

OKUL İKLİMİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ İLİŞKİSİNDEKİ EĞİLİM: PISA VERİLERİNİN İKİNCİL ANALİZİ

THE TREND IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND SCHOOL EFFECTIVENESS: SECONDARY ANALYSIS OF PISA DATA

Şenyurt YENİPİNAR¹, Kamil YILDIRIM²

ÖZ: Eğitim sistemleri ve okul etkililiği ile ilişkili okul iklimi değişkenlerinin zaman içerisindeki değişiminin incelenmesine odaklı araştırma boşluğu belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda 2012-2018 döneminde okul etkililiğiyle anlamlı ilişkilere sahip okul iklimi değişkenlerinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin zaman içerisinde nasıl bir eğilim sergilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA verileri geçerli, güvenilir ve uzun dönem verilerin ikincil analizini mümkün kılmaktadır. Bu kapsamda PISA 2012-2015-2018 döngüsünde Türkiye’de istatistikî bölge sınıflamasına göre 12 bölgeden tabakalı, oransal ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen okul yöneticileriyle öğrenci verileri ilişkisel tarama modelinde incelenmiştir. Araştırma sonunda; okul etkililiğiyle anlamlı ve en istikrarlı ilişkilere sahip okul iklimi değişkenleri belirlenmiştir. Öğrencilerin keyfi devamsızlık yapması, dersi asması ile öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamaması değişkenleri; okul etkililiği bağlamında alan yazındaki yeri ve uygulamadaki yansımaları açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul iklimi, okul etkililiği, keyfi devamsızlık, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, PISA

ABSTRACT: The research gap was detected in the studies focused on investigating the change in school climate variables’ relationships with school and education system effectiveness in time. Based on this problem, we aimed to investigate firstly finding out school climate variables that have significant relations with school effectiveness in the 2012-2018 term then how these variables change in the manner of tendency. To enable this goal, the data of The Programme of International Student Assessment-PISA facilitate the valid, reliable and longitudinal secondary analysis. The data belonged to school administrators and students, which were obtained by using the stratified proportional and random sampling method across the 12 regions of Turkey, were analysed in the realm of the correlational survey research model. At the end of the study, we identified the variables that have significant and consistent relationships with school effectiveness. Student truancy, skipping the class and teachers’ not meeting the individual needs of student were assessed by considering their places in literature and their implementations in the context of school effectiveness.

Keywords: School climate, school effectiveness, truancy, students’ individual needs, PISA

Bu makaleye atf vermek için:

Yenipınar, Ş. ve Yıldırım, K. (2022). Okul etkililiğiyle ilişkilerindeki eğilim bağlamında öğrencilerin okula devamsızlığı ve bireysel gereksinimlerini karşılama: PISA 2012-2015-2018 döngüsündeki verilerin ikincil analizi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 896-910

Cite this article as:

Yenipınar, Ş. & Yıldırım, K. (2022). The trend in the tendency of their relationships with the school effectiveness: secondary analysis of pisa 2012-2015-2018 cycle’s data. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 896-910

¹ Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yenipina@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0568-876X

² Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kamiliyildirim1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5212-3905

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Analysing the change of significant variables related to the effectiveness of education systems and schools in time provides information to both research field and implementation area in line with the improvement. Such analysis are more important for those aiming to develop their school system. Turkey, as having serious difficulties in obtaining the international standards, low performs at the international assessments (Arslan, 2019; Weissbach, 2018). To overcome these unpleasant results, data based informed tasks should be taken from these international student assessments and organized improving initiatives. Along with this reason, analysing variables that have significant relationships with the students' performance that represents of school effectiveness and tendency of these relational scores, as displaying the consistent-effective variables, functions as moving policy decision makers, educational administrators and researchers. Not being analysed such data of international student assessment is a problem, itself. The current study focuses on finding out school climate variables that have significant relationships with the school effectiveness by analysing the data of PISA 2012-2015-2018 and how these variables have a relational tendency over time. Then, improving tasks can be identified. Analysing the school climate variables that have consistent and significant relationships with the school effectiveness on the data of PISA would be able to contribute to both filling the research gap and providing evidence based decision making for improving implementation. The main objective of this study is first to identify school climate variables that have consistent and significant relationships with the school effectiveness on the data obtaining from the last cycle of PISA 2012-2015-2018 then, to analyse how these relational scores change over time.

Method

This research is a descriptive study carried out by correlational survey model in quantitative design. The population of the research consists of students and school administrators participated in the PISA 2012, 2015 and 2018 in Turkey. Schools are selected by using sampling techniques of stratify, proportion and random. Data are originated from both students and school questionnaires administered in PISA 2012, 2015 and 2018 in Turkey. Along with the systematic way, findings are placed in a matrix (Annex 1) that is generated by year variable on the column and significant items on the lines and totally 10 variables are analysed. We compute correlation scores by Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (r). Comparisons between correlation scores are carried out considering significance ($p < .05$), magnitude and direction of r . Whether being consistent of the relationship over the years is checked by computing Cohen's d effect size.

Findings

We observed that all significant and consistent school climate variables change positively during the reference cycle (2012-2018). Most of these changes have also medium magnitude of effect size. By considering their effect size scores, two variables are remarkable namely "Students' truancy" and "teachers' not meeting the individual needs of student". Significant differences between mean scores of these two remarkable variables over the reference period are computed. The latter variable has a relatively much powerful relationship with the school effectiveness ($r = -.372$, $p < .01$). Although the variable namely teachers' not meeting the individual needs of student has a relatively small magnitude of relationship, if its indirect effects on improving the educational quality is considered, its continuing of sustainable improvement can be easily valued. The major problem required interventions in improving school effectiveness is students' truancy. Teachers have low performance in meeting students' individual needs. When it is compared by the rest of the school climate variables, the lowest mean score is belonged to "not meeting students' individual needs". When we consider sequence of occurrence, r scores and its effect size together, the most consistent school climate variables required urgent and serious intervention are *students' truancy* and *teachers' not meeting students' individual needs*".

Discussion and Conclusion

Students' truancy and skipping the class are identified as consistent-significant variables that have remarkable correlation to the school effectiveness. This result is in harmony with that Turkey is one of the OECD countries with the highest proportion of students' truancy (OECD, 2021b: 2). This unpleasant situation of Turkey in considering the proportions of students' truancy worsen the efficiency of educational expenditure through that it carries over average PISA performances. Because students' attending of school

and class is an important matter of school effectiveness, student attainment and school climate. Consistence of this matter during the 2012-2018 period can be handled as an indicator of that measures taken to solve this problem have not been adequate. Therefore, current measures to alleviate the students' truancy must be reviewed and much more effective ways should be found. Educational administrators should be prepared for implementing new measures by improving their combat capacity of students' truancy.

The other remarkable result of this study is that *teachers' not meeting students' individual needs*. When teachers could not meet the students' individual needs, it can be predicted that improvement in decreasing the proportion of students' truancy is not possible. Prior results supports this inference. For instance, Can (2009) pointed out that teachers' restricted ability of solving students' problems leads to such situations. In order to improve the school effectiveness in Turkey, one of the urgent initiatives is that teachers' qualities must be developed in considering real and future demands of educational functions.

At the end of this study, we concluded that students' truancy and teachers' not meeting students' individual needs are related matters with each other in improving school effectiveness, therefore these two problem should be handled together. Results in literature of related field in Turkey are in harmony with the PISA data that indicate an external validity of PISA studies. We can suggest that as improving teachers' pedagogical competencies and professional sensitivity students' individual needs can be met much effectively. So that students' attainment in school can be better. Then, both effectiveness and efficiency in educational system and schools can be improved.

GİRİŞ

Gelecek nesillerin istenilen nitelikleri kazanmasını sağlama, etkili birey, güçlü ve rekabetçi toplum oluşturma düşüncesi çağdaş eğitim sistemlerinin temel amaçlarındandır. Bu amaçlara ulaşabilmek için ayrılan ve harcanan kaynakların ne ölçüde işe yaradığını değerlendirerek sorunlu noktalara iyileştirici müdahaleler yapılmaya çalışılmaktadır. Müdahalelerin odağında ise okullar yer alır çünkü okulların etkililiği eğitim sisteminin varlığını anlamlı hale getirmekte ve insan kaynağının bütünsel gelişimine hizmet ederek toplumsal refaha katkıda bulunmaktadır.

