



# Farklı Okul Türlerinde Okul İklimi Nasıl Değişmektedir? How Does School Climate Differ in Different School Types?

Zeynep Kaya Aybek<sup>a</sup>, Başak Ercan<sup>b</sup>, Engin Güven<sup>c</sup>, Rıza Salar<sup>d\*</sup>

<sup>a</sup>TED Ankara College, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>Akdeniz University, Antalya, Türkiye

<sup>c</sup>Teachers Academy Foundation, Ankara, Türkiye

<sup>d</sup>Atatürk University, Erzurum, Türkiye

## Özet

Bu çalışmada Türkiye'deki akademik başarı durumuna göre ortaöğretim kademesinde farklı okul türlerine yerleştirilen öğrencilerin bulunduğu okulların iklimlerini karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmada 2018 yılında uygulanan PISA Türkiye veri seti kullanılmıştır. Okul iklimini yordayan on bir adet değişkenden sekiz değişken öğrenci anketinden, üç değişken ise yönetici anketinden analize tabi tutulmuştur. Okul katmanlaştırmanın okul iklimini belirleyen değişkenler ile ilişkisini tespit etmek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre merkezi sınav ile öğrenci alan okullarda akran zorbalığının daha az yaşandığı, Türkçe dersindeki sınıf disiplini ortamının daha olumlu olduğu, okuldaki rekabet ortamının yüksek olduğu ve aile katılımının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki okul kategorisinde öğrencinin okula aidiyet duygusu anlamlı olarak birbirinden farklı olmamakla birlikte öğrencilerin ortalama indeks puanlarının OECD puanlarının altında olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak eğitim politika önerileri getirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Okul Katmanlaştırma, Eşitlik, PISA 2018.*

## Abstract

This study aims at comparing the climate of different schools where students are classified according to their academic achievement. PISA 2018 Turkey data set was used in the study. Of the eleven variables that predict the school climate, eight variables from the student questionnaire and three variables from the administrator's questionnaire were used in the analysis. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was utilised to determine the relationship between school stratification and the variables that determine the school climate. According to the findings, in schools where students are accepted via central examination, it was seen that peer bullying is less experienced, a more positive climate concerning disciplinary problems in Turkish lessons is observed, the competitive environment throughout the school is high, and family participation is higher. In addition, although the sense of belonging of the students to the school in the two school categories was not significantly different from each other, it was revealed that the average index scores of the students were below the OECD scores. Based on these findings, educational policy recommendations were put forward.

*Keywords: School climate, school stratification, equity, PISA 2018.*

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

Bireylerin hayata nerede ve nasıl başladığından bağımsız olarak ne kadar başarılı olacağı eğitimde sağlanan eşitlik koşullarıyla doğrudan ilgilidir. Bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel statülerinden kaynaklanan

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Zeynep Kaya Aybek, TED Ankara College, Ankara, Türkiye. E-mail address: zkaya@tedankara.k12.tr, ORCID ID: 0000-0003-0451-5370.

Başak Ercan, English Department, School of Foreign Languages, Akdeniz University, Antalya, Türkiye. E-mail address: basakercan06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8584-8905.

Engin Güven, Teachers Academy Foundation, Ankara, Türkiye. E-mail address: enginguven75@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8532-2268.

Rıza Salar, Science Education, Faculty of Education, Atatürk University, Erzurum, Türkiye. E-mail address: rizasalar@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6577-0821.

Received Date: January 27<sup>th</sup>, 2022. Acceptance Date: June 30<sup>th</sup>, 2022.

farklılıkları, eğitimde sağlanan fırsat eşitlikleri ile en aza indirilebilir. Öğretme-öğrenme süreçleri, eğitim içerikleri, öğrenme ortamları bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğunda, bireylerin okul dışından getirdiği özelliklerin başarı üzerinde daha az etkili olabileceği bilinmektedir (Hanushek & Wössman, 2006; OECD, 2018a; OECD, 2019a; Özdemir, 2016). Bireyler böylece toplumsal yaşama aktif olarak katılabilir ve iş piyasalarında eşit ölçülerde yer bulabilirler.

Eğitimde eşitlik, okulların ve eğitim sistemlerinin bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sağlaması anlamına gelir (OECD, 2018a). Eşitlik, devletin finanse ettiği okullarda, eğitim sisteminin en temel gerekliliğidir ve öğrenme ve gelişim fırsatlarının cinsiyet, etnik köken, ailenin sosyo-ekonomik statüsü, yaşadığı yer gibi etkenlerden bağımsız olarak tüm öğrenciler için eşitlikçi bir şekilde gerçekleştirilmesi (Martinez-Garrido vd., 2020) olup, okul katmanlaştırılması, bu eşitliğin sosyo-ekonomik durum, etnik köken ve benzeri etkenler sebebiyle bozulması (Ball, 2003 akt. Boterman, Musterd, Pacchi & Ranci, 2019) ve bu durumun kalıcı hale gelmesidir (Boterman vd., 2019). OECD (2018a) raporunda çocukların, eğitim ihtiyaçlarından çok, ailelerinin sosyo-ekonomik kaynaklarına ve durumlarına göre okul seçimi yapmak zorunda kaldığı belirtilmiştir. Bourdieu ve Passeron (2000) da okulların, sahip olunan ekonomik ve kültürel sermayenin oran ve düzeyine göre bir sıralama oluşturarak, eşitlikçi olmayan bir yapı sunduğunu ileri sürmüştür.

Benzer şekilde, Türkiye’de okulların katmanlaştırılması/sınıflandırılması, toplumun sosyo-ekonomik düzeyindeki farklılıkların bir uzantısı olarak düşünülebilir (Kılıç, 2014). Eşitlikçi bir eğitim sistemi ekonomik, sosyal, kültürel durumu bertaraf ederek, her bireye nitelikli bir öğrenme ve gelişim ortamı ile başarılı olmalarını sağlamak üzerine kurulu olmalıdır. Nitelikli bir öğrenme ve gelişim ortamı okuldaki yönetim tarzı, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkisi, okul-veli ilişkisi ve kullanılan öğretim yöntemlerini kapsamaktadır. Tüm bu etkenler okulun iklimini yansıtmaktadır.

