



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18, p. 577-590

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12051>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ **Referees/Hakemler:** Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE –
Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE - Yrd. Doç. Dr. Hakan TURAN

This article was checked by iThenticate.

OKUL MEMNUNİYETİ İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

İsmet ŞAHİN - Sibel KAYA** - Zeynel KABLAN****

ÖZET

Okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar son yıllarda ulusal ve uluslararası düzeyde artış göstermekle birlikte bu değişkenlerin başarıyı nasıl ve ne düzeyde etkilediği henüz kesinlik kazanmamıştır. Bu araştırma, öğrencilerin akademik başarısı ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Kocaeli ilinden toplam 155 okula devam eden 27 bini aşkın lise öğrencisidir. Akademik başarı ölçütü olarak okulların üniversiteye giriş sınavındaki sıralamaları, okul memnuniyeti ölçütü olarak ise ilgili okula devam eden öğrencilerin Okul Memnuniyeti Anketi'nden aldıkları puanların ortalamaları kullanılmıştır. Okul Memnuniyeti Anketi, 35 maddeden ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, öğretim, öğrenci-öğretmen/yönetici ilişkisi, duyuşsal özellikler, kültür/sanat faaliyetleri, fiziki koşullar ve okulda beslenme olarak belirlenmiştir. Anket verileri öğrencilerden iki haftalık bir süre içinde çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veriler korelasyon analizi ve basit regresyon analizlerine tabi tutulmuştur. Söz konusu boyutlardan öğretim boyutu hariç diğer bütün boyutlarla akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu boyutlar akademik başarıdaki varyansın %8 ila %13'ünü açıklamıştır. Akademik başarı ile en yüksek korelasyonel ilişki belirlenen değişken okulun fiziki şartlarıdır. Bulgular ışığında, öğrenci memnuniyetinin artırılmasına yönelik, okullarda etkili rehberlik hizmetleri sağlanması, kültür ve sanat faaliyetlerinin artırılması ve fiziki olanakların iyileştirilmesi hususunda tavsiyelerde bulunulmuştur. Öğretim boyutuyla akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamasının nedeninin anketteki öğretime yönelik ifadelerin öğrenci merkezli bir öğretimi işaret etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul memnuniyeti, akademik başarı, okul kültürü, fiziki yapı, öğretim

* Yrd.Doç.Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: isahin@kocaeli.edu.tr

** Doç.Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: sibelkaya@gmail.com

*** Doç.Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: zeynelkaban@gmail.com

EXAMINING THE RELATIONS BETWEEN SCHOOL SATISFACTION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

ABSTRACT

There has been an increase in studies that investigate the influences of school variables on student achievement. However, the issues of how and to what degree schools affect achievement are still not clear. The purpose of this study was to examine the relations between school satisfaction and academic achievement. The participants were over 27 thousand high school students that are enrolled in public and private schools of Kocaeli, Turkey. Schools' ranking in the university entrance exam was used as academic achievement indicator. The School Satisfaction Survey with 35 items was administered to high school students online. Average school satisfaction scores were computed for each school. The survey had six factors: instruction, student-teacher/principal relations, affective features, cultural/art activities, infrastructure and school nutrition. Data were analyzed through correlation and simple regression analyses. Significant correlations between academic achievement and five of the school satisfaction dimensions were found. These dimensions explained 8-13% of the variance in academic achievement. There was no significant correlation between academic achievement and instruction dimension. The reason might be due to the items that referred to the student-centered instruction. Based on findings, it is recommended that schools should provide effective guidance counseling to students, increase the number of social and cultural activities, and improve their infrastructure.

STRUCTURED ABSTRACT

INTRODUCTION

There has been an increase in studies that investigate the influences of school variables on student achievement (Archibald, 2006; Dinçer & Uysal, 2010; Engin-Demir, 2009; Glewwe, Hanushek, Humpage, & Ravina, 2011; Stewart, 2008). Even though researchers claim that schools account for large variances in student success (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Hoy & Hannum, 1997) the issues of how and to what degree schools affect achievement are still not clear.

There are numerous variables in a school environment, such as class size, ability grouping, school culture, leadership, teacher quality and instruction (Rowan, Chiang & Miller, 1997). It is almost impossible to examine all of these variables in one study. Therefore, the interest of the current study are some of the aforementioned variables. These are, school culture, infrastructure and instruction.