Örgütler "etkili" oldukları sürece varlıklarını sürdürebilirler (Aydın, 1994; Bursalıoğlu, 2015; Can, 2002; Türk, 2002). Günümüzde okulların etkililiği öğrencilerin bütünsel gelişimiyle ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin eğitimsel gelişimleri ve başarıları, okulların etkililiğinin bir temsilcisi gibi işlev görmektedir (Balcı, 2007; Özdemir, 2000; Şişman, 2002). Belirli bir okuldaki öğrencilerin edinimleri tespit edilerek bağlamsal değişkenlerle anlamlı hale getirilmekte ve çok boyutlu analizlerle iyileştirici girişimlere ışık tutulmaktadır. Bu durumun dikkate değer örnekleri arasında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA, Matematik ve Fen Bilimlerindeki Eğilimler Araştırması-TIMSS gibi öğrenci kazanımlarını değerlendirme araştırmaları bulunmaktadır (World Bank, 2018). Eğitim sistemlerinin ve okulların etkililiği ile ilişkili anlamlı değişkenlerin zaman içerisindeki değişiminin analizi gelişim yönünde hem uygulama alanına hem de araştırma alanına bilgi sağlamaktadır (Schleicher, 2018). Söz konusu uluslararası çalışmalarda Türkiye ağırlıklı ortalamanın altında performans sergilemektedir (Arslan, 2019; Weissbach, 2018). Bu durumu değiştirebilmek için verilerin çok yönlü analizine dayalı dersler çıkarılmalı ve iyileştirici girişimler tasarlanmalıdır. Bu çerçevede öğrenci edinimleriyle anlamlı ilişkilere sahip değişkenlerin analizi ve bu değişkenlerin ilişki değerlerindeki eğilim (pozitif, negatif, nötr) istikrarlı-etkili değişkenleri ortaya koyabildiğinden politik karar alıcıları, eğitim yöneticilerini ve araştırmacıları harekete geçirici işlev üstlenmektedir. Böyle bir incelemenin yapılmaması bir problemdir. Çünkü teşhisi yapılmayan bir duruma yönelik iyileştirici müdahale yapılamaz.

Literatür, uluslararası öğrenci değerlendirme verilerine dayalı çok sayıda bilimsel çalışmaya işaret etmektedir. Arama motorlarında adında "PISA" olan çalışmalar tarandığında bu durum görülmektedir. Örneğin Ulusal Tez Merkezinde 169 tez sıralanmaktadır (YÖK, 2021). Google Academic aracılığıyla yapılan aramada ise 2012 PISA verilerinin açıklandığı 2014 yılından beri 93 çalışma saptanmıştır. Fakat bu çalışmalarda PISA verilerine dayalı uzun erimli çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Arslan, 2019; Cosgrow, 2015; Çeçen, 2015; Rowley ve diğerleri, 2019; Weissbach, 2018). Oysa öğrenci edinimleriyle anlamlı ilişkilere sahip istikrarlı değişkenlerin belirlenebilmesi için uzun erimli analizlere ihtiyaç vardır. Mevcut çalışma, PISA programının 2012-2015-2018 döneminde okuma-matematik-fen alanlarını içeren döngüsündeki okul etkililiğiyle anlamlı ilişkilere sahip okul iklimi değişkenlerini belirlemeye ve bu değişkenlerin zaman içerisinde nasıl bir ilişki eğilim sergilediğini incelemeye odaklıdır. Bu kapsamda geliştirme amaçlı müdahale noktaları belirlenebilir.

Okul Etkililiği, Okul İklimi ve Öğrencilerin Eğitsel Gelişimi

Okul etkililiği, eğitimsel amaçlara erişim durumunu ifade etmektedir (Balıcı, 2007; Özdemir, 2000; Şişman, 2002). Eğitimsel amaçlar öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlamaya yöneliktir. Öğrencilerin bütünsel gelişimi, bireysel farklılıkları gözetilerek her bir öğrencinin kapasitesinin sonuna kadar geliştirilmesini içermektedir (Şişman, 2014). Bu temel amaca ulaşabilmek için okulun fiziki, ilişkisel, öğretimsel yönlerden bu amaca hizmet eder hale getirilmesi gerekir. Bir okulun etkililiği, öğretmen, öğrenci, anne-baba ve okul yönetimi ile eğitim sisteminin yapısal özellikleri arasındaki karmaşık etkileşiminin bir sonucudur (Kurt ve Çalık, 2010; Olsen, Preston, Algozzine, Algozzine ve Cusumano, 2018). Bu aktörlerin etkileşiminin bir ürünü olarak okul iklimi biçimlenir (Hoy ve Miskel, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul çatısı altında sosyal, politik ve ekonomik yönden farklı özellikte, farklı değerlerde hatta birbirleriyle çatışan niteliklerde çok sayıda kişi ortak amaçlara yönlendirilmeye çalışılır. Bu şartlarda okulların başarılı olması ancak etkili olarak yönetilmesiyle mümkündür (Bush ve Coleman, 2008; Yıldırım, 2012). Okulların sahip olduğu özelliklerdeki farklılık 2015 yılı PISA sonuçlarındaki değişimin neredeyse yarısını açıklamaktadır. Bu oran Almanya için %40-51; Türkiye için %25-43 aralığı şeklinde hesaplanmıştır (Weissbach, 2018). Günümüzde okul ikliminin öğrencinin gelişimi ve okul etkililiği üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir (Bush ve Coleman, 2008; Ramsey, Spira, Parisi ve Rebok, 2016; Kurt ve Çalık, 2010; Sezgin ve Sönmez, 2018). Okul ikliminin temel boyutları psikolojik (olumlu ilişki, bağlılık) ve örgütsel (politikalar, yönetimsel bağlılık) boyutlardır (Bosworth, Garcia, Judkins ve Saliba, 2018). Welsh'e (2000) göre; okulun iklimi o okulun karakterini oluşturur. Okulda İlişkilerin nasıl olacağını, işlerin nasıl yapılacağını, ödül ve cezaların nasıl uygulanacağını gösterir. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki davranış ölçütlerini oluşturur (Çalık, Türker ve Çalık, 2011). Olumlu bir okul ikliminin temel özellikleri yüksek başarı beklentisi, güvenli ve disiplinli öğrenme ortamı, düzenli fiziksel ortam ve okul dışı aktörlerin desteği olarak sıralanmaktadır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). PISA uygulamalarında okul iklimine ilişkin veriler okul müdürlerine uygulanan anketlerden elde edilmektedir. Okul müdürleri, okullarındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışları ve aralarındaki ilişkilere ilişkin görüşlerini bildirmektedir. Örneğin öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, öğrencilerin öğretmenlere saygılı davranması, öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olması, öğretmen devamsızlığı ve öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması okul iklimi maddelerindedir (OECD, 2019, 2021a, 2021c).

Uluslararası Öğrenci Kazanımlarını Değerlendirme Programı (PISA) ve Okul Etkililiği