Okul iklimi bir okulu başka okullardan farklı kılan, okulun paydaşlarının davranışlarını etkileyen, okula özgü özelliklerdir. “Okulun kişiliği” olarak da tanımlanan okul iklimi kavramı öğrencilerin akademik olan ve olmayan pek çok davranışına etkide bulunmaktadır (Hoy & Miskel, 2012). PISA 2018 uygulamasında okul ikliminin Şekil 1’de gösterildiği gibi üç geniş alanda gruplandırılmış dokuz yönüne odaklanılmaktadır. Okul ikliminin ilk alanı olan öğrenci yıkıcı davranışları; zorbalık, sınıftaki disiplin ortamı ve öğrencinin okula devamsızlığı ve geç kalması; ikinci alanı olan sınıf uygulamaları ve öğretmen davranışları; öğretmenin mesleğine yönelik istek duyması, öğretim dili derslerinde öğretmenlerin desteği ve öğretim uygulamaları ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen öğretmen davranışları; üçüncü alan olan okul topluluğu; öğrenci rekabeti ve işbirliği, okula aidiyet duygusu ve ebeveyn katılımı göstergelerini içermektedir (OECD, 2019b).



Şekil 1. PISA 2018 Okul İklimi Göstergeleri (OECD, 2019b, s.38)

Olumlu bir okul ikliminin, tanımlanması ve ölçülmesi zor olsa da okulun içine girildiğinde okul ikliminin ne olduğu hissedilebilir. Okulun fiziksel yapısının durumu, koridorlardaki konuşmaların tonu, okul personelinin motivasyonu ve öğrencilerin molalar sırasında etkileşim kurma şekli, ziyaretçilerin okulun iklimini hızlı ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için okuyabilecekleri işaretlerden bazılarıdır (OECD, 2019?). Olumlu okul ikliminin PISA raporunda belirtilen her göstergesinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkileri vardır. Örneğin öğrencilerin şiddetten, zorbalıktan uzak hissettikleri güvenli ve olumlu okul iklimi öğrencilerin okula devamını sağlamakta (Hamlin, 2020) ve öğrencinin ruh sağlığına pozitif yönde katkıda bulunmaktadır (Salle, Wang, Parris & Brown, 2017). Ayrıca algılanan okul ikliminin zorbalıkla başa çıkmayı engelleyebileceği ya da teşvik edebileceği (Mischel & Kitsantas, 2020), olumlu okul ikliminin öğrencinin akranlarıyla yapıcı ilişkiler geliştirmesine ve bunun sonucu olarak da zorbalık yaşanmamasına neden olacağı (Acosta vd., 2019) ve okul kurallarının net olduğu ve yetişkinlerin zorbalığa müdahale ettiği okul ikliminde zorbalığın azalacağı ifade edilmektedir (Laftman, 2016). Olumlu okul iklimi ile saldırganlık ve şiddet oranlarının ve madde kullanımının azalması, okula aidiyet duygusunun artması, motivasyon ve akademik başarı dahil olmak üzere çeşitli olumlu davranışsal ve akademik sonuçlar arasında güçlü bir ilişki vardır (Huang & Anyon, 2020). Ayrıca okullardaki olumlu sınıf ikliminin de okuma başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Okullarda yaratılan olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin okuma puanlarında artışa neden olduğu gözlenmiştir. (Ning, Dammé, Noortgate, Yang & Gielen, 2015). Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik edildiği ve fikirlerine değer verildiği destekleyici ve şefkatli bir sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırmaktadır (Yu & Singh, 2018).

Okul ikliminin bir başka göstergesi olan öğretmenlerin sınıfa yansıyan duyguları da öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkilemektedir (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun & Goetz, 2015). Öğretmenlerin bir konuyu öğretirken kendilerini nasıl hissettikleri ve bunu öğrencilerine nasıl yansıttıkları (Frenzel, Taxer, Schwab & Kuhbandner, 2019; Keller, Hoy, Goetz & Frenzel, 2016) şeklinde tanımlanan öğretmenin öğretmeye yönelik motivasyonunun, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Keller vd., 2016; Lazarides, Gaspard & Dicke, 2019) ve bu durum öğrenme çıktılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Keller, Goetz, Becker, Morger & Hensley, 2014; Kunter, 2013). Kısacası öğretmenler hem içsel olarak kendilerini motive hissettiklerinde hem de bunu davranışlarıyla öğrencilere yansıttıklarında öğrencilerin duyguları ve gerçek potansiyelleri açığa çıkmaktadır. Öğrencilerin duyguları ile öğrenmeleri ve başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunması sebebiyle öğretmenlerin öğretmeye istekli olmaları, bunu sınıfta tutum ve davranış olarak göstermeleri gerekmektedir (Keller, Becker, Frenzel & Taxer, 2018). Öğretmenin istekliliği sadece yüz yüze ortamda değil video ders ortamında dahi öğrenciyi etkilemekte, öğrencinin de öğrenme konusunda motivasyonunu sağlamaktadır (Frenzel, Taxer, Schwab & Kuhbandner, 2018).

Okul iklimini oluşturan etmenlerden bir diğeri de öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğidir (Guess & McCane-Bowling, 2016). Öğretmenlerinin sosyal, duygusal ve davranışsal desteğini alan öğrencilerin okula bağlılığı artmakta ve sınıf ortamına yönelik tutumları ve okulla ilgili düşünceleri, duyguları ve davranışları olumlu yönde etkilenmektedir (Mustafaa, Lozada, Channey, Skoog-Hoffman & Jagers, 2017). Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır (Pitzer & Skinner, 2017; Ricard & Pelletier, 2016).

Öğretmen desteğinin yanı sıra, öğretim uygulamaları da okul ikliminin ayrılmaz bir parçasıdır. Tek bir en iyi öğretim metodu olmadığı gibi, öğretmenlerin hangi öğretim metodunu kullanacağına karar vermesi de önem taşımaktadır (OECD, 2016). Her bir öğrencinin ihtiyacına cevap veren öğretim metotları kullanıldığında, öğretimin kalitesinden bahsedilebilir (Fullan, Hill & Crevola, 2006). Öğretmenlerin, derslerini planlarken öğrencilerde merak uyandıran ve onları düşünmeye sevk eden öğretim metotlarını kullanmaları önem arz etmektedir (Tomlinson, 2010). Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve tercihlerini tespit edip, ele aldıklarında, öğrenciler için pek çok öğrenme fırsatı yaratabilirler (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).

