İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Güllüzar KARAARSLAN

Anabilim Dalı : Matematik

Programı : Matematik Mühendisliği

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cevdet Cerit

OCAK 2010

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Güllüzar KARAARSLAN
50994Y082

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 25.12.2009
Tezin Savunulduğu Tarih : 29.01.2010

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Cevdet CERİT (İTÜ)
Eş Danışman : Yrd. Doç. Dr. Gürsel YEŞİLOT (YTÜ)
Diğer Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. Bahri GÜLDOĞAN (İTÜ)

OCAK 2010

ÖNSÖZ

Bu çalışmamda her türlü fedakarlığı gösteren, anketlerin hazırlanması ve değerlendirilmesine büyük katkısı olan Elif Ay Üstün hanıma, SPSS Programı konusunda yardım aldığım Murat Tombulca Beye, anketlerin uygulanmasında katkı sağlayan Okul Müdürümüz Abdullah Eren Beye ve her zaman destek veren değerli hocam Dç.Dr.Cevdet Cerit Beye , katkısı olan ismini sayamayacağım tüm arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

OCAK 2010

Güllüzar KARAARSLAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ ... **iii**
ŞEKİL LİSTESİ ... **vii**
ÇİZELGE LİSTESİ ... **ix**
ÖZET ... **xi**
ABSTRACT ... **xiii**
1. GİRİŞ ... **1**
1.1. Problem Durumu ... 1
1.2. Araştırmanın Amacı ... 2
1.3. Araştırmanın Önemi ... 3
1.4. Varsayımlar ... 4
1.5. Sınırlılıklar ... 4
2. KURAMSAL BİLGİLER ... **5**
2.1. Başarının Tanımı ... 5
2.2. Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler ... 6
2.2.1. Bireysel Faktörler ... 8
2.2.2. Bedensel - Fiziksel Faktörler ... 13
2.2.3. Aileden Kaynaklanan Faktörler ... 13
2.2.4. Öğretmenden Kaynaklanan Faktörler ... 20
2.2.5. Okuldan Kaynaklanan Faktörler ... 23
2.3. İlgili Araştırmalar ... 34
3. ARAŞTIRMA VE YÖNTEM ... **49**
3.1. Araştırma Modeli ... 49
3.2. Evren ve Örneklem ... 49
3.3. Veriler ve Toplanması ... 49
3.3.1. Derse Karşı Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması ... 50
3.3.2. Öğretmene Karşı Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması ... 53
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi ... 59
4. BULGULAR ... **61**
4.1. Demografik Bulgular ... 61
4.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular ... 67
4.3. Başarının Demografik Bulgular İle Karşılaştırılması ... 74
5. SONUÇ VE ÖNERİLER ... **81**
KAYNAKÇA ... **87**
EKLER ... **93**
ÖZGEÇMİŞ ... **95**

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....61
Şekil 4.2: Öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları.....62
Şekil 4.3: Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılımları.....63
Şekil 4.4: Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımları.....64
Şekil 4.5: Öğrencilerin okul dışında aldıkları Türkçe eğitimine göre dağılımları 65
Şekil 4.6: Öğrencilerin okul dışında Türkçe eğitimi alanların kimden aldığına göre dağılımları.....66
Şekil 4.7: Tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre dağılımı 68
Şekil 4.8: Tutum ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre dağılımı 69
Şekil 4.9: Tutum ölçeği puanlarının Baba eğitim düzeyine göre dağılımı 70
Şekil 4.10: Tutum ölçeği puanlarının Anne eğitim düzeyine göre dağılımı.....71
Şekil 4.11: Tutum ölçeği puanlarının okul dışında Türkçe eğitimine göre dağılımı..72
Şekil 4.12: Tutum ölçeği puanlarının okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldığına göre dağılımı.....73
Şekil 4.13: Öğrenci başarısının cinsiyete göre değişimi.....75
Şekil 4.14: Öğrenci başarısının kardeş sayısına göre değişimi 76
Şekil 4.15: Öğrenci başarısının baba eğitim durumuna göre değişimi 77
Şekil 4.16: Öğrenci başarısının anne eğitim durumuna göre değişimi 78
Şekil 4.17: Öğrenci başarısının Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumuna göre değişimi 79

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri 50
Çizelge 3.2: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri 50
Çizelge 3.3: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri 51
Çizelge 3.4: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri 51
Çizelge 3.5: Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği KMO ve BARTLETT testi 52
Çizelge 3.6: Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları52
Çizelge 3.7: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri 53
Çizelge 3.8: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri 53
Çizelge 3.8: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri 54
Çizelge 3.9: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri 54
Çizelge 3.10: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri 55
Çizelge 3.11: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri 55
Çizelge 3.12: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri 56
Çizelge 3.13: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri 56
Çizelge 3.14: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri 57
Çizelge 3.15: Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği KMO ve BARLETT testi.....58
Çizelge 3.16: Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum ölçeği Faktör ve Madde analizi sonuçları 58
Çizelge 4.1: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....61
Çizelge 4.2: Öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları.....62
Çizelge 4.3: Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılımları 63
Çizelge 4.4: Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımları 64
Çizelge 4.5: Öğrencilerin okul dışında aldıkları Türkçe eğitimine göre dağılımları .65
Çizelge 4.6: Öğrencilerin okul dışında Türkçe eğitimi alanların kimden aldığına göre dağılımı 66
Çizelge 4.7: Öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları başarı notlarının dağılımı.....67
Çizelge 4.8: Tutum ölçeğine ilişkin tanımsal bulgular.....67
Çizelge 4.9: Tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre dağılımı 68
Çizelge 4.10: Tutum ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre dağılımı 69
Çizelge 4.11: Tutum ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyine göre dağılımı.....70
Çizelge 4.12: Tutum ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre dağılımı.....71
Çizelge 4.13: Tutum ölçeği puanlarının okul dışında alınan Türkçe eğitimine göre dağılımı 72
Çizelge 4.14: Tutum ölçeği puanlarının okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldığına göre dağılımı 73
Çizelge 4.15: Türkçe dersine yönelik tutum puanı ile Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum puanının ilişkisine ilişkin bulgular 74
Çizelge 4.16: Türkçe dersine yönelik tutum puanı ve Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum puanı ile başarı notunun ilişkisine ilişkin bulgular 74
Çizelge 4.17: Başarının cinsiyete göre dağılımı.....75

Çizelge 4.18: Başarının kardeş sayısına göre dağılımı 76
Çizelge 4.19: Başarının baba eğitim durumuna göre dağılımı 77
Çizelge 4.20: Başarının anne eğitim durumuna göre dağılımı 78
Çizelge 4.21: Başarının Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumuna göre dağılımı 79
Çizelge 4.22: Tutum ölçeği okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldığına göre dağılımı 80

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

ÖZET

Bu araştırma, Orta Öğretim kurumlarında Türkçe dersinde öğrencilerin başarı düzeyini etkileyen faktörleri incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 2009 yılı Eylül ayında İstanbul ili Üsküdar İlçesi Özel Biltek Lisesi'nin 106 öğrencisine uygulanmıştır.

Anket sonuçları bilgisayar ortamında SPSS 15.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler (İndependent samples) t testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. İki niceliksel verinin karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren durumlarda Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçek için Faktör analizi uygulanarak yapı geçerliliği ortaya çıkarılmış, genel güvenilirlik için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını cinsiyetleri ve okul dışında eğitim aldıkları kaynak dışında kalan, anne ve babalarının eğitim düzeyi, kardeş sayıları, okul dışında Türkçe eğitimi alma durumlarının etkilemediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin başarı notları ile Türkçe dersine karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı ilişki saptanırken, öğrencilerin başarı notları ile Türkçe öğretmenine karşı geliştirdikleri tutum arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

STATISTICS ANALYZE THE FACTORS THAT EFFECTS ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' LEVEL OF SUCCESS

ABSTRACT

This research had prepared to analyze the factors that effect the elementary school students` level of success. Through this aim, the survey had prepared and applied on the 106 students of Private Biltek Highschool in Üsküdar, on September, 2009.

The results of the survey had been analyzed through a software called Statistical Package for the Social Science Program (SPSS 15.0). During the process of evaluating study data, discriptive statistical methods such as; frequency, percentage, avarage, to Standard, and as well as the independent test had been used for comparing the quantitative data in the case of two groups of parameters.In the comprison of quantitative data, if there are more than two groups , particularly in the comparison of parameters among the groups, the One Way Annova Test had been used. On the other hand, in the group of cousing differences, the Tukey test had been used. In the comparison of two quantitative data particularly in normal distribution cases the Pearson Correlation Analysis system had been used.By applying Factor Analysis to scale,the construction validity had been revealed and for the general security, the coefficient of Cronbach`s Alpha had been calculated.Confidence interval results was %95 and $p > 0,05$ was realized at the level of significance.

At the end of the research, the success of students who participated in the survey wasn`t affected by their gender differences, the level of their parents education, the number of their siblings and the tutoral help asaide from the school in their Turkish subject, was found..Although there is a significant relation between the students positive attitude toward the subject and their grades in Turkish subjects.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Öğrenci başarısı, "Öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerleme" olarak, başarısızlığını da, "Öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasında görülen farklılık olarak" tarif edilmektedir (Arı, 2007).

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. "Öğrenme değişkeni" olarak da adlandırılan bu değişkenler tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidirler. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin "öğrenme durumu"nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler. Okul başarısı "zihinsel olmayan" bir çok faktör tarafından da önemli düzeyde etkilenmektedir. Bunlar arasında, başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları ve benzerleri yer almaktadır (Güleç ve Alkış, 2003).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en çok üzerinde durulan konu, tüm faaliyetlerin bir ürünü olan öğrenci başarısıdır. Aynı öğretim kurumunda aynı dersleri benzer metotlarla alan öğrencilerin dönem sonu ya da yılsonunda akademik başarılarının farklılaşması eğitimcilerin araştırdığı konuların başında gelmektedir. Bu çalışmalar özellikle 19. yüzyılda endüstrileşmiş ülkelerde eğitim sisteminin gelişmesiyle birlikte hız kazanmıştır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri; içinde pek çok faktörü barındıran çok kompleks bir süreçtir. Bu nedenle öğrenci başarısını ya da başarısızlığını basit bir kaç nedene indirgemek mümkün değildir (Ergün ve arkadaşları, 2004).

Öğrencilerin anlatılan konuya ilgi duymaları ve yaptıkları işten memnun olmaları onların testlerdeki ve sınavlardaki başarılarını arttırmaktadır. Her eğitim seviyesinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler içerisinde tutum çok önemli yer almaktadır.

Tutumu etkileyen, yaş, ev ve okul ortamı, öğretmenin kişiliği ve öğretim tekniği, daha önceki bilgiler ve deneyimler, anne-babanın tutum ve davranışları gibi pek çok etmen bulunmaktadır (Oskay, Erdem ve Yılmaz, 2009).

Etkili ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması bir çok öğretim unsurunun birlikte ele alınması ve düzenlenmesiyle mümkündür.

Bir öğrenmenin istenilen şekilde sonuçlanması; çocuğun veya öğretmenin merkezde olmasına, çocuğun zihinsel yapısına, sınıf ortamının fiziksel durumuna, zamanın etkili kullanımına, sınıf atmosferine, öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklere, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına, uygun değerlendirmeye vb. bağlıdır (Güleç ve Alkış, 2003).

Bu bilgiler çerçevesince bu araştırmanın problem cümlesi "Öğrencilerin Türkçe dersinde başarılarını etkileyen faktörler nelerdir? olarak belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Türkçe dersinde öğrencilerin başarı düzeyini etkileyen faktörleri incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları da, bağımlı değişken olan öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin; bağımsız değişkenler olan cinsiyetlerine, kardeş durumlarına, anne-babalarının eğitim düzeylerine, okul dışında Türkçe eğitimi alıp almama durumlarına, aldıkları kaynaklara göre farklılaşıp farklılaşmadığını, yine bağımlı değişken olan öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri ile bağımsız değişkenler olan Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri ve Türkçe dersi öğretmenlerine yönelik tutum düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit ederek, değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları kardeş sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları

annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- Öğrencilerin Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları okul dışında Türkçe eğitimi almaları durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları okul dışında Türkçe eğitimini aldıkları kaynaklara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe öğretmenine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin başarı düzeyleri ile Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri kardeş sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri okul dışında Türkçe dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri okul dışında Türkçe dersi aldıkları kaynaklara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkçe dersi, tüm derslere temel oluşturan anlama, dinleme, okuma, yazma vb. unsurları içerisinde barındıran zorunlu ve önemli bir derstir. Bu derste öğrencilerin başarılı olması diğer derslerdeki başarılarını dolaylı olarak etkileyecektir. Öğrencilerin başarılı olmaları, eğitimin en önemli amacıdır. Bu amaca ulaşma yolunda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin bilinmesi ve bu doğrultuda gerekli çalışmaların yapılması açısından bu çalışma önem taşımaktadır.

1.4 Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anket ve ölçeklere samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılacaktır.

- Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirdir.
- Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

1.5 Sınırlılıklar

- Bu araştırma; 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- İstanbul ili Anadolu Yakasında yer alan okullar ile sınırlıdır.
- Bu araştırma kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.

2. KURAMSAL BİLGİLER

2.1 Başarının Tanımı

Başarının değişik tarifleri bilim adamları tarafından yapılmıştır. Baltaş (1998) başarıyı; birey için anlamlı olan amaçların günlük programlarla adım adım gerçekleşmesi olarak tarif etmektedir. Yıldız'a (1999) göre başarı, insanın kendisi ve çevresi ile uyumlu yaşayabilmesi; kendini gerçekleştirmek için belirlediği hedeflere ulaşırken gösterdiği çabalarından olumlu sonuçlar almasıdır. Başarı bireyin yeteneklerini ve gizli güçlerini bunlardan yararlanarak belirlediği amaca ulaşması demektir.

Başarı tamamlamadır; yapmak için yola çıktığınız şeyi tamamlamaktır. Başarı silmektir. Başarıya ulaşmamızı engelleyen faktörleri silmektir. Başarı türetmektir. Rüya olacağını bilseniz dahi umut ederek yeni şeyler türetmektir (Collins, 1998).

İnsanı başarıya ulaştıracak temel karakteristik özellikler aşağıda sıralanmaktadır (Elmacıoğlu, 1998):

Hırstır; insana güç ve enerji verir.

İstektir; başarıya ulaştıracak enerjiyi sağlar.

İnançtır; başarıya giden yolda haritamız, pusulamızdır.

Strateji; mevcut kaynakları organize etme yöntemidir.

Azim ve Sebat; istenen başarı için azim ve sebatla çalışmaktır.

Okul başarısı ise; okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir (Güleç ve Alkış, 2003).

Başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşündüğümüzde başarı; program hedefleriyle

tutarlı davranışlar bütünüdür. Başka deyişle, bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi halinde başarılı sayılmaktadır (Demirtaş ve Çınar, 2004).

Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder.

Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir. Bu bağlamda okulda okutulan her bir dersin amaçları belirli bilgi ve beceriler gibi bilişsel davranışlar yanında, tutumlar, değerler ve ilgiler gibi duyuşsal davranışları da içermektedir (Erdoğdu ve Kenarlı, 2008).

Gnader'a (1993) göre; çocukların okul çağındaki başarıları, çabalarının karşılığında övülürlerse yani olumlu pekiştireç aldıklarında çalışma ve başarma duygularını geliştireceklerdir. Fakat çocuklardan yetenekleri üzeri beklenir ve bunu yapamadıkları, gerçekleştiremedikleri durumda da eleştiri alırlarsa bir aşağılık duygusu geliştireceklerdir. Sonuçta başarısızlık ve çaresizlik korkusuyla yarışmalardan kaçınmak ve girişimlerde bulunmamak gelişim aşamalarında bir yetersizlik olacaktır (Akt. Sünbül ve Gürsel, 2001).

İnsan önceden belirlediği bir hedefe doğru iradi bir arzu duyarsa mutlaka başarıya ulaşır. Belirlenmiş kişisel amaçlar olmadan başarılı olmak mümkün değildir. “Herkes istiyor” diye herkesin amaçladığını istemek gerçekten bir “amaç” sahibi olmak demek değildir. “Genel amaçlar” peşinde olmak yani herkes istiyor diye, başkaları doktor, öğretmen, mühendis vb meslekleri seçiyor, özel dershaneye gidiyor, başkaları başarılı oluyor diye başarılı olmak planlı ve programlı bir hedefe yönelememek hem insanın enerji ve gayretini yoğunlaştırmasını engeller, hem de ulaşıldığında insanı mutlu etmez. Başarılı insan, belirlediği amaçlarına belirli bir zaman içinde ulaşmış olan kişidir. Başarıya ulaşmış insanlar amaçlarını belirlemiş ve bu amaca yönelik bir plan yapmış insanların arasından çıkar (Başar, 2001).

2.2 Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler

Okul hayatı ya da eğitim dendiğinde ilk akla gelen başarı kavramı olmaktadır. Gerek eğitim sistemi gerekse aileler çocuklarından iyi bir başarı beklemektedirler. Fakat eğitim sisteminden başarılı öğrenciler çıkabildiği gibi bir hayli başarısız öğrenci de çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin başarılı ve başarısız olmasını etkileyen

faktörler nelerdir sorusunun araştırılması gerekmektedir. Literatürde öğrenci başarısında pek çok faktörün etkili olduğu öne sürülmektedir (Yıldırım, 2006).

Kuramsal ve uygulamaya dayalı araştırmalardan hareketle öğrenci başarısını etkileyen çeşitli faktörler, aşağıdaki başlıklar halinde sıralanabilir (Arıcı, 2007).

- Öğrencinin fiziksel ve psikolojik gelişiminden, özellikle de özgüven ve özdeğer duygularından kaynaklanabilecek sorunlar.
- Konuşma yetersizliği, bilişsel yetersizlik, problem çözme yeterliliğinin olmaması, kaygı yoğunluğu, motivasyon gibi çeşitli psikolojik beceri donanımlarında eksiklikler.
- Derslere hazırlık yapmamak.
- Devamsızlık.
- Planlı ve disiplinli çalışmamak.
- Ders çalışma yöntemlerini bilmemek.
- Düzensiz ve yetersiz uyku.
- Dikkat gücü ve bilişsel dayanıklılıkta yetersizlik.
- İletişim eksiklikleri.
- Çeşitli hormonal değişikliklerin neden olabileceği uyum sorunları.
- Öğrencinin belirli derslere karşı geliştirebileceği olumsuz akademik benlik tasarımı.
- Çocuk ya da gencin fizyolojik ya da psikolojik çeşitli gelişim kusurları.
- Aile yapısının ekonomik ve sosyal sorunları, ailedeki birey sayısı.
- Aile içi geçimsizlik, düzensizlik ve iletişim sorunları.
- Gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek, çeşitli anne-baba tutumları.
- Öğrenim için gerekli olabilecek temel gereksinimleri karşılayamamak.
- Kalabalık sınıflar.
- Yönetici, öğretmen ve öğretim elemanlarının yetersizliği.
- Programların, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmemiş olması.
- Öğretimin salt bellek yeterliliğine ya da ezbere dayalı olması.

- Öğretmen tutum ve davranışlarındaki yanlışlık, yetersizlik.
- Çalışma ortam ve olanaklarının yokluğu ya da yetersizliği.
- Göçler sonucunda karşılaşılabilecek uyum sorunları.

Bu araştırmada öğrenci başarısını etkileyen faktörler, öğrencinin kendisinden kaynaklanan faktörler, ailesinden kaynaklanan faktörler, öğretmenden ve okuldan kaynaklanan faktörler başlığında ele alınmaktadır.

2.2.1 Bireysel Faktörler

Bireyin doğuştan getirdiği kalıtsal özellikleri çevresiyle etkileşim içinde gelişir ve içinde bulunduğu kültürden etkilenir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin de davranışları arasında önemli farklılıkların bulunduğu bilinmektedir. Öğrenciler arasında ilgi, değer ve tutum gibi duyuşsal özellikler açısından da farklılıklar vardır. Öğrenciler arasındaki kalıtım, çevre ve öğrenme ürünü bu farklılıklar, bireysel farklılıklar olarak adlandırılır. Öğrencilerin bu farklılıkları, başarılı ya da başarısız olmalarını etkilemektedir (Arıcı, 2006).

Küçük Ahmet (2000) öğrenci başarısını etkileyen bireysel nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

Topluluk önünde konuşamamak, konuşma yetersizliği bilişsel yetersizlik, problem çözme yeterliliğinin olmaması, kaygı yoğunluğu gibi çeşitli psikolojik beceri donanımlarında eksiklik.

- Derslere tek kaynaktan ya da sadece notlardan hazırlanmak.
- Dersten önce derse hazırlanmamak.
- Derslere devamsızlık.
- Planlı ve disiplinli çalışmamak.
- Ders çalışma yöntemlerini bilmemek.
- Dikkat gücü ve bilişsel dayanıklılıkta yetersizlikler.
- Başkalarıyla iletişim kurabilmede eksiklikler.
- Çeşitli hormonel değişikliklerin neden olabileceği uyum sorunları.
- İlgi, istek, sevgi ve güdülenme derecesinde yetersizlikler.

Araştırmada bireysel faktörler, zihinsel, duyuşsal ve bedensel faktörler olarak ele alınmaktadır.

2.2.1.1 Zihinsel Faktörler

"Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı izlenimlerin tümüdür. Diğer bir deyişle organizmanın algılamasında, hatırlamasında ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin tümüne birden 'biliş' adı verilir (Dökmen, 1998).

Dıştan alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Arık, 1995).

Öğrenci başarısıyla bağlantılı en belirgin bireysel özelliğin zekâ olduğu ifade edilmektedir ve öğrenci başarısı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğrencinin başarısını etkileyen zihinsel yeteneklerden zekâya sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir. Gerçekte de zekâ ile başarı arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Ancak başarı, zihinsel yeteneklerle olduğu kadar bu yeteneklerin geliştirilmesine uygun ortam ve koşullarla da yakından ilişkilidir (Arıcı, 2006).

Zeka konusunda bugüne kadar genel olarak, başarı ya da başarısızlığa yol açan akademik yordayıcılar ve ölçütler üzerine yoğunlaşan bir "kapalı sistem" yetenek bandı yaratılmıştır. Bilindiği gibi, zeka testleri özellikle ABD'de çok önemli bir yere sahiptir: Bir çok okul, öğrenci alırken zeka puanlarını ölçüt almaktadır. Bu durum, uyum (zeka) için gerekli olanla olmayanı karıştırmamıza yol açmış olabilir. Oysa, yüksek zeka testi puanlarına sahip olmayan çoğu insan, yaşamda ve okulda başarılı sonuçlara ulaşabilmektedir (Erkuş, 2006).

Bu konuda yapılan çalışmalar başarılı ve başarısız öğrenciler arasında zekâ düzeyi bakımından çok farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca zekâ ölçümünün başarıyı ölçmek için yetersiz bir belirleyici olduğu da vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar yüksek zekâ düzeyine sahip öğrencilerin serbest bir ortamda, düşük zekâ düzeyine sahip öğrencilerin ise daha kontrollü bir ortamda başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Üstün zekâlı çocuklar ile yapılan araştırmalar ise, bu çocukların duygusal nedenler, arkadaş grubunun etkileri, onlara uygun eğitim programlarının eksikliği, teşhis edilememiş öğrenme güçlükleri, öğrencilerin kendilerine ait bir

program oluşturamamaları gibi nedenlerden dolayı başarısız olduklarını göstermektedir (Siva, 2008).

