Akademi*, 1-430.

Cinoğlu, M. (2009). What does the PISA 2003 mean for Turkey. *Fırat University Journal of Social Science*, 19(1), 43-50.

Chi, S., Liu, X., Wang, Z., ve Won Han, S. (2018). Moderation of the effects of scientific inquiry activities on low SES students' PISA 2015 science achievement by school teacher support and disciplinary climate in science classroom across gender. *International Journal of Science Education*, 1-21.

Chirkina, T. A., ve Khavenson, T. E. (2018). School climate: A history of the concept and approaches to defining and measuring it on PISA questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133-160. Erişim Tarihi: 29.06.2018,

https://www.researchgate.net/publication/324811010_School_Climate_A_History_of_the_Concept_and_Approaches_to_Defining_and_Measuring_it_on_PISA_Questionnaires.

Claes, E., Hooghe, M., ve Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational studies*, 35(2), 123-142. Erişim Tarihi: 30.01.2019,

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03055690802470258?needAccess=true>.

Choi, N., ve Chang, M. (2011). Interplay among school climate, gender, attitude toward mathematics, and mathematics performance of middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(1), 15-28.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Erişim Tarihi: 09.01.2019, <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

Cohen, J., Pickeral, T., ve McCloskey, M. (2008). The challenge of assessing school climate [Online article]. *Educational Leadership*, 66(4). Erişim Tarihi: 03.02.2019, www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec08/vol66/num04/The-Challenge-of-Assessing-School-Climate.aspx.

Corten, R., ve Dronkers, J. (2006). School achievement of pupils from the lower strata in public, private government-dependent and private government-independent schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation*, 12(02), 179-208. Erişim Tarihi: 23.07.2018, <http://apps.eui.eu/Personal/Dronkers/articles/Educationalresearch2006.pdf>.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği' nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.

Çalık, T., Kurt, T., ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.

Çelik, V. (2009). Okul kültürü ve yönetimi (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çolak, İ., ve Altınkurt, Y. (2016). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.

Darmody, M., Smyth, E., ve McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, 60(4), 359-373.

Demir, D. K., ve Kalender, I. (2014). Teacher and school-related factors that promote achievement differences among students with lower socioeconomic status. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(3), 1-11.

Demir, İ., Kılıc, S., ve Depren, Ö. (2009). Factors affecting Turkish students' achievement in mathematics. *US-China Education Review*, 6(6), 47-53.

Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Dindar, M. M. (2008). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, S. (2017). Okul kültürü ve iklimi. UĞURLU, C.T. (Ed.), *Okul yönetimi* (91-119). İstanbul: Anı Yayıncılık.

Dronkers, J., ve Robert, P. (2003). The effectiveness of public and private schools from a comparative perspective. European University Institute, Department of Political and Social Sciences, *Working Paper SPS No. 2003/13*. Erişim Tarihi: 16.07.2018, <http://cadmus.eui.eu/bitstream/id/1505/sps2003-13.pdf/>.

Erbaş, K. C. (2005). *Factors affecting scientific literacy of students in Turkey in Programme for International Student Assessment (PISA)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University, Department of Secondary Science and Mathematics Education, Ankara.

Eriş, S. (2012). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi (Küçükçekmece ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2nd ed.). London: Sage.

Gaziel, H. H. (2004). Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 421-434.

Ghagar, M. N. A., Othman, R., ve Mohammadpour, E. (2011). Multilevel analysis of achievement in mathematics of Malaysian and Singaporean students. *Journal of Educational Psychology and Counseling*, 2, 285–304. Erişim Tarihi: 24.07.2018, <http://eprints.utm.my/id/eprint/13393/1/JEPC-2011-2-011.pdf>.

Goodman, J. F. (2009). Respect-due and respect-earned: negotiating student–teacher relationships. *Ethics and Education*, 4(1), 3-17. Erişim Tarihi: 03.02.2019, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17449640902781356?needAccess=true>.

Gottfredson, G. D., ve Gottfredson, D. C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED308225). Erişim Tarihi: 30.01.2019, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308225.pdf>.