Okul topluluğunu oluşturan unsurlardan birisi de öğrenci aileleridir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, okuldaki olumlu öğrenme ortamının oluşmasında ailelerin etkili olduğu görüşünü savunmaktadırlar (OECD, 2019, s.142). Ailenin okula katılımı; okulda gönüllü faaliyetlerde yer almak, öğrencilerin ev ödevlerinde yardımcı olmak, öğrencilerin sınıflarını ziyaret etmek, uzmanlık ve deneyimlerini okulla paylaşmak ve karar süreçlerinde liderlik rolü üstlenmek biçiminde olabilmektedir (Larocque, Kleiman, Darling, 2011). Knisely (2011) ise aile katılımını; ailelerin ödevler konusunda öğretmenlere danıştığı, çocuklarının gelişimlerini takip ettiği ve öğretmenlerle temas halinde olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ailenin okula katılımı, olumlu okul ikliminin oluşmasının yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemektedir (Anthony & Ogg; 2019; Reinke, Smith & Herman, 2019; Sheldon & Epstein, 2002). Berkowitz vd. (2016)'ye göre de ailenin sosyo-kültürel düzeyinin de etkili olduğu aile katılımı ile okul iklimi arasında olumlu bir ilişki vardır ve bu etkileşim öğrencinin akademik olan ve olmayan çıktılarını etkilemektedir.

Neredeyse bütün eğitim sistemlerinde sosyo-ekonomik olarak avantajlı öğrencilerin dezavantajlı öğrencilere göre daha güçlü bir duyguyla hissettikleri okula aidiyet (OECD, 2019) okul iklimini oluşturan bir başka özelliktir. Ait

olma hissi eğitim ile ilgili literatürde okula ait olmanın bir duygusu olarak tanımlanmaktadır (Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma & Boer, 2020). Goodenow ve Grady (1993) okula aidiyet duygusunu, öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde önemli bir potansiyel, bağlılık ve katılım olarak tanımlamaktadırlar. Sarı (2012) ise okula aidiyetin, öğrencilerin ait olma hissini veya okul ya da sınıftaki psikolojik üyeliği işaret ettiğini belirtmektedir. Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters (2018) okula aidiyet hissi ile ilgili yapılan tanımların üç benzer operasyonel yönünü işaret etmektedir: (1) okul temelli ilişki ve deneyimler, (2) öğretmen – öğrenci ilişkileri, (3) öğrencilerin bir bütün olarak okul hakkındaki genel duyguları. Sarı'nın (2012) da belirttiği üzere öğrencilerin okula aidiyet hissi alanında çalışan araştırmacılar arasındaki genel uzlaşısı, ait olma duygusunun temel psikolojik ihtiyaçlardan birisi olduğu ve bu ihtiyaç karşılandığında pozitif eğitim çıktılarının oluştuğudur.

Okullarda öğrenciler arasındaki iş birliği ve rekabet ortamlarının varlığı, okul ikliminin PISA 2018 uygulamasında ele alınan boyutlarından birisidir (OECD, 2019). İş birliğini destekleyen okul ortamlarının rekabete dayalı bir ortamdaki daha fazla olmak üzere hem başarı hem de akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Roseth, Johnson & Johnson, 2008; Skinner & Belmont, 1993). Öğrenciler arasındaki iş birliği veya rekabet ortamlarının öğrenciyle ilgili akademik ve akademik olmayan sonuçlar üzerinde pek çok etkisi vardır. Özellikle iş birliği yapmanın desteklediği okul iklimi, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ya da akademik başarısı düşük olan öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımı konusunda etkili olmaktadır (Hung, Young & Lin, 2015).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Liselere Geçiş Sistemi’ne göre farklı okul türlerine yerleştirilen öğrencilerin hangi bilişsel süreçler açısından farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmak ve bu okullardaki okul iklimi değişkenlerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın neticesinde bulunacak olası farklar dikkate alınarak okullardaki öğrenme çıktısı açısından ortaya çıkabilecek eşitsizliğin azaltılması için politika önerileri sunmaktır. Ön analiz olarak yeterlik düzeylerine ulaşan öğrenci dağılımları merkezi sınav puanına göre öğrenci kabul eden ve mahalli yerleştirmeye göre öğrenci kabul eden iki okul kategorisine (okul kategorilerine göre) göre incelenerek, ulaşılan bilişsel süreçler açısından okul kategorileri arasında fark olup olmadığı da incelenmiştir. Bu çalışmada Şekil 1’de belirtilen modeldeki değişkenlerin farklı okul türleri arasında farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

## 2.Yöntem

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir (Creswell, 2003). Bu araştırmada PISA 2018 verilerinden yola çıkarak, okul iklimini etkileyen değişkenler ile okul türleri arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır.

PISA; 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma olup, öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanları ile öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili verileri toplamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerine de anket uygulanmaktadır. PISA 2018 uygulaması Türkiye’de 186 farklı okuldan 6890 öğrencinin katılımı ile bilgisayar tabanlı olarak gerçekleştirilmiştir (MEB, 2019). Bu araştırmada, PISA 2018 Türkiye örnekleminde yer alan yönetici ve öğrenci anket verileri kullanılmıştır (OECD, 2018b).

### 2.2. Katılımcılar

2018 yılında PISA araştırmasına 79 ülke katılmıştır. PISA uygulamalarında okul örneklemini, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. Türkiye’de 12 istatistikî bölgeden toplam 186 okul araştırmaya katılmıştır. PISA’ya katılan okulların okul türü ve bu okullardan katılan öğrenci sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Okul türüne göre katılan öğrenci sayısı*

Okul Türü	Okul Sayısı	Kız öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
Anadolu Lisesi	78	1524	1489	3013
Meslek Lisesi	56	935	1208	2143
Çok Programlı Lise	8	134	139	273
Ortaokul	6	12	10	22
Fen Lisesi	6	133	93	226
Sosyal Bilimler Lisesi	6	137	91	228
İmam Hatip Lisesi	25	495	448	943
Spor/Güzel Sanatlar Lisesi	1	26	16	42
<b>Toplam</b>	<b>186</b>	<b>3396</b>	<b>3494</b>	<b>6890</b>

Türkiye’de PISA araştırmasına katılan okullar, okul iklimi çerçevesinde ele alınan değişkenler açısından fark gösterip göstermediğini araştırmak için iki kategoriye ayrılmıştır. Liselere geçişte merkezi sınavdaki başarıya göre öğrenci kabul eden Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Anadolu Liseleri “Merkezi Sınav” olarak kodlanmıştır. Meslek Liseleri, Çok Programlı Liseler ve İmam Hatip Liseleri ise “Sınavsız” olarak kodlanmıştır. Ortaokul öğrencileri araştırmanın kapsamı dışında olması nedeniyle; Spor/Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ise özel yetenek ile öğrenci kabul ettikleri için araştırmaya dahil edilmemiştir. Oluşturulan gruplara göre okul sayıları ve öğrenci sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Gruplanan okul ve öğrenci sayıları*

Grup adı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Merkezi Sınav	90	3265
Sınavsız	89	3072
<b>Toplam</b>	<b>179</b>	<b>6337</b>

### 2.3. Öğrencilerin Ulaştığı Yeterlik Düzeyi Farklarının İncelenmesi

PISA araştırmasında öğrencilerin okuma yeterlilik seviyeleri belirlenmeye çalışılır. PISA’da altı temel yeterlilik seviyesi belirlenmiş olup, öğrencilerin puanlarına göre seviyeleri şu şekildedir:

- 189-406 seviye 1,
- 407-479 seviye 2,
- 480-552 seviye 3,
- 553-625 seviye 4,
- 626-697 seviye 5,
- 698 ve üstü seviye 6.

