

**ÇOCUKLARIN GÖZÜNDEN  
OKULDA YAŞAM  
ARAŞTIRMA RAPORU**



**ERG** EĞİTİM  
REFORMU  
GİRİŞİMİ



---

YAZARLAR YAPRAK SARIŐIK, YELİZ DÜŐKÜN ARAŞTIRMA EKİBİ CANSU ATLAY, GİZEM GÜNDÜZ, YAPRAK SARIŐIK, YASEMİN TABBİKHA, YELİZ DÜŐKÜN. YAYINA HAZIRLAYANLAR YAPRAK SARIŐIK, YELİZ DÜŐKÜN

---

YAPIM MYRA

KOORDİNASYON ENGİN DOĞAN, YAYIN KİMLİĞİ TASARIMI RAUF KÖSEMEN, SAYFA TASARIMI SERHAN BAYKARA

---

BASKI İMAK OFSET

Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye karşı) No: 1

Yenibosna-Bahçelievler / İSTANBUL

T 0212 656 49 97 F 0212 656 29 26

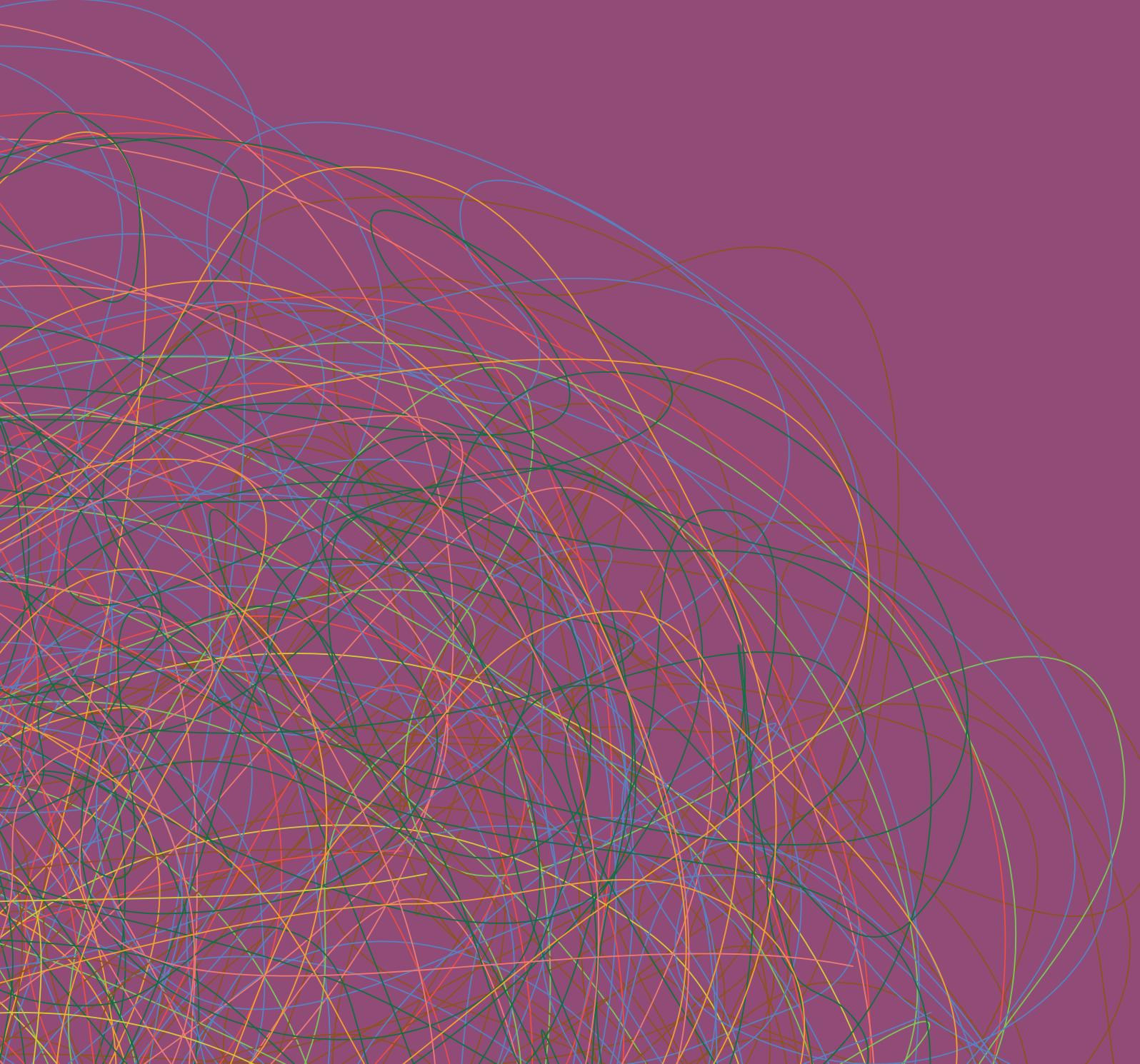
---

ISBN 978-605-9178-54-9

---

İSTANBUL, TEMMUZ 2016

---



**ERG** EĞİTİM  
REFORMU  
GİRİŞİMİ



Bankalar Caddesi  
Minerva Han No 2 Kat 5  
Karaköy 34425 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42  
F +90 (212) 292 02 95

[www.egitimreformugirisimi.org](http://www.egitimreformugirisimi.org)

Acıbadem Caddesi  
Rauf Paşa Hanı Sokak No: 42  
34660 Acıbadem / İstanbul

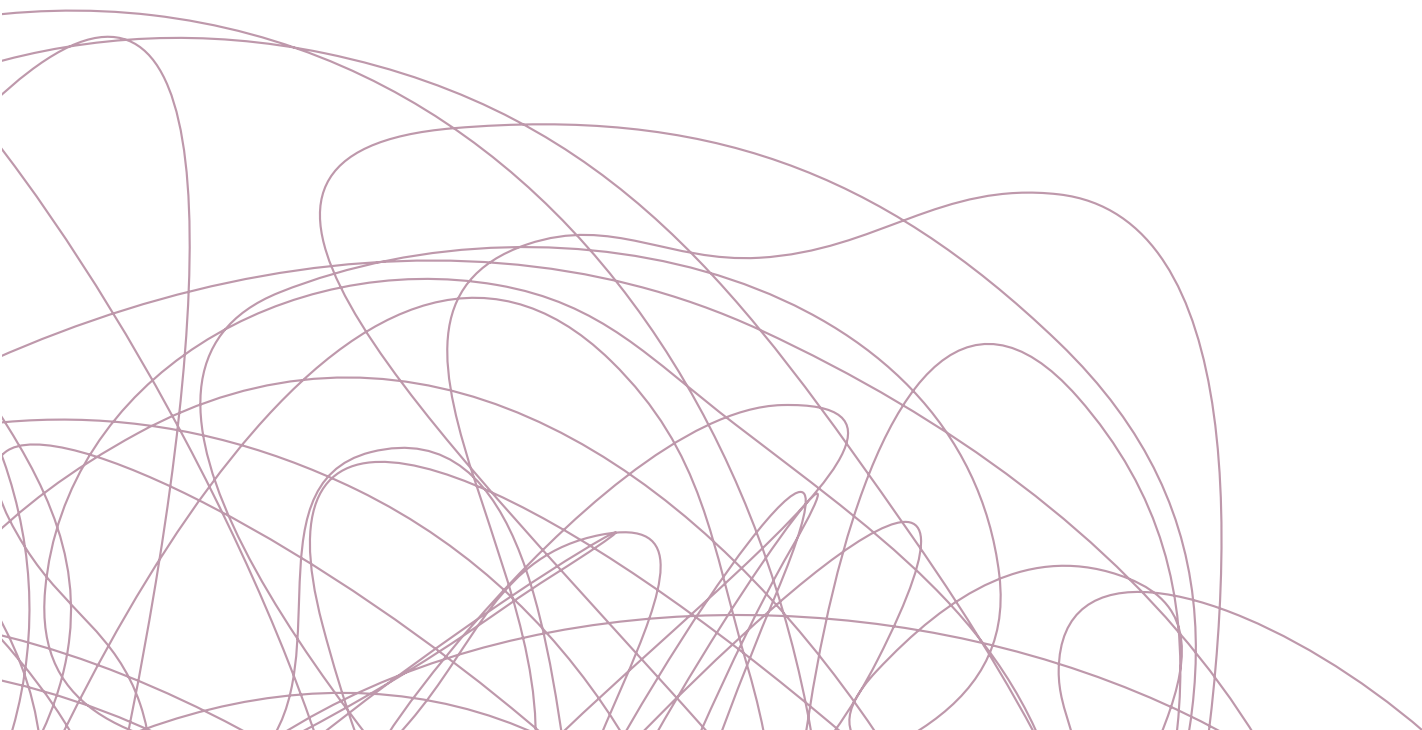
Tel: 0 216 290 70 00  
Fax: 0 216 492 32 33

[www.tegv.org](http://www.tegv.org)

ISBN: 978-605-9178-54-9

---

# ÇOCUKLARIN GÖZÜNDEN OKULDA YAŞAM ARAŞTIRMA RAPORU







Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), ilköğretim çağındaki çocuklarımızın, daha güzel bir çocukluk yaşamaları ve yarınlara umutla bakmaları için, okul içi ve dışı saatlerde çok yönlü bir eğitim desteği almalarını ve çağdaş eğitim olanaklarından faydalanmalarını amaçlıyor.

Türkiye genelinde, 31 yerleşik ilde 10 Eğitim Parkı, 38 Öğrenim Birimi, 24 Ateşböceği (Gezici Öğrenim Birimi) ile çocuklarımıza hizmet vermeyi sürdürüyor. Eğitim Gönüllüleri, her yıl yaklaşık sekiz bin gönüllüsünün yardımıyla, kuruluşundan bu yana 2 buçuk milyona yakın çocuğumuzun aydınlık geleceğine katkı sağladı. Eğitimde özgün modeli ile ulusal ve uluslararası işbirlikleri bulunan TEGV, 2007 yılında Küresel İlkeler Sözleşmesi'ni imzaladı. TEGV ile ilgili detaylı bilgi için [www.tegv.org](http://www.tegv.org) adresi ziyaret edilebilir.

## ERG EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ

ERG, çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve eleştirel bakış yoluyla katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişimdir. Eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınması yapısal dönüşümün ana unsurlarıdır. 2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için de iyi bir örnek oluşturur. ERG, Eğitim Gözlemevi birimi ve ATÖLYE Labs ile ortak girişimi Eğitim Laboratuvarı aracılığıyla araştırma ve eğitim faaliyetlerini gerçekleştirir.

### ERG'İN KURUMSAL DESTEKÇİLERİ



# İÇİNDEKİLER

YÖNETİCİ ÖZETİ	9
GİRİŞ	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	14
YÖNTEM	18
Nicel Araştırma	18
Nitel Araştırma	20
BULGULAR	22
İkili Öğretim	22
Eğitim Ortamları	27
Sosyal Etkinlikler	33
Seçmeli Dersler	37
Okulda Güven Ortamı ve Şiddet	41
Akademik Başarı ve Derse Katılım	51
Eğitim ve Gelecek Algısı	58
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
İkili Öğretim	63
Eğitim Ortamları	64
Okulda Beslenme	66
Isınma ve Temizlik Koşulları	67
Sosyal Etkinlikler	69
Seçmeli Dersler	69
Okulda Güven Ortamı ve Şiddet	70
Akademik Başarı ve Derse Katılım	72
Eğitim ve Gelecek Algısı	72
Sonuç	73
KAYNAKLAR	74
EKLER	76
EK 1: Anket Formu	76
EK 2: Nitel Görüşme Protokolü	85
EK 3: Veli İzin Yazısı Örneği	87



---

## GRAFİKLER VE TABLOLAR

### Grafikler

Grafik 1: Okulun başlangıç saati	23
Grafik 2: Okulun bitiş saati	23
Grafik 3: Kahvaltı etme ve öğle yemeği yeme oranları	26
Grafik 4: Öğretim türüne göre okuldaki olanaklar	30
Grafik 5: "Okulunda kulüp faaliyetleri yürütülüyor mu?"	33
Grafik 6: "Okulundaki kulüplerden herhangi birine üye misin?"	34
Grafik 7: "Sorunum olursa paylaşabileceğim okul arkadaşlarım var"	41
Grafik 8: Ebeveyn eğitim düzeyi ve akranlarla ilişkiler	42
Grafik 9: "Bir sorunum olursa öğretmenime rahatlıkla anlatabilirim"	44
Grafik 10: "Okulda ilişkimin iyi olduğu öğretmenler var" önermesine verilen yanıtların karne notu ile ilişkisi	45
Grafik 11: "Okulda bana karşı kötü davranan öğretmen ya da çalışanlar var"	46
Grafik 12: Ev kaynakları ile karne notu ilişkisi	53
Grafik 13: Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların karne notunun ilişkisi	53
Grafik 14: Okul algısı	59
Grafik 15: Okulu bırakmayı düşünen ve düşünmeyen çocukların öğretmenleriyle ilişkileri	60
Grafik 16: Okulu bırakmayı düşünen ve düşünmeyen çocukların arkadaşlarıyla ilişkileri	60

### Tablolar

Tablo 1: Nicel araştırmanın yapısı	18
Tablo 2: Nicel araştırma örnekleminin bölgesel dağılımı	19
Tablo 3: Nicel araştırmaya katılan çocukların anne ve babalarının eğitim düzeyi	19
Tablo 4: Ev kaynakları	20
Tablo 5: Nitel araştırmaya katılan öğrenciler	21
Tablo 6: Sınıf kademesine göre sabahçı, öğlenci, tam gün öğretim dağılımı	22
Tablo 7: Devam edilen ve tercih edilen öğretim türü	24
Tablo 8: Sınıf mevcudu	29
Tablo 9: Formda seçilmek istenen ve alınan dersler	39
Tablo 10: Seçmeli derslerin işlenmesi	39
Tablo 11: Ortalama karne notu	52
Tablo 12: Derse katılım	57

---

## KISALTMALAR

<b>A</b>	Araştırmacı
<b>A.g.e.</b>	Adı geçen eser
<b>ABD</b>	Amerika Birleşik Devletleri
<b>ERG</b>	Eğitim Reformu Girişimi
<b>HİA</b>	Hanehalkı İşgücü Anketi
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEB MTEGM</b>	Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel M¼d¼rl¼đ¼
<b>MEB ÖERHGM</b>	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel M¼d¼rl¼đ¼
<b>MEB SGB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
<b>MEB SİDB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı
<b>MEB TEGM</b>	Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel M¼d¼rl¼đ¼
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örg¼t¼)
<b>Ö</b>	Öğrenci
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve K¼lt¼r Kurumu)
<b>UNICEF</b>	United Nations Children’s Emergency Fund (Birleşmiş Milletler ocuklara Yardım Fonu)
<b>t. y.</b>	Tarih yok
<b>TEGV</b>	T¼rkiye Eğitim G¼n¼ll¼leri Vakfı
<b>TEOG</b>	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
<b>vb.</b>	ve benzeri
<b>vd.</b>	ve diğerleri
<b>vs.</b>	vesaire

---

# TEŞEKKÜRLER

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin katkıları oldu.

Araştırmanın farklı aşamalarında katkıları, yorumları ve destekleri için Batuhan Aydagül, Gülşah Gürkan, Işık Tüzün, M. Alper Dinçer ve Suat Kardeş'a,

Çocuklarla nitel araştırma yürütme konusunda saha ekibimize verdikleri destek için Pınar Uyan Semerci ve Zeynep Kılıç'a,

Saha araştırmamıza ev sahipliği yapan TEGV Adana Süleyman Özgentürk Öğrenim Birimi, Ankara Semahat-Dr. Nüsret Arsel Eğitim Parkı, Antalya Suna-İnan Kırac Eğitim Parkı, Batman Sason Öğrenim Birimi Osman Salih Binbay Etkinlik Merkezi, Bitlis Öğrenim Birimi, Bursa Öğrenim Birimi, Çorum Öğrenim Birimi, Denizli Sevindik Öğrenim Birimi, Denizli Deliktaş Öğrenim Birim, Diyarbakır Kulp Öğrenim Birimi, Eskişehir Atatürk Eğitim Parkı Ali Numan Kırac Etkinlik Merkezi, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Eğitim Parkı, Giresun Öğrenim Birimi Aysel ve Mesut Taftalı Etkinlik Merkezi, Hakkari Sihirli Çan Öğrenim Birimi, İstanbul Zeyrek Öğrenim Birimi, İstanbul Yeniköy Öğrenim Birimi, İstanbul Semiha Şakir Öğrenim Birimi, İstanbul İpek Kırac Öğrenim Birimi, İstanbul Beykoz Öğrenim Birimi, İstanbul Ferit Aysan Eğitim Parkı, İstanbul Sema ve Aydın Doğan Eğitim Parkı, İzmir Gümüşpala Öğrenim Birimi, İzmir Egekent Öğrenim Birimi, İzmir Çiğli Eğitim Parkı, Mardin Öğrenim Birimi Abdulgani Aras Etkinlik Merkezi, Mardin Midyat Öğrenim Birimi, Mersin Öğrenim Birimi, Nevşehir Hanife-Tevfik Aktekin Öğrenim Birimi, Samsun Büyükşehir Belediyesi Eğitim Parkı, Şanlıurfa Sevgi-Erdoğan Gönül Eğitim Parkı, Siirt Pervari Öğrenim Birimi, Siirt Kurtalan Öğrenim Birimi, Şırnak Cizre Öğrenim Birimi, Sivas Merkez Öğrenim Birimi, Sivas Divriği Öğrenim Birimi, Uşak Öğrenim Birimi, Van Muradiye Öğrenim Birimi, Van Erciş Öğrenim Birimi, Van Çatak Öğrenim Birimi, Van Feyyaz Tokar Eğitim Parkı ve Zonguldak Ayten-Maksut Çavdar Çaycuma Öğrenim Birimi'nin tüm çalışanlarına ve gönüllülerine,

Ama en çok da anket çalışmamıza ve yüz yüze görüşmelerimize katılan çocuklara,

içten teşekkürlerimizi sunarız.



# YÖNETİCİ ÖZETİ

Türkiye’de ilköğretim çağındaki çocukların okul deneyimlerine odaklanan sınırlı sayıda çalışma bulunuyor. Özellikle son yıllarda yaşanan politika değişiklikleri göz önüne alındığında, bu gibi değişikliklerin çocukların eğitim deneyimlerini nasıl etkilediğini anlamak ve farklı boyutlarıyla izlemek önem taşıyor. Türkiye’de son yıllarda temel eğitim alanında yaşanan gelişmelerin başında 2012 yılında 6287 sayılı yasayla “4+4+4” olarak bilinen yeni sisteme geçilmesi geliyor. Bu sistemde ilköğretim okulları yerini ilk ve ortaokullara bıraktı; seçmeli derslere ayrılan saatler ve ders seçenekleri arttırıldı; ilkokula başlama yaşı düşürüldü ve ortaöğretim zorunlu hale getirildi. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), yeni sistemde okuyan 4, 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin deneyimlerini pek çok yönüyle ele alan bir araştırma gerçekleştirdi. Bu araştırma, “4+4+4” sisteminin değerlendirilmesinden ziyade, “4+4+4” sisteminin oluşturduğu koşullarda eğitim görmekte olan çocukların eğitim deneyimlerine ışık tutmayı amaçlıyor.

*Araştırmanın tasarımında, çocukların yaşam koşullarını bütüncül biçimde ele alan “çocuğun iyi olma hali” yaklaşımı referans alındı ve çocukların öznel deneyimleri merkeze konuldu.*

25 ilde yürütülen araştırma kapsamında, geniş bir coğrafyada yaşayan çocuklara erişildi. 2013-14 ve 2014-15 eğitim-öğretim yıllarında 4, 5 ve 7. sınıflara devam eden 1.991 öğrenciyle anket; 2014-15 eğitim-öğretim yılında 5 ve 7. sınıflara devam eden 81 öğrenciyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirildi. Araştırmada ele alınan ana başlıklar şöyledir: İkili öğretim, eğitim ortamları, sosyal etkinlikler, seçmeli dersler, okulda güven ortamı ve şiddet, akademik başarı ve derse katılım, eğitim ve gelecek algısı.

Okul dönüşümleri, öğrenci sayısındaki artış ve seçmeli derslerin çeşitlenmesi sonucunda ilköğretimde derslik gereksinimi arttı. Mevcut derslik sayısının yeterli olmaması, özellikle yeni sisteme geçilen ilk yıl ikili öğretim uygulanan okulların sayısında artışa neden oldu. 2012’den günümüze derslik sayısı arttırıldı ve ikili öğretim uygulanan okulların sayısında yeniden düşüş yaşandı; ancak Türkiye genelinde ilk ve ortaokullarda okuyan çocukların yarısına yakını hala eğitimine sabahçı ya da öğlenci olarak devam ediyor. Araştırmaya katılan çocukların da çok büyük bölümü ikili öğretim uygulanan okullarda öğrencidir.

*Araştırma bulgularına göre, ikili öğretim uygulanan pek çok okulda dersler çok erken saatte başlıyor ve geç saatte bitiyor; bu durum çocukların beslenmesini de olumsuz etkiliyor. Aynı zamanda ikili öğretim uygulaması, kısa teneffüs süreleri nedeniyle, çocukların okulda temel gereksinimlerini karşılamalarını ve sosyal etkinliklere katılmalarını da olumsuz etkiliyor.*

Araştırma, çocukların sağlıklı bir ortamda eğitim görebilmeleri için büyük önem taşıyan temizlik ve ısınma konularında olumsuz deneyimleri olduğuna işaret ediyor. Birçok okulda özellikle tuvaletlerin kirliliğinin yaygın bir sorun olduğu gözlemleniyor. Isınma sorununa ikili öğretim

uygulanan okullarda daha sık rastlanıyor. Bunlara ek olarak, hem derslerin işlenişini iyileştirmek hem de çocukların bireysel gelişimlerini desteklemek için önemli olan kütüphane, spor salonu ve bilgisayar odası gibi alanlar birçok okulda yetersiz kalıyor, amacından farklı kullanılabiliyor ve ders saatleri dışında çocukların erişimine kapalı olabiliyor.

