

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK İYİ OLMA
HALİ VE FEN BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin ARSLANDAŞ

KOCAELİ 2019

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK İYİ OLMA
HALİ VE FEN BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin ARSLANDAŞ

Doç. Dr. Sibel KAYA

KOCAELİ 2019

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK İYİ OLMA
HALİ VE FEN BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Yasemin ARSLANDAŞ

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 10.07.2019/19

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sibel KAYA

Jüri Üyesi: Dr. Öğrt. Üyesi Hakan TURAN

KOCAELİ 2019

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca, kıymetli bilgileriyle beni aydınlatan ve tez yazım sürecimde bana yol gösterip, sabrıyla ve anlayışıyla bana destek olup, benden yardımlarını esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Sibel KAYA' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Derslerinde kendilerinden çok şey öğrendiğim, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi yüksek lisans hocalarım, Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ, Doç. Dr. Nejat İRA, Dr. Öğrt. Üyesi Hakan TURAN, Dr. Öğrt. Üyesi Hülya ÇEVİRME, Dr. Öğrt. Üyesi Fatih KEZER ve Dr. Öğrt. Üyesi Elif ÖZATA YÜCEL'e, sevgili jüri üyelerime ve eğitim-öğretim hayatımın her döneminde üzerimde emeği olan tüm hocalarıma sonsuz sevgi ve saygılarımla teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin bana kazandırdığı değerli arkadaşlarım Sema ALANÇ, Gizem ÖZCEL, Tuba TUNÇ, Dilek TEMUR'a çok teşekkür ederim. Hayatımın her anında yanımda olan ve beni destekleyen biricik annem ve babama, yüksek lisans eğitimim ve tez yazım sürecimde bana en büyük desteği sağlayan sevgili eşim Ejder ARSLANDAŞ'a ve tez yazımına başladığım andan itibaren hayatıma renk katan ve gülüşüyle bana enerji veren, canım oğlum Ayaz Alp'e çok teşekkür ederim.

ÖNSÖZ

İÇİNDEKİLER.....	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT	IV
SİMGE VE KISALTMALAR.....	V
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ALANYAZIN TARAMASI.....	7
1.1. İYİ OLMA HALİ.....	7
1.1.1. Yaşam Doyumu.....	7
1.1.2. Öznel İyi Olma Hali.....	8
1.1.2.1. Öznel İyi Olma Hali ile İlgili Kuramlar.....	9
1.1.2.2. Öznel İyi Olma Hali ile İlgili Faktörler.....	11
1.1.3. Psikolojik İyi Olma Hali.....	14
1.1.3.1. Ryff'ın Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma Modeli.....	14
1.1.4. Sosyal İyi Olma Hali.....	15
1.1.4.1. Keyes'in Sosyal İyi Olma Modeli.....	16
1.1.5. PISA İyi Olma Hali Araştırması.....	17
1.2. TIMSS'E GÖRE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN FEN BAŞARISI.....	21
1.3. İYİ OLMA HALİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	27
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	27
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	27
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	28
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	28
2.4.1. TIMSS Fen Bilimleri Başarı Testi.....	28
2.4.2. TIMSS Öğrenci Anketi.....	29
2.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	29
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	32
3.1. AKRAN ZORBALIĞI, OKULA AİDİYET, ÖĞRETMEN ALGISI, FEN BİLİMLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI İLE FEN BİLİMLERİNE KARŞI TUTUM VE FEN BİLİMLERİ BAŞARI DÜZEYLERİ.....	32
3.2. AKRAN ZORBALIĞI, OKULA AİDİYET, ÖĞRETMEN ALGISI, FEN BİLİMLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI VE FEN BİLİMLERİNE KARŞI TUTUM İLE FEN BİLİMLERİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	33
3.3. AKRAN ZORBALIĞI, OKULA AİDİYET, ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ, FEN BİLİMLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI VE FEN BİLİMLERİNE KARŞI TUTUM DÜZEYLERİNİN, FEN BİLİMLERİ BAŞARILARINI YORDAMA DURUMU.....	34
SONUÇ.....	36
KAYNAKÇA.....	42
EKLER.....	56

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK İYİ OLMA
HALİ VE FEN BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ÖZET

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okula yönelik iyi olma hali ile Fen Bilimleri başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim/öğretim yılında, Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde bulunan üç ilkokuldaki 537 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okullar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenen, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip bölgelerden seçilmiştir. Araştırmanın problem ve alt problemlerine yanıt arayabilmek amacıyla, Fen Bilimleri alanında TIMSS sorularından oluşan karma bir başarı testi ve öğrencilerin iyi olma hallerini belirleyici sorulardan oluşan TIMSS Öğrenci Anketi kullanılmıştır. TIMSS Öğrenci Anketi 41 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, akran zorbalığı, okula aidiyet, öğretmen algısı, Fen Bilimlerine karşı tutum ve Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısı olarak oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 18 programı ile yapılmıştır. Korelasyon sonuçlarında, bahsedilen boyutlar ile fen başarısı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizinde ise, akran zorbalığı, okula aidiyet ve Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısının fen başarısını anlamlı biçimde yordadığı ve fen başarısındaki varyansın %16'sını açıkladığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin iyi olma hallerinin arttırılmasına yönelik, okullarda iyileştirme çalışmalarının yapılması, daha etkili rehberlik hizmetleri ile öğrencilerin desteklenmesi ve sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İyi olma hali, Fen Bilimleri, akademik başarı, TIMSS.

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY STUDENTS
SCHOOL RELATED WELLBEING AND SCIENCE
ACHIEVEMENT**

ABSTRACT

This study aimed to examine the relations between elementary school students' science achievement and their school related wellbeing. This correlational study included 537 4th grade students from three schools in Gebze district of Kocaeli. Data were collected through TIMSS student questionnaire and TIMSS science test. The student questionnaire consisted of 41 items and 5 sections. These sections were bullying, school belonging, perception of teacher, science attitude and science self-efficacy. The relations between the scores from these five sections and the scores of science achievement were examined through correlation and regression analyses in SPSS 18. Results showed that science achievement was negatively correlated with bullying and positively correlated with school belonging, perception of teacher, science attitude and science self-efficacy. Among the independent variables, bullying, school belonging and science self-efficacy significantly affected science achievement and they explained 16% of variance in science achievement. Based on these findings, in order to improve students' wellbeing, improving the school environment, effective leadership and guidance services, social, cultural and sports activities are recommended.

Keywords: Well-being, science, academic achievement, TIMSS.

SİMGE VE KISALTMALAR

B : Regresyon Denklemindeki Standardize Edilmemiş Katsayılar

Beta (β) : Değişkenlerin Aldığı Değerlerin Analizden Önce Standart Puanlara Dönüştürülmüş Halleriyle, Elde Edilen Katsayı

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

p : Anlamlılık Düzeyi

PISA: Programme for International Student Assessment: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

r : Korelasyon Düzeyi

R : Değişkenler Arasındaki Basit Doğrusal Korelasyon Katsayısı

R² : Korelasyon Katsayısının Karesi

TAP: Test ve Madde Analizi Programı

TED: Türk Eğitim Derneği

TEGV: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı

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

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1: Ryff ’ın Psikolojik İyi Olma Hali Boyutları Modeli.....15

ŞEKİL 2: PISA 2015’ e Göre Yaşam Doyumu ve Başarı İlişkisi.....18



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖ 2.4. Anket Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları.....30

TABLÖ 3.1. İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik İyi Olma Hali Göstergeleri
Düzeylerine Ait Bulgular Tablosu.....32

TABLÖ 3.2. İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik İyi Olma Hali Göstergeleri İle
Fen Bilimleri Başarıları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları
Tablosu.....33

TABLÖ 3.3. İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik İyi Olma Hali Göstergelerinin
Fen Başarılarını Yordama Durumu Regresyon Sonuçları Tablosu.....35

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, araştırmanın sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırmada geçen tanımlara yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Okullar, öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırmak üzere düzenlenmiş sosyal sistemlerdir. Okullar öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu olmanın yanında, duygusal ve sosyal gelişimlerinden de sorumludur (Sarı, 2013, s. 6). Öğrencilerin okulda edindikleri yaşam deneyimleri aynı zamanda onların geleceğini de şekillendirmektedir. Çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü okullarda geçirmektedir ve onlar için olumlu bir okul ortamı sağlamak öğrencilerin iyi olma hallerinin sağlanması açısından önemlidir (Dönmez, 2016).

İyi olma hali, yaşam kalitesi ve memnuniyetini ön plana alarak kişinin eğitim, sağlık, maddi durum, ev ve çevre koşulları gibi pek çok alanda iyi olmasını hedefler (UNICEF, 2014). Öğrencilerin okul yaşam kalitesi, okula karşı hissettikleri memnuniyeti, öğretmenlerinin özelliklerine karşı algılarını, okula bağlılıklarını, okuldaki akran ilişkilerini, derslere karşı tutum ve öz-yeterlikleri gibi boyutları ifade etmektedir. Bahsedilen bu boyutlarda iyi durumda olmak öğrencilerin okula yönelik iyi olma hallerini oluşturur.

Programme of International Student Achievement (PISA) 2015 uygulamasında ilk kez dünya çapında 15 yaş grubu öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri incelenmiştir. Türkiye'deki öğrencilerin iyi olma hallerine ilişkin göstergeler incelendiğinde, %29'unun hayatlarından memnun olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Bu oran, OECD ülkeleri içerisinde en yüksek orandır. Bu durum, Türk öğrencilerin okullarda mutlu bir yaşantı geçirmediğini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin PISA değerlendirmesindeki başarı puanlarının düşüklüğü ile birlikte değerlendirildiğinde, nedenlerinin araştırılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Fen Bilimleri dersi günlük hayatla ilişkilendirebilirlik açısından en etkili derslerden birisidir. Fen Bilimleri kişinin doğadan yararlanmasını, fiziksel çevresini tanımasını, bilimsel düşünme yeteneği geliştirmesini sağlayan bir disiplindir (Kenar ve Balcı, 2012). Ancak yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda Türkiye’deki öğrencilerin Fen Bilimleri alanından istenen başarıyı gösteremediği görülmektedir (MEB, 2010; TED, 2005). 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 yıllarında uygulanan uluslararası PISA sınavları incelendiğinde ülkemizin başarısının düşük olduğu ancak eğitimde başarıyı arttırmak için yapılan düzenlemelerle başarıda iyi yönde ilerlemeler olduğu görülmüştür (MEB, 2017).

Pek çok ülkenin eğitim sistemini sınamak ve dünyadaki yerini daha iyi görebilmek amacıyla katıldığı sınavlardan biri de TIMSS (Trends In International Mathematics and Science Study) adıyla bilinen uygulamadır. TIMSS (2015) araştırmasında da Türkiye’deki öğrencilerin başarılarının diğer ülkelere oranla düşük olduğu ancak yıllara göre başarıda bir artış olduğu görülmüştür (TEDMEM, 2017). Bu nedenle, son yıllarda öğrenci başarılarının altında yatan sebepleri saptamak amacıyla bu sınavlar başarı testinin yanında birtakım anket sorularına da yer vermektedirler. Örneğin TIMSS uygulamasında, okul iklimi, aile, öğretmenler ve yöneticiler ile ilgili veriler de yer almaktadır (TEDMEM, 2017). Bu uygulamada okul iklimi başlığı altında ölçülen özellikler aynı zamanda öğrencilerin okula yönelik iyi oluşlarının önemli göstergeleridir. Sonuç olarak öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörleri saptamak ve bu yönde çalışmalar yapmak başarıdaki artışa katkı sağlayabilir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul öğrencilerinin okula yönelik iyi olma halleri ile fen başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan, “TIMSS Öğrenci Anketi” ve Fen Bilimleri sorularından oluşan başarı testi verileri detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir.

ALT AMAÇLAR

İlkokul öğrencilerinin okula yönelik iyi olma hali göstergelerinden olan;

1. Akran zorbalığı, okula aidiyet, öğretmen algısı, Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısı, Fen Bilimlerine karşı tutum ve Fen Bilimleri başarı düzeylerinin incelenmesi;
2. Akran zorbalığı, okula aidiyet, öğretmen algısı, Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısı ve Fen Bilimlerine karşı tutum ile Fen Bilimleri başarıları arasında ilişkinin incelenmesi;
3. Akran zorbalığı, okula aidiyet, öğretmen algısı, Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısı ve Fen Bilimlerine karşı tutum düzeylerinin Fen Bilimleri başarılarını ne derece yordadığının incelenmesidir.

HİPOTEZLER

Araştırmanın hipotezleri;

1. Okula yönelik iyi olma hali boyutlarının tamamı ile öğrencilerin fen başarısı arasında anlamlı ilişkiler vardır.
2. Okula yönelik iyi olma hali boyutlarının tamamı öğrencilerin fen başarısını yordamaktadır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okullar öğrencilerin hem akademik anlamda hem de sosyal ve duyuşsal anlamda gelişip olgunlaştıkları yerlerdir. Her okul sosyal, fiziksel ve psikolojik unsurların bir araya gelerek oluşturduğu bir okul iklimine sahiptir. Bu iklim her öğrenciyi mutlu etmese de okulların öğrencilere öz-denetim becerileri kazandırmak ve onları hayata hazırlamak gibi misyonları vardır (Natvig ve ark., 2003; Suldo, 2016). Sınıf ortamları öğrencilerin gerek arkadaşlarıyla, gerekse öğretmenleriyle etkileşim içinde oldukları ve zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri ortamlardır. Dolayısıyla, bu ortamların öğrencilerin sosyal ve ruhsal gelişimlerini, yaşam doyumlarını, bağlanma, aidiyet gibi duygularını nasıl etkilediğini bilmek önem arz etmektedir. Çünkü bu duygular, iyi olma halinin önemli göstergeleridir. Öğrencilerin iyi olma haline

yapılacak yatırımlar, onların başarılarına ve gelecekle ilgili gayelerine önemli katkı sağlayabilir.

Okula yönelik iyi oluşun sağlandığı okullarda olumlu bir okul iklimi mevcuttur ve okul sistemi içerisindeki tüm bireyler birbirlerine karşılıklı güven ve saygı duygusu beslerler (Kaplan, 2016, s. 29). Ayrıca, okulda öğrencilere iyi bir atmosfer sağlamanın, yüksek başarı beklentisini beraberinde getireceği bilinmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Yapılan araştırmalarda okul yaşam kalitesinin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği görülmüştür (İlmen, 2010). Hangi eğitim kademesinde olursa olsun yüksek düzeyde okul yaşam doyumuna sahip olmanın, öncelikle öznel iyi oluşun ve okuldaki iyi olma halinin sağlanmasıyla mümkün olacağı bilinmektedir (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007).

Bireylerin fen başarılarını arttırmak için pek çok araştırma yapılmaktadır. Ancak günümüzde halen ulusal ve uluslararası sınavlarda istenen başarı sağlanamamıştır (Damar, 2016). Eğitim-öğretimde başarısızlık pek çok nedene bağlanmıştır. Son dönemlerde yapılan araştırmalarda bu nedenlerden biri de öğrencilerin okula yönelik iyi oluş halleridir (OECD, 2017; MEB, 2017). Bu durumda öğrencilerin okula yönelik iyi oluş düzeylerini arttırmak için çalışmalar yapmak öğrencilerin fen başarılarına katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada öğrencilerin okula yönelik iyi oluş düzeyleri ile fen başarıları arasındaki ilişki incelenerek, iyi oluşun fen başarısını ne derece yordadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada akran zorbalığı, okula aidiyet, öğretmen algısı, fene ilişkin öz-yeterlik algısı ve fene karşı tutum değişkenlerine ait anket maddeleri kullanılmıştır. Ele alınan değişkenlerin okula yönelik iyi oluşun göstergeleri olduğu ve fen eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, son dönemlerde yapılan pek çok araştırmada bu değişkenlerin başarı ile ilişkisi tek tek incelenmiştir (Sarı, 2013; Bush ve Ladd, 2001; Aktürk ve Aylaz, 2013; Kenar ve Balcı, 2012; Özdemir ve Sezgin, 2011). Tüm bu faktörleri bütün olarak ele almak ve başarı ile ilişkisini incelemek önemli sonuçlar doğurabilir. Bunun yanı sıra, ulaşılan kaynaklardan yola çıkarak, Türkiye’de benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Son zamanlarda

öğrencilerin iyi oluşları üzerinde duran TIMSS ve PISA gibi sınavların varlığından da yola çıkarak, öğrencilerin okula yönelik iyi oluş düzeylerinin başarılarını ne düzeyde etkilediğini bilmek, ülkemizde başarıyı arttırmak için yapılacak çalışmalarda yol gösterici olabilir.