Başarı öğrencinin zekâsının yeterliliğini göstermediği gibi, başarısızlık da genellikle zekâsının yetersizliğini göstermeyebilir. Öğrenci başarısını yalnız ve yalnız öğrencilerin doğuştan getirdiği potansiyele, zekâya bağlamak da doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Çünkü başarı zihinsel faktörlerden çok duyuşsal ve çevresel faktörlerden etkilenir.

Kaldı ki, zihinsel faktörlerin; sosyal, ekonomik, kültürel vb. çevresel faktörlerin etkisinde olduğuna ilişkin pek çok görüş mevcuttur. Bu durum, öğrenci başarısını etkileyen faktörler konusunda, zihinsel faktörler kadar duyuşsal, fiziksel ve çevresel faktörler gibi zihinsel olmayan faktörlerin de öne çıktığını göstermektedir

(Arıcı, 2006).

2.2.1.2 Duyuşsal Faktörler ve Kişilik Özellikleri

Öğrenci başarısında etkili olan faktörlerden diğeri de öğrencinin duyuşsal ve kişisel özellikleridir. Başarısızlıkta en belirgin özellik düşmanca duyguların varolmasıdır. Başarısız öğrenciler başarılı öğrencilere göre daha sert tepki verebilmektedirler. Duygusal olgunlaşma okul başarısında önemlidir. Özellikle ergenlerde, mesleki ve normal eğitimin içinde bulunan gençler gelecek planları konusunda kararsız kalırlar. Mesleki amaçların azlığı öğrenmeyi etkiler ve okul başarısızlığına neden olur. Mesleki olarak kararsız olan öğrenciler daha düşük not alırlar (Şahin, 2007).

Duyuşsal alan; ilgiler, inançlar, tutumlar, değerler ve eğilimleri içermektedir. Duyuşsal özelliklerden olan inançlar, bireyin, kuşku duymadan "doğru" olarak varsaydığı içsel kabuller ya da önermelerdir. Bu bağlamda, bireyin inançları, daha sonra bütüncül bir yapı oluşturarak belirli bir biçimde davranma eğilimini, başka bir deyişle, tutumu belirlemektedir. Bu durumda; inançlar ve tutumlar birbiriyle ilişkili özellikler olmakta; bir olay, olgu, kişi ya da nesneye ilişkin inançlar, tutumların temelini oluşturmaktadır. Tutum; bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim" olarak tanımlanmaktadır (Aytunga ve Topkaya, 2008).

Bu nedenle okul çocuğunun duyuşsal özellikleri belli bir öğrenme sürecine hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilişkili olmaktadır.

Öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde, çocuğun göstereceği çabanın kaynağını oluşturduğu sanılan ilgileri, tutumları ve böyle bir süreçte başarılı olacaklarına inanma ve güvenme, çocuğun bir sonraki gelişim ve öğrenme aşamasında etkili olmaktadır. Hebb'e göre duyguların gelişimi, çocuktaki nörolojik olgunlaşma ile öğrenmenin bir ürünü olmaktadır. Çocuğun duygusal problemlere gelişimsel açıdan yaklaşırken, sahip olduğu yapıları duygusal tepkilerin oluşumundan etkilenmektedir.

Bloom'a göre öğrencilerin duyuşsal özellikleri; okulla ilgili, belli bir dersle ilgili, akademik benlik tasarımı ile ilgili olmak üzere ayrı ayrı gruplandırılmıştır.

Bu özellikler; öğrencilerin genel olarak okula yönelik tutumlarının oluşmasında okula karşı ilgisi ve okula gitme isteği olarak okulla ilgili, okulda aldıkları derslerin bazılarına karşı farklı duygular geliştirmeleri olarak dersle ilgili, bir işte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesi gibi öğrencinin akademik yönünün baskın olması akademik benlik tasarımı ile ilgili, duyuşsal özellikler olarak tanımlanabilir. Bu tür özellikler, öğrencilerin okul yaşantıları sonucunda hangi derste ne derece başarılı olacaklarına dair bir fikir oluştururlar. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri okul yaşantılarının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin ilk yıllarında belirgin olmayan bu özellikler ilköğretimin II. basamağında gittikçe belirginleşmeye başlar. Bu tür okul ortamlarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan birçok konu (Yaşanılan ülkenin milli değerlerini paylaşma, okula, öğretmenlere ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi.) söz konusu olabilmektedir (Deniz, 2000).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerden birisi de, başta sınav kaygısı olmak, üzere kaygı faktörüdür. Sınav kaygısının akademik başarı-performans üzerine etkisini inceleyen araştırma sonuçları, genellikle bu iki değişken arasında negatif bir korelasyonun olduğunu, bir başka deyişle yüksek sınav kaygısının düşük bir akademik başarıya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Motivasyon ve ilgi de öğrenci başarısını etkileyen faktörlere yönelik araştırmalarda karşımıza çıkan duyuşsal faktörlerle ilişkili önemli kavramlardandır. Motivasyon ve ilgi ile başarı arasında önemli ilişki beklenir. Öğrencilerin okul başarıları ile ilgili yapılan birçok araştırmada, motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Arıcı, 2006).

Araştırmalar sonucu elde edilen verilere göre; başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre daha iyi ilişkiler kurduğu ve öğretmenlere yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını, kendilerine daha güvendiklerini ve sorumluluk duygularının daha çok gelişmiş olduğu görülmüştür. Başarılı öğrenciler genellikle kendi yeteneklerinin ilgi ve kapasitelerinin farkındadırlar. Başarısız öğrenciler ise kendilerini tam olarak değerlendiremezler bu yüzden amaçlarını belirlemekte ve amaçlarına ulaşmak için zamanlarını iyi kullanmakta sorun yaşarlar (Şahin, 2007).

Bir görüşe göre de; "eğitimcilerin karşılaştığı temel sorunların, öğrencilerin zekâları ya da entellektüel kapasiteleri ile ilgili olmadığı bilinmektedir. Temel sorun, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerinin az olması ve sınıf içinde başarıya karşı motivasyonlarının düşük olmasıdır.

Öğrencilerin; derslerine karşı öğrenme, ilgi, merak ve istekleri, öğrenmelerini kolaylaştırıp başarılarını artırırken, tersi durumlar da öğrenmelerini güçleştirip başarılarını düşürmektedir. Herhangi bir derse karşı oluşan ilgisizlikten dolayı ilgili dersin zayıf olması, öğrencinin çevre tarafından "başarısız" ilan edilmesine neden olur. Okulda başarısız ilan edilen öğrencinin de ilgi duyduğu derslere karşı ilgisi azalmaktadır. Böylece bir veya birkaç derse yönelik ilgisizlik tüm dersleri etkilemektedir. Güdüleme, gayret, girişim, etkileme ve liderlik, başkaları ile ilgilenme, sorumluluk, bütünlük, coşkusal denge v.b olarak belirlenen duyuşsal özellikler ile öğrenci başarısı arasında da ilişkiler tespit edilmiştir (Arıcı, 2006).

Başarılı öğrenciler kendi kişilik özelliklerini, ilgilerini, becerilerini ve sınırlarını iyi bilirler. Böylece kendilerini en iyi ortaya koyacakları bir alana yönelirler. Yeteneklerinin olduğu bir alanda çalışmaları onları hem mutlu eder hem de başarılı olurlar. Başardıkları oranda kendilerine karşı güvenleri artar. Bu güvenin gücüyle yeni başarılara imza atarlar. Öğrenci psikolojisinde gözlenen genel durum başarı için şu şekilde açıklanabilir. Başarılı öğrenciler başarılarını kendi özelliklerine bağlarken başarısı düşük öğrenciler başarısızlıklarını kendilerinin dışındaki etkenlere yüklerler. Öğrenme işini yapan öğrencidir. Öğretmen, öğrenciyi teşvik etmeye ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışır. Fakat ne yaparsa yapsın, her şey öğrenen kimsenin ihtiyaç ve özellikleriyle sınırlandırılmıştır (Pressoy ve Robinson, 1989).

2.2.2 Bedensel - Fiziksel Faktörler

Sağlıklı bir öğrenme için kuşkusuz fiziksel yönden sağlam ve sağlıklı olma da çok önemlidir. Duyu organlarında rahatsızlık olan, işlev bozuklukları olan bireylerin sağlıklı bir şekilde öğrenmesi ve dolayısıyla çok başarılı olması da güçleşmektedir. Bu gereklilik, özellikle beyin ve sinir sistemi ile duyu organları açısından önemlidir. Öğrencinin göze, işitmeye, dokunmaya ve hareket duyumuna dayalı algılamaları, okuldaki öğrenmeyi etkilemektedir. İyi göremediği, iyi işitemediği için, öğretmenin talimatını ve öğretmeye çalıştıklarını, tam ve doğru olarak anlayamayan ilkokul öğrencisi, başarısızlığı, öğretimin ilk basamaklarında tatmış olmaktadır (Oktay,1982).

2.2.3 Aileden Kaynaklanan Faktörler

"Çocuğun eğitiminden birinci derecede sorumlu olan kurum ailedir. Okul ve diğer kurumların bu konudaki işlevi aileden sonra gelir ve aileyi destekleyici, tamamlayıcı niteliktedir" (Alıcıgüzel, 1999).

Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Tembel-çalışkan, doğrucu-yalancı, pısırık-girişken, bencil-diğercil benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir, çoğu zaman da pekişir (Başar, 2001).

"Çocuğun kişiliğinin oluşumu, karakterinin biçimlenmesi ve benlik saygısının gelişimi, büyük ölçüde özdeşim modelleri olan anne-babanın kişilik yapılarına bağlıdır.

Kendine güveni olan anne ve baba, bu özgüvenlerini çocuklarına yansıtıp güvenli olmalarını sağlarlar. Anne ve babanın davranışlarını kendine model olarak alan çocuk, böylelikle istenen ve istenmeyen davranışları onlardan öğrenecek, kendini bu doğrultuda yönlendirecektir. Ancak çocuğun, anne ve babasının tavırlarını benimseyebilmesi için anne-baba-çocuk üçgeni arasında, sevgi, saygı ve güven olması gerekir (Yavuzer, 2005).

Başaran (1997)'a göre aile ortamının eğitime elverişli olması için, ailede bulunması gereken koşullar, en azından şunlardır (Başaran, 1997):

- Ailenin öğrenciyi öğrenmeye ve başarılı olmaya güdülemeleri,
- Ailede öğrenciye ödevlerinde kılavuzluk edecek kişilerin olması,

- Ailenin (kitaplık, çalışma yeri gibi) eğitime elverişli yerleri hazırlaması,
- Çocuğun oyun, eğlenme gibi etkinlikleriyle birlikte ödevlerini yapmaya elverişli bir çalışma programı yapmasına ve bu programı izlemesine yardım edilmesi,
- Çocuğun düşüncelerine saygı gösterilmesi, düşüncelerini düzgün ve doğru bir dille anlatmasına yardım edilmesidir.

Okulun belirlenen amaçlarına ulaşması için, öğrencinin içinde yaşadığı ailenin de okulda verilen formal eğitim sürecine katılması gerekmektedir. Ailelerin okul etkinliklerine katılmalarına ilişkin yapılan araştırmalar göstermiştir ki, okul aile işbirliği bütün tür ve düzeydeki öğrencilerin başarısının artırılmasında temel anahtarlardan birisidir (Pehlivan 1999).

Ancak Ülkemizde görülen ebeveynler, yukarıda söylediğimizin aksine, okul ve öğretmenle etkili bir iletişime girmekten kaçınırlar. Ebeveynler eğitim kurumlarına çocuklarını teslim ettikten sonra vazifenin tamamlandığını düşünürler. Birçok ebeveyn çocuklarının öğretmenlerini ya hiç tanımazlar ya da çocuklarının anlattıklarıyla tanırlar. Bu durum temelde çocuğun başarısını çok önemli bir şekilde etkilemektedir. Eğitim faaliyetler sürecidir. Takibi olmayan bir faaliyetten başarı beklenmesi doğru olmasa gerek (Vural, 2004).

Çocuğu başarısızlığa sürükleyen yanlış anne-baba tavırları da mevcuttur. Çocuğu sık sık başkalarıyla mukayese etmek (ki bu, genelde çocuktan üstün durumdaki bir çocuktur) onu rencide eder, incitir. Ona sağlanan imkanları ikide bir hatırlatılarak karşılığını istemek olumsuz duyguların yaşanmasına neden olabilir. Bazen farkında olmadan kardeşler arasında ayrım yapılır. Biri çok zeki, çalışkan, problemsiz olur, tüm övgüleri ve ödülleri toplar. Aile çevresine teşhir edilir. Diğer çocuk üzerinde üstünlük kurmasına izin verilir. Tembel, başarısız çocuğun ara sıra kazandığı basarılar, ufak da olsa hiç önemsenmez, ödüllendirilmez. Adeta şamar oğlanı seçilir. Ders dışı işler bu çocuğa yüklenir. Sonuçta çocuk hem daha kötüye gider, hem de kardeşler arasında düşmanlık körüklenmiş olur (İzci, 1999).

Kimi aileler eğitim süreci içinde çocuklarından başarı beklemektedirler. Bu doğrultuda ellerindeki mevcut imkanları, maddi olanakları çocuklarına seferber ederler. Fakat bütün bu çabalara rağmen her zaman başarı elde edilmez.

Başarısızlıkla karşılaşılan durumlar da ortaya çıkar. Bunun sebeplerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- "Zekâ, yetenek ve kişilik özellikleri öğrenciden kaynaklanabilen başarı ya da başarısızlığı etkileyen en önemli etkenler arasında sayılabilir. Son yıllarda yapılan araştırmalar öğretimde başarılı olmak için her zaman üstün zekâya sahip olmanın önemli bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine bu yapılan araştırmada çok zeki çocukların öğretim programlarında başarısız olduklarını tespit etmiştir. Bireysel farklılıkları göz önüne alan bir eğitim sisteminin başarıya ulaşmaması için hiçbir neden yoktur. Duygusal ihtiyaçların karşılanmadığı bir durumda çocuk ne kadar zeki olursa olsun zekâsını kullanamaz, bu sonuç öğrenciyi başarısızlığa götürür."
- "Çocuklarda başarıyı etkileyen kişilik özellikleri iki durumda açıklanabilir. Bunlardan birincisi doğuştan gelen yapısal özellikler, ikincisi de ailenin ve çevrenin etkisi ile öğrenilmiş davranışlardır. Çocukta var olan öz güven ve çevresi ile iletişim çocuğun öğrenmeye ve okumaya güdülenmesinde önemli bir yapıya sahiptir."
- "Çocuğun öğrenmeye güdülenmesinde, motivasyonunun oluşmasında kişilik özelliklerinin belirdiği sosyal çevrenin rolü büyüktür. Başarı güdüsünün gücü, önce kişinin genel enerji düzeyine bağlıdır. Diğer etken ise kültürel yapı, okul ve aile değerlerinin özellikleridir."
- "Beslenme ve fiziksel şartların niteliğinin çocukların başarısında çok önemli bir etken olduğu son yıllarda yapılan bir araştırmada kanıtlanmıştır. Çocuklar yaşlarına uygun beslenerek gerekli vitamin ve kalori alımı yaparsa bu durum başarıyı olumlu yönde pekiştirir (Vural, 2004)."

Aile baskısı çocukları olumsuz etkilemede yadsınamaz bir gerçektir. Anne baba beklentileri öğrencinin çalışması ve çabası üzerinde etkin bir güç oluşturmaktadır. Anne baba beklentisinin çok yüksek olması veya istenilen düzeyden düşük olması da çocuklar üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir. Ebeveyn tarafından söylenen güzel sözler, motivasyonunu arttırıcı faaliyetler çocuğu başarıya istekli kılmaktadır. Aile içinde başarısızlığından dolayı küçük görülen ve horlanan öğrencilerin okula ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirdiği gözlenmektedir. Bu durum çocuğun ileriye yönelik başarısını etkilemektedir (Başar, 2001).

Çocuğun okul başarısını etkileyen aile ile ilgili özelliklerden birisi de aile içindeki ilişkiler ve davranışlardır. Aile içi ilişkileri; anne-baba ilişkisi, anne-baba ve çocuk ilişkisi ve kardeşler arası ilişkiler şeklinde sınıflandırabiliriz. Çocuklar çoğu davranışı ve bilgiyi, model alma yoluyla öğrenir ve model alma yoluyla o davranışları tekrarlayabilirler. Bu bağlamda anne-babanın birbirine olan sevgisi, birbiriyle iletişimi, davranışı ve tutumları çocuklar için önemli bir örnek veya model teşkil etmektedir.

Goleman konuyla ilgili olarak; " çocuklarıyla doğrudan ilişkilerinin yanı sıra, bir karı-kocanın kendi aralarında hisleriyle nasıl baş ettikleri ailedeki en ince duygusal alışverişleri bile gözden kaçırmayacak kadar akıllı öğrenciler olan çocuklara çok etkili dersler verir " demektedir (Goleman, 2000). Bundan dolayı bir anne-baba örneğin; kitap okuyarak öğrenciye kitap okuma konusunda model olabilir. Ya da çocuğunun yanında dişlerini fırçalayarak ona diş fırçalama alışkanlığını kazandırabilir. Ya da diğer önemli birçok davranışı bu yolla kazandırabilir. Bunun için anne-babanın kendi arasında sevgi, saygı ve anlayış içinde davranarak çocuğa bu konularda model olması, çocuğun huzur içinde yaşaması ve gelişimi açısından önemlidir.

Aile geçimsizlikleri ve boşanmalar çocukların okul başarıları üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Özkan, 2004). Eğer çocuk anne-babanın çokça kavga ettiği, tartışma ve şiddet gösterdiği bir aile ortamında yaşıyorsa bundan olumsuz etkilenir. Böyle bir aile ortamı çocuğun psikolojisini bozarak okuldaki başarısını etkileyebilir. Bundan dolayı anne-babanın birbiriyle olan ilişkisi çocuğun okul başarısı açısından önemlidir ve başarısını da etkilemektedir.

Yavuzer' e göre; çocuğun aile içindeki yeri ve onunla kurulan iletişim biçimi, okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Okulda başarısız olan 7-17 yaşları arasındaki 50 çocuk üzerinde gerçekleştirilen araştırmaya göre başarısız çocukların;

- % 66'sının "babalarının kendilerine zaman ayıramayacak kadar meşgul oldukları",
- % 46'sının "psiko-sosyal olgunluklarının yetersiz olduğu",
- % 44'ünün"ailesinde anne-baba ilişkilerinin kötü olduğu",
- % 46'sında "dikkatsizlik ve dalgınlık belirtilerine rastlanıldığı",

- %32'sinin "arkadaşları ile olan ilişkilerinin kötü olduğu",
- % 36'sının "otoriteye karşı olduğu",
- % 24'ünde "yalan"
- %24'ünde "tırnak yeme" sorunlarının olduğu saptanmıştır. Bu bulgular da bize, okul başarısızlığında aile faktörünün önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir (Akça, 1997).

Aile içindeki başarıyı etkileyen etmenlerden biri de ailenin çocuğunun derslerine ve ödevlerine yardım edip etmemeleri, çocuğun merakını celp eden sorulara verdikleri cevaplardır. Bu durumu okullarda çok iyi gözlemekteyiz. İstisna durumlar haricinde eğitim ve kültür düzeyi düşük ailelerin çocuklarına hiç yardım etmemeleri ile eğitim ve kültür düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının okul çalışmalarına yardım etmeleri, okul başarıları bakımından çocuklar arasında büyük farklılıklar oluşturmaktadır (Ergün, 1994).

Genel olarak baktığımızda aile içinde cezalandırılan ve sıkı kontrol edilen olumsuz şartlarda yaşayan kültür ve eğitim düzeyi düşük aile çocuklarının diğer aile çocuklarına göre okulda ve sosyal hayatta daha az başarılı olduğu görülmektedir. U. Oeverman ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırma, "babanın mesleği ile çocukların zekâsı ve yetenekleri arasında bir bağlantı bulunduğunu iddia etmiştir. Teknik mesleklerde çalışan babaların çocukları sözel olmayan yüksek bir teknik zekâya sahip olmakta; yüksek kültürel faaliyette bulunan babaların çocukları da daha ziyade iyi bir sözel zekâya sahip olmaktadırlar." Araştırmacılar, "aile kültürü ile çocukların zekâsı ve okul başarıları arasında bir bağlantı kurmuşlardır; ailenin mesleki hayatının nesiller boyunca değişmemesi çocukları etkilemektedir (Erçetin ve Özdemir 2004)."

Aile oluşumu itibariyle toplumun en önemli sosyal yapılarından biridir. Ailenin sosyal yapıdaki arz ettiği önem ölçüsü eğitimde de geçerlidir. Ailenin çeşitli özellikleri çocuğun okul başarısına ve sosyal hayattaki kurallara uymasında oldukça etkilidir. Ailenin bu özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz.

Ailenin tipi: Yukarıda zikrettiğimiz gibi ailenin yapısı çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Aile yapısından anladığımız kırsal, gecekondu ve kent ailesi oluşları; geniş ya da çekirdek aile olmasıdır. Kırsal aileler içinde bulundukları isteklerini ve ihtiyaçlarını, iş gücü olarak yetişkin aile bireylerinden ve çocuklardan sağlarlar.

Kırsal ailelerde bu açıdan bakıldığında eğitim daha az önemlidir. Gecekondu aileleri ise kırsal ailelere göre biraz daha fazla eğitime önem vermektedir. Ancak büyük şehirlerdeki aileler içinde bulundukları sosyo ekonomik şartlardan dolayı çocuklarına eğitim imkânlarını yeterli ölçüde sunamazlar. Geniş ve çekirdek aile yapısı çocuğun eğitimini etkiler. Daha düz bir ifade ile ailedeki birey sayısı çocuğa sunulan eğitim imkânlarının daralmasına neden olacağı için eğitimini etkiler. Az çocuklu ailelerin çocuklarına eğitim imkânlarını daha fazla sağladığı görülmektedir(Yörükoğlu, 2000).

Boşanma: Çocuklarda, anne ve baba ayrılığına bağlı olarak ortaya çıkan ruhsal belirtiler çok çeşitlidir. Huysuzluk, hırçınlık, tedirginlik ve saldırgan davranışlar en sık gözlenen belirtilerdir. Uyumsuzluk belirtileri, çocuğun yaşına, boşanmadan önceki örselenmesine ve boşanma sonrası dönemde, anne ve babayla ilişkilerinin niteliğine göre değişir. Son yıllarda yapılan araştırmalar aile içindeki olumlu sevgi ortamının çocuğun kişilik gelişiminde ve eğitiminde etkili olduğunu göstermiştir. Yine bu araştırmalar çerçevesinde boşanmış ve boşanma sürecinde olan ailelerin çocuklarının kişilik gelişimi ve eğitimlerinin olumsuz yönde etkilendiği ifade edilmiştir. Boşanmış ailelerde, birbirinden ayrı yaşayan anne ve babaların çocuklarına karşı yeterli bir sevgi veremediği görülmektedir. Bu da çocuğun kişilik gelişimi ve eğitimini etkilemektedir (Yavuzer, 2005).

Çalışan anne ve babalar: Çalışan ailelerde çocukların bakımı ve eğitimi ciddi bir problem oluşturmaktadır. Özellikle annenin çalışması, kuşkusuz beraberinde de bazı sıkıntıları getirir. Bunların başında, annenin olmadığı saatlerde çocuğun bakımı, işinden yorgun ve gergin gelen annenin çocukla kuracağı sağlıksız iletişim, annenin, çocuğuna az zaman ayırması gelir.Anne ve babanın çocuğu ile yeterince iletişim kuramaması çocuğunun eğitim yaşantısı ile yeterince ilgilenmesine engel olmaktadır. Çocuk için bu durum okula, öğretmenlere ve derslere karşı olumsuz tavır ve davranışları pekiştirmektedir (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Anne ve baba ilk etapta çocuğu, olduğu gibi görmeli ve bir birey olarak kabul etmelidir. Bundan sonra gelen aşama ise çocuğuna okulda nasıl daha iyi öğrenebileceğini ya da mutlu olabileceğini öğretmektir. Daha öz ifade ile anne ve baba çocuğunu iyi tanımalı ve başarısını buna göre belirlemelidir. Her çocuğun başarısı kendine has müstakil ve özeldir.