PISA, Türkiye'nin de asıl üyesi olduğu Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler halinde yinelenmektedir. Her üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarından birindeki edinimlerine odaklanılmaktadır. Öğrenci edinimlerini anlamlandıracak öğrenci, ev ortamı, okul yönetimi, okul iklimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları hakkında veriler elde edilmektedir. Böylece, katılımcı ülkeler eğitim sistemlerini karşılaştırmalı, çok yönlü ve uzun erimli değerlendirebilmektedir (Anıl, 2010; MEB, 2019; Özkan, 2015). PISA dünyanın neredeyse üçte ikisini kapsamına alan bir araştırmadır. Örneğin PISA 2018 uygulamasına, 37'si OECD üyesi olmak üzere 79 ülkeden 15 yaş grubundaki 32 milyon öğrenciyi temsilen 600.000'den fazla öğrenci dâhil olmuştur (MEB, 2015; MEB, 2017). Türkiye 2003 yılından itibaren kesintisiz şekilde PISA uygulamalarına katılmaktadır. Bu tarihten itibaren PISA verilerinin kullanıldığı araştırmalar hızla artmıştır. PISA verilerinin kullanıldığı çalışmalar arasında *okul iklimi değişkenlerinin* incelendiği çalışmalarda şu temel sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenci ve öğretmen özelliklerini içeren okul iklimi değişkenlerinden bazıları öğrencilerin PISA performansı ile anlamlı ve istikrarlı ilişkilere sahiptir (Arslan, 2019).
- Okul iklimi, öğrencilerin okula, öğretmenlere ve arkadaşlarına bağlılığını anlamlı şekilde yordamaktadır (Özgenel ve diğerleri, 2018).
- Okul iklimi, öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri, okul kaynakları ve öğrencilerin matematik okur-yazarlığı arasında pozitif anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Yıldırım, Şahin ve Sezer, 2017).
- Okul iklimi, öğrencinin performansı ile anlamlı ilişkiye sahiptir (Özkan, 2015; Ertem, 2021).
- Öğrencilerin matematik performansındaki varyansın anlamlı açıklayıcıları arasında okul ile ilgili değişkenlerin olduğu saptanmıştır (Karabay, Yıldırım ve Güler, 2015).
- Öğrencilerin fen bilimleri performansını etkileyen faktörler arasında öğrencinin anne-baba ve ev ortamı değişkenlerinin okul iklimine göre daha etkili olduğu bulunmuştur (Anıl, 2009).

PISA verilerine dayalı önceki çalışmalar arasında okul iklimi değişkenlerinin okul etkililiğiyle ilişkisinin uzun erimli incelendiği herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. En yakın çalışma Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen ve okul iklimi değişkenlerinin öğrenci performansı ile ilişkisi dikkate

alınmaksızın 2012 PISA ve 2015 PISA verilerinde okul iklimi değişkenlerine ilişkin algı puanlarında anlamlı bir değişim durumunun incelendiği çalışmadır. Anılan çalışmada “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları”, “öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanması” ve “öğrencilerin birbirini tehdit etmesi ve fiziksel şiddet uygulamaları” değişkenlerinde yıllara göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Mevcut çalışmada öğrenci performansı ile ilişkili okul iklimi değişkenlerinin zaman içindeki ilişki değerlerinde nasıl bir değişimin olduğu incelenmektedir. İstikrarlı ve anlamlı ilişkilere sahip okul iklimi değişkenlerinin incelenmesi araştırma boşluğunu gidermede katkısı olabileceği gibi aynı zamanda uygulama alanında iyileştirici müdahaleler için veri temelli karar oluşturmaya da katkı yapabilir. Türkiye’de okul etkililiğini iyileştirebilecek okulla ilişkili değişkenlerin belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim yöneticileri okulların işleyişini ve performansını sürekli izleyip değerlendirerek, okul paydaşları için en uygun ortamları oluşturmak sorumluluğundadırlar.

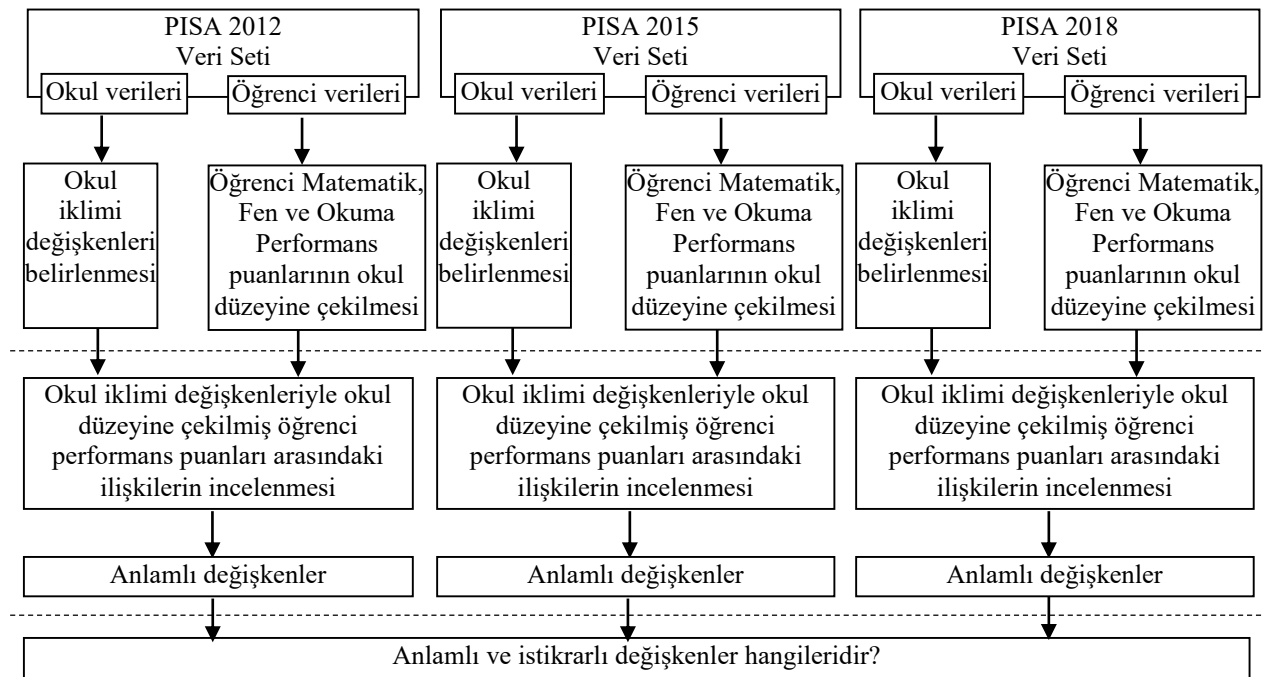
Bu çalışmanın temel amacı PISA araştırmasının 2012-2015-2018 döngüsündeki okul etkililiğiyle anlamlı ilişkilere sahip okul iklimi değişkenlerini belirlemek ve bu değişkenlerin zaman içerisinde nasıl bir ilişki eğilim sergilediğini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Okul etkililiği ile anlamlı ilişkili okul iklimi değişkenleri nelerdir?
2. Okul etkililiği ile ilişkili okul iklimi değişkenlerinin 2012-2018 arasındaki etki büyüklükleri nelerdir?
3. Okul etkililiği ile ilişkili okul iklimi değişkenlerinin ilişki değerlerinde 2012-2018 arasında nasıl bir eğilim mevcuttur.
4. Okul etkililiği ile ilişkili okul iklimi değişkenleri arasında iyileştirici müdahaleyi gerektiren istikrarlı değişkenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel desende ilişki tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemektedir (Freankel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2005: 77; Balcı, 2001: 217). Çalışmanın modeli Şekil 1’de gösterilmektedir. Üç aşamalı modelde önce veriler analize hazırlanmıştır. Bu süreçte okul iklimi değişkenleri belirlenmiştir. Ardından o okuldaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma puanları okul düzeyine çekilerek ilişki analizine hazırlanmıştır. İkinci aşamada okul iklimi değişkenleriyle okul etkililiğini temsil eden o okuldaki öğrenci performans ortalaması arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişki analizi sonuçları arasında anlamlı ilişki ($p < .05$) kriterini karşılayan değişkenler saptanmıştır. İlk iki aşamada yapılanlar 2012, 2015 ve 2018 verileri için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Böylece son aşamada anlamlı değişkenler karşılaştırılarak yıllara göre istikrarlı ilişki sergileyen değişkenler tespit edilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Çalışma Grubu/ Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2012, 2015 ve 2018 yıllarında PISA çalışmasına katılan öğrenciler, öğrencilerin anne-babaları ve öğrencilerin devam ettiği okulların yöneticileri oluşturmaktadır. PISA araştırmasına İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1'e göre 12 bölgeden seçilen okullar dâhil edilmektedir. Okul örneklemini ise tabakalı, oransal ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir (OECD, 2019). Örneğin 2012 PISA çalışmasında Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.266.638'dir. Bunun içinde 955.349 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Örneklem ise 57 il ve 170 okuldan toplam 4.848 öğrenciyi içermiştir. 2015 PISA çalışmasında öğrenci evreni 1.324.089 olup 925.366 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklem ise 61 ildeki 187 okuldan seçilen 5.895 öğrenciyi içermiştir. Benzer şekilde 2018 PISA çalışmasında 186 okuldan 6.890 öğrenci örneklemini oluşturmuştur (MEB, 2015; MEB, 2016; MEB, 2019). Evren ve örneklem ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Evren ve örneklem