Çocukların sosyal ve bireysel gelişimini destekleyecek ders dışı etkinlikler konusunda yetersizlikler bulunuyor. Zaman ve mekan sınırlılığı nedeniyle, kulüp etkinlikleri birçok okulda gerçekleştirilemiyor. Bu durumdan özellikle ikili öğretim uygulanan okullarda okuyan çocuklar ve 5. sınıf öğrencileri olumsuz etkileniyor. Kulüpler kağıt üzerinde kalabiliyor ve verimli işlemeyebiliyor. Sosyal etkinliklerin verimli uygulanamaması sonucunda, çocukların farklı yönlerden gelişimlerini destekleyecek, ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmelerini sağlayacak önemli bir konuda ödün verilmiş oluyor.

*MEB tarafından seçmeli derslere ilişkin her yıl yayımlanan genelgeler, öğrencilerin ve ailelerin belirli derslere yönlendirilmemesi konusunda okulları uyarırsa da çocukların seçmeli derslere ilişkin tercihlerinin sınırlandırıldığı gözlemleniyor.*

Seçmeli ders formunu doğrudan öğretmenlerin ve okul idarecilerin doldurduğunu belirten çocuklara rastlanıyor. Seçmeli ders formunu kendisinin doldurmuş olması da çocuğun istediği dersi almasını kesin olarak sağlamıyor; çocuklar bazı durumlarda seçimlerini sınırlı dersler arasından yapmak zorunda bırakılabiliyorlar.

Araştırmada çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri de ele alınıyor. Pek çok çocuğun okulda sorunlarını paylaşabildiği yakın arkadaşları ve öğretmenleri bulunuyor. Bununla birlikte, çocukların hem akranlarıyla hem de öğretmenleriyle ilişkilerinde fiziksel ve sözlü şiddeti de kapsayan ciddi sorunlar yaşanabiliyor. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumdaki çocuklar, okulda akran zorbalığına ve öğretmen şiddetine daha fazla maruz kalıyorlar.

Araştırmaya katılan çocukların akademik başarılarının sosyoekonomik durumlarıyla ilişkili olduğu görülüyor. Çocuğun öznel başarı algısı ele alındığında, çocukların önemli bölümünün okulda başarılı olmayı öğretmenleri tarafından daha fazla sevmekle ve önemsenmekle özdeşleştirdiği gözlemleniyor. Bazı okullarda akademik başarıya dayalı ayrımcılık yaşanabildiği gözlemleniyor.

*7. sınıfta okuyan çocukların derslere ilgisinin, derslerden keyif alma durumunun ve okul sevgisinin daha küçük sınıflardaki çocuklara göre düşük olduğu görülüyor. 7. sınıfta devam eden çocuklar arasında okulu bırakma düşüncesi olanların oranının da daha yüksek olduğu görülüyor.*

Sonuç olarak bu araştırma, bireysel gelişimlerinin önemli bir döneminde olan 9-12 yaşlarındaki çocukların eğitim deneyimlerine pek çok boyutta ışık tutuyor; eğitim ortamlarının, okul kaynaklarının, okuldaki güven ikliminin, çocukların yapabilirliklerini ne ölçüde desteklediği üzerinde duruyor. Araştırma, çocuğun eğitim yaşantısına ilişkin öznel deneyimine dayalı bulgular sunuyor. Çalışmanın, bu alanda yürütülen başka çalışmalarla birlikte, eğitim sistemindeki eksiklerin giderilmesine ve sorunlara çocuk odaklı çözümler üretilmesine katkıda bulunmasını umuyoruz.

# GİRİŞ

Türkiye’de ilköğretim çağındaki çocukların okul deneyimlerine odaklanan sınırlı sayıda çalışma bulunuyor. Özellikle son yıllarda yaşanan politika değişiklikleri göz önüne alındığında, bu gibi değişikliklerin çocukların eğitim deneyimlerini nasıl etkilediğini anlamak ve farklı boyutlarıyla izlemek önem taşıyor. Türkiye’de son yıllarda temel eğitim alanında yaşanan gelişmelerin başında 2012 yılında 6287 sayılı yasayla “4+4+4” olarak bilinen yeni sisteme geçilmesi geliyor. Yeni sistem kapsamında 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla zorunlu eğitimin süresi, içeriği ve eğitim kademeleri yeniden düzenlendi. Zorunlu eğitim liseyi de kapsayacak biçimde 12 yıla çıkarıldı ve dörder yıllık üç kademe olarak yapılandırıldı. İlkokula başlama yaşı düşürüldü ve 5. sınıf ortaokul kademesine alındı. İlköğretim okulları; ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarına dönüştü. Kademelendirilmedeki değişikliklere ek olarak, seçmeli derslere ayrılan saatler ve ders seçenekleri artırıldı. Buna bağlı olarak özellikle ortaokulda haftalık toplam ders saatleri arttı. Okul dönüşümleri, öğrenci sayısındaki artış ve seçmeli derslerin çeşitlenmesi sonucunda daha fazla dersliğe gereksinim doğdu ve ikili öğretim yapan okulların sayısında artış yaşandı.

Eğitim sistemindeki bu değişimlerin öğrencileri nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla, düzenlemenin yaşama geçtiği ilk yıl ERG ve TEGV bir araştırma gerçekleştirdi. 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında 4 ve 5. sınıflarda okuyan çocuklarla gerçekleştirilen ve Mart 2014’te kamuoyuyla paylaşılan araştırma, düzenlemenin çocukların akademik başarısına ve okul deneyimlerine etkilerine ilişkin önemli bulgular ve politika önerileri sunuyordu.<sup>1</sup>

2014’te yayımlanan ilk araştırma, “4+4+4”ün ilk yılında 4. sınıftan sonra ortaokul kademesine geçen çocukların sosyal ortamlarının değişmesini olumlu karşılamadıklarını gösteriyordu. Bu süreçte akran zorbalığına uğradığını belirten çocukların sayısının arttığı da araştırmanın bulguları arasındaydı. Ortaokulda derslerin ve öğretmenlerin değişmesinin çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğu, bu süreçte çocukların ders notlarının düştüğü görülmüştü. Ayrıca, bu düşüşün ikili öğretim veren okullardaki çocuklar için daha belirgin olduğu vurgulanmıştı. Bu bulgular, ilköğretimi kademelendirmenin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen alanyazın ile uyumluydu; farklı okullar arasındaki kademe geçişlerinde öğrencilerin bu tür sıkıntılar yaşamaları beklenen bir durumdu. İlk araştırmada, çocukların okul memnuniyetinin okulun tam gün eğitim vermesi, okulda rehberlik servisi bulunması, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinin olması ve okulun geniş bir bahçeye sahip olması ile ilişkili olduğu bulgulanmıştı.

Güncellenen seçmeli ders uygulamasıyla ilgili öne çıkan bulgular ise şöyleydi: Ders seçme sürecinde öğrenci ve velilerin bilgilendirilmelerinde eksiklikler olması, müdür ve öğretmenlerin seçmeli dersler konusunda yönlendirmede bulunmasıyla çocukların seçmedikleri dersleri alabilmeleri, seçmeli derslerin dersi vermeye uygun öğretmen yetersizliğinden ötürü boş geçebilmesi ve derslerin her zaman düzenli biçimde işlenememesi. Ek olarak, seçmeli derslere ayrılan saatlerin artırılması nedeniyle 5. sınıflar için kulüp faaliyetlerinin neredeyse tamamen son bulduğu görülmüştü.<sup>2</sup>

1 Temel Eğitimin Kademelendirilmesi Sürecinin İzlenmesi başlıklı araştırma raporuna şu bağlantıdan erişebilirsiniz:  
[http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444.ArastirmaRaporu.04.03.14.WEB\\_0.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444.ArastirmaRaporu.04.03.14.WEB_0.pdf)

2 Gürkan vd., 2014.

**ERG ve TEGV tarafından yürütülen ve 2014'te Temel Eğitimin Kademelendirilmesi Sürecinin İzlenmesi başlığıyla yayımlanan araştırmanın sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir:**

"1) İkili öğretim veren okulların sayısı hızla azaltılmalı ve bu amaçla okul inşası için yatırımlara hız verilmelidir.

2) İlkokullardan ortaokullara geçen öğrencilerin sosyal çevreleri önemli ölçüde değişmektedir ve bu değişim öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Ancak okullarda rehberlik servisi bulunması öğrencilerin okul memnuniyetleri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle ortaokullarda rehberlik servisleri yaygınlaştırılmalıdır.

3) Benzer biçimde ilkokullardan ortaokullara geçen öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri okul memnuniyetleri ile önemli ölçüde ilişkilidir. Bu nedenle branş öğretmenlerine bu yaş grubundaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olacak destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve yaşama geçirilmesi gerekmektedir.

4) Bulgular, 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda derslerin boş geçmesinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğine işaret etmektedir. Derslerin boş geçmesinin altında yatan temel nedenlerden biri boş geçen derslerin branş öğretmenlerinin okullarda bulunmaması olabilir. Bu nedenle, her okulda derslerin verimli biçimde işlenmesini sağlayacak sayıda ve nitelikte branş öğretmenin bulunması gerekmektedir.

5) Seçmeli derslere ilişkin olarak öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi süreçlerinde aksaklıklar olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca okullarda seçmeli derslerin, özellikle öğretmen bulunmaması nedeniyle, sık sık boş geçtiği bildirilmektedir. Bu nedenle, öğrenci ve velilerin bilgilendirilme sürecinin iyileştirilmesi ve her seçmeli dersin seçilebilmesi ve verilebilmesine uygun fiziki ve insan kaynağı koşullarının okullarda sağlanması gerekmektedir."<sup>3</sup>

İlk araştırma, 4 ve 5. sınıfı "4+4+4" öncesinde okumuş olan çocuklar ile yeni sistemde okuyanlar arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlayarak alanyazına benzersiz bir katkı yaptı. Dört yıldır uygulanmakta olan "4+4+4" sistemini izlemeye devam etmek, uygulamanın ilk yıllarında yaşanan olumsuzlukların giderilip giderilmediğini ortaya çıkarmak için de önem taşıyor. Bu bağlamda, 2012-13'te yürütülen araştırmanın devamı niteliğindeki bu çalışma gerçekleştirildi.

*Mevcut araştırma, "4+4+4" sisteminin değerlendirilmesinden ziyade, "4+4+4" sisteminin oluşturduğu koşullarda eğitim görmekte olan çocukların eğitim deneyimlerinin anlaşılmasına yöneliktir.*

Önceki çalışmada olduğu gibi, güncel çalışmada da "4+4+4"ün ilk kademesinden ikinci kademesine geçiş ve ikinci kademedeki deneyimlere odaklanıldı. "4+4+4" ile birlikte gelen, ilkökula başlama yaşının düşürülmesi ve ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gibi değişimler ise bu araştırmanın kapsamı dışında bırakıldı. Bu konuların dışarıda bırakılmasının nedeni önemsiz olmaları değil, "4+4+4"ün tüm sonuçlarını tek çalışmada değerlendirmenin güç olmasıdır.

Bu çalışmanın odağındaki grup, 4, 5 ve 7. sınıf öğrencileridir. Araştırmaya 4. sınıf öğrencilerini katmak, ortaokula geçişten önceki deneyimleri, 5. sınıf öğrencilerini katmak ise ortaokulun ilk yılındaki deneyimleri anlamak için gerekliydi. 7. sınıflar ise "4+4+4" sisteminin ilk yılında (2012-13 eğitim-öğretim yılında) 5. sınıfa başladıkları, dolayısıyla yeni sistemi ilk deneyimleyen öğrenciler oldukları için çalışmaya dahil edildiler.

3 A.g.e., s. 58.



---

Önceki çalışmaya benzer biçimde, bu araştırmada da nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldı.<sup>4</sup> Araştırma kapsamında toplam 2.072 (1.991’i nicel, 81’i nitel görüşme yoluyla) 4, 5 ve 7. sınıf öğrencisinden toplanan veriler analiz edildi. İlk araştırmanın bulgularından yola çıkılarak çocukların “4+4+4” sonrası eğitim deneyimleri farklı boyutlarıyla ele alındı. İlk araştırma, “4+4+4” ile birlikte ikili öğretim veren okulların sayısındaki artışın çocukların eğitim deneyimlerini olumsuz etkilediğini gösteriyordu. Yaşanan değişimlerin hem okulun mekansal kaynaklarını (okulun tesisleri, derslikler vb.), hem de okulda geçen zamanın (okulun başlama ve bitiş saatleri, teneffüs süreleri vb.) niteliğini etkilediği gözlemlenmişti. Güncel araştırmada da bu alanlara yeniden odaklanılarak “4+4+4”e geçişin ilk yıllardan bu yana gelinen durum incelendi ve ilgili bulgular “ikili öğretim” ve “eğitim ortamları” başlıkları altında sunuldu.

Seçmeli derslere ayrılan saatlerin ve ders seçeneklerinin artması “4+4+4” ile birlikte gelen en önemli değişikliklerden biriydi. Uygulama yürürlüğe girdiğinden bu yana seçmeli dersler konusunda bu derslere not verilmesi gibi değişiklikler yaşandı. Mevcut durumda seçmeli derslerin nasıl işlendiği ve ders seçimi konusundaki aksaklıkların ne ölçüde giderildiği “seçmeli dersler” başlığı altında ele alındı.

İlk araştırmanın dikkat çektiği bulgulardan biri, “4+4+4” sonrasında özellikle 5. sınıf öğrencilerinin kulüp faaliyetlerine katılma olanaklarının önemli ölçüde sınırlandığıydı. Bu konu, kulüp faaliyetlerinin yanı sıra, çocukların katılabilecekleri başka sosyal etkinlikleri de kapsayacak biçimde genişletilerek bulgular “sosyal etkinlikler” başlığı altında derlendi.

İlk araştırmada ayrıca okullarda akran zorbalığının arttığına dikkat çekilmişti. Güncel araştırmada da öğrencilerin akranlarıyla olumlu ve olumsuz ilişkileri değerlendirildi ve ilgili bulgular “okulda güven ortamı ve şiddet” başlıklı bölümde ele alındı. Bu bölüm ayrıca öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu ve olumsuz ilişkileriyle ilgili bulgular da içeriyor.

Birinci araştırma, “4+4+4”ün akademik çıktılarını nasıl etkilediğine derinlemesine eğiliyordu. Bu araştırmada da, “akademik başarı ve derse katılım” başlığı altında çocukların akademik başarılarını etkileyen etmenler ve öznel başarı algılarına ilişkin bulgular ele alındı. Son olarak, “eğitim ve gelecek algısı” başlığı altında çocukların okul sevgisi, okula devam etme istekleri ve eğitime verdikleri önem üzerinde duruldu.

Bulgular, doğrudan temel eğitimin kademelendirilmesinin bir sonucu olarak değerlendirilmedi. Ancak pek çok bulgu, “4+4+4” ile değişime uğrayan başka etmenler, örneğin ikili öğretim yapan okulların ve ders saatlerinin artması gibi durumlar göz önünde bulundurularak değerlendirildi. Bir başka deyişle, araştırma sonuçlarının bir bölümü “4+4+4” sistemine geçilmesiyle doğrudan ilişkili olmayabilir; ancak araştırma, “4+4+4” sisteminde okuyan çocukların eğitim deneyimlerine ışık tutuyor.

Eğitimde geniş çaplı değişikliğe yol açan politikaların yaşama geçmeden önce pilot uygulamalarının yapılması ve uygulamaya geçtikten sonra izlenmesi, beklenmedik ve geri dönüşü zor sorunların saptanması ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmesi için eşsiz önemdedir. “4+4+4” uygulaması yaşama geçmeden önce pilot uygulama yapılmadığı gibi uygulamayı getiren yasa yürürlüğe girmeden önce yeterince katılımcı biçimde tartışılmamıştı. Bu çalışmanın, bu alanda yürütülen başka çalışmalarla birlikte, çocukları doğrudan etkileyen politikaların eksiklerinin giderilmesine katkıda bulunacağını umuyoruz. Buna ek olarak, bu çalışmanın çocukların okul deneyimlerine ilişkin -halihazırda sınırlı olan- alanyazının gelişmesine, çocukların eğitim deneyimlerinin ve gereksinimlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunmasını bekliyoruz.

---

<sup>4</sup> Araştırmalarda kullanılan örnekleme yönteminin rassal olmaması nedeniyle bu araştırmanın bulguları ile ilk araştırmanın bulguları doğrudan karşılaştırılabilir değildir.

# KURAMSAL ÇERÇEVE

Dünyada, hem zorunlu eğitimin süresi hem de sınıf gruplama sistemi bakımından farklı uygulamalar söz konusudur. UNESCO tarafından yayımlanan 2013 verilerine göre, verisine ulaşılabilen 178 ülkede zorunlu eğitim süresi ortalama 8,6 yıldır.<sup>5</sup> Dünyada en sık uygulanan sınıf gruplama sistemi ise 6+3 yıl biçimindedir.<sup>6</sup> Türkiye’de 1997’ye kadar zorunlu eğitim 5 yıldır ve ilköğretim için sınıf gruplaması 5+3 biçimindeydi. 1998 ve 2012 yılları arasında zorunlu eğitim “8+0” olarak uygulanırken, 2012-13 eğitim-öğretim yılıyla birlikte kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına (“4+4+4”) geçildi. Böylelikle, aynı anda hem ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alındı hem de sınıf gruplama sistemi değişti.

Dünyada üzerinde uzlaşmış bir sınıf gruplama sistemi olmadığı gibi, tüm amaçlara aynı anda hizmet eden bir sistemden söz etmek de olası değildir. Bu konudaki çalışmalar, sınıf gruplama sistemlerinin belirlenmesinde çocukların akademik başarılarıyla ve sosyal gelişimleriyle ilgili kaygıların yanı sıra, finansman ve alan kullanımı gibi idari kaygıların da etkili olduğunu gösteriyor.<sup>7</sup> Belirli bir sınıf gruplama sisteminin benimsenmesinin ardında yatan nedenler kadar, tercih edilen sistemin eğitim-öğretim süreçlerine etkisi de önem taşıyor. Türkiye örneğinde “4+4+4” ile birlikte yaşanan değişimler arasında şunlar öne çıkıyor: Düzenlemeden önce 72 ay olan ilkokula başlama yaşı 2012 yılında 66 aya düşürüldü ve buna bağlı olarak ilkokula başlayan öğrenci sayısı arttı; ortaokulun dört yıla çıkmasıyla bu kademedeki öğrenci sayısı arttı; ortaokulların ders programında seçmeli derslerin saati arttı; okul dönüşümleri, öğrenci sayısındaki artış ve seçmeli derslerin çeşitlenmesi sonucunda ilköğretimde derslik gereksinimi ve buna bağlı olarak ikili öğretim veren okulların sayısı arttı; ikili öğretime ve ders saatlerinin artmasına bağlı olarak okula başlama ve bitiş saatleri değişti. “4+4+4” ile ortaya çıkan bu somut değişimler, çocukların eğitim-öğretim deneyimlerini farklı açılardan etkiliyor.

“4+4+4” düzenlemesi gibi köklü değişim yaratan süreçleri incelemek için bütüncül bir yaklaşım benimsemek gerekir. Bu çalışmada, çocuğun yaşam kalitesini ve memnuniyetini ön plana çıkaran bütünlüklü bir yaklaşım olması ve eğitim alanını temel bir gösterge alanı olarak kabul etmesi nedeniyle “çocuğun iyi olma hali” (*child well-being*) yaklaşımı referans alındı. Alanyazında çocukların eğitim deneyimlerini çocuğun iyi olma halinin bir parçası olarak ele alan çalışmalar artmaktadır. Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı, çocuğun yaşam kalitesini ve memnuniyetini ön plana alır. Çocuğun iyi olma hali, aynı zamanda “yapabilirlik yaklaşımı” (*capability approach*)<sup>8</sup> ile yakından ilişkilidir; bu yaklaşım, çocuğun hem günümüzdeki hem de gelecekteki yapabilirliklerine dikkat çeker ve bunları artırmayı amaçlar.<sup>9</sup> Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı, çocukların nesnel yaşam koşulları ile öznel iyi olma deneyimlerini bütüncül bir biçimde ele alır.

5 Bu veri UNESCO Institute for Statistics’in Veri Merkezi’nden alınmıştır.

6 Gürkan vd., 2014.

7 Seller, 2004.

8 Amartya Sen ve Martha Nussbaum tarafından geliştirilen “yapabilirlik yaklaşımı”, en genel ifadesiyle, bireylerin iyi olmalarının hangi kaynaklara sahip olduklarıyla değil, sahip oldukları kaynaklarla neler yapabildikleriyle ilişkili olduğunu ifade eder. Yapabilirlik yaklaşımı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Uyan-Semerci vd., 2012.

9 Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014.

Çeşitli kurumların çocuğun iyi olma halinin göstergelerinin neler olması gerektiği konusunda çalışmaları vardır. Örneğin OECD tarafından oluşturulan altı ana gösterge alanı şunlardır: Maddi iyi olma hali, ev ve çevre koşulları, eğitime ilişkin iyi olma hali, sağlık ve güvenlik, riskli davranışlar, okul yaşamının kalitesi.<sup>10</sup> Çocukların eğitim-öğretim yaşamlarına ilişkin göstergeler bu ana alanların birkaçında birden ele alınır. Örneğin “eğitimden yoksunluk” maddi iyi olma halinin, “okuryazarlıkta eşitsizlik” eğitime ilişkin iyi olma halinin, “akran zorbalığı” ve “okulu sevme” ise okul yaşamının kalitesinin göstergeleri olarak kabul edilir.<sup>11</sup> UNICEF tarafından, ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde çocuğun iyi olma halini değerlendirmek için kullanılan göstergeler arasında da “eğitime ilişkin iyi olma hali” temel bir başlık olarak yer alır. Bu başlık altında, 15 yaşındaki çocukların akademik başarısı, 15 ve 19 yaş arasında olup hala eğitime devam edenlerin oranı ve okuldan işe geçiş göstergeleri bulunur. UNICEF, “özel iyi olma hali”ni de temel gösterge alanlarından biri olarak kabul eder. “Okulu çok seven genç bireylerin oranı”, özel iyi olma halinin göstergelerinden biri olarak kabul ediliyor.<sup>12</sup>

Çocuğun iyi olma halinin göstergelerinin neler olması gerektiği konusunda tam bir uzlaşma olmasa da, öne çıkan tüm çalışmalarda eğitime ilişkin göstergeler yer alıyor. Türkiye’de çocuğun iyi olma halinin göstergelerini belirlemek için yakın dönemde yapılan çalışmalar da eğitim alanını çocuğun “iyi” olması gereken temel alanlardan biri olarak ele alıyor.