PISA araştırmasına katılan OECD ülkelerinde öğrencilerin sadece %1.3’ü altıncı seviyede iken, %77.4’ü ikinci seviye ve üzerindedir (OECD, 2019b). Okuma alanında ikinci seviyede öğrenciler, bilgiye ulaşmak ve problemleri çözmek için okuma becerilerini kullanma kapasitesini göstermeye başlarlar. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bağlamında, ikinci seviye yeterlilik, ortaöğretimin sonunda tüm öğrencilerin edinmesi gereken “asgari yeterlilik seviyesi” olarak tanımlanmıştır (OECD, 2019b). Türkiye 466 ortalama puanla ikinci yeterlik seviyesindedir ve bu ortalamayla OECD ortalamasından anlamlı olarak daha düşüktür (OECD, 2019b). Ayrıca, Suna, Tanberkan ve Özer (2020), PISA verilerinden yola çıkarak Türkiye’de temel okuma yeterliliklerine ulaşmada okul türlerine göre ciddi farklılıklar olduğunu vurgulamışlardır.

“Merkezi Sınav” olarak kodlanan okulların okuma puan ortalaması 498.23 iken “Sınavsız” olarak kodlanan okulların ortalaması 426.34’dür. Bu okulların PISA okuma süreçleri açısından ortalamaları dikkate alındığında merkezi sınavla öğrenci seçen okullar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark çıktığı görülmektedir ( $t=8.615$ ,  $df=177$ ,  $p<0.01$ ,  $\eta^2=0.29$ ). Bu analizden de görüldüğü üzere pratik önemi büyük okuma becerileri farkı dikkati çekmektedir. Buradan yola çıkarak olası okul iklimi farklarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Ön analiz olarak bu iki okul kategorisindeki öğrencilerin yeterlik düzeylerine dağılımları incelenmiş, yeterliklere ulaşma düzeylerinin okul kategorilerinden bağımsız olup olmadığı ki-kare testi ile incelenmiştir. Bunun için PISA araştırmasında birinci ve ikinci seviyeler “Temel”, üçüncü ve dördüncü seviyeler “Orta”, beşinci ve altıncı seviyeler

ise ‘‘Yüksek’’ olarak yeniden gruplandırılmıştır. Tablo 3 ki-kare testinde kullanılan frekans tablosunu okul türlerine ve okuma yeterlilik düzeylerine göre göstermektedir.

Öğrencilerin okuma yeterliliğine ulaşmasının, okul türünden bağımsız olup olmadığını araştırmak için yapılan ki-kare testi sonucuna göre öğrencilerin okuma seviyesindeki dağılımların okul türünden bağımsız olmadığı görülmüştür ( $X^2=952.360$ ,  $df=2$ ,  $p<0.001$ ). Ki-kare  $p=0.05$  düzeyinde anlamlı sonuç vermektedir. Bu sonuç da ulaşılan yeterlikler anlamında bu iki okul kategorisi arasında farkların olduğunu, sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlere daha yüksek oranda ulaştıkları gözlenmektedir. Tablo 3’te ‘‘Merkezi Sınav’’ ve ‘‘Sınavsız’’ olarak ayrılan okulların okuma yeterliliklerine ulaşma yüzdeleri verilmiştir. ‘‘Merkezi Sınav’’ okullarına devam eden öğrencilerin yarısından fazlası üçüncü ve dördüncü okuma seviyelerinde iken ‘‘Sınavsız’’ olarak kodlanan okullara devam eden öğrencilerin %75’i birinci ve ikinci okuma seviyelerinde kalmıştır.

Tablo 3

*Okul katmanlaştırma ile okuma yeterlilikleri ilişkisi*

		Okuma yeterlilik			Toplam
		Giriş	Orta	Yüksek	
<b>Merkezi Sınav</b>	Öğrenci sayısı	1319	2016	132	3467
	Yüzde	38,0%	58,1%	3,8%	100,0%
<b>Sınavsız</b>	Öğrenci sayısı	2518	813	28	3359
	Yüzde	75,0%	24,2%	0,8%	100,0%
<b>Toplam</b>	Öğrenci sayısı	3837	2829	160	6826
	Yüzde	56,2%	41,4%	2,3%	100,0%

#### 2.4.Okul iklimi değişkenleri

PISA uygulamasında gerek öğrenci anketinde gerek yönetici anketinde ilgili anket maddelerinden indeks değerleri oluşturulur. Bu indeks değerler genellikle kategorik olarak cevaplanan (hiç, nadiren, sıklıkla vb.) maddelerden elde edilir ve OECD ortalaması 0, standart sapması 1 olacak şekilde standardize edilir. Bu araştırmada öğrenci ve yönetici anketlerinde okul iklimini açıklayan indeksler araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmuştur. Bu indeks değerlerin açıklamaları ve hangi anketten elde edildiği Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Araştırmanın bağımlı değişkenleri ve açıklamaları*

Değişken	Anket	Okul Boyutu	İklimi	Açıklaması
Akran zorbalığı	Öğrenci	Zorbalık		Öğrencilerin lakap takılma, alay edilme, yalnız bırakılma, tehdit edilme, şiddete maruz kalma ve zorla eşyası alınması gibi durumları ne sıklıkla yaşadıkları sorgulanmaktadır.
Türkçe dersindeki disiplin iklimi	Öğrenci	Sınıftaki disiplin ortamı		Öğrencilerin, Türkçe derslerinde gürültü, düzensizlik, öğretmeni dinlememe, sessizlik olması için uzun süre bekleme gibi durumların ne sıklıkla yaşadıkları sorgulanmaktadır.
Derse veya tüm gün okula katılmama	Öğrenci	Öğrencinin okula devamsızlık durumu ve geç kalması		Öğrencilere son iki haftada kaç kez okula geç kaldıkları ve derse veya tüm gün okula devamsızlık durumları sorgulanmıştır.
Öğretmenin ilgisi	Öğrenci	Öğretmenin mesleğine yönelik istek duyması		Öğrencilerin; ‘‘öğretmenin bize öğretmekten hoşlandığını düşünüyorum’’, ‘‘öğretmenin coşkusu bana ilham verdi’’, ‘‘öğretmenin dersin konusuyla ilgilenmeyi sevdiği açıktı’’ gibi anket maddelerine ne derece katıldıkları sorgulanmıştır.