Okul ve öğrenci	2012	2015	2018	Toplam
Katılımcı okul sayısı	170	187	186	243
15 yaş grubu evreni	1 266 638	1.324.089	1.218.693	2590727
Ulaşılabilir Türkiye evreni	955 349	925.366	1.038.993	1880715
Katılan Öğrenci Sayısı	4848	5895	6890	17633

PISA 2012, 2015 ve 2018 uygulamasına katılan okul türleri ve katılım oranlarına ilişkin betimsel özellikler Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde okul türlerinde değişim görülmekle birlikte eğitim kademelerinin katılım oranlarında değişim olmadığı görülmektedir. Dikkate değer bir değişim oranının fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde olduğu görülmektedir. Bu okul türlerinin katılım oranlarında sürekli artış olmuş ve 2012'ye göre 2018'deki katılım oranları fen liselerinde 6 kat; sosyal bilimler liselerindeki artışın ise 3 kat olduğu görülmektedir. Bu dönemde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi katılım oranlarında ise azalma gözlemlenmektedir. 2012, 2015 ve 2018 Türkiye örnekleminin ortalama katılım oranının %49.6'sını kız öğrenciler, %50.4'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır (MEB, 2019).

Tablo 2.

2012-2015-2018 PISA uygulamalarında okullara göre öğrencilerin katılım oranları

	Öğrenci Oranları		
	2012	2015	2018
İlköğretim Okulu (ortaokul)	2.48	2.0	0.3
Genel Lise	30.16	-	-
Anadolu Lisesi	21.66	38.1	43.7
Fen Lisesi	0.72	2.1	4.2
Sosyal Bilimler Lisesi	0.72	1.4	2.4
Çok Programlı Anadolu Lisesi	-	4.1	4.0
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	-	0.7	0.6
Anadolu Öğretmen Lisesi	4.27	-	-
Anadolu Meslek Lisesi	5.75	-	-
Teknik Lise	1.55	-	-
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-	36.4	31.1
Anadolu İmam Hatip Lisesi	-	14.4	13.7
Anadolu Teknik Lisesi	2.54	-	-
Çok Programlı Lise	3.67	-	-
Polis Koleji	1.40	-	-
Ulaşılamayan	-	0.5	-
Toplam	100	100	100

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, PISA çalışmasının son döngüsünü oluşturan PISA 2012, 2015 ve 2018 Türkiye okul anketlerine dayalıdır (OECD, 2021a). Okul anketleri, okul müdürlerine uygulanmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin *okul iklimi* başlığı altında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Çalışmanın sistematikliği gereği yıllara göre incelenen maddeleri genel olarak görebilmek için bir matris oluşturulmuştur (Ek 1). Okul iklimi ile ilgili maddelerin tamamı ait olduğu yılın sütununa yazılmıştır. Bu düzenlemenin sonunda madde kodlarının da dâhil olduğu dört sütun ve 59 satırdan oluşan bir matris

üretmiştir. Bu matriste madde içerikleri aynı olan 2012’de 20 madde; 2015 ve 2018 de 11’er madde saptanmıştır. Madde izlenebilirliği temelinde mevcut çalışmada test edilen maddeler şunlardır: i) Öğrencilerin keyfi devamsızlıkları, ii) Öğrencilerin dersi asması, iii) Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması, iv) Öğrencilerin alkol ya da uyuşturucu kullanması, v) Öğrencilerin diğer öğrencileri tehdit etmesi ya da fiziksel şiddet uygulaması, vi) Öğretmenlerin, her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması, vii) Öğretmen devamsızlığı viii) Personelin değişime direnmesi, ix) Öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması, x) Öğretmenlerin derslere iyi hazırlanmaması şeklindedir. Maddeler olumsuz kipte düzenlenmiş ve madde içeriğinde belirtilen durumun yaşanma sıklık düzeyi dördümlü Likert (1: Hiç, 2: Çok az, 3: Biraz, 4: Çok) kullanılarak ölçeklendirilmiştir. Örneğin öğrencilerin keyfi devamsızlıklarına ilişkin ortalama değer 2012-2018 arasında yükselmiş ise bu durum olumsuz bir gelişme olarak yorumlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir: i) PISA 2012, 2015 ve 2018 Türkiye okul anketi verileri <https://www.oecd.org/pisa/data/> kaynağından kişisel bilgisayara indirilmiştir. ii) Türkiye’ye ait veriler diğer verilerden ayrılmıştır. iii) Öğrenci verileri okul düzeyine çekilmiştir (Okuma, matematik ve fen testlerindeki başarı puanlarının ortalamaları). iv) Verilerin korelasyon analizine uygunluğu tek değişkenli normallik dağılımıyla incelenmiştir (çarpıklık katsayısı-skewness, ± 1 aralığı ve histogram). Normal dağılıma dönüştürme tekniği olarak logaritmik dönüştürme kullanılmıştır v) IBM SPSS 22 istatistik programı kullanılarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. vi) Değişkenler arasındaki ilişkilerin (r, $p < .01$) dağılımı, yönü ve gücü dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır. vii) Yıllara göre anlamlı ilişki sergileyen değişkenin etki büyüklüğü (effect size) hesaplanarak istikrarlı olma durumu incelenmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkinin yönü pozitif veya negatif değerlere bakılarak; ilişkinin gücü ise korelasyon katsayısının -1, 0, +1 arasında aldığı değere göre tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının değeri pozitif veya negatif 1 değerine yaklaştıkça gücünün arttığı ve yüksek ilişki anlamına geldiği biçiminde yorumlanmaktadır (Köklü ve Büyüköztürk, 2000: 124; Karasar, 2005: 220). Çalışmada referans alınan 2012-2018 arasındaki zaman diliminde madde ortalamasının düşmesi pozitif bir gelişme olarak kabul edilmektedir. Eğer negatif bir puan hesaplanıyorsa bu olumsuz bir gelişme olarak nitelenmektedir. Pozitif ya da negatif yöndeki değişimin ne ölçüde anlamlı olduğuna karar vermek için Cohen’s d etki büyüklüğü göstergesinden yararlanılmıştır. Cohen’s d hesaplanırken ortalamalar arasındaki fark, kontrol grubunun standart sapmasına bölünmektedir ($d = \frac{\bar{X}_{\text{grup2}} - \bar{X}_{\text{grup1}}}{Ss_{\text{grup2}}}$). Çıkan sonucu yorumlarken bu çalışmayla benzer bir çalışma yapan Vincent-Lancrin, Urgel, Kar ve Jacotin (2019) tarafından kullanılan aralıklardan yararlanılmıştır. Anılan çalışmada 2012-2018 arası dönemde eğitimde yenileşme bakımından değişimin anlamlılığı incelenmiştir. Buna göre yorum aralıkları, 0–0.20 = Zayıf etki, 0.21–0.40 = Orta düzey etki, 0.41 ve üstü güçlü etki şeklinde tanımlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

PISA ölçme araçlarının geçerliğinin ve güvenirliliğinin sağlanmasında uzman görüşleri, cevaplama oranları (Item Response Rate) ve kodlama uygunluğu dikkate alınmaktadır. Madde seçiminde uzmanlar grubu, ülkelerin önerileriyle oluşturulan maddeler havuzunu inceleyerek madde seçimi ve uygunluğuna karar vermektedirler. Madde cevaplama temelinde test geçerliliği iki farklı yoldan test edilmektedir. Aynı testin rastgele seçilen farklı yerlerde uygulanması ve aynı testin aynı yerde iki bağımsız uygulanması sonuçları arasındaki tutarlılık dikkate alınmaktadır. Güvenirlik katsayısı olarak Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmaktadır. Örnek olarak; PISA 2012 için Cronbach Alpha değeri 0.30 ile 0.76 arasında değişmektedir. Bu oranlar PISA 2012’nin güvenilirliğine işaret etmektedir. Madde-Toplam ilişki analizi her bir maddenin toplam puan ile ne ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu analizde 0.3 değerinden daha küçük değer alan madde zayıf olarak derecelendirilmektedir. PISA ölçme araçlarındaki maddelerin toplam puan ile ilişki değerleri 0.3’ün üzerinde olduğundan ölçme araçlarının güvenilir olduğu kabul edilmektedir (OECD, 2021a). Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri; Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 26.04.2021 tarih ve 2021/04-55 sayılı belge ile alınmıştır.