### **Uyan-Semerci ve Erdoğan tarafından yürütülen bir çalışmada, eğitim alanına ilişkin şu göstergeler öneriliyor:**

#### **“1. Okul:**

Rehberlik servisi:

Var olup olmadığı

Yeterli sayıda danışmanın olup olmadığı

Kaç saat hizmet verilebildiği

Faaliyet sayısı

Altyapı:

Revir/bahçe/güvenlik var mı?

Okul kantininin şartları, okulun sağlıklı yiyecek servisi yapabilmesi

Okulun mimari planı ve yapısının eğitime ve öğrenciye uygunluğu

Okulun farklı sosyoekonomik gruptan çocukları içerip içermemesi

Okulun gerekli öğretmen kadrosuna sahip olması

#### **2. Öğretmenler:**

Öğretmen eğitimi (meslek içi eğitim saati)

#### **3. Öğrenci katılım:**

Öğrenci meclisleri gibi yapılar aracılığı ile okulda karar alma süreçlerine katılım şartları

Okul dışı faaliyetlere erişim

Bahçe gibi okulun ortak mekanlarını kullanabilme sıklığı ve uzunluğu

Öğrenme gücünü olan veya ‘başarısız’ öğrencilere destek sisteminin olup olmaması

Öğrenci memnuniyeti (özellikle ortaokullar için)

#### **4. Okul öncesi eğitim:**

Erişim/süre/kurumun yapısı<sup>13</sup>

<sup>10</sup> OECD, 2009.

<sup>11</sup> A.g.e.

<sup>12</sup> UNICEF, 2007.

<sup>13</sup> Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014, s.50.

Bu çalışmada tek bir alana -eğitim alanına- odaklanılıyor olsa da çocuğun iyi olma halinin yukarıda değinilen başka alanları da kapsayan çok boyutlu bir olgu olduğu unutulmamalıdır.<sup>14</sup> Öte yandan eğitim, hem çocukların zamanlarının önemli bölümünü geçirdikleri okullarında iyi olma hallerini kapsayan, hem de çocukların gelecekteki yaşam kalitelerini etkileyen bir alandır.<sup>15</sup> Ayrıca eğitim, çocuğun iyi olması gereken başka alanlarla kesişir. Örneğin, okuldaki beslenme seçenekleri ve ders dışı sportif etkinlikler çocuğun sağlığı ile yakından ilişkilidir.

*Bu çalışmada çocuğun öznel iyi olma hali, yani çocuğun yaşam memnuniyetini kendisinin nasıl değerlendirdiği de ele alındı. Araştırma çocuk merkezli bir yaklaşımla tasarlandı ve çocukların eğitim deneyimleri kendi açıklamalarından yola çıkarak yorumlandı.*

"4+4+4" öncesinde çocukların ortaokula başlama yaşı tipik olarak 11'di; politika değişikliğiyle birlikte hem ilkokulun 4 yıla indirilmesi hem de okula başlama yaşının düşürülmesi nedeniyle ortaokula başlama yaşı en az bir yıl geriledi. Aynı zamanda 5. sınıftan itibaren seçmeli ders saatlerinin artırılması ile toplam ders saatleri arttı. 5. sınıf öğrencileri 2011-12 eğitim-öğretim yılında haftada 30 saat ders görüyorlardı ve bu zamanın büyük bölümünü sınıf öğretmenleriyle geçiriyorlardı; ders çizelgelerinde yapılan değişikliklerle 5. sınıflar için haftalık ders saati 36'ya çıktı.<sup>16</sup> "4+4+4" ile birlikte çocuklar daha erken yaşta yeni bir okula, daha fazla sayıda derse ve öğretmene uyum sağlamak zorunda kaldılar.

"4+4+4" ile birlikte ortaokullardaki branş öğretmenlerinin alışlagelenden daha küçük bir yaş grubuna uyum sağlamaları gerekti. Alanyazında 10-14 yaş arasındaki dönemin öğrenci odaklı bir eğitim felsefesi gerektirdiğini, çocukların bu dönemdeki sosyal ve psikolojik gereksinimlerine karşılık verebilecek nitelikteki öğretmenlerin de ağırlıklı olarak ilkokullarda bulunduğunu öne süren çalışmalar vardır.<sup>17</sup> Alanyazın, öğretmenlerin yeterliklerinin çocuğun iyi olma hali ile ilişkili olduğunu öne sürüyor. Çocukların öğretmenleriyle ilişkilerine eğilmek bu bakımdan da önemlidir. Özellikle çocukların okulda herhangi bir konuda desteğe gereksinim duyduklarında öğretmenlerinden bu desteği alıp alamadıkları çocuğun iyi olma hali bağlamında önem kazanıyor. Çalışmada, çocuğun iyi olma halinin göstergelerinden kabul edilen rehberlik servisinin varlığı da bu bağlamda ele alınıyor.

Akran zorbalığı, okul yaşamının kalitesinin önemli bir bileşeni olarak çocuğun iyi olma halinin göstergelerinden biri olarak kabul ediliyor.<sup>18</sup> Okul ortamının özellikleri ile çocuğun akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkileri, çocuğun okulda mutlu, huzurlu ve başarılı olmasını doğrudan etkiliyor. İlk araştırma, okulda kendisiyle dalga geçildiğini, kendisini itip kakan ve rahatsız eden öğrencilerin olduğunu belirten 5. sınıf öğrencilerinin oranının 2012-13 eğitim-öğretim yılında, bir önceki yıla göre yaklaşık % 30 arttığını gösteriyor.<sup>19</sup> Bu çalışmada da akran zorbalığı ile ilişkili konular ele alınıyor, çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerinin şiddet içerip içermediği, içeriyorsa bunun hangi çocuklar için daha yaygın olduğu irdeleniyor.

<sup>14</sup> Çocuğun iyi olma hali yaklaşımının içerdiği farklı alanlar ve göstergeler hakkında kapsamlı bilgi için şu kaynağa bakılabilir: Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2014). *Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: UNICEF.

<sup>15</sup> Uyan-Semerci vd., 2012.

<sup>16</sup> Ortaokullar için haftalık ders saati 2013'te yeniden düzenlenerek 29 saati zorunlu, 6 saati seçmeli ders olmak üzere 35'e indirildi.

<sup>17</sup> Hough, 1995.

<sup>18</sup> OECD, 2009.

<sup>19</sup> Gürkan vd., 2014.

Akademik başarı, bilişsel kapasite, okul yaşamının kalitesi, okula uyum, akademik beceri algısı ve okul davranışları çocuğun iyi olma halinin bilişsel alandaki göstergeleri arasında yer alıyor.<sup>20</sup> Türkiye özelinde yürütülen bir araştırma 12-18 yaş arası çocuklar için derslerden yüksek notlar almanın mutluluğunun en temel göstergesi olduğunu gösteriyor.<sup>21</sup> Başka bir araştırma, derslerde başarısız olmanın çocukların okulu bırakmalarının da en önemli nedenlerinden olduğunu gösteriyor.<sup>22</sup> Dolayısıyla çocuğun iyi olma hali yaklaşımı bağlamında, akademik başarı ve başarı algısını dikkate almak önemlidir. Bu çalışmada, akademik başarının göstergelerinden kabul edilen karne notları ile takdir veya teşekkür belgesi almaya ilişkin veri toplandığı gibi, çocuğun kendi akademik başarısını nasıl gördüğü de ele alınıyor. Bu veriler üzerinden çocuğun başarısını etkileyen faktörler üzerinde duruluyor. Eğitimin kademelendirilmesine ilişkin çalışmalar arasında, farklı kademelendirme yöntemlerinin akademik başarıya etkisine odaklananlar büyük yer tutuyor. Çoğunlukla ABD’de gerçekleştirilen bu araştırmaların önemli bir bölümü, 5, 6, 7 ve 8. sınıfları ortaokulda okuyan çocukların akademik başarısının, bu sınıflara ilkökule devam eden çocuklara göre daha düşük olduğunu gösteriyor.

Türkiye örneğinde temel eğitimin kademelendirilmesi süreciyle ilişkili olan önemli bir olgu da ikili öğretimdir. İkili öğretimin temel amacı okul binası yapımı ve öğretmen alımı gibi alanlarda yapılan harcamaları azaltmaktır. Öte yandan ikili öğretimin, öğretmenlerin üzerindeki iş yükünün artması, öğretim programlarının daralması gibi olumsuz etkileri bulunuyor.<sup>23</sup> Her şeyden önce ikili öğretim, çocukların okulda geçirdikleri sürenin kısalmasına neden oluyor. Bu durum, çocukların okulda ders dışı faaliyetlere katılımlarını, sosyalleşmelerini ve beslenmelerini etkiliyor. İkili öğretimin etkilediği bu olguların tümü çocuğun iyi olma hali ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla bu çalışmada okuldaki mekana ve zamana dayalı kısıtlılıklara odaklanılırken ikili öğretime özellikle vurgu yapılıyor. İkili öğretim, “4+4+4” uygulamasından bağımsız olarak da önemli sonuçlar doğuruyor. Ancak “4+4+4”e geçilmesiyle birlikte ikili öğretim uygulamasının ders saatlerindeki artışla birleşmesi yeni sorunlar doğuruyor ve bu konuya daha kapsamlı bir bakışı zorunlu kılıyor.

Eğitim yaşantısında çocuğun iyi olma halini etkileyen altyapısal konular ikili öğretimle sınırlı değildir. Okulda sunulan yemeklerin kalitesi, okul bahçesinin ve okuldaki diğer alanların yeterliliği de çocuğun iyi olma hali ile yakından ilişkilidir ve bu çalışma bu konuları da ele alıyor.

“4+4+4” sonrasında ortaokullardaki seçmeli ders uygulamasındaki değişiklikler, bu çalışmada ayrı bir başlık olarak ele alındı. Seçmeli dersler çocuklara birden fazla ders arasında kendi ilgilerine uygun bir seçim yapma şansı tanıdığı ve nitelikli olarak sunulabildiğinde anlamlıdır. Çocuğun iyi olma haline ilişkin alanyazında “öğrenci katılımı” çocuğun eğitim alanında iyi olmasının bir göstergesi olarak sunuluyor.<sup>24</sup> Araştırma kapsamında, seçmeli dersler konusuna çocuğun eğitim süreçlerine katılımı bağlamında yaklaşıyor.

Sonuç olarak, ilköğretimde yeni kademelendirme sisteminin oluşturduğu koşullar, çocuğun iyi olma haliyle yakından ilişkilidir. “4+4+4”ün getirdiği değişimler, çocuğun eğitim yaşantısını okula uyum, akran zorbalığı, öğretmenlerle ilişkiler, rehberlik desteği, okulda sosyalleşme, sosyal etkinliklere katılım, okulda mekan kullanımı, beslenme, öğrenme süreçlerine katılım gibi pek çok boyutta etkiliyor. Bu çalışmayla, köklü bir politika değişikliği olan “4+4+4” süreci çocuğun iyi olma hali bağlamında izlenirken aynı zamanda çocukların eğitim deneyimlerine odaklanan alanyazına da katkı sunuluyor.

<sup>20</sup> Uyan-Semerci vd., 2012.

<sup>21</sup> Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014.

<sup>22</sup> Uyan-Semerci vd., 2012.

<sup>23</sup> Gürkan vd., 2014.

<sup>24</sup> Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014.

# YÖNTEM

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birbirini tamamlayacak biçimde kullanıldı. Nicel araştırmaya, 4, 5 ve 7. sınıf öğrencileri, nitel boyuta ise 5 ve 7. sınıf öğrencileri dahil edildi. Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü “4+4+4” sisteminde okuyan çocuklardır. Araştırmaya 4. sınıf öğrencilerini katmak, ortaokula geçişten önceki deneyimleri, 5. sınıf öğrencilerini katmak ise ortaokulun ilk yılındaki deneyimleri anlamak için gerekliydi. 7. sınıf öğrencileriyse ortaokulu “4+4+4” sisteminde okuyan ilk grup olduğundan çalışmaya dahil edildi. Çocukların okul deneyimlerini anlamak amacıyla, 1.991 öğrenciyle anket, 81 öğrenciyle de derinlemesine görüşmeler gerçekleştirildi. Böylelikle her iki araştırma yaklaşımının avantajlarından yararlanıldı. Anket yöntemi, ulaşılan öğrenci sayısını artırmayı, elde edilen verileri demografik değişkenlere göre analiz etmeyi sağladı. Anket aracılığıyla geniş bir örnekleme çocuğun iyi olma hali bağlamında okulda rehberlik desteği, beslenme, akademik başarı ve başarı algısı, okulda bahçe kullanımı gibi alanlarda nesnel göstergelerle örtüşen veri toplandı. Ankette çocukların akranları ve öğretmenleriyle ilişkileri, başarı algıları gibi konularda öznel algılarına yönelik sorular da soruldu. Araştırmanın nitel ayağı, çocukların okuldaki öznel deneyimlerine odaklanacak biçimde kurgulandı. Çocuklarla yapılan yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler, örneklem grubunun okul deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi edinme olanağı sağladı.

## NİCEL ARAŞTIRMA

Araştırmanın nicel boyutunda, TEGV’in etkinlik noktalarına gelen 4, 5 ve 7. sınıf öğrencileriyle çevrimiçi anket gerçekleştirildi (Ek 1). Araştırma 2014 yılı içinde iki ay basamakta gerçekleştirilerek toplam 1.991 öğrenciden veri elde edildi. Araştırmanın çıktılarını betimsel tablolar ile çapraz tablolar ve grafikler biçiminde sunuldu. Çapraz tablo ve grafiklerde istatistiksel anlamlılığı test etmek için ki-kare testi kullanıldı.<sup>25</sup>

TABLO 1: NİCEL ARAŞTIRMANIN YAPISI				
	4. SINIF	5. SINIF	7. SINIF	TOPLAM
1. BASAMAK (17 MAYIS-21 TEMMUZ 2014)	765	384	373	1.522
2. BASAMAK (8 EKİM-24 ARALIK 2014)	0	258	211	469
TOPLAM	765	642	584	1.991

Anket çalışması TEGV’in 25 ildeki toplam 40 etkinlik noktasında gerçekleştirildi. Böylelikle tek bir coğrafi bölgeyle sınırlı kalmadan geniş bir öğrenci grubuna erişildi. Örneklem belirleme yöntemi rassal olmadığından, bu çalışmanın bulguları Türkiye’de aynı kademede öğrenim görmekte olan tüm öğrenciler için genellenebilir değildir. Buna rağmen, örneklem grubunun genel özellikleri, Türkiye genelinde aynı yaş grubunda bulunan çocukların özellikleriyle benzerdir. Nicel araştırmaya katılan çocuklar araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde devam ettikleri sınıf itibarıyla tipik olarak 9-12 yaş arasındaydı. Tüm Türkiye için temsil gücü bulunan Hanehalkı İşgücü Anketi 2013 (HİA 2013) verilerine göre, Türkiye’de 9-12 yaş grubundaki çocukların % 54’ünün hanesinde 4-5 kişi, % 23’ünün

<sup>25</sup> Ki-kare testinde p değeri 0,05’ten küçük olanlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

hanesinde 6-7 kişi bulunuyor. Bu araştırmanın örnekleminde bulunan çocukların da % 47'sinin hanesinde 4-5 kişi, % 22'sinin hanesinde 6-7 kişi bulunuyor. HİA 2013'e göre 9-12 yaş grubundaki çocukların % 31'inin annesi, % 85'inin babası çalışıyor. Araştırma örnekleminde bulunan çocuklar için bu oranlar sırasıyla % 23 ve % 90'dır. Bir okul bitirmemiş annelerin oranı HİA 2013'te % 26 iken bu araştırmanın örnekleminde % 32'dir. Üniversiteyi bitirmiş annelerin oranı HİA 2013'te % 6, bu araştırmanın örnekleminde % 8'dir. Üniversiteyi bitirmiş babaların oranı HİA 2013'te % 11, bu araştırmanın örnekleminde % 13'tür.

**TABLO 2: NİCEL ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNİN BÖLGESEL DAĞILIMI<sup>26</sup>**

BÖLGE	SAYI	YÜZDE
AKDENİZ (ANTALYA, İÇEL)	109	5,5
DOĞU ANADOLU (BİTLİS, HAKKARİ, SİVAS, VAN)	578	29,0
EGE (DENİZLİ, İZMİR, UŞAK)	139	7,0
GÜNEYDOĞU ANADOLU (BATMAN, DİYARBAKIR, GAZİANTEP, MARDİN, SİİRT, ŞANLIURFA, ŞIRNAK)	487	24,5
KARADENİZ (ÇORUM, GİRESUN, SAMSUN, ZONGULDAK)	259	13,0
MARMARA (BURSA, İSTANBUL)	324	16,3
İÇ ANADOLU (ANKARA, ESKİŞEHİR, NEVŞEHİR)	95	4,8
TOPLAM	1.991	100,0

Demografik özellikler, öğrencilerin eğitim yaşamlarının niteliği konusunda belirleyici role sahiptir. Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirildiği kitlenin demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi toplandı. Araştırmaya katılan çocukların % 51'i kız, % 49'u oğlandı. Ankete katılan her 10 çocuktan yaklaşık 6'sının 2 ya da daha az sayıda kardeşi vardır; yaklaşık 4'ünün ise kardeş sayısı 3'ün üzerindedir. Ankete katılan çocukların % 95'i annesiyle, % 93'ü babasıyla aynı evde yaşıyor. Hem annesiyle hem de babasıyla aynı evde yaşayanların oranı % 90, ebeveynlerinden yalnızca biriyle aynı evde yaşayanların oranı ise % 8'dir. % 2 ise ne annesiyle ne de babasıyla birlikte yaşıyor.

Ankete katılan çocukların sosyoekonomik koşullarını daha iyi anlamak için ebeveynlerinin eğitim durumları soruldu. Araştırmaya katılan çocukların % 32'sinin annesi hiç okula gitmemiş veya ilkokulu bitirmemiştir. Lise ve üzeri eğitime sahip olan annelerin oranı % 23'tür. Araştırmaya katılan çocukların % 16'sının babası hiç okula gitmemiş veya ilkokulu bitirmemiştir. Lise ve üzeri eğitime sahip olan babaların oranı % 37'dir. Her 10 çocuktan yaklaşık 4'ünün annesi veya babası lise ve üzeri eğitime sahiptir.<sup>26</sup>

**TABLO 3: NİCEL ARAŞTIRMAYA KATILAN ÇOCUKLARIN ANNE VE BABALARININ EĞİTİM DÜZEYİ (%)**

	ANNE	BABA
HİÇ OKULA GİTMEMİŞ/İLKOKUL MEZUNU DEĞİL	31,6	15,5
İLKOKULU BİTİRMİŞ	29,5	24,5
ORTAOKULU BİTİRMİŞ	15,5	23,2
LİSEYİ BİTİRMİŞ	15,9	23,6
ÜNİVERSİTEYİ BİTİRMİŞ	7,5	13,2
TOPLAM	100,0	100,0

<sup>26</sup> Bölgesel dağılım raporlama kolaylığı için kullanıldı. Araştırma kapsamındaki iller bölgeleri temsil etmemektedir.

Ankete katılan çocukların sosyoekonomik durumunu anlamak için belirli kaynaklara sahip olup olmadıkları soruldu. Bu kaynaklar genel olarak “ev kaynakları” olarak adlandırılrsa da, okul önlüğü, spor ayakkabı, kışlık ayakkabı ya da bot gibi kişisel eşyalar da bu çerçevede kapsandı. Her 10 çocuktan yaklaşık 9’unun spor ayakkabısı, okul önlüğü/forması, kışlık ayakkabısı/botu bulunuyor. Çocuğun ders çalışmasını kolaylaştırmasını beklediğimiz kaynaklar ise daha sınırlı oranda çocuk için erişilebilir durumdadır. Her 10 çocuktan yaklaşık 7’sinin çalışma masası ve 6’sının bilgisayar, 5’inin ise evinde internet erişimi vardır.

**TABLO 4: EV KAYNAKLARI (%)**

	TOPLAM
BİLGİSAYAR	59,9
EVDE İNTERNET ERIŞİMİ	51,0
KENDİME ÖZEL YATAK	71,7
DERS ÇALIŞTIĞIN BİR ÇALIŞMA MASASI	72,3
KIŞLIK AYAKKABI YA DA BOT	86,0
OKUL ÖNLÜĞÜ/OKUL FORMASI	91,1
SPOR AYAKKABI	85,5
YARDIMCI DERS KİTAPLARI	76,0

Açıklama: Bu soru “Aşağıdakilerden hangilerine sahip olduğunuzu işaretler misiniz?” biçiminde soruldu. “Sahibim” diyenlerin oranı gösterilmektedir.

## NİTEL ARAŞTIRMA

Araştırmanın nitel ayağı, nicel araştırmayı tamamlayacak biçimde tasarlandı. Yukarıda da belirtildiği gibi, çocuğun iyi olma hali yaklaşımındaki göstergeler alanlarından biri öznel iyi olma algısıdır. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutunda çocukların okul yaşamlarına ilişkin öznel deneyimleri, görüşleri, gözlemleri ve duyguların ön plana alındı. Ankette ele alınan okulun fiziksel koşulları, okulda güven ortamı ve başarı gibi konular, nitel görüşmelerde derinlemesine irdelendi. İlk araştırmadan ve araştırmanın nicel ayağından farklı olarak, nitel görüşmelerde 7. sınıfı bitiren öğrencilere 2013 yılında yaşama geçen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) hakkında sorular da soruldu.