SAYILTILAR

Bu araştırmanın sayıltılarında;

1. Örneklem büyüklüğünün çoklu regresyon analizi yapmak için yeterli olduğu,
2. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu,
3. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiği,
4. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı bulunmadığı,
5. Veri setinde uç değerler olmadığı,
6. Gözlemlerin bağımsız olduğu,
7. Katılımcıların ölçüm araçlarına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Kocaeli İli Gebze İlçesinde bulunan 3 ilkokul,
2. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkokul 4. sınıfa devam eden 537 öğrenci,
3. Başarı testi için seçilen temel alanlardan Fen Bilimleri alanı ile sınırlıdır.

TANIMLAR

İyi Olma Hali: “Yalnız hastalık ve sakatlığın olmaması durumu değil; bedensel, ruhsal ve sosyal yönlerde tam bir iyilik hali” olarak tanımlanabilir (WHO, 1947). Bu çalışmada ise iyi olma hali öğrencilerin okula aidiyet, öğretmen algısı, Fen Bilimlerine karşı tutum ve Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısı boyutlarından yüksek, akran zorbalığı boyutundan ise düşük puan alması olarak tanımlanmıştır.

Öznel İyi Olma Hali: Öznel iyi olma hali, bireylerin yaşamlarından ne düzeyde doyum aldığı ve olumlu-olumsuz duyguları ne düzeyde yaşadığına yönelik yaptığı değerlendirmeleridir (Diener, 1984).

Psikolojik İyi Olma Hali: Bireyin kendisini olumlu algılamasını, sınırlılıklarının bilincinde olduğunda bile kendinden hoşnut olmasını, diğerleriyle güvenli ilişkiler geliştirmesini, kişisel ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak şekilde çevreyi düzenlemesini, özgür ve bağımsız hareket edebilmesini, yaşam amacına ve anlamına sahip olmasını, kapasitesinin farkında olup, kapasitesini geliştirmeye çalışmasını ifade etmektedir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002, s.1007).

Sosyal İyi Olma Hali: Bireyin toplumdaki durumunun ve görevinin bir değerlendirmesidir. Bireyin diğer insanlarla ve kendi çevresiyle ilişkisinin kalitesi konusundaki algısıdır (Keyes, 1998).

Yaşam Doyumu: İnsanın beklentileri ile sahip olduklarının karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuç (Özer ve Karabulut, 2003).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde; iyi olma hali, mutluluk, yaşam doyumu, öznel iyi olma hali, öznel iyi olma hali ile ilgili kuram ve faktörler, psikolojik iyi olma hali, sosyal iyi olma hali, PISA iyi olma hali araştırması, TIMSS’e göre Türkiye’deki öğrencilerin fen başarısı ve konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. İYİ OLMA HALİ

İyi olma arzusu insanoğlunun var oluşundan bu güne kadar varlığını devam ettiren bir düşüncedir. İyi olmanın ölçütleri kişiden kişiye farklılık gösterebilir. İyi olma hali, kapsamı geniş ve karmaşık yapıda bir kavram olup net olarak açıklaması bulunmayan bir olgudur. Bazı kaynaklarda bu kavram kişinin maddi durum, sağlık, ev ve çevresel koşullar, eğitim, kurulan ilişkiler, yaşamdan memnuniyet, mutluluk gibi konularda iyi olması olarak açıklanmıştır (Can, 2015). İyi Olma Halini açıklamak amacıyla, öznel iyi olma, psikolojik ve sosyal yönlerden iyi olma, haz, yaşam doyumu, yaşam kalitesi gibi kavramların bir arada kullanılabildiği de görülür (Güler ve Dönmez, 2011). Bu sebeple “İyi Olma Hali” kavramıyla doğrudan ilişkili ya da eşdeğer görülen birkaç kavrama aşağıda değinilmiştir.

1.1.1. Yaşam Doyumu

İlk defa 1961 yıllarında Neugarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı, insanın beklentileri ile sahip olduklarının karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Karabulut, 2003).

Diener'e (2000) göre, yaşam doyumu kişinin sahip olduğu kıstaslara uygun biçimde tüm yaşamını pozitif olarak değerlendirmesidir. Veenhoven (1996), yaşam doyumunu tümüyle yaşamın kalitesinin, pozitif yönde gelişim derecesi olarak tanımlamıştır (aktaran Recepoğlu, 2013). Christopher' a (1999) göre, yaşam doyumu kişinin iyi bir yaşamın ne olduğu ile ilgili belirlediği kıstaslarla, yaşamın okul, aile, akran ilişkileri gibi alanlardaki niteliğinin bütün olarak değerlendirilmesidir.

Yaşam doyumu kavramı öznel iyi oluş kavramı ile de yakından ilişkili olup, öznel iyi olma halinin bilişsel bileşeni olarak kabul edilmektedir (Dorahy, Lewis, Schumaker, Akuamoah-Boateng, Duze, ve Sibiya, 2000).

1.1.2. Öznel İyi Olma Hali

Pozitif psikolojide öznel iyi olma kavramı, “ mutluluk” olarak ele alınmaktadır (Canbulat, Cihangir Çankaya, 2014). Mutluluk ile eşdeğer görülen öznel iyi olma hali kavramını Diener (1984), olumlu ve olumsuz duyguların bir bileşeni olarak görmektedir. Kişiler yüksek düzeyde olumlu, düşük düzeyde olumsuz duygulara sahiptirler mutlulardır ancak yüksek düzeyde hem olumlu hem olumsuz duygulara sahiptirler bu kişiler için *duygusal* tanımı yapılabilir (Diener ve Lucas, 1999).

Öznel iyi olmanın bilişsel boyutunu yaşam doyumu oluştururken, duygusal boyutunu ise olumlu-olumsuz duygulanım oluşturmaktadır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Olumlu duygular; kararlılık, ruhsal uyarılmışlık, enerjiklik ve isteklilik gibi durumları içerirken, olumsuz duygular; kaygı, korku, üzüntü, öfke, suçluluk gibi hoş gitmeyen durumlardan meydana gelir (Watson ve Pennebaker, 1989).

Joshi'ye (2010) göre öznel iyi olma hali kavramı, yüksek yaşam doyumuna sahip olmayı, kaygı ve depresyondan uzak olmayı, pozitif duygulara sahip olmayı içerir. Joshi (2010) bir araştırmasında öznel iyi olma düzeyi yüksek olan kişilerin sosyal hayatlarında aktif olduklarını, güçlü bir bağışıklık sistemine sahip olduklarını ve uzun yaşadıklarını, iş ve akademik hayatlarında başarılı olduklarını, kritik zamanlarda doğru ve hızlı kararlar alabildiklerini belirtmiştir.

Öznel iyi olmayı oluşturan bileşenlerden başka onu etkileyen faktörler de bulunmaktadır. Araştırmacılara göre, bu faktörlerden, kişilik özellikleri bireyin iyi olma halini %50, amaca yönelik etkinlikler %40, demografik özellikler ise %10 oranında açıklar (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005).

1.1.2.1. Öznel İyi Olma Hali ile İlgili Kuramlar

Erek (Amaç) Kuramı

Bu kuramın temelleri 1960 yılında ilk kez Wilson tarafından atılmıştır. Wilson (1960) kuramında isteklerin doyuma ulaşmasıyla mutluluğun sağlanabileceğini aksinin mutsuzluğa neden olabileceğini savunur (aktaran Eraslan, 2000).

Bu kurama göre amaç ve istekler kişilere göre farklılaşmaktadır bu nedenle kişileri mutlu eden sebepler değişkenlik gösterebilir. Kişiler amaçlarına yönelik hareket ettiklerinde mutlu olacaklardır (Saygın, 2008). Kişiler amaçlarına ulaştıklarında, ihtiyaçları da karşılanmış olur ve böylece, olumlu duygulara sahip olurlar, yaşam doyumları artar. Amaçlarına ulaşamayan kişiler ise olumsuz duygular yaşarlar ve yaşam doyumları azalır (Diener ve Diener'den aktaran Kermen, 2013; Yetim, 2001).

Etkinlik Kuramı

Bu kurama göre öznel iyi olma halinin gerçekleşmesi, bireyin amaçlarına ulaşmak için yaptığı etkinlikler yoluyla olmaktadır. Bireylerin amaçlarına uygun etkinliklerde bulunması, yüksek yaşam doyumuna ulaşmalarını sağlayacaktır (Diener, 1984; Tuzgöl Dost, 2005).

Etkinlik kuramı, mutluluğun bireyin etkinliklerinin sonucu olduğunu savunur. Kuramın ilk ve en önemli temsilcilerinden olan Aristoteles'e göre de mutluluk bireylerin erdemli etkinliklerinden kaynaklanır (aktaran Diener, 1989). Beceriler ve yapılan etkinlikler örtüşüyor ise bireyler etkinliklerinden keyif alırlar (aktaran Malkoç, 2011). Yani yeterli beceri düzeyine sahip bireylere, etkinlikler ve bu etkinliklere engel olan durumların zaman içindeki akışı haz getirmektedir. Diener ve arkadaşlarına (1997) göre etkinliğin zorluğu, kişinin becerilerine eşit ise o etkinlik kişiye yüksek düzeyde hızlı akış deneyimi sağlayacaktır.

Tavandan Tabana, Tabandan Tavana Kuramları

Tavandan tabana kuramına göre öznel iyi olma hali, bireyin sahip olduğu bir özelliktir ve bu özellik bireyin karşılaştığı olaylara verdiği tepkiyi belirler (DeNeve ve Cooper'dan aktaran Saygın, 2008).

Tabandan tavana kuramına göre ise hoş olan ve olmayan, bireye zevk veren, yaşam doyumuna ulaştığı anların birleşimi mutluluğu doğurur (Yetim, 2001). Bu yaklaşıma göre mutlu anların toplamı yine mutluluk getirirken, tavandan tabana kuramında mutluluk bireyin kişiliğinin yapısında bulunur (Eraslan, 2000).

Brief ve arkadaşlarına (1993) göre ise bu iki kuramı bir araya getirmek mümkündür çünkü bireylerin sahip olduğu kişilik özellikleri ile yaşam koşullarını yorumlama tarzları öznel iyi olmayı etkilemektedir (aktaran Malkoç, 2011).

Yargı Kuramı

Bu kurama göre var olan koşullar ile kişinin standartlarının karşılaştırılması sonucunda kişinin öznel iyi olma düzeyi ortaya çıkmaktadır (İşleroğlu, 2012; Koyuncu, 2015). Gerçek koşullar kişinin belirlediği ölçütlerin üzerinde ise kişi öznel bakımdan iyi durumda olur. Eğer var olan koşullar kişinin ölçütlerinin altında ise kişi öznel bakımdan kötü hissedecektir (Diener, 1984). Eryılmaz'a (2014:s.45) göre öznel

açından iyi olan kişiler kendilerini daha kötü durumda olan kişilerle karşılaştırmaya eğilim gösterirler ancak öznel açıdan iyi olmayan kişiler hem kendilerinden daha iyi durumda olanlarla hem de daha kötü durumda olanlarla kendilerini karşılaştırma eğilimi gösterirler.

Uyum (Adaptasyon) Kuramı

Uyum kuramına göre bireyler alışılmadık veya yeni durumlar karşısında normalden farklı veya aşırı tepki gösterebilirler ancak zaman içerisinde bireylerin gösterdikleri tepki durumu normal seviyeye dönecektir (Diener, Suh ve Oishi, 1997).

Bireylerin olumlu veya olumsuz durumların ardından yaşadıkları aşırı duygular uyum sağlama süreciyle normale döner. Yani kişi uzun süre mutsuzluk hali yaşamadığı gibi uzun süre mutluluk hali de yaşayamaz (Tuzgöl Dost, 2004).

Bireyler yaşamlarında öznel iyi olma hallerini etkileyebilecek pek çok durumla karşı karşıya kalabilir ancak zamanla bu durumların bireyler üzerindeki etkisi azalır ve alışkanlığa dönüşebilir. Örneğin felç olmak gibi olumsuz bir durum ya da milli piyangodan para kazanmak gibi olumlu bir durum bireyin öznel iyi olma halini etkiler ancak bir süre sonra bu durumların etkisi azalır ve bireyler normal öznel iyi olma hallerine geri dönerler (Diener ve arkadaşları, 1997).

1.1.2.2. Öznel İyi Olma Hali ile İlgili Faktörler

Kişilik: Kişilik bireylerin farklı durumlar karşısındaki davranışlarını açıklayan, devamlılığı olan ve bireyler arasındaki duygusal, deneyime ve isteklendirmeye dayalı etkileşim şeklidir (McCrae ve Costa, 1989).

Yapılan araştırmalara göre kişilik öznel iyi olmanın en tutarlı ve güçlü belirleyicilerindendir (Diener ve ark., 1999). İyi olma hali ve kişilik ile ilgili yapılan araştırmalarda genelde beş ana kişilik özelliğinin üzerinde durulmuştur. Bunlar,

dışadönüklük, nevrozizm, değışime açıklık, uyumluluk ve sorumluluktur. Bu özellikler içerisinde öznel iyi olmayı en çok etkilediğı düşünölen kişilik özellikleri dışadönüklük ve nevrozizmdir (Diener ve ark., 1999). Araştırmalar iyi olmanın bileşenlerinden olumlu duygulanım ile dışadönüklük arasında, olumsuz duygulanım ile nevrozizm arasında yüksek ilişki olduğunu göstermektedir (Lucas ve ark., 2000). İyi olma hali ile diğler üç kişilik özelliğı (değışime açıklık, uyumluluk, sorumluluk) arasında pozitif yönde, düşük ilişkiler bulunmuştur (Eryılmaz ve Öğölmüş, 2010).

Gelir: Toplumların gelir düzeyi yükseldikçe bireylerin öznel iyi olma hali seviyelerinde artış olduğı sonucuna ulaşılmış ancak aksini iddia eden araştırmalar olması sebebiyle kesin bir yargıya ulaşılamamıştır (Asıcı, 2018). Yapılan araştırmalar kişi başına düşen gelirin yüksek olduğı Almanya ve Japonya gibi ölkelerde kişilerin öznel iyi oluşlarının düşük olduğunu göstermiştir (Csikszentmihalyi'den aktaran Yavuz, 2006). Çelik (2008) gelir düzeyi ile öznel iyi olma hali arasında pozitif yönde bir ilişki olduğı sanılmasına rağmen, yapılan araştırma sonuçlarının aksini iddia ettiğini belirtir. Cummins'e (2000) göre ise öznel iyi olma halini korumanın önemli değışkenlerinden biri de gelirdir. Refah seviyesi yüksek toplumlarda yaşamak öznel iyi olma haline katkı sağlayabilir ve gelir seviyesi düşük insanlar için yüksek kazanç mutluluk getirebilir (Diener ve Diener, 2009). Ancak insanların istekleri gelir seviyesiyle birlikte çoğı zaman artış gösterir ve bireyler zamanla yüksek gelir düzeyine uyum sağlarlar bu durumda öznel iyi olma halinde de bir artış olması beklenmez (Diener, 2000).