School culture is the compilation of unwritten school rules, values and interpersonal relations (Welsh, Jenkins, & Greene, 2001). School culture has the potential of affecting both student success and behaviour (Dupper & Meyer-Adams, 2002; Hoy & Hannum, 1997; Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

Turkish Studies

Previous research agrees on the positive influence of school culture on student achievement (Kaya & Rice, 2009; Stewart, 2008). However, this agreement cannot be seen for the influence of schools' infrastructure and instruction. Some studies reported positive effect of infrastructure on achievement (Archibald, 2006; Glewwe et al., 2011); while others reported no significant effect (Dinçer & Uysal, 2008; Engin-Demir, 2009). On instructional variables, some studies found no relationship with student achievement (Aypay, Erdoğan & Sözer, 2007; Ceylan, 2009; Yayan & Berberoğlu, 2004), while some found different results for different countries (Kaya & Rice, 2009).

The quality of schools and instruction have long been criticized in Turkey. The Ministry of National Education started a reform programme in 2004. This programme emphasizes a student-centered, constructivist instruction (Babadoğan & Olkun, 2006; Baki & Gökçek, 2005; Ersoy, 2006). Despite this reform movement, the quality of schools in Turkey is still being questioned. Moreover, in international achievement tests, the ranking of Turkish students are quite low (Aypay, Erdoğan, & Sözer, 2007; Ceylan & Berberoğlu, 2007). School satisfaction is an important predictor of academic achievement. The purpose of this study is to examine the relations between school satisfaction and academic achievement.

METHOD

The participants were over 27 thousand high school students that are enrolled in public and private schools of Kocaeli. Schools' ranking in the university entrance exam was used as academic achievement indicator. The School Satisfaction Survey with 35 items was administered to high school students. Average school satisfaction scores were computed for each school. The survey had six factors: instruction, student-teacher/principal relations, affective features, cultural/art activities, infrastructure and school nutrition. Data were analyzed through correlation and simple regression analyses in SPSS 18.

RESULTS

Significant correlations between academic achievement and five of the school satisfaction dimensions were found. The highest correlation was found between academic achievement and infrastructure ($r = -0.363$, $p < 0.001$), followed by culture/art ($r = -0.316$, $p < 0.001$), student-teacher/principal relations ($r = -0.298$, $p < 0.001$), affective features ($r = -0.285$, $p < 0.001$), and school nutrition ($r = -0.278$, $p < 0.001$). There was no significant correlation between academic achievement and instruction dimension. According to the simple regression analysis results, these five dimensions explained 8-13% of the variance in academic achievement. Based on standardized regression coefficients, the predictive power of the variables were, infrastructure ($\beta = -0.36$), culture/art ($\beta = -0.32$), student-teacher/principal relations ($\beta = -0.30$), affective features ($\beta = -0.29$), and school nutrition ($\beta = -0.28$) respectively.

CONCLUSION AND DISCUSSION

According to the findings of this study, school culture is a significant predictor of academic achievement. Therefore, school management and teachers have crucial roles in creating positive school

culture. It is important for students to feel respected, valued, welcomed at schools. Hosting social and cultural events at school and providing an effective guidance counseling help students keep away from violence and develop a sense of belonging (Stewart, 2008; Özdemir et al., 2010). Teachers need to develop problem solving skills, provide constructive feedback and have high expectations for students (Hoy & Hannum, 1997).

Another finding of the study was the significant relation between achievement and infrastructure. Therefore, the planning for school funding should aim to improve school resources and infrastructure. In their large scale study, Glewwe and colleagues (2011) found that the infrastructure of schools such as desks, chairs, and walls are stronger predictors of student achievement compared to textbooks and other instructional materials. This should not mean that instructional materials are not important, however; school funding should be organized according to students needs.

The surprising finding of this study was that there was no significant relation between achievement and instruction. We suspect that the instructional methods and activities presented in the survey may not be geared towards the university entrance exam which was the dependent variable of this study. The instruction items in the survey mostly involved student-centered activities. These activities may not predict the success in university entrance exam. Similar studies reported no significant relations between achievement and the frequency of conducting student-centered activities in classrooms (Aypay, Erdoğan, & Sözer, 2007; Ceylan, 2009; Yayan & Berberoğlu, 2004).