Nitel araştırmanın ana çerçevesi ve konu başlıkları belirlenirken ilk araştırmanın bulgularından ve bu araştırmanın nicel boyutundan edinilen ön bulgulardan yararlandı. Eğitim ortamları, öğretmenler ve akranlarla ilişkiler, okulda başarı algısı, seçmeli dersler alanlarında kılavuz sorular hazırlandı. Bu sorulardan oluşan görüşme protokolü pilot görüşmeler aracılığıyla test edildi; sonrasında revize edilerek son haline getirildi (Ek 2). 2015 yılının Haziran-Temmuz aylarında, dokuz ilde 10 farklı TEGV etkinlik noktasındaki öğrencilerle bireysel, yüz yüze, yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapıldı. 5. ve 7. sınıfı bitirmiş öğrencilerden çalışmaya katılmak isteyen tüm çocuklarla görüşme yapıldı. Görüşmeler öncesinde velilerden yazılı izin alındı. Çocuklara araştırmanın amacı, kapsamı ve yapılacak görüşmelerin nasıl kullanılacağı açıklandıktan sonra sözlü olarak izin alındı. Yine çocukların izniyle, görüşmelerde ses kaydı alındı. Toplam 81 çocuk ile çoğunluğu 15-25 dakika süren görüşmeler yapıldı. En kısa görüşme 10 dakika, en uzun görüşme 50 dakika uzunluğundaydı. Görüşme kayıtları deşifre edildi ve araştırma çerçevesindeki temalara göre kodlandı.



81 öğrencinin 51'i 5. sınıfı, 30'u 7. sınıfı bitirmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin 34'ü kız, 17'si oğlandır. 7. sınıf öğrencilerinin 19'u kız, 11'i oğlandır. İl, cinsiyet ve sınıfa göre dağılımlar Tablo 5'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

**TABLO 5: NİTEL ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLER**

	5. SINIF		7. SINIF		TOPLAM
	KIZ	OĞLAN	KIZ	OĞLAN	
ADANA	6	4	-	-	10
ANKARA	3	2	1	-	6
BATMAN	2	1	7	-	10
BURSA	3	3	3	-	9
ÇORUM	6	1	2	1	10
GAZİANTEP	4	-	-	3	7
İSTANBUL	5	3	2	2	12
İZMİR	3	3	1	1	8
SİİRT	2	-	3	4	9
TOPLAM	34	17	19	11	81

# BULGULAR

Bu bölümde, nicel ve nitel araştırma bulguları harmanlanarak yedi alt başlıkta sunuluyor: İkili öğretim, eğitim ortamları, sosyal etkinlikler, seçmeli dersler, okulda güven ortamı ve şiddet, akademik başarı ve derse katılım, eğitim ve gelecek algısı. Bu başlıklar altında, öğrencilerin ortaokul deneyimlerine ilişkin bulgular ayrıntılı biçimde ele alınıyor.

## İKİLİ ÖĞRETİM

Çocukların okulda geçirdikleri süre ve bu sürenin nasıl yapılandırıldığı, eğitim deneyimleri üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu bölümde, "4+4+4" sonrasında yaygınlaştığı görülen ikili öğretim uygulamasının, okulda geçen zamanın yapılandırılmasını ve dolayısıyla "çocukların iyi olma hali"ni nasıl etkilediği ele alınıyor. "4+4+4"le birlikte artan haftalık ders saatleri ve ikili öğretim uygulaması, okulların başlangıç ve bitiş saatleri ile teneffüs sürelerini belirgin biçimde etkiledi. Teneffüs süreleri ve okul başlangıç/bitiş saatleri, dolaylı olarak çocukların beslenme alışkanlıklarını ve sosyalleşme olanaklarını da etkiliyor.

"4+4+4" düzenlemesinin önemli sonuçlarından biri ikili öğretim uygulanan okulların sayısındaki artıştır. "4+4+4" sistemine geçilmeden önce, 2011-12 eğitim-öğretim yılında ikili öğretim veren ilköğretim okullarının oranı % 22'ydi.<sup>27</sup> 2012 yılında bu oran % 29,2'ye çıkmış, daha sonra yeniden gerileyerek 2013 yılında % 26, 2014 yılında % 23,5 olmuştur.<sup>28</sup> Kalkınma Bakanlığı'nın verilerine göre, 2014-15 eğitim-öğretim yılında ilköğretim öğrencilerinin % 54'ü, ortaokul öğrencilerinin % 47'si ikili öğretim uygulanan okullarda eğitim aldı. İlköğretimde ikili öğretimde okuyan çocukların oranının en yüksek olduğu il Adana'dır (% 72).<sup>29</sup>

Araştırmanın nicel boyutuna katılan çocukların % 83'ü ikili öğretim uygulanan okullarda okuyor. Tablo 6'da çocukların öğretim türü ve sınıf kademelerine göre dağılımları gösteriliyor.

	4. SINIF	5. SINIF	7. SINIF	TOPLAM
SABAHCİ	46,5	49,1	79,5	57,1
ÖĞLENCİ	34,9	33,0	7,6	26,2
TAM GÜN	18,6	17,9	13,0	16,7
TOPLAM	100,0	100,0	100,0	100,0

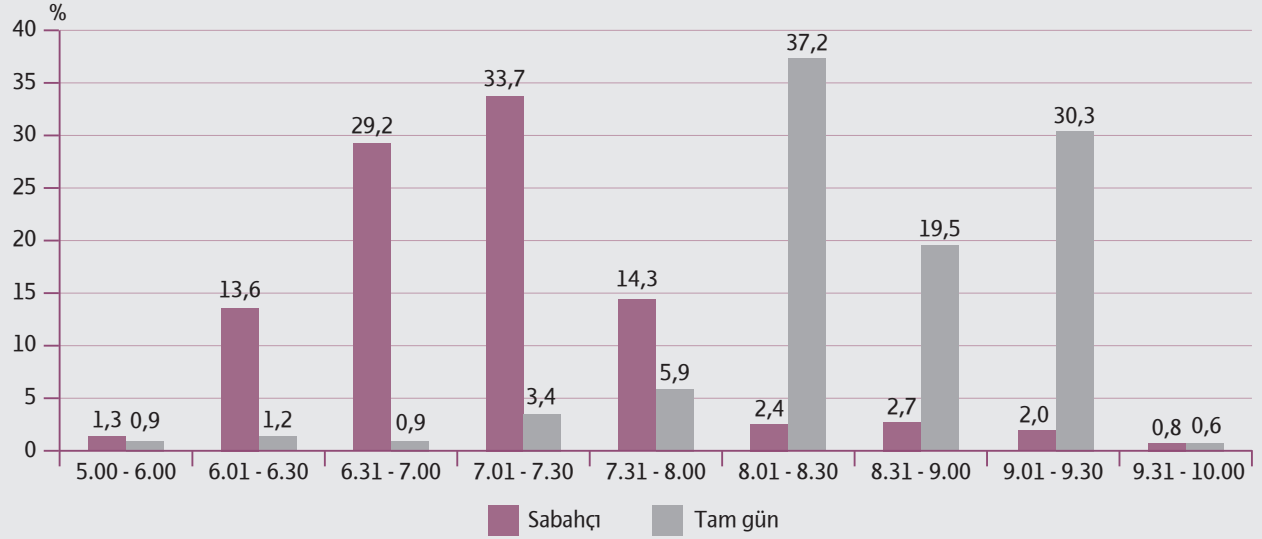
<sup>27</sup> ERG, 2013.

<sup>28</sup> MEB SGB, 2015.

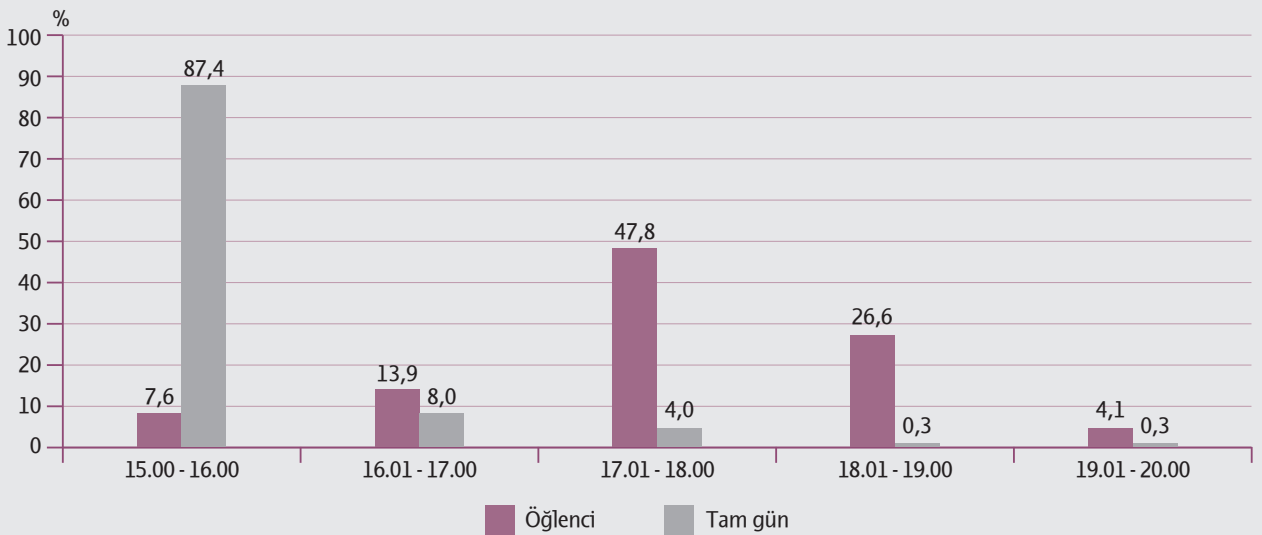
<sup>29</sup> Kalkınma Bakanlığı (t.y.)

İkili öğretim uygulanan okullarda okuyan sabahçı çocuklar, sabahları çok erken saatlerde derse başlıyor, öğlenci çocuklarsa okuldan çok geç saatlerde ayrılıyorlar. Sabahçı çocukların % 78'i okulunun 7.30'da veya öncesinde başladığını belirtiyor. Okula başlama ve bitiş saatleri ile okulun ikili ya da tam gün öğretim uygulaması arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır.

**GRAFİK 1: OKULUN BAŞLANGIÇ SAATİ (%)**



**GRAFİK 2: OKULUN BİTİŞ SAATİ (%)**



Araştırmaya katılan çocukların % 55'i sabahçı olmayı, % 27'si öğlenci olmayı, % 19'u ise tam gün eğitim almayı tercih ettiğini söylüyor. Çocukların önemli bölümü için okula devam ettikleri saatler tercihleriyle uyumludur; fakat sabahçı çocukların % 31'i, öğlenci çocukların % 54'ü, tam gün eğitim gören çocukların da % 44'ü devam ettiğinden farklı bir öğretim türünü tercih ediyor (Tablo 7).

**TABLO 7: DEVAM EDİLEN VE TERCİH EDİLEN ÖĞRETİM TÜRÜ (%)**

TERCİH EDİLEN ÖĞRETİM TÜRÜ	DEVAM EDİLEN ÖĞRETİM TÜRÜ			
	SABAHAÇI	ÖĞLENCİ	TAM GÜN	TOPLAM
SADECE SABAHLARI DERSE GİRMEK İSTERDİM (SABAHAÇI OLMAK İSTERDİM).	69,0	41,4	26,4	54,6
SADECE ÖĞLEDEN SONRALARI DERSE GİRMEK İSTERDİM (ÖĞLENCİ OLMAK İSTERDİM).	20,2	45,9	17,5	26,5
HEM SABAH HEM ÖĞLEDEN SONRA DERSE GİRMEK İSTERDİM (TAM GÜN).	10,8	12,7	56,1	18,9
TOPLAM	100,0	100,0	100,0	100,0

Yukarıda da belirtildiği gibi, sabahçı çocukların % 78'i için okula başlama saati 7.30 veya daha öncedir. Okula başlama saatlerine bağlı olarak, çocukların oldukça erken saatlerde uyanmaları gerekebiliyor. Nitel araştırmaya katılan sabahçı öğrencilerin bir bölümü saat 5.00-6.00 civarında kalkıyor; bazıları sabah erken saatlerde uyanmakta zorlandıklarını belirtiyorlar.

*"Ben sabahçıyım, sabahın 5'inde kalkıyorum. Bir de evimiz okula uzak, servis götürüyor bizi" (Erdem, 7. sınıf, Gaziantep).<sup>30</sup>*

*"A: Sabah kaçta kalkıyorsun?"*

*Ö: 6'daydı önceden. 5'te kaldırıyor annem bizi. Ama bu sene 7'de başlıyor. Annem 5 buçukta kaldırıyor bizi, yetişebiliyoruz" (Ceyda, 5. sınıf, Adana).<sup>31</sup>*

*"İlkokul 3-4'ler sabahçı olmamalı, eğer sabahçı olacaksa eğitim 9'da başlamalı. 5.30-6.00 gibi başlıyor, o zaman çocuğun gelişiminde bir sorun oluyor. (...) 3-4'ler sabahçı olmasın ya da 9'da olsun, gerçekten buna müdahale edilmesini istiyorum. Hatta bunu söyleyebiliyorsanız lütfen bunu yazın" (Derya, 5. sınıf, Gaziantep).*

Buna rağmen sabahçı öğrencilerin çoğu günün geri kalanında serbest olmayı seviyor ve sabahçı olmaktan memnuniyet duyuyor. Öte yandan, bazı öğle öğrencileri okuldan geç saatlerde çıkmaktan, okul sonrasında serbest zaman kalmamasından hoşnut değiller. Özellikle kış aylarında, son dersler esnasında veya okuldan çıktıklarında havanın kararmış olduğunu da ifade ediyorlar.

*"Sabahçı daha iyi çünkü öğleden sabaha kadar sen boşsun. Ama öğlede, akşam hiçbir şey yapamıyorsun; yemek yiyorsun ve direkt yatıyorsun zaten" (Gökhan, 5. sınıf, Çorum).*

*"Teneffüslerde kızlarla ip atıyoruz, oturuyoruz, yemek yiyoruz, son teneffüsümüz karanlık oluyor kışın hava, koşuyoruz falan" (Duru, 5. sınıf, Çorum).*

*"[Öğleci olmak] iyi de, zamanlar değişmeden önce karanlıkta çıkıyorduk. Biraz zor oluyordu" (Berna, 5. sınıf, Adana).*

*Önceki yıl öğleci olan Funda, okula tam gün gitmeyi tercih etme nedenini şöyle açıklıyor:*

*"Ben aslında bu seneyi daha çok sevdim. Çünkü geçen sene 12'den 6'ya kadardı, hem akşam karanlık oluyordu, mesela kış aylarında, ya da hani kendime fazla vakit ayıramıyordum ders konusunda falan (...) öğle arası yoktu, sürekli 10 dakikada bir derse giriyorduk. Çok sıkıcı oluyordu. Bu dönem daha iyi bence, daha rahat" (Funda, 5. sınıf, İstanbul).*

Funda'nın bahsettiği gibi, ikili öğretimde öğrencileri olumsuz etkileyen bir etken de teneffüs sürelerinin kısa olmasıdır. Birçok okulda teneffüslerin 10 dakika olduğu, bazı durumlarda daha da

<sup>30</sup> Rapor boyunca kullanılan isimler, görüşülen çocukların gerçek isimleri değildir.

<sup>31</sup> Rapor boyunca görüşmelerden alıntılarda kullanılan kısaltmalar, araştırmacı (A) ve öğrenciyi (Ö) ifade etmektedir.

kısa olabildiği gözlemleniyor.<sup>32</sup> Aşağıdaki örnekteki gibi, ortaokullarda blok ders uygulamasıyla bazı teneffüsler tamamen kaldırılabilir.

*“Ders süreleri çok uzun geliyor. İlk iki ders ve son iki ders blok oluyor, çok zorlanıyoruz o yüzden” (Emel, 7. sınıf, Batman).*

Öğrenciler, yeterince mola vermeden arka arkaya derse girmekten sıkılabiliyorlar; bu durum onların derslere ilgisini olumsuz etkileyebiliyor. Ayrıca teneffüste ihtiyaçlarını gidermelerine, arkadaşlarıyla sosyalleşmelerine veya oyun oynamalarına yeterli zaman kalmıyor. Görüşülen çocukların bir bölümü, teneffüslerin kısa olması konusunda benzer yorumlarda bulunuyor.

*“Teneffüsler normalde 10 dakikaydı, sonra 7 dakikaya indirdiler, ara teneffüsler de 5 dakika, orta teneffüs 7 dakika oluyor, daha uzun oluyor.” (Leyla, 7. sınıf, Çorum).*

*“Teneffüslerimiz çok kısa, nasıl geçtiğini bile anlamıyoruz. Dışarıya çıkıyoruz bir bakıyoruz zil çalıyor. Ondan biraz rahatsızız aslında, 10 dakika teneffüs çok az” (İlknur, 7. sınıf, Batman).*

*“Teneffüsler 10 dakika. Kantine iniyoruz, daha bir şey alırken teneffüs bitiyor zaten.” (Öykü, 7. sınıf, Ankara).*

*“Bana kalsa çok kısa, 10 dakika teneffüs mü olur? Teneffüsleri hiç uzatmıyorlar, mesela tam gündü yarım saat oluyordu” (Bahar, 5. sınıf, Bursa).*

*“[Teneffüsler] 7-10 dakika. Bizim sınıf birinci katta idi, aşağı iniyoruz, kantinden sabah olduğu için bir şeyler yiyoruz, yukarı çıkıyoruz. Çok fazla aşağıya inmiyorum ben sınıfta kalıyorum çünkü inçik diyene kadar bitiyor.” (Erdem, 7. sınıf, Gaziantep).*

*“10 dakika teneffüs neye yararsın? Elimi mi yıkayayım, tuvalete mi gideyim?” (Meltem, 5. sınıf, İzmir).*

Teneffüs sürelerinin kısa olması, okulda beslenmeyi de olumsuz etkileyebiliyor. Çocuklar, teneffüs süresinin kantinden yiyecek alıp yemek için yetersiz olabildiğini dile getiriyorlar.

*“Zaten bir tane kantin var, ama bayağı sıra oluyor. Herkes sıkışıyor. Zaten oradan sıraya girene kadar teneffüs oluyor” (Engin, 5. sınıf, Ankara).*

*“Zil çaldıktan sonra alıyoruz o zaman da yiyemiyoruz o zaman da masamızın altına koyuyoruz öğretmen gelmeden başkan görevini alıyor başkan o zaman da masanın altında yemek görünce ceza yazıyor öğretmen de ceza veriyor” (Aysun, 5. sınıf, İstanbul).*

Çocukların beslenmesini olumsuz etkileyen bir durum da okullarda yemekhane olmamasıdır. Görüşülen 81 çocuktan yalnızca üçü okullarında yemekhane olduğunu söylüyor. Bunun dışında çocuklar evden yemek getiriyorlar ya da kantinden yiyecek alıyorlar. Bazı okullarda çocuklara kuru üzüm veya süt dağıtılıyor. Tam gün olan okullarda, çocuklar öğle arasında eve gidip yemek yiyebiliyorlar.

Önceki yıllarda tam gün eğitim verilirken yemekhanesi olan bazı okullarda, ikili öğretime geçildiğinde yemekhanelerin kapanması durumuna da rastlanıyor. Dolayısıyla “4+4+4” ile birlikte ikili öğretim veren okulların sayısındaki artış, çocukların düzenli ve sağlıklı beslenmesini olumsuz etkiliyor. Yemekhanede daha sağlıklı yemek seçenekleri varken, kantinde kızarmış yiyecek,

<sup>32</sup> MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, teneffüsler için en az 10 dakika ayrılır. Ortaokullarda öğretmen kurulu kararıyla blok ders uygulaması yapılabilir. Teneffüslere en az 10 dakika ayrılması öngörülse de, “4+4+4”e geçilen ilk yıl valiliklerin kararıyla teneffüs süreleri beş dakikaya düşürülebildiği durumlara rastlanıyordu (örneğin bkz. [http://edirne.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_11/02030459\\_dersciizelge.pdf](http://edirne.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/02030459_dersciizelge.pdf)). Buna ek olarak, 2014 yılında yönetmelikte yapılan değişiklikle, “Beslenme yapılan teneffüsün süresi 20 dakikadır” ifadesi kaldırılmıştır.

atıştırılabilir veya hamur işi gibi gıdalara daha sık rastlanıyor. Görüşme yapılan illerde okul kantinlerindeki yiyecek seçenekleri oldukça benzeşiyor. Öğrenciler kantinlerde bisküvi, çikolata, kraker, cips gibi hazır gıdalar dışında pizza, tost, simit, poğaç, çiğ köfte, hamburger, dürüm, köfte ekme, sosisli sandviç gibi yiyeceklerin olduğunu söylüyorlar.