Gould, A., ve Vaughn, S. (2000). Planning for the inclusive classroom: Meeting the needs of diverse learners. *Journal of Catholic Education*, 3(3), 363-374. Erişim Tarihi: 03.02.2019, <https://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1171&context=ce>.

Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 913-938.

Halpin, A.W. ve Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center. Erişim Tarihi: 30.07.2018, <http://www.donpugh.com/Education/questionnaires/THE%20ORGANIZATIONAL%20CLIMATE%20OF%20SCHOOLS.pdf>.

Haynes, N. M., Emmons, C., ve Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(3), 321-329. Erişim Tarihi: 29.07.2018, https://www.researchgate.net/publication/232482029_School_Climate_as_a_Factor_in_Student_Adjustment_and_Achievement.

Hendron, M., ve Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children & Schools*, 38(2), 109-116.

Ho, E. S. C. (2005). Effect of school decentralization and school climate on student mathematics performance: The case of Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 4(1), 47-64. Erişim Tarihi: 28.06.2018, https://www.researchgate.net/publication/225780340_Effect_of_School_Decentralization_and_School_Climate_on_Student_Mathematics_Performance_The_Case_of_Hong_Kong.

Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D., ve Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 41-59. Erişim Tarihi: 30.07.2018, <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09578239610107156>.

Hu, Y. (2013). *Cultural perspectives on learning environments affecting academic achievement---an international comparison between Confucian countries and Anglo countries* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). The Pennsylvania State University, Pennsylvania. Erişim Tarihi: 22.07.2018, https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/8553.

Imants, J., ve Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School organisation*, 15(1), 77-86.

İhtiyaroğlu, N., ve Demirbolat, A. O. (2016). Analysis of relationships between school climate, teacher effectiveness and students' school commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 255-270.

İlgün Dibek, M. ve Demirtaşlı, R. N.(2017). Öğrenme ve öğretme süreci değişkenleri ile PISA 2012 matematik okuryazarlığı arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online*, 16(3), 1137-1152.

İş, Ç. (2003). *A cross-cultural comparison of factors affecting mathematical literacy of students in programme for international student assessment* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İş Güzel, Ç. (2006). *A cross-cultural comparison of the impact of human and physical resource allocations on student's mathematical literacy skills in the programme for international literacy skills in the programme for International Student Assessment (PISA) 2003* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Middle East Technical University, Department of Secondary Science and Mathematics Education, Ankara.

İş Güzel, Ç. (2014). The impact of student and school characteristics and their interaction on Turkish students' mathematical literacy skills in the programme for international student assessment (PISA) 2003. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 15, 11-30.

Jennings, P.A. ve Greenberg M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Erişim Tarihi, 27.07.2018, https://www.researchgate.net/publication/255568875_The_Prosocial_Classroom_Teacher_Social_and_Emotional_Competence_in_Relation_to_Student_and_Classroom_Outcomes.

Kalender, I. (2015). An analysis of the resilient students' profile based on PISA 2012. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(1), 158-172.

Karan, İ. (2012). *Ortaöğretim öğrencileri için çok boyutlu okul iklimi algısı ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kayri, M., ve Çokluk, Ö. (2010). Using multinomial logistic regression analysis in artificial neural network: An application. *Ozean Journal of Applied Sciences*, 3(2), 259-268.

Kılıç, S. (2000). *Lojistik regresyon analizi ve pazarlama araştırmalarında bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerindeki okul iklimi algıları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.

Kılıç, S. (2015). Binary logistic regression analysis. *Journal of Mood Disorders*, 5(4), 191.

Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 529-548.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., ve Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.

Kotte, D., Lietz, P. ve Lopez, M.M. (2005). Factor influencing reading achievement in Germany and Spain: Evidence from PISA 2000. *International Education Journal*, 6(1), 113-124. Erişim Tarihi: 29.06.2018, <https://pdfs.semanticscholar.org/9ee4/e524c0d09a16e4b3a1afc51ec45806650f4e.pdf>.

Köksal, S. (1991). *The relationship between school climate and school effectiveness as perceived by teachers in secondary schools* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University, The Institute of Social Sciences, Ankara.