Tablo 4. devamı

Değişken	Anket	Okul İklimi Boyutu	Açıklaması
Öğretmenin desteği	Öğrenci	Öğretmen desteği ve öğretim uygulamaları	Öğretmenin her öğrencinin öğrenmesi ile ilgilenmesi, öğrenciler ihtiyaç duyduğunda öğretmenin ekstra yardım sağlaması, öğretmenin öğrenciler anlayıncaya kadar öğretmeye devam etmesi eylemlerinin derslerde hangi sıklıkla yaşandığı öğrencilere sorulmuştur.
Öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı	Yönetici	Sınıftaki disiplin ortamı	Öğretmen devamsızlığı, öğretmenlerin değişime direnmesi, öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması, öğretmenlerin derslere iyi hazırlanmaması gibi durumlar hakkında okul müdürünün düşünceleri araştırılmıştır.
Öğrenmeyi etkileyen öğrenci davranışı	Yönetici	Öğretmen davranışları ve öğrencinin öğrenmesi	Öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranış indeksi beş maddeye dayanmaktadır: Tüm gün devamsızlık, bazı derslere girmeme, öğretmene saygı göstermeme, alkol veya yasadışı madde kullanımı, arkadaşlarını korkutma ya da onlara zorbalık yapma durumları sorgulanmıştır.
Okuldaki iş birliği	Öğrenci	Öğrenci işbirliği ve rekabeti	Öğrencilerin iş birliğine değer vermesi, öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapması ve bunu önemsemesi, öğrencilerin iş birliği yapmaya teşvik edilmesi duyguları sorgulanmıştır.
Okuldaki rekabetçilik	Öğrenci	Öğrenci işbirliği ve rekabeti	Öğrencilerin rekabete değer vermesi, öğrenciler birbirleriyle rekabet etmesi ve bunu önemsemesi, başkalarıyla karşılaştırdıklarını hissettiği duygular sorgulanmıştır.
Okula aidiyet duygusu	Öğrenci	Okula aidiyet duygusu	Öğrencilerin okula yabancılaşma hissi, kendisini okulun bir parçası olarak görme duygusu, kendisini aykırı ve okula ait değilmiş gibi hissetmesi, okulda kendisini yalnız hissetmesi gibi duyguları sorgulanmıştır.
Aile katılımı	Yönetici	Ebeveyn katılımı	Ebeveynlerin, çocuklarının ilerlemesini konuşmak için çağırılmadan okula gelme, çocuklarının ilerlemesini konuşmak için öğretmenlerinden birinin daveti ile okula gelme, okul dışı faaliyetlere gönüllü katılma, okul aile birliği vb. yönetim faaliyetlerine katılma oranları okul müdürlerine sorulmuştur.

### 2.5. Verilerin analizi

PISA 2018 araştırmasında, öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlık puanlarını ölçmenin yanı sıra onların duyuşsal özelliklerini, okul ve öğretmenleri hakkındaki düşüncelerini ölçen bir anket yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere, velilere ve okul yöneticilerine anketler uygulanmaktadır. Bu anketler katılımcı ülkelerin tercihine bırakılmış olup, 2018 araştırmasında Türkiye’de öğrenci ve yönetici anketleri uygulanmış, veli ve öğretmen anketleri uygulanmamıştır.

Bu araştırmada, okul iklimini etkileyen sekiz değişken öğrenci anketinden, üç değişken ise yönetici anketinden analize tabi tutulmuştur. Öğrenci anketinde yer verilen değişkenlerin ortalamaları okul bazında alınıp, yönetici anketinde ilgili okulun ortalaması olarak atanmış böylelikle tüm değişkenler yönetici anketinde analiz edilmiştir. Bu yolla tek bir veri seti elde edilmiş, aynı zamanda birçok parametrik test için ön kabul olarak ele alınan “gözlemlerin bağımsızlığı” varsayımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Okul katmanlaştırmanın okul iklimini belirleyen değişkenler ile ilişkisini tespit etmek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayıları -2 ile +2 arasında olduğundan bağımsız değişkenlerin her iki grupta normal dağılıma uyduğu söylenebilir. Ayrıca MANOVA’nın sayıltularından kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek amacıyla yapılan Box’s M testinde kovaryans matrislerinin eşit olmadığı

belirlenmiştir. Fakat iki grup olduğu için bu sayıların ihlalinin analiz sonuçlarını etkilemeyeceği söylenebilir ( $F=1,143$ ;  $df=66$ ;  $p<0,05$ ).

### 3.Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir. Akran zorbalığı, derse veya tüm gün okula katılmama ve öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı değişkenlerinde pozitif yüksek değerler o durumun daha sık görülmesine karşılık geldiği için bu değişkenlerdeki yüksek ortalamaların okul iklimine yansımaları olumsuz olacaktır. Diğer değişkenlerde pozitif yüksek değerlerin okul iklimine yansımaları olumludur.

Tablo 5  
Betimsel istatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart sapma	N
Akran zorbalığı	Merkezi sınav	,0772	90
	Sınavsız	,0180	89
Türkçe dersindeki disiplin iklimi	Merkezi sınav	,002	90
	Sınavsız	-,138	89
Derse veya tüm gün okula katılmama	Merkezi sınav	,003	90
	Sınavsız	-,005	89
Öğretmenin ilgisi	Merkezi sınav	-,088	90
	Sınavsız	-,096	89
Öğretmenin desteği	Merkezi sınav	,208	90
	Sınavsız	,242	89
Öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı	Merkezi sınav	-,293	90
	Sınavsız	-,048	89
Öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışları	Merkezi sınav	-,443	90
	Sınavsız	,178	89
Okuldaki rekabetçilik	Merkezi sınav	,427	90
	Sınavsız	,241	89
Okuldaki işbirliği	Merkezi sınav	,008	90
	Sınavsız	-,049	89
Okula aidiyet duygusu	Merkezi sınav	-,112	90
	Sınavsız	-,181	89
Aile katılımı	Merkezi sınav	,276	90
	Sınavsız	-,328	89