*“Eskiden yemekhane vardı, yemekhane yeniden olsun isterdim (...) tam gün olmadığı için yemekhane kalktı, ihtiyaç duyulmadı. Yemekhanede pilav falan yenilebilecek şeyler satılıyordu, ama şu an cips, çikolata alıyoruz (...) Öğlen nugget, tost yiyorum, ara sıra canım çekiyor çikolata yiyorum tatlı krizine girince” (Bahar, 5. sınıf, Bursa).*

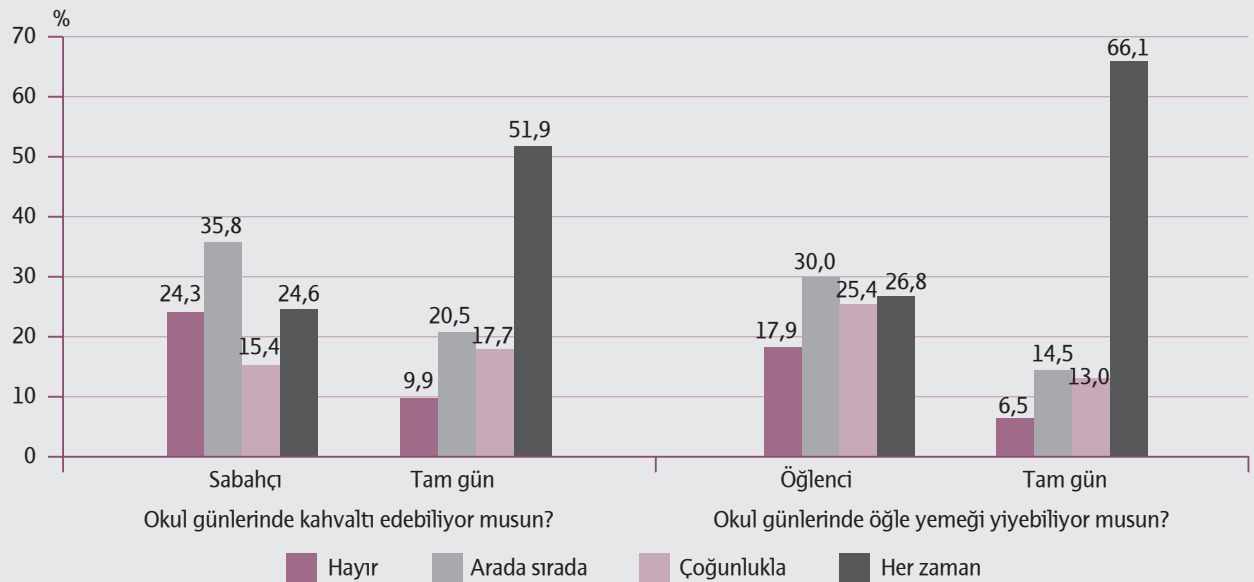
*“Tost var, hamburger var, sosisli var, nugget var. Bir de pizza tost var, pizza malzemeleri olan tost. Fast food daha çok. Benim istediğim şey, birazcık daha ev yemeği tarzı şeyler olsa iyi olur” (Cemil, 5. sınıf, İstanbul).*

*“A: Kantinde neler satılıyor?”*

*Ö: Çiğ köfte, şnitzel, ekme arası şnitzel, hamburger, pizza, şey var, ekme arası her şey var işte. Köfte, döner, tavuk döner filan” (Bülent, 5. sınıf, Ankara).*

İkili öğretim uygulaması, öğrencilerin yalnızca okul zamanındaki beslenmelerini değil, okula gelmeden önce kahvaltı yapmalarını veya öğle yemeği yemelerini de olumsuz etkiliyor. Sabahçılar, evlerinden kahvaltı yapmaya zaman ayıramayacak kadar erken aynılıyorlar. Öğlencilerse öğlen yemeği saatinde okula gidiyorlar. Nicel araştırma bulgularına göre, sabahçıların kahvaltı yapma oranları, öğlencilerince öğle yemeği yeme oranları tam gün eğitim veren okullarda okuyan yaşlılarına göre oldukça düşüktür ve bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır. Çocukların kahvaltı ve öğlen yemeği ihtiyacını nereden karşıladıkları da tam gün eğitim veren bir okulda okuyup okumadıklarına göre değişiyor. Kahvaltı edebilen sabahçı öğrencilerin % 65’i evde kahvaltı yapıyor. Kahvaltılık yiyeceği yolda alanların oranı % 9, kantinden alanların oranı % 22’dir. Tam gün eğitim veren okullarda okuyan çocukların ise % 86’sı evde kahvaltı yapıyor; % 4’ü yolda, % 9’u kantinden yiyecek alıyor. Öğlenci çocukların % 43’ü öğle yemeğini evde yiyebiliyor; % 13’ü yolda, % 38’i ise kantinden yiyecek alıyor. Bu oranlar tam gün eğitim veren okullarda okuyan çocuklar için sırasıyla % 68, % 4 ve % 20’dir.

**GRAFİK 3: KAHVALTI ETME VE ÖĞLE YEMEĞİ YEME ORANLARI (%)**



Son olarak, ikili öğretim uygulanan okullarda çocukların tesisleri dönüşümlü olarak kullanmalarından kaynaklanan bazı sorunlar yaşanabiliyor. Örneğin, aynı dersliği sabah 1. sınıf ve öğlen 5. sınıf öğrencilerinin kullanması gereken bir okulda, 5. sınıf öğrencileri kendileri için alçak ve küçük olan sıralarda oturmaktan rahatsızlık duyuyor:

*“Bizim öğrenciler 5. sınıflar, 1. sınıfların sıralarına oturuyorlar. Mesela benim belime kadar, şuraya kadar sıra geliyor. Yaslanamıyoruz. 1. sınıfların sırası, öğrencilerde bizim sınıf 1. sınıf oluyor”*  
(Engin, 5. sınıf, Ankara).

Dersliklerini sabah veya öğlen başka sınıflarla paylaşan öğrenciler, özellikle büyük sınıfların derslikleri kirletmesinden, eşyalara zarar vermesinden şikayet edebiliyor.

*“Hatta 8. sınıflar çöpleri yerlere atıyorlar. Müdür orayı görünce biz öğrencilere toplatıyorlar. (...) 8. sınıflar sabahçılar biz ise öğlenciyiz. İşte onlar hep dağıtıyorlar. Seçmeli dersimiz olduğunda sınıflarına gittiğimizde görüyoruz”* (Buket, 5. sınıf, Adana).

Sonuç olarak, ikili öğretim bu araştırma kapsamındaki çocukların okul deneyimlerini önemli ölçüde ve çok yönlü olarak etkiliyor. İkili öğretim uygulanan bir okulda okumak çocuklar için, sabah uyanma, kahvaltı etme, öğlen yemeği yeme gibi konularda olumsuzluklar doğuruyor. Kısalan teneffüsler, beslenmenin yanı sıra diğer temel ihtiyaçları giderme, oyun oynama ve sosyalleşme olanaklarını da kısıtlıyor.

## EĞİTİM ORTAMLARI

Eğitim ortamlarının temiz, güvenli, donanımlı ve çocukların gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmiş olması çocuğun iyi olma halini doğrudan etkiler. Bu bölümde, eğitim ortamlarının fiziksel koşulları, okuldaki çeşitli tesisler ve öğrencilerin bunlardan ne ölçüde yararlandığı nicel ve nitel bulgular ışığında ele alınıyor. Öncelikle okulların ısınmasına ve temizliğine ilişkin bulgular paylaşılıyor. Ardından sınıf mevcutlarıyla ilgili bulgular aktarılıyor. Son olarak okulların bahçe, kütüphane, laboratuvar vb. diğer tesislerine ilişkin bulgular aktarılıyor.

*Okulun kışın iyi ısınması ve temiz olması çocukların sağlıklı koşullarda eğitim görmeleri için oldukça önemlidir. Araştırmanın nicel ayağına katılan her 10 çocuktan 4’ü, okulunun iyi ısınmadığını söylüyor. Her 10 çocuktan 6’sı da tuvaletlerin yeterince temiz olmadığını belirtiyor.*

Okulunun iyi ısınmadığını belirten çocukların oranı ikili öğretim veren okullarda % 41, tam gün öğretim veren okullarda % 34’tür ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. İkili öğretim veren okulların daha fazla ısınma sorunu yaşamalarının nedeni okulun yakıt gereksiniminin tam gün öğretim yapan okullara göre daha fazla olması ve bu gereksinimin karşılanamaması olabilir.

Araştırmanın nitel ayağına katılan bazı çocuklar da okullarının iyi ısınmadığını belirtiyor. Örneğin Sevgi, “4+4+4”ün ilk yılında okulu ortaokula dönüştüğü için başka bir okula geçtiklerini anlatıyor. Önceki yıl okuduğu bu okulda, derslik ihtiyacını karşılamak için okul bahçesinde prefabrik bir derslik bulunuyor. Sevgi’nin anlatımından, bu dersliğin ve bazen ana binadaki diğer dersliklerin yeterince ısınmadığı anlaşılıyor:

*“Ö: Orada 3. sınıfları okutuyorlardı, onlar da memnun değillerdi, elektrik falan yok, kışın kışları çok üşüyorlarmış. Üstlerinde gocukla falan ders işliyorlarmış.  
A: Sizin sınıfınız nasıldı? Kışın ısınıyor muydu sizin sınıflar?”*

Ö: Hı hı, bizim kışın sınıflar ısınyordu ama [kaloriferler] böyle ara ara açılyordu, yani mesela kar yağdığında açılyordu, yağmur yağdığında.

A: Siz hiç peki gocuklarımızla oturuyor muydunuz sınıfta?

Ö: Bir-iki arkadaşım oturuyordu, evet" (Büşra, 5. sınıf, Çorum).

İzmir’de okuyan Meltem de okullarında kaloriferlerinin çalışmadığından ve genel olarak okulun fiziksel koşullarının yetersizliğinden bahsediyor:

"Ben bir kere komple okulu değiştirmek isterdim. Bizim kaloriferler çalışmıyor ve kışın donuyoruz ve bize giydirilen de kışlık değil de yazlık resmen, giy ki kat kat döşek. Yeleşin üstüne tişört giyiyorduk, mont giyiyorduk üstüne kaban atıyorduk ki üşümeelim. Pencereleler bozuk kapanmıyor, ilk başta o odayı değiştirdim. Her gün şu duvarlar dökülüyordu temizliyorduk, yağmur yağıyordu defter kitaplar batıyordu" (Meltem, 5. sınıf, İzmir).

Çocukların sağlığı bakımından okulların yeterli ısınması kadar önemli bir nokta da okuldaki tuvaletlerin temizliğidir. Araştırmanın nicel ayağına katılan her 10 çocuktan yalnızca 4’ü okuldaki tuvaletin temiz olduğunu belirtiyor. Nitel görüşmelerde de benzer bir durum söz konusudur. Görüşülen 81 çocuktan yalnızca üçü okulundaki tuvaletlerin temiz olduğunu söylüyor. Çocukların çoğunluğu tuvaletlerin kötü koktuğundan, kötü kullanıldığından, yeterince temizlenmediğinden, temizlense de tekrar kirlendiğinden şikayet ediyor.

"A: Tuvaletler nasıl okulda?

Ö: İğrenç abla. Böyle tuvaletler sıkışmış, böyle çöpler. Bir türlü de gitmiyor" (Buket, 5. sınıf, Adana).

"Okul bazen çok kirli oluyor, lavabolar gidilecek gibi değil onları sevmiyorum" (Emel, 7. sınıf, Batman).

"Okulda birkaç şeyi değiştirdiler. Mesela boya falan yaptılar, birkaç kazı yaptılar deprem için daha dayanıklı olsun diye. Birçok şeyi değiştirdiler ama bazılarını da değiştirmediler, mesela tuvaletler hep pis ve tıkalı" (Tołga, 5. sınıf, Bursa).

"[Önceki yılki okulumu] çok ben sevmemiştim, yani pisti, tuvaletleri falan çok pisti, yani tuvaletimiz geldiğinde tuvalete gitmeyelim diye demiyorduk kimseye de. Yani gitmek istemiyorduk tuvaletlere de" (Sevgi, 5. sınıf, Çorum).

Bazı çocuklar, zorunda kalmadıkça tuvalete gitmediklerini söylüyorlar. Bazıları da tuvaletlerde sabun olmadığını ifade ediyor.

"Tuvaletler çok rezalet durumda (...) özür dilerim tuvaletler pis böyle burnunu tıkıyorsun öyle giriyorsun. Ben elimden geldiğince girmiyorum, elimden geldiğince tutmaya çalışıyorum" (Derya, 5. sınıf, Gaziantep).

"A: Okulda tuvaletleriniz nasıl, temiz mi?

Ö: Ben pek tuvalete girmem ki okulda. Evde giderim. Çünkü okuldakiler pis.

A: Bilerek mi gitmiyorsun pis diye, yoksa zaten aklına gelmiyor da mı gitmiyorsun?

Ö: Pis diye. Pis olduğunu bilmiyorum da genelde okullarınki pis oluyor.

A: Sen tam gün gidiyordun değil mi okula? Bütün gün tutuyorsun yani?

Ö: Çok ara sıra gidiyorum. Kırk yılda bir çok fazla gelir o zaman giderdim. Başka gitmem" (Bülent, 5. sınıf, Ankara).

"Okullarda sabun yok, sadece su var. Elimiz çamurlanınca elimizi suyla yıkıyoruz zor geçiyor. Sabun olsa hemen geçerdi" (Ozan, 7. sınıf, Siirt).

"Tuvaletleri hiç temiz değil, sabun yok. Bazen hiç su yok elimizi yıkayacağımız" (Soner, 7. sınıf, Siirt).



Daha önce bahsedildiği gibi, “4+4+4” ile birlikte öğrenci sayısının artması okullarda derslik gereksinimini de artırdı. Yetersiz derslik sayısının sonuçlarından biri de kalabalık sınıflardır. Araştırmanın nicel boyutuna katılan çocukların % 44’ünün sınıfında 31 ve üzeri sayıda öğrenci olduğu görülüyor. Öğrencilerin % 8’inin sınıfında ise 41 ve üzeri öğrenci vardır.

**TABLO 8: SINIF MEVCUDU (%)**

	4. SINIF	5. SINIF	7. SINIF	TOPLAM
0-20	11,7	15,0	11,7	12,8
21-25	18,5	21,1	16,4	18,7
26-30	27,9	18,9	26,0	24,4
31-35	21,3	25,2	22,7	23,0
36-40	13,3	13,5	12,2	13,1
41 VE ÜZERİ	7,3	6,3	11,2	8,1
TOPLAM	100,0	100,0	100,0	100,0

Sınıflar kalabalık olunca, derslikler verimli kullanılamayabiliyor. Aşağıdaki iki örnekte görüleceği gibi öğrencilerin sıralara sıkışarak oturması gerekebiliyor veya dersler gürültülü geçebiliyor:

*“Sınıftaki sıralar çok az. Sınıfımızın mevcudu 43’tü, üçlü oturuyorduk” (Aylin, 5. sınıf, Batman).*

*“Sınıflar çok büyük, sınıflar güzel, ama mesela sınıf mevcudu o kadar kalabalık. Çok kalabalık. Biz ilkokulda 20 kişiydik, şimdi 45 filan varızdır. (...) [Sınıfın kalabalık olması] kötü hissettiriyor çünkü mesela çok ses oluyor. Yani mesela, bazı sevmediğim arkadaşlarım konuşurken konuşuyor, söz hakkı almıyor, çok karışıklık oluyor, biri konuşurken diğeri konuşuyor, bu zorluk oluyor. Ama ilkokuldayken güzeldi 20 kişiydik” (Tülay, 5. sınıf, İstanbul).*

Tülay, okulunda tüm sınıfların kendi sınıfı gibi kalabalık olduğunu, seçmeli derslerde sınıflar birleştiği için sayıların daha da arttığını söylüyor. Örneğin seçmeli matematik dersinde 60-70 kişi birlikte ders yaptıklarını, sınıftaki sıraların ve sandalyelerin yetersiz kaldığını anlatıyor:

*“Ders yapıyoruz yani, çok zor, mesela biz sırada dört kişi oturuyoruz en önde. Normal okulun koltuğunda oturanlar var. Biz mutfaktan sandalye taşıyıp öne falan, yana falan oturuyoruz” (Tülay, 5. sınıf, İstanbul).*

Sevgi’nin okulunda ise sıralar yeterli, ancak dersliklerin büyüklüğü sınıf mevcuduna uygun olmayabiliyor. Öğrenciler tahtaya fazla yakın olmamak için, sıraları arkaya itiyorlar:

*“Ö: Evet, fazlasıyla sıra var (...) sıraları ta arkaya itmemiz gerekiyor, sınıflar birazcık küçük, ondan dolayı.*

*A: Sıraları neden arkaya itmeniz gerekiyor?*

*Ö: Yani tahtayla öğretmen panosuna tam yapışık oluyoruz böyle, dip dibe oluyoruz” (Sevgi, 5. sınıf, Çorum).*

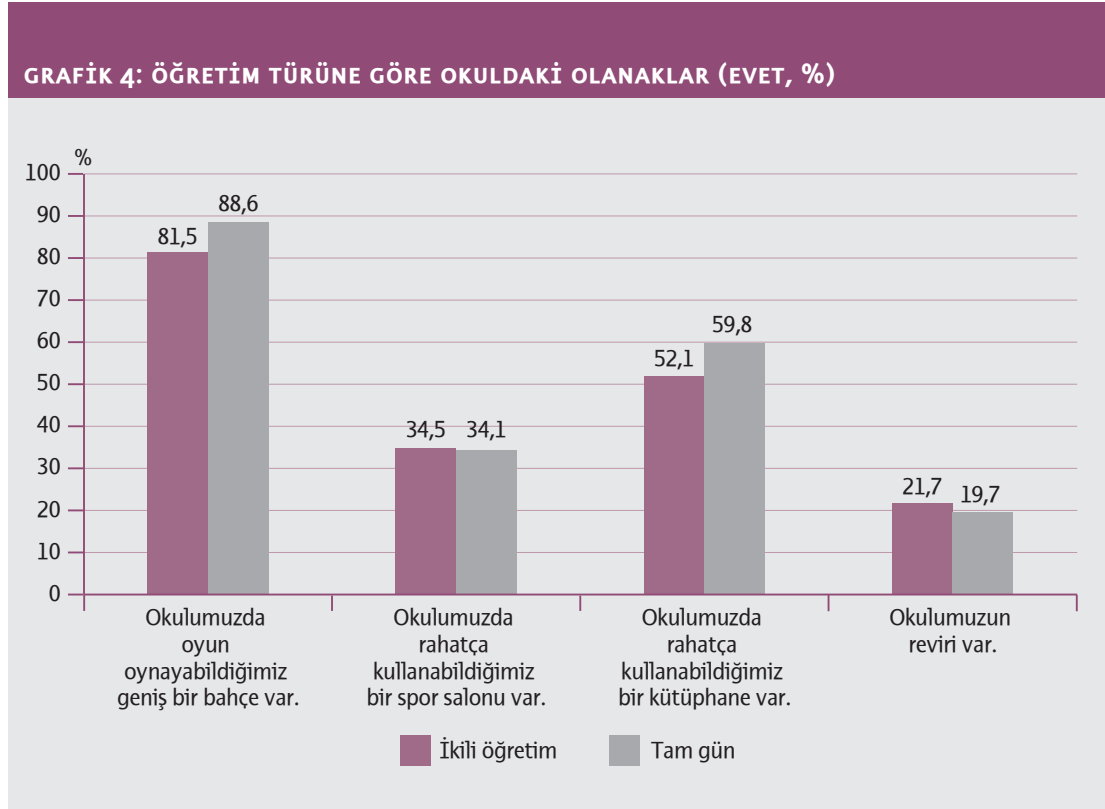
Tuvaletlerin temiz olması, okul binasının iyi ısınması ve dersliklerin yeterli donanımına sahip olması, çocukların sağlıklı ve güvenli bir ortamda nitelikli eğitim almasını sağlayacak temel özellikler arasındadır. Bunun da ötesinde, okul ortamının temiz ve güzel olması, çocukların okula olan sevgisini ve aidiyet hissini de artıracak bir etkidir. Leyla’nın dediği gibi:

*“Yani bence, hani öncelikle insan okula gelmek istiyorsa yani okulun biraz güzel olması gerekir, hani kendine doğru çekmesi gerekir insanı, yoksa iç açıcı değilse kimse gelmek istemiyor”  
(Leyla, 7. sınıf, Çorum).*

Bu bağlamda çocukların okul yaşamında önemli olan alanlardan biri okul bahçesidir. Ankete katılan çocukların % 83’ü okulunda öğrencilerin rahatça oyun oynayabildiği geniş bir bahçe olduğunu belirtiyor. Bu oran 4. sınıflarda % 87, 5. sınıflarda % 85, 7. sınıflarda ise % 75’tir. Çocukların okullarında spor salonu bulunma oranı ise oldukça düşüktür. 4. sınıf öğrencilerinin % 34’ü, 5. sınıf öğrencilerinin % 40’ı, 7. sınıf öğrencilerinin ise % 29’u okulunda rahatça kullanabildiği bir spor salonu bulunduğunu belirtiyor.

Anket çalışmasına katılan çocukların % 54’ü okulunda öğrencilerin rahatça kullanabildiği bir kütüphane olduğunu belirtiyor. Bu oran 4. sınıf öğrencileri için % 55, 5. sınıf öğrencileri için % 54, 7. sınıf öğrencileri içinse % 51’dir. Anket çalışmasına katılan çocukların yalnızca % 21’i okullarında bir revir olduğunu belirtiyor. Bu oran 4. sınıf öğrencileri için % 25, 5. sınıf öğrencileri için % 24, 7. sınıf öğrencileri içinse % 14’tür.

*Nicel araştırma sonuçları, okul bahçesinin ve kütüphanenin ikili öğretim uygulanan okullarda, tam gün eğitim veren okullara göre daha yetersiz olduğunu, bu farklılaşmanın da istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösteriyor. Revirin ve spor salonunun ise ikili öğretim uygulanıp uygulanmamasından bağımsız olarak tüm okullarda yetersiz olduğu görülüyor.*



Yüz yüze görüşülen çocukların bir bölümü okullarında kütüphane, resim atölyesi, bilgisayar odası, fen laboratuvarı gibi tesisler olmadığını belirtirken; bir bölümü de okullarında bu tür tesislerin bulunduğunu söylüyor. Bu tesisler genellikle dersler için kullanılıyor, ders saatleri dışında kilitli veya çocukların kullanımına kapalı oluyor. Bazı okullarda öğretmenlerden izin alınarak veya öğretmen gözetiminde kullanıma açılıyorlar.