Yaş: Yapılan bazı araştırmalarda yaş faktörü ile öznel iyi olma hali arasında negatif yönde ilişkiler bulunmuştur (Chui ve Wong, 2016; Tomyne ve Cummins, 2011). Diener ve arkadaşlarına (2002) göre ise yaş ile öznel iyi olma hali arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır. Tuzgöl Dost'a (2004) göre yaş, öznel iyi olmanın ana belirleyicisi değildir ancak bu faktörün kişilik üzerinde önemli etkileri bulunur. Bu nedenle yaş faktörünün öznel iyi olma hali üzerinde kabul edilir bir etkisi olmadığı söylenilebilir.

Cinsiyet: Yapılan araştırmalarda genel olarak cinsiyet ve öznel iyi olma arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Fakat kadınların erkeklerden daha fazla olumsuz ve yoğun duygu yaşamalarına rağmen daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür (Yetim, 2001; Seligman, 2002). Wood, Rhodes ve Whelan (1989), yaptıkları çalışmada kadınların mutluluk ve yaşam doyumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmış, ancak olumlu duygulanım açısından anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Çevik’e (2010) göre de cinsiyet öznel iyi olmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Eğitim: Eğitim faktörünün pek çok alanda etkisi olduğu düşünülür ancak yapılan araştırmalar öznel iyi olma hali üzerinde eğitimin tek başına önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir (Yavuz, 2006).

Kişilerin eğitim seviyelerinin artmasıyla beraber hedeflerine ulaşmaları ve değişimlere uyum sağlamaları kolaylaşır ve bu durum mutluluk üzerinde arttırıcı rol oynar (Saygın, 2008). Eğitimle birlikte istek ve beklentiler artmakta bireyler farklı değerlere yönelebilmektedirler. Bu değerler toplum tarafından kabul görmediğinde bireylerde mutsuzluğa neden olabilmektedir. Bu nedenle eğitim, kültürel değerler, statü, yaşam tercihleri, gelir gibi değişkenlerle birlikte anlam kazanmakta ve bu değişkenler sayesinde öznel iyi olma hali üzerinde etkili olmaktadır (Yetim, 2001).

Kültür: Kültürün öznel iyi olma hali üzerindeki etkisi bireysel ve topluluk kültürü çerçevesinde incelenmiştir. Bireyciliğin öznel iyi olma hali üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Diener ve Diener, 1996). Toplumcu kültürle göre sosyal rolleri yerine getirmek ve topluma uyum önemlidir. Bireyci kültürler ise hazzı ve kişisel deneyimleri teşvik eder (Biswas-Diener, Diener ve Tamir, 2004). Toplulukçu kültürlerde kişisel amaçların ikinci planda olması, bireylerin hayatlarını toplum kurallarına göre şekillendiriyor olmaları, toplulukçu kültürlerin öznel iyi olma hali düzeylerinin, bireyci kültürlerden daha düşük olmasına neden olmaktadır (Diener, Oishi ve Lucas, 2003).

Din: İnsanların din kavramına önem vermeleri, dinsel kader anlayışına sahip olmaları ve inandıkları dinin vazifelerini yerine getirmeleri ruh sağlıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Saygın, 2008). Diener ve arkadaşlarına (1999) göre, dini inanışlar günlük hayatta karşılaşılan olayların kabul edilmesini sağlayarak benzer değerlere sahip insanları bir araya getirir ve bu durum öznel iyi olma halini olumlu etkiler.

1.1.3. Psikolojik İyi Olma Hali

Psikolojik iyi olma hali, öznel iyi olmanın göstergelerinden olan mutluluk veya yaşam doyumundan farklı bir kavramdır (Diener, 1984). Ryff'a (1995) göre psikolojik iyi olma olumlu-olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunun bir bileşimi olmaktan çok, yaşam tutumlarından oluşan çok boyutlu bir yapıdan oluşur.

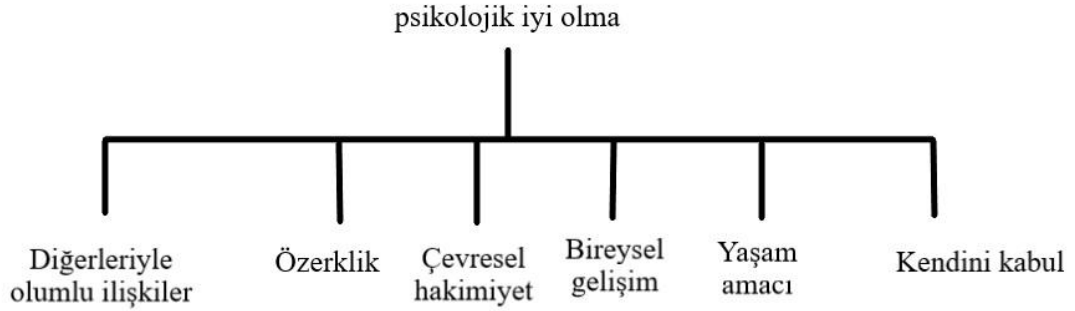
Houghton Muffin'e (2003) göre psikolojik iyi olma, bireylerin duyuşsal ve bilişsel yeteneklerini kullanabildikleri, günlük hayatta aktif, toplumda faal oldukları bir verimlilik durumudur (Akt. Çelikler, 2017). Psikolojik iyi olma hali bireyin yaşam amacına sahip olma, potansiyelini gösterme durumunu, insan ilişkilerini ve kendi yaşamına dair sorumluluklarını içerir (Ryff ve Keyes, 1995).

1.1.3.1. Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma Modeli

Ryff'in kişilik ve gelişim kuramcılarının olumlu psikolojik sağlığa ilişkin açıklamalarını temel alarak oluşturduğu modeli altı psikolojik boyuttan oluşmaktadır (Cenkseven & Akbaş, 2007).

Söz konusu altı boyut, kişinin geçmiş yaşantılarına ya da kendisine ait olumlu değerlendirmelerini (kendini kabul), birey olarak büyüme ve gelişiminin devam ettiği duygusunu (bireysel gelişim), bireyin anlamlı ve amaçlı bir yaşama sahip olduğu inancını (yaşam amacı), insan ilişkilerinde güven ve samimiyeti (diğerleriyle olumlu ilişkiler), bireyin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda çevresindeki yaşamını

yönlendirebilme becerisini (çevresel hâkimiyet) ve kendi başına karar verebilme yetisini (özerklik-otonomi) içermektedir (Cenkseven, 2004:41). Bahsedilen altı boyut ile ilgili şekil aşağıda verilmiştir (Ryff ve Keyes'den aktaran Sarıcaoğlu, 2011).



Şekil-1 Ryff'ın Psikolojik İyi Olma Hali Boyutları Modeli

Ryff (1995), incelediği kuramların farklı kısımlarını bütünleştirerek her bir boyutu yeniden tanımlamıştır (Canbay, 2010). Maslow ve Rogers'ta olduğu gibi kendini kabul kavramının yalnızca bireyin kendine karşı olumlu tutumlarını içermediği, aynı zamanda Jung'ın bahsettiği gibi kişinin iyi ve kötü özelliklerini kabullenmeyi, Erikson'un tanımladığı gibi başkalarının geçmiş yaşantılarını kabullenmeyi de içerir (Gülaçtı, 2009). Bahsedilen boyutların hepsi bir bütün olarak ele alındığında psikolojik iyi olma halini oluşturmakta, bu boyutlarda kendini yüksek oranda iyi hisseden ve değerlendiren bireylerin iyi olma hallerinin de yüksek seviyede olduğu kabul edilmektedir (Seyhan, 2013).

1.1.4. Sosyal İyi Olma Hali

Sosyal yönden sağlıklı olan insanlar kendilerinin ve kendileri gibi olan diğer insanların sosyal gelişim için faydalı olabileceklerinin farkında olurlar (Keyes, 1998). Bu sebeple toplumda sosyal olarak iyi olan bireylere gereksinim vardır. Gamble'a (2012) göre sosyal iyi olma hali sağlık, eğitim ve temel ihtiyaçların yanı sıra kişilerin aile ve toplumdaki diğer bireylerin desteğine ve dini, politik, kültürel kurumlara ulaşabilmesi durumudur. Bazı kaynaklarda sosyal iyi olma hali sosyal katılım ile eş tutulmuştur (aktaran Yurcu, Kasalak, Akıncı, 2015). Prilleltensky, Nelson ve Peirson

(2001), sosyal katılım gösterme, toplum hayatına katkı sağlama ve öz belirlemenin sosyal iyi olma, psikolojik iyi olma ve aitlik duygusu için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Larson (1992) sosyal iyi olma kavramını sosyal sağlık ile eşleştirmiş, sosyal iyi olmanın temelinde sosyal uyum ve sosyal destek olduğunu savunmuştur. Blum (1976) ise, sosyal iyi olmayı pozitif sosyal davranış olarak tanımlamış (aktaran Tekin, 2014). Bu farklı tanımlamalar içerisinde en dikkat çeken tanımlama Keyes tarafından oluşturulmuştur.

1.1.4.1. Keyes'in Sosyal İyi Olma Modeli

Keyes (1998), sosyal iyi olma halini “Sosyal iyi olma kişilerin toplumda kendi durum ve işlevlerini değerlendirmesidir” şeklinde tanımlamıştır. Keyes (1998), sosyal iyi olma modelinde, iyi olmanın sosyal yönünü kavramsallaştırmayı ve değerlendirmeyi amaçlar. Keyes (1998), bu modeli pozitif sosyal sağlık modeli olarak da tanımlamış ve modelinde yaşamın zorlukları ve sosyal doğası üzerinde durmuştur.

Keyes'in (1998) sosyal iyi olma modeli, sosyal kabul, sosyal gerçekleşme, sosyal bütünleşme, sosyal katkı, sosyal uyum olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Sosyal katkı; bireyin kendi toplumsal değeriyle ilgili yargısıdır ve toplum için değerli olduğuna, topluma yarar sağlayabileceği özellikleri olduğuna ilişkin inanışını içerir (Keyes, 1998). Sosyal katkı, öz -eterlilik ve sorumluluk kavramlarının bileşeni gibidir. Öz-yeterlilik bireyin belirli hedeflere ulaşabileceğine ve etkinlikte bulunabileceğine ilişkin inançlarıdır (Gecas'dan aktaran Kaya, 2013). Sosyal sorumluluk ise kişilerin topluma katkı sağlamak amacıyla bireysel sorumluluklarını yerine getirmesidir.

Sosyal kabul; toplumun ve diğer insanların genel özellik ve karakterleri yönünden kurgulanması durumudur (Kaya, 2013; Yurcu, Kasalak ve Akıncı, 2015). Yüksek düzeyde sosyal kabul gören kişiler, diğer insanlara güvenir ve onların da üretken olma, iyilik yapma özelliklerine sahip olduklarını düşünürler. Sosyal kabul

gören bireyler, insan doğasına ilişkin olumlu duygular beslerler ve diğer insanlarla bir aradayken iyi olma haline bürünürler (Keyes, 1998).

Sosyal gerçekleşme; toplumun potansiyelinin ve gidiş yönünün değerlendirilmesidir. Toplumun, vatandaşları ve kurumları yoluyla gelişebileceğine ve potansiyelini ortaya koyabileceğine olan inancını ifade eder (Kaya, 2013). Sağlıklı bireyler toplumun geleceğinden umutludurlar, toplumun potansiyelini olumlu değerlendirir ve kendilerinin de toplumsal büyümeden yarar sağlayabilecekleri inancına sahiptirler (Keyes, 1998). Sosyal gerçekleşme, toplum potansiyeline önem vermesi yönünden kendini gerçekleştirme (Maslow'dan aktaran Göçet Tekin, 2014), kişisel gelişim ve mutluluk (Keyes, 1998) kavramlarını hatırlatır.

Sosyal uyum; bireylerin içinde bulundukları dünyanın işleyişinin, niteliğinin ve düzeninin algılanması aynı zamanda bireylerin bu dünya hakkında bilgi sahibi olmaları durumudur (Yurcu, vd., 2015). Sosyal uyum kavramı yaşamdaki anlamlılık kavramıyla eşdeğer kabul edilir çünkü sosyal bakımdan sağlıklı insanlar hem içinde bulundukları dünyanın hem de çevrelerinde neler olduğunun kaygısını taşırlar ve mantıklarıyla hareket ederek mükemmel dünya fikrine aldanmazlar (Keyes, 1998).

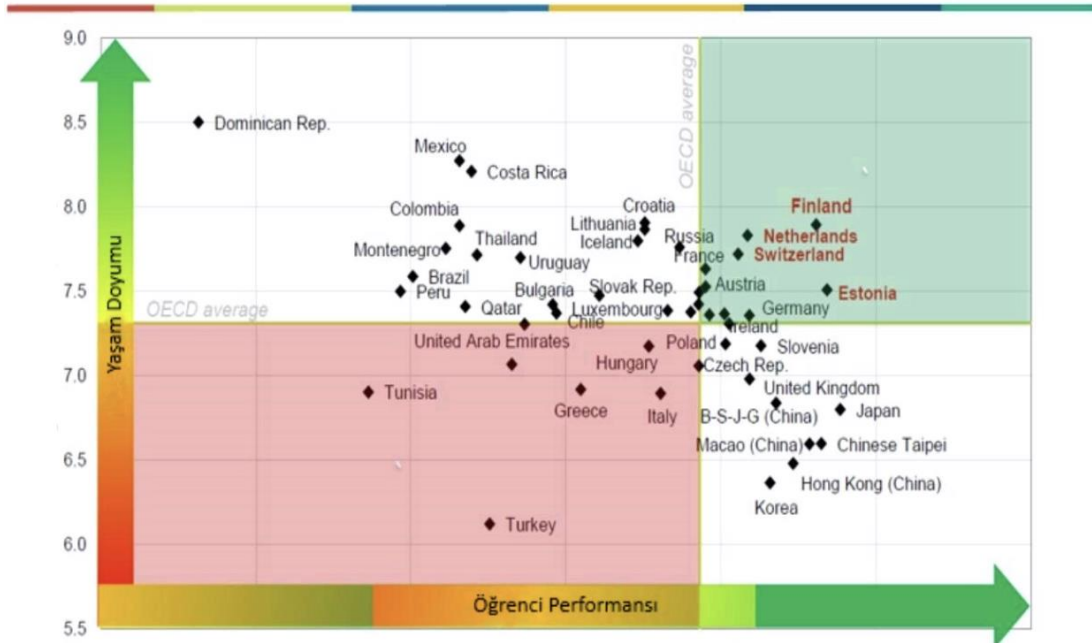
Sosyal bütünleşme; bireylerin içinde bulundukları toplumla olan ilişkilerinin niteliğinin değerlendirilmesidir (Keyes, 1998). Sağlıklı bireyler toplumun bir parçası ve diğer bireylerle ortak değerlere sahip olduklarının farkındadırlar. Keyes (1998), sosyal bütünleşme kavramını tanımlarken Marx, Durkheim, Seeman gibi düşünürlerden yararlanmış, sosyal bütünleşmenin Marx'ın sınıf bilinci kavramındaki gibi toplu aidiyet ve kader kurgusunu gerektirdiğini belirtmiştir.