Tablo 5'te sunulan değişkenler, PISA veri setinde tüm katılımcılar için endeks değeri ortalaması sıfır, varyansı bir olacak şekilde standardize edilmiştir. Tüm değişkenlerin hem "Merkezi Sınav" hem de "Sınavsız" olarak sınıflandırılan okullar için sıfır olan katılımcı ülke ortalamalarına yakın olduğu ve bir olan standart sapmadan daha büyük bir ortalama olmadığı görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında akran zorbalığının ve Türkçe dersinde disiplinsiz davranışların "Sınavsız" okullarda daha sık görüldüğü anlaşılmaktadır. Derse veya tüm gün okula katılmama davranışı ise "Merkezi Sınav" okullarda daha sık görülmektedir. "Merkezi Sınav" okullardaki öğrenciler sınavsız okullara göre öğretmenin daha ilgili olduğunu düşünmektedir. Fakat iki grupta da ortalamalar katılımcı ülke ortalamalarından bir hayli düşüktür. "Sınavsız" okullarda öğrenim gören öğrenciler "Merkezi Sınav" okullarındakilere göre öğretmen desteğinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine göre "Merkezi Sınav" okullarda öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışları daha fazla görülmektedir. Öte yandan yine yöneticilere göre "Sınavsız" okullarda öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışı daha fazla görülmektedir. Öğrencilere göre, okuldaki rekabetçilik, okuldaki iş birliği ve okula aidiyet duygusu "Merkezi Sınav" okullarda daha yüksektir. Yöneticilere göre aile katılımı "Merkezi Sınav" okullarda daha yüksek olup ortalamalar, "Merkezi Sınav" okullarda katılımcı ülke ortalamasından yüksek, "Sınavsız" okullarda ise düşüktür.



Araştırma sorusuna cevap verebilmek için MANOVA testi yapılmıştır. Test sonucunda en az bir değişkende anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Wilks' Lambda=7.645,  $p=0.001$ ). Tablo 6'da MANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 6 her değişken için anlamlılık testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 6  
MANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	F	p	$\eta^2$
Akran zorbalığı	,407	1	4,171	,043	,023
Türkçe dersindeki disiplin iklimi	,883	1	7,560	,007	,041
Derse veya tüm gün okula katılmama	,004	1	,051	,821	,000
Öğretmenin ilgisi	,002	1	,023	,880	,000
Öğretmenin desteği	,050	1	,739	,391	,004
Öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı	2,681	1	3,050	,082	,017
Öğrenmeyi etkileyen öğrenci davranışı	17,344	1	20,275	,000	,103
Okuldaki rekabetçilik	1,549	1	21,182	,000	,107
Okuldaki işbirliği	,152	1	2,298	,131	,013
Okula aidiyet duygusu	,208	1	3,128	,079	,017
Aile katılımı	16,372	1	19,429	,000	,099

Okul iklimini etkileyen 11 değişkenden beş değişkende iki okul grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Akran zorbalığı değişkeninde “Sınavsız” okullardaki ortalama ( $\bar{x}=0,018$ ) “Merkezi Sınav” okullardaki ortalamadan ( $\bar{x}= -0,077$ ) anlamlı olarak daha yüksektir ( $F=4,171$ ;  $p=0,043$ ). Bu bulgu, “Sınavsız” okullardaki öğrencilerin akran zorbalığının daha sık görüldüğünü ifade ettikleri anlamına gelmektedir. Türkçe dersindeki disiplin iklimi değişkeninde “Merkezi Sınav” okulların ortalaması ( $\bar{x}=0,002$ ), “Sınavsız” okullara ( $\bar{x}= -0,138$ ) göre daha yüksektir ( $F=7,560$ ;  $p=0,007$ ). Bu bulguya göre istatistiksel olarak “Merkezi Sınav” okullarda Türkçe dersindeki disiplin sorunları sınavsız okullara göre daha azdır. Okul yöneticilerine göre sınavsız okullarda öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışları ( $\bar{x}=0,178$ ), “Merkezi Sınav” okullara ( $\bar{x}= -0,443$ ) göre daha fazla görülmektedir ( $F=20,275$ ;  $p<0,001$ ). Bu bulgu sınavsız okullarda daha sık görülen akran zorbalığı ve ders içindeki disiplin sorunları bulguları ile paralellik göstermektedir. Tablo 6'ya göre okuldaki rekabetçilik değişkeninde “Merkezi Sınav” okulların ( $\bar{x}=0,427$ ) ortalaması sınavsız okulların ortalamasından ( $\bar{x}=0,241$ ) anlamlı olarak daha yüksektir ( $F=21,182$ ;  $p<0,001$ ). Bu bulguya göre “Merkezi Sınav” okullarda öğrencilerin rekabete daha çok önem verdiği söylenebilir. Okul yöneticilerine göre “Merkezi Sınav” okullarda aile katılımı değişkeni ortalaması ( $\bar{x}=0,276$ ) sınavsız okullara ( $\bar{x}=-0,328$ ) göre anlamlı olarak daha büyüktür ( $F=19,429$ ;  $p<0,001$ ). Bu bulgu, “Merkezi Sınav” okullarda ebeveynlerin okula katılımının yüksek olduğunu göstermektedir.

#### 4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'deki akademik başarı durumuna göre ortaöğretim kademesinde farklı okul türlerine yerleştirilen öğrencilerin bulunduğu okulların iklimlerini karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda PISA 2018 araştırmasındaki örnekleme Türkiye'ye ait veri seti kullanılmıştır. Türkiye örneklemindeki okullar, merkezi sınavla öğrenci alanlar “Merkezi Sınav” ve adrese dayalı yerleştirme esasına göre kayıt alanlar “Sınavsız” olarak kodlanmıştır.

Türkiye veri setindeki öğretmen ve öğrenci anketinde yer alan ve okul iklimini etkileyen 11 değişken, bu iki okul kategorisinde bir farklılaşma olup olmadığını istatistiksel olarak ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulara göre merkezi sınav ile öğrenci alan okullarda akran zorbalığının daha az yaşandığı, Türkçe dersindeki sınıf disiplin ortamının daha olumlu olduğu, öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışlarının daha az olduğu, okuldaki rekabet ortamının arttığı, aile katılımının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki okul kategorisinde öğrencilerin okula aidiyet duygusu anlamlı olarak birbirinden farklı olmamakla birlikte merkezi sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ortalama indeks puanı -0,113 ve adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki ortalama -0,181 olarak OECD ortalamasının altındadır.