Keywords: School satisfaction, academic achievement, school culture, infrastructure, instruction

GİRİŞ

Okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda son yıllarda ulusal ve uluslararası düzeyde artış görülmektedir (Archibald, 2006; Dinçer ve Uysal, 2010; Engin-Demir, 2009; Glewwe, Hanushek, Humpage & Ravina, 2011; Stewart, 2008). Araştırmacılar istendik özelliklere sahip okul ortamının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylediler de (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Hannum, 1997) okul değişkenlerinin başarıyı nasıl ve ne düzeyde etkilediği henüz kesinlik kazanmamıştır.

Okul ortamını meydana getiren birçok unsurdan söz edilebilir. Örneğin, okullardaki sınıf mevcudu, seviye grubu uygulaması, okul kültürü, liderlik, öğretmenlerin mesleki bilgi düzeyi ve kullandıkları öğretim yöntemleri bunlardan bazılarıdır (Rowan, Chiang ve Miller, 1997). Bu unsurların hepsinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemek olanaksız olduğundan, bu çalışmada, öğrenci başarısı açısından önemli görülen bazı değişkenler ele alınmıştır. Bunlar, okul kültürü, okulun fiziki koşulları ve öğretim ile ilgili değişkenlerdir.

Okul kültürü, bir okulda yazılı olmayan değer, tutum ve kişilerarası etkileşimlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Welsh, Jenkins ve Greene, 2001). Okul kültürü hem öğrenci başarısını hem de öğrenci davranışını etkileme potansiyeline sahiptir (Dupper ve Meyer-Adams, 2002; Hoy ve Hannum, 1997; Wang, Haertel ve Walberg, 1997). Ayrıca, okul kültürü öğrencinin aidiyet duygusunu etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Aidiyet duygusu, öğrencinin bir okulda kabul

gördüğü, saygı duyulduğu ve desteklendiğini hissetmesidir (Goodenow ve Grady, 1993). Araştırmalar aidiyet duygusu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ma, 2003).

Okul kültürünün öğrenci başarısına olumlu yansıdığı konusunda araştırmaların hemfikir olduğu söylenebilir. Stewart'ın (2008) Amerikan lise öğrencileriyle yaptığı geniş çaplı araştırma, öğrencilerin destekleyici ve sıcak buldukları, öğretmen ve yöneticilerin yüksek beklenti içinde oldukları okul ortamının öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Kaya ve Rice'ın (2009) beş ülkeyi kapsayan, Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS)-2003 verileriyle yaptıkları çalışmada da sınıf düzeyinde öğrenci başarısını en çok yordayan değişkenin algılanan öğretmen desteği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, ilgili alanyazın incelendiğinde, okul kültürüyle ilgili yukarıda söz edilen araştırma bulgularındaki tutarlılık, okulun fiziki yapısı ve öğretim ile ilgili değişkenlerin incelendiği araştırmalarda görülmemektedir. Bazı çalışmalarda okulun fiziki koşullarının öğrenci başarısına olumlu yönde yansıdığı görülürken (Archibald, 2006; Glewwe vd., 2011); bazılarında ise okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi bulunamamıştır (Dinçer ve Uysal, 2008; Engin-Demir, 2009). Öğretime ait değişkenlerin incelendiği bazı çalışmalar, öğretim yöntemleri ile akademik başarı arasında ilişki bulmazken (Aypay, Erdoğan ve Sözer, 2007; Ceylan, 2009; Yayan ve Berberoğlu, 2004), bazı araştırmalar bu değişkenlerin başarıya etkisinin ülkeden ülkeye farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşmıştır (Kaya ve Rice, 2009).

Türk eğitim sisteminde araştırma konusu olan önemli noktalardan birisi okulların eğitim-öğretim niteliğidir. Geçmişte okulların eğitim-öğretim kalitesinin düşüklüğü ile ilgili birçok araştırmacı görüş ya da çalışma bulgusu sunmuştur. Diğer taraftan Mili Eğitim Bakanlığı niteliği artırmak için geçmişte bir dizi program değişikliğine ya da öğretim yaklaşımlarına yönelik anlayış değişikliğine gitmiştir. Özellikle 2004 yılından itibaren bütün öğretim programlarında köklü değişikliklerin yapıldığı vurgulanmaktadır (Babadoğan ve Olkun, 2006; Baki ve Gökçek, 2005; Ersoy, 2006). Ancak bu değişikliklere rağmen okulların eğitim-öğretim kalitesine yönelik şüphelerin sürdüğü söylenebilir. Bununla birlikte Türk öğrencilerin uluslararası sınavlardaki başarısızlığı da okulların niteliğine yönelik şüphelere neden olmaktadır (Aypay, Erdoğan ve Sözer, 2007; Ceylan ve Berberoğlu, 2007).