1.1.5. PISA İyi Olma Hali (Wellbeing) Araştırması

Programme of International Student Achievement (PISA) 2015 uygulamasında ilk kez dünya çapında 15 yaş grubu öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri incelenmiştir. Bu uygulamada Türk öğrenciler Koreli öğrencilerle birlikte, yaşam doyumu en düşük düzeyde öğrenciler olarak belirlenmiştir. Türkiye'deki öğrencilerin %29'u

hayatlarından hiç memnun olmadıklarını dile getirmiştir. PISA, 2015 uygulaması sırasında öğrencilerin iyi olma halini dört farklı alanda incelenmiştir. Bunlar, psikolojik, sosyal, bilişsel ve fiziksel boyutlardır. Psikolojik boyut, öğrencilerin öz-yeterlik, öz-saygı, motivasyon, dayanıklılık gibi algılarını içerir. Sosyal boyut, öğrencilerin aile, akran ve öğretmenleriyle ilişkilerini içerir. Okula aidiyet, akran zorbalığı ve öğretmen adaleti gibi algılar da sosyal boyutun içinde yer almaktadır. Bilişsel boyut, öğrencilerin akademik performans, problem çözme, eleştirel ve çok yönlü düşünme gibi becerilerini içerir. Son olarak fiziksel boyut ise, öğrencilerin fiziksel aktivite ve beslenme alışkanlıklarını içerir (OECD, 2017)

PISA raporu sonuçlarına göre, öğrencilerin iyi oluş halleri ile başarıları arasında karmaşık bir ilişki vardır. Pek çok ülkede başarı bakımından üst yüzdelik dilimlerle alt yüzdelik dilimlerde bulunan öğrencilerin iyi olma halleri benzerlik göstermektedir (OECD, 2017). Şekil 2’de görüldüğü gibi, Kore, Hong Kong, Japonya gibi ülkelerde, öğrenciler yüksek performansa sahip oldukları halde yaşam doyumları düşük iken; Finlandiya, Estonya, Hollanda gibi ülkelerde öğrenciler hem yüksek başarı düzeyine hem de yüksek yaşam doyumuna sahiptir. Bu durum kültürel farklılıkları akla getirmektedir. Maalesef, Türkiye’deki öğrenciler katılan ülkeler arasında en düşük yaşam doyumuna sahip olmanın yanı sıra, düşük performans düzeyine sahiptir.



Şekil-2 PISA 2015'e Göre Yaşam Doyumu ve Başarı İlişkisi (Schleicher, 2018)

PISA raporu sonuçlarına göre, öğrencilerin %73'ü okula ait hissettiklerini bildirmişlerdir. Okula ait hisseden öğrenciler, sosyo-ekonomik düzeyleri kontrol edildiğinde, hissetmeyenlere göre anlamlı biçimde yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu da aidiyet duygusunun başarı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Türk öğrencilerin aidiyet duygusu, katılan ülkeler arasında Dominik Cumhuriyeti ile en son sırada yer almaktadır (OECD, 2017).

Aidiyet duygusu, başkaları tarafından kabul edilip sevmek, bir gruba bağlılık ve o grubun bir üyesi gibi hissetmek olarak tanımlanabilir (Maslow, 1943). İnsanlar yaşamları boyunca sosyal bağlar kurma ve desteklenme ihtiyacı duyarlar. Okuldaki aidiyet duygusu, öğrencilerin öz-güven ve öz-saygılarını artırarak onların akademik ve sosyal gelişimine katkıda bulunur (Jethwani-Keyser, 2008). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi öğrencinin okula aidiyeti ile sosyal ve duygusal gelişimini etkiler (Anderman, 2003; Chiu ve ark., 2016; Ma, 2003; Noble ve ark, 2008). Gerek öğretmenler gerekse okuldaki diğer çalışanlar saygı ve şefkat çerçevesinde bir ortam oluşturarak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olabilirler. Bu ortamların yaratılması özellikle dezavantajlı öğrenciler için çok önemlidir (Battistich ve ark., 1997).

PISA raporuna göre, pek çok ülkede akran zorbalığına rastlanmaktadır. Bu zorbalık genellikle sözlü veya psikolojik düzeyde olup, fiziksel zorbalık daha azdır. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Ayrıca, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerini okuldan dışlanmış hissettiklerini rapor etmişlerdir (OECD, 2017).

Eğitim politikacıları açısından akran zorbalığı son yıllarda endişe verici düzeylere ulaşmıştır (Nansel ve ark., 2004; Rigby, 2007; Rivara & Le Menestrel, 2016). Akran zorbalığının hem zorbalığı uygulayan hem de zorbalığa uğrayan açısından oldukça ciddi sonuçları vardır (Rivers, 2000). Bu öğrenciler diğer arkadaşlarına kıyasla, okulda daha çok devamsızlık yapma, okulu bırakma ve başarısız olma eğilimindedirler (Konishi ve ark., 2010; Townsend ve ark., 2008). Bu öğrenciler ayrıca depresyon, yalnızlık, öz-güven eksikliği gibi sorunlara daha meyillidirler

(Haynie ve ark., 2001; Kochel ve ark., 2012; Striegel-Moore ve ark., 2002). Bu sorunlar yetişkinlikte de devam edebilmekte ve bu kişilerin işgücüne katılımlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Drydak, 2014).

Birtakım kişisel özellikler öğrencilerin daha çok zorbalığa uğramasına neden olur. Fiziksel görünüm, yaş ve etnik köken bunlardan bazılarıdır. Örneğin, obezite sorunu olan öğrenciler veya fiziksel olarak az gelişmiş olan öğrenciler diğer yaşlılarına kıyasla daha çok zorbalığa uğrarlar (Faris & Felmlee, 2014; Griffiths ve ark., 2006; Janssen ve ark., 2004). Öte yandan, evlerinde şiddete maruz kalan öğrenciler okulda da zorbalığa maruz kalma eğilimindedirler (Wolke & Skew, 2011). Bazı zorbalık türleri diğerlerine göre daha yaygındır; örneğin sözlü zorbalık en yaygın olanıdır (Wang, Iannotti & Nansel, 2009; Williams & Guerra, 2007).

Öğretmenler öğrencilerin okuldaki iyi oluş düzeylerini etkileyen önemli faktörlerdir. PISA raporuna göre daha mutlu olan öğrenciler, öğretmenlerinden daha çok destek gördüklerini ve onlarla daha olumlu ilişkiler içinde olduklarını rapor etmişlerdir (OECD, 2017).

Öğretmen desteği, öğretmenin öğrencilerine gösterdiği şefkat, arkadaşlık, anlayış ve güven içeren davranışlardan oluşur (Ryan ve Patrick, 2001). Öğretmenler öğrencilerine ilgi ve alaka gösterip onların potansiyellerini öne çıkardıklarında, öğrenciler de başarılı olmak için ekstra çaba harcarlar (Lumpkin, 2007; Noddings, 1992). Destekleyici öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup onlara göre öğretimi şekillendiren öğretmendir (Noddings, 1992). Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda ellerinden geleni yaptıklarını düşünürler de öğrencilerin bunu nasıl algılayıp yorumladıkları daha önemlidir (Daniels & Perry, 2003).

Motivasyon öğrencilerin okul başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. PISA raporuna göre, motivasyon düzeyi en yüksek olan öğrenciler, fen testinde motivasyon düzeyi en düşük olan öğrencilerden 38 puan daha yüksek puan almışlardır. Bu da bir okul yılına tekabül etmektedir (OECD, 2017).

Pek çok durumda motivasyon başarıya ulaşma konusunda yetenekten daha önemli rol oynamaktadır (Duckworth ve ark., 2011; Eccles ve Wigfield, 2002). Motivasyon, kişilerin yalnızca hedeflerine ulaşma konusunda değil, başkalarıyla rekabet etme konusunda da yardım sağlar (Covington, 2000). Motivasyon içsel veya dışsal bir kaynaktan gelebilir. Kişi bir şeyi ilgi veya zevk duyduğu için yapıyorsa, içsel bir motivasyona sahiptir ve dışarıdan gelen baskılar onu etkilemez. Kişinin dışında kalan etkenler bir işin yapılmasını etkiliyorsa, buna da dışsal motivasyon denir. Öğrenciler için akademik motivasyon genellikle dış kaynaklı olup, bunlar, iyi notlar veya öğretmen ve anne-babadan övgü almak şeklindedir (Tuan, Chin & Shieh, 2005).

1.2. TIMSS'E GÖRE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN FEN BAŞARISI

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) eğitim alanında yapılan uluslararası değerlendirmelerden biridir. TIMSS dünya genelinde çok sayıda ülkenin katıldığı, ülkelere kendi eğitim sistemlerini inceleme fırsatı veren, 4. ve 8. sınıf öğrencilerin fen ve matematik alanındaki başarılarının yıllara göre izlenebilmesini sağlayan bir çalışmadır (MEB, 2003). Dört yılda bir IEA (Uluslararası Eğitimde Başarıyı Değerlendirme Birliği) tarafından düzenlenen TIMSS uygulaması Türkiye'de 1999, 2007, 2011, 2015 yıllarında gerçekleştirilmiş olup bir sonrakinin 2019 yılında yapılması planlanmaktadır. Türkiye, 8. sınıf düzeyinde 1999 ve 2007 araştırmalarına, 4. ve 8. sınıf düzeyinde 2011 ve 2015 araştırmalarına katılmıştır (MEB, 2016). TIMSS içerisinde fen ve matematik başarı testlerinin yanı sıra öğretmen, öğrenci ve okul anketlerini barındırmaktadır. Bu anketler kullanılarak eğitimsel ve toplumsal faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmaktadır (Oral & McGivney, 2013).

1999 yılında yapılan TIMSS'de Türkiye'deki 8. sınıf öğrencileri Fen Bilimleri alanında 38 ülke arasından 33. sırada yer alarak uluslararası fen ortalamasının altında puan elde etmiştir (Böyük, 2017).

2007 yılında yapılan TIMSS’de Türkiye’deki 8. sınıf öğrencileri Fen Bilimleri alanından 454 puan alarak uluslararası ortalamanın altında kalmış ve 38 ülke içinden yine 33. sırada yer almıştır.

2011 yılında yapılan TIMSS’de Türkiye fen başarı sıralamasında 8. sınıflar 42 ülke arasından 21. sırada, 4. sınıflar 50 ülke arasından 36. sırada yer almıştır. Uluslararası fen ortalama puanı 8. sınıf düzeyinde 477 iken Türkiye 483 puan almış, 4. sınıf düzeyinde ortalama 490 puan iken Türkiye 469 puan almıştır (Yücel, Karadağ, Turan, 2011).

2015 yılında yapılan TIMSS araştırmasında 4. sınıf düzeyinde 47 ülke ve 8. sınıf düzeyinde 39 ülke katılmıştır. Türkiye 4. sınıf düzeyinde Fen Bilimleri alanından 483 puan ile 35. sırada yer almıştır. Türkiye 8. sınıf düzeyinde Fen Bilimleri alanında 493 puan ortalamasıyla 21. sırada yer almıştır (MEB, 2016). Türkiye’nin TIMSS’de elde ettiği başarının 2011 yılından itibaren artan oranda seyrettiği ve bu iyileşmede başarıya etki eden faktörler üzerinde durmanın önemli bir payı olduğu söylenilebilir (Akkuş, 2014; Yıldırım ve Yıldırım, Ceylan, 2017). TIMSS 2015 raporunda Türkiye’deki öğrencilerin başarı testlerinden elde edilen sonuçlar öğrenci, öğretmen, okul ve ev anketlerinden elde edilen verilerle ilişkilendirilerek incelenmiştir (Yıldırım ve arkadaşları, 2017). TIMSS 2015 uygulamasında okullardaki öğretmenlerin iş doyumu ve öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile fen başarısı arasındaki ilişki okul iklimi başlığı altında incelenmiştir. Okul iklimi okuldaki insanların ortak algılarına bağlı olarak gelişen, okuldaki tüm bireyleri etkileyen ve onların davranışlarından etkilenen, sürekliliği olan bir özellik olarak tanımlanabilir (aktaran Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009).

Blum’a (2005) göre öğrencilerin başarılı olabilmeleri için kendilerini okula ait hissetmeleri gerekmektedir. TIMSS 2015 raporunda 4.sınıf öğrencilerinin %81’inin yüksek okula aidiyet duygusuna, %18’nin orta, %1’nin ise düşük seviyede okula aidiyet duygusuna sahip oldukları bildirilmiştir. Okula aidiyet duygusu seviyesine göre öğrencilerin fen başarıları karşılaştırılmış, yüksek düzeyde okula aidiyet duygusuna sahip öğrencilere ait Fen Bilimleri başarı ortalaması 510 puan üzerinden

493, orta düzey okula aidiyet duygusuna sahip öğrencilere ait Fen Bilimleri başarı ortalaması 500 puan üzerinden 451 olarak hesaplanmıştır. Yüksek düzey okula aidiyet duygusu ile orta düzey okula aidiyet duygusuna sahip öğrenciler arasında Fen Bilimleri başarı puan farkı 42 olarak belirlenmiştir (MEB, 2016).

Öğrencilerin okulda şiddete ve zorbalığa maruz kalmalarının, onların akademik olarak başarısız olmalarına ve okula aidiyet duygularının da azalmasına sebep olduğu bilinmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2011). TIMSS 2015 uygulamasında 4. ve 8. sınıf öğrencilerin akran zorbalığına uğrama düzeyine göre fen başarı düzeyleri okul güvenliği başlığı altında incelenmiştir. Uygulamaya katılan 4. sınıf öğrencilerinden %57'si hemen hemen hiç akran zorbalığına maruz kalmadığını belirtirken bu öğrencilerin başarı ortalamaları 500 puan olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin %14'ünün ise haftada bir zorbalığa maruz kaldığı ve bu öğrencilerin başarı ortalamalarının da 431 puan olarak belirlendiği görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin ise %69'u düşük düzeyde akran zorbalığına, %6'sı yüksek düzeyde akran zorbalığına maruz kalmıştır. Akran zorbalığına maruz kalma düzeyi düşük olan öğrencilerin başarı seviyelerinin de akranlarına kıyasla düşük olduğu görülmüştür (MEB, 2016).

Öğrencinin derse katılma isteğinin ve öğrenmeye hazır bulunuşluğunun fen başarısını olumlu anlamda etkilediği bilinmektedir (Yetişir, 2014). TIMSS raporuna göre başarıyla ilişkisi olduğu düşünülen, öğrencinin fen dersine yönelik tutum ve derse katılımı 4. ve 8. sınıf düzeyinde incelenmiştir. İncelemeler sonucunda fen dersine ilgi duyan dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerin başarı ortalamasının, derse ilgi duymayan öğrencilerin başarı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin fen öğrenmeyi sevme, fen dersinde kendilerine güvenme ve 8. sınıf öğrencilerin fen dersine değer verme durumları ile fen başarıları karşılaştırılmış, fen öğrenmeyi seven öğrencilerin başarı ortalamaları sevmeyenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Fen dersinde kendine güvenen öğrencilerin başarı ortalamalarının güvenmeyenlere oranla daha yüksek olduğu ve 8. sınıf öğrencilerden fen dersine daha çok değer veren öğrencilerin derse değer vermeyenlere oranla başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür (MEB, 2016).

1.3. İYİ OLMA HALİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde genel olarak iyi olma hali ve başarı arasındaki ilişkiyi doğrudan ya da dolaylı olarak araştıran çalışmalara yer verilmiştir.

1.3.1. İyi Olma Hali ve Akademik Başarı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eryılmaz ve Aypay'ın (2011) ergenlerin derse katılmaya motive olma ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri yükseldikçe ve ergenler çevreyle olumlu tepkimede bulundukça derse katılmaya ilişkin motivasyon düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Tuzgöl Dost (2010) Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarını incelemiş, incelemeleri sonucunda Türkiye'deki öğrencilerin yaşam doyumları ve öznel iyi oluşları, Güney Afrika'daki öğrencilerinkinden daha düşük düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin algılanan akademik başarı, ekonomik durum ve anne-baba tutumlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Sonuçlar arasında akademik başarısını yüksek olarak algılayan öğrencilerin iyi oluşlarının da daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

UNICEF'in Türkiye birimince 2011-2015 ülke programı çerçevesinde yapılan araştırmada Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanları ve göstergeleri tanımlanmış ve değerlendirilmiştir. Çalışmada eğitim faktörü sözü edilen alanlardan biri olarak incelenmiştir. Çalışmanın bulgularında öğrenci notlarının yüksek olması yani akademik performans çocuk mutluluğunun en temel göstergesi olarak belirlenmiş bunun yanında katılımcıların yarısına yakını öğretmenin ayrımcılık yapmamasını mutlu olmanın başka bir nedeni olarak belirtmişlerdir.