Başka çocuklarla yapılacak kıyas bizde yapılan en büyük yanlışlardan biridir. Başarı geçmişten günümüze gelen bir değişim süreci olarak görülebilir. Başarı veya başarısızlığın çocuklar üzerinde etkisi olmadığı bir gerçektir. Başarısız olan bir çocuğun anne babası ve öğretmeninin verdiği tepki çocuğun öğrenmeye güdülenmesinde olumlu etki yaptığı düşünülmektedir (Yavuzer, 2006).

Çocuğu kapasitesi olmadığı bir konuda zorlamak, daha ileri hedef vermek başarısının düşmesine bir nedendir. Anne ve babalar çocuğun kapasitesi ve becerileri doğrultusunda başarı beklemelidirler. Bu durum bize anne ve babanın çocuklarını yakından tanımaları gerektiğini göstermektedir (Oktay, 1983).

Ailenin büyüklüğü çocuğun başarısında önemli bir etkendir. Kalabalık aileler çocuğa kazandırılacak dil gücü yönünden yetersizdirler. Kalabalık aile ortamındaki birey sayısı çocuğun okula karşı geliştirdiği tutumlarda önemli bir etkiye sahiptir. Bunu şu şekilde örneklendirmemiz mümkündür. Ders çalışmak, ödev yapmak ve kitap okumak gibi başarıya etki eden temel değişkenlere örnek olarak sayılabilir (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Öğrenci başarısında ailenin sosyo-ekonomik durumunun önemli yeri vardır. Ailenin sosyo-ekonomik durumu ile, gelir düzeyi, semt, meslek ve eğitim düzeyi gibi yaşadıkları sosyal çevre ve toplum içerisindeki statüleri gibi değişkenler kastedilmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencinin ruh sağlığına, davranışlarına, okul başarısına etki eden en büyük faktörlerden olduğu ifade edilmektedir (Arıcı, 2007).

Öğretimde başarı esastır. Her çocuk aynı derecede başarılı olamaz. Başarısızlıkların başarıya dönüştürülmesi önemlidir. Amaç çocuklara güven, kişilik yaratıcı, yapıcı güç kazandırmak, öğretip eğitmektir. Fakat günümüzde öğrenci velilerinin bu konularda yeterli bilince sahip olamaması, çocukları olduğu gibi kabul etmek değil, istediği gibi görmek, öğrenciyi kendi gelişim düzeyine göre değil hep seviyesini geliştirmede en öndeki öğrenciye göre değerlendirmektedir. Bu durum öğrenci üzerinde bir baskı oluşmasına sebep olabilmektedir..

Kendisine bu baskının yanlış olduğu bildirildiğinde; “Kitabını alıyorum, defterini alıyorum, bir dediğini iki etmiyorum, dershaneye gönderiyorum, özel hoca tutuyorum, daha ne yapayım.” gibisinden bir savunma mekanizmasına yönelmektedir.

Yapılması gereken, öğrencinin gelişim düzeyinin belirlenmesi, öğrencinin yeterince tanınmasıdır. Velilere; bunları yapıyorsun fakat onu anlamak için ne yaptın? Sorusu yöneltildiğinde velilerin suskun kaldığı ya da 'ama'larla başlayan cümleler kurdukları gözlenmektedir (Başar, 2001).

2.2.4 Öğretmenden Kaynaklanan Faktörler

Öğrenme-öğretme ortamında başarıyı etkileyen değişkenlerden en önemlisi ve en kritik olanının öğretmen olduğu vurgulanmaktadır. Okul, öncelikle ve özellikle, öğretmen yoluyla öğrenci üzerinde etkide bulunmaktadır (Arıcı, 2007).

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin başlıca öğelerini ya da girdilerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen, en temel öğedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, üretilecek eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır.

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlere göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, "öğretmen" denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmıştır. Öğretmen hakkında söylenmiş bazı özdeyiş ve atasözlerinde de ona verilen değer açıkça görülmektedir. Kısaca öğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003).

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri okullarda gerçekleştirilmektedir. Okullar öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin geliştirilmesine ve milli kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına yardımcı olan kuruluşlardır. Bu anlamda bir milletin geleceği, okullara ve okullarda verilen eğitime; okulların ve eğitimin geleceği ise, öğretmenlere bağlıdır.

Eskiden olduğu gibi, günümüzde de okul denilince ilk olarak akla öğretmen gelir. Çünkü bir okulun başarı ve verimliliği, geniş ölçüde öğretmenin yeteneği ve mesleki gücüne bağlıdır (Karaçam, 2003).

Okullarda eğitim hizmetlerinin yürütülmesine yardim eden hizmetliler, memurlar ve teknik elemanlar, kurumların ayrılmaz parçalarıdır. Fakat bu personel, öğretmenin yanında ikinci planda kalmaktadır. Çünkü her kademedeki okulların etkinliklerinde öğretmen, temel unsurdur (Öner, 1986).

Okulun bina, yerleşim, personel gibi fizikî olanakları ve okuldaki demokratik ortamı yaratan insan ilişkileri ile öğrencilerin beklenen başarıyı göstermeleri ve istenilen amaçlara ulaşmaları için gerekli olan uygun eğitim ortamlarının oluşturulması, büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine, tutum ve davranışlarına bağlıdır. Yani, "Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Yılman, 1992)."

Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı olmak üzere eğitimin üç temel unsurunun bulunduğu görüşü, yaygın kabul görmesine karşın Arslan (2000) bu konuda farklı görüşler de mevcuttur (Yılman, 1992). Kendisini oluşturan unsurlar nasıl sınıflandırılırsa sınıflandırılsın, karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olan eğitimin basarisi, bu öğelerin nitelikleri ile aralarındaki sağlıklı ve dengeli biçimde oluşturulacak işlevsel bütünlüğe bağlıdır.

Öğretmen, eğitim öğeleri arasında da temel öğe olarak kabul edilir (Arslan, 2000). Zira eğitime ruh ve anlam veren öğe olması hasebiyle eğitim üzerindeki etkinliği diğer öğelerden daha fazladır (Oktar ve Bulduk, 1998).

Öğrenmenin büyük ölçüde gerçekleştiği yer okul ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerçekleştiği en önemli yer olan sınıftır. Sınıf öğrenciler ve öğretmenlerin eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşanılan uygun bir düzenlenişle paylaşılan ortamdır (Başar, 1994).

Öğretmen sınıf ortamında sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurabilmek için, iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Gordon (1993. tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden kaçınmalıdır. Bu iletişim engelleri: (1) Emir vermek, yönlendirmek, (2) uyarmak, gözdağı vermek, (3) ahlak dersi vermek, (4) öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek, (5) öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek, (6) yargılamak,

eleştirmek, suçlamak, (7) ad takmak , alay etmek, (8) yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak, (9) övmek, aynı düşüncede olmak, değerlendirme yapmak, (10) güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak, (11) soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak, (12) sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır.

Öğrenme-öğretme sürecinin başarısını etkileyen bir başka boyut da öğretmenin, öğrencilerin sınıf içindeki tüm etkinliklere katılımını sağlayıp, sağlayamamasıdır.

Öğrencilerin katılımının sağlandığı bir sınıf ortamında başarıya ulaşılmaması düşünülemez. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin katılımın sağlamalıdır. Anderson (1991) öğrenci katılımı ve başarıda öğretmen etkililiği için şu önerilerde bulunmaktadır.

- Öğretmenler basarı için ölçütler koymalı, bunları öğrencilere işletmeli ve öğrencileri her türlü yaşantı ile karşılaştırmalıdır.
- Öğrenmenin gerektirdiği çabayı harcayan ve dikkat eden öğrenciler pekiştirilmelidir.
- Öğrencilerin öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edilmelidir.
- Öğretmenler sınıfta etkileme gücünü ellerinde bulunduran durumlar yaratmalıdırlar.
- Ders sunumu boyunca öğretmenler öğrencilerin dikkatini ve katılımını sağlayan teknikler kullanmalıdırlar.
- Öğretmenler, jestler, gülümseyen gözler, sürekli dikkat etme gibi sözlü ve sözsüz araçlarla öğrencilere olan ilgisini onlara hissettirmelidir.
- Ödev esnasında, öğretmenler, öğrencilerin arasında dolaşarak, onların işine yardımcı olmalıdır.

1. Sınıf ortamında başarıyı etkileyen bir başka boyut, öğretmenin etkili öğretme becerilerine sahip olup olmadığıdır. Etkili öğretme becerilerine sahip bir öğretmenin öğrenmeyi gerçekleştirmesi daha kolay olacaktır. Ryan ve Cooper (1980) tarafından önerilen etkili öğretme becerileri şunlardır (Açıkgöz, 1998).

- Her biri farklı bir tür düşünme süreci geliştiren farklı tip sorular sorma yeteneği.

- Belli tip öğrenci davranışlarını pekiştirme yeteneği.
- Öğretim ortamını, öğrenci katılımını sağlayacak biçimde çeşitlendirme yeteneği
- Öğrencilerin, neye dikkat ettiğini tanıma ve bunu dersi yönlendirmede kullanma yeteneği.
- Teknolojiden yararlanma yeteneği.
- Öğretim malzemesinin uygunluğunu değerlendirme yeteneği.
- Bir dersin ya da ünitenin hedeflerini öğrenci davranışlarıyla tanımlaması.
- Öğrenme ile öğrenci yaşantısını ilişkili kılma yeteneği.

2.2.5 Okuldan Kaynaklanan Faktörler

Öğrencilerin eğitsel amaçlara uygun olarak yetiştirilmesindeki temel değişkenlerden birisi okuldur. Okul, öğretim etkinliklerinin düzenli olarak gerçekleştirildiği, bu amaçla kurulmuş özel bir kurum, özel bir çevredir (Arı, 2007).

Ulusal eğitim sisteminin eğitim anlayışında okul, devletin gözetim ve denetimi altında birey ve eğitim için ön görülen program etkinliklerinin yer aldığı, Türk ulusunun yüceltilmesinde kaynaklık eden ekonomi, sanat, edebiyat gibi alanların geliştirildiği, bilimsel ve teknik temele dayanan bir eğitim öğretim kurumudur (Alkan, 1998).

Eğitim ortamı, öğrenme-öğretme etkinliklerinde, konunun özelliğine göre etkileşimde bulunduğumuz personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin oluşturduğu alandır (Hızal, 1991).

Okulun ve okul sitelerinin estetiği bir toplumun eğitim durumu ve eğitime verdiği değer konusunda bilgi verir. Okullardaki estetiğe büyük dikkat ve özen gösterilmeli çünkü okulun estetiğinin eğitim üzerinde önemli etkisi vardır (Aydın, 1998).

İnsan, her yönüyle içinde yaşadığı mekana, çevreye veya içinde yaşadığı fiziksel ortama bağımlıdır.

Mekan olarak okul veya fiziksel ortam düzeni insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, okul mekanlarında özellikle öğrencileri ve öğretmenleri çok fazla

ilgilendirmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda bu konu üzerinde önemle durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkili olacaktır (Uludağ ve Odacı. 2002).

Bir eğitim programında belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlayacak ders veya ders dışı etkinliklerin planlanan biçimde uygulanabilmesi için uygun ortamlara gereksinim vardır (Kayhan, 1991).

Okul başarısı nadiren sadece zihinsel yeteneklerin sonucudur. Birçok araştırma bunu göstermiştir. Başarısızlığın zihin dışı etkenlerinden biri de okula bağlı etkenlerdir. Öğrenci başarısını etkileyen zihinsel olmayan etkenlerden, okula bağlı etkenler şöyle sıralanabilir.

- Okulun fiziki durumu ve etkinlik alanları,
- Okulun sosyal çevresi,
- Verilen eğitimin kalitesi,
- Öğretim şekli

2.2.5.1 Okulun Fiziki Durumu

Günümüzdeki geleneksel anlayış içerisinde eğitim ortamı, sınıf olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu anlayış çerçevesinde daha çok bina inşa etme yönünde eğilim olduğu görülmektedir. Fizik mekan oluşturma yönündeki eğilim incelendiğinde, bunların geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı doğrultusunda öğretmenin etken, öğrencinin edilgen olduğu uygulamalar esasa alınarak yapıldığı, sınıfların ise sabit sıra veya masalarla donatılmış bir yapı içerisinde olduğu görülür. Bu doğrultuda oluşturulan fizik mekanlar, gelişen teknolojik ürünlerden sınıflarda amacına uygun biçimde yararlanamama, çeşitli yönlerden öğrenci aktivitesini artıramama vb. problemlere neden olmakta, dolayısıyla eğitim sürecinde eksikliklerin oluşması gibi bir sonuç doğurmaktadır (Hızal 1990).

Eğitsel alanların öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları ile yakından ilişkisi vardır. Resmi ve özel eğitim kuruluşlarında öğrenciler derslikler dışında diğer eğitsel alanlardan da yaralanmaktadırlar.

Fizik, kimya, biyoloji gibi laboratuvar çalışması gerektiren dersleri öğrenciler laboratuvarlarda deney ve gözlem yoluyla daha iyi öğrenmekte ve öğrencilerin

başarma güdüsü artmaktadır. Özel, Anadolu ve Fen liselerindeki eğitsel alanlar daha çok ve iyi durumdadır. Bu durum öğrencilerin derslerdeki başarılarını arttırmaktadır (Çınkır, l995).

Başaran (1988)okul binalarının özelliklerini şu başlıklar altında ele almaktadır:

- Bina eğitime elverişli,
- Güvenli,
- Sağlığa uygun,
- Ekonomik,
- Korunabilir,
- Sağlam,
- Kullanışlı,
- Kolay işletilebilir olmalıdır,

Okulun fiziksel şartları denilince akla, sınıfın ve okul kampüsünün genişliği, sınıf içi ve çevre düzenlenmesi, mobilyalar, ışıklandırma gibi konular gelmektedir (Özbay, 1994). Okulun fiziksel unsurlarını, okul başarısına etkileri ve önemleri bakımından; görünüm, öğrenci sayısı, renk, ısı, ışık, temizlik, gürültü, yerleşim düzeni ve etkinlik alanları açısından ele almak mümkündür.

Literatürde akademik başarı üzerinde fiziksel çevrenin etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. King ve Marans yapılan çalışmaları inceleyerek renk, ısı, mekan düzeni ve aydınlatmanın öğrenme üzerinde önemli etkilerinin bulunduğuna dair araştırma bulgularının olduğunu tespit etmişler ve bu konu ile ilgili daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Cheng, Hong Kong da altıncı sınıf öğrencisi olan 21.622 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmasında sınıfın fiziksel çevresi ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde ettiği bulgulara göre, fiziksel çevrenin kalitesinin algılanması ile öğrenci performansı arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Uludağ ve Odacı, 2002).

Barker (1982) sınıf ölçütlerinin uyumu, tavanın basık olmaması, duvarın boyası, eşya ve duvar renklerinin uyumlu, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici olması, halı, perde, çiçek, masa örtüleri, albenili bir sınıf ortamı yaratmaktadır. Öğrenci dersin biran önce bitmesini beklememeli, sınıfta rahat bir ev ortamı bulabilmelidir. Sınıfın

görünümünde güzellik ve uyum, öğrencinin moral ve enerjisini artırır (Aktaran; Başar, 1999).

Sınıf görme ve okumanın rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlık olmalıdır. Bunun az ya da çok olması öğretmen ve öğrencinin işini güçleştirir, gözü yorar, dikkatsizlik ve sinirlilik, edim düşüklüğü yapar (Başar ,1997).

Manning (1993) sınıfın fiziki ortamının öğrencileri teşvik edici olabileceğini; onların mutlu ve üretken kalmalarına yardım edebileceğini; bir öğretmenin sınıfın duvarlarından, tavanından ve zemininden yararlanmasının önemli olduğunu, çünkü bunlar sayesinde öğretmenin araştırmacılığı ve üretkenliği cesaretlendirebileceğini belirtmektedir (Tuncel, 2008).

Sınıfta ısının fazla yükselmesi öğrencide uyuşukluğa ve uykuya, düşmesi ise öğrencinin dikkatinin dağılmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden sınıfın ısısının duruma ve şartlara göre çok iyi bir şekilde ayarlanması gerekir (Uludağ ve Odacı, 2002). Isı, öğrencilerin derse yönelik konsantrasyonunda etkiliyken, ışık insan psikolojisi üzerinde etkili olan önemli bir fiziksel değişkendir. Sınıfta iyi renk uyumunun sağlanması da göz estetiği ve zihinsel etkinlik açısından uyarıcı etkiler yaratabilir. Bu nedenle öğretmenin mutlaka bunlara dikkat etmesi gerekir.

Hahaway, okul ortamları için renklerin özenle seçilmesi gerektiğini, kırmızı, sarı ve portakal renginin öğrencide uyarıcı etki yaptığını ve hareketliliği arttırdığını, mavi ve yeşilin ise rahatlamayı sağladığını ifade ederken; okullarda örneğin kütüphane, lavabo, koridor ve kafeterya gibi yerlerde bazı soğuk renklerin rahatlatıcı etkileri nedeniyle kullanılmasının iyi olabileceğini de ifade etmektedir (Aktaran; Uludağ ve Odacı ,2002).

Fiziksel yerleşim insanların davranış şekillerini doğrudan etkiler ve bu yüzden de sınıf ortamında çocukların davranışları yönetilirken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf içindeki fiziki yerleşim hem doğrudan hem de sınıf yerleşiminin diğer öğrencilere olan etkisi yoluyla öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını etkileyecektir (Uludağ ve Odacı,2002).

Yapılan araştırmalar öğrenci sayısı ile başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarının ve öğrenmenin öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Uludağ ve Odacı ,2002).

Sınıf içi düzenlemelerde hareketli masalar bireysel ve ekip çalışmasına olanak verecektir. Değişik oturma düzenleri oluşturabilecek yapıda tasarımlara gidilmeli, her an kullanılabilecek tepegöz, slayt, projektörler, portatif perde gibi araçlara yer verilmelidir. Bu şekilde düzenlenen sınıf ortamının öğrenci başarısına katkıları tartışılmazdır.

Fiziki özellikler açısından, temiz, bakımlı iyi donanımlı okullar, yalnız morali değil, davranışı da olumlu yönde etkiler. Sınıf ortamı dışında, okulun genel fiziki yapısı, okulun lavabo, tuvalet, sıra gibi kullanım alanı ve araçları, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.

Oyun alanları, atölyeler ve sınıflarıyla bir bütün olan okulların sayısı ve niteliği, toplumun eğitime verdiği önemi ortaya koyan göstergelerden birisidir. Bunlar, aynı zamanda, öğrencilere verilen eğitimin etkinlik derecesini anlamamıza da yardımcı olur (Kıncal ,1996).

Okullara fiziksel ve sosyal özellikler açısından bakıldığında bu kurumlar iyi, orta , zayıf olarak nitelendirilmektedirler. Ders içi ve ders dışı faaliyetler için düzenlenmiş çağdaş, teknolojik özelliklere sahip ortamlar, öğrenci sayısı, öğrencilere ders ve ders dışında hizmet verebilen spor alanlar, müzik ve resim odaları, kantinler, atölyeler vb hazırlanan çağdaş ortamlar öğrencilerin okula bakış açısını olumlu kılacak ve okul ile ilgili olumlu düşünceler geliştirmelerini sağlayacaktır. Okulun fiziki yapısı değiştikçe öğretmen ve öğrencilerin kendilerini işlerine verme davranışlarının da değiştiği, okulun kalitesi ile öğrenci başarısı arasında paralellik bulunduğu unutulmamalıdır. Okul öğrenciyi etkileyen en önemli çevre olduğundan, okulda çeşitli öğretim alanlarının bulunması yeterli değildir.Bunlar günün her saatinde temiz ve düzenli bulundurulmalı, çalışma saatlerinde de gerçekten çalışır halde olmalıdır

(Binbaşıoğlu, 1988).

Okul yapılarının tasarımı ve inşaatında teknolojinin kullanılması gerekliliği artık kanıtlanmıştır.

Temel eğitim projesi ile eğitimde atılım başlatılmak istenen bu dönemde, öğrencilerin teknolojinin bütün imkanlarına sahip, konfor düzeyi yüksek ortamlarda eğitim görmesi 21. Yüzyılda ülkemizin her alanda daha fazla gelişme gösterebilmesi için önem taşımaktadır (Şahin, Eşsiz ve Mert,1998).

2.2.5.2 Okulun Sosyal Çevresi

Okulların işleyişini ve yönetimini incelerken üzerinde durulması gereken boyutlardan biri de okulun aileler ve çevre ile ilişkileridir. Okul örgütleri açık sistemlerdir. Her açık sistem gibi okullar da çevreden etkilenir ve çevrelerini etkilerler. Başarılı bir öğretim için okulun tek başına örgüt olarak çabası yeterli değildir. Öğrenciler günün diğer önemli bir bölümünü ailelerinin yanında onlardan etkilenerek ve desteklenerek geçirmektedirler. Bu etki ve destek olumlu yönde icra edilmişse öğrencinin okuldaki başarısına yansıyacaktır. Öğrencilerin olumlu destek ve etki ile okula girmeleri okulun iş başarısını arttıracağı gibi onları da etkili kılacaktır.

Aile sadece velisi bulunduğu öğrenciye katkı sağlamaz. Öğrencisinin öğrenim gördüğü okulla da yakın ilişki içinde olmalıdır. Ailenin okula katılımı okul yönetiminin tutumuna ve çevrenin etkisine bağlıdır. Ailenin okula katılımını etkileyen ve engelleyen bazı nedenler vardır (Firders ve Lewis, 1994. Aktaran: Aydın, 2004,s.163).

- Anne-babanın kendi okul yaşantısının olumsuzluğu.
- Ailelerin ekonomik sorunları.
- Ailelerin okula ayıracakları zamanın kısıtlı olması.
- Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması.
- Öğretmelerin olumsuz tutumları.
- Ev ve okul kültürünün farklılığı.

Akademik yönden başarısı yüksek okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel, ailevi destek ve katılıma sahip oldukları belirlenmiştir. Ailevi etmenleri etkilemek ve değiştirmek oldukça zordur. Bu bakımdan öğrenci başarısını arttırmaya yönelik değişikliği önce okulda başlatmak daha uygundur.

Etkili okullarda okul çevresi ve veliler yönünden şu özelliklerden söz edilebilir (Şişman ve Turan, 2004):

- Okulla aile arasında çift yönlü iletişim ve iş birliği vardır,
- Okul, okul toplumunun üyelerinin her türlü önerilerine açıktır,
- Veliler, okul ve öğretmenleri sürekli ziyaret ederler,

- Veliler, yönetici ve öğretmenlerle rahatlıkla görüşebilirler,
- Veliler, okulla ilgili öneri ve şikayetlerini çekinmeden iletebilirler,
- Veliler, okulla ilgili kararlara katılırlar,
- Okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler,
- Veliler, kendilerinden neler beklendiğinin bilinç ve sorumluluğuna sahiptir,
- Disiplin kuralları konusunda aile ile okul arasında bir uzlaşma vardır,
- Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uzlaşma vardır.