Bu araştırma, öğrencilerin akademik başarısı ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Öğretim programları ve ilgili öğretim faaliyetleri öğrencilerin akademik başarılarında önemli unsurlardan birisi olsa da, tek unsur değildir. Öğretim dışında başarıyı etkileyebilecek diğer değişkenler arasında okul kültürü, okulun fiziki koşulları gibi unsurlar da yer almaktadır. Bu çalışmada öğretim değişkeni ile birlikte yukarıda sözü edilen diğer değişkenlerin öğrenci başarısı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanarak, alana katkı sağlanması beklenmektedir.

YÖNTEM

Okul memnuniyeti ile okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışma korelasyonel bir çalışmadır. Bu tür çalışmalarda neden-sonuç ilişkisinden ziyade değişkenlerin birbirlerine göre durumu incelenir (Creswell, 2008). Okulların çeşitli değişkenler açısından özellikleri öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiş ve bu değişkenlerin okulların Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) başarısını ne derece yordadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Kocaeli ili sınırları içerisinde resmi ve özel tüm ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Kocaeli sınırları içerisinde 2014-15 öğretim yılında 179 özel lise ve devlet lisesi bulunmaktadır. Bunlardan 9 tanesi henüz kurulma aşamasında olduğundan, 15 okulun ise mezun öğrencisi olmadığından araştırmaya dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 155 okuldan elde edilen verilerle analizler yapılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan okul memnuniyet düzeyini belirlemek amacıyla, öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Toplam 27.319 öğrenciden veri elde edilmesine rağmen, bu öğrencilerin YGS puanları etik nedenlerle kullanılamamıştır. Dolayısıyla, araştırmada bağımlı değişken olarak öğrencilerin bireysel YGS puanı yerine okulların başarı sıralaması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 155 okul oluşturmakta olup, okulların YGS başarı sıralaması ile ilgili okuldaki öğrencilerin okul memnuniyeti ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları Ortaöğretimi Değerleme ve Akreditasyon (ODAK) projesi kapsamında oluşturulan 11 kişilik bir yürütme kurulu tarafından hazırlanmıştır. Bu kurulda akademisyenler, okul müdürleri, rehber öğretmenler, il milli eğitim müdürlüğünden müdür yardımcıları, şube müdürleri, teftiş daire başkanlığından temsilcilerle birlikte öğretmenler de yer almıştır.

Öncelikle alan yazın taramaları yoluyla bir ortaöğretim kurumunu (lise) nitelikli yapan ölçütler tespit edilmiş ve listelenmiştir. Bu ölçütlerle alakalı toplam 49 adet 5’li Likert tipi ifadeden oluşan Okul Memnuniyeti Anketi geliştirilmiştir. Bu anket Nisan 2015’te Kocaeli ili İzmit ilçesinde bir lisede pilot olarak uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Okul Memnuniyeti Anketi’nin faktör analizine uygunluğunu ve örneklem büyüklüğünün yeterliliğini saptamak amacıyla SPSS 18 programında KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. KMO değerinin yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı olması ölçeğin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğunun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunun göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Tablo 1’de görüldüğü gibi, KMO değeri 0,979 ve Bartlett testi anlamlılık düzeyi $p < 0,001$ olarak bulunmuştur. Bu değerler faktör analizi için seçilen örneklem büyüklüğünün yeterliliğine işaret etmektedir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett Test Değerleri

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		0,979
Örneklem Yeterliliği Ölçütü		
Bartlett Testi	Ki-kare	779298,974
	Sd	1176
	p	< 0,001

Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için SPSS 18 programında Temel Bileşenler Analizi, varimax döndürme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçlarına göre Okul Memnuniyeti Ölçeği toplam 6 faktörle açıklanmıştır. Bu 6 faktör toplam varyansın %62’sini açıklamıştır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Bu durumda, bu çalışmada açıklanan varyans beklenen düzeyin üzerinde çıkmıştır.