BULGULAR

Okul etkililiği ile anlamlı ilişkili okul iklimi değişkenleri

Okul etkililiği ile okul iklimi arasındaki anlamlı ilişkilere sahip değişkenleri, bunların yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla yapılan betimsel ve ilişki analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir. Tabloda tek değişkenli normal dağılım ölçütlerine uygun dağılım göstermeyen “öğrencilerin

alkol ya da uyuşturucu kullanması” okul müdürleri tarafından oldukça düşük sıklıkta gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu durumun, Türkiye bağlamında mevcut gerçekliği yansıttığı değerlendirilerek anılan değişkene ait veriler logaritmik dönüştürülerek r hesaplanmıştır.

Tablo 3, 2012-2018 arasındaki dönemde okul iklimi değişkenlerindeki değişimin miktarı ile ilgili değerler bulunmaktadır. Söz konusu dönemde okul iklimi değişkenlerinin tamamında olumlu yönde bir değişimin olduğu görülmektedir. Korelasyon (r) değerleri okul iklimi değişkenleriyle okul etkililiği (öğrencilerin ortalama başarısı) arasında .01 düzeyinde anlamlı fakat düşük ilişki göstermiştir.

Okul etkililiği ile ilişkili okul iklimi değişkenlerinin 2012-2018 arasındaki etki büyüklükleri nelerdir?

Tablo 3, 2012-2018 arasındaki dönemde okul iklimi değişkenlerindeki değişimin miktarının ne ölçüde dikkate değer olduğunu göstermektedir. Genel olarak 2012-2018 döneminde okul iklimi değişkenlerinde olumlu yönde ve orta düzey etki büyüklüğünde bir değişim gerçekleşmiştir. Tablo 3, değişken düzeyinde incelendiğinde etki büyüklüğü bakımından “öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamaması” (d= .49) ve “öğrencilerin keyfi devamsızlıkları” (d= .45) güçlü etki değerleriyle öne çıkmaktadır. Bu iki değişkenin 2012 yılındaki ortalamalarıyla 2018 yılındaki ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre *öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamaması* 2012’de $\bar{x}=2.51$ (Ss=.793) iken 2015’de $\bar{x}=2.32$ (Ss=.756) ve 2018’de $\bar{x}=2.12$ (Ss=.700) olmuştur. Benzer eğilim öğrencilerin keyfi devamsızlıklarında da gerçekleşmiştir. 2012’de $\bar{x}=2.84$ (Ss=.831) iken 2015’de $\bar{x}=2.67$ (Ss=.723) ve 2018’de $\bar{x}=2.47$ (Ss=.793) olmuştur. Bu iki değişkenden ikincisi okul etkililiği ile görece daha güçlü ilişkiye sahiptir ($r= -.372$, $p<.01$). Bu durum okul etkililiğinin daha iyi hale getirilmesinde öğrenci devamsızlığı ile mücadeleye devam edilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin bireysel olarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamaması okul etkililiği ile anlamlı ve görece düşük ilişki ($r= -.255$, $p<.01$) sergilese de bu değişkenin eğitim kalitesinin geliştirilmesi bakımından dolaylı etkileri dikkate alındığında bu konuda da iyileştirmeye devam edilmesi gerekmektedir.

Okul etkililiği ile ilişkili okul iklimi değişkenlerinin ilişki değerlerinde 2012-2018 arasında nasıl bir eğilim mevcuttur.

2012-2018 arası dönemde okul iklimi değişkenlerinin ortalama değerlerindeki değişimi Grafik 1; okul iklimi değişkenlerinin okul etkililiğiyle ilişki puanlarındaki değişimi ise Grafik 2 göstermektedir. Grafik 1’de merkeze yaklaştıkça gerçekleşme sıklığının azaldığı; Grafik 2’de ise merkeze yaklaştıkça ters yönlü ilişkinin güçlendiği görülmektedir. Okul ikliminin diğer değişkenleriyle karşılaştırıldığında “keyfi devamsızlığın” gerçekleşme sıklığının yüksek ve okul etkililiğiyle ilişkisinin ters yönlü güçlü olduğu görülmektedir. Bulgudan hareketle okul etkililiğinin iyileştirilmesinde müdahale edilecek sorunların başında öğrencilerin keyfi devamsızlıklarının azaltılması yer almaktadır.

Öğrencilerin dersi asma durumunun 2012-2018 arasında gerçekleşme sıklığının görece olarak yüksek kalmaya devam ettiği görülmektedir. Daha dikkat çekici olan okul etkililiğiyle ilişkisinin ters yönlü gücünün artmasıdır. Keyfi devamsızlığa göre daha öncelikle müdahale edilmesi gereken bir sorun olarak ifade edilebilir. Öğretmenlere saygısızlık sorununun zaman içinde gerçekleşme sıklığı düşük düzeyde sabit seyretmesine karşın okul etkililiğiyle ilişkisinin ters yönlü artma eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum öğretmenlere saygısızlık sorunuyla ayrıca ilgilenilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencilerin alkol ya da uyuşturucu kullanma sıklığı zaman içinde düşük düzeyde sabitlenmiş görünmektedir.

Tablo 3.

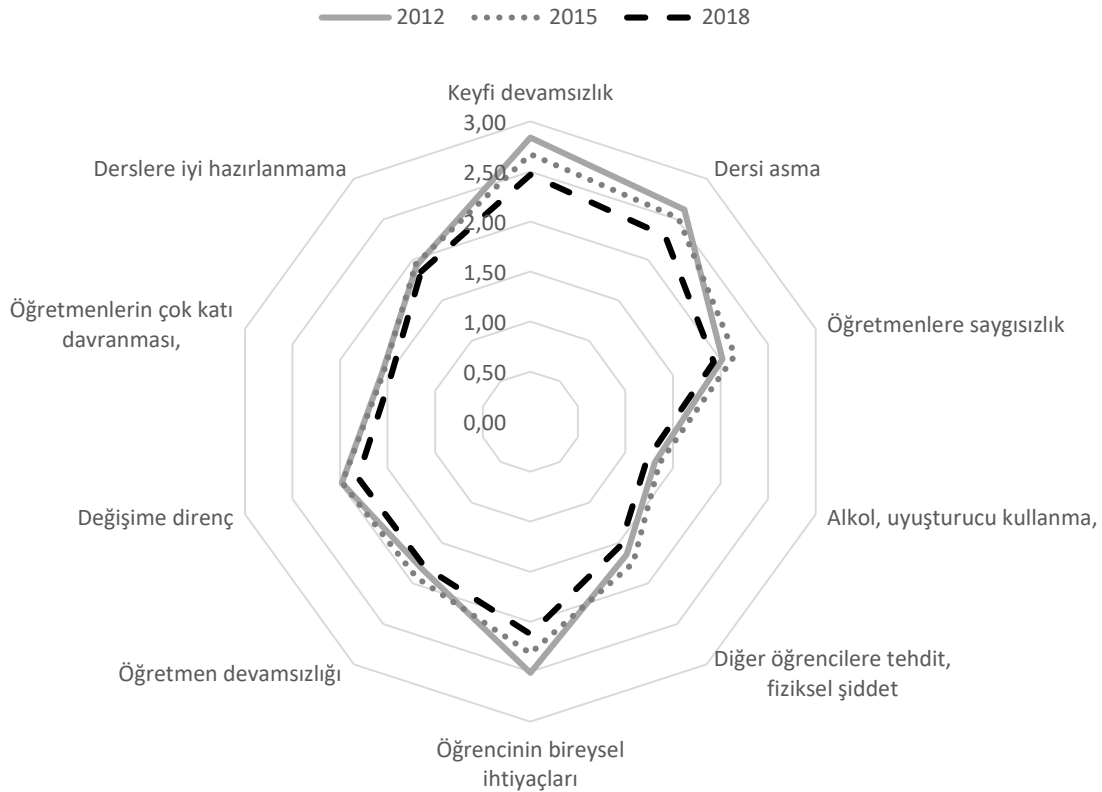
2012-2015-2018 Dönemlerinde PISA Araştırmasında okul etkililiği ile ilişkilendirilen okul iklimi değişkenlerine ait betimsel ve ilişkiel istatistikler