Eğitim sistemi gelişim sürecinde Türkiye'yi değerlendirdiğimizde, niteliksel ve niceliksel açılardan yetersiz olan eğitim kurumlarındaki eksikleri gidermek için, belirli dönemlerde iyileştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Özellikle zorunlu olan ilköğretimde sadece okul sayısını artırmak için belirlenen eğitim politikası ile ilköğretim binalarında tip proje uygulamasına başlanmıştır. Fakat, bu uygulamanın sonucunda, hiçbir çevre verisini göz önünde bulundurmayan, içinde sadece sınıfların bulunduğu sağlıksız yapılar ortaya çıkmıştır (Şen ve Tokay,1998).

Okul toplumun alt sistemlerinden biridir. Modern okul toplum ve çevre beklentilerinin sonucu yapılanır. Toplumsal beklentileri göz önünde bulundurmayan okul toplumla çatışmaya girer (Özbay, 1994).

Okulu fiziksel özelliklerinin yanında bulunduğu çevreden ayrı düşünemeyiz. Okulun çevreye uyum sağlaması, velilerle olumlu ilişkiler kurması, okulun dışa açılması iklimi üzerinde çok etkilidir. Okul yönetiminde rol oynayan yönetici, öğretmen, öğrenci ve anne-baba gibi unsurların iş birliğinin düzeyi, okulun iklimini olumlu veya olumsuz etkiler. Bu iş birliğinin olumlu düzeyde olabilmesi, okul yöneticisinin koordinasyon gücüne bağlıdır.

Okul yöneticisinin koordinasyon yoluyla sağladığı iş birliği, örgüt amaçlan ile üye ihtiyaçlar arasında kurulması öngörülen dengeyi de gerçekleştirmiş olur

(Bursalıoğlu, 1987).

2.2.5.3 Eğitim Kalitesi

Küreselleşen dünyamızda kaliteli eğitim, öğrencilerin bugünkü ve gelecekteki gereksinimlerine en uygun eğitimi veren eğitimdir diye tanımlanabilir. Eğitimde kalite kavramı aynı zamanda yeni kuşağın her bireyinin potansiyel gelişmelere hazırlıklı olmasını ya da potansiyel gelişmeleri kucaklamasını da ifade eder (Fredriksson, 1997).

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okul için kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Balcı ,1993).

Okulun ürünlerinden sorumlu olan ve bunun için de okulun kaynaklarını kullanan ve eşgüdümleyen kişiler olan müdürlerin en önemli görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Yukl'a göre bu hedef doğrultusunda müdürler, (1) hedefleri ve politikaları geliştirmek, (2) amaçlara uygun olarak okulu organize etmek ve programları geliştirmek, (3) ilerlemeyi izlemek, sorunları çözmek ve düzeni korumak, (4) kaynakları sağlamak ve yönetmek, (5) kişisel ve mesleki gelişmeye uygun bir okul iklimi yaratmak, (6) okul dışındaki çevrede okulu temsil etmek gibi öngörülen işleri yerine getirmek durumundadırlar (Tanrıöğen,1988).

Okulun yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları okul ikliminin oluşumunu etkiler. Okulda olumlu havanın gerçekleşmesi için görev bölümünün, yetki ve sorumlulukların ve vizyonun açıkça ortaya konması gerekir. Bunlar tüm çalışanlarla paylaşılmalıdır. Okul yönetimi okula dayalı olmalı, kararlar çalışanlarla birlikte alınmalıdır. Yönetimde demokratik ilkeler uygulanmalı, kişisel farklılıklar dikkate alınmalıdır (Bursalıoğlu, 1987).

Kaliteli bir eğitimde öncelikli konulardan biri de okulun eğitim- öğretim başında belirleyeceği özel hedefleri ve öğrencileri bu hedefler doğrultusunda yönlendirmeleridir. Sene sonu hedeflerini önceden belirleyen ve bu doğrultuda okul yöneticilerinin liderliğinde, Okul Aile Birliklerinin katılımı ve tüm çalışanların

koordineli işbirliği ile, hedefler doğrultusunda yapılacak çalışmalar arzulanan öğrenci başarısının sağlanması için, önemli adımlar atılmasını sağlatacaktır.

Eğitim ve öğretimin öğretmen-öğrenci iletişimi ile sınırlandırılması doğru değildir. Öğretmenin dışındaki diğer birimler de eğitim ve öğretimde sorumluluk almalıdırlar.

Kaliteli eğitim için öğretmen, yönetici, teknisyen, memur, hizmetli, öğrenci velisi ortak çaba göstermelidir.

Kaliteli eğitim unsurlarından biri de teknolojik gelişmelerin sağladığı araç-gereç ve bu araç gereçleri etkin olarak kullanabilecek öğretmenlerdir.

Öğretim teknolojisi, araç kullanılsın ya da kullanılmasın, bireylerin davranışlarında ve öğrenme çıktısında meydana gelecek değişikliği sağlamak için öğrenme ortamında yapılan düzenlemelerdir. Bu kapsamda öğretmenler okul hayatı boyunca öğrenciye uygun öğretim teknik ve teorilerine göre hazırlanmış materyaller sunarak, kişinin sahip olduğu yetenek ve becerileri geliştirerek öğrenmesini hedefler (Yanpar, 1999).

2.2.5.4 Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci

Bir okulda programla ilgili olarak eğitim programı, öğretim programı ve ders programı gibi çeşitli ayırımlar yapılmaktadır. Bunlardan ilki, diğerlerini de kapsayıcıdır (Varış, 1988). Okuldaki eğitim-öğretim sürecine, okul programı; okul programına da eğitimin, okulun ve programın amaçları yol gösterir. Sosyal bir sistem olan okul, istenilen çıktıyı elde etmek için belli süreçler dizisi ile girdi üzerinde etkinlikte bulunmak üzere planlanır, düzenlenir (Aydın, 1991,). Eğitim öğretim süreci, girdinin yani eğitilmemiş çocuğun çıktıya yani eğitilmiş bir çocuğa dönüşünceye kadar geçirmiş olduğu eğitim yaşantısı boyunca edindiği bilgi, beceri, yetenek ve davranış değişikliği için gerekli etkileşim ve eylemleri kapsamaktadır (Başaran, 1988).

Okuldaki eğitim-öğretim sürecinde, yönetici, program, öğretmen ve öğrenci karmaşık ilişkiler içindedir.

Aynı zamanda okul ya da sınıfla ilgili bir takım çevresel faktörler de, eğitim-öğretim sürecini, sonuçta öğrenci başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler

(Şişman, 1999).

Etkili okul araştırmalarında, etkili okul programı ve eğitim-öğretim süreci ile ilgili olarak bazı özellikler sıralanmaktadır. Etkili okulun akademik programı, bütün öğrencilerin akademik yönden ve okul dışı yaşam için gerekli becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlayan bir programdır. Etkili okulun akademik programının hazırlanmasında, aileler, öğretim kadrosu, öğrenciler ve toplumun katılımı öngörülmektedir. Öğrenci gelişimi açısından iyi oluşturulmuş bir akademik program, okulun temel amacıdır. Etkili okullarda olabildiğince zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları oluşturmaya dönük bir program söz konusudur (Şişman, 2002).

Etkili okullarda, okul programının, eğitim-öğretim sürecinin içeriği, iyi bir biçimde yapılandırılmış olup, sınıf içindeki süreçler, öğretmen tarafından önceden hazırlanan planlar doğrultusunda yönlendirilir. Etkili okullar, öğrencilerin okuldaki öğrenme fırsatlarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için okul ve sınıfta geçen zamanın çoğunu, öğrenme etkinliklerine, öğrencinin öğrenmesine ayırmaktadır. Zaman kullanımında bilişsel ve akademik olmayan süreçler için (sıraların düzenlenmesi, disiplini sağlama, derse hazırlık vb.) daha az zaman harcanırken, zamanın çoğu eğitim-öğretim etkinliklerine ayrılmaktadır (Şişman, 2002).

2.2.5.5 Öğretim Şekli

Öğrenci başarısını etkileyen diğer bir faktör ise öğretimin şeklidir. Öğretim şeklinden normal, taşımalı, ve yatılı öğretim yapan okullar kastedilmektedir.

Arı, (2002)'nın yapmış olduğu ilköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi adlı araştırmada normal ilköğretim okullarında, öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmekte sabah veya öğleden sonra zorluk çekme oranlan birbirine eşitken, öğretmenlerin; taşımalı eğitim yapan öğrencileri ve özellikle de yatılı öğrencileri öğleden sonra derse motive etmekte zorluk çekme oranı daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya göre öğrencilerde aile özlemi, isteksizlik, sinirlilik gibi ruhsal rahatsızlıkların en yüksek oranda gözlendiği okullar yatılı okullar olup, yatılı öğrencilerin genelinde bazen bu rahatsızlıklar gözlenmiştir. En yüksek oranda rahatsızlık gözlenen ikinci okul Taşımalı ve üçüncü okul da Normal İlköğretimdir.

İkili öğretim uygulamalarında teneffüs saatleri kısıtlıdır. 10 dakikalık teneffüslerde öğrenci dersin yorgunluğunu ve fiziksel ihtiyaçlarını tam karşılayamadan diğer derse girmek zorunda kalmakta bu da ders içi öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Taşımalı eğitim alan öğrencilerde, ev ödevlerini yapmakta vaktin kalmaması, yorgunluk, isteksizlik gibi nedenlerden dolayı zorluk çekenlerin oranı, yatılı ve normal ilköğretim öğrencilerinden daha yüksektir (Arı, 2002).

2.2.5.6 Okul Kültürü ve Ortamı

Kültür, bir okulda yaşama geçirilmiş bilinçli, bilinçsiz ya da yarı bilinçli şekilde uygulanan bir dizi sayıtlı, inanç ve değerler bütünüdür. Kültür, okulun davranışsal düzenlemelerine damgasını vurur (Çelik, 2000). Etkili okul araştırmaları etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın-iklimin) varlığını işaret etmektedir.

Okulun gelişmesi için yeni değerler önerilse de okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır. Okul kültürü okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri, zamanla okulda o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır (Balcı, 2001).

Okul kültürü ve ortamın olumlu olması, okul personelinin görevinde iş doyumu sağlanmasına, öğrencilerin okul ortamından en iyi derecede yararlanmalarının sağlanmasına, yöneticilerin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların çözümünü çabuk bulmasında etkili rol oynamaktadır.

Okul kültürü ve ortamının yaratılması ve olumlu hale getirilmesi her şeyden önce okul yöneticilerinin görevidir. Onlara bu görevlerinde yardımcı olacak diğer kuvvet ise hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Zira okul içerisinde yapılan her işte olduğu gibi okul kültürünün oluşturulmasında ve geliştirilmesinde öğretmenlerin desteği alınmadan başarılı olunamaz.

Sonuç olarak etkili okullarda, öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici sosyal bir ortamın var olduğu görülmüştür.

Burada ortam kısaca, yönetici, öğretmen, öğrenci ve okul toplumunun diğer üyeleri arasında paylaşılan ortak kültürü, karşılıklı iletişim ve ilişkilerin samimiyet ve güven derecesini ifade etmektedir. Etkili okulun kültür ve iklimi ile ilgili olarak şunlar söylenebilir (Şişman ve Turan, 2004):

- Okulun temel değerleri herkes tarafından paylaşılır.
- Okulda örnek her davranış ödüllendirilir.
- Okul uygulamalarında paylaşılan temel değerler ve inançlar yansıtılır.
- Okul yöneticisi temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülür.
- Okulda çalışanlar arasında karşılıklı saygı ve güven hakimdir.
- Okulda farklı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.
- Okul iyi bir eğitim ve öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.
- Öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya davet eden bir ortam vardır.
- Okulda herkes karar verme sürecine katılır.
- Okulun amaçları herkes tarafından benzer biçimde anlaşılır.
- Öğretmen ve öğrenciler arasında bir aile duygusu ve ruhu egemendir.
- Okulda davranışlarla ilgili kurallar ve ilkeler açıktır.
- Okulda disiplin sorunları yok denecek kadar azdır.
- Okulda saldırgan ve yıkıcı davranışlar söz konusu değildir.
- Okulda çalışanların ve öğrencilerin morali yüksektir.
- Okula sahiplenme duygusu yüksektir.

2.3 İlgili Araştırmalar

Şerefli (2003) tarafından yapılan, "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler", başlıklı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısını etkileyen, öğrenciden, öğretmenden, aileden, okuldan ve sistemden kaynaklanan zihinsel olmayan faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma; Yozgat İli ilköğretim okullarında görev yapan 202 öğretmen, 330 öğrenci ve 203 veli olmak üzere toplam 779 kişiden oluşan örneklem üzerinde anket uygulaması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere göre öğrencilerin başarılarını etkileyen öğrenciden kaynaklanan en önemli faktörlerin, psikolojik

sorunlar ve ders çalışma alışkanlıkları olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Aileden kaynaklanan nedenlerin başında anne-baba tutumları gelmektedir. Okulun fiziki yapısı, öğretmen tutumları ve sınav geçme sistemi de öğrenciler öğretmenler ve veliler tarafından, öğrencilerin başarı düzeylerini etkilediği ileri sürülen en önemli faktörlerdir.

Güleç ve Alkış (2003) "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi" başlıklı araştırmalarında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi olduğundan bu çalışmayla, derslerdeki başarı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı ve varsa anlamı, ilişkinin yönü ve ilişkinin derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada kullanılan verileri, 2000-2001 eğitim öğretim yıllarında Bursa'daki bir ilköğretim okulunda 1. , 2. ve 3. sınıflardaki öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerine ait karne notları ile 4. ve 5. sınıflardaki öğrencilerin de Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerine ait karne notları oluşturmuştur.

Araştırma her sınıf düzeyinden 200 öğrenci alınarak oluşturulmuş olan 1000 kişilik bir örneklem ile sınırlıdır. Bu araştırmada, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte bir değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışıldığından araştırma, ilişkisel tarama modeli içinde yer alır. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin bir ölçüsü olarak en çok kullanılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayı yöntemi kullanılarak yapılan analizler sonucu bütün derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisinin pozitif yönde ve oldukça güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Çelenk (2003) "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması" başlıklı araştırmasında; şu sonuçlara ulaşmıştır: 1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir. 2. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. 3. Koruyucu aile yanında kalan çocukların, eğer uygun şefkat ve koruma sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. 4. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Dursun ve Dede (2004) "Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından" bu çalışmada, öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler, literatüre dayalı olarak tespit edilmiş ve 10 madde altında toplanmıştır. Daha sonra bu 10 madde, 2001- 2002 öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan 8 ilköğretim okulunda görev yapan 38 matematik öğretmenine yöneltilmiştir. Araştırma sonuçları, matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik başarısının bir çok faktörden etkilendiğinin farkında olduklarını göstermiştir. Ayrıca, matematik öğretmenlerine göre, öğrencilerin matematik başarısını etkileyen en önemli faktörün öğrencilerin dersi iyi dinlemeleri, en önemsiz faktörün ise öğrencilerin cinsiyetinin olduğu da tespit edilmiştir.

Koç, Avşaroğlu ve Sezer (2004) "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Problem Alanları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmalarında; üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ilgili literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesinden rastgele 88 öğrenciye 50 maddeden oluşan Üniversite Öğrencileri Problem Tarama Ölçeği (ÜNÖPTO) uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeyi ve bu alanların, öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini ortaya koymayı sağlayacaktır.

Bu amaç doğrultusunda, problem alanları olarak belirlenen; kişiler arası ilişkiler, depresyon, akademik mesleki problemler, aileye yönelik problemler, nevrotik eğilim ve yardım alma davranışı ile ilgili problemler açıklanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda problem alanlarının birbiriyle olan korelasyonu da göz önünde tutulmuştur. Bu amaçla gerçekleştirilen korelasyon çalışmasında belirgin olarak aile ile ilgili problem alanı, kişiler arası ilişkilere ilişkin problem alanı, akademik ve mesleki problem alanı ile akademik başarıyı gösterir başarı ortalaması ve başarı değerlendirilmesi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ayrıca diğer problem alanlarıyla, akademik başarı arasında dolaylı olarak anlamlı ilişkiler söz konusudur.

Tarım (2005) "Sınıf Öğretmenlerinin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının ve öğrencilerle kurdukları

iletişimin, öğrencilerin özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma; Ankara İli Altındağ İlçesi'nde 32 ilköğretim okulunda görev yapan 330 sınıf öğretmeninden oluşan örneklem grubu üzerinde, "Sınıf Öğretmenlerinin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" isimli veri toplama aracı yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, öğretmenler başarısızlığın en önemli nedeni olarak, "ailenin ilgisizliği"ni, önem sıralamasında en sonuncu olarak da, "öğrencinin zihinsel gelişiminin sınıf düzeyinin gerisinde olması"nı ileri sürmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler başarısızlık nedenlerinin aile ile ilgili olanlarından, sosyo-ekonomik düzeyden, ailenin çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarından kaynaklanan faktörleri ele almaktadırlar (Tarım, 2005).

Çam (2006) "İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı Yüksek Lisans çalışmasında, ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek, görsel okuma öğretimi için bazı öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2005 – 2006 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ilinden kümeleme yöntemiyle seçilen okulların 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren "kişisel bilgi formu", görsel okuma becerilerini ölçen "görsel okuma testi", okuduğunu anlama becerilerini ölçen "okuduğunu anlama testi" ve eleştirel okuma becerilerini belirleyen "eleştirel okuma ölçeği" ile veriler toplanmıştır.

Verilerin analizinde ilişkisel çalışma yapıldığı için korelasyon katsayısı hesaplanmış, öğrencilerin görsel okuma düzeyleri arasında bireysel özelliklere göre farkın anlamlığı t testi ve varyans analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanılan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar

lehine anlamlı bir farklılık vardır. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca görsel okuma beceri düzeyleri okul türüne göre farklılaşmaktadır.

Yörük (2007) "Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları Ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans çalışmasında; araştırmanın amacı lise öğrencilerinin akademik başarı, başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemeyi ve öğrencilerin başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete ,okul türüne ve algılanan anne baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma grubu, Kırıkkale il merkezindeki iki genel lise ve bir Anadolu lisesi'nde öğrenim gören toplam 662 (317 kız ve 345 erkek) öğrenciden oluşturulmuştur.

Verileri toplamak için "Başarı Korkusu Ölçeği" , "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma verileri Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı tekniği ve tek faktörlü varyans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçları lise öğrencilerinin akademik başarı ile başarı korkusu puanları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları ile başarı korkusu puanları arasında negatif anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra sonuçlar lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puanları arasında ise pozitif ilişki olduğu ancak anlamlılık düzeyine ulaşamadığını göstermiştir.

Lise öğrencilerinin başarı korkusu puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) göre başarı korkusu puanları anlamlı fark göstermiştir.

Lise öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarına (demokratik, otoriter ve koruyucu) göre başarı korkusu puanlarının anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları okul türüne (Genel Lise ve Anadolu Lisesi) göre anlamlı fark göstermiştir.Bu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlığı puanlarının anne-baba tutumlarına göre anlamlı fark

göstermediği bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Gümüş ve Buluç (2007) "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi" başlıklı araştırmalarında Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için bir başarı testi ve deney grubu öğrencilerinin bu yöntemle ilgili görüşlerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntemin, ön test – son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları otuz kişiden oluşmuştur. Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gruplara deneysel işlem öncesi ön test, işlem sonrasında ise son test uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine, görüş belirleme anketi uygulanmıştır. Verilerini analizi SPSS istatistik programı ile yapılmış, verilerin analizinde istatistiki işlemlerden t-testi, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin bu yaklaşımla ders işlemekten hoşlandıkları ve dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları, diğer dersleri de bu yaklaşıma uygun şekilde işlemek istedikleri görülmüştür. Araştırmanın; Türkçe öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına uygun şekilde öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel yaklaşıma uygun şekilde öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde düzenlenen alt problemi ile ilgili olarak ise, ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, son test sonuçlarına göre ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sezgin (2007) "Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etki Eden Faktörler" (10. Sınıf Örneği) başlıklı yüksek lisans tezinde; ortaöğretim 10. sınıf matematik dersi başarısına etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin matematik dersi başarısını etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla bazı test ve ölçeklerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında; öğrencilerin I. Dönem Matematik dersi başarı notları, genel yetenek, matematiğe karşı tutum, matematik kaygısı, problem

çözme becerisi değişkenleri matematik dersi başarısına etkisi olabileceği düşünülerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Matematik dersi başarısı ile ilişkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda; öğrencilerin matematik başarısıyla; genel yetenek testinin hacim yeteneği kısmı ve matematik tutumu arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde ilişki, matematik kaygısı arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Matematik dersi başarılarının yordayıcılarını belirlemek amacıyla çoklu regresyon tekniği kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda; Matematik dersi başarıları ile araştırmada kullanılan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu değişkenler toplam varyansın %30,9'unu karşılamaktadır. Matematik dersi başarısına etki eden faktörler sırasıyla; harf yetenekleri, matematik tutumları, hacim yetenekleri, şekil yetenekleri, problem çözme becerisi, matematik kaygıları olarak bulunmuştur. Bu değişkenlerden sadece matematik tutumları ve harf serileri yeteneklerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Diğer dört değişkenin ise matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Arıcı (2007) "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)" başlıklı doktora tezinde; ilköğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarı düzeylerini etkileyen faktörleri belirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2004-2005 Öğretim Yılı'nda Ankara ili merkez ilçelerdeki, üst-orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyi temsilen seçilen, Çankaya İlköğretim, Talia Yaşar Bakdur İlköğretim ve Hamdi Bulgurlu İlköğretim Okulları'nda öğrenim gören toplam 536, 6. ve 7.sınıf öğrencisi örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin veriler başarı testleri ile, bu başarı düzeyini etkilediği düşünülen bağımsız değişkenlere ait veriler ise, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine ve ders öğretmenine yönelik sahip oldukları tutumları ölçmeye yönelik olarak geliştirilen iki tutum ölçeğinin ve öğrencilerin kişisel özelliklerine ait çeşitli maddelerin bulunduğu anket formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırmaların sonucunda; öğrencilerin başarı düzeyleriyle, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ve öğretmenine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir

ilişki vardır. Öğrencilerin başarı düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, yaşanılan semt, ailenin aylık gelir durumu, baba mesleği, okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Şahin (2007) Yüksek Lisans tez çalışmasında; Adile Sadullah Mermerci Polis Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin, başarısını etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmış ve başarıyı etkileme oranlarının saptanmasını konu olarak ele almıştır.