Özen (2005) ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmada, algılanan akademik başarı ve ekonomik durumun ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği bulgusunu elde etmiştir.

1.3.2. İyi Olma Hali ve Akademik Başarı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Katja, Paivi, Marja-Terttu ve Pekka'nın (2002) ergenlerin öznel iyi olma, okul memnuniyeti ve sağlıklı davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada kız öğrencilerin okul memnuniyeti ve sağlıklı davranışlarının, yaşam doyumunu %50 oranında açıkladığı belirlenmiştir.

Belçika'daki 26 liseden toplam 2.054 öğrenci ile yapılan çalışmada Engels ve arkadaşları (2004) öğrencilerin iyi olma halini ve okul memnuniyetini genelde yüksek bulmuşlardır. Ancak okuldan okula büyük farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar genellikle öğretmenlerle iletişim, sınıf ve okul aidiyeti ve okulun fiziki yapısından kaynaklanmaktadır.

Quinn ve Duckword (2007), ortaokul 5. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde öznel iyi oluş ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İki yıl süren bu araştırma sonucunda öznel iyi olmanın akademik başarıyı arttırdığı, akademik başarının ise öznel iyi olma düzeyini arttırdığı bulgusuna ulaşarak, araştırmacılar karşılıklı ilişkiye dikkat çekmiştir.

Tuominen-Soini, Salmelo-Aro ve Niemivirta (2008), 9. ve 11. sınıflarda eğitim gören farklı alanlardan başarıyı hedefleyen öğrenciler üzerinde çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul tükenmişliği ve eğitim amacına ilişkin değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda başarı, öğrenme ve başarı odaklı yönelimler arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun önemli bir etkisi olduğu görülmüştür.

Van Petegem ve arkadaşları (2008) 594 lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada, okul motivasyonları yüksek olan öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler öğretmenlerini daha çok tolerans sahibi, sabırlı ve işbirliğine önem veren kişiler olarak algıladıkça iyi oluş düzeylerinde de artış gözlenmiştir.

Crede, Wirthwein, McElvany ve Steinmayr (2015), ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, sınav kaygısı düzeyleri ve akademik başarılarının birbiriyle ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında ise akademik başarının öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni (yaşam doyumu) ile pozitif yönde, sınav kaygısının öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni ve duygusal bileşeni (olumlu-olumsuz duygulanım) ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan modeldir (Cresswell, 2014). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin Fen Bilimleri başarı testinde gösterdikleri başarı düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise öğrencilerin okula yönelik iyi olma halinin göstergeleridir.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli'nin Gebze ilçesinde okumakta olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrendeki tüm öğrencilere ulaşmanın zorluğu dikkate alınarak, Gebze'deki öğrencilerin tamamını en iyi temsil edeceği düşünülen üç bölgeden (alt, orta, orta-üst sosyoekonomik düzey) üç okul seçilmiştir. Bu okulların 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 590 öğrenciden veri toplanmıştır. Kayıp verilerin ve uç değerlerin çıkarılmasının ardından geriye kalan 537 öğrenciye ait veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına göre derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan, belirli ölçütleri karşılayan ve belirli özelliklere sahip bir ya da birden fazla durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilen yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Maksimum çeşitlilik örneklemeinde ise amaç, probleme uygun olarak oluşturulan örneklemeindeki bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım,

Şimşek, 2008). Araştırmanın yapıldığı okullar Gebze'nin sosyoekonomik düzey açısından farklılaşan bölgelerinden seçilmiştir.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 3). Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim/öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Öğrencilere ilk olarak TIMSS Öğrenci Anketi, sonrasında TIMSS Fen Bilimleri sorularından oluşan başarı testi uygulanmıştır. Anket ve başarı testi farklı zamanlarda bir ders saati süresinde yanıtlanmıştır. Örneklemen genişliği ve ölçeklerin her öğrenciye aynı anda uygulanması gerekliliği nedeniyle uygulamalar her sınıfın kendi öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada öğrencilerin okula yönelik iyi olma halleri ve fen başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla TIMSS Fen Bilimleri sorularından oluşan karma bir başarı testi ve okula yönelik iyi olma halini ölçmeyi amaçlayan TIMSS Öğrenci Anketi kullanılmıştır. Öğrenci anketinin Türkçe versiyonunun araştırmada kullanılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Anketin yalnızca okula yönelik iyi olma halini ilgilendiren kısımları alınarak farklı formda bir anket oluşturulmuştur.

2.4.1. TIMSS Fen Bilimleri Başarı Testi

Araştırmada TIMSS uygulamasında yer alan 12 adet çoktan seçmeli, 12 adet açık uçlu sorudan oluşan bir başarı testi kullanılmıştır (EK 1). Bu sorular bilgi, uygulama, akıl yürütme bilişsel alanlarının her birinden 8'er adet olacak şekilde seçilmiştir. Her doğru cevap için 1 puan verilmiş, yalnızca açık uçlu sorulardan 11. soru 2 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Testin tamamını doğru cevaplayan bir öğrencinin alabileceği maksimum puan 25'tir.

2.4.2. TIMSS Öğrenci Anketi

Araştırmada TIMSS 2015 öğrenci anketinin okula yönelik iyi olma hali ile ilgili kısımları kullanılmıştır. İlk olarak anketin Türkçe formu MEB’den istenerek kullanım için gerekli izinler alınmıştır. TIMSS Öğrenci Anketinde, okula yönelik iyi olma halinin boyutlarından okula aidiyet, akran zorbalığı, Fen Bilimlerine karşı tutum, Fen Bilimlerine yönelik öz-yeterlik algısı ve Fen Bilimleri öğretmen algısına yönelik sorular yer almaktadır (EK 2). TIMSS Öğrenci Anketinin tamamında 41 madde yer almaktadır ve maddelerin yanıtlandırılmasında 4’lü Likert tipi derecelendirme anahtarı kullanılmıştır. Akran zorbalığı boyutunu ölçen 8 maddenin yanıtlandırılmasında kullanılan derecelendirme anahtarı “1-hiç, 2-yılda birkaç kez, 3-ayda bir ya da iki kez, 4-en az hafta bir kez” şeklindedir. Okula aidiyet, Fen Bilimlerine karşı tutum, Fen Bilimlerine yönelik öz-yeterlilik algısı, Fen Bilimleri öğretmen algısı boyutlarına ait maddelerin yanıtlandırılmasında “1-hiç katılmıyorum, 2-kısmen katılmıyorum, 3-kısmen katılıyorum, 4-tamamen katılıyorum” seçenekleri kullanılmıştır. Fen Bilimlerine karşı tutum boyutundan 2.ve 3. maddeler, Fen Bilimleri öz-yeterlilik algısı boyutundan 2., 3., 6., 7. maddeler ters puanlanmıştır.

2.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Testin 12 maddelik çoktan seçmeli kısmı TAP programında güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Buna göre KR20 Güvenirlik katsayısı 0,67, ortalama madde güçlüğü 0,6 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0,4 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlüğü 0,4-0,6 arasında olması ve madde ayırt ediciliğinin 0,4’ün üzerinde olması ideal kabul edilmektedir. KR20 güvenilirlik katsayısı ise 0,7’ye çok yakın olduğu için test güvenilir kabul edilmiştir. Fraenkel ve Wallen’a (2008) göre, KR20 katsayısı 0,70 ve üzerindeki testler güvenilir kabul edilebilir.

Testteki açık uçlu soruların puanlanmasında TIMSS’de var olan rubrikler Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmıştır. Açık uçlu sorular için, değerlendiriciler arası uyum hesaplanmıştır. Cevaplar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak

değerlendirilmiş, Cohen Kappa uyum değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu rakam da iki değerlendirici arası tutarlılığı göstermektedir. Farklı değerlendirilen sorular için daha sonra ortak bir karara varılmıştır.

Öğrenci anketindeki maddelerin boyutlarla uyumunu test etmek amacıyla LISREL’de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapıldı

Buna göre aşağıdaki uyum indeksleri elde edildi:

- **Chi-square / Serbestlik derecesi: 2.33** (3’ün altı mükemmel uyum) (Tabachnick & Fidell, 2001)
- **RMSEA: 0.05** (0.05’in altı mükemmel, 0.08’in altı iyi uyum) (Brown, 2006)
- **NNFI/CFI: 0.96** (0.95’in üzeri mükemmel, 0.90’in üzeri iyi uyum) (Tabachnick & Fidell, 2001)
- **GFI: 0.86** (0.90’in üzeri iyi uyum, altı zayıf uyum) (Tabachnick & Fidell, 2001)

Bu değerler göz önünde bulundurularak, faktör yapısının uygun olduğuna karar verildi.

Araştırmada anketin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Beş boyuttan oluşan anketin her bir boyutuna ait alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 2.4’ te yer almaktadır.

Tablo 2.4. Anket Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1. Akran Zorbalığı	8	0,78
2. Okula Aidiyet	7	0,76
3. Öğretmen Algısı	10	0,83
4. Fen Bilimleri Tutum	9	0,79
5. Fen Bilimleri Özyeterlik Algısı	7	0,73

Tablo 2.4’ te görüldüğü gibi, akran zorbalığı boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,78, okula aidiyet boyutunun 0,76, öğretmen algısı boyutunun 0,83, Fen Bilimleri tutum boyutunun 0,79, Fen Bilimleri özyeterlik algısı boyutunun güvenilirlik katsayısı

ise 0,73'tür. Bu değerlere göre anket boyutlarının tamamının güvenilir olduğu söylenebilir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Her bir öğrencinin başarı testinden aldığı puanlar ve ankete verdikleri yanıtlar bilgisayarda değerlendirilmek üzere SPSS'e girilmiştir.

Öğrencilerin okula yönelik iyi olma halleri anketinin her bir boyutundan alınan puanlar üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır, öğrencilerin okula yönelik iyi olma halleri ve fen başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin başarıyı yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,01 ve 0,05 alınmıştır.

Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu serpilme grafikleri incelenerek tespit edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık katsayılarının 0,99 ile 1,3 arasında değişen değerler aldığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013: 79) göre, çarpıklık değerleri +1.5 ile -1.5 arasında olduğu durumlarda normal dağılıma uygun olarak analiz yapılabilmektedir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı bulunmadığını test etmek amacıyla, regresyon analizi sırasında çoklu doğrusal bağlantı katsayıları incelenmiştir. Buna göre, Collinearity Statistics alanındaki Tolerance değeri 0,1'in üzerinde, VIF değerleri de 10'un altında hesaplanmıştır (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013). Son olarak, $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı Mahalanobis uzaklığına sahip değerler uç değer olarak kabul edilmiş (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012) ve bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan toplam 537 kişilik veri ile analizler gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında alt amaçlar doğrultusunda ulaşılan bulgular yer almıştır.

3.1. AKRAN ZORBALIĞI, OKULA AİDİYET, ÖĞRETMEN ALGISI, FEN BİLİMLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI, FEN BİLİMLERİNE KARŞI TUTUM VE FEN BİLİMLERİ BAŞARI DÜZEYİ

İlkokul öğrencilerinin okula yönelik iyi olma hali göstergelerine ve Fen Bilimleri başarısına ait betimsel istatistikler Tablo 3.1’de verilmiştir.

3.1. İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik İyi Olma Hali Göstergeleri ve Fen Bilimleri Başarısı Düzeylerine Ait Bulgular

	Min.	Maks.	Ort. (ss)	4 Üzerinden Ort.
Akran Zorbalığı	8	32	12,03 (4,47)	1,50
Okula Aidiyet	7	28	24,69 (3,92)	3,53
Öğretmen Algısı	10	40	35,54 (5,04)	3,55
Fen Bilimleri Tutum	10	36	32,25 (4,48)	3,58
Fen Bilimleri Öz-Yeterlilik	10	28	23,79 (4,05)	3,39
Fen Bilimleri Başarısı	1	23	12,51 (4,24)	

Tablo 3.1 incelendiğinde, boyutlara ait ortalama puanların öğretmen algısı için $\bar{X}$ = 35,54 (ss= 5,04), Fen Bilimlerine karşı tutum için $\bar{X}$ = 32,25 (ss= 4,48), okula aidiyet için $\bar{X}$ = 24,69 (ss= 3,92), Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısı için $\bar{X}$ = 23,79 (ss= 4,05), Fen Bilimleri başarısı için $\bar{X}$ = 12,51 (ss= 4,24), akran zorbalığı için $\bar{X}$ = 12,03

(ss= 4,47) puan oldukları görülmektedir. Fen Bilimleri testinden alınan ortalama puan ise 24 üzerinden 12,51 (ss= 4,24) olarak hesaplanmıştır.

3.2. AKRAN ZORBALIĞI, OKULA AİDİYET, ÖĞRETMEN ALGISI, FEN BİLİMLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI VE FEN BİLİMLERİNE KARŞI TUTUM İLE FEN BİLİMLERİ BAŞARILARI ARASINDA İLİŞKİ

İlkokul öğrencilerinin okula yönelik iyi olma hali göstergeleri ile fen başarıları arasındaki korelasyon analizine ait bulgular Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3.2. İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik İyi Olma Hali Göstergeleri İle Fen Bilimleri Başarıları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

(N=537)	Akran Zorbalığı	Okula Aidiyet	Öğretmen Algısı	Fen Bil. Öz-Yet.	Fen Bil. Tutum
Fen Bil. Başarısı	-0,196**	0,229**	0,200**	0,351**	0,161**
Akran Zorbalığı		-0,262**	-0,188**	-0,181**	-0,175**
Okula Aidiyet			0,613**	0,334**	0,553**
Öğretmen Algısı				0,380**	0,583**
Fen Bil. Öz-Yeterlilik					0,472**

** p < 0,01

Tablo 3.2’ ye göre Fen Bilimleri başarıları ile akran zorbalığı boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Fen Bilimleri başarıları ile okula aidiyet, öğretmen algısı, Fen Bilimleri tutum boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Fen Bilimleri öz-yeterlilik boyutu ile Fen Bilimleri başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Fen Bilimleri başarıları ile en yüksek korelasyonel ilişki bahsedilen değişkenlerden Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısı arasında bulunmuştur ($r= 0,351$, $p < 0,01$). Bunu sırasıyla okula aidiyet ($r= 0,229$, $p < 0,01$), öğretmen algısı ($r= 0,200$, $p < 0,01$), akran

zorbalığı ($r = -0,196$, $p < 0,01$), Fen Bilimlerine karşı tutum ($r = 0,161$, $p < 0,01$) takip etmiştir. Akran zorbalığının korelasyon katsayısının negatif olması, zorbalığa uğrama sıklığı arttıkça Fen Bilimleri başarısının azaldığı anlamına gelmektedir.

Ayrıca, akran zorbalığına uğrama sıklığı arttıkça öğrencilerin okula aidiyet puanları ($r = -0,262$, $p < 0,01$), öğretmen algıları ($r = -0,188$, $p < 0,01$), Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlik algıları ($r = -0,181$, $p < 0,01$) ve Fen Bilimlerine karşı tutum puanları da azalmaktadır ($r = -0,175$, $p < 0,01$). Bütün bu değişkenlerle akran zorbalığı algısı arasında düşük düzeyde, negatif korelasyonlar bulunmuştur.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin okula aidiyet puanları arttıkça öğretmen algıları ($r = 0,613$, $p < 0,01$), Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlik algıları ($r = 0,334$, $p < 0,01$) ve Fen Bilimlerine karşı tutum puanları anlamlı biçimde artmaktadır ($r = 0,553$, $p < 0,01$). Bu değişkenlerden öğretmen algısı ve Fen Bilimlerine karşı tutum puanları ile olan korelasyonlar orta düzeydedir. Benzer şekilde, öğrencilerin öğretmen algılarına ait puanları arttıkça, Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlik algıları ($r = 0,380$, $p < 0,01$) ve Fen Bilimlerine karşı tutum puanları da anlamlı biçimde artmaktadır ($r = 0,583$, $p < 0,01$).