*"A: Okulunuzda böyle teneffüslerde kullanabileceğiniz kütüphane, spor salonu ve bilgisayar odası gibi şeyler var mı?"*

*Ö: Var.*

*A: Bunları kullanabiliyor musun teneffüslerde?"*

*Ö: Hayır kullanmak yasak bizde.*

*A: Ne zaman kullanabiliyorsun?"*

*Ö: Derslerde kullanabiliyoruz, yani o derste kullanabiliyoruz" (Yılmaz, 5. sınıf, İzmir).*

*"A: Teneffüslerde kütüphane bilgisayar odası gibi şeyleri kullanabiliyor musunuz?"*

*Ö: Bilgisayar odasına İlker Hoca izin vermez büyük ihtimalle, orada ders işleniyor.*

*A: Sadece ders için gidebiliyorsunuz.*

*Ö: Teneffüslerde ödevimiz olduğu zaman oradan yararlanabiliyoruz. Kütüphane yok sanki, varsa da nerede bilmiyorum. Minik bir oda olsun çokça kitap olsun filmlerdeki gibi isterdim" (Bahar, 5. sınıf, Bursa).*

*"A: Spor salonunu Beden Eğitimi dersleri dışında kullanabiliyor musunuz?"*

*Ö: Onun dışında kullanırsak öğretmen bizi çok kötü yapabilir.*

*A: Bilgisayar odası var mı?"*

*Ö: Var ama biz kullanamayız.*

*A: Kimler kullanabilir?"*

*Ö: Hocalar" (Aliye, 5. sınıf, Ankara).*

*"A: Teneffüste neler yapıyorsunuz? Kütüphane, bilgisayar odası, spor salonu öyle yerler var mı?"*

*Ö: Var (...) Spor salonuna sokmuyorlar. Kütüphaneye de. Bilgisayar odasına da hoca olmadan sokmuyorlar. İstedığımız zaman gidemiyoruz" (Ada, 5. sınıf, İstanbul).*

*"[Okulda dersler dışında] kitap okuyoruz kütüphanede. Ama kütüphaneye laboratuvar aynı yerde olduğu için bazen izin verilmiyor eşyalar karıştırılmasın diye" (İlknur, 7. sınıf, Batman).*

Bazı çocukların "kütüphane varsa da bilmiyorum" ve benzeri ifadeler kullanması, okul kütüphanelerinin çok işlevsel olmadığına işaret ediyor.

*"Kütüphaneyi hiç görmedik, bilmiyorum belki vardır" (Umut, 5. sınıf, Bursa).*

*"A: Kütüphane nasıl kullanılıyor peki?"*

*Ö: Bilmiyoruz ki, biz hiç gitmedik oraya. Bir kütüphane var da ben hiç görmedim. Derste de gitmedik hiç. Hocalar hep ders işleteceğiz, şu konuyu da işleyelim derken kütüphaneye gitmiyoruz yani" (Betül, 5. sınıf, İstanbul).*

*"A: Okulunuzda kütüphane var mı?"*

*Ö: Bizim okulda var, ama biz daha hiç bir kere bile gitmedik.*

*A: Kim gidiyor siz gitmiyorsanız, öyle boş mu duruyor?"*

*Ö: Süs odası olarak duruyor. İşte birisi gelince, işte bak bizim kütüphanemiz" (Derya, 5. sınıf, Gaziantep).*

Okulun farklı gereksinimleri için kullanılmasına bağlı olarak, çocukların tesislerden yararlanamadığı durumlar da oluyor. Örneğin bazı okullarda kütüphaneler derslik veya depo olarak kullanılabilir.

*“Kütüphane vardı ama şimdi yok sınıf oldu orası” (Tolga, 5. sınıf, Bursa).*

*“A: Okulunuzda kütüphane var mı?”*

*Ö: Var ama kitap yok. Kütüphane odası ayrılmış ama koymuyorlar, kapalı.*

*A: Ne var içinde?”*

*Ö: Okul sütleri dağıtılıyor, 1, 2 ve 3. sınıflara, onları oraya depoluyorlar” (Burak, 5. sınıf, Adana).*

Benzer bir durum bilgisayar odaları ve laboratuvarlar için de geçerlidir. Çocukların bir kısmı, okullarında bu tesislerin bulunduğunu, ancak buradaki araç gereçlerin bakıma ihtiyacı olduğunu ifade ediyor.

*“A: Okulda kütüphane, bilgisayar odası, spor salonu var mı?”*

*Ö: Kütüphane var. Kitap var ama çok şey yok. Küçük kitaplar var, pek istediğimiz kitaplar yok. Bilişim odası var ama tam olarak bilgisayarların çoğu bozuktur. Laboratuvarlara da gidiyoruz, eşyalar var, mesela projeksiyon ama kullanamıyoruz” (Çetin, 5. sınıf, Siirt).*

*“Laboratuvarımız var, Fen dersinde oraya gidiyoruz. Orası da çok pis. (...) Laboratuvarda bazı malzemeler var kopuk, kırık falan” (Tolga, 5. sınıf, Bursa).*

Batman’da okuyan üç öğrenci, okullarında bilgisayar odası olduğunu ancak bilgisayarlar bozuk olduğundan kullanamadıklarını söylüyorlar. Bazı öğrenciler de okullarında internet erişimi olmadığını veya erişimin sınırlı olduğunu dile getiriyorlar:

*“Bilgisayar odası var, orada ama internet filan yok, Google’a falan girilmiyor araştırma yapmak için” (Betül, 5. sınıf, İstanbul).*

*“İnternet bağlantısı her şeye engelli. Bir tek MEB’in sayfasına girebiliyoruz. İsteddiğimiz gibi kullanamıyoruz, [bilgisayarların] bazıları da bozuk oluyor genelde” (Emel, 7. sınıf, Batman).*

Anket çalışmasına katılan çocuklara internete erişim olanaklarını sordüğümüzda çocukların % 32’sinin okulunda rahatça internete erişebileceği görülüyor. Okullarında işlevsel bilgisayar odası ve internet erişimi olan öğrenciler, bu olanaklardan yararlandıklarını ifade ediyorlar:

*“Bilgisayar odalarımız var istediğimiz zaman evlerinde internet olmayanlar oradan ders çalışabiliyorlar. Kütüphaneden araştırma yapabiliyoruz, çok güzel bir okulumuz var” (Cansu, 5. sınıf, İzmir).*

*“Bazen bilişim dersinde öğretmen boş bırakıyor, oyun oynayın diyor. Araştırma ödevlerinde falan benle arkadaşlarımız yapıyoruz” (Kübra, 5. sınıf, Gaziantep).*

Sonuç olarak, bu araştırmanın kapsamında görüştüğümüz çocukların, sağlıklı bir ortamda eğitim görebilmeleri için büyük önem taşıyan temizlik ve ısınma konularında olumsuz deneyimleri olduğu görülüyor. Sınıfların kalabalık olmasının yanı sıra seçmeli derslerde birden fazla şubenin bir araya gelmesi de çocukların sıralarda sıkışık biçimde oturmaları, derse etkin katılmamaları gibi güçlükler doğuruyor. Okullarda kütüphane, spor salonu ve bilgisayar odası gibi alanların yetersiz olabileceği, amacından farklı kullanılabildiği ve ders saatleri dışında çocukların erişimine kapalı olabileceği görülüyor.

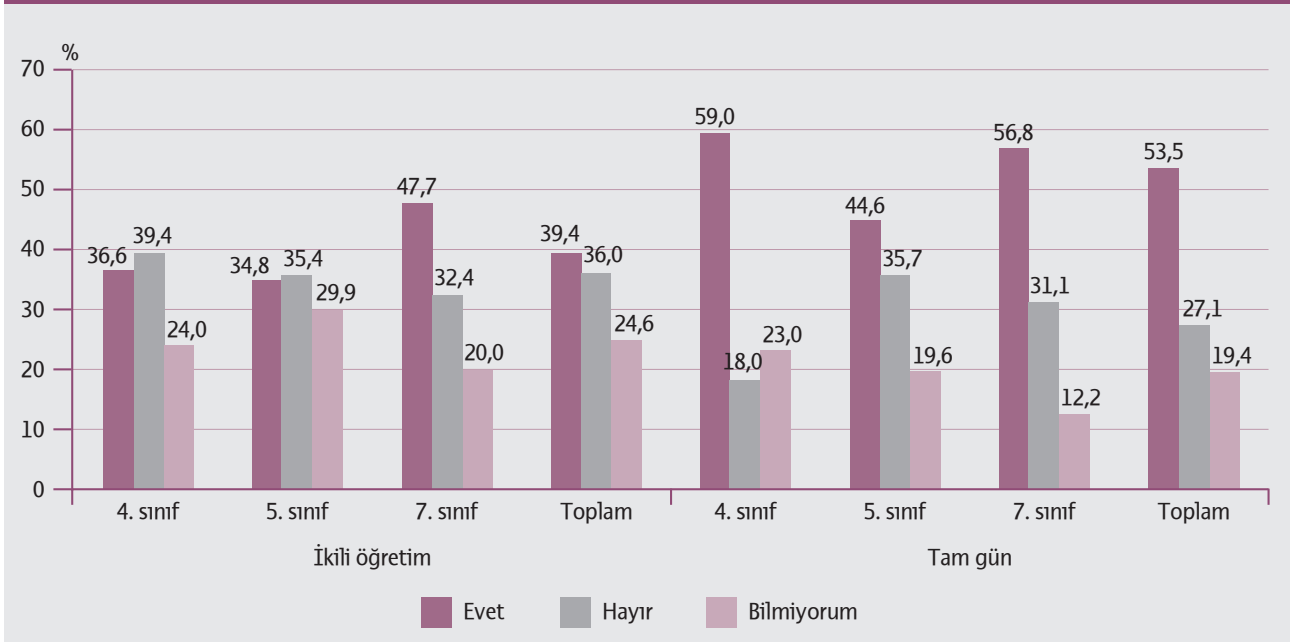
## SOSYAL ETKİNLİKLER

Okuldaki sosyal etkinlikler, çocukların eğitim deneyimlerinin önemli bir bölümünü oluşturur. Bu çerçevede okullardaki kulüplerin işleyişi ve çocukların kulüp çalışmalarına etkin olarak katılıp katılmadıkları ele alındı. Kulüp çalışmaları dışında okullarda ne tür sosyal etkinlikler olduğu, çocukların bunlara ne düzeyde katılım sağlayabildikleri de nitel araştırma kapsamında incelendi.

Araştırmanın nicel boyutuna katılan çocukların % 42'si okulunda kulüp faaliyetlerinin yürütüldüğünü belirtiyor. Okulunda kulüp faaliyetleri yürütülmediğini belirten çocukların oranı 4, 5 ve 7. sınıflarda benzerlik gösteriyor. Kulüp faaliyeti yürütülüp yürütülmediğini bilmeyen çocukların oranı 4 ve 5. sınıflarda 7. sınıflara göre daha yüksektir. Ortaokula geçişin ilk yılında olan 5. sınıf öğrencilerinin % 28'i "bilmiyorum" yanıtını veriyor. Sınıfa göre bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır.

Tam gün eğitim veren okullarda kulüp faaliyetleri ikili öğretim uygulanan okullara göre daha yaygındır ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak tam gün eğitim veren okullarda da 5. sınıf öğrencileri arasında okulunda kulüp faaliyeti yürütüldüğünü belirtenlerin oranı 7. sınıflardan daha düşüktür ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, çocukların 5. sınıfta okullarında kulüp faaliyeti varsa bile haberdar olmadıklarını düşündürüyor.

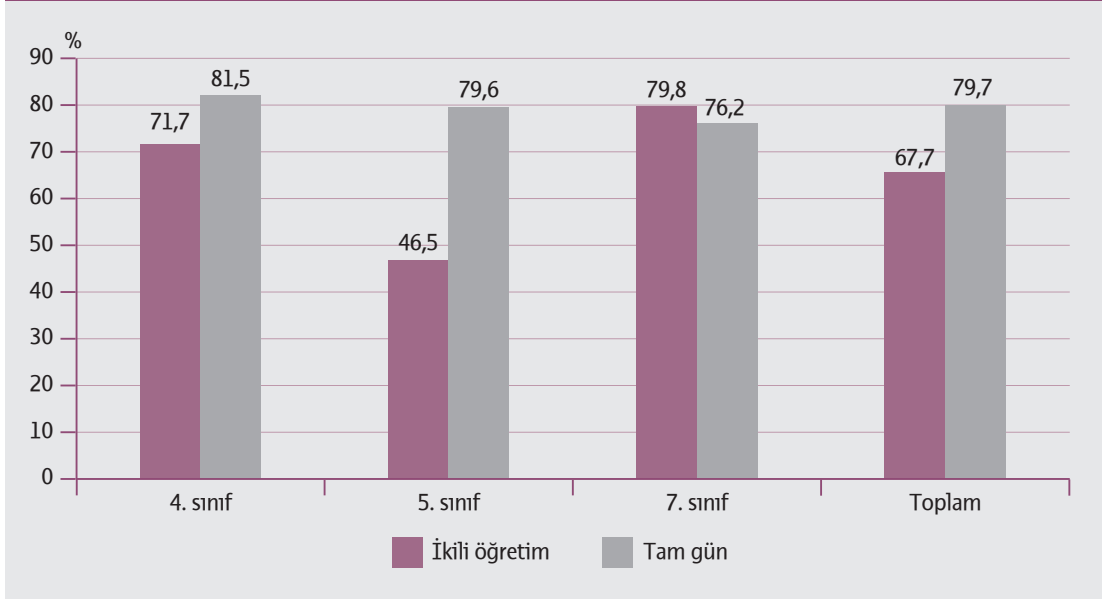
GRAFİK 5: "OKULUNDA KULÜP FAALİYETLERİ YÜRÜTÜLÜYOR MU?" (%)



Okulunda kulüp faaliyetleri yürütüldüğünü belirten çocuklara herhangi bir kulübe üye olup olmadıkları sorulduğunda, % 70'inin bir kulübe üye olduğu görülüyor. Ancak bu hesaplama tüm çocuklar üzerinden yapıldığında, herhangi bir kulübe üye olan çocukların oranı % 29'dur. Ayrıca, 5. sınıf öğrencilerinden herhangi bir kulübe üye olanların oranı, 4 ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. Sınıfa göre farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır.

Okulunda kulüp faaliyetleri yürütüldüğünü ifade eden çocukların bu kulüplere üye olma oranları, ikili öğretim veren bir okulda okuyup okumadıklarına göre değişiyor. Sınıf kısıtlımında incelendiğinde, bu farklılaşma sadece 5. sınıf öğrencileri için istatistiksel olarak anlamlıdır. Tam gün eğitim veren okullarda okuyan 5. sınıf öğrencilerinin herhangi bir kulübe üye olma oranı, ikili öğretim uygulanan okullarda okuyan akranlarına göre 33 yüzde puan daha yüksektir. 5. sınıf öğrencileri ikili öğretim veren okullarda 4 ve 7. sınıflara göre de oldukça dezavantajlı durumdadır.

GRAFİK 6: "OKULUNDAKİ KULÜPLERDEN HERHANGİ BİRİNE ÜYE MİSİN?" (EVET, %)



Açıklama: Yalnızca okulunda kulüp faaliyeti yürütülen çocuklara sorulmuştur.

"4+4+4" sonrasında haftalık ders saatlerinin artması, öğrenciler ve öğretmenler için dersler dışındaki serbest zamanın sınırlı olması, artan öğrenci sayısı ve seçmeli dersler nedeniyle dersliklerin yetersiz kalması gibi nedenlerle ortaokullarda kulüp faaliyetlerinin yapılması zorlaşmıştır.

Yukarıda sunulan nicel araştırma bulguları da bu durumu doğrular niteliktedir. Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğrencilerin anlatıları da benzer bir duruma işaret ediyor. Öğrencilerin bir bölümü ilkokuldayken veya ortaokulda önceki yıllarda kulüp çalışmaları yaptıklarını, ancak bunların artık yapılmadığını söylüyorlar.

"A: Kulüpler, sosyal faaliyetler var mı senin katıldığın, üye olduğun?"

Ö: 4. ve 3. sınıfta vardı da şimdi galiba yapılmıyor" (Ufuk, 5. sınıf, Bursa).

"Kulüp vardı ama bu sene olmadı. Geçen sene vardı (...) Geçen sene satranç kulübünü seçmiştim. Orada satranç öğreniyorduk" (Aylin, 5. sınıf, Batman).

"5. sınıfta kulüplere gidiyorduk, satranç kulübü vardı. Ama şimdi yok" (Volkan, 7. sınıf, Siirt).

Bazı 7. sınıf öğrencileri bu durumu doğrudan seçmeli derslerle ilişkilendiriyor:

"[Sosyal etkinlikler] ilkokulda vardı. Seçmeli dersler başladığında hepsi bitti" (Mine, 7. sınıf, Siirt).

"A: Çevre kulübü, ilk yardım kulübü, böyle şeyler var mı?"

Ö: Öyle bir şey ilkokulda vardı o ama bu seçmeli dersler olunca bunlar yok artık" (Ceren, 7. sınıf, Çorum).

"[Kulüpler] var okulda. Katılmak istiyorum ama kulüp okulda olduğunda bizim o derslerde seçmeli derslerimiz oluyor. Sabah altı dersimiz var ama seçmeli Kürtçe dersimiz olduğu için 7 oluyor. Kulüp derslerinde biz seçmeli ders işliyoruz. Ama 5-6. sınıflar gidiyor o derslere" (Demet, 7. sınıf, Siirt).

Aynı okul içinde "4+4+4" öncesindeki öğretim programına göre okuyan 8. sınıflarda kulüplerin uygulanıp diğer sınıflarda uygulanmadığı durumlar da görülüyor:

"7'den 5. sınıfa kadar seçmeliiler var, 8. sınıflarda kulüpler var" (Çiğdem, 5. sınıf, Çorum).

"Biz kulüplere girmiyoruz, bizden büyükler giriyordu. Onların seçmeli dersleri yok ama bizim seçmeli dersimiz olduğu için giremiyoruz kulüplere. İkişer ders Pazartesi, Salı, Çarşamba seçmeli dersimiz vardı o yüzden kulüp olmuyordu" (Seda, 7. sınıf, Bursa).

"A: Kulüpler var mı okulda?

Ö: 7. sınıfların yoktu bu sene ama 8. sınıfların vardı. Bizim yoktu. Onun dışında kulüpler vardı geçen sene gidiyordum, güzeldi" (İlknur, 7. sınıf, Batman) .

"A: Peki, okulda kulüpler, futbol, satranç, halk oyunları falan gibi şeyler var mı?

Ö: Var. Kulüplere 8'ler gidiyor bir tek.

A: 8'ler gidiyor. Sizde yok mu? 5-6-7'lerde?

Ö: 1-1h" (Selim, 7. sınıf, Çorum).

"Ö: [Kulüpler] 8. sınıflara vardı bu sene. Bize yoktu.

A: Bir kulüp faaliyetine katılmadın.

Ö: Ama daha önceden, işte 4. sınıfta katıldım" (Ayşel, 7. sınıf, Bursa).

Araştırmanın nicel ayağında çocuklara hangi kulüplere üye oldukları da soruldu. 4, 5 ve 7. sınıfların tümünde en fazla üye olunan kulüp spor kulübüdür; bir kulübe üye olduğunu belirten 4. sınıf öğrencilerinin % 13'ü, 5. sınıf öğrencilerinin % 23'ü, 7. sınıfların da % 18'ü bu kulübe üyedir. Çocukların ağırlıklı olarak üye oldukları diğer kulüpler ise resim, sivil savunma, müzik, çevreyi koruma, kütüphane, satranç ve Kızılay kulüpleridir. Nitel araştırmaya katılan çocukların bahsettikleri kulüp türleri de genellikle nicel araştırmada bahsi geçen kulüplerle uyumludur.

Çocukların anlatımlarından, bazı okullarda kulüplerin yalnızca ismen var olduğu, çok verimli işlemediği anlaşılıyor.

"Ö: Bizim okulda kulüpler var ama bununla ilgili çalışma yok.

A: Nasıl yani, kulüp var ama katılım mı yok?

Ö: Evet, katılmıyoruz.

A: Ne yapıyor peki kulüpler?

Ö: Hiçbir şey, sadece ismen var" (Burcu, 7. sınıf, Bursa).

"[Kulüp faaliyetleri] var ama gitmiyoruz. (...) Vakit kalmıyor zaten, dersler de bazen yoğun oluyor (...) Kulübümüz var ama unuttum, sivil savunma idi galiba" (Can, 5. sınıf, Bursa).

"A: Peki, okulda dersler dışında neler yapıyorsunuz? Üye olduğun bir kulüp var mı mesela?

Ö: Türkçe vardı.

A: Ne yapıyorsun orada?

Ö: Türkçe'de kitap okuyoruz, test çözüyoruz. Kütüphaneye iniyoruz. Dersler dışında fazla bir şey yapmıyorum" (Ada, 5. sınıf, İstanbul).

Yukarıdaki iki örnekte, kulüplerde test çözüldüğü ve derslerin yoğunluğundan kulüp çalışması yapılamadığı görülüyor. 7. sınıf öğrencisi Ekin de okulundaki etkinliklere katılmaya zamanı olmadığını söylüyor:

"Ö: [Sosyal etkinlikler] var da ben katılmıyorum. (...) Satranç var.

A: Neden katılmıyorsun?

Ö: Valla zamanım olmuyor.

A: Peki, neler yapmak isterdin? Satranca katılmıyorsan, ne olsa belki katılırdın?

Ö: Daha farklı kurslar mesela matematik kursları olsa, tekrarlar yapılırsa katılabilirdim.

A: Sosyal etkinlik olarak?

Ö: Aslında satranca da katılabilirim ama bazı öğrencileri alıyorlar” (Ekin, 7. sınıf, Batman).

Bu örnekte olduğu gibi, özellikle büyük sınıflarda akademik başarı, dersler ve sınavlar giderek önem kazanıyor. Okullar hafta sonu kursları açabiliyor, etkinlik ve hatta seçmeli ders saatlerinde ders tekrarları, test çözme gibi etkinlikler yapılabiliyor.

Okullar akademik desteğe yönelik kurslar dışında satranç, spor vb. kurslar da açabiliyorlar. Yüz yüze görüşülen çocukların bir bölümü, okullarında geziler, yarışmalar, spor etkinlikleri ve turnuvalar olduğundan bahsediyor. Ders dışı saatlerde yürütülen bu tür sosyal etkinliklerin kulüp çalışmalarından daha verimli işlediği söylenebilir. Ancak kurs veya ders dışı egzersiz olarak adlandırılan bu çalışmaların kulüplerden önemli bir farkı, tüm öğrencilerin katılımıyla yapılmamalarıdır. Katılım öğrenci veya ailenin isteğine bırakılıyor. Bunun nedenlerinden biri sosyal etkinlikler, kurslar ve gezilerin bazı okullarda ücretli sunulmasıdır.