Araştırma verilerinin elde edilmesi için toplam yedi sorudan oluşan veri toplama formu (anket) öğrencilere dağıtılmıştır. Ayrıca öğrencilerin not ortalamaları okul veri tabanından elde edilmiştir. Öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktörün öğrencinin cinsiyeti olduğu görülmüştür. Öğrencinin yaşadığı bölgenin de öğrencinin başarı ortalamasını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu ve öğrencinin başarısının yaşadığı bölgeye göre farklılaştığı açıkça görülmektedir. Öğrencinin ailesinin sahip olduğu gelir durumunun öğrencinin başarısını etkileyen faktörlerden biri olduğu saptanmıştır. Öğrencinin ailesinin eğitim durumu, öğrencinin mezun olduğu lise türü öğrencinin başarı ortalamasını etkilemekle birlikte, öğrencilerin başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır

Polat (2008) " Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi " konulu yüksek lisans tezinde; Süleyman Demirel Üniversitesi lisans son sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrencilerin akademik başarı durumu ile ilişkisini ve etki durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma; ailenin sosyo ekonomik düzeyinin yüksek öğretimde okuyan öğrencilerin başarısında bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçladığından betimsel analitik niteliktedir. Araştırma 2007/2008 öğretim yılı Süleyman Demirel Üniversitesi I. öğretimde öğrenim gören lisans son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Alan olarak Fen, Sağlık ve Sosyal alanları alınmıştır. 2007/2008 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi I. öğretim lisans son sınıfta toplam 1552 öğrenci öğrenim görmektedir. Bunların 898'i fen, 216'sı sağlık ve 438'i ise sosyal alanlarda öğrenim görmektedir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anketle 601'i fen, 147'si sağlık ve 339'u ise sosyal alanlarda olmak üzere toplam 1087 öğrenciden veri elde edilmiştir. Hatalı ve eksik bilgi veren öğrencilerin verileri çıkarıldıktan sonra 1062 öğrencinin verileri analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencinin bölüme giriş için almış olduğu ÖSS puanı ve son sınıfa gelene kadar almış olduğu genel akademik not ortalamasıdır. Araştırmada öğrencinin sosyo-ekonomik özellikleri olarak ise anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın çalıştığı iş yerinin statüsü, ailelerin ikamet ettiği yerleşim yeri, kardeş sayısı, okuyan kardeş sayısı, ailenin geliri, mezun olduğu lise türü, üniversiteye girmeden önce almış olduğu eğitim desteği ve eğitim desteği için ödemiş olduğu ücretlerdir.

Araştırma verileri üzerinde, değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için korelasyon, bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenlerin etki durumlarını belirlemek için ise doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarının anlamlılık durumu $p< .05$ düzeyine göre değerlendirilmiştir.

Araştırmada;

- Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin diğer bölümlere göre daha düşük olduğu,
- Genel olarak öğrencilerin okudukları bölümlere giriş puanıyla örgencilerin mezun oldukları lise türünün, genel akademik not ortalamaları, babalarının ve annelerinin eğitim düzeyi ve ailelerinin geliri arasında önemli bir pozitif ilişki olduğu,
- Öğrencilerin genel akademik not ortalamaları ile mezun oldukları lise türü, bölümlerine giriş puanları, cinsiyetleri ve ailelerinin ikamet ettiği yerleşim yeri arasında pozitif bir ilişki olduğu,
- Öğrencilerin bölüme giriş puanı üzerinde bölüme girmeden önce almış olduğu eğitim yardımına verdiği ücret, cinsiyeti, ailesinin ikamet ettiği yerleşim yeri, okuyan kardeş sayısı, mezun olduğu lise türü, ailenin geliri, anne ve babasının eğitim durumu değişkenlerinin etkili olduğu,
- Öğrencilerin genel akademik not ortalaması üzerinde annelerinin ve babalarının çalıştığı işyerinin statüsü, mezun olunan lise türü ve alınan eğitim yardımının süresi değişkenlerinin etkili olduğu söylenebilir.

"Öğretmen-Veli İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisinin Büyükçekmece İlköğretim Okulları Örneğinde İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans araştırmasında, öğretmen-veli işbirliği ve öğrenci başarısı üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmada, öğretmen ve velilerin, öğretmen-veli işbirliği hakkındaki görüş düzeyleri, öğrencilerin ise, öğretmenleri ve aileleri ile ilişki düzeyi ölçülmüştür.

Araştırma sonucunda; öğretmen- veli işbirliğine, anneler babalara göre daha olumlu bakmaktadır. Velilerin öğretmen-veli işbirliği hakkındaki görüşleri aylık gelire ve eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerden, kıdem grubu "21–25 yıl" olan öğretmenler, kıdem grubu "16–20 yıl" olanlara göre öğretmen-veli işbirliği hakkında daha olumlu düşüncelere sahiptir. Öğrencinin, ailesi ve öğretmenleri ile ilişki düzeyi anne-babanın birliktelik durumuna ve babanın öz olup olmamasına göre farklılık göstermemekle birlikte sınıfına ve annesinin öz olup olmamasına göre bazı farklılıklar göstermektedir.

8. sınıf öğrencileri bazı yargılara 7. sınıf öğrencilerine göre, annesi üvey olanlar bazı yargılara annesi öz olanlara göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin ailesi ve öğretmenleri ile ilişki düzeyi ile not ortalaması arasında aynı yönde fakat zayıf bir ilişki vardır. Velinin, öğretmen-veli işbirliği hakkındaki görüşü, öğrencinin değişen not ortalamasına göre pek değişmemektedir. Velinin, öğretmen-veli işbirliği hakkındaki görüşleri değiştikçe, öğrencilerin, ailesi ve öğretmenleri ile ilişki düzeyi aynı yönde değişmektedir. Ailenin gelir düzeyi öğrencinin başarısını etkilemektedir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları derslerinde daha başarılıdır. "Öğretmen-veli işbirliği öğrenci başarısını etkilememektedir" yargılarına ulaşılmıştır.

Siva (2008) "Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama" başlıklı yüksek lisans tezinde; okul öncesi eğitimin, ilkokul çocuklarının başarılarını nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla yürütülmüştür. Ayrıca bu çalışmada okul öncesi eğitim almanın, ilkokul öğrencilerinin başarısına etkisiyle ilgili olarak, öğrenci velilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

2006-2007 öğretim yılında yapılan araştırmada, öğrencilerin okul başarılarını belirlemek için 361 öğrenci velisine ve 27 öğretmene anket uygulanmıştır. Aynı zamanda anket uygulanan öğrencilerin karne başarı notları da alınmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul başarıları yönünden, okul öncesi eğitim almayanlara göre daha başarılıdır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, ilkokul başarıları, ailenin ekonomik ve kültürel düzeyine, çevresel, fizyolojik ve zeka faktörlerine göre değişiklik göstermektedir. Okul öncesi eğitim

alan çocukların, sosyal duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimleri, eğitim almayanlara göre farklılık göstermektedir.

Özdiyar, (2008) "Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri" başlıklı Yüksek Lisans Tezinde üniversite öğrencilerinin başarılarına ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, 2007–2008 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 252 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri 45 maddelik anket ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler başarılarını, ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesine ve dersi sevdirmesine, ders kazanımlarının anlamlı olmasına, ders konularına ilgi duymalarına ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine yüklemişlerdir.

Öğrenciler başarısızlıklarını ise ders sorumlusunun ve ders konularının derse ilgilerini çekmemesine, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmemelerine, ölçme araçlarının anlaşılamamasına yüklemişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bulguların anket sonuçlarını desteklediği görülmüştür. Araştırma verileri cinsiyete ve öğrencilerin akademik başarılarına göre ayrı ayrı analiz edildiğinde kız öğrencilerin başarılarını daha çok dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine; erkek öğrencilerin ise, ders konularına ilgi duymalarına yükledikleri belirlenmiştir.

Akademik ortalaması düşük olan öğrenciler başarılarının nedenlerini daha çok dersin kazanımlarının anlamlı olmasına, ders konularına ilgi duymalarına ve ders konularını sevmelerine; orta öğrenciler ders sorumlusunun dersi sevdirmesine, derse ilgilerini çekebilmesine ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine bağlamışlardır.

Akademik ortalaması yüksek olanlar ise başarılarının nedenlerini daha çok ders sorumlusunun derse ilgilerini çekebilmesine ve dersi sevdirmesine, dersin kazanımlarının anlamlı olmasına yüklemişlerdir.

Öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenleri olarak değerlendirdikleri faktörler başarılarına göre değerlendirildiğinde; akademik ortalaması düşük olan öğrencilerin başarısızlıklarını, ders konularının ilgilerini çekmemesine, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmemelerine yükledikleri belirlenmiştir. Akademik ortalaması orta

olan öğrenciler ders sorumlusunun ve ders konularının derse ilgilerini çekememesini ve ders konularını sevmemelerini; yüksek olan öğrenciler ise ders sorumlusunun derse ilgilerini çekememesine, ders sorumlusunu ve ders konularını sevmemelerini başarısızlıklarının nedenleri olarak değerlendirmişlerdir.

Araştırma sonucunda başarı ve başarısızlığın nedenleri olarak dersi, öğretmeni sevme, konulara ilgi duyma gibi duygusal özelliklerin ön plana çıktığı söylenebilir. Araştırma sonuçları yükleme kuramı açısından irdelendiğinde; başarı ve başarısızlık nedenlerinin daha çok dışsal, değişken ve kontrol edilemeyen boyutlarda olduğu söylenebilir.

Ateş (2008) "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı Doktora tezinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir.

Araştırmanın evrenini Konya ilindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninin çok geniş olması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmiş, Konya'daki ilköğretim okullarından öncelikle tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile okullar belirlenmiş, daha sonra belirlenen bu okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile araştırmanın gerçekleştirileceği şubeler belirlenmiştir. Araştırmaya 160 erkek 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, veri toplama araçları olarak araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenci Tanıma Formu", "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademede öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik

başarı puan ortalamalarını etkilemediği ancak aile gelir durumunun okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilememekte ancak okuduğunu anlama puan ortalamalarını etkilemektedir. Bundan başka anne eğitim durumu öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilememekte, baba eğitim durumu ise bu değişkenleri etkilemektedir.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

Memduhoğlu ve Tanhan (2009) "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen kurumsal faktörleri belirleme ölçeğini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 77 öğretim elemanından oluşan bir çalışma grubu üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin kapsam ve yapı geçerliliği için faktör analizi tekniği olan temel bileşenler analizi uygulanmış, güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha

formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

Araştırmada "Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği"nin (ÖBEÖFÖ); mesleki yeterlilikler ve uygulamalar, yönetsel hizmetler ve uygulamalar, iletişim, kişisel sorumluluk ve fiziksel ortam ve donanım olmak üzere beş faktörlü çıktığı ve ölçeğin eğitim örgütlerinde öğrenci başarılarını etkiyen örgütsel faktörleri ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin ve Sezgin (2009) "Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi" başlıklı araştırmalarında ergenlerde akademik başarı durumuna etki eden bazı demografik değişkenlerin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Bu araştırma tanımlayıcı bir alan çalışmasıdır Araştırmacı tarafından ebeveynleri tarafından araştırmaya katılımı onanan ve araştırmayı sürdürecek düzeyde ruhsal iyilik düzeyine sahip olan 11-15 yaşları arasındaki 384 ergene sosyo-demografik özelliklerinin yer aldığı değerlendirme formu, ergenlerin ebeveynlerine ise ebeveyne ait sosyo-demografik veri formu uygulanmıştır. Ergen ve ebeveyninden araştırmayla ilgili olarak sözlü onam alındıktan sonra ergenler araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırmaya katılan ergenlerin 194'ü kız, 190'ı erkek ve yaş ortalamaları 12.10 ± 1.4 'tür. 20 katılımcı araştırma dışı bırakılmıştır. Ancak bu araştırma dışı kalan 20 katılımcı yerine yenileri alınmıştır. Ergenlerin %34.1'i kendisini çok başarılı, %46.1'i başarılı, %19.8'ı ise başarısız olarak nitelendirmiştir. Ergenin yası, anne ve baba yasları, babanın eğitimi ve ergenlerin psikolog veya psikiyatristten yardım alıp almama durumları başarıyı etkilemiştir. Ancak annenin eğitim düzeyi ve ebeveynlerin meslekleri ve ergenin başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ergenlerin başarısına etki eden problem alanlarını ortaya koymayı sağlamıştır.

3. ARAŞTIRMA VE YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, evren, örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma, öğrencilerin derse ve öğretmene karşı tutumları ve demografik özelliklere bağlı olarak değişiminin incelenmesine yönelik ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2002).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel liselerde eğitim gören tüm öğrenciler oluştururken, örneklemini İstanbul ili Üsküdar İlçesi'nde eğitim öğretim veren Özel Biltek. Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3 Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket formunun oluşturulmasında Arıcı (2007) "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)" başlıklı doktora tezinden faydalanılmıştır. Anket formunda öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik 6 soru yer almakta ve 1 Türkçe dersi başarı puanı ve toplam 31 sorudan oluşan "Derse ve öğretmene karşı tutum ölçeği" bulunmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach's Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 106 cevaplayıcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır.

3.3.1 Derse Karşı Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

10 sorudan oluşan derse karşı tutum ölçeğinde olumsuz soru bulunmamaktadır. Puanlama yapılırken, "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine 5 puan, "katılıyorum" seçeneğine 4 puan, "kararsızım" seçeneğine 3 puan, "katılmıyorum" seçeneğine 2 puan, "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Çizelge 3.1: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri

Cronbach Alfa	Soru sayısı
0,846	10

Ölçeğin güvenilirliği %84,6 olarak bulunmuştur.

Çizelge 3.2: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
dt1	**32,9072**	**44,856**	**,360**	**,852**
dt2	32,0103	42,635	,682	,820
dt3	31,6392	45,546	,461	,839
dt4	32,7216	43,828	,502	,836
dt5	31,7526	45,167	,539	,833
dt6	32,1856	43,444	,640	,825
dt7	32,6804	42,678	,516	,836
dt8	32,0722	42,297	,613	,826
dt9	32,4330	42,415	,630	,824
dt10	32,1134	43,706	,584	,829

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Çizelge 2'de sunulmuştur. Çizelgenin Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde

1'inci maddenin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılması halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Çizelge 3.3: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri

Cronbach Alfa	Soru sayısı
0,852	9

Tekrarlanan analiz sonrasından ölçeğin iç tutarlılığının α = 0,846'dan, α =0,852'ye yükseldiği görülmüştür.

Çizelge 3.4: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
dt2	29,0825	35,639	,654	,829
dt3	28,7113	37,853	,471	,847
dt4	29,7938	36,478	,495	,845
dt5	28,8247	37,354	,565	,838
dt6	29,2577	35,756	,668	,828
dt7	29,7526	35,501	,503	,846
dt8	29,1443	34,833	,626	,831
dt9	29,5052	35,065	,634	,830
dt10	29,1856	36,382	,576	,837

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Çizelge 3.4'de sunulmuştur. Çizelgenin Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmektedir. Bu çerçevede 9 maddelik anket yapısı korunmuştur.

Türkçe dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçek için yapılan KMO ve Bartlett Testi sonuçları Çizelge 3.5' de verilmiştir.

Çizelge 3.5: Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği KMO ve BARTLETT testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,821
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	333,091
	df	36
	Sig.	,000

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını tespit edebilmek için geliştirilen ölçekle elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması amacıyla uygulanan KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına göre, yeterlilik puanı 0,821'tür. Bu sonuç, ölçeğin faktör analizi için "mükemmel" seviyede uygun ve örneklemden elde edilen verilerin yeterli olduğunu göstermektedir.

Türkçe dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör ve madde analizi sonuçları Çizelge 3.6' da verilmiştir.

Çizelge 3.6: Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları

Madde no	**Birinci faktör yük değeri**	**Madde toplam korelasyonu**
S2	0,742	0,654
S3	0,578	0,471
S4	0,598	0,495
S5	0,669	0,565
S6	0,768	0,668
S7	0,603	0,503
S8	0,732	0,626
S9	0,738	0,634
S10	0,695	0,576

Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ve 9 maddeden oluşan ölçeğin faktör ve madde analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin, 0,578 ile 0,768 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini ölçmektedir. Her bir maddenin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da

0,471 ile 0,668 arasında yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 9 yeterlik ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir.

Ölçekteki, tek bir faktörün açıkladığı varyans % 47'dir. Yani ölçekte yer alan maddeler, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının yaklaşık %47'sini açıklamaktadır.

Bütün bu bulgular, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.2 Öğretmene Karşı Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Puanlama yapılırken, olumlu tutumları ifade eden maddelerdeki, "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine 5 puan, "katılıyorum" seçeneğine 4 puan, "kararsızım" seçeneğine 3 puan, "katılmıyorum" seçeneğine 2 puan, "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine 1 puan verilmiştir. Olumsuz tutumları ifade eden maddelerde puanlama tersine yapılmıştır. Buna göre; "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine 1 puan, "katılıyorum" seçeneğine 2 puan, "kararsızım" seçeneğine 3 puan, "katılmıyorum" seçeneğine 4 puan, "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine 5 puan verilmiştir.

Çizelge 3.7: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri

Cronbach Alfa	Soru sayısı
0,867	21

Ölçeğin güvenilirliği %86,7 olarak bulunmuştur.

Çizelge3.8: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
öt1	79,6196	177,249	,488	,862
öt2	79,9565	173,427	,615	,858
öt3	79,9130	171,597	,628	,857
öt4	79,9565	171,756	,558	,859

Çizelge 3.8: (Devam) Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri

öt5	79,7935	173,177	,549	,859
öt6	79,8587	168,716	,727	,854
öt7	80,0435	170,152	,593	,857
öt8	80,1413	164,496	,763	,852
öt9	80,2283	170,772	,526	,859
öt10	79,9348	170,545	,707	,856
öt11	80,0870	173,091	,575	,859
öt12	79,5435	177,460	,471	,862
öt13	79,8370	172,797	,653	,858
öt14	80,5109	165,352	,695	,853
öt15	81,0761	171,082	,444	,862
öt16	80,3370	170,336	,673	,856
öt17	79,8913	158,010	,214	,913
öt18	80,3261	173,673	,503	,860
öt19	80,5652	173,853	,432	,862
öt20	80,3478	177,944	,296	,867
öt21	80,2065	182,363	,168	,870

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Çizelge 3.8 ’de sunulmuştur.

Çizelgenin madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 17, 20 ve 21’inci maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Çizelge 3.9: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri

Cronbach Alfa	**Soru sayısı**
0,920	18

Tekrarlanan analiz sonrasından ölçeğin iç tutarlılığının $\alpha = 0,867$’den, $\alpha = 0,920$’ye yükseldiği görülmüştür.

Çizelge 3.10: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	**Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı**	**Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu**	**Madde Silindiğinde Cronbach Alfa**
öt1	67,8602	132,209	,515	,918
öt2	68,1935	127,832	,696	,914
öt3	68,1505	127,151	,658	,915
öt4	68,1935	127,614	,570	,917
öt5	68,0323	127,749	,616	,916
öt6	68,0968	124,980	,743	,913
öt7	68,2796	126,291	,602	,916
ot8	68,3763	121,389	,774	,911
öt9	68,4624	125,751	,576	,917
öt10	68,1720	126,057	,749	,913
öt11	68,3226	128,699	,592	,916
öt12	67,7849	132,279	,503	,918
öt13	68,0753	128,027	,696	,914
öt14	68,7527	121,775	,722	,913
öt15	**69,3118**	**127,760**	**,425**	**,922**
öt16	68,5806	126,268	,697	,914
ot18	68,5591	130,075	,477	,919
ot19	**68,8280**	**131,340**	**,361**	**,923**

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Çizelge 3.10'da sunulmuştur. Çizelgenin madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 15. ve 19. maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Çizelge 3.11: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri

Cronbach Alfa	**Soru sayısı**
0,925	16

Tekrarlanan analiz sonrasından ölçeğin iç tutarlılığının α = 0,920'den, α = 0,925'e yükseldiği görülmüştür.

Çizelge 3.12: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	**Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı**	**Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu**	**Madde Silindiğinde Cronbach Alfa**
öt1	61,2500	106,000	,551	,923
öt2	61,6042	102,494	,705	,919
öt3	61,5417	101,430	,696	,919
öt4	61,5833	102,940	,547	,923
öt5	61,4271	102,058	,647	,921
öt6	61,5104	99,831	,739	,918
öt7	61,6771	100,831	,629	,921
öt8	61,8021	97,087	,756	,917
öt9	61,8542	101,515	,542	,924
öt10	61,5625	100,901	,763	,918
öt11	61,7083	103,093	,611	,921
öt12	61,1979	105,887	,549	,923
öt13	61,4688	102,610	,712	,919
öt14	62,1354	97,992	,693	,919
öt16	61,9688	101,588	,675	,920
ot18	**61,9583**	**105,661**	**,426**	**,927**

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Çizelge 3.12 'de sunulmuştur. Çizelgenin madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 18'inci maddenin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılması halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Çizelge 3.1 3: Derse karşı tutum ölçeği güvenilirlik değeri

Cronbach Alfa	**Soru sayısı**
0,927	15

Tekrarlanan analiz sonrasından ölçeğin iç tutarlılığının α = 0,925'ten, α = 0,927'ye yükseldiği görülmüştür.

Çizelge 3.14: Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	**Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı**	**Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu**	**Madde Silindiğinde Cronbach Alfa**
öt1	57,4583	96,504	,557	,924
öt2	57,8125	93,270	,703	,921
öt3	57,7500	92,000	,709	,920
öt4	57,7917	93,872	,536	,925
öt5	57,6354	92,866	,644	,922
öt6	57,7188	90,710	,739	,919
öt7	57,8854	91,555	,634	,922
öt8	58,0104	87,968	,762	,918
öt9	58,0625	92,164	,548	,926
öt10	57,7708	91,800	,759	,919
öt11	57,9167	93,846	,609	,923
öt12	57,4063	96,265	,563	,924
öt13	57,6771	93,358	,712	,920
öt14	58,3438	89,091	,686	,921
öt16	58,1771	92,610	,661	,921

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Çizelge 3.14'de sunulmuştur. Çizelgenin madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağını göstermektedir. Bu çerçevede 15 maddelik anket yapısı korunmuştur.

Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumları belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçek için yapılan KMO ve Bartlett Testi sonuçları Çizelge 3.15 ' de verilmiştir.

Çizelge 3.15: Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği KMO ve BARLETT testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,877
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	934,453
	df	105
	Sig.	,000

Öğrencilerin Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumlarını tespit edebilmek için geliştirilen ölçekle elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması amacıyla uygulanan KMO ve BARLETT testi sonuçlarına göre, yeterlik puanı 0,877'dir. Bu sonuç, ölçeğin faktör analizi için "mükemmel" seviyede uygun ve örneklemden elde edilen verilerin yeterli olduğunu göstermektedir.

Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumları belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör ve madde analizi sonuçları Çizelge 3.16 ' da verilmiştir.

Çizelge 3.16: Türkçe Dersi Öğretmenine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde no	**Birinci faktör yük değeri**	**Madde toplam korelasyonu**
öt1	0,625	0,557
ött2	0,748	0,703
öt3	0,752	0,709
öt4	0,593	0,536
öt5	0,710	0,644
öt6	0,787	0,739
öt7	0,690	0,634
öt8	0,798	0,762
öt9	0,603	0,548
öt10	0,803	0,759
öt11	0,665	0,609
öt12	0,631	0,563
öt13	0,768	0,712
öt14	0,731	0,686
öt16	0,702	0,661

Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ve 15 maddeden oluşan ölçeğin faktör ve madde analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin, 0,593 ile 0,803 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve öğrencilerin Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum düzeylerini ölçmektedir. Her bir maddenin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da 0,536 ile 0,759 arasında yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 15 yeterlik ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir.

Ölçekteki, tek bir faktörün açıkladığı varyans % 50'dir. Yani ölçekte yer alan maddeler, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının yaklaşık %50'sini açıklamaktadır.