3.3. AKRAN ZORBALIĞI, OKULA AİDİYET, ÖĞRETMEN ALGISI, FEN BİLİMLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI VE FEN BİLİMLERİNE KARŞI TUTUMUN FEN BİLİMLERİ BAŞARILARINI YORDAMA DURUMU

İlkokul öğrencilerinin okula yönelik iyi olma hali göstergelerinin Fen Bilimleri başarılarını yordama durumuna ait regresyon analizi sonuçları Tablo 3.3'de belirtilmiştir.

Tablo 3.3. İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik İyi Olma Hali Göstergelerinin Fen Başarılarını Yordama Durumu Regresyon Sonuçları

R= 0,39; R ² = 0,16	Standart Hata	β	t	p
Akran Zorbalığı	0,03	-0,12	-2,80	0,005
Okula Aidiyet	0,05	0,12	2,29	0,022
Öğretmen Algısı	0,05	0,04	0,74	0,459
Fen Bilimleri Öz-Yeterlilik	0,05	0,32	7,02	0,001
Fen Bilimleri Tutum	0,05	-0,10	-1,91	0,057

Tablo 3.3’de ki analiz sonuçlarında, akran zorbalığı, okula aidiyet ve Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlilik algısı değişkenlerinin Fen Bilimleri başarısını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bu değişkenlerin öğrenci başarısındaki varyansın %16’sını açıkladığı görülmüştür ($R^2= 0,16$). Tablo 3.3’de verilen standart regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, fen bilimleri başarısını en çok etkileyen değişkenin Fen Bilimleri öz-yeterlilik algısı ($\beta= 0,32$) olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla, akran zorbalığı ($\beta= -0,12$) ve okula aidiyet ($\beta= 0,12$) izlemektedir. Öğretmen algısı ve Fen Bilimlerine karşı tutumun ise başarı üzerinde anlamlı etkileri gözlenmemiştir ($p > 0,05$).

SONUÇ

Bu araştırmada, öğrencilerin okula yönelik iyi olma halleri ile fen başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. İlkokul 4. sınıf TIMSS Fen Bilimleri sorularından oluşan karma başarı testinden öğrencilerin aldıkları puanlar, öğrenci başarısının ölçütü ve TIMSS öğrenci anketinin okula ait göstergelerinden alınan puanlar, öğrencilerin okula yönelik iyi olma hallerinin ölçütü kabul edilmiştir.

ÖĞRENCİLERİN OKULA YÖNELİK İYİ OLMA HALİ GÖSTERGELERİ İLE FEN BİLİMLERİ BAŞARILARI ARASINDA İLİŞKİ

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, okula yönelik iyi olma hali anketinin alt boyutlarından akran zorbalığı boyutu ile başarı arasında negatif yönde, diğer boyutlar ile başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda da akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin diğerlerine oranla düşük akademik başarıya sahip oldukları ve kendilerini akademik bakımdan yeterli görmedikleri ortaya konmuştur (Andreou, 2000; Schwartz, 2000). Bu nedenle zorbalığa uğrama sıklığı veya şiddeti arttıkça akademik başarıda düşüş olduğu ya da zorbalığa uğrama sıklığı veya şiddeti azaldıkça başarıda artış olduğu söylenilebilir. Ayrıca zorbalık boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durumda, zorbalığa uğrama sıklığı azaldıkça, öz-yeterlik, okula aidiyet, tutum, öğretmen algısı boyutlarından alınan puanların arttığı görülmektedir. Ayrıca, yapılan araştırmalarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okulda kendilerini güvensiz hissettikleri ve sıkça devamsızlık yaptıkları (akt. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009), dolayısıyla okula aidiyet duygusu kazanamadıkları görülmüştür. Benzer araştırmalarda zorbalığa uğrama sıklığı ile okula aidiyet ve öz-yeterlik inancı arasında negatif ilişkiler saptanmıştır (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Çınkır, 2006).

İyi olma göstergelerinden biri olan Fen Bilimleri öz-yeterlik algısı ile akademik başarı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Aktürk ve Aylaz'ın (2013)

yaptığı araştırma sonuçlarına göre de akademik başarı ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiş, öğrencilerin öz-yeterlik inançları arttıkça akademik başarılarının da arttığı görülmüştür. Öğrencilerin öz-yeterliklerini artıran etkenler arasında okula ait hissetmeleri ve öğretmenlerle Fen Bilimlerine karşı olumlu tutumlar beslemeleri gelmektedir. Zimmerman (2000) öz-yeterlik inancının, öğrencilerin akademik başarılarına aracılık etmeye duyarlı olduğunu vurgular (aktaran Yılmaz vd., 2012). Yani, öz-yeterlik başarıya götüren tek etken olmasa da bilgi ve beceriyle birleştiği zaman başarı üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır.

Öğrencilerin verimli öğrenme deneyimlerine sahip olabilmeleri için fen öğretiminde bazı ölçütler vardır ve bunlardan biri de olumlu tutumların geliştirilmesidir (aktaran Uyanık, 2017, s. 87). Bu araştırmanın bulgularında da öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benzer araştırmalar da öğrencilerin Fen Bilimleri dersine veya Fen Bilimleriyle ilgili derslere yönelik olumlu tutumları ve başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Kozcu Çakır, Şenler, Göçmen Taşkın, 2007; Türkmen, 2002). Ayrıca, öğrenciler olumlu tutumlara sahip olduklarında, okula aidiyet ve öz-yeterlik algılarının arttığı, olumsuz davranışlara yönelme olasılıklarının ise azaldığı görülmüştür (Özdemir ve Sezgin, 2011).

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulgu ise öğrencilerin okula aidiyet durumları ve akademik başarıları arasındaki anlamlı ilişkidir. Buna göre kendilerini okula daha az ait hisseden öğrencilerin akademik başarıları daha düşüktür. Bu bulgu daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin Ekşioğlu ve arkadaşları (2009), çalışmalarında lise öğrencilerinin okula aidiyetlerini akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordayan değişkenlerden biri olarak bulmuşlardır. Yapılan bir başka araştırma sonucu, okula aidiyet düzeyindeki artışın öğrencilerin başarı algılarını geliştirdiği yönündedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Araştırmada, öğrencilerin okula aidiyet puanları arttıkça öğretmen özelliklerine ait algıları, Fen Bilimleri öz-yeterlik algıları ve Fen Bilimlerine karşı tutum puanlarının anlamlı biçimde arttığı görülmüştür. Bu değişkenlerden öğretmen özelliklerine ait algı ve Fen Bilimlerine karşı tutum puanları ile olan korelasyonlar orta düzeydedir.

Öğrencilerin, öğretmen algısı ile ilgili bölümden aldıkları puanlarının ortalamasına bakıldığında, bu değişkenin de öğrencilerin başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür (Abazoğlu, Taşar, 2016; Kaya & Rice, 2010; Sarıduman, Bektaş, Hamalosmanoğlu, 2018). Ayrıca, öğrencilerin öğretmen özelliklerine ait algıları arttıkça, Fen Bilimleri öz-yeterlik algıları ve Fen Bilimlerine karşı tutum puanları anlamlı biçimde artmaktadır. Benzer şekilde, Özdemir ve arkadaşları (2010) öğretmenlerin destekleyici olarak algılanmasının, öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde pozitif etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

ÖĞRENCİLERİN OKULA YÖNELİK İYİ OLMA HALİ GÖSTERGELERİNİN FEN BİLİMLERİ BAŞARISINI YORDAMA DURUMU

Öğrencilerin okula yönelik iyi olma hali anketinden aldıkları puanlar ile Fen Bilimleri başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları regresyon analizine tabi tutulmuş ve analiz sonucunda, mevcut değişkenlerden, akran zorbalığı, okula aidiyet ve Fen Bilimlerine ilişkin öz-yeterlik algısı değişkenlerinin, Fen Bilimleri başarısını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bu değişkenler, öğrenci başarısındaki varyansın %16'sını açıklamıştır. Bu sonuçlar daha önce yapılan benzer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Barış, 2009; Pektaş, 2010; Akyüz, 2014; Ertürk ve Erdinç Akan, 2018). Örneğin, Aydın'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre öz-yeterlik inancı, algılanan akademik başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Analiz sonuçlarında okula aidiyet duygusunun fen başarılarının anlamlı yordayıcılarından birisi olduğu bulunmuştur. Bu durumda, kendini okula ait hissetmeyen öğrenciler büyük ölçüde Fen Bilimleri alanında başarısız olmaktadır. Tam tersi durumun incelendiği araştırmada, Ekşioğlu ve arkadaşları (2009) akademik başarının, öğrencilerin okula aidiyetlerini anlamlı bir şekilde yordayan değişkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle, öğrenci başarısı veya okula aidiyet

algısını artırmaya yönelik alınabilecek her önlem karşılıklı artışa sebep olacaktır denilebilir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmada öğrencilerin okula yönelik iyi oluşlarının, fen başarılarını anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Okul sistemi içinde öğrencinin ne kadar mutlu olduğu tespit edilmeli ve iyi oluş halinin sağlanması için gerekli şartlar oluşturulmalıdır (Işık, 2017, s. 1). Son yıllarda yapılan araştırmalarda kendini başarılı olarak görmeyen öğrencilerin %26'sının okulu bırakmayı düşündüğü (TEGV, 2016); PISA (2015) raporunda da Türkiye'deki öğrencilerin yaşam memnuniyetlerinin çok düşük olduğu ve öğrencilerin %39'unun kendilerini okula ait hissetmedikleri görülmüştür. İyi oluş düzeyleri yüksek olan öğrenciler, okulu daha ilgi çekici bulur ve kendini iyi hisseder, öğrenme ihtiyaçları artar ve okuldaki akran ilişkileri düzelir (Akt. Işık, 2017).

Araştırma bulguları ışığında, okullarda öğrencilerin iyi oluşlarını desteklemek ve olumlu bir okul kültürü geliştirmek adına yöneticilere ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin birer birey olarak görülüp sorunlarının dinlendiği ve onlara çözüm yolları arandığı, ayrıca, sosyal, kültürel ve akademik açıdan desteklendiği okul ortamlarının yönetici ve öğretmenlerin ortaklığında hazırlanması gerekmektedir. Okullardaki rehberlik hizmetleri, öğrencilerin okula saygı duymaları, kendilerini okula ait hissetmeleri ve okula severek gelmeleri açısından önemlidir (Şahin ve Arslan, 2014). Rehberlik hizmetlerinin etkili bir biçimde verilebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerdeki fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlar ve sorunlarla ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Berkant ve Avşar-Tuncay, 2012). Okullardaki kültürel, sportif ve sosyal etkinlikler ise öğrencilerin şiddetten uzaklaşarak (Özdemir vd., 2010), okullarıyla gurur duymalarına ve okul aidiyetlerinin artmasına yardımcı olur (Stewart, 2008).

Okul ortamının en önemli düzenleyicilerinden birisi okul müdürüdür. Etkili bir liderlikle, okul müdürleri öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilirler. Bunun için,

okul müdürleri okullarda gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler için saygı çerçevesinde iletişim kurulan, sorunların çekinmeden paylaşıldığı, rahat ve güvenli ortamlar yaratmalıdırlar. Okul ortamlarının diğer mimarları ise öğretmenlerdir. Pozitif öğrenme ortamlarının oluşması için, öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilmeleri, öğrenci sorunlarını dinlemeleri, yapıcı eleştirilerde bulunmaları ve öğrenciler için yüksek beklentiler içinde olmaları beklenir. Bunun için öğretmenlerin ekstra zaman ve çaba harcamaları gerekebilir. Bunu hevesle ve gönüllü olarak yapıyor olmaları öğrencilere de olumlu yansıtacaktır (Hoy ve Hannum, 1997).

Okula yönelik iyi olma hali boyutlarının başarıyı yordama durumu dışında birbirleriyle de yüksek oranda bağlantılı olduğu açıktır. Okullarda zorbalığa maruz kalma konusunda yapılacak çalışmaların hem öğrencilerin başarılarını etkileyeceği hem de okula aidiyet, öz-yeterlik, tutum ve öğretmen algılarını etkileyeceği ön görülmelidir. Bu durumda okullarda, öncelikle yönetici ve öğretmenlere daha sonra velilere bilgilendirici, yönlendirici çalışmaların yapılması, öğrencilerin enerjilerini iyi yönlerle yönlendirecek etkinlikler düzenlenmesi, okuldaki yaşam kalitesini arttırıcı çalışmalar yapılması, öğrencilerin okula yönelik iyi oluşlarını arttırabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler ile güvene dayalı ilişki içinde olması öğrencinin okul kaynaklı kaygılarını azaltabileceği gibi öğrenme motivasyonuna da olumlu katkı sağlayacaktır (TEDMEM, 2017).

Araştırmacılar İçin Öneriler

Okula yönelik iyi olma hali boyutlarından fene yönelik tutum ve algılanan öğretmen özelliklerinin, başarıyla ilişkili olduğu ancak öğrencilerin fen başarısını açıklamada yeterli olmadığı görülmüştür. Bu durumda daha sonra yapılabilecek araştırmalar için söz konusu boyutlara ait maddeler incelenip, geliştirilebilir ve bu boyutların başarıyla olan ilişkisi daha detaylı araştırılabilir.

Araştırmanın sonuçları umut verici olsa da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin yalnızca üç ilkokulda, 4. sınıfa devam eden öğrenci grubuyla sınırlıdır. Araştırmanın farklı sınıf düzeylerinde de denemesi ve okul sayısının arttırılması daha

güçlü bulgular elde edilmesini sağlayacaktır. Bir başka sınırlılık ise yalnızca Fen Bilimleri dersine yönelik başarının ölçülmüş olmasıdır. Araştırmanın birden fazla ders için yapılması farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir.



KAYNAKÇA

1.Kitaplar

Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guilford.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Cresswell, W. J. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. India: Sage Publications.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Handbook of positive psychology. Snyder ve E. S. J. Lopez (Ed.), Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. (63-73). New York: Oxford University Press.

Eryılmaz, A. (2014). Herkes için mutluluğun başucu kitabı: Kuramdan uygulamaya pozitif psikoloji. Ankara: Pegem A Yayınevi.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2008). How to design and evaluate research in education (7th ed.). New York: McGraw-Hill

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). Multivariate data analysis: Pearson new international edition. Pearson Higher Ed.

Işık, Ş. (2017). Okulda pozitif psikoloji uygulamaları: 12-18 yaş öğrencilerine yönelik grup rehberliği etkinliği. Ankara: Pegem Akademi.

Seligman, M. E. P. (2002). Gerçek mutluluk. Çev: Semra Kunt Akbaş. Ankara: Hyb Basım Yayına.

Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (Fourth edition). MA: Allyn & Bacon Inc.

Yetim, Ü. (2001). Toplumdan bireye mutluluk resimleri. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Abazoğlu, İ. ve Taşar, M. F. (2016). Fen bilgisi öğretmen özelliklerinin öğrenci fen başarısı ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi. *Elementary Education Online*, 922-945.

Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. (DEUHYO ED) Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(4), 177-183

Akkuş, M. (2014). PISA, TIMSS ve PIRLS Sonuçlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akyüz, G. (2014). The effects of student and school factors on mathematics achievement in TIMSS 2011. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 150-162.

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 49-56.

Anderman, L. H. (2003), Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22, <http://dx.doi.org/10.1080/00220970309600877>

Asıcı, E. (2018). Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydiner, B. B. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.

Barış, F. (2009). TIMSS-R ve TIMSS-2007 Sınavlarının Öğrenci Başarısını Yordayan Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Battistich, V. et al. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1

Berkant, H. G. ve Avşar Tuncay, A. (2012). İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 617-635.