“İzcilik var, tiyatroya sinemalara götürüyorlar, her Perşembe çocukları kültür sosyal amaçlı götürüyorlar, (...) ama bunu yaparken okul durumuna göre çocukların durumunun düşünülmesi, her çocuk böyle zengin, kralıktan gelmemiş ki mesela bazı arkadaşlarım köprünün altında yaşıyorlar öyle geliyorlar. [Gezileri] bazen bedava ya da 20-30 liraya değil de 5 lira yapmaları güzel oluyor” (Meltem, 5. sınıf, İzmir).

Bir başka neden de, yukarıda Ekin’in belirttiği gibi, isteyen tüm öğrencilerin tüm etkinliklere alınmaması; bazı etkinliklerde katılımın daha yatkın veya yetenekli öğrencilerle sınırlanmasıdır. Bu durum farklı görüşmelerde ortaya çıkıyor. Satranç, spor vb. etkinliklerde yeteneğe göre seçimler yapılabiliyor; bazen oğlanlara veya büyük sınıflara öncelik verilebiliyor.

“Satrançla hentbolu gidiyorum. (...) Zaten bunlar hep seçmeler sonucu oluyor yani, öyle herkes de çok katılmıyor, işte satranç iyi oynayanlar falan” (Sevgi, 5. sınıf, Çorum).

Ö: Turnuvalar yapılıyor yakan top, çok fazla bir şey yok ki.

A: Katılıyor musun sen bunlara, senin yaptığın bir şeyler var mı?

Ö: İstemiştin de beden öğretmeni seçmemişti yakan top turnuvasına.

A: Neye göre seçmişlerdi, sen niye seçilmemiştin?

Ö: Yani parmak kaldırdılar, ben de kaldırdım, ama yani herkesi seçemezdi” (Tuğçe, 5. sınıf, Ankara).

Ö: [Kulüp faaliyetleri] var da ben katılmıyorum, ben koşuya gitmek istiyorum, hızlı koşuyorum sayılır.

A: Neden gitmiyorsun peki?

Ö: Yani sadece 6. sınıfları alıyorlar.

A: Başka bir şeye gitmek istemedin mi?

Ö: Boyum pek uzun değil, o yüzden basketbolu katılamadım, futbol zaten katılırdım da almazlar. Hentbol ve voleybol zaten beceremem” (Bahar, 5. sınıf, Bursa).

“Başka şeyler olsa gitmek isterdim. Gitar çalmak mesela orası almadı küçükleri çalamıyoruz diye ama alsalardı giderdim” (Aysun, 5. sınıf, İstanbul).

“Sosyal etkinlikler fazla yok. (...) Sadece erkekler futbol turnuvaları var, kızlar için basketbol, voleybol, futbol turnuvaları olsun isterdim” (Mine, 7. sınıf, Siirt).



---

Ders dışı çalışmalara katılımın gerek maddi katkı gerektirmesi, gerekse yaş, cinsiyet veya yetenek gibi etkenlere göre sınırlanması, okulun sunduğu olanaklardan tüm çocukların eşit biçimde yararlanamadığına işaret ediyor.

Sonuç olarak, zaman ve mekan sınırlılığının da etkisiyle ortaokullarda kulüp etkinlikleri çeşitli nedenlerle yapılamıyor. Kulüpler kağıt üzerinde kalabiliyor, verimli işlemeyebiliyor; okullar serbest saatleri kulüplere değil akademik etkinliklere ayırmayı tercih edebiliyor. Çocukların farklı yönlerden gelişimlerini destekleyecek, ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmelerini sağlayacak önemli bir konuda ödün verilmiş oluyor. Ayrıca, ders dışı etkinliklere tüm çocukların eşit oranda katılmadığı görülüyor. Özellikle 5. sınıf öğrencileri ve ikili öğretim uygulanan okullarda okuyan çocuklar kulüp çalışmalarına daha az katılabiliyorlar.

## SEÇMELİ DERSLER

Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinde, ortaokulda seçmeli derslere ayrılan saatler ve ders seçenekleri artırdı. 2014-15 eğitim öğretim yılında, ortaokulda 21 seçmeli ders sunuldu.<sup>33</sup> Buna ek olarak, derslerin seçiminde öğrencilerin ve ailelerin görüşlerine öncelik verilmesi öngörüldü. Uygulamanın ilk yıllarında seçmeli dersler puanla değerlendirilmezken 2014-15 eğitim-öğretim yılıyla birlikte seçmeli derslere not verilmeye başlandı.

ERG ve TEGV tarafından "4+4+4"ün ilk yılında gerçekleştirilen araştırmanın seçmeli derslere ilişkin bulguları, ders seçme süreci öncesinde çocuklara ve velilere yeterli bilgilendirme yapılmaması, okulların ders seçeneklerini sınırlandırması veya öğrencilere seçim hakkı tanımaması, buna bağlı olarak "seçilen seçmeli dersler"le "alınan seçmeli dersler"in farklılaşması gibi bazı aksaklıklara işaret ediyordu. Ayrıca, seçmeli derslerde öğrenci ve öğretmen devamsızlığının diğer derslere göre daha yoğun olduğu, seçmeli derslerin çeşitli nedenlerle düzenli olarak işlenmediği gözlemlenmişti. Derslerde diğer derslerin tekrarlarının yapılması veya test çözme gibi uygulamalara da rastlanıyordu.<sup>34</sup> Bu çalışmada, seçmeli ders uygulamasının çocuklar için katılımcı biçimde işletilip işletilmediği ve ilk yılki aksaklıkların giderilip giderilmediği üzerinde duruldu.

Çocukların ders seçme işlemini anlamlı biçimde yapabilmeleri için, seçmeli derslerde neler yapılacağından haberdar olmaları gerekir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan çocukların % 55'i okul başlamadan önce seçmeli derslerde ne yapılacağıyla ilgili bilgi olmadığını belirtiyor. Seçmeli derslerle ilgili bilgi alan çocuklarsa ağırlıklı olarak öğretmenlerinden, daha sonra ise sırasıyla ailelerinden ve okul idarecilerinden (okul müdürü veya müdür yardımcısı) bilgi aldıklarını belirtiyorlar. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (TEGM) tarafından Mayıs 2014 yılında il milli eğitim müdürlüklerine gönderilen yazıda<sup>35</sup> öğrencilerin ve velilerin seçmeli derslerle ilgili olarak bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiş, aynı ifade Şubat 2015'te gönderilen yazıda<sup>36</sup> da yinelenmiştir. Ancak uygulamada, öğrencilerin bir bölümünün seçmeli derslerle ilgili yeterli bilgiye erişmediği görülüyor.

---

33 ERG, 2015.

34 Gürkan vd., 2014.

35 MEB TEGM, 2014.

36 MEB TEGM, 2015.

---

*Nitel araştırmaya katılan çocukların % 35'i seçmek istediği dersleri belirtmek için form doldurmadığını belirtiyor.*

Bu oran 7. sınıflarda, 5. sınıflara göre çok daha yüksektir (sırasıyla % 54 ve % 20). "4+4+4"ün ilk yılında gerçekleştirilen araştırmada, okul yönetimlerinin seçmeli ders seçeneklerini farklı yöntemlerle sınırladığı, öğrencilerin seçimlerini yönlendirdiği görülmüştü. MEB TEGM tarafından il milli eğitim müdürlüklerine gönderilen, seçmeli derslerin seçimiyle ilgili yazılarda "ilgili alanda öğretmen yokluğu gereğesiyle okul yönetimlerince öğrenciler ve veliler belli derslere yönlendirilmeyecektir" denilmektedir.<sup>37</sup> Ancak uygulamada, okul yönetimi tarafından yönlendirmenin farklı biçimlerde devam edebildiği görülyor.

Ders seçimi konusundaki aksaklıklardan biri ders seçme formunu doğrudan öğretmenlerin ya da okul idarecilerinin doldurmasıdır. Anket çalışmasında çocuklara seçmeli dersle ilgili formu kimin doldurduğu soruldu ve bu soruyu 719 çocuk yanıtladı. 420 çocuk formu kendisinin, 337 çocuk annesinin ve/veya babasının, 73 çocuk abla ve/veya abisinin, 40 çocuk öğretmenlerinin, 16 çocuk okul müdürünün ve 12 çocuk rehberlik servisinin doldurduğunu belirtiyor (çocuklar bu soruda birden fazla seçim yapabilmislerdir). Nitel araştırma kapsamında yüz yüze görüşme yapılan öğrencilerin bir bölümü de, okullarında seçmeli derslerin okul tarafından seçildiğini ifade ediyor.

*"Bu sene okulumuz seçti, yani bize seçme fırsatı bırakmadılar, biraz çok üzücüydü. 5'ler aynı olsun, 6'lar aynı olsun, 7'ler aynı olsun istemişler" (Sevgi, 5. sınıf, Çorum).*

Bazı durumlarda dersler öğrencilere seçtiriliyor, ancak okul idaresi ders seçeneklerini sınırlatabiliyor veya öğrencileri yönlendiriyor.

*"Mesela ben Matematik Uygulamaları'nı seçtim, İngilizce'yi seçtim. Daha Almanca falan da vardı, öğretmene sordum, öğretmeni olmadığından bunları işaretlemeyin demişti" (Gökhan, 5. sınıf, Çorum).*

*"şimdi bir kağıt verdiler bize. Orada dersler var. İstediğin beş tanesine çarpı atıyorsun. Hocalara veriyoruz, müdür yardımcısına veriyor. Onlar da beşinden üçünü seçiyor. Hangi dersimiz zayıfsa ona göre" (Ceyda, 5. sınıf, Adana).*

Ders seçimi için form doldurduğunu belirten öğrencilerin verdiği bilgilere göre, 5. sınıf öğrencileri tarafından en fazla seçilen dersler Matematik Uygulamaları, Yabancı Dil ve Kur'an-ı Kerim'dir. 7. sınıf öğrencileri tarafından en fazla seçilen derslerse Spor ve Fiziki Etkinlikler, Matematik Uygulamaları ve Yabancı Dil'dir. Bununla birlikte, öğrencilerin formda seçtikleri derslerle aldıkları derslerin her zaman örtüşmediği görülyor. Nitel görüşmelerde de öğrencilerin aldıkları derslerle tercihlerinin örtüşmediği durumlara rastlanıyor. Örneğin İpek, derslerini seçmediğini, derslerin "kendileri çıktığını" söylüyor (5. sınıf, Adana). Funda ise Zeka Oyunları dersini seçtiğini, astımı olduğu için Beden Eğitimi dersini özellikle seçmediğini; buna rağmen Zeka Oyunları değil Beden Eğitimi dersine girdiğini belirtiyor (5. sınıf, İstanbul).

---

37 MEB TEGM, 2014, 2015.

**TABLO 9: FORMDA SEÇİLMEK İSTENEN VE ALINAN DERSLER (%)**

	FORMDAKİ DERSLER	ALINAN DERSLER	FORMDA BULUNMA VE ALINMA	FORMDA BULUNMAMA VE ALINMA
MATEMATİK UYGULAMALARI	49,0	32,9	81,6	6,4
YABANCI DİL	47,2	35,2	81,4	8,6
KUR'AN-I KERİM	38,6	30,5	75,1	6,4
SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	33,3	25,2	79,7	6,1
HZ. MUHAMMED'İN HAYATI	30,1	27,6	78,9	4,9
ZEKA OYUNLARI	20,3	11,0	63,9	2,3
BİLİM UYGULAMALARI	18,6	12,3	69,7	4,3
GÖRSEL SANATLAR (RESİM, GELENEKSEL SANATLAR, PLASTİK SANATLAR VB.)	15,7	15,1	65,8	3,9
TEMEL DİNİ BİLGİLER	14,1	14,3	70,0	3,8

Açıklama: En az 100 çocuk için (çocuğun kendisi ya da yerine formu dolduran kişi tarafından) formda seçilen dersler kapsamıştır. "Formda bulunma ve alınma" sütunu, dersi seçenlerin ne kadarının dersi aldığını göstermektedir. "Formda bulunmama ve alınma" dersi seçmeyenlerin ne kadarının dersi aldığını göstermektedir.

Tablo 9, seçmeli ders seçme formunda en fazla işaretlenen derslerin formda işaretlenmesi ve alınması arasındaki ilişkiyi gösteriyor. Bu tablo, örneğin Matematik Uygulamaları dersini formda seçenlerin yaklaşık % 82'sinin dersi aldığını gösteriyor. Bu dersi formda seçmeyenlerin ise yaklaşık % 6'sının dersi formda işaretlemediği halde aldığı görülüyor.

**TABLO 10: SEÇMELİ DERSLERİN İŞLENMESİ (%)**

	DÜZENLİ OLARAK İŞLEDİK	ZAMAN ZAMAN İŞLEYEMEDİK	DÜZENLİ OLARAK İŞLEMEDİK
KUR'AN-I KERİM	81,0	15,2	3,9
MATEMATİK UYGULAMALARI	79,4	15,3	5,3
TEMEL DİNİ BİLGİLER	78,6	18,2	3,3
GÖRSEL SANATLAR (RESİM, GELENEKSEL SANATLAR, PLASTİK SANATLAR VB.)	78,2	17,0	4,9
MÜZİK	73,8	22,1	4,1
YABANCI DİL	72,7	20,8	6,5
SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	71,0	20,1	8,9
ZEKA OYUNLARI	68,1	23,0	8,9
HZ. MUHAMMED'İN HAYATI	67,9	27,0	5,1
BİLİM UYGULAMALARI	65,7	20,6	13,7

Açıklama: Yanıt sayısının 100'den az olduğu dersler dahil edilmemiştir.

Seçmeli dersleri alan öğrencilerin verdiği yanıtlara göre, derslerin düzenli olarak işlenmesinde aksaklıklar bulunuyor. Bu aksaklıklar dersler arasında farklılaşma gösteriyor. Bilim Uygulamaları dersini alan çocukların yalnızca üçte ikisi bu dersin düzenli olarak işlendiğini belirtiyor. Dersi alan çocukların en yüksek oranda "düzenli olarak işledik" yanıtını verdikleri dersler ise sırasıyla Kur'an-ı Kerim, Matematik Uygulamaları, Temel Dini Bilgiler ve Görsel Sanatlar'dır. Ancak sözü edilen dersler için bile "düzenli olarak işledik" yanıtını veren çocukların oranı % 81'i geçmiyor (Tablo 10).

Seçmeli dersleri bazı öğrenciler yararlı buluyor. Bu dersler genel olarak öğrencinin ilgi alanına bağlı, yeni bir şeyler öğrenip deneyeceği bir biçimde işlenmiyor; ana derslere destek, alıştırmaya yapmak ve dersleri pekiştirme için fırsat olarak algılanıyor. Farklı öğretmenlerin olması, öğrenciler için yararlı olabiliyor.

*“Hangi derslerim daha zor olabilir, hangileri daha düşük olabilir? Ek ders gibi düşünüp ona göre seçiyorum” (Funda, 5. sınıf, İstanbul).*

*“Bence [seçmeli dersler] yararlı çünkü bizim şey, seçtiğimiz derslerde pek bir şey anlamasak da seçmelilerde daha iyi öğretmenler gelebiliyor, yani daha iyi anlatan geliyor, orada daha da iyi anlatabiliyoruz” (Tuba, 5. sınıf, Çorum).*

*“Seçmeli dersler normal dersler gibi geliyor, alışyorsun bir süre sonra. Seçmeli Matematik dersi var normal Matematik dersine daha çok katkı sağlıyor” (Murat, 7. sınıf, Gaziantep).*

ERG ve TEGV tarafından yürütülen birinci araştırmada ortaya çıkan seçmeli derslerde devamsızlığın yüksek olması<sup>38</sup> sorununa, bu araştırmada rastlanmıyor. 2014-15 eğitim-öğretim yılıyla birlikte seçmeli derslere not verilmeye başlanmasının devamsızlığın azalmasında etkili olduğu düşünülebilir.<sup>39</sup> Devamsızlık sorunu aşılmış gibi görünse de nitel araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin bir bölümü, derslerin boş geçtiğinden, iyi işlenmediğinden veya sıkıcı olduğundan şikayet ediyor:

*“Öğretmenler geliyor sıkıcı sıkıcı şeyler yapıyor. Hatta İngilizce öğretmenimiz hiçbir şey yapmıyor, sınavı bizim normal İngilizce öğretmenimiz hazırlıyor. Matematik’te bir iki soru çözüyoruz, kimse aldırıyor kağıda bir şeyler yapmış gibi yapıyor” (Erdem, 7. sınıf, Gaziantep).*

*“Güzel geçiyor ama Kürtçe dersinde bilmediğimiz sürece derse girmek istemiyoruz. Bazen oturuyoruz hocayı dinliyoruz ama bazen de dinlemeden kafamızı masaya koyup dersin bitmesini bekliyoruz.” (Soner, 7. sınıf, Siirt).*

Bazı öğrenciler seçmeli dersleri okul çıkış saatlerinin geç olmasıyla ilişkilendiriyorlar. Bunun nedeni, birçok okulda 8. sınıf öğrencilerinin okuldan daha erken saatte çıkması olabilir. 2014-15 eğitim-öğretim yılında 8. sınıf öğrencileri “4+4+4” öncesi sisteme göre okumaktaydı; bu nedenle haftada bir saati seçmeli toplam 30 saat dersleri vardı.

*“Bence [seçmeli dersler] kalkmalı. Okulda üç [seçmeli] ders, yani her gün bir ders görüyoruz, her gün yedi ders olmuş oluyor. 9.00-15.00 oluyor, normalde 9.00-14.00 olacağına” (Cihan, 7. sınıf, İstanbul).*

*“Sabah 7 buçukta ders başlıyor, 1 buçukta seçmeli derslerle birlikte ders bitiyor. (...) 12 buçukta çıkmak isterdim mesela. 12 buçukta çıkılıyor mesela normalde. [Seçmeli ders olsun] istemezdim, altı ders görülmesini istiyorum. 5. sınıfta sekiz ders görülüyordu Salı günleri, saat 4 gibi çıkıyordum ben” (Selim, 7. sınıf, Çorum).*

Sonuç olarak, uygulamanın dördüncü yılında seçmeli ders formunu çocukların ya da ailelerinin doldurduğu durumlar olduğu gibi ders seçimini öğretmenler veya okul idarecileri de yapabiliyor. Seçmeli ders formunu kendisinin doldurmuş olması da çocuğun istediği dersi almasını kesin olarak sağlamıyor. Bazı durumlarda ders seçimleri sınırlı dersler arasından yapılıyor. Bazı durumlarda çocuklara çok sayıda ders işaretlemeleri söyleniyor ve en son kararı okul idarecileri veriyor. Uygulama ilk yıla göre daha verimli olsa da seçmeli derslerin her zaman düzenli olarak işlenmediği görülüyor; hiçbir seçmeli ders için o dersi düzenli olarak işlediklerini belirten çocukların oranı % 81’i geçmiyor.

<sup>38</sup> Gürkan vd., 2014.

<sup>39</sup> ERG, 2015.

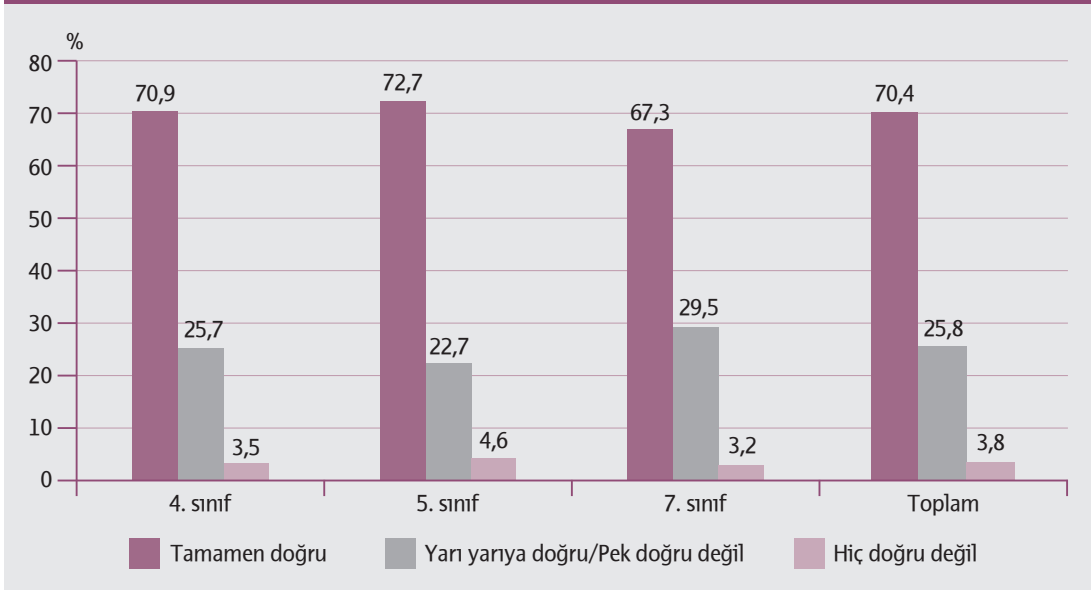
## OKULDA GÜVEN ORTAMI VE ŞİDDET

Bu bölümde okul yaşamı; öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkileri, ayrımcılık deneyimleri, okul ortamında şiddet ve akran zorbalığı gibi farklı boyutlarda ele alınıyor. Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinin değerlendirildiği birinci araştırmada, "4+4+4"ün uygulamaya geçtiği ilk yıl okullarda akran zorbalığının arttığına dikkat çekilmişti.

*Güncel araştırmanın nicel ve nitel bulguları, okullarda akran zorbalığının devam ettiğini gösteriyor. Bulgular ayrıca bazı çocukların öğretmenlerinden şiddet gördüğünü, çocukların kendilerini okulda güvende hissetmekte zorlandıklarını gösteriyor.*

Araştırmanın nicel boyutunda çocuklara akranlarıyla ilişkileri hakkında sorular soruldu. Çocukların % 74'ü okulda edindiği yakın arkadaşları olduğunu söylüyor. Bu oran 4, 5 ve 7. sınıflar arasında anlamlı biçimde değişmiyor. Yaklaşık olarak her 10 çocuktan yedisi, bir sorunu olursa bunu paylaşabileceği okul arkadaşlarının olduğunu belirtiyor. Bu oran, 7. sınıflarda diğerlerine göre daha düşüktür ve sınıfa göre farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır.