Bütün bu bulgular, öğrencilerin Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4 Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler (İndependent samples) t testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. İki niceliksel verinin karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren durumlarda Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ölçek için Faktör analizi uygulanarak yapı geçerliliği ortaya çıkarılmış, Genel güvenilirlik için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

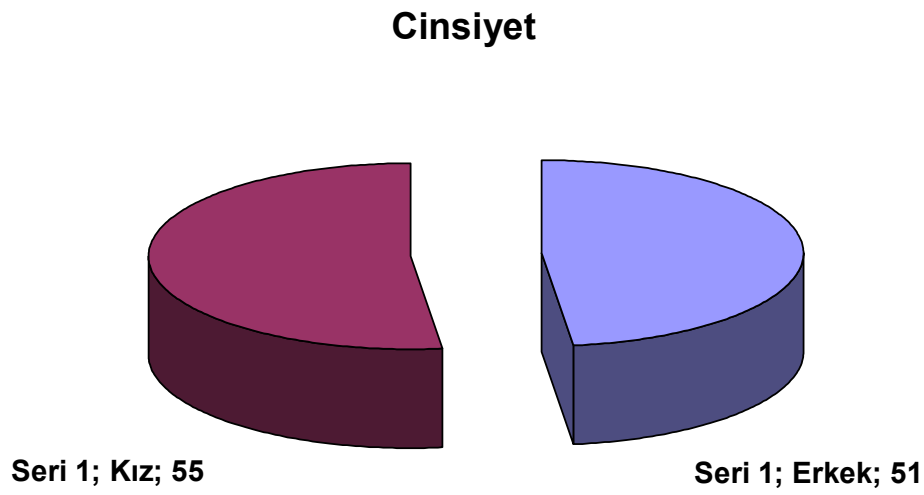
4.1 Demografik Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunun cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, okul dışında Türkçe eğitimi alma durumları, okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldıklarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.1: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Erkek	51	48,1	48,1	48,1
Kız	55	51,9	51,9	100,0
Toplam	106	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin, 51'i (%48,1)kız; 55'i (%51,9) ise erkektir. Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısını kız öğrencilerin diğer yarısını da erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

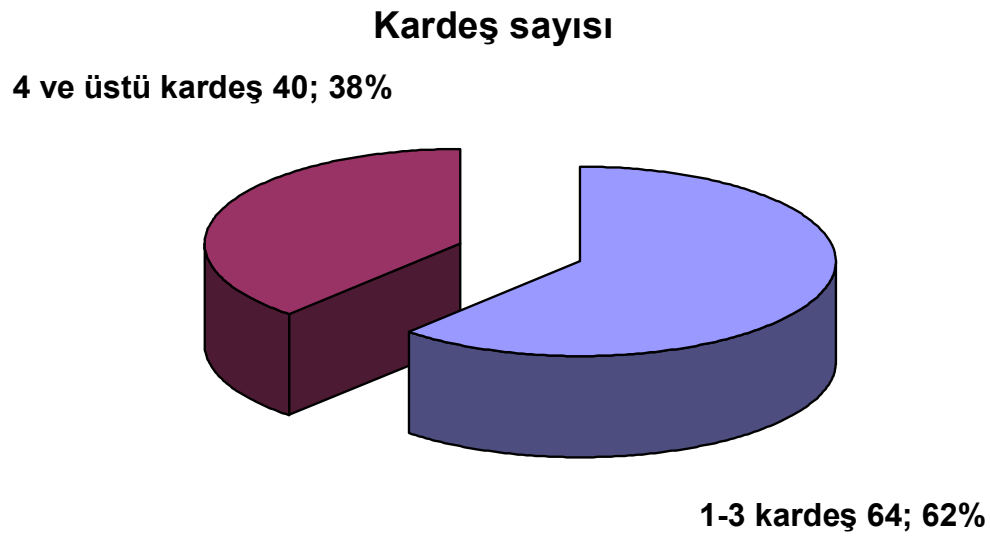


Şekil 4.1: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Çizelge 4.2: Öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları

Kardeş sayısı	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
1-3 kardeş	64	60,4	61,5	61,5
4 ve üstü kardeş	40	37,7	38,5	100,0
Toplam	104	98,1	100,0	
Cevapsız	2	1,9		
Toplam	106	100,0		

Araştırmaya katılan öğrencilerin, 64'ü (%61,5) 1-3 kardeşe; 40'ı (%38,5) 4 ve üstü kardeşe sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı ortalaması 3 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin en az 1, en fazla 7 kardeşi vardır.

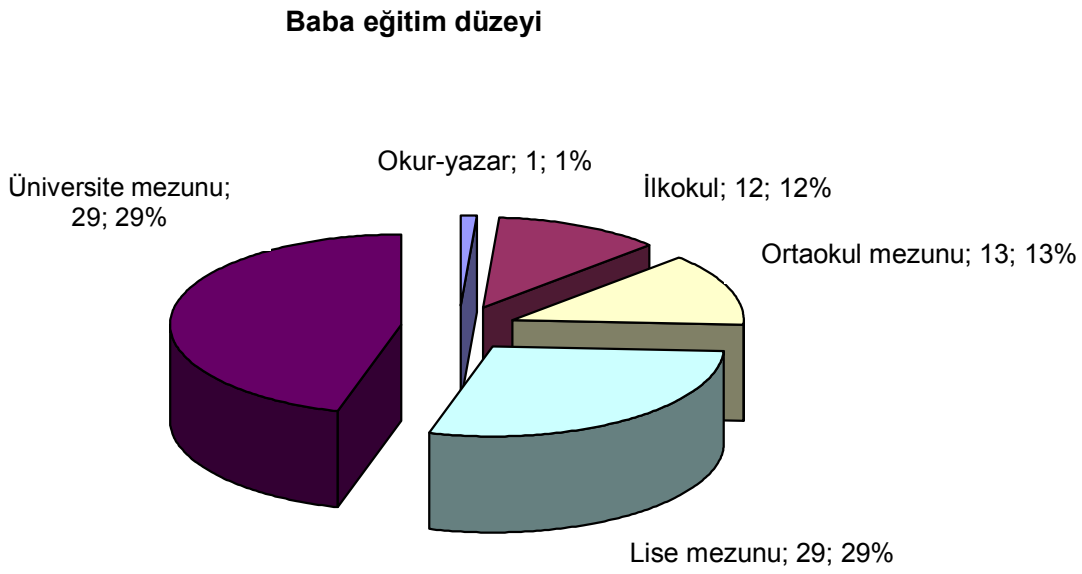


Şekil 4.2: Öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları

Çizelge 4.3: Öğrencilerin Baba eğitim düzeyine göre dağılımları

Baba eğitim düzeyi	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Okur-yazar	1	0,9	1,0	1,0
İlkokul mezunu	12	11,3	11,9	12,9
Ortaokul mezunu	13	12,3	12,9	25,7
Lise mezunu	29	27,4	28,7	54,5
Üniversite mezunu	46	43,4	45,5	100,0
Toplam	101	95,3	100,0	
Cevapsız	5	4,7		
Toplam	106	100,0		

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi, 1'i (%1) Okur-yazar; 12'si (%11,9) İlkokul mezunu; 13'ü (%12,9) Ortaokul mezunu; 29'u (%28,7) Lise mezunu; 46'sı (%45,5) Üniversite mezunudur.

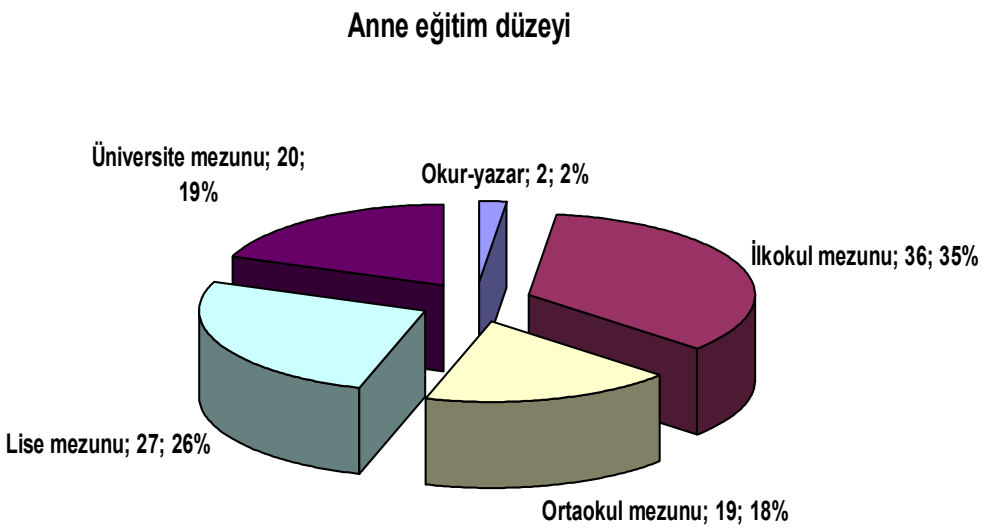


Şekil 4.3: Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılımları

Çizelge 4.4: Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımları

Anne eğitim düzeyi	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Okur-yazar	2	1,9	1,9	1,9
İlkokul mezunu	36	34,0	34,6	36,5
Ortaokul mezunu	19	17,9	18,3	54,8
Lise mezunu	27	25,5	26,0	80,8
Üniversite mezunu	20	18,9	19,2	100,0
Toplam	104	98,1	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi, 2'si (%1,9) okur-yazar; 36'sı (%34,6) ilkokul mezunu; 19'u (%18,3) ortaokul mezunu; 27'si (%26) lise mezunu; 20'si (%19,2) üniversite mezunudur.

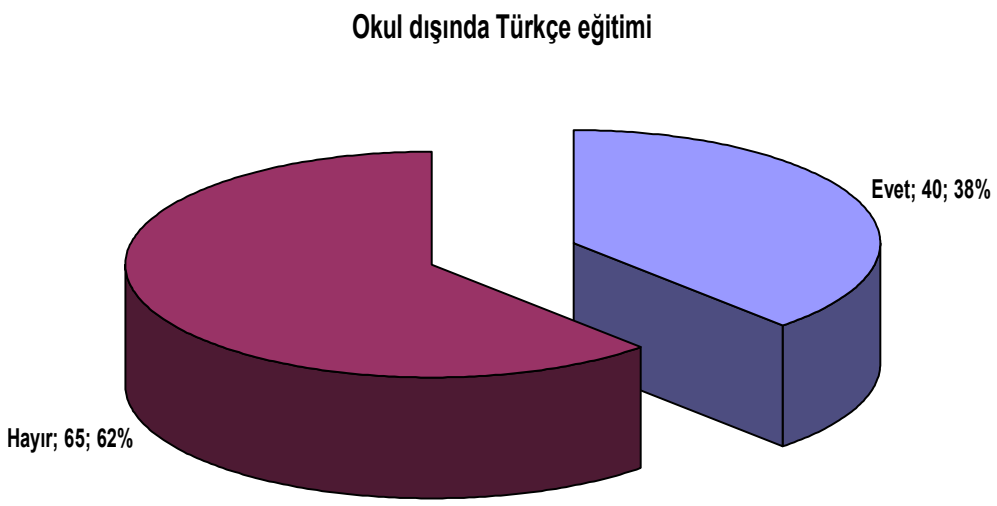


Şekil 4.4: Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımları

Çizelge 4.5: Öğrencilerin okul dışında aldıkları Türkçe eğitimine göre dağılımları

Okul dışında Türkçe eğitimi	**N**	**%**	**Geçerli %**	**Kümülatif %**
Evet	40	37,7	38,1	38,1
Hayır	65	61,3	61,9	100,0
Toplam	105	99,1	100,0	
Cevapsız	1	0,9		
Toplam	106	100,0		

Araştırmaya katılan öğrencilerin 40'ı (%38,1) okul dışında Türkçe eğitimi almış; 65'i (%61,9) okul dışında Türkçe eğitimi almamıştır.

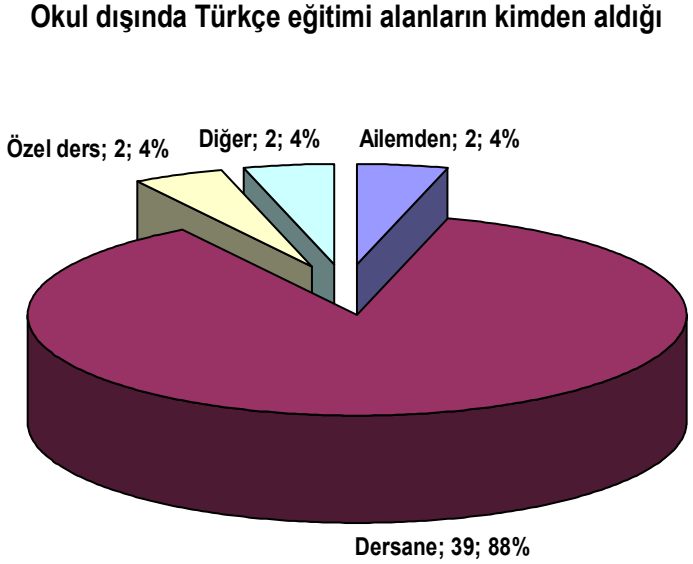


Şekil 4.5: Öğrencilerin okul dışında aldıkları Türkçe eğitimine göre dağılımları

Çizelge 4.6: Öğrencilerin okul dışında Türkçe eğitimi alanların kimden aldığına göre dağılımları

Aldıysanız belirtiniz	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Ailemden	2	1,9	4,4	4,4
Dersane	39	36,8	86,7	91,1
Özel ders	2	1,9	4,4	95,6
Diğer	2	1,9	4,4	100,0
Toplam	45	42,5	100,0	
Cevapsız	61	57,5		
Toplam	106	100,0		

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okul dışında Türkçe eğitimi alanların 2'si (%4,4) ailesinden; 39'u (%86,7) dershaneden; 2'si (%4,4) özel ders ile; 2'si (%4,4) diğer şekillerde okul dışında Türkçe eğitimi almıştır.



Şekil 4.6: Öğrencilerin okul dışında Türkçe eğitimi alanların kimden aldığına göre dağılımları

Çizelge 4.7: Öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları başarı notlarının dağılımı

Başarı notu	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
1	4	3,8	3,8	3,8
2	3	2,8	2,8	6,6
3	23	21,7	21,7	28,3
4	49	46,2	46,2	74,5
5	27	25,5	25,5	100
Toplam	106	100	100	

Araştırmaya katılan öğrencilerin 4'ünün (%3,8) başarı notu 1; 3'ünün (%2,8) başarı notu 2; 23'ünün (%21,7) başarı notu 3; 49'unun (%46,2) başarı notu 4; 27'sinin (%25,5) başarı notu 5'tir. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı notu 100 üzerinden 75; minimum başarı notu 100 üzerinden 28; maksimum başarı notu 100 üzerinden 100 olarak bulunmuştur.

4.2 Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarının demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır.

Çizelge 4.8: Tutum ölçeğine ilişkin tanımsal bulgular

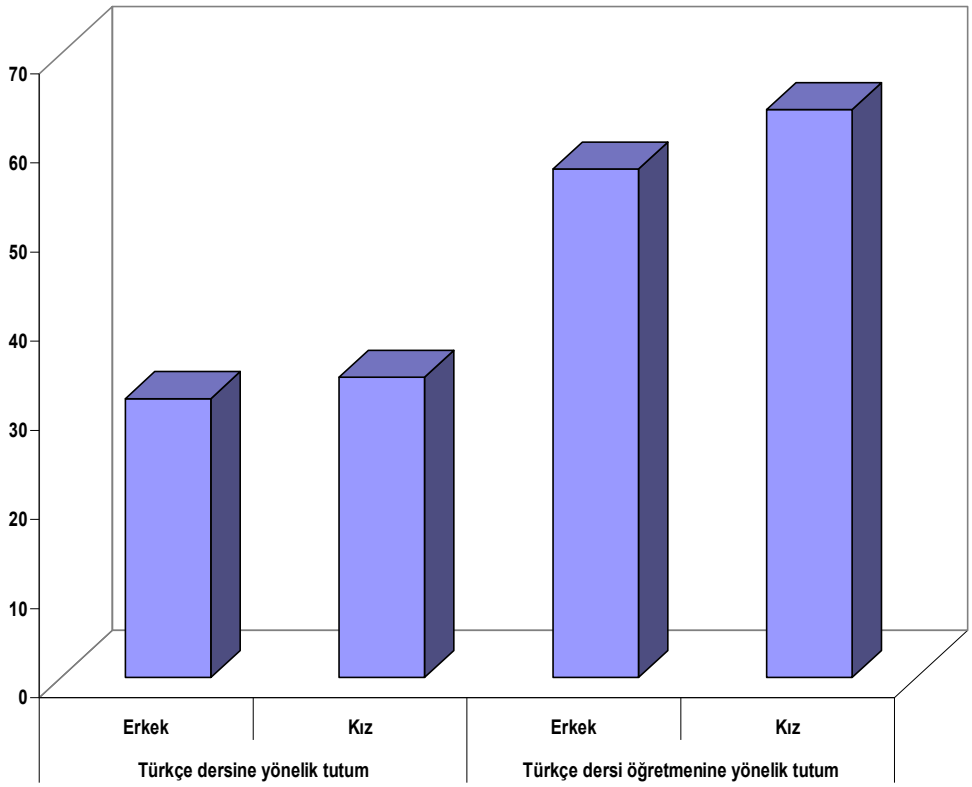
	N	Toplam	Ortalama	Ss	Minimum	Maksimum
Türkçe dersine yönelik tutum	106	32,55	3,67	0,73	9	45
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum	106	60,51	4,06	0,74	22	75

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalaması 3,67; standart sapması 0,73; ölçek puanı toplamı ortalaması 32,55; minimum ölçek puanı 9; maksimum ölçek puanı 45 olarak bulunmuştur. Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum ölçeği ortalaması 4,06; standart sapması 0,74; ölçek puanı toplamı ortalaması 60,51; minimum ölçek puanı 22; maksimum ölçek puanı 75 olarak bulunmuştur.

Çizelge 4.9: Tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre dağılımı

	Cinsiyet	**N**	**Ort**	**Ss**	**t**	**p**
Türkçe dersine yönelik tutum	Erkek	51	31,29	6,92	-1,86	0,066
	Kız	55	33,71	6,46		
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum	Erkek	51	57,04	11,91	-3,16	**0,002**
	Kız	55	63,73	9,84		

Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında Türkçe dersine yönelik tutum açısından anlamlı fark bulunamamıştır. (p>0,05). Kız öğrencilerin Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumu, erkek öğrencilerin Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumundan anlamlı olarak daha olumlu bulunmuştur. (p<0,05).

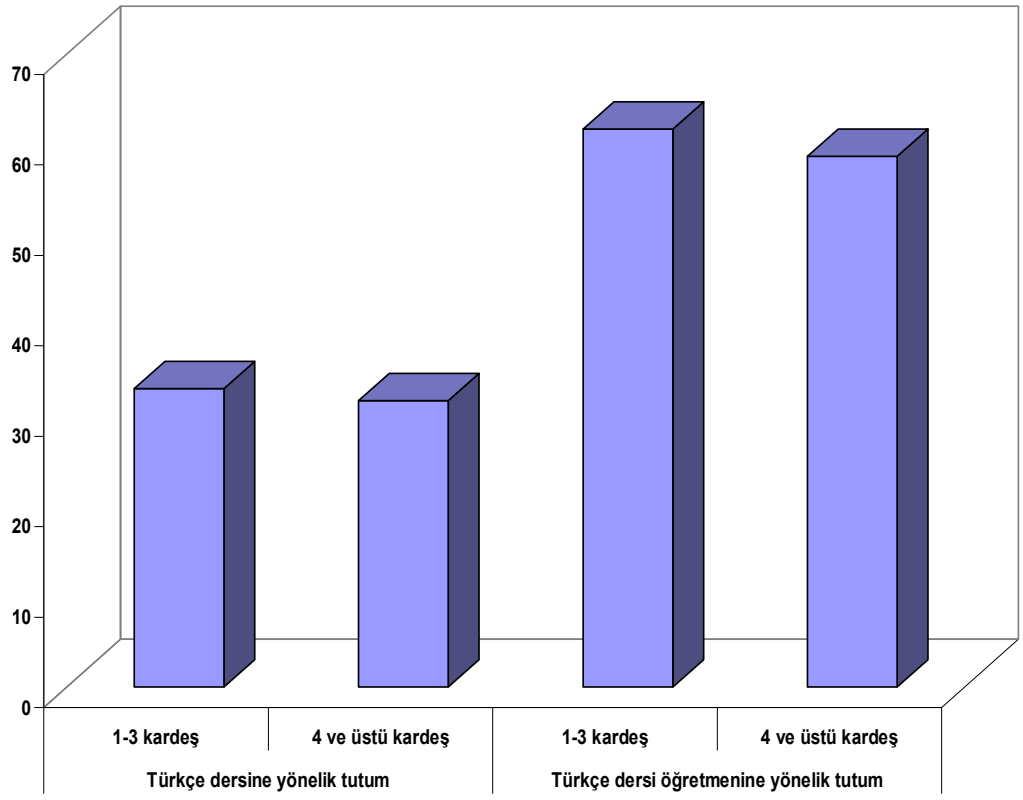


Şekil 4.7: Tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre dağılımı

Çizelge 4.10: Tutum ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre dağılımı

	Kardeş sayısı	N	Ort	Ss	t	p
Türkçe dersine yönelik tutum	1-3 kardeş	64	33,00	6,16	0,98	0,328
	4 ve üstü kardeş	40	31,65	7,75		
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum	1-3 kardeş	64	61,72	11,50	1,31	0,192
	4 ve üstü kardeş	40	58,70	11,25		

1-3 kardeşi olan öğrenciler ile 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler arasında Türkçe dersine yönelik tutum ve Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum açısından anlamlı fark bulunamamıştır. (p>0,05).

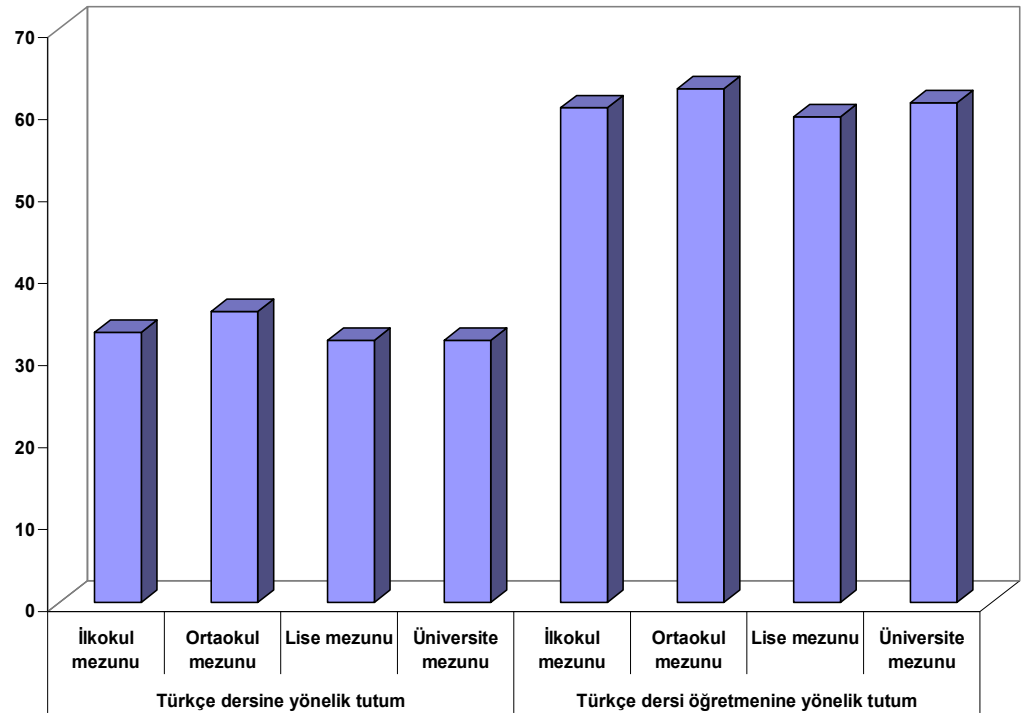


Şekil 4.8: Tutum ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre dağılımı

Çizelge 4.11: Tutum ölçeği puanlarının Baba eğitim düzeyine göre dağılımı

	Baba eğitim düzeyi	**N**	**Ort**	**Ss**	**F**	**p**
Türkçe dersine yönelik tutum	İlkokul mezunu	13	32,92	5,36	0,99	0,403
	Ortaokul mezunu	13	35,46	4,31		
	Lise mezunu	29	31,93	8,48		
	Üniversite mezunu	46	31,93	6,71		
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum	İlkokul mezunu	13	60,31	7,64	0,29	0,833
	Ortaokul mezunu	13	62,62	10,33		
	Lise mezunu	29	59,21	15,64		
	Üniversite mezunu	46	60,91	9,40		

Baba eğitim düzeyi okur-yazar olan 1 öğrenci bulunduğundan okur-yazar ile ilkokul mezunu grubu birleştirilmiştir. Baba eğitim düzeyi, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu ve Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumunu anlamlı olarak etkilememektedir. ($p>0,05$).