Turkish Studies

Tablo 2. Anket Maddelerine ait Faktör Yükleri

Anket Maddeleri	Öğretim	Öğrenci-Öğrt/Yön ilişkisi	Duyuşsal	Kültür/Sanat	Fiziki	Okulda Beslenme
M11	0,537					
M19	0,487					
M20	0,608					
M22	0,661					
M23	0,654					
M25	0,587					
C. Alfa	0,852					
M5		0,738				
M6		0,760				
M7		0,569				
M8		0,676				
M9		0,616				
M12		0,590				
M13		0,674				
M14		0,666				
M15		0,638				
M16		0,544				
C. Alfa	0,915					
M42			0,379			
M45			0,394			
M46			0,741			
M47			0,738			
M48			0,648			
C. Alfa		0,851				
M26				0,686		
M27				0,709		
M28				0,709		
M31				0,534		
M32				0,532		
C. Alfa			0,837			
M33					0,437	
M34					0,658	
M35					0,769	
M36					0,720	
M37					0,803	
C. Alfa				0,871		
M1						0,748
M2						0,717
M3						0,781
M4						0,672
C. Alfa						0,812

Anket maddelerinin faktör yükleri 0,35 ve üzerinde olanlar alınmıştır. 0,35'in altında kalan veya birden fazla boyuta yüklenen maddeler anketten çıkarılmıştır. Orijinali 49 maddeden oluşan anketten toplam 14 madde çıkarılmış ve geriye kalan 35 madde ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Her madde için en yüksek faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre, öğretim boyutuna ait faktör yükleri 0,487 ile 0,661, öğrenci-öğretmen/yönetici ilişkisi boyutu için 0,544 ile 0,760, duyuşsal boyut için 0,379 ile 0,741, kültür/sanat boyutu için 0,532 ile 0,709, fiziki olanaklar boyutu için 0,437 ile 0,803 ve okulda beslenme boyutu için 0,672 ile 0,781 arasında değişen değerler olarak hesaplanmıştır. Boyutlara ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları 0,7'nin üzerinde olup, bu değerler güvenirlik açısından yeterli görülmüştür (bkz. Tablo 2). Anket boyutlarında yer alan bazı maddeler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Örnek Anket Maddeleri

Öğretim

*Derslerin işlenişinde farklı yöntemler kullanılmaktadır.

*Okulda edindiğim bilgilerin günlük hayatta ve/veya daha sonraki öğrenim hayatımda işime yarayacağını düşünüyorum.

Öğrenci-Öğretmen/Yönetici İlişkisi

*İhtiyaç duyduğumda öğretmenlerle rahatlıkla görüşebilirim.

*Okul yönetimine ilettiğim sorunların çözümüne gayret gösterilir.

Duyuşsal

*Okulumuzda temel ahlaki değerler (doğruluk, dürüstlük vb.) kazandırılmaktadır.

*Okulumuzda ders içi ve ders dışı başarılar ile örnek davranışlarımız ödüllendirilir.

Kültür/Sanat

*Okulumuzda sanat faaliyetleri düzenlenmektedir.

*Okulumuzda sportif (sınıflar arası müsabakalar vb.) faaliyetler düzenlenmektedir.

Fiziki Olanaklar

*Okulumuzun içi ve dışı temizdir.

*Okul lavabolarında temizlik malzemeleri (sıvı sabun, tuvalet kâğıdı) mevcuttur

Okulda Beslenme

*Okulumuzun kantininde ihtiyaç duyduğum şeyleri bulabiliyorum.

*Okul kantininde satılan malzemeler kaliteli ve güvenilirdir.

Veriler ve Toplanması

Verilerin toplanmasına Mayıs 2015'de başlanmıştır. Çevrimiçi anketler için oluşturulan kullanıcı adı ve şifreler okuldaki tüm öğrencilere dağıtılmış, okul idarecileri çevrimiçi anketlerin

doldurmasını sağlamıştır. Öğrencilere anketleri doldurmaları için 2 iki hafta süre verilmiştir. Doldurulan anket verilerinden 27,319 tanesi geçerli sayılıp araştırmaya dâhil edilmiştir. Okulların YGS sıralamaları ise Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul sıralaması ile okul memnuniyeti değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla SPSS 18 programında korelasyon analizi ve basit regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Okul sıralaması ile okul memnuniyeti değişkenleri arasındaki korelasyon analizine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre Öğretim boyutu hariç, diğer bütün boyutlar ile okul sıralaması arasında $p = 0,001$ düzeyinde anlamlı negatif korelasyonlar mevcuttur. Korelasyon katsayısının negatif olması değişkenlerinden alınan puanlar yükseldikçe okul sıralamasının düşmesi, dolayısıyla okul başarısının yükselmesi anlamına gelmektedir.