Biswas-Diener, R., Diener, E., ve Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well-being. *Daedalus*, 133(2), 18-26.

Blum, R. (2005). School connectedness: Improving the lives of students. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. Elde edilme tarihi Ocak.2012, <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf>

Borgonovi, F. & Pal, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study. OECD Education Working Papers, 140, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvnb-en>

Böyük, T. E. (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Teog ve Tıms Sınavları Kapsamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bush, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Development Psychology*, 37, 550-560.

Can, H. (2015). Babanın Çocuk Davranış Problemleri ve İyi Olma Hali Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Canbay, H. (2010). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Canbulat, N. & Çankaya, Z. C. (2014). Evli Bireylerin İyi Olma Düzeylerinin Yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2): 556-576.

Cenkseven, F. (2004). Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.

Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling ve Development*, 77(2), 141-153.

Chiu, M. M. et al. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4(72), 175-196, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022115617031>

Chui, W. H. & Wong, M. Y. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125(3), 1035-1051.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 71-200, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>.

Crede, J., Wirthwein, L., McElvany N. & Steinmayr R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Front Psychol.* 6, 1-8.

Cummins, R. A. (2000). Personal income and subjective well-being: A review. *Journal of Happiness Studies*, 1, 133-158.

Çelik, Ş. (2008). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çevik, N. (2010). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordayan Bazı Değişkenler. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çınkır, Ş. (2006). Okullarda kaba güç: türleri, etkileri ve önleme stratejileri, 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu, İstanbul.

Damar, A. (2016). Özerk Öğrenme, Günlük Ritim, Sosyal Jetlag ve Ortalama Uyku Süresi İle Fen Başarısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Daniels, D. H. & Perry, K. E. (2003). "Learner-centered" according to children. *Theory into Practice*, 42(2), 102-109.

Dembo, M. H. (2004). Motivation and learning strategies for college success: A self management approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Diener, E. ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.

Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent finding on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.

Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-303.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E. & Smith H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.

Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E.(2003). Personality, culture, and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.

Diener, E. & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. In *culture and well-being* (71-91). Dordrecht: Springer.

Dorahy, M., J., Lewis, C., A., Schumaker, J., F., Akuamoah-Boateng, R., Duze, M., C. ve Sibiya, T., E. (2000). Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(4), 569-580.

Dönmez, Ş. (2016). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Drydakis, N. (2014). Bullying at school and labour market outcomes. *International Journal of Manpower*, 35(8), 1185-1211, <http://dx.doi.org/10.1108/IJM-08-2012-0122>

Duckworth, A.L. et al. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17-26, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.506003>.

Eccles, J.S. and Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Ekşioğlu, S., Sürücü, M. ve Arastaman, G. (2009). Lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. XVIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3.

Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.

Eraslan, B. (2000). Yaşam Doyumları Farklı İlköğretim Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, Z. ve Erdinç Akan, O. (2018). TIMSS 2015 Matematik başarısını etkileyen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 2(2), 14-34

Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 189-203.

Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 1220-1233.

Faris, R. and Felmlee, D. (2014). Casualties of social combat school networks of peer victimization and their consequences. American Sociological Review, 79(2), 228-257, <http://dx.doi.org/10.1177/0003122414524573>

Gamble, D. N. (2012). Well-being in a globalized world: Does social work know how to make it happen? Journal of Social Work Education, 48(4), 669-689.

Göçet Tekin, E. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma Duygusal Zeka ve Sosyal İyi Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Gülaçtı, F. (2009). Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Programın Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güler, M. ve Dönmez, A. (2011). İyi olma hali bağlamında uyum düzeyi kuramı ve hedonik döngü. Ankara Üniversitesi Türk Psikoloji Yazıları, 14(27), 38-45.

Griffiths, L.J. et al. (2006). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. Archives of Disease in Childhood, 91(2), 121-125, <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2005.072314>

Haynie, D.L. et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. The Journal of Early Adolescence, 21(1), 29-49, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431601021001002>

Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. Educational Administration Quarterly, 33(3), 290-311.

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 Dergisi*, 15(4), 555-576.

İlmen, A. (2010). Okul Grubunun Okul Yaşam Kalitesi Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

İşleroğlu, S. (2012). Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Benlik Saygısı, Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Duyguları İfade Etme Eğilimine Göre Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Janssen, O., Van de Vliert, E. & West, M. (2004). The bright and dark sides of individual and group innovation: A special issue introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 129 – 145.

Jethwani-Keyser, M. M. (2008). “When teachers treat me well, I think I belong”: School belonging and the psychological and academic well being of adolescent girls in urban India. Unpublished Dissertation, New York University, New York, NY.

Joshi, U. (2010). Subjective well-being by gender. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 1 (1), 20- 26.

Kablan, Z. & Kaya, S. (2013). Science achievement in TIMSS cognitive domains based on learning styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 97-114.

Katja, R., Paivi, A., Marja-Terttu, T. & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72, 243-249.

Kaya, C. (2013). Sosyal İyi Olma İle Duygusal Dışavurum Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kaya, S., & Rice, D. C. (2010). Multilevel effects of student and classroom factors on elementary science achievement in five countries. *International Journal of Science Education*, 32(10), 1337-1363.

Kenar, İ. ve Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: ilköğretim 4. ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 201-210.

Kermen U. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D., (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality ve Social Psychology*, 82(6), 1007-1023

Kochel, K. P., Ladd, G. W. & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youths' depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective. *Child Development*, 83(2), 637-650, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x>

Konishi, C. et al. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39, <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357550>

Koyuncu, A. (2015). Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Yordayıcıları Olarak Kaygı ve Öznel İyi Oluş. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kozcu Çakır, N., Şenler, B. ve Göçmen Taşkin, B. (2007). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(4), 637-655.

Larson, J. H. (1992). "You're my one and only": Premarital counselling for unrealistic beliefs about mate selection. *American Journal of Family Therapy*, 20, 242-253.

Lucas, R. E., Diener, E., Grop, A., Suh, E. M. & Shao, L. (2000). Cross-cultural evidence for the fundamental features of extraversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 452-468.

Lumpkin, A. (2007). Caring teachers. The key to student learning. *Kappa Delta Pi*, 43(4), 158-160.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.

Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.

Malkoç, A. (2011). Öznel İyi Oluş Müdahale Programının Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396, <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>

Mccrae, R. R. & Costa, P. T. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs type indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57, 17-40.

MEB (2003). TIMSS 1999 Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB (2010). PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal On Rapor. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. PISA 2009, Türkiye Raporu.

MEB (2016). TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB (2017). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu. <http://pisa.meb.gov.tr/>

Nansel, T. R. et al. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736, <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>

Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166-175.

Noble, T. et al. (eds.) (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report. Australian Catholic University and Erebus International, Brisbane, Qld, Au., <http://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A29490/>

OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. Paris: OECD Publishing.

Oral, I. ve McGivney, E. (2013). Türkiye’de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarının Belirleyicileri TIMSS 2011 Analizi. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 181-199.

Özen, Ö. (2005). Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatri*, 6(2), 72-74.

Quinn, P. D. & Duckworth, A. L. (2007). Happiness and academic achievement: evidence for reciprocal causality. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Washington, D. C.

Pektaş, M. (2010). Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Çalışması (TIMSS) Verilerine Göre Türkiye Örneğinde Fen Bilimleri Başarısını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Prilleltensky, I., Nelson, G. & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143-158.

Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel, 1, 311-326.

Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: And what to do about it*. Melbourne, AU: Australian Council for Education Research.

Rivara, F. & Le Menestrel, S. (eds.) (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. Washington, D.C: National Academies Press.

Rivers, I. (2000). Long-term consequences of bullying. In C. Neal and D. Davies (eds.), *Issues in therapy with lesbian, gay, bisexual and transgender clients*, 146-159. England, Maidenhead, BRK: Open University Press.

Ryan, M. A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.

Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

Sarı, M., Otunc, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50(50), 297-320.

Sarıcaoğlu, H. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin Kişilik Özellikleri ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sarıduman, İ., Bektaş, O. ve Hamalosmanoğlu, M. (2018). Farklı fen bilimleri öğretmenlerinden ders alan 6. sınıf öğrencilerinin fen'e yönelik bakış açıları. İlköğretim Online, 17(3).

Saygın, Y. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Olma Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Seyhan, B. Y. (2013). Üniversite Öğrencilerinde İnanç Tarzları, Denetim Odağı ve Psikolojik İyi Olma Hali Arasındaki İlişkiler. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. Journal of Abnormal Child Psychology, 28, 181-192.

Suldo, S. M. (2016), Promoting student happiness: positive psychology interventions in schools. New York, NY: Guilford Press.

Striegel-Moore, R.H. et al. (2002). Abuse, bullying, and discrimination as risk factors for binge eating disorder. The American Journal of Psychiatry, 159(11), 1902-1907, <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.159.11.1902>

Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement the influence of school-and individual-level factors on academic Achievement. Education and Urban Society, 40(2), 179-204.

Şahin, S. & Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. Turkish Studies, 9(2), 1399-1415.

TED (2005). Türkiye'de üniversiteye giriş sistemi araştırması ve çözüm önerileri. Ankara: TED.

Tekin, E. G. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma, Duygusal Zeka ve Sosyal İyi Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Tomyn, A. J. & Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-scholl students: Validating the personal wellbeing index-scholl children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405-418.

Townsend, L. et al. (2008). The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology*, 38(1), 21-32, <http://dx.doi.org/10.1177/008124630803800102>

Tuan, H. L, Chin, C. C. & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M., (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.

Tuzgöl Dost, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tuzgöl Dost, M. (2005). Ruh sağlığı ve öznel iyi oluş. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 223-231.

Tuzgöl Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) (2016). Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu. İstanbul: Baskı İmak Ofset.

Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 218-228.

UNICEF (2014). Türkiye'de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hali Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi; Defining and Evaluating Child Well Being Domains and Indicators Through the Eyes of Children in Turkey, Ankara.

Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 86-93.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291.

Wang, J., R. J. Iannotti & T. R. Nansel (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of*

Watson, D. & Pennebaker, J. W. (1989). Health complaints, stress and distress: exploring the central role of negative affectivity. *Psychological review*, 96(2), 234.

Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), Supplement, 14-21, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>

Wolke, D. & Skew, A. J. (2011). Bullied at home and at school: Relationship to behaviour problems and unhappiness. In S. L. McFall and C. Garrington (eds.), *Understanding Society: Early Findings from the First Wave of The UK's Household Longitudinal Study*, 23-32. Wivenhoe Park, Colchester, UK: Institute for Social and Economic Research, University of Essex.

Wood, W., Rhodes, N. & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological bulletin*, 106(2), 249-264.

World Health Organization. (1947). Constitution of the World Health Organization. *Chronicle of the World Health Organization*, 1, 29-43.

Yatağan, M. (2014). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi: Tıms 2007 ve 2011 Verileri ile Bir Durum Analizi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, Ç. (2006). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali, Psikiyatrik Belirtiler ve Bazı Kişilik Özellikleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Yetişir, M. İ. (2014). Türkiye’de sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarısına öğrenci ve sınıf faktörlerinin çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (172), 108-120.

Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. ve Ceylan, E. (2017). Türkiye perspektifinden TIMSS 2015 sonuçları (TEDMEM Analiz Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 371-388.

Yurcu, G., Kasalak, M. ve Akıncı, Z. (2015). Otel çalışanlarının sosyal iyi olma algılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi: Antalya ili örneği. *Journal of Tourism Theory and Research*, 1(1), 6-14.

Yücel, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013). TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and Moshe Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation, 13-39. New York, NY: Academic.

3. Elektronik Kaynaklar

Schleicher, A. (2018). The Well-Being of Students New insights from PISA. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>

TEDMEM (2017). PISA 2015: Öğrencilerin İyi Olma Hali. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2015-ogrencilerin-iyi-olma-hali>

EKLER

EK-1 Fen Bilimleri Başarı Testi

Ad Soyad:	Sınıf:
-----------	--------

FEN BİLİMLERİ SORULARI

Genel Açıklama: Aşağıda çoktan seçmeli ve açık uçlu olmak üzere iki adet test bulunmaktadır. Öncelikle çoktan seçmeli testte yer alan soruları cevaplayınız.

Coktan Seçmeli Test

Açıklama: Bu testte 12 adet soru yer almaktadır. Her bir soru için verilen 4 seçenekten yalnızca bir tanesi doğrudur. Doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Meryem tuz ve suyun kullanıldığı bir deney tasarladı. Meryem'in deney sonuçları tabloda gösterilmektedir.

Çözünen Tuz Miktarı	Suyun Hacmi	Suyun Sıcaklığı	Karışım, Karıştırıldı mı?
15 gram	50 mL	25° C	Evet
30 gram	100 mL	25° C	Evet
45 gram	150 mL	25° C	Evet
60 gram	200 mL	25° C	Evet

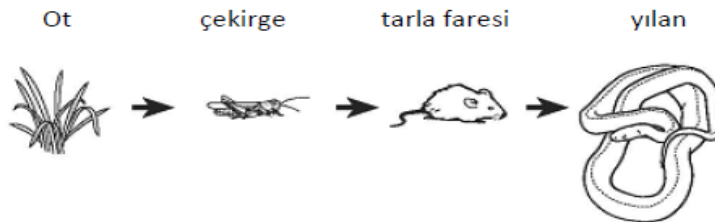
Meryem deneyinde neyi araştırmaktadır?

- A) Farklı hacimlerdeki suda ne kadar tuzun çözüneceğini
- B) Farklı sıcaklıklarda ne kadar tuzun çözüneceğini
- C) Karıştırma artarsa tuzun ne kadar hızlı çözüneceğini
- D) Karıştırma azalırsa tuzun ne kadar hızlı çözüneceğini

2. Bitkiler besin yaparken enerjiyi nereden alırlar?

- A) hava
- B) toprak
- C) su
- D) güneş ışığı

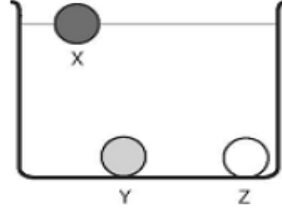
3.



Yukarıda gösterilen besin zinciriyle ilgili hangi durum doğrudur?

- A) Tarla faresi çekirge ve ot yer.
- B) Çekirge tarla faresi ve ot yer.
- C) Yılan tarla faresi yer.
- D) Yılan ot yer.

4. Tayfun'un aynı şekil ve büyüklükte üç nesnesi vardır. Tayfun üç nesneyi su dolu bir kabın içine koyuyor. Tayfun X cisminin yüzdüğünü fakat Y ve Z cisminin battığını gözlemliyor.

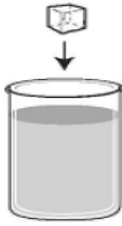


Buna göre Tayfun Y ve Z cisimlerine kıyasla X cisminin ağırlığı hakkında ne diyebilir?

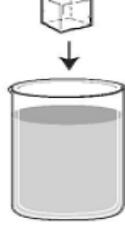
- A) X cismi Y ya da Z' den daha hafiftir.
- B) X cismi Y ya da Z' den daha ağırdır.
- C) X cismi Y' den daha hafif ve Z' den daha ağırdır.
- D) X cismi Y' den daha ağır ve Z' den daha hafiftir.

5. Selma'nın farklı büyüklükte üç tane buz küpü vardır. Selma, şekildeki gibi her bir küpü aynı hacimde su içeren özdeş kaplara koyuyor.

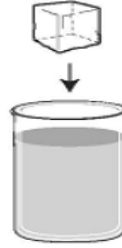
buz küpü 1



buz küpü 2



buz küpü 3



Buz küpleri suya bırakıldıklarında ne olur?

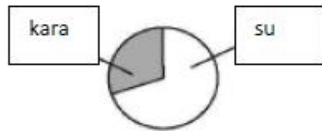
- A) Küp 1, 2 ve 3 batar.
- B) Küp 1, 2 ve 3 yüzer.
- C) Küp 1 yüzer ve küp 2 ile 3 batar.
- D) Küp 1 ve 2 yüzer; küp 3 batar.