Yapılan analize bakıldığında akran zorbalığının okul iklimi üzerinde etkisi bulunduğu görülmüş; akran zorbalığının adrese dayalı yerleştirme ile yani sınavsız öğrenci alan okullarda daha yaygın olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Alanyazında ülkemizdeki okullarda akran zorbalığı ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Çarkıt ve Bacanlı'nın (2020) yaptığı çalışmada ülkemizde öğrenciler arasında zorbalığın yaygın olduğu, yaş ve gelişim özelliklerine göre zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama nedenlerinin değiştiği, zorbalığın önlenmesine yönelik etkili bir eğitim politikası olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca zorbalığa maruz kalan öğrencinin durumunu öncelikle öğretmenlere anlattığı ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında en az rehberlik servisinden yararlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Özkan & Çıfci, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin zorbalığa maruz kalan ya da uygulayan öğrencilerle nasıl iletişim kurmaları ve destek olmaları gerektiği yönünde donanımlı olmaları gerektiği, eğitim fakültelerinde bransına bakılmaksızın bu konuda öğretmen adaylarının yetkinleşeceği eğitim fırsatları yaratılmalıdır. Ayrıca rehberlik servislerinin okulda zorbalığa müdahale konusunda daha etkin bir rol üstlenmesi sağlanmalı, öğrencinin rehberlik servisinden alacağı hizmet konusunda bilinçlendirilmelidir; çünkü zorbalığa gerek sanal gerekse gerçek okul ortamında maruz kalmanın öğrencilerin psikososyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmakta, öğrencinin sosyal duygusal gelişimine zarar vermektedir (Burnukara & Uçanok, 2012). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ile akran zorbalığı arasında ilişki olduğu görülmüştür (Allen, 2010; Ttofı & Farrington, 2009; Yurtal & Yaşar, 2018). Yurtal ve Yaşar'a (2018) göre öğretmenin kuralların ardında yatan mantığı açıklaması ve öğrencilere çalışmalarda rehberlik yapması akran zorbalığını azaltabilir. Bu nedenle özellikle hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının çağdaş sınıf yönetimi ilkelerini idrak etmiş olması önem arz etmektedir.

Zorbalıkla ilgili bir diğer önemli nokta öğrencilerin aile ortamları ve sosyal çevrelerinin zorbalık davranışı göstermelerinde bir etken olmasıdır. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocukları daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır. Ailede zorbalığa maruz kalan ya da uygulandığını gören çocuk zorbalık yapmaya daha fazla eğilimlidir (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Özkan & Çıfci, 2010). Okullar zorbalığın nedenleri ve sonuçları konusunda ailelere rehberlik etmeli, bu konuyu merkeze alan eğitimlerle ailelerde farkındalık oluşturmalıdır.

Kız ve erkek ergen öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumunun incelendiği çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı gibi (Köksal Akyol & Bilbay, 2018), erkek öğrencilerin daha fazla zorbalık yapma eğiliminde olduğu yönünde bulgular da vardır (Özkan & Çıfci, 2010). Zorbalığın yaygın olduğu okullarda bu eğilim araştırılmalı, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu Türkçe derslerindeki disiplin ikliminin, okul iklimini etkilemesidir. Merkezi sınavla öğrenci alan okullarda Türkçe dersindeki disiplin iklimi, yerel yerleştirme ile kayıt alan okullara göre daha olumludur. Alanyazında ailelerin sosyo-kültürel yapısı ile öğrencilerin algıladıkları sınıf ikliminin ilişkili olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Aygün & Taşkın, 2018; Dağlı & Baysal, 2012; Türnüklü, Zoraloğlu & Gemici, 2001). Bu açıdan bakıldığında adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan okulların daha çok sosyo-kültürel ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin tercihi olduğu ve bu durumun sınıf disiplin iklimine yansımaları olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin ailelerinden gelen dezavantajları olumluya dönüştürecek, okulun toplumsal rolünün ön planda olduğu eğitim politikalarına gereksinim vardır.

Araştırmanın diğer bulgusu ise derse veya tüm gün okula katılmama ile olumlu okul iklimi arasında ilişki bulunmasıdır. Adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan okullarda öğrenciler daha fazla devamsızlık yapmaktadır. Öğrencilerin okula devam etmelerinde okuldaki arkadaşlarıyla aralarındaki olumlu ilişki ve okulda sağlanan geliştirici ve güvenli okul iklimi etkili olmaktadır. Geleceğe yönelik eğitim ve kariyer beklentilerinin zayıf olduğu okullarda ise devamsızlık ve terk oranları yüksektir (Tunç, 2019). Bu bağlamda öğrencilere gelecekteki mesleki hedeflerine ulaşabilecekleri destekleyici bir okul ortamının sağlanması ve olumlu arkadaş ilişkilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Eğitimde eşitlik; sosyo-ekonomik düzey, etnik köken ve zekâ düzeyi gibi değişkenleri gözetmeksizin bilgiye eşit erişimi ön planda tutmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve farklı öğrenme şekillerine hitap edecek şekilde öğretim biçimlerini çeşitlendirdikçe, öğrencilerin öğrenme ve kişisel gelişim fırsatları üst düzeye çıkmakta (Valiandes, 2015) ve bu durum eğitimde eşitlik ve sosyal adalet açısından katkıda bulunmaktadır (Koutselini & Agathangelou, 2009).

Eğitimde eşitlik, öğrencilere sunulan eğitim kaynaklarının eşitliğinin yanı sıra öğrencilere gösterilen sevgi, saygı, ilgi, öğrenci ve öğretmen etkileşimini ve dayanışmayı da kapsamaktadır (Lynch & Baker, 2005). Dolayısıyla, öğretmenler, öğrenci kazanımlarını sadece öğretim yöntemleriyle değil, öğrencileriyle olan etkileşimleri aracılığıyla da şekillendirmektedirler. Günümüz motivasyon teorilerine göre destekleyici bir öğrenci ve öğretmen etkileşimi öğrenci motivasyonunu artırmaktadır (Dietrich, Dicke, Kracke & Noack, 2015; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Yapılan araştırmalar pozitif bir öğrenci öğretmen etkileşiminin öğrencinin sadece içsel motivasyonunu artırmakla kalmayıp, ilgi, katılım ve akademik başarısını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Den Brok, Levy, Brekelmans, & Wubbels, 2005; Katz, Kaplan, & Gueta, 2009; Klem & Connell, 2004; Ma, Luo & Xiao, 2021; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Reeve & Jang, 2006; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ilgisi, öğretmen desteği ve öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı değişkenlerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Her üç değişken içinde elde edilen değerler OECD ortalamasının üstündedir ve bu haliyle merkezi sınav ile öğrenci alan ve adrese dayalı yerleşirme esasına göre kayıt alan okul kategorilerinde sınıf içi uygulamalar ve öğretmen davranışı boyutunda bir eşitsizlik yaşanmadığını söylemek mümkündür.