Tablo 4. Korelasyon Analizi Sonuçları

(N=155)	Öğretim	Öğrenci- Öğrt/Yön İlişkisi	Duyuşsal	Kültür/ Sanat	Fiziki	Okulda Beslenme
Okul Sıralaması	-0,039	-0,298*	-0,285*	-0,316*	-0,363*	-0,278*
Öğretim		0,750*	0,842*	0,716*	0,741*	0,677*
Öğrenci- Öğrt/Yön ilişkisi			0,883*	0,607*	0,762*	0,585*
Duyuşsal				0,758*	0,848*	0,663*
Kültür/Sanat					0,750*	0,598*
Fiziki						0,697*

* $p < 0,001$

Okul başarı sıralaması ile en yüksek korelasyonel ilişki belirlenen değişken fiziki şartlardır ($r = -0,363$, $p < 0,001$). Bunu sırasıyla kültür/sanat faaliyetleri ($r = -0,316$, $p < 0,001$), öğrenci-öğretmen/yönetici ilişkisi ($r = -0,298$, $p < 0,001$), duyuşsal faktörler ($r = -0,285$, $p < 0,001$) ve okuldaki beslenme şartları ($r = -0,278$, $p < 0,001$) takip etmiştir.

Bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyonel ilişkiler olması nedeniyle değişkenler çoklu regresyona tabi tutulmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2006). Onun yerine basit regresyon tercih edilmiştir. Her bir değişkene ait regresyon katsayıları ve açıklanan varyans değerleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t
Öğrenci-Öğrt/Yön İlişkisi $R^2= 0,09$; $F= 13,48$	-27289,42	7433,21	-0,30	-3,67*
Duyuşsal $R^2= 0,08$; $F= 12,17$	-50852,09	14576,34	-0,29	-3,49*
Kültür/Sanat $R^2= 0,10$; $F= 15,29$	-40051,91	10242,05	-0,32	-3,91*
Fiziki $R^2= 0,13$; $F= 20,96$	-43947,93	9598,35	-0,36	-4,58*
Okulda Beslenme $R^2= 0,08$; $F= 11,54$	-48285,90	14216,10	-0,28	-3,40*

* $p < 0,001$

Tablo 5'e göre, değişkenlerin hepsi okul sıralamasının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuş. Olumlu öğrenci-öğretmen/yönetici ilişkisi, okul sıralamasındaki varyansın %9'unu ($F= 13,48$; $p < 0,001$), duyuşsal faktörler %8'ini ($F= 12,17$; $p < 0,001$), kültür/sanat faaliyetleri %10'unu ($F= 15,29$; $p < 0,001$), fiziki şartlar %13'ünü ($F= 20,96$; $p < 0,001$) ve okuldaki beslenme şartları okul sıralamasının %8'ini ($F= 11,54$; $p < 0,001$) açıklamaktadır. Tabloda verilen standart regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerden sırasıyla, fiziki şartlar $\beta= -0,36$, kültür/sanat faaliyetleri $\beta= -0,32$, öğrenci-öğretmen/yönetici ilişkisi $\beta= -0,30$, duyuşsal faktörler $\beta= -0,29$, okuldaki beslenme şartları $\beta= -0,28$ düzeyinde okul sıralamasını etkilemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, öğrencilerin akademik başarıları ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Akademik başarı ölçütü olarak okulların üniversiteye giriş sınavındaki sıralamaları, okul memnuniyeti ölçütü olarak ise ilgili okula devam eden öğrencilerin Okul Memnuniyeti Anketi'nden aldıkları puanların ortalamaları kullanılmıştır. Okul Memnuniyeti Anketi, öğretim, öğrenci-öğretmen/yönetici ilişkisi, duyuşsal özellikler, kültür/sanat faaliyetleri, fiziki koşullar ve okulda beslenme olmak üzere altı boyuttan meydana gelmiştir. Bu boyutlardan öğretim boyutu hariç diğer bütün boyutlarla akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu boyutlardan, öğrenci-öğretmen/yönetici ilişkisi, duyuşsal özellikler ve kültür/sanat faaliyetleri değişkenleri, ilgili alanyazın incelendiğinde, okul kültürü kavramıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan anket ifadeleri düşünüldüğünde, öğrenci-öğretmen/yönetici ilişkisi boyutunun öğrencinin ihtiyaç duyduğunda okul çalışanlarından yardım alabilmesi ve onlara güvenmesine yönelik memnuniyet düzeylerini yansıtmaktadır. Duyuşsal özellikler boyutu, adil davranma, milli, manevi ve ahlaki değerler gibi davranışların kazandırılmasına yönelik memnuniyet düzeyinin göstergesi olarak ele alınmıştır. Kültür/sanat faaliyetleri boyutu ise, bu tür faaliyetlerin okulda düzenlenmesi ile ilgili öğrencilerin görüşlerini içermektedir. Bu araştırmada, öğretim faaliyetleriyle doğrudan ilgili olmayan bu değişkenlerin öğrenci başarıları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Geçmişte okul kültürü kavramına yönelik yürütülen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir (Dupper ve Meyer-Adams, 2002; Kaya ve Rice, 2009; Ma, 2003; Stewart, 2008).