6. Aşağıdakilerden hangisinde yer çekim kuvveti etkisi ile hareket eden bir nesne vardır?

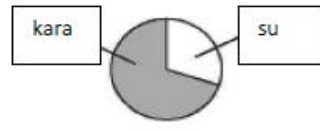
- A) bir kızın sopa ile bir topa vurması
- B) bir erkeğin yerdeki bir kutuyu itmesi
- C) bir kızın duvara çivi çakması
- D) bir erkeğin ağaçtan yere düşmesi

7. Aşağıdaki daire grafiklerinden hangisi Dünya'daki su ve kara oranını göstermektedir?

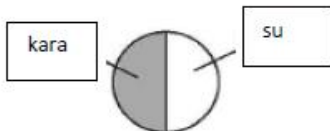
A)



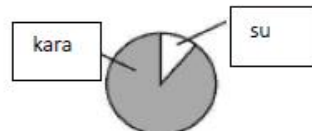
B)



C)



D)



8. Tarık parmağını kesti. Kesiğin iyileşmesi için vücudunun enerjiye ihtiyacı vardır.

Tarık kesiğin iyileşmesi için gereken enerjiyi nereden alır?

- A) kesiği sargıya sarmasından B) kesiğe mikrop kırıcı krem sürmesinden
C) yediği yiyeceklerden D) içtiği sudan

9. Suna bir bardak soğuk, bir bardak ılık ve bir bardak sıcak suda ne kadar şekerin çözüldüğünü ölçmüştür. **Ölçüm sonunda aşağıdakilerden hangisini gözlemlemiştir?**

- A) Soğuk suda en fazla şeker çözülmüştür. B) Ilık suda en fazla şeker çözülmüştür.
C) Sıcak suda en fazla şeker çözülmüştür. D) Hepsinde aynı miktar şeker çözülmüştür.

10. **Bu nesnelerden hangisi paslanır?**

- A) talaş B) plastik pul C) demir çivi D) cam boncuk

11. Dört resme bakınız.



nehir



ağaç



tohum



ateş

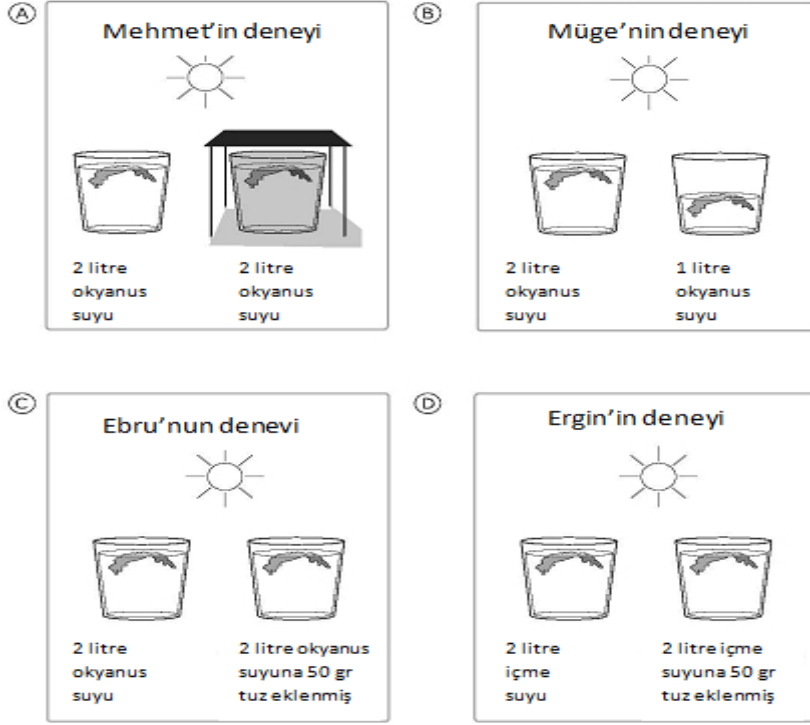
Hangi resim cansız varlıkları gösterir?

- A) ağaç ve ateş B) ateş ve nehir C) nehir ve tohum D) tohum ve ağaç

12. Okyanusta yetişen deniz yosunu yüksek gel-git sonucunda okyanus sularıyla dolan kayalıklar arasındaki havuzcularda yetişmez.

Dört öğrenci bunun nedeninin havuzculardaki suyun çok tuzlu olmasından kaynaklanıp kaynaklanmadığını araştırmak istiyor. Bu amaçla her bir öğrenci bir deney düzeneği kuruyor. Aşağıdaki resimler öğrencilerin deney düzeneklerini göstermektedir.

Hangisi tuzlu suda deniz yosununun yetişmeyeceğinin gösteren en iyi deney düzeneğidir?



Çoktan seçmeli test soruları bitmiştir. Lütfen açık uçlu test sorularını cevaplayınız.

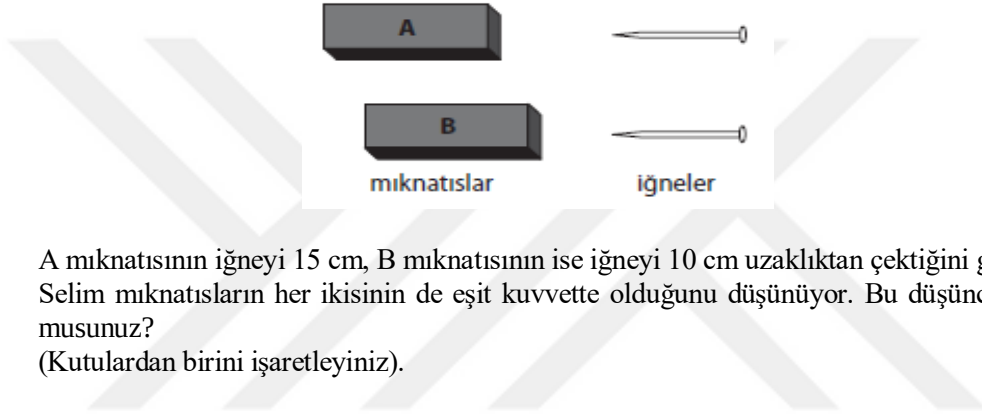
Ad Soyad:

Sınıf:

Açık Uçlu Test

Açıklama: Bu testte 12 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Cevaplarınızı lütfen her bir sorunun altında veya yanında boş bırakılan yerlere yazınız. Hepinize başarılar dileriz.

1. Berna'nın iki mıknatısı (A ve B) ve birbirinin aynısı iki metal iğnesi vardır. Berna A mıknatısını iğneyi çekene kadar masanın üzerinde hareket ettiriyor. Aynı şekilde, B mıknatısını da iğneyi çekene kadar masanın üzerinde hareket ettiriyor.

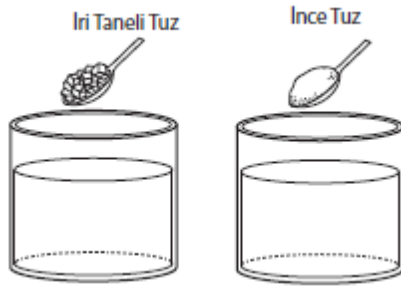


A mıknatısının iğneyi 15 cm, B mıknatısının ise iğneyi 10 cm uzaklıktan çektiğini görüyor. Selim mıknatısların her ikisinin de eşit kuvvette olduğunu düşünüyor. Bu düşünceye katılıyor musunuz?
(Kutulardan birini işaretleyiniz).

- ☐ Evet
☐ Hayır

Yanıtınızı açıklayınız.

2. Şekildeki gibi iri taneli tuz ve ince tuz suya ekleniyor.



Buna göre hangi ifade doğrudur? (Kutulardan birini işaretleyiniz).

- ☐ İri taneli tuz daha hızlı çözünür.
☐ İnce tuz daha hızlı çözünür.
☐ Her ikisi de aynı sürede çözünür.

Yanıtınızı açıklayınız.

3. İnsanlar, suyu doğrudan okyanus ve denizlerden içmemelidir. **Nedenini açıklayınız.**

4.



Bir pipetle suyun içine üflediğiniz zaman kabarcıklar oluşur ve suyun yüzeyine kadar çıkar. **Kabarcıklar suyun içinde neden yükselir?**

5.



Yukarıdaki resimler kasabada ulaşımın iki farklı yöntemini göstermektedir. Hangi ulaşım yöntemi çevre için daha iyidir? (Kutulardan birini işaretleyiniz).

☐ Bisiklet

☐ Motosiklet

Yanıtınızı açıklayınız.

6. Gökhan, arkadaşı Selma'ya sağlıklı kalabilmek için gereken tüm besinleri meyvelerden aldığını söyler. Selma ise Gökhan'ın diğer besin tiplerinden de aynı derecede yemeye ihtiyaç duyduğunu düşünür. **Hangisi doğrudur?** (Kutulardan birini işaretleyiniz.).

☐ Gökhan

☐ Selma

Yanıtınızı açıklayınız.

7. Grip kişiden kişiye nasıl geçer?

8. Güneş ve Ay'ın birbirinden farklı bir yönünü yazınız.

9. Elif ve Gonca aynı ayçiçeği bitkisinden tohum alıyorlar. Aynı tür iki saksı alıp her ikisini de toprakla dolduruyorlar. Saksılara tohumları ekiyorlar. Saksının birine Elif kendi evinde diğerine ise Gonca kendi evinde bakıyor. Bir süre sonra bitkileri kıyasladıklarında, şekilde görüldüğü gibi büyümelerinde büyük bir farklılık olduğunu görüyorlar.



Elif'in bitkisi



Gonca'nın bitkisi

Elif, bitkisini yetiştirirken Gonca'dan farklı neler yapmış olabilir? Birini yazınız.

10. Metin'in, aşağıda görüldüğü gibi bir kavanoz farklı topu vardır.



Toplar aynı hacme sahiptir fakat farklı metallerden yapılmıştır. **Metin'in metal topları farklı gruplara ayırırken kullanabileceği bir özellik yazınız.**

11.



kafatası 1



kafatası 2

Yukarıdaki şekilde iki hayvanın kafatası gösterilmiştir. Hayvanlardan biri sadece bitkileri; diğeri ise sadece diğer hayvanları yemiştir. Hangi kafatasının hangi tip hayvana ait olduğunu aşağıya yazınız.

Bitkileri yiyen hayvanın kafatası _____

Diğer hayvanları yiyen hayvanın kafatası _____

Dişlerle ilgili bilginize dayanarak yanıtınızı açıklayınız.

12. Dünyanın güneşten aldığı bir enerji türünü yazınız.

EK 2 Okula Yönelik İyi Olma Hali Anketi

Aşağıda, siz ve sizin düşünceleriniz ile ilgili sorular bulacaksınız. Vereceğiniz yanıtlar bir araştırma için kullanılacak olup okul idaresi veya öğretmenle <u>paylaşılmayacaktır</u>. Her bir soru için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.				
Okul: Sınıf/Şube: Cinsiyet: () Kız () Erkek	DERECELER			
1.) Bu öğretim yılı içerisinde okulunuzda aşağıdakiler ne sıklıkla başınıza geldi? (kısa mesaj veya internet yoluyla)	Hiç	Yılda birkaç kez	Ayda bir ya da iki kez	En az haftada bir kez
Benimle alay edildi ve lakap takıldı.				
Diğer öğrenciler beni oyun ve etkinliklerin dışında tuttu.				
Hakkımda yalan söylendi.				
Eşyam çalındı.				
Şiddete maruz kaldım (ör. itmek, vurmak, tekmelemek).				
Diğer öğrenciler bana yapmak istemediğim şeyleri yaptırdılar.				
Benimle ilgili yüz kızartıcı şeyler paylaşıldı.				
Beni tehdit ettiler.				
2.) Okulunuzla ilgili aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulda olmayı severim.				
Okulda kendimi güvende hissedirim.				
Bu okula ait olduğumu hissediyorum.				
Okulda sınıf arkadaşlarımı görmekten hoşlanırım.				
Öğretmenlerim bana karşı adil davranır.				
Bu okula gitmekten gurur duyuyorum.				
Okulda çok şey öğreniyorum.				
3.) Fen öğrenimi ile ilgili aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Fen öğrenmeyi severim.				
Keşke fen çalışmam gerekmeseydi.				

Fen sıkıcıdır.				
Fende pek çok ilginç şey öğrenirim.				
Feni severim.				
Okulda fen öğrenmek için sabırsızlanırım.				
Fen bana dünyada olayların nasıl gerçekleştiğini öğretir.				
Fen deneyleri yapmayı severim.				
Fen en sevdiğim derslerden biridir.				
4.) Fen ve Teknoloji dersinizle ilgili aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenimin benden ne beklediğini bilirim.				
Öğretmenimin anlaşılması kolaydır.				
Öğretmenimin anlattıklarıyla ilgilenirim.				
Öğretmenim bana yapılacak ilginç şeyler verir.				
Öğretmenim sorularıma anlaşılır cevaplar verir.				
Öğretmenim fen dersini iyi açıklar.				
Öğretmenim öğrendiklerimi göstermeme izin verir.				
Öğretmenim öğrenmemize yardımcı olmak için farklı şeyler yapar.				
Öğretmenim yanlış yaptığımda bana yanlışımı nasıl düzeltereğimi söyler.				
Öğretmenim söylemek istediklerimi dinler.				
5.) Fen ile ilgili aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Fende genelde iyiyimdir.				
Fen birçok sınıf arkadaşına göre bana daha zor gelir.				
Fende henüz iyi değilim.				
Fen konularını hızlı öğrenirim.				
Öğretmenim fende iyi olduğumu söyler.				
Bana göre fen diğer derslerden daha zordur.				
Fen kafamı karıştırır.				

EK 3 Valilik İzin Belgesi



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/22685023
Konu: Araştırma İzni
(Yasemin ARSLANDAŞ)

29/12/2017

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin ARSLANDAŞ'ın " Öğrencilerin İyi Olma Hali ve Başarıları Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Gebze İlçesi ilkokullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 18/12/2017 tarih ve 24487 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Gebze İlçesi ilkokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../12/2017

Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5155-bd03-354c-a204-5eac kodu ile teyit edilebilir.

EK 4 MEB İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri
Genel Müdürlüğü

Sayı : 57750415-480.99-E.19149674
Konu : Sibel Kaya Çalışma İzni Hakkında

14.11.2017

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi : Kocaeli Üniversitesi Personel Daire Başkanlığının 25.10 2017 tarihli ve 20550 sayılı yazısı.

İlgi yazıda üniversiteniz öğretim üyelerinden Doç. Dr. Sibel _KAYA'nın yapacağı araştırmalarda PISA 2015 Öğrenci Anketi ve TIMSS 2015 4. Sınıf Öğrenci Anketi'ni kullanmak üzere gerekli iznin verilmesi ve birer nüshasının gönderilmesi talep edilmektedir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde söz konusu anketlerin kullanılması uygun görülmüştür ve birer nüshası sibelkaya@gmail.com adresine e-posta olarak gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Kemal BÜLBÜL
Bakan a.
Daire Başkanı

Güvenli Elektronik İmza ile
Aslı ile Aynıdır.
14 Kasım 2017

Adres:
Elektronik Ağ
e-posta:

Bilgi için
Tel.
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 26d6-c479-34e3-8af9-e7b0 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

1991 yılında Kocaeli'nin Kandıra ilçesinde doğdum. Lise öğrenimimi İzmit Atılım Anadolu Lisesinde tamamladım. 2009 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programına başladım ve 2013 yılında mezun oldum. 2015 yılında Şırnak Cizre'de MEB'e bağlı bir ilkokula sınıf öğretmeni olarak atandım. 2016 yılında Gebze Ülkem İlkokuluna tayin isteyerek, Kocaeli 'ye geldim ve halen görevime devam etmekteyim. Aynı yıl Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programına başladım ve halen devam etmekteyim.