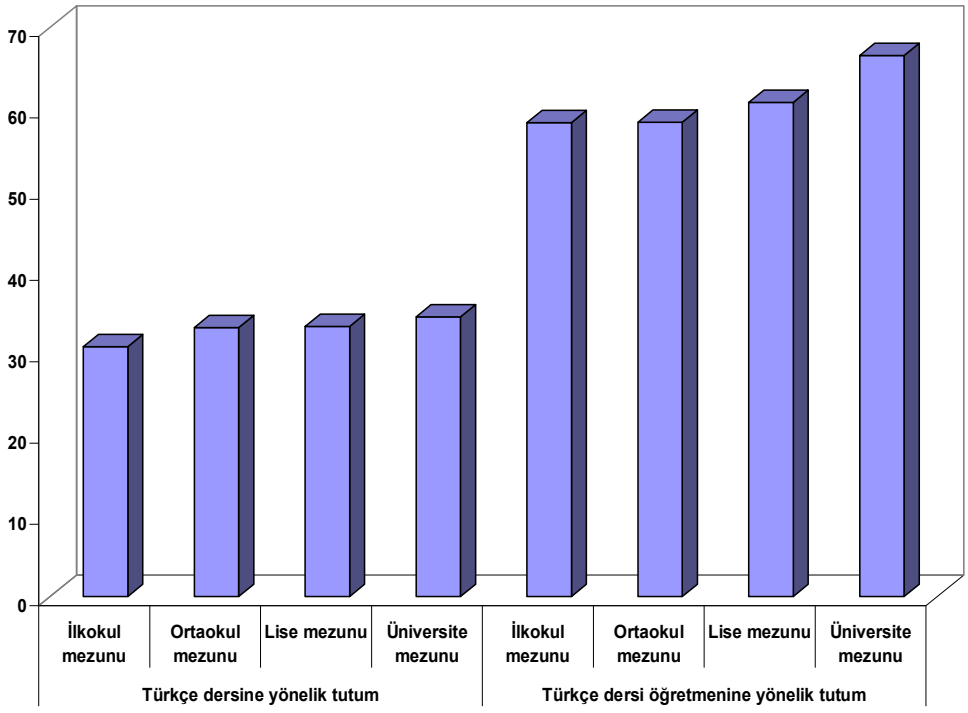


Şekil 4.9: Tutum ölçeği puanlarının Baba eğitim düzeyine göre dağılımı

Çizelge 4.12: Tutum ölçeği puanlarının Anne eğitim düzeyine göre dağılımı

	Anne eğitim düzeyi	**N**	**Ort**	**Ss**	**F**	**p**
Türkçe dersine yönelik tutum	İlkokul mezunu	38	30,74	7,11	1,53	0,212
	Ortaokul mezunu	19	33,05	8,14		
	Lise mezunu	27	33,22	6,30		
	Üniversite mezunu	20	34,40	5,07		
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum	İlkokul mezunu	38	58,26	11,47	2,71	**0,049**
	Ortaokul mezunu	19	58,32	15,67		
	Lise mezunu	27	60,78	8,96		
	Üniversite mezunu	20	66,55	7,57		

Anne eğitim düzeyi okur-yazar olan 2 öğrenci bulunduğundan okur-yazar ile ilkokul mezunu grubu birleştirilmiştir. Anne eğitim düzeyi, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu anlamlı olarak etkilememektedir. ($p>0,05$). Anne eğitim düzeyi, öğrencilerin Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumunu anlamlı olarak etkilemektedir. ($p>0,05$). Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumu,annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumundan anlamlı olarak daha olumlu bulunmuştur. ($p<0,05$).

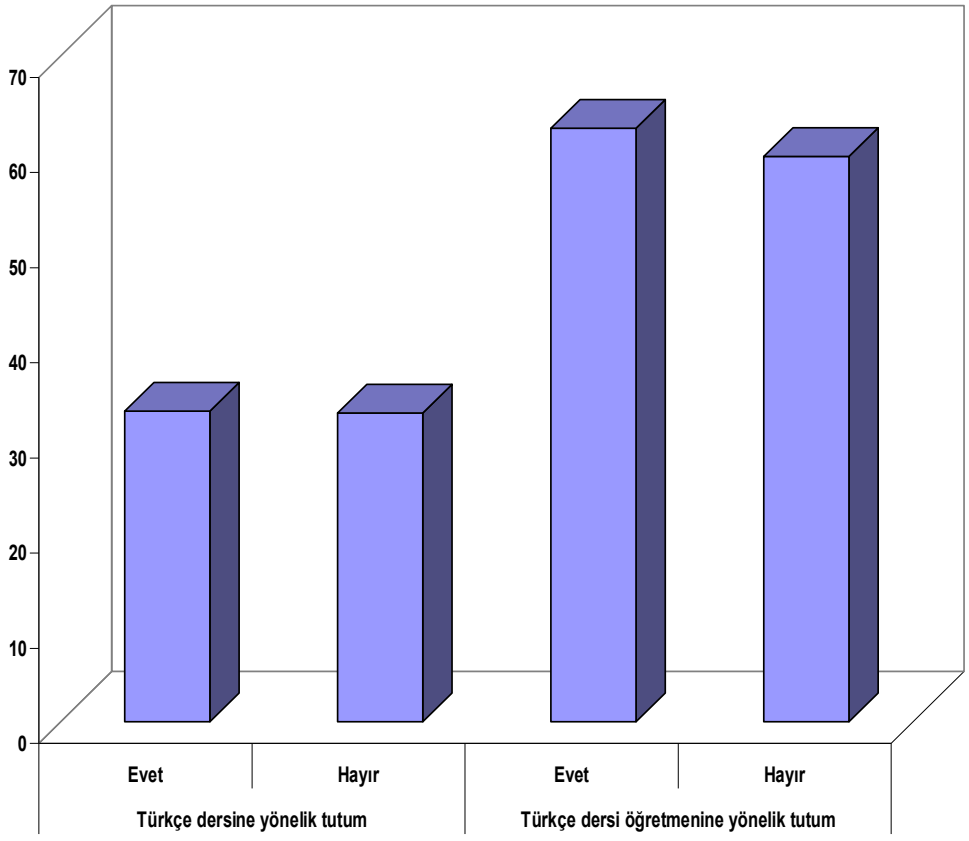


Şekil 4.10: Tutum ölçeği puanlarının Anne eğitim düzeyine göre dağılımı

Çizelge 4.13: Tutum ölçeği puanlarının okul dışında alınan Türkçe eğitimine göre dağılımı

	Okul dışında Türkçe eğitimi	**N**	**Ort**	**Ss**	**t**	**p**
Türkçe dersine yönelik tutum	Evet	40	32,65	7,43	0,15	0,882
	Hayır	65	32,45	6,43		
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum	Evet	40	62,40	10,00	1,31	0,194
	Hayır	65	59,42	12,10		

Okul dışında Türkçe eğitimi alan öğrenciler ile okul dışında Türkçe eğitimi almayan öğrenciler arasında Türkçe dersine yönelik tutum ve Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum açısından anlamlı fark bulunamamıştır. (p>0,05).

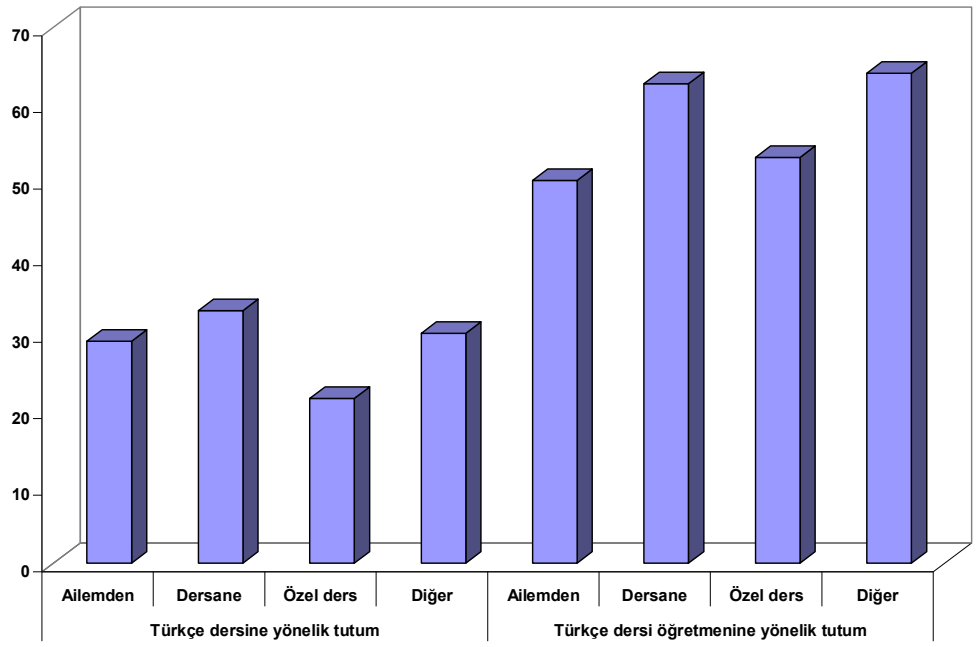


Şekil 4.11: Tutum ölçeği puanlarının okul dışında Türkçe eğitimine göre dağılımı

Çizelge 4.14: Tutum ölçeği puanlarının okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldığına göre dağılımı

		N	Ort	Ss	F	p
Türkçe dersine yönelik tutum	Ailemden	2	29,00	0,00	1,60	0,203
	Dersane	39	33,00	6,61		
	Özel ders	2	21,50	17,68		
	Diğer	2	30,00	21,21		
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum	Ailemden	2	50,00	4,24	1,65	0,193
	Dersane	39	62,62	9,43		
	Özel ders	2	53,00	15,56		
	Diğer	2	64,00	15,56		

Okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldığı, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu ve Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumunu anlamlı olarak etkilememektedir. ($p>0,05$).



Şekil 4.12: Tutum ölçeği puanlarının okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldığına göre dağılımı

Çizelge 4.15: Türkçe dersine yönelik tutum puanı ile Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum puanının ilişkisine ilişkin bulgular

	r	**p**
Türkçe dersine yönelik tutum	0,666	**0,000**
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum		

Türkçe dersine yönelik tutum ile Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum arasında %66,6 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p<0,05$). Türkçe dersine yönelik tutum olumlu olarak arttıkça, Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum olumlu olarak artmaktadır.

Çizelge 4.16: Türkçe dersine yönelik tutum puanı ve Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum puanı ile başarı notunun ilişkisine ilişkin bulgular

	r	**p**
Başarı notu	0,247	**0,011**
Türkçe dersine yönelik tutum		
Başarı notu	0,118	0,230
Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum		

Başarı notu ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında %24,7 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p<0,05$). Türkçe dersine yönelik tutum olumlu olarak arttıkça, başarı notu olumlu olarak artmaktadır. Başarı notu ile Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ($p>0,05$).

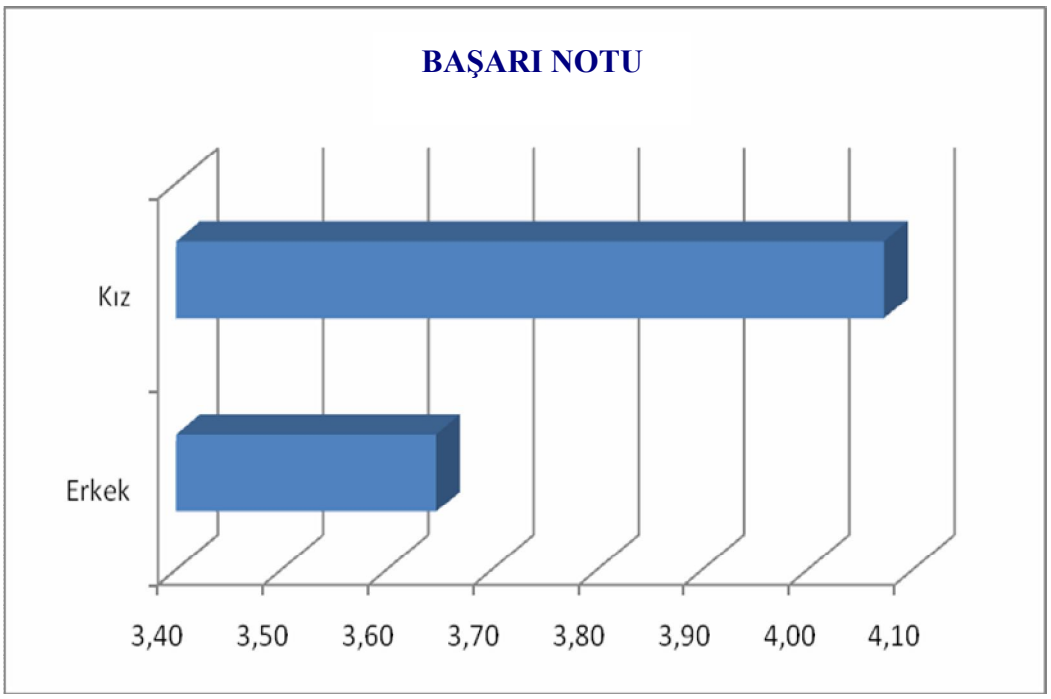
4.3 Başarının Demografik Bulgular İle Karşılaştırılması

Bu bölümde öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları başarı not ortalamaları ile demografik bulgularının karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.17: Başarının cinsiyete göre dağılımı

	Cinsiyet	**N**	**Ort**	**Ss**	**t**	**p**
Başarı notu	Erkek	51	3,65	1,07	-2,31	**0,023**
	Kız	55	4,07	0,79		

Kız öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları not ortalaması, erkek öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları not ortalamasından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. ($p<0,05$). Türkçe dersinde kız öğrenciler daha başarılıdır.

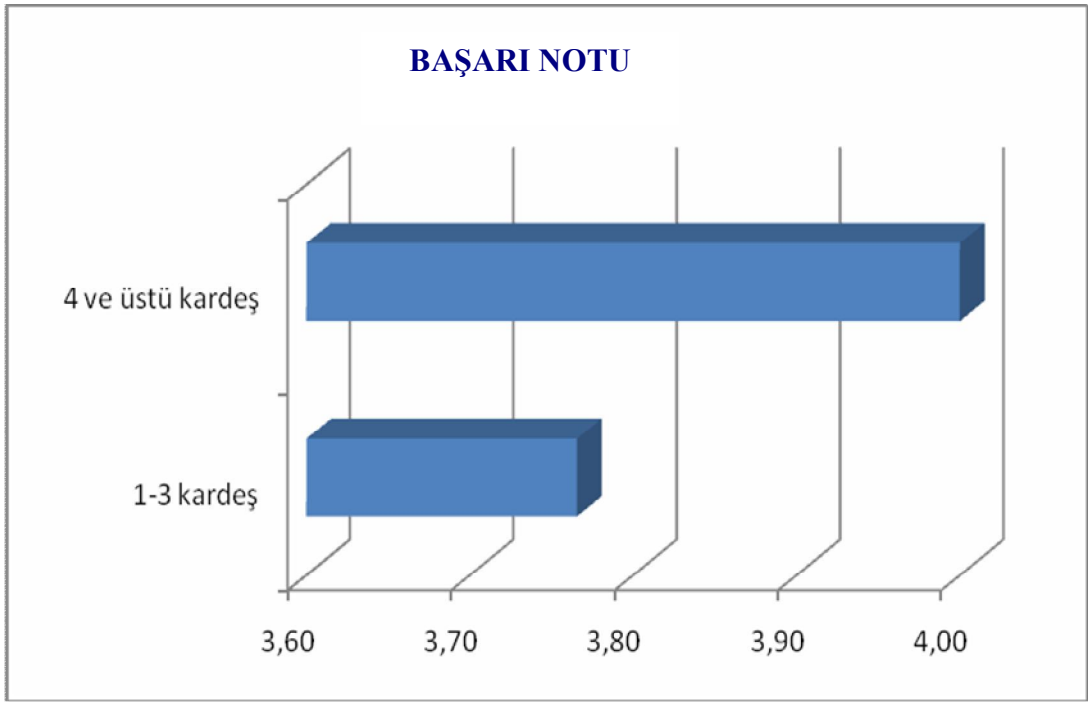


Şekil 4.13: Öğrenci başarısının cinsiyete göre değişimi

Çizelge 4.18: Başarının kardeş sayısına göre dağılımı

	Kardeş sayısı	N	Ort	Ss	t	p
Başarı notu	1-3 kardeş	64	3,77	1,02	-1,21	0,227
	4 ve üstü kardeş	40	4,00	0,85		

1-3 kardeşi olan öğrenciler ile 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler arasında Türkçe dersinden aldıkları not ortalaması açısından anlamlı fark bulunamamıştır. (p>0,05). Kardeş sayısı, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısını anlamlı olarak etkilememektedir. (p>0,05).

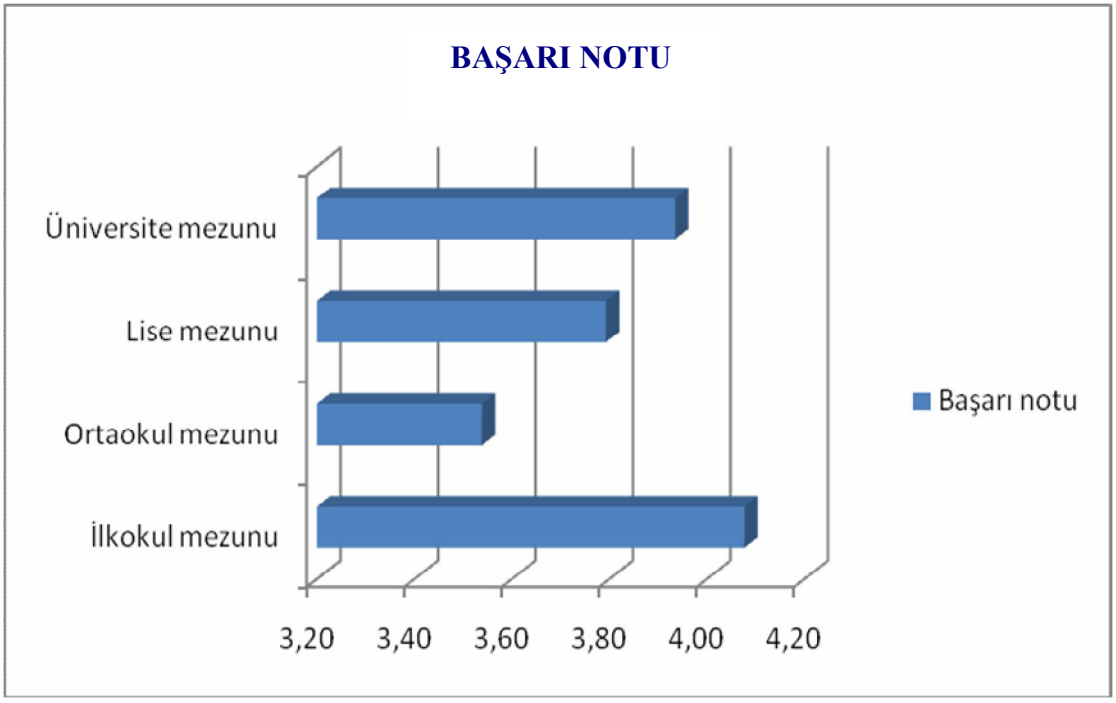


Şekil 4.14: Öğrenci başarısının kardeş sayısına göre değişimi

Çizelge 4.19: Başarının baba eğitim durumuna göre dağılımı

	Baba eğitim durumu	N	Ort	Ss	F	P
Başarı notu	İlkokul mezunu	13	4,08	0,76	0,84	0,473
	Ortaokul mezunu	13	3,54	1,13		
	Lise mezunu	29	3,79	1,01		
	Üniversite mezunu	46	3,93	0,93		

Baba eğitim düzeyi okur-yazar olan 1 öğrenci bulunduğundan okur-yazar ile ilkokul mezunu grubu birleştirilmiştir. Baba eğitim düzeyi, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısını anlamlı olarak etkilememektedir. (p>0,05).

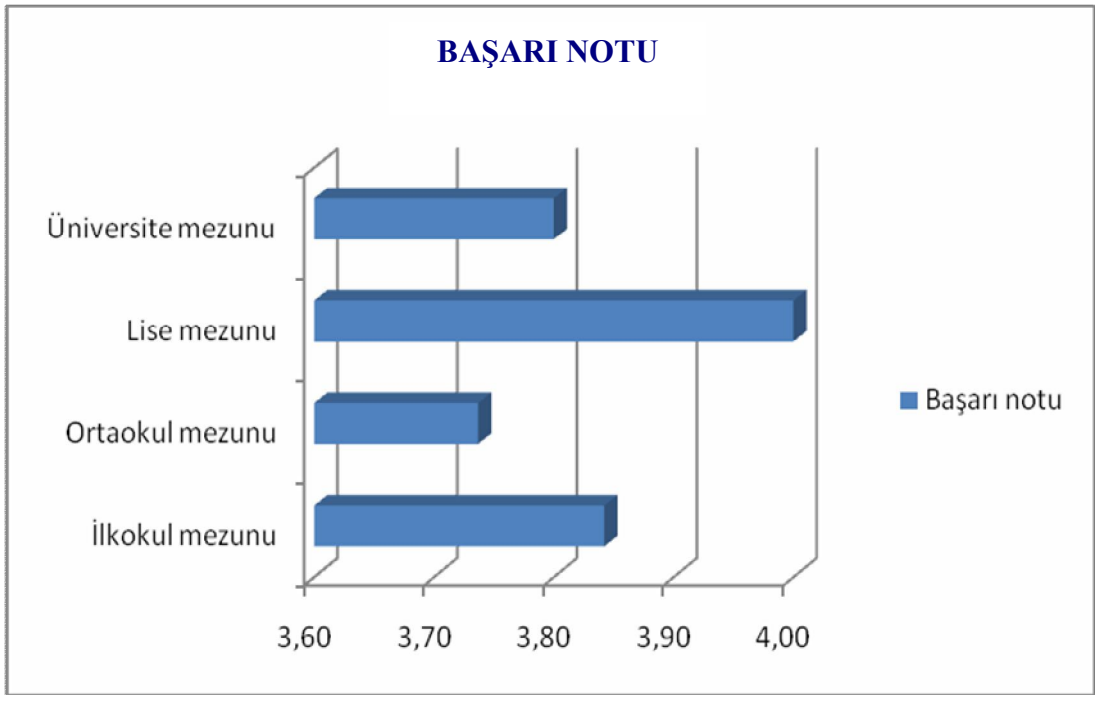


Şekil 4.15: Öğrenci başarısının baba eğitim durumuna göre değişimi

Çizelge 4.20: Başarının anne eğitim durumuna göre dağılımı

	Anne eğitim durumu	N	Ort	Ss	F	p
Başarı notu	İlkokul mezunu	38	3,84	1,03	0,32	0,811
	Ortaokul mezunu	19	3,74	0,99		
	Lise mezunu	27	4,00	0,88		
	Üniversite mezunu	20	3,80	0,95		

Anne eğitim düzeyi okur-yazar olan 2 öğrenci bulunduğundan okur-yazar ile ilkokul mezunu grubu birleştirilmiştir. Anne eğitim düzeyi, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısını anlamlı olarak etkilememektedir. (p>0,05).