Bu bulgu ışığında, okullarda olumlu okul kültürü geliştirmek adına yöneticiler ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin sorunlarına çözüm yolları arandığı, onlara saygı duyulduğu ve görüşlerinin alındığı, sosyal ve akademik açıdan desteklendiği ortamların elbirliği ile oluşturulması gerekmektedir. Etkili rehberlik hizmetlerinin sağlanması, öğrencilerin okula saygı duymalarına ve okula severek ve isteyerek gelmelerine yardımcı olur (Şahin ve Arslan, 2014). Rehberlik hizmetlerinin etkili bir biçimde yerine getirilebilmesi için öğretmenler hizmet içi eğitime tabi tutulabilir. Bu eğitimlerde öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikleri dikkate alınarak karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında öğretmenler bilgilendirilebilir (Berkant ve Aşar-Tuncay, 2012). Okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetler ise öğrencilerin şiddetten uzak durmalarının yanı sıra (Özdemir vd., 2010), devam ettikleri okula kendilerini ait hissetmelerini ve okulları ile gurur duymalarını sağlar (Stewart, 2008).

Bir lider olarak okul müdürü, okul kültürünün önemli bir düzenleyicisidir. Güçlü ve etkili bir liderlik okul kültürünü ve dolayısıyla öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Bunun için de okul müdürlerinin okullarda gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri, sorunlarını paylaşabilecekleri, saygı ve sevgi çerçevesinde iletişim kurabilecekleri ortamlar yaratmaları gerekmektedir. Öğretmenlerden ise, işbirliği içinde çalışabilmeleri, hevesli ve gönüllü olmaları, yıkıcı değil yapıcı eleştiri yapmaları, sorun çözmeye odaklı ve öğrenciler için yüksek beklentiler içinde olmaları beklenir. Bunu gerçekleştirmek için de öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik ekstra zaman ve çaba harcamaları gerekmektedir (Hoy ve Hannum, 1997).

Araştırmanın diğer bir bulgusu, okulun fiziki olanaklarının başarıyla ilişkili olmasıdır. Bu bağlamda, okullardaki fiziki ortam ve olanakların iyileştirilmesi önemsenmeli ve bu alana kaynak aktarılmalıdır. Glewwe ve arkadaşları (2011) yaptıkları kapsamlı araştırmada gelişmekte olan ülkelerde okul değişkenlerinin öğrenci başarısına etkisini inceleyen 79 araştırmayı derlemişlerdir. Buna göre, öğrenci başarısını okuldaki öğrenci sıraları, tahta, duvar gibi fiziki unsurların ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinden daha fazla etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, okuldaki fiziki olanakların önemini açıkça ortaya koymaktadır. Okul harcamalarında öncelik öğrencilerin okuldaki temel ihtiyaçlarını karşılayacakları faaliyetlere verilmelidir. Ancak bu durum, öğretim faaliyetlerine kaynak aktarılmayacağı anlamına gelmemelidir. Dikkat edilmesi gereken husus, öğretim faaliyetlerine yapılan harcamaların, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılmasıdır. Okulların öğrencilerin fizyolojik, psikolojik, sosyal özellikleri ve istekleri göz önüne alınarak uygun hale getirilmesi; ayrıca okul tasarımında kullanıcı katılımının sağlanması öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerine önemli katkı sağlayacaktır (Al-Şensoy ve Sağsöz, 2015).