Külünkoğlu, T . (2017). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya Sudies*, 1(1), 11-22. Erişim Tarihi: 05.01.2019, <http://dergipark.gov.tr/asya/issue/31512/333903>.

Lai, S. L., Stevens, C., Martinez, J., veYe, R. (2015) A crossnational study of students' attitudes toward school, *Pastoral Care in Education*, 33(1), 33-46. Erişim Tarihi: 29.06.2018, https://www.researchgate.net/publication/52n0nnnn/272201837_A_cross-national_study_of_students%27_attitudes_toward_school.

Lamb, S., ve Fullarton, S. (2001). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of the US and Australia using TIMSS. *TIMSS Australia Monograph Series, Australian Council for Educational Research*, 4. Erişim Tarihi: 10.07.2018, https://research.acer.edu.au/timss_monographs/10/.

LaRusso, M. D., Romer, D., ve Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386. Erişim Tarihi: 03.02.2019, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-007-9212-4>.

Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340.

Lim, H. J., ve Jung, H. (2019). Factors related to digital reading achievement: A multi-level analysis using international large scale data. *Computers & Education*, 133, 82-93. Erişim Tarihi: 13.05.2019, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519300077>.

Liu, H., Van Damme, J., Gielen, S., ve Van Den Noortgate, W. (2015). School processes mediate school compositional effects: model specification and estimation. *British Educational Research Journal*, 41(3), 423-447.

Loukas, A., Suzuki, R. ve Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502. Erişim Tarihi: 28.07.2018, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>.

Lunenburg, F. C. (2011). Comprehensive assessment of school environments (CASE): An underused framework for measuring school climate. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29(4), 1-8.

Ma, X., ve Crocker, R. (2007). Provincial effects on reading achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 87-109. Erişim Tarihi: 21.07.2018, <https://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/viewFile/608/591>.

Manning, M. L., ve Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSp Bulletin*, 80(584), 1-48. Erişim Tarihi: 03.02.2019, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.833.2812&rep=rep1&type=pdf>.

MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB. Erişim Tarihi: 27.06.2019, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.

Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd ed.). Los Angeles: Pyrczak.

Moos, R. H., ve Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263.

National School Climate Center. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, Practice guidelines and teacher education policy*. Erişim Tarihi: 03.02.2019, <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/school-climate-challenge-web.pdf>.

National School Climate Center. (2012). *The comprehensive school climate inventory. Measuring the climate for learning*. Erişim Tarihi: 30.07.2018, <http://portal.schoolclimate.net/schoolportal/Reports/CSCI%20Presentation%201121309.pdf>.

Ning, B., Van Damme, J., Liu, H., Vanlaar, G., ve Gielen, S. (2013). Students' individual perceptions of school climate predict reading achievement in Shanghai. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(3), 188-198. Erişim Tarihi: 22.07.2018, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21683603.2013.821638?journalCode=usep20>.

Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., ve Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: A cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586-611. Erişim Tarihi: 21.07.2018, https://www.researchgate.net/publication/277595329_The_influence_of_classroom_disciplinary_climate_of_schools_on_reading_achievement_a_cross-country_comparative_study.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publications.

OECD (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.

OECD. (2012). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. Paris: OECD Publications.

OECD (2013a). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publications.

OECD (2013b). *PISA 2012 results: what makes schools successful?: Resources, policies and practices (volume IV)*. Paris: OECD Publications.

OECD (2016a). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic and financial literacy*. Paris: OECD Publications.

OECD (2016b). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publications.

OECD (2018). *Members and partners*. Erişim Tarihi: 25.07.2018, <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>.

Oyetunji, C. O. (2006). *The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of South Africa, South Africa. Erişim Tarihi: 30.07.2018, <https://core.ac.uk/download/pdf/43165817.pdf>.

Özberk, E. H., Atalay Kabasakal, K. ve Öztürk, N. (2017). Investigating the factors affecting Turkish students' PISA 2012 mathematics achievement using hierarchical linear modeling. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(3), 544-559.

Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri 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 iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).