GRAFİK 7: "SORUNUM OLURSA PAYLAŞABİLECEĞİM OKUL ARKADAŞLARIM VAR" (%)



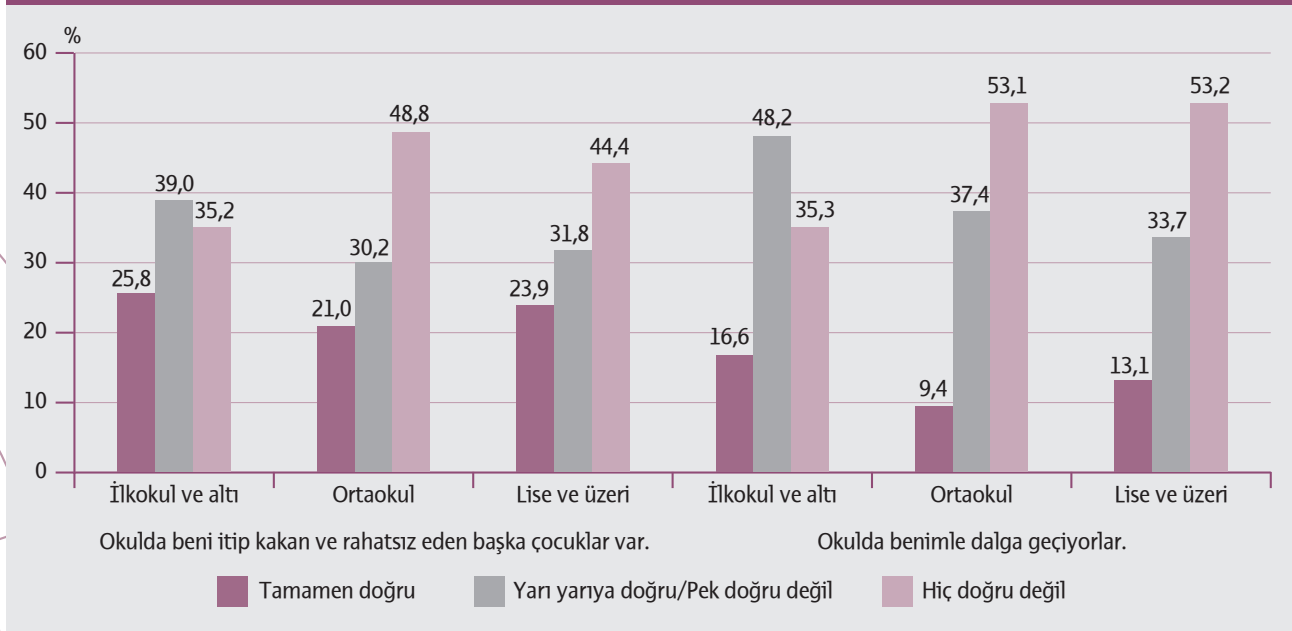
Çocukların okul arkadaşları ile ilişkisini daha iyi anlamak amacıyla, başkalarının onlar hakkında neler düşündüğü üzerine bir soru da yöneltildi. Nicel araştırmaya katılan çocukların "okulda arkadaşların arasında sevilen biriyim" önermesine verdikleri yanıtlar, her 10 çocuktan yaklaşık yedisinin okulda arkadaşları tarafından sevilen biri olduğunu düşündüğünü gösteriyor ("tamamen doğru" diyenler). Bu algı, 4, 5 ve 7. sınıflar arasında anlamlı biçimde farklılaşmıyor.

Çocukların % 24'ü okulda kendisini itip kakan ve rahatsız eden başka çocuklar olduğunu söylüyor ("tamamen katılıyorum" diyenlerin oranı). Bu oran 4 ve 5. sınıflarda (sırasıyla % 26 ve % 24) 7. sınıflardan (% 20) daha yüksektir ve bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır. Çocukların % 14'ü de okulda kendisiyle dalga geçildiğini ifade ediyor ("tamamen katılıyorum" diyenlerin oranı). Bu sonuçlar, çocukların okulda hem sözlü hem de fiziksel akran şiddetine maruz kaldıklarını gösteriyor.

## Akran zorbalığına uğradığını belirten çocukların oranı, çocukların sosyoekonomik durumuyla ilişkili değişkenlere göre farklılaşıyor.

Bilgisayar, evde internet erişimi, kendisine ait yatak, çalışma masası, kışlık ayakkabı ya da bot, okul önlüğü ya da forması, spor ayakkabı ve yardımcı ders kitapları gibi ev kaynaklarının<sup>40</sup> daha azına sahip olan çocuklar, “okulda beni itip kakan ve rahatsız eden başka çocuklar var” önermesine daha yüksek oranda katılıyorlar. “Okulda benimle dalga geçiyorlar” önermesi ile ev kaynakları arasında da benzer bir ilişki söz konusudur. Ev kaynaklarına bağlı olan bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır. Benzer biçimde, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile okulda akran zorbalığına maruz kalma da birbiriyle ilişkilidir; ebeveynlerinin eğitim düzeyi düşük olan çocukların akran zorbalığına maruz kalma oranları akranlarına göre daha yüksektir ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır.

**GRAFİK 8: EBEVEYN EĞİTİM DÜZEYİ VE AKRANLARLA İLİŞKİLER (%)**



**Açıklama:** Ebeveynler arasında eğitim düzeyi en yüksek olanın eğitim düzeyi temel alınmıştır.

Okulda kendisini itip kakan başka çocuklar olduğunu ve okulda kendisiyle dalga geçildiğini belirtenlerin oranı oğlan çocukları arasında kız çocuklara göre daha yüksektir. Ancak cinsiyete göre farklılaşma yalnızca 7. sınıfta okuyan çocuklar için istatistiksel olarak anlamlıdır.

Araştırmanın nitel bulguları, çocukların okulda akran zorbalığını nasıl deneyimlediklerini derinlemesine anlamaya olanak sunuyor. Akran zorbalığı, çocukların okulda kendilerini güvende hissetmelerini zorlaştırıyor. Çocukların bir bölümü, doğrudan arkadaşlarıyla ilgili bir soru olmadığı halde, “okulda kendini güvende hissediyor musun?” sorusunu akranlarıyla ilişkilerine atıfta bulunarak yanıtlıyor.

*“A: Kendini genel olarak güvende hissediyor musun okulda?”*

*Ö: Ne yalan söyleyeyim, hayır. Arkadaşlarımla beraber olduğumda tamam, öyle hissediyorum da, okulda sayılmayacak kadar zorba var. 6. sınıflar var, bizim yaşımızda olan zorbalılar var. Sıkıcı zorbalılar var, mesela bir şey yapamayınca insanlara bulaşanlar. Sonra da kavgacılar var işte. Büyük sınıflar yapıyor genelde. Ama küçük sınıflardan da biraz oluyor, yani bizim sınıf” (Yalçın, 5. sınıf, İstanbul).*

<sup>40</sup> Bu sekiz maddelik sorudan, faktör analizi yöntemini kullanılarak “ev kaynakları” değişkeni üretildi ve analizler bu değişkene göre yapıldı.

"A: Sen kendini okulda güvende hissediyor musun?

Ö: Hayır.

A: Neden, neler olacağını düşünüyorsun?

Ö: Mesela büyük sınıflardan biri gelip para ister diye, döver diye falan. (...) Bazı çocuklar da kantinden aldığımız bir şeyin tamamını alıyor bizden. Mesela bir tost aldık, onun yarısını istiyor yoksa dövüyor" (Tolga, 5. sınıf, Bursa).

Görüşülen birçok çocuk, okullarında öğrencilerin birbirlerine, özellikle büyük sınıfların kendilerinden küçüklere, kötü davrandığını ifade ediyor. Diğer öğrencilerden zorla para veya yiyecek isteme, tesislere veya eşyalara zarar verme gibi durumlarla da karşılaşılıyor.

"Arkadaşlarımla iyi geçiniyorum, diğer sınıflardakiler hep bana sataştıkları zaman arkadaşlarım hemen peşime koşuyor. Kurtarıyorlar beni işte. (...) [Büyük sınıflar] hep küçük sınıflara sataşıyorlar arkadaşlarımıza. Hepimiz birbirimizi koruyoruz" (Berk, 5. sınıf, Adana).

"Bizim okulda sürekli şey oluyor, ilkokuldaki küçük çocukları sürekli eziyorlar büyükler, sıralarını falan alıyorlar. Boyları da kısa olduğu için hiçbir şey yapamıyor onlar da. (...) Küçük sınıflar hiçbir şey yapamıyor çünkü güçsüz kaldıklarını biliyorlar onlara karşı, hiçbir şey yapmıyorlar. Büyükler küçüklere çok eziyorlar yani bizim okulda" (Funda, 5. sınıf, İstanbul).

"Büyük sınıflar, yani 8. sınıflar 7. sınıflar bizi durmadan itiyorlar. Kötü davranıyorlar" (Çağla, 5. sınıf, Ankara).

"Çocuklar küfür ediyorlar. Mesela 8. sınıflara gidenler küçük çocuklara küfür ediyorlar, iteliyorlar merdivenden aşağıya inerken. Böyle hep eziyorlar, hep kendilerini övüyorlar" (Meltem, 5. sınıf, İzmir).

"Mesela küçüklere iyi davranılmıyor. Çantalarını yere koyuyorlar bazıları da basıyor çantalarına. Onların da küçüklere sevgi vermelerini isterdim" (Soner, 7. sınıf, Siirt).

"Okuldan bazıları sigara falan içiyor, sigara için para topluyorlar, para istiyorlar. Vermesek bile 'Ver lan!' falan filan diyorlar. Okulda çete kurmuşlar arkadaşlarıyla" (Cihan, 7. sınıf, İstanbul).

"Büyük sınıflar çok kötü davranıyor. Dalga filan geçiyorlar sınıfa gelip. (...) Ya biz bir şey diyemiyoruz, bizle de dalga filan geçiyorlar. Kötü şeyler yapıyorlar da, biz kızıyoruz hocaya söylüyoruz. (...) Çöpü filan kırdılar, tahtayı düşürdüler. Daha çok şey yaptılar" (Engin, 5. sınıf, Ankara).

Çocukların bir kısmı okullarında öğrencilerin birbirlerine kaba davrandığını, küfür ettiğini ve bu durumdan rahatsız olduklarını söylüyor. 5. sınıfı bitiren bazı öğrenciler, 4. sınıftayken bu tür davranışlarla çok sık karşılaşmadıklarını belirtiyorlar.

"Erkek arkadaşlar saçımı çekiyor, bazen vuruyor, küfür ediyor. (...) Arkadaşlarım bana çok iyi davranmıyor aslında. Sadece mahalledekiler iyi davranıyor. Akrabalarım iyi davranıyor. Diğerleri kötü davranıyor. (...) Küfür ediyor. Kız arkadaşlarım salak diyor sadece, saçımı çekiyorlar" (Aylin, 5. sınıf, Batman).

"Direkt küfür ediyorlar yani. Ben rahatsız oluyorum öyle şeylerden. (...) Eski okulumda 4. sınıfta hiç küfür duymazdım hani, hiç, gerizekalı salak derlerdi de, hani, onu da işte. Ona da bir şey demiyordum. Ama şimdi küfür ediyorlar çok" (Bülent, 5. sınıf, Ankara).

"İlkokulda yoktu böyle şeyler, ilkokulu özlüyorum. Keşke o zamana gitsem diyorum. Bilmiyorum çocuklar büyüyünce mi böyle oluyor. Birbirine lakap takmalar, küfretmeler küçükken yoktu böyle şeyler" (İlknur, 7. sınıf, Batman).

Çocuklar yalnızca kaba sözlere değil, kavgalara ve şiddete de tanık olmaktan rahatsız oluyorlar:

*"A: Okulda sevmediğin şeyler var mı?"*

*Ö: (...) Teneffüste kavgalar oluyor, onun içinden geçmek kötü oluyor.*

*A: Nasıl yani?"*

*Ö: Kavgalar oluyor, biz geçmeye çalışıyoruz yanlardan, biz de itiliyoruz" (Ufuk, 5. sınıf, Bursa).*

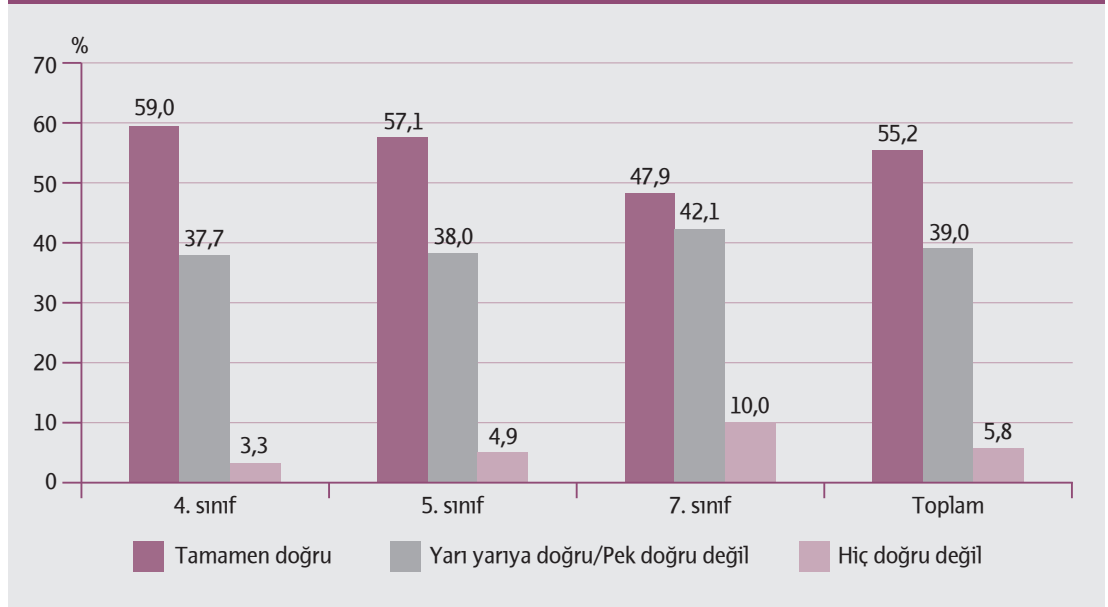
Ufuk'un söyledikleri, çocukların kendilerine doğrudan yöneltilen şiddet olmasa dahi okul içinde akranları arasındaki kavgalardan etkilendiklerine işaret ediyor. Aşağıda paylaşılan, iki öğrencinin "Okulda kendini güvende hissediyor musun?" sorusuna verdiği yanıtlar, bu gibi durumların çocukların okulda güvende hissetmelerini olumsuz etkilediğini gösteriyor:

*"Hayır. Çünkü [öğrenciler] hep kavga ediyorlar" (Ezgi, 7. sınıf, İstanbul).*

*"Hayır. Bizim okulda çok olaylar oluyor, öğrenciler bıçak çok getiriyorlar. Gerçi benim arkadaşlarım değil (...) Ben 7'ydim, 8'ler çok buluşuyordu bize, özellikle kızlara. Okul dışında çıkışta çok oluyordu, biz de görüyorduk, etkileniyorduk" (Emel, 7. sınıf, Batman).*

Çocuklar bu tür durumlarda her zaman arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yeterli destek alamayabiliyorlar. Anket bulgularına göre, öğrencilerin % 55'i bir sorunu olduğunda bunu öğretmenine rahatlıkla anlatabiliyor; geri kalan % 45'lik grupta yer alan öğrenciler ise sorunlarını öğretmenleriyle paylaşmakta zorlanıyorlar. 7. sınıfta okuyan öğrencilerin, sorunlarını öğretmenleriyle paylaşmakta daha küçük sınıflara göre daha fazla zorlandıkları görülüyor. Sınıflar arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır.

**GRAFİK 9: "BİR SORUNUM OLURSA ÖĞRETMENİME RAHATLIKLA ANLATABİLİRİM" (%)**



Çocukların okulda herhangi bir sorun yaşadıklarında yeterli desteği alabilmeleri için rehberlik servisinin varlığı ve erişilebilir olması da önem taşıyor. Ankete katılan çocukların % 80'i, okulunda yararlanabileceği bir rehberlik servisi bulunduğunu söylüyor. Bu oran 4. sınıflarda % 74, 5. sınıflarda % 80, 7. sınıflarda % 88'dir. Sınıfa göre farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır.



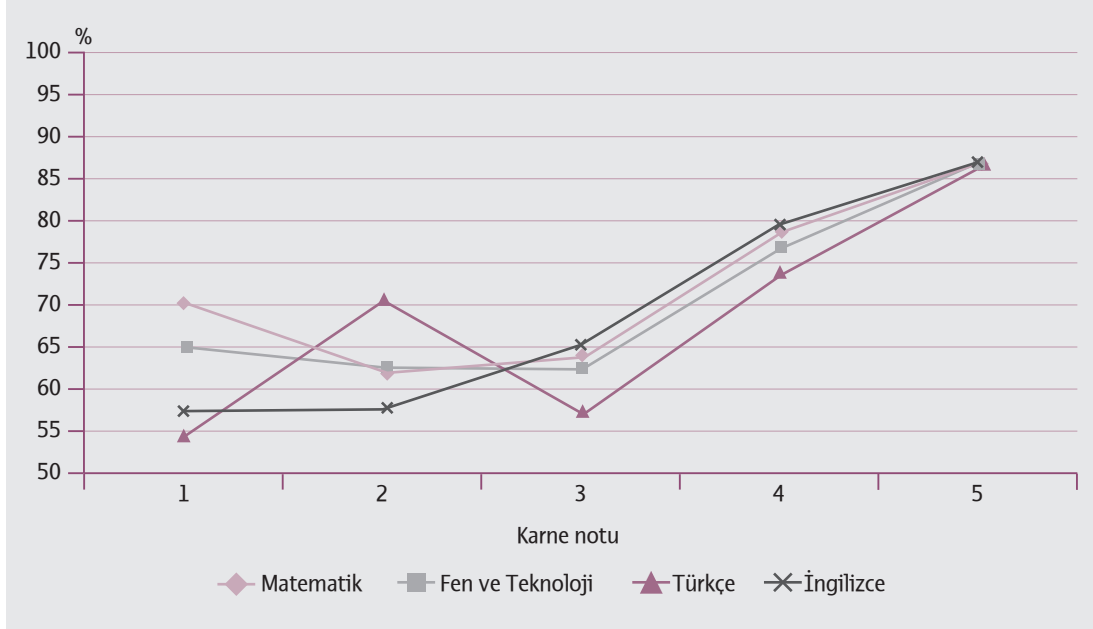
Bununla birlikte, nitel araştırmaya katılan çocukların çoğu, özellikle sorulmadığı sürece rehberlik servisinden veya okul psikolojik danışmanından bahsetmiyor. Çocuklar genellikle kendilerine yakın hissettikleri bir öğretmenden destek alıyorlar.

*“Öğretmenlerimiz gayet iyi ben seviyorum onları. Bize bir öğretmen ciddiyetiyle değil de arkadaş gibi davranıyorlar, her sorunumuzu anlatabiliyoruz. Bir sıkıntı olmadan çekinmeden yardım isteyebiliyoruz” (Burcu, 7. sınıf, Bursa).*

*“Bir tane öğretmenimiz var, çok iyi zaten, en iyileri diyebilirim. O da zaten sınıf öğretmenimizin kardeşi. Çok iyi zaten hep onunla böyle derterimizi paylaşırdık, beraber konuşurduk. Bir arkadaşımız gelirdi, hepimize ilgi gösterirdi” (Yeşim, 5. sınıf, Gaziantep).*

Araştırmanın nicel boyutuna katılan çocukların % 73’ü, okulda ilişkisinin iyi olduğu öğretmenler olduğunu söylüyor (“tamamen katılıyorum” diyenlerin oranı). Ancak bu oran, 7. sınıflarda (% 67), 4 ve 5. sınıflara göre daha düşüktür (sırasıyla % 74 ve % 78). Sınıfa göre farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır. Buna ek olarak, çocukların “okulda ilişkimin iyi olduğu öğretmenler var” önermesine verdikleri yanıtların, akademik başarıyı yüksek olan çocuklarda daha olumlu olduğu ve bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülüyor (Grafik 10). Akademik başarı ve öğretmenlerle ilişkiler arasındaki ilişki, birini iyileştirmenin diğerine de katkı yapabileceğini gösteriyor.

**GRAFİK 10: “OKULDA İLİŞKİMİN İYİ OLDUĞU ÖĞRETMENLER VAR” ÖNERMESİNE VERİLEN YANITLARIN KARNE NOTU İLE İLİŞKİSİ (TAMAMEN DOĞRU, %)**



*Okulda yakın ilişki kurabilecekleri, sorunları olduğunda paylaşabilecekleri bir öğretmen olması, çocukların okula bağlılığını, okula ve derslere karşı tutumunu ve motivasyonunu da olumlu etkileme potansiyeli taşıyor.*

Araştırmanın nitel boyutuna katılan çocukların bir bölümü, öğretmenlerinin onları dersler konusunda yüreklendirdiğini, okulu sevmelerinde etkili olduklarını aktarıyorlar:

*“Evet çünkü bazı öğretmenlerimiz çok iyi gerçekten. Ya, çok güzel annem gel sana soru sorayım, işte aşkım canım gibi, güzel laflar söylüyorlar. Bu benim hoşuma gidiyor.*

*Sanki kendi evimdeymiş, huzurlu, sanki yuvammış gibi hissediyorum.” (Tülay, 5. sınıf, İstanbul).*

*“Öğretmenlerim çok iyiler, seviyorum. Onlar olmasa şu an ben tembel olurum. Onlar sayesinde çalışkan oldum” (İpek, 5. sınıf, Adana).*

*“Yani bazı öğretmenler var