## Kaynaklar

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 876–890. doi:10.1007/s10964-019-01013-2
- Aygün Esen, H. & Taşkın Şahin, Ç. (2018). Investigating of perceptions on classroom climate for third and fourth graders. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 2018, 327-352.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-16.
- Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., Waters, L., (2018). What school need to know about fostering school belonging: a meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.
- Anthony, C.J., Ogg, J., (2019). Parent involvement, approaches to learning, and student achievement: Examining longitudinal mediation, *American Psychological Association*, 34 (4), 376-385.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R., (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. DOI: 10.3102/0034654316669821
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publication
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C. & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial Dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055-3073.
- Burnukara, P. & Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oak: CA: Sage Publications, Inc.
- Çarkıt, E. & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2547- 2583. DOI: 10.26466/opus.644848
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 18, 259–271.
- Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 20-33.
- Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B. & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, 45-54.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R. & Goetz, T., (2015). Teaching This Class Drives Me Nuts! -Examining the Person and Context Specificity of Teacher Emotions. *PLOS ONE*, 10(6), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1263860>
- Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C. & Kuhbandner, C., (201). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, 43, 255-265. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9738-7>
- Fullan, M., Hill, P. & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goodenow, C., Grady, K.E., (1993). The relationship of school belonging and friends' valus to academic motivation among urban adolescent students, *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Guess, P. & S. McCane-Bowling (2016). Teacher support and life satisfaction: An investigation with urban, middle school students, *Education and Urban Society*, 48/1, pp. 30-47, <http://dx.doi.org/10.1177/0013124513514604>.
- Hamlin, D. (2020). Can a Positive School Climate Promote Student Attendance? Evidence From New York City. *American Educational Research Journal*, 58(2), 315–342. DOI: 10.3102/0002831220924037
- Hanushek, E.A., Wösmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-indifferences evidence across countries, *The Economic Journal*, 116, 63-76. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>
- Hoy, W. & Miskel, C. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill education.

- Huang, F. & Anyon, Y., (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), 212-222. DOI:10.1080/1045988X.2020.1722940
- Hung, H., Young, S.S. & Lin, C., (2015). No student left behind: a collaborative and competitive game-based learning environment to reduce the achievement gap of EFL students in Taiwan, *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 35-49. DOI: 10.1080/1475939X.2013.822412
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest, *Learning and Instruction*, 33, pp. 29-38, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct, *Educational Psychology Review*, 28(4), pp. 743-769, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>.
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C. & Taxer, J. L., (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *AERA Open*, 4(4), 1-16. DOI: 10.1177/2332858418782967
- Kılıç, Y., (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 243-263.
- Klem, A.M., & Connel, J.P., (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement, *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Knisely, K. (2011). Literature Review: How much does parental involvement really affect the student's success? Retrieved from [http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300\\_kknisely\\_LiteratureReview.pdf](http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf).
- Korpershoek, H., Canrinus E.T., Fokkens-Bruinsma, M., Boer, H., (2020). The relations between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioral, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review, *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009). Human rights and equity in teaching. Peter Cunningham (Ed.), *Human Rights and Citizenship Education içinde*. (s.237-243). London: Ciice.
- Köksal Akyol, A., & Bilbay, A. (2018). Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667-675. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1379>
- Kunter, M. (2013). Motivation as an aspect of professional competence: Research findings on teacher enthusiasm, in Kunter, M. et al. (eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, Springer US, Boston, MA. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_13](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_13).
- Laftman, S. B., Östberg, V. & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: A multilevel study, *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164, DOI: 10.1080/09243453.2016.1253591
- Larocque, M., Kleiman, I., Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement, *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lazarides, R., Gaspard, H. & Dicke, A. L. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, 60, 126-137.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005). Equity in education. An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Ma, L., Luo, H. & Xiao, L. (2021). Perceived teacher support self-concept, enjoyment and achievement in reading: A multilevel mediation model based on PISA2018. *Learning and Individual Differences*, 85, 1-9.
- Martinez-Garrido, C., Siddiqui, N. & Gorard, S. (2020). Longitudinal study of socioeconomic segregation between schools in the UK. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 123-141.
- MEB. (2019). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi, PISA 2018 Türkiye Ön Raporu.
- Mischel, J. & Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 23, 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Mustafaa, F. N., Lozada, F. T., Channey, J., Skoog-Hoffman, A. & Jagers, R. J. (2017). Perceptions of teaching practices, teacher support, and school engagement among middle school students an examination of the developmental designs approach. *Middle Grades Research Journal*, 11(2), 83-98.

- Ning, B., Damme, J. V., Noortgate, W. V. D., Yang, X. & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study, *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586-611. DOI: 10.1080/09243453.2015.1025796
- OECD (2016). Ten Questions for Mathematics Teachers... and How PISA Can Help Answer Them, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264265387-en>.
- OECD (2018a). Equity in education breaking down barriers to social mobility, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD (2018b). PISA 2018 Database. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.
- OECD (2019a). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system: A multilevel analysis of social background influences on the mathematics performance of 15-year-old students, *European Educational Research Journal*, 15(2), 193-217.
- Özkan, Y. & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *Elementary Education Online*, 9(2), 576-586.
- Parick, H., Ryan, A., Kaplan, A. (2011). Positive classroom motivational environments: Converge between mastery goal structure and classroom social climate, *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. DOI: 10.1037/a0023311
- Pitzer, J. & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year, *International Journal of Behavioral Development*, 41(1),15-29, <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416642051>.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Ricard, N. & Pelletier, L. (2016). "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation", *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, pp. 32-40, <http://dx.doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2015.12.003>.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reinke, W.M, Smith, T.E., Herman, K.C. (2019). Family – school engagement across child and adolescent development, *American Psychological Association*, 34 (4), 346-349.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analysis approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures, *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246.
- Salle T. P. L., Wang C., Parris, L. & Brown, J. A. (2017). Associations between school climate, suicidal thoughts, and behaviors and ethnicity among middle school students. *Wiley Periodicals*, 54,1294–1301. DOI: 10.1002/pits.22078
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students, *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1-11.
- Sheldon, S.B. & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement, *Education and Urban Society*, 35 (1), 4-26.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A, & Furrer, C.J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom, *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Türkiye’de Öğrencilerin Okuryazarlık Becerilerinin Yıllara ve Okul Türlerine Göre Değişimi: Öğrencilerin PISA Uygulamalarındaki Performansı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.

- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*.
- Tomlinson, C. A. (2010). Lesson plans well served. *Educational Leadership*, 74(2), 89-99.
- Tunç, E. (2019). Okulu Terk Etmiş Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ve Rehberlik Gereksinimlerinin Karşılama Düzeyleri. *Turkish Studies*, 14(1), 723-749. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14797
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y., & Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27, 417-441.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Yu, R. & Singh, K. (2018). Teacher support, instructional practices, student motivation, and mathematics achievement in high school. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 81-94.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1204260>
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.