Özer Özkan, Y. (2016). Examining the effective variables on classification of school' s success through PISA 2012 Turkey data. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 117-130. Erişim Tarihi: 28.06.2018, https://www.researchgate.net/publication/298912270_Examining_the_Effective_Var

[ables on Classification of School%27s Success through PISA 2012 Turkey Data.](#)

Özgenel, M., Baydar, F., ve Çalışkan Yılmaz, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (78).

Özkan, M. (2014). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine göre okul iklimini etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. 9. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 162-163. Erişim Tarihi: 10.07.2018, https://www.researchgate.net/publication/325077666_Uluslararası_Oğrenci_Değerlendirme_Programı_PISA_Verilerine_Göre_Okul_Iklimini_Etkileyen_Bazı_Faktörleri_Incelenmesi.

Özkan, M. (2015). PISA 2012 Türkiye verilerine göre okul değişkenlerinin öğrenci başarısını yordama gücü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 477-489.

Özkan, M. (2016). Türkiye, Şangay-Çin ve Peru ülke başarılarında öğretmenlere ilişkin değişkenlerin ayırt edicilik düzeyi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 438-453.

Özkan, M., Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2017). Türkiye ve Singapur okullarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretimi aksatan öğretmen davranışları açısından incelenmesi. *26th International Conference on Educational Sciences*, 729, 2777-2780.

Özmuş, M. (2016). School climate as a predictor of early school leavers. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(2), 491-517. Erişim Tarihi: 29.06.2018, <https://hrcak.srce.hr/file/236383>.

Özmuş, M. (2018). Öğrenci kaynaklı okul iklimi üzerinde etkili olan bazı değişkenler. 3. *Uluslararası El Ruha Sosyal Bilimler Kongresi*, 379-383.

Özoğlu, M., Yıldız, R., ve Canbolat, Y. (2013). Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu.

Pala, N. M. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pişkin, M., Öğütölmüş, S., Boysan, M. (2011). *Okullarda daha güvenli bir ortam oluşturmak bizim elimizde* (TÜBİTAK “Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi” projesi No:180K305). TÜBİTAK.

Ram, A. (2007). *A multilevel analysis of mathematics literacy in Canada and Japan: The effects of sex differences, teacher support, and the school learning environment* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

Rosenblatt, Z., Shapira-Lishchinsky, O., ve Shirom, A. (2010). Absenteeism in Israeli schoolteachers: An organizational ethics perspective. *Human Resource Management Review*, 20, 247-259. Erişim Tarihi: 29.01.2019, <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.08.006>.

Ross, S. P. (2008). *Motivation correlates of academic achievement: Exploring how motivation influences academic achievement in the PISA 2003 dataset* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29. Erişim Tarihi: 03.02.2019, <https://www.jstor.org/stable/pdf/1129857.pdf>.

Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Sertkaya, V. (2016). *The relationship between student and teacher related factors and students' problem solving skill throughout Turkey and across school types: PISA 2012 analysis* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent University, Institute of Education Sciences, Ankara.

Sezgin, F., ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3).

Sezgin, F., Koşar, S., Kılınç, A. Ç., ve Öğdem, Z. (2014). Teacher absenteeism in Turkish primary schools: A qualitative perspective from school principals. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 612-625.

Shin, J., Lee, H., ve Kim, Y. (2006). Factors affecting mathematics achievement :international comparisons of PISA 2003 in Korea , Japan and Finland. *APERA Conference*, Seoul National University, Hong Kong. Erişim Tarihi: 24.07.2018, http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/79775416.pdf.

Shin, J., Lee, H., ve Kim, Y. (2009). Student and school factors affecting mathematics achievement: International comparisons between Korea, Japan and the USA. *School Psychology International*, 30(5), 520-537. Erişim Tarihi: 22.07.2018, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034309107070?journalCode=spia>.

Sortkær, B., ve Reimer, D. (2018). Classroom disciplinary climate of schools and gender—evidence from the Nordic countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-18. Erişim Tarihi: 21.07.2018, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2018.1460382>.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tavşanlı Ö. F., Birgül K., ve Oksal A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies* 11(9), 821-838.