Bu araştırmada en çok dikkat çeken bulgu öğrencilerin öğretim değişkenine yönelik memnuniyet düzeyi ile akademik başarı puanları arasında anlamlı ilişkinin olmamasıdır. Çalışmada öğrencilerin akademik başarı puanları üniversite sınavı ile ilgili okul başarı sıralama puanlarından elde edilmiştir. Bu bulgu ilk etapta araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin almış oldukları öğretim faaliyetlerinin üniversite sınavında elde ettikleri başarı düzeyine etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan okullarda yürütülen öğretim faaliyetlerinde kazandırılan bilgi ve beceriler ile üniversite sınavında yer alan soruların gerektirdiği bilgi ve beceriler arasında uyum sorunun olduğu da söylenebilir. Bu iki durumun yanı sıra ankette ilgili boyutta yer alan ifadeler irdelenerek farklı bir bakış açısı ortaya konulabilir. Ankette yer alan görüş ifadeleri genelde öğrenciyi aktif kılan öğretim yöntemleriyle, öğretilenlerin günlük yaşamla ne derece ilişkisinin kurulduğuyula ya da derslerde kullanılan öğretim araç ve materyal kullanımı ile ilgilidir. Sözü edilen bu ifadelerden elde edilen puanlar ile üniversite başarı puanı arasında ilişki olmaması aynı zamanda bu değişkenlerin sınav başarısını yordamadığı şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmada kullanılan anketin öğretim boyutunda öğretmen merkezli anlayışa ya da sınav performansına daha uygun düşen

öğretim ifadelerine yer verilse belki farklı bir sonuç elde edilebilirdi. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, sınıflarda uygulanan öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarıyı etkilemediği (Yayan ve Berberoğlu, 2004) veya bu tür yöntemlerin daha çok akademik başarının düşük olduğu okullarda uygulandığı belirlenmiştir (Aypay, Erdoğan ve Sözer, 2007; Ceylan, 2009).

Gelecek araştırmaların hem öğrenci hem de öğretmen merkezli etkinliklerin uygulanma düzeyi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin başarı ile ilişkisini incelemesi tavsiye edilebilir. Ayrıca, bu araştırmada bağımlı değişken olarak etik nedenlerden dolayı öğrencilerin bireysel puanları yerine okulların başarı sıralaması kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere ait puanlar hesaplanırken de yine okul ortalamaları hesaplanmıştır. Bireysel puanların kullanılacağı gelecekteki araştırmaların daha detaylı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Al-Şensoy, S., & Sağsöz, A. (2015). Eğitim yapılarında öğrenci odaklı tasarım. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/11 Summer 2015, p. 1311-1332. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8216> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Archibald, S. (2006). Narrowing in on educational resources that do affect student achievement. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 23-42.
- Aypay, A., Erdoğan, M. & Sözer, M. A. (2007). Variation among schools on classroom practices in science based on TIMSS-1999 in Turkey. *Journal of Research in Science Teaching* 44(10), 1417-1435.
- Babadoğan, C., & Olkun, S. (2006). Program development models and reform in Turkish primary school mathematics curriculum. *International journal for mathematics teaching and learning*. 12.06.2009 tarihinde <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm> adresinden alınmıştır.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2005). Comparison of the development of elementary mathematics curriculum studies in Turkey and U.S.A. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 579-588.
- Berkant, H. G., & Avşar Tuncay, A. (2012). İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3, Summer 2012, p. 617-635, ANKARA-TURKEY
- Ceylan, E. (2009). 2006 sonuçlarına göre Türkiye’de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 55-75.
- Ceylan, E. & Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 36-48.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson: Merrill Prentice Hall
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dincer, M. A., & Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30(6), 592-598.
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education*, 37, 350-364.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17-29.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010* (No. w17554). National Bureau of Economic Research.
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE.
- Kaya, S., & Rice, D. C. (2010). Multilevel effects of student and classroom factors on elementary science achievement in five countries. *International Journal of Science Education*, 32(10), 1337-1363.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Rowan, B., Chiang, F-S., & Miller, R. J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement the influence of school-and individual-level factors on academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Şahin, S., & Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2 Winter 2014, p. 1399-1415, ANKARA-TURKEY
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. bs). Ankara: Nobel Yayınları.

-
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCutchan.
- Welsh, W., Jenkins, P. H., & Greene, J. R. (2001). Challenges for multilevel models of school disorder: Response to Hoffmann and Johnson. *Criminology*, 38, 1289-1300.
- Yayan, B., & Berberoglu, G. (2004). A re-analysis of the TIMSS 1999 mathematics assessment data of the Turkish students. *Studies in Educational Evaluation* 30, 87-104.