Sıra	Araştırmaların gerçekleştiği yıl	Maddeler	2012 PISA				2015 PISA				2018 PISA				2012-2018 Arasında Değişim				
			Kod	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	r	Kod	\bar{x}	Sd	Çarpıklık	r	Kod	\bar{x}	Sd	Çarpıklık	r	Etki değ.	Etki anlamı
1		Öğrencilerin keyfi devamsızlıkları	22Q01	2,84	,831	,020	-.331**	061Q01	2,67	,723	,324	-.291**	061Q01	2,47	,793	,403	-.372**	0,45	Olumlu yönde güçlü etki
2		Öğrencilerin dersi asması,	22Q02	2,62	,759	-.375	-.303**	061Q02	2,52	,736	,385	-.215**	061Q02	2,30	,794	,399	-.441**	0,37	Olumlu yönde orta düzey etki
3		Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmaması,	22Q05	2,02	,816	-.633	-.372**	061Q03	2,15	,712	,409	-.290**	061Q03	1,93	,796	,849	-.295**	0,11	Olumlu yönde zayıf etki
4		Öğrencilerin alkol ya da uyuşturucu kullanması,	22Q07	1,31	,729	-2,693	-.207**	061Q04	1,36	,618	1,938	-.045	061Q04	1,23	,544	2,959	-.194**	0,11	Olumlu yönde zayıf etki
5		Öğrenciler arasında tehdit ya da fiziksel şiddet	22Q08	1,64	,771	-1,272	-.307**	061Q05	1,75	,637	,654	-.304**	061Q05	1,53	,599	,791	-.405**	0,14	Olumlu yönde zayıf etki
6		Öğretmenlerin, öğrencinin ihtiyacını karşılayamaması,	22Q14	2,51	,793	,290	-.300**	061Q06	2,32	,756	,232	-.220**	061Q06	2,12	,700	,209	-.255**	0,49	Olumlu yönde güçlü etki
7		Öğretmen devamsızlığı	22Q15	1,83	,679	-.700	-.154	061Q07	1,93	,453	-.293	,073	061Q07	1,79	,581	,222	-.040	0,05	Olumlu yönde zayıf etki
8		Personelin değişime direnmesi,	22Q16	1,98	,830	-.617	.016	061Q08	1,98	,789	,568	-.022	061Q08	1,81	,766	,773	-.043	0,20	Olumlu yönde zayıf etki
9		Öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması,	22Q17	1,56	,666	-1,159	-.021	061Q09	1,55	,550	,307	-.085	061Q09	1,47	,590	1,326	-.066	0,14	Olumlu yönde zayıf etki
10		Öğretmenlerin derslere iyi hazırlanmaması	22Q19	1,93	,774	-.515	.035	061Q10	1,95	,724	,511	-.095	061Q10	1,85	,775	,821	-.030	0,10	Olumlu yönde zayıf etki
		Okul İklimi Genel		2,01	,519	,564	-.302**		2,02	,430	,132	-.247**		1,85	,455	,716	-.333**	0,31	Olumlu yönde orta düzey etki

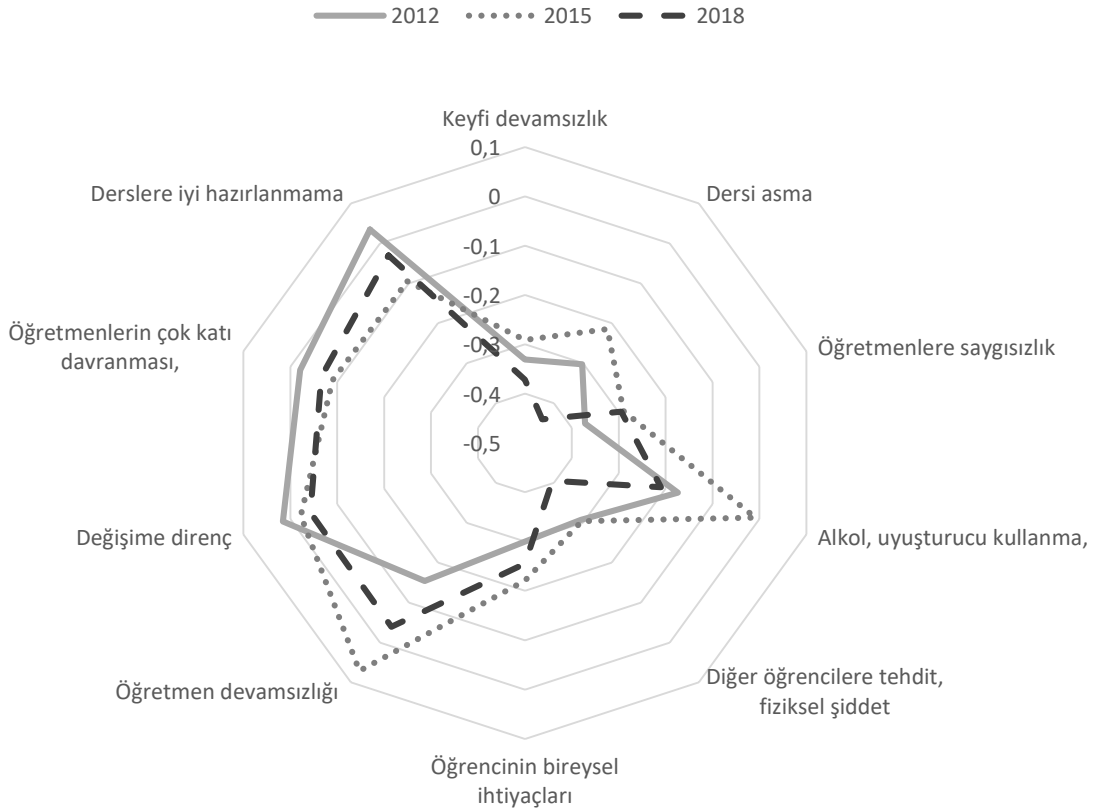
Diğer öğrencileri tehdit etme ve fiziksel şiddet uygulama sorununun zaman içinde gerçekleşme sıklığı düşük ve sabit bir eğilim sergilemesine karşın okul etkililiğiyle ilişkisi zamanla ters yönlü artma eğilimindedir. Bu açıdan okul etkililiği üzerinde potansiyel bir tehdit olarak yorumlanabilir. Okul müdürlerine göre öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada düşük performans sergilemektedirler. Okul ikliminin diğer değişkenleriyle karşılaştırıldığında gerçekleşme sıklığı en yüksek değişkenlerden biri öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmamasıdır. Okul etkililiğiyle ilişki puanlarının -0,3 ve -0,4 kuşağında yer alması bu sorunun takip edilerek iyileştirici yönde müdahaleyi gerektirdiğine işaret etmektedir. Okul ikliminin diğer değişkenlerinin hem gerçekleşme sıklığı hem de okul etkililiğiyle ilişki puanları açısından müdahale yapmayı gerektiren bir önceliklerinin olmadığı söylenebilir.

Okul etkililiği ile ilişkili okul iklimi değişkenleri arasında iyileştirici müdahaleyi gerektiren istikrarlı değişkenler

Gerçekleşme sıklığı, okul etkililiğiyle ilişki puanı ve zamanla değişim büyüklüğü bakımından iyileştirici yönde müdahaleyi gerektiren en istikrarlı okul iklimi değişkenleri *öğrencilerin keyfi devamsızlık yapması, öğrencilerin dersi asması ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamaması* olarak gözlemlenmektedir.



Grafik 1. 2012-2018 döneminde okul iklimi değişkenlerinin ortalamalarındaki değişim



Grafik 2. 2012-2018 arasında okul iklimi değişkenlerinin okul etkililiğiyle ilişki puanlarındaki değişim

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okul etkililiğiyle anlamlı ilişkilere sahip okul iklimi değişkenlerini PISA verileri temelinde belirlemek; bu değişkenlerin zaman içerisinde nasıl bir ilişki eğilimi sergilediğini incelemek amaçlanmıştır. Okul etkililiğiyle anlamlı ilişkilere sahip okul iklimi değişkenleri ve değişme eğilimleri belirlenerek, sisteme yapılan müdahalelerin etkili olup olmadığı; okul iklimi ve etkililiğinin gelişip gelişmediğinin açıklığa kavuşturulması ve yeni kararlara veri oluşturması hedeflenmiştir.

Araştırmada, *öğrencilerin keyfi devamsızlık yapması* ve *dersi asması* okul etkililiğiyle istikrarlı ve dikkate değer ilişki gücüne sahip değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu durum OECD ülkeleri arasında Türkiye'nin, öğrencilerin okul devamsızlığı konusunda en fazla orana sahip olan ülkelerden biri olduğu sonucu ile aynı yöndedir (OECD, 2021b, 2). 2012 PISA verileri, öğrencilerin %18'inin testten önceki iki hafta içinde izinsiz olarak en az bir derse girmediğini, %15'inin ise en az bir gün okul devamsızlığı yaptığını belirtmiştir. Türkiye'deki öğrencilerin %40'ının veya daha fazlasının, belirtilen süre içinde en az bir gün okul devamsızlığı yaptığı görülmüştür. Bir günden fazla devamsızlık yapma oranlarında da Türkiye diğer ülkelerden olumsuz olarak ayrılmaktadır. Türkiye'deki öğrenci devamsızlık oranlarının eğitim kademeleri yükseldikçe arttığı ve OECD ülkelerinden negatif yönde ayrıştığı görülmektedir (OECD, 2021b, 2; Yılmaz, Şahbaz, Demirciler, Alıç ve Koca, 2020). Türkiye'de öğrencilerin okula devam oranlarındaki olumsuz durum ülkenin PISA performansına olumsuz yansıyor aynı zamanda eğitim harcamalarının verimsizliğine yol açmaktadır. Çünkü öğrencilerin derslere ve okula devamı, okul iklimi, öğrenci başarısı ve okul etkililiğinin önemli konularındandır. Belirtilen konularda istenen gelişmelerin sağlanmasında ön koşul öğrencilerin okula devamlarının sağlanmasıdır (Balkıs, Arslan, ve Duru, 2016; Yılmaz vd., 2020; Kearney, ve Graczyk, 2014). 2012-2018 PISA uygulamalarında sorunun devam etmesi öğrenci devamlarının sağlanması konusunda alınan önlemlerin yeterli olmadığını göstergesi olabilir. Öğrenci devamsızlığını azaltma konusunda yapılan çalışmaların gözden geçirilerek yeni çözüm yolları bulunmalıdır. Okul yönetimleri ve bu konuda sorumlu diğer birimlerin bilgilendirilerek bilinçlendirilmesi önemlidir. Eğitim yöneticilerinin okul devamsızlığını önleme konusundaki kapasiteleri geliştirilerek yapılması gerekenlere hazırlıklı olmaları sağlanmalıdır. Eğitim yönetimi hiyerarşisindeki diğer birimler (ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri, kaymakamlık ve valilikler) öğrenci devamı sağlandığında bireyin ve toplumun kazançları konusunun bilincinde olarak üzerlerine düşen işleri yapmada istekli olmalıdır. Eğitim üst yöneticileri ve politik karar vericilerin bu konuda liderlik yapmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitimde ve istihdamda olanların oranı OECD ülkeleri arasında olumsuz şekilde ayrılmaktadır (TEDMEM, 2020). Eğitim sisteminden çıkanların ya da ortaöğretim kademesinden sonra sistemden ayrılanların istihdamları azaldıkça, eğitime ve okula yönelik beklentilerin ve ilgilerin azalması ve buna bağlı okula devamsızlık oranlarının artması beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğrencilerin okula bağlılığının ve devamlarının sağlanmasında velilerin ilgisi, beklentisi ve bu yöndeki katkısı önemlidir (OECD, 2021b). Velilerin endişeleri, öğrencilerin istek ve ihtiyaçları, öğrenci tanınma ve yönlendirmeleri, istihdam politika ve planları birlikte kapsamlı biçimde ele alınarak bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak mümkündür (Kearney, & Graczyk, 2014). Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin okullar tarafından karşılanabileceğine dair güven sağlandıkça okula bağlılık artacağından derslere ve okula devam oranları da artabilir.

PISA uygulamaları öğrencilerde ergenlik sorunlarının yoğunlaştığı; orta öğretime geçiş döneminde yapılmaktadır. Bu çağda öğrenciler kendi fiziki ve psikolojik değişimlerine uyum sağlamanın yanında; farklı kademe ve türdeki okullara geçiş, sosyal ve kültürel çevre değişmelerinin öğrenci devamsızlığını artırdığı belirtilmektedir (Göçen, ve Kaya, 2019; Yılmaz vd., 2020). Belirtilen değişimlere uyum sağlamada öğrencilerin danışmanlığa ve zamana ihtiyaçları bulunmaktadır. Alan yazın daha fazla öğretim yükü ve ders saatinin daha iyi eğitim anlamına gelmediğini göstermektedir (Sahlberg, 2018: 39) Bu nedenle öğrencilerin yukarıda belirtilen sorunların üstesinden gelebilmeleri için öğretim kalitesi artırılmalı, sosyal ve sportif etkinlikler zenginleştirilmeli, öğrencilerin eğlenerek öğrenebilecekleri okul iklimi oluşturulmalı ve öğrenciyi tanıma-yönelme sistemi etkinleştirilmelidir.

Öğrenme öğretme ortamlarında öğrenci kazanımlarını geliştiren ve kalitesini artıran en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, her bir öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim öğretim faaliyeti yürütmesi, ders süreçlerini öğrenci düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre ayarlayabilmesi öğretmenlerden beklenen en önemli mesleki yetkinliklerdendir (OECD, 2021c; Sahlberg, 2018). Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan en öne çıkan *öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamaması* durumudur. Bu sonuç yukarıda tartışılan öğrencilerin derslere katılmama ve okula devamsızlık konusu ile tutarlıdır. Bu temelden hareketle; öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamadığında; öğrencilerin derse ya da okula devam oranlarında artış beklenemeyeceği öngörülebilir. Bu öngörüye destekler şekilde araştırma sonuçları mevcuttur. Gökyer (2012) öğrenci devamsızlığının temel kaynağı olarak öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel beklentilerini karşılamadaki yetersizliğini vurgulamıştır. Can (2009) öğretmenlerin sorun çözme ve yaratıcılık becerilerindeki yetersizliğin öğrencilere bu tür becerileri kazandırma sürecine de olumsuz yansımaya işaret etmiştir. Benzer şekilde Yıldırım ve Yenipınar (2019) kazanımların edinilme düzeyi ve kalitesinin memnuniyet verici olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesinde daha etkili olması halinde okul etkililiğinin gelişeceği belirtilmiştir (Cansoy ve Parlar, 2018; Çolakoğlu, 2018). Ayrıca araştırmanın ulaştığı sonuç, Çalık, Türker ve Çalık’ın (2011) olumlu okul ikliminin oluşturulması için öğrencilerin öğretmen ve okul yöneticileri tarafından desteklenmesi ve öğretmenlerin başarı yönelimli olmaları ile Yıldırım, Şahin ve Sezer’in (2017) öğretmenin morali ve odağının okul iklimini etkilediği sonuçları ile uyumludur. Eğitim öğretim sürecinde öğretmen işlevlerindeki eksikliklerin, diğer unsurların sürece daha fazla katılması ya da başka unsurların sürece dâhil edilmesi ile giderilesinin zor olduğu söylenilebilir. Öğrencilere göre de okula devamda en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir (Yılmaz ve diğerleri, 2020). Bu durum, Türkiye’de okul etkililiğini artırmada müdahale edilmesi ve geliştirilmesi gereken en önemli unsurlardan birinin öğretmenlerin çağdaş niteliklerinin artırılması olduğunu göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenmelerini zorlaştıran değişimleri de dikkate almak gerekmektedir. Türkiye’nin farklı sosyo-ekonomik ve kültürel katmalardan oluşan toplumsal yapısı, yakın geçmişte karşılaşılan mülteci akını nedeniyle daha zorlayıcı hale gelmiştir. Çok farklı çevresel arka plana sahip öğrenciler aynı sınıflarda eğitim görmektedirler. Bu durum farklı etnik köken, dil, kültür ve sosyo-ekonomik özelliklere sahip öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenmeyi imkânsız olmasa bile oldukça güç hale getirmektedir. Öğretmenlerin mevcut çalışma koşulları dikkate alındığında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenmek ek düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Yenipınar, 2019). Bu kapsamda öğrenme-öğretme ortamında öğrenciler arasında adaleti ve fırsat eşitliğini sağlayıcı politikaların oluşturularak dezavantajlı öğrencilerin diğer öğrencilerle eşit düzey ve kalite de eğitim hakkına ulaşabilecekleri altyapının oluşturulması; ekonomik, sosyal ve kültürel desteklerin artırılması, ayrımcılığın azaltılması, dil ve anlama sorunlarının giderilmesi için tedbirler alınmalıdır. Okul düzeyinde olumsuz öğrenci davranışlarını besleyen etkenlerin iyileştirilmesine yönelik kapsayıcı çalışmaların yapılması gereklidir. Çalık, Türker ve Çalık (2011) olumlu okul ikliminin oluşturulması için yönetici ve öğretmenlerin öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri, karar süreçlerine katılımı, öğrenci ve öğretmenlerin başarı yönelimli olmaları, okul kurallarının açık, tutarlı ve tarafsız bir şekilde belirlenmesi ve uygulanması;

öğretmenlerin yeni ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanmalarını önermişlerdir. Koşar, Emre, Kılınç ve Koşar (2017) Türkiye'nin ulusal öğretmen geliştirme çalışmalarında geç kaldığını belirtmektedir. Türk Eğitim Sisteminin nitelikli ve dünya ölçeğinde yarışmacı bireyler yetiştirmesi isteniyorsa eğitim öğretim sürecinin merkezindeki öğretmen niteliklerinin çağdaş düzeyde olması stratejik bir zorunluluktur. Türkiye'nin küresel ölçekteki PISA çalışmalarında ortalamaların altında kalması da dikkate alınarak bütün öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek ve okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri artırılarak kalitesi geliştirilmeli, çağdaş nitelikli öğretmenler yetiştirilmeli; hizmet içinde öğretmenlerin sürekli gelişimlerini destekleyecek objektif kariyer ve ödüllendirme sistemleri kurulmalıdır. Öğretmenler arasında meslektaş dayanışması, karşılıklı sorumluluk kültürü ve bireysel hesap verebilirlik düşüncesi geliştirilerek öz gelişimleri sağlanmalıdır (Sahlberg, 2018).

Araştırma sonucunda ulaşılan; okul iklimi, öğrenci başarısı ve okul etkililiğini geliştirmede anlamlı katkısı olabilecek etkenlerden öğrencilerin okul devamsızlığı ve öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamaması konusundaki sonuçlar birbiri ile ilişkilidir. PISA verileriyle Türkiye alan yazınındaki sonuçlar birbirleri ile tutarlıdır. Öğretmenlerin pedagojik yetkinlikleri ve mesleki duyarlılıkları artırılmak suretiyle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının daha iyi şekilde karşılanması sağlanabilir. Böylece öğrencilerin okula devamları artırılabilir. Sonuçta eğitim sisteminin ve okulların hem etkililiği hem de verimliliği iyileştirilebilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma PISA 2012, 2015 ve 2018 Türkiye okul anketinde bulunan okul iklimi maddeleri ile sınırlıdır. İlişki analizine dayalı sonuçlar, sebep-sonuç bağlamında değerlendirilemeyeceği için mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların genellenebilirlik gücü sınırlanmaktadır. Bu doğrultuda mevcut çalışmada belirlenen öğrenci devamsızlığı ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılama durumu ve sonuçlarını sebep-sonuç ilişkisine dayalı ileri istatistiksel analizleri içeren araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Arslan, Ö. (2019). *2012 ve 2015 yılları Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aydın, M. (1994). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BALCI, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. *Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Balcı, A. (2007). Etkili okul, okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma. Ankara: PegemA.
- Balkıs, M., Arslan, G., & Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1819–1831.
- Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of school violence*, 17(3), 354-366.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bush, T., & Coleman, M. (2008). *Leadership and strategic management in education*. Sage.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156
- Can, N. (2009). *Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları*. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934. doi:10.24106/kefdergi.346648
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cosgrove, J. (2015). Changes in achievement in PISA from 2000 to 2009 in Ireland: Beyond the test ores. *The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*, 40, 29-44.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Türker, K., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çeçen, Y. (2015). *Sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çolakoğlu, M. H. (2018). Teachers' views and recommendations about PISA 2015 results. *Journal*
- Ertem, H.Y. (2021). Examination of Turkey's PISA 2018 reading literacy ores within student-level and hool-level variables. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(1), 248-264. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.14.8.1>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-HillCompanies.
- Göçen, A., & Kaya, A. (2019). Öğrenci devamsızlığının azaltılmasına yönelik uluslararası stratejiler ve uygulama örnekleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 353-370.

- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* [Educational administration, theory, research and practice], (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Karabay, E., Yıldırım, A., & Güler, G. (2015). Yıllara Göre PISA Matematik Okuryazarlığının Öğrenci ve Okul Özellikleri İle İlişkinin Aşamalı Doğrusal Modeller İle Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 137-151.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul, Nobel.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014, February). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *In Child & Youth Care Forum* 43(1), pp. 1-25. Springer US.
- Koşar, D., Emre, E. R., KILINÇ, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, N. (2000). *İstatistiğe giriş*. Ankara, Pegem A yayıncılık.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği' nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.
- MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- MEB (2017). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- MEB (2019). *PISA 2018Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB
- MEB, (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 27.04.2021 tarihinde ulaşıldı.
- OECD (2012). *PISA 2003 Technical report*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2021a). <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> 28.04.2021 tarihinde erişildi.
- OECD (2021b). *Who are the school truants?* Retrieved May 11, 2021, from [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n35-\(eng\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n35-(eng)-FINAL.pdf)
- OECD (2021c). *PISA 2015 Results in Focus*. Retrieved May 11, 2021, from [http:// https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf](http://https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf)
- of Research in Informal Environments*, 3(1), 46-66.
- Olsen, J., Preston, A. I., Algozzine, B., Algozzine, K., & Cusumano, D. (2018). A review and analysis of selected hool climate measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(2), 47-58.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: PegemA.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özgenel, M., CaliskanYilmaz, F., & Baydar, F. (2018). hool climate as a predictor of secondary hool students' hool attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 87-116, DOI: 10.14689/ejer.2018.78.5
- Özkan, M. (2015). PISA 2012 Türkiye Verilerine Göre Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısını Yordama Gücü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 477-489.
- Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., & Rebok, G. W. (2016). School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School effectiveness and school improvement*, 27(4), 629-641.
- Rowley, K. J., Mc Neill, S. M., Dufur, M. J., Edmunds, C., & Jarvis, J. A. (2019). Trends in International PISA ores over time: which countries are actually improving? *Social iences*, 8(8), 1-18.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli*. (çev. Özgür Bolat). İstanbul: Metropolis Yayıncılık.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-Century hool system*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264300002-5-en
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar. Ankara: PegemA.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA.
- TEDMEM, (2020). 2019 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk, E. (2002) *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Weissbach, H. (2018). *Almanya ve Türkiye'nin PISA 2000-2015 sonuçlarındaki değişimin incelenmesi ve PISA sonrası Almanya'daki eğitim reformları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of hool climate on hool disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social ience*, 567(1), 88-107.

- World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.
- Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 151-162. doi:10.24106/kefdergi.2420
- Yıldırım, Y., Şahin, M. G., & Sezer, E. (2017). PISA 2012 Türkiye örneğinde okul özelliklerinin matematik okuryazarlığına etkisi. *Elementary Education Online*, 16(3).
- Yılmaz, K., Şahbaz, O., Demirciler, V. O., Alıç, U. ve Koca, M. (2020). Türkiye’de öğrenci devamsızlığı ile ilgili nitel bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1440-1460.
- YÖK (2021). Ulusal tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.05.2021 tarihinde erişildi.