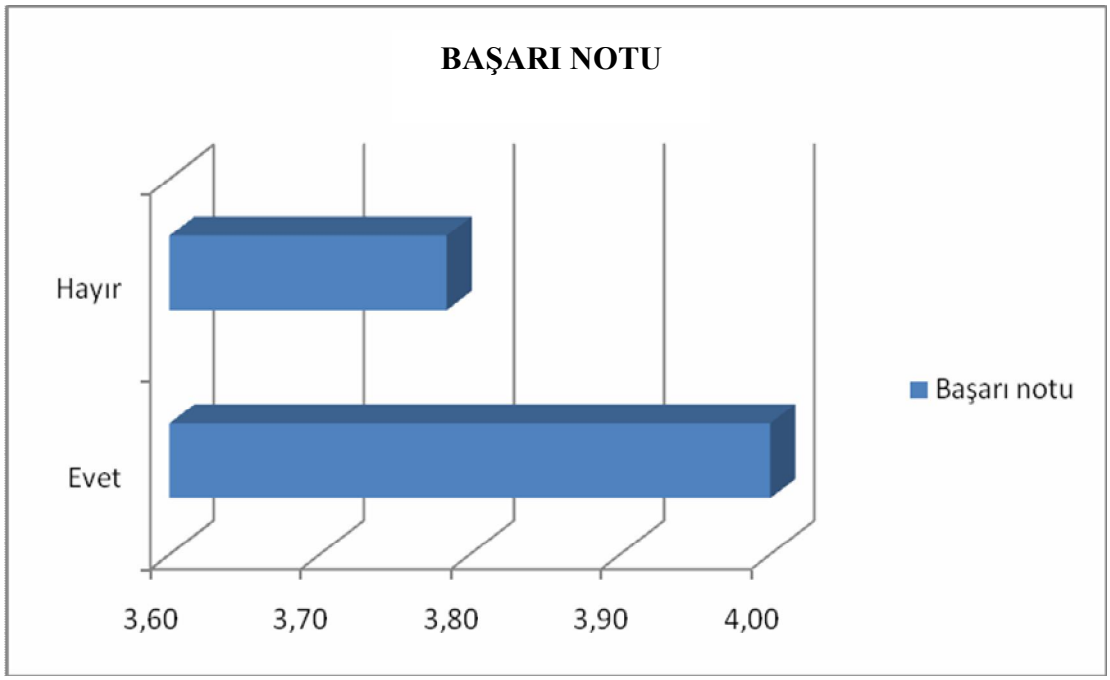


Şekil 4.16: Öğrenci başarısının anne eğitim durumuna göre değişimi

Çizelge 4.21: Başarının Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumuna göre dağılımı

	Okul dışında Türkçe eğitimi	N	Ort	Ss	t	p
Başarı notu	Evet	40	4,00	0,82	1,12	0,267
	Hayır	65	3,78	1,04		

Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısını anlamlı olarak etkilememektedir. (p>0,05).



Şekil 4.17: Öğrenci başarısının Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumuna göre değişimi

Çizelge 4.22: Tutum ölçeği okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldığına göre dağılımı

		N	**Ort**	**Ss**	**F**	**p**
Başarı notu	Ailemden	2	3,00	1,41	8,44	**0,000**
	Dershane	39	4,00	0,73		
	Özel ders	2	1,50	0,71		
	Diğer	2	4,50	0,71		

Okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldığı, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısını anlamlı olarak etkilemektedir. ($p<0,05$). Okul dışında Türkçe eğitimini özel ders ile alanların başarısı, Okul dışında Türkçe eğitimini dershaneden ve diğer yerlerden alanlara göre düşük bulunmuştur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, %48,1 kız; %51,9'u ise erkektir. %61,5'i 1-3 kardeşe; %38,5'i 4 ve üstü kardeşe sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi, %1'inin okur-yazar; %11,9'unun ilkokul mezunu; %12,9'unun ortaokul mezunu; %28,7'sinin lise mezunu ve %45,5'inin üniversite mezunudur. Annelerinin eğitim düzeyi ise;%1,9'unun okur-yazar; %34,6'sının ilkokul mezunu; %18,3'ünün ortaokul mezunu; %26'sının lise mezunu ve %19,2'sinin üniversite mezunudur. Görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri annelerine göre daha üst düzeydedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin 40'ı okul dışında Türkçe eğitimi almıştır ve Okul dışında Türkçe eğitimi alanların %4,4'ü ailesinden;%86,7'si dershaneden; %4,4'ü özel ders ile ve %4,4'ü diğer şekillerde okul dışında Türkçe eğitimi almıştır. Okul dışında Türkçe eğitimi alan öğrencilerin sayısı azımsanamayacak oranda yüksektir. Bunun nedeninin velilerde, öğrencilere okullarda Türkçe eğitiminin yeterli düzeyde verilmediği inancı olabilir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %3,8'inin başarı notu 1; %2,8'inin başarı notu 2; %21,7'nin başarı notu 3; %46,2'sinin başarı notu 4; %25,5'inin başarı notu 5'tir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçe dersinden aldıkları not ortalamalarına göre başarılı sayılabilecek düzeydedir.

Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine göre Türkçe öğretmenine daha fazla olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç; öğrencilerin Türkçe öğretmeniyle kurduğu olumlu iletişimle ilgili olabilir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı, ancak öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe dersi öğretmenine karşı tutumları arasında istatistiksel açıdan $p<0,05$ anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre Türkçe öğretmenine karşı daha olumlu tutum içerisindedirler.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları ile Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kardeş sayıları Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine karşı geliştirdikleri tutumlarından bağımsızdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine karşı geliştirdikleri tutumlarından bağımsızdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı, ancak öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile Türkçe dersi öğretmenine karşı tutumları arasında istatistiksel açıdan $p<0,05$ anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe dersi öğretmenine daha olumlu tutum içersinde oldukları sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında Türkçe eğitimi alma durumları ile Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin okul dışında Türkçe eğitimi alma durumları Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine karşı geliştirdikleri tutumlarından bağımsızdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin

Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu olarak arttıkça, Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumları da olumlu olarak artmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı notları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu olarak arttıkça, Başarı notları da olumlu olarak artmaktadır. Bu sonuç Arı (2007)'nin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)" başlıklı araştırmasın sonuçlarıyla ve Demirbaş ve Yağbasan, "Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi", başlıklı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda da öğrencilerin ilgili derse yönelik tutumları olumlu olarak arttıkça başarı notları da olumlu olarak artmaktadır. İki araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir.
- Öğrencilerin Başarı notları ile Türkçe dersi öğretmenine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile Öğrencilerin başarı notları, Türkçe öğretmenlerine yönelik tutumlarından bağımsızdır.

Başarının demografik bulgular ile karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi başarı not ortalamaları ile cinsiyetleri arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, kız öğrencilerin Türkçe dersinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Ateş (2008)'in "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasında ve Arıcı (2007)'nin araştırmasında da kız öğrencilerin başarı not ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu yönünde örtüşmektedir. Öğrenim yaşamında genellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olmalarına yönelik olarak; "Kız öğrencilerin özellikle ezber gerektiren konularda erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları, başkalarının

beklentilerine ve onayına daha duyarlı davranışlar sergiledikleri, bu özelliklerin, akademik alanda erkek öğrencilerden daha başarılı olmalarına yol açabileceği" görüşü de ileri sürülmektedir (Kuzgun 2004).

- Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları ile Türkçe dersinden aldıkları not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bir ve iki kardeşe sahip öğrencilerin başarı düzeyi, kardeşi olmayan ve üçten fazla kardeşe sahip olan öğrencilerden daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kardeş sayıları Türkçe dersi başarı notlarından bağımsızdır. Bu sonuç Arı (2007)'nin araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi başarı not ortalamaları ile anne ve babalarının eğitim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin Türkçe dersi başarı not ortalamalarından anne ve babalarının eğitim düzeyleri bağımsızdır. Ateş (2008)'in araştırmasında da öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile Türkçe dersi başarı not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir. Arı (2007)'nin araştırmasında ise anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin başarı not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin sebebi ise; bizim araştırmamızın Türkçe dersi üzerine Arı (2007)'nin araştırmasının ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında Türkçe eğitimi alma durumları ile Türkçe dersi başarı not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin Türkçe dersi başarı not ortalamaları okul dışında Türkçe eğitimi almalarından bağımsızdır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında Türkçe eğitimini okul dışında kimden aldığı ile Türkçe dersi başarı not ortalaması arasında $p>0,05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul dışında Türkçe eğitimini özel ders ile alan öğrencilerin başarısı, okul dışında Türkçe eğitimini dershaneden ve diğer yerlerden alan öğrencilere göre düşük

bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin; cinsiyetlerine, ve okul dışında Türkçe eğitimini kimden aldıklarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı, yine öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu araştırmamızın bulgularındandır.
- Baba ve anne öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, okul dışı Türkçe eğitimi alma durumu değişkenleri ile başarı düzeyi arasında ise anlamlı farklılaşmalar tespit edilememiştir. Türkçe dersinde öğrencilerin başarı düzeyleri ile bu değişkenler arasındaki farklılaşmaları konu edinecek araştırmalar, araştırmamızın bu yöndeki bulgularını aydınlatmaya katkıda bulunacaktır.
- Derse karşı tutum ve akademik başarı dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden üstün olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili olarak yapılan benzer akademik çalışmalar da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Bu noktada erkek öğrencilerin gelişim süreçleri ve bu süreçteki psikolojik özellikleri temel alınarak deneysel çalışmalar yapılmalı, erkek öğrencilerdeki başarısızlığın temel sebepleri tespit edilerek çözüm yolları aranmalıdır.
- Araştırmanın benzerleri daha geniş örneklemler üzerinde uygulanabilir. Araştırma sonuçları birbiriyle karşılaştırılarak genellemeye gidilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K., 1998. Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Akça, Ülkü. ,1997. "Aile İçi İletişim ve Eğitime Etkisi", Millî Eğitim Dergisi, (35): 73

Alıcıgüzel, İ. ,1999. Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim, İstanbul, s.369.

Alkan, C . , 1998. Eğitim Teknolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Arı, A. , 2002. "İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi", Milli Eğitim Dergisi, (153 -154) : 169-179.

Arı, İ. ,2007. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Arıcı, İ. , 2006. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış).

Arık, İ. , A., 1995. Öğrenme Psikolojisine Giriş, Der Yayınları, 168, İstanbul.

Arslan, M., 2000. İlköğretim Öğretmenlerini Yetiştirilmesi, Öğretmenlik Mesleği, Türkiye, Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme, CTB Yayınları, Ankara.

Ateş, M., 2008. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış)

Aydın, A. 1998. Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Aydın, M., 1991. Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Süreçler, İlişkiler, Hatipoglu Yayınları, Ankara.

Aytunga, O.Topkaya, N., 2008. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlilik İnançları İle Öğretmenliğe İlişkin Tutumları, Akademik Bakış, (14):23-36.

Balcı, A., 1993. Etkili Okul Kurumu Uygulama ve Araştırma. Erek Ofset Matbaası, Ankara.

Balcı, A., 2001. Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Pegem Yayınları, Ankara.

Baltaş, A., 1998. Stresten Uzak Üstün Başarı, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Başar, H., 2001. Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Başar, H., 1997. Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Başar, M., 2001. "Ailelerdeki Yanlış Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri", Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, II (2): 116-124.

Başaran, İ.E., 1988. Eğitim Yönetimi Gül Yayınevi, Ankara

Başaran, İ. E., 1997. Eğitim Psikolojisi, Özkan Matbaacılık, Ankara.

Binbaşıoğlu, C., 1988. Genel Öğretim Bilgisi, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.

Bursalıoğlu, Z., 1987. 0kul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayıncılık Ankara.

Collins, F.S., 2003. Başarının Hazzı, Çev. Murat Abuş, Mopa Kültür Yayınları, İstanbul.

Çam, B., 2006. İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Çelenk, S., 2003. "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması", İlköğretim-Online E- Dergi, 2 (2): 28-34, **http://www.ilkogretim-online.org.tr** , 22.06.2009.

Çelik, V., 2000. Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Çınkır, Ş., 1995. Okul Büyüklüğünün Öğrenci Başarısı ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Demirbaş, M., Yağbasan, R. 2006. "Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi", Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (1): 113-128

Demirtaş, H. Çınar, İ., 2004. Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri,(Malatya İli Örneği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Deniz, S., 2000. "İlköğretim Dönemindeki Çocukların Yeni Davranışlar Kazanmalarında Tutumların Öğrenilmesi ve Öğretmenin Rolü", Muğla Üniversitesi Sb. Dergisi, 1 (2): 2-5.

Dökmen, Ü., 1998. İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, 9, İstanbul.

Dursun, Ş. Dede, Y., 2004. Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, (2): 217-230

Elmacıoğlu, T., 1998. Başarıda Aile Faktörü, Hayat Yayınları, 22, İstanbul.

Erçetin, Ş. Ş., Özdemir M. Ç.2004. Sınıf Yönetimi, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Erdoğdu,Y. Kenarlı, Ö., 2008. "Duygusal Zeka İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki" Millî Eğitim , (178- 300)

Ergün, H. Özdemir, M. Çorlu, M. A., 2004. " Dil ve Sayısal Yetenekler İle Fizik Başarısı Arasındaki İlişki", Kastamonu Eğitim Dergisi, 12, (2): 361-368.

Ergün, M., 1994. Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara.

Erkuş, A., 1993. Zeka Konusundaki Son Gelişmeler 1: Yaşam Boyu Öğrenme ve Başarıda Zekanın Rolü.

Fredriksson, U., 1997. Eğitimin Kalitesi, Eğitim ve Yaşam Dergisi, Güz Sayısı

Goleman, D., 2000. Duygusal Zeka, (Çev) B.S. Yüksel. Varlık Yayınları, İstanbul.

Güleç, S. Alkış S., 2003. "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi", İlköğretim-Online E-Dergi, 2 (2):19-27.

Gümüş, O. Buluç B., 2007. "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (49): 7-30.

Hızal, A., 1990. "Çağdaş Eğitim Teknolojisinden Ne Anlaşılmalıdır", Eskişehir Eğitim Fakültesi Dergisi,16, (l):

Hızal, A., 1991. Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, Eğitim Teknolojisi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

İşcan, P., 1992. Kent Bilgi Sistemine İlişkin Örnek Uygulamalar, Yüksek Lisans Tezi, YTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış).

İzci, A., 1999. Karne ve Okul Semerkant aylık dergi

Karaçam, A., 2003. Başarılı Öğretmenin Portresi, Bilge Yayınları, İstanbul.

Karasar, N., 2002. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara.

Kayhan, Ü., 1991. Eğitim Araçlarından Yararlanmada Karşılaşılan Sorunlar ve İleriye Dönük Hedefler,İstanbul.

Keskin, G. Sezgin, B., 2009. "Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi", Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4, (10): 5-18.

Kıncal, R. Y., 1996. Eğitim Bilimine Giriş,Güven Ofset Matbaacılık, Erzurum.

Koç, M. Avşaroğlu, S., Sezer, A., 2004. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Problem Alanları Arasındaki İlişki, Selçuk Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11): 483–497

Kurbay, E. 2008. Öğretmen-Veli İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisinin Büyükçekmece İlköğretim Okulları Örneğinde İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Kuzgun, Y., 2004. Zeka ve Yetenekler", Eğitimde Bireysel Farklılıklar, (Ed: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Küçükahmet, L., 2000. Sınıf Yönetimi, Nobel Yayınları, Ankara.

Memduhoğlu, H. B. Tanhan, F., 2009. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi, **http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/187.pdf**

Oktar, İ. Bulduk S., 1998. "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi", Milli Eğitim, (142. Ankara **http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/19.htm**.

Oktay, A., 1982. "Okul Öncesi Dönemde Öğrenme ve Okumaya Hazırlıklı Olmak", Eğitim ve Bilim Dergisi, 7(39):127-138.

Oskay, Ö. Ö. Erdem, E. Yılmaz, A., 2009. "Kimya Laboratuvar Uygulamalarının Öğrencilerin Kimyaya Yönelik Tutum Ve Başarılarına Etkisi Üzerine Bir Çalışma", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (27): 222-321

Öner, S., 1986. "Eğitimin Temeli Öğretmen", Milli Eğitim, Ankara.

Özbay, Y., 1994. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Empati Yayıncılık, Trabzon.

Özdiyar, Ö., 2008. "Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Özkan, Z., 2004. Aile Sorunlarına Çözüm Önerileri, Hayat Yayınları, İstanbul.

Pehlivan, İ., 1999. Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Polat, G., 2008. Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Pressey, S.L. ve Robinson, F.P., 1989. Psikoloji ve Yeni Eğitim II, (Çev. H.Tan. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Sezgin, M., 2007. Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etki Eden Faktörler (10. Sınıf Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Siva, L., 2008. Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi Ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış).

Sünbül, M., Gürsel, M., 2001. "Başarılı Ve Başarısız Lise I.Sınıf Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması", Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi ,(12): 353-363.

Şahin, B. Mert, İ. Eşsiz, Ö., 1998. İleri Teknolojilerin İlköğretim Yapılarına Getirdiği Yenilikler Türkiye İlköğretim Sorunlar Paneli, Mimar Sinan Üniversitesi Mimarlık Fakültesi,
http://www.egitim.aku.edu.tr/msu.htm

Şahin, İ., 2007. Polis Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler: Adile Sadullah Mermerci Pmyo'da Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, **Beykent Üniversitesi**, **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (Yayımlanmamış).

Şen, Y. Tokay, S., 1998. Türkiye'de Sekiz Yıllık Eğitim Kapsamı İçinde İlköğretim Binalarının Değerlendirilmesi, Türkiye'de İlköğretim Sorunları Panel/Sempozyum Bildiri Kitabı, Mimar Sinan Üniversitesi Basımevi, İstanbul.

Şerefli, A. K., 2003. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler, Yüksek Lisans Tezi,Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Şişman, M. 1999. Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Şişman, M., Acat, M. B., 2003. Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, (1): 236- 250.

Şişman, M. Turan S., 2004. Eğitim ve Okul Yönetimi, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Şişman, M., 2002. Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Tanrıöğen A., 1988. Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi.

Tarım, K., 2005. Sınıf Öğretmenlerinin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Tuncel, İ., 2008. Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Fiziki Ortamdan Kaynaklanan Örtük Programın İncelenmesi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, (20): 26-38.

Uludağ, Z. Odacı, H., 2002. Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 153-154

Varış, F., 1988. Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri, A.Ü. Eğitim Fakültesi Ankara.s.18

Vural, B., 2004. Aile Okul Birlikteliği, Hayat Yayınları, İstanbul.

Yanpar, T., 1999. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayıncılık, Ankara.

Yavuzer, H., 2005. Ana-Baba ve Çocuk, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yıldırım, İ., 2006. "Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (30):258-267.

Yıldız, N., 1999. Çocukların Okul Başarısında Aile ve Çevresel Faktörlerin Rolü,Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış).

Yılman, M., 1992. Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri, Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayınları, İstanbul.

Yörük, D., 2007. Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları Ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış).

Yörükoğlu, A., 2000. Çocuk Ruh Sağlığı, Özgür Yayınları, İstanbul.

EKLER

ANKET FORMU

Sevgili öğrenciler

Bu ölçek ile öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin Türkçe dersi üzerinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Soruları dikkatlice okuyup size uygun düşen seçeneği kendi düşüncelerinizi yansıtacak biçimde X işareti ile belirtiniz. Lütfen her soruyu cevaplandırınız,boş soru bırakmamaya özen gösteriniz. Vereceğiniz bilgiler hiçbir kişiye bildirilmeyecek bilimsel amaçla kullanılacaktır. İsim ve numara yazmanıza gerek yoktur.

Anketi doldurarak sağlamış olduğunuz katkı ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz ( ) Erkek ( ) Kız

2. Sınıfınız

3. Ailenizin aylık geliri……

4. Kaç kardeşsiniz? (siz dahil)……

5. Babanızın eğitim durumu nedir?
( ) Okur yazar değil ( ) Okur yazar ( ) İlkokul mezunu
( ) Orta okul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu

6. Annenizin eğitim durumu nedir?
( ) Okur yazar değil ( ) Okur yazar ( ) İlkokul mezunu
( ) Orta okul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu

7. Okul dışında Türkçe eğitim aldınız mı?
( ) Evet ( ) Hayır

8. Aldıysanız belirtiniz.
( ) Ailemden ( ) Dershane ( ) Özel Ders
( ) Diğer (Yazınız)……

A-DERSE KARŞI TUTUM	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Türkçe ders kitabı okunmalıdır.					
2.Türkçe dersinin konuları ile ilgilenilmelidir.					
3.Türkçe dersinde yüksek not almaya özen gösterilmelidir.					
4.Türkçe konusunda sınıfta öğretilenlerden daha fazlası öğrenilmelidir.					
5.Türkçe dersi ile ilgili soruları en iyi şekilde cevaplamaya çalışırım.					
6.Öğretmenin Türkçe dersiyle ilgili açıklamalarını can kulağı ile dinlerim.					
7.Türkçe dersinde kazandığım bilgiler hayatta işime yarıyor.					
8.Türkçe dersinin okutulması gereklidir.					
9.Türkçe dersini severek ve isteyerek okumaktayım.					
10.Türkçe dersine devam göstermeye özen gösteririm.					
B- ÖĞRETMENE KARŞI TUTUM					
11.Derste örnek verilince konuyu daha kolay anlarım.					
12.Öğretmenim anlattıklarımı dinler.					
13.Öğretmenim derste soru sormama izin verir.					
14.Öğretmenim güler yüzlüdür.					
15.Öğretmenim ismimi bilir.					
16.Öğretmenim sorularımı açık ve net olarak cevaplar.					
17.Öğretmenim yaptıklarımı kontrol eder.					
18.Öğretmenime dersle ilgili soruları rahatlıkla sorarım.					
19.Öğretmenime düşüncelerimi rahatça söylerim.					
20.Öğretmenime karşı güler yüzlüyüm.					
21.Öğretmenimin dersle ilgili istediklerini yapmaya çalışırım.					
22.Öğretmenimin ismini bilirim.					
23.Öğretmenimin konuşmalarını anlarım.					
24.Yardım istediğimde öğretmenime söylerim.					
25.Öğretmenim arkadaşım gibidir.					
26.Öğretmenim bana güvenir.					
27.Öğretmenime güvenirim.					
28.Öğretmenim beni anlamaz.					
29.Öğretmenim dersi sıkıcı anlatır.					
30.Öğretmenim derste konuşunca canım sıkılır.					
31.Öğretmenim sınavlardaki notlarımı eksik verir.					

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Güllüzar KARAARSLAN

Doğum Yeri ve Tarihi: ÜSKÜDAR 20.05.1972

Adres: Ünalan mahallesi demir sk. No:21 ÜSKÜDAR/İSTANBUL

Lisans Üniversite: İstanbul Teknik Üniversitesi

1972 yılında İstanbul da doğdu.1990 yılında liseyi birincilikle bitirdi.1994 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi Matematik Mühendisliğinden mezun oldu. Şu an özel bir okulda Matematik öğretmenliği yapmaktadır.Evli ve iki çocuk annesidir.