TEDMEM, (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu.

Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students?. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236. Erişim Tarihi: 21.07.2018, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2011.575650>.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. Erişim Tarihi: 28.07.2018, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654313483907>.

Trujillo, L. A. (2006). School truancy: A case study of a successful truancy reduction model in the public schools. *UC Davis J. Juv. L. & Pol'y*, 10(1), 69-95. Erişim Tarihi: 30.01.2019, <https://jjlp.law.ucdavis.edu/archives/vol-10-no-1/Truancy.pdf>.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Uysal, Ş. (2015). Factors affecting the mathematics achievement of Turkish students in PISA 2012. *Educational Research and Reviews*. 10(12), 1670–1678.

Ünsal Özberk, E., Yılmaz Fındık, L., ve Özberk, E. (2018). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okul ve öğrenci düzeyinde matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 111-129.

Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., ve Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 1-16. Erişim Tarihi: 12.05.2019, <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-019-09631-9>.

Wilkins, J. (2008). School characteristics that influence student attendance: Experiences of students in a school avoidance program. *The High School Journal*, 91(3), 12-24.

Yaman, E., ve Kocabaşoğlu, N. (2011). Zorbalığa farklı bir bakış: Öğrencilerin öğretmenlerine zorbalık yaptığı bir dikey zorbalık araştırması. *İlköğretim Online*, 10(2), 653-666.

Yavuz E. ve Çetin B. (2017). PISA 2012 problem çözme yeterliğine etki eden okul değişkenlerinin incelenmesi: Türkiye-Sırbistan karşılaştırması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(4), 435-452.

Yıldırım, Y., Gülşah Şahin, M., ve Sezer, E. (2017). PISA 2012 Türkiye örnekleminde okul özelliklerinin matematik okuryazarlığına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1092-1100.

Yılmaz, E. T. (2006). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA)'nın Türkiye' deki öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1

PISA 2012 OKUL ANKETİ OKUL İKLİMİ İLE İLGİLİ BÖLÜM

SECTION E: SCHOOL CLIMATE				
<i><school reminder note></i>				
SC22				
Q	In your school, to what extent is the learning of students hindered by the following phenomena? <i>(Please tick one box in each row.)</i>			
	<i>Not at all</i>	<i>Very little</i>	<i>To some extent</i>	<i>A lot</i>
a) Student truancy	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Students skipping classes	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Students arriving late for school	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Students not attending compulsory school events (e.g. sports day) or excursions	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Students lacking respect for teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Disruption of classes by students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Student use of alcohol or illegal drugs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Students intimidating or bullying other students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Students not being encouraged to achieve their full potential	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Poor student-teacher relations	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Teachers having to teach students of heterogeneous ability levels within the same class	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) Teachers having to teach students of diverse ethnic backgrounds (i.e. language, culture) within the same class	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
m) Teachers' low expectations of students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

EK-1 DEVAMI

	<i>Not at all</i>	<i>Very little</i>	<i>To some extent</i>	<i>A lot</i>
n) Teachers not meeting individual students' needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
o) Teacher absenteeism	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
p) Staff resisting change	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
q) Teachers being too strict with students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
r) Teachers being late for classes	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
s) Teachers not being well prepared for classes	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

EK-2

PISA 2015 OKUL ANKETİ OKUL İKLİMİ İLE İLGİLİ BÖLÜM

SCHOOL CLIMATE

SC061 In your school, to what extent is the learning of students hindered by the following phenomena?

(Please select one response in each row.)

		<i>Not at all</i>	<i>Very little</i>	<i>To some extent</i>	<i>A lot</i>
SC061Q01TA	Student truancy	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q02TA	Students skipping classes	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q03TA	Students lacking respect for teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q04TA	Student use of alcohol or illegal drugs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q05TA	Students intimidating or bullying other students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q06TA	Teachers not meeting individual students' needs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q07TA	Teacher absenteeism	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q08TA	Staff resisting change	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q09TA	Teachers being too strict with students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
SC061Q10TA	Teachers not being well prepared for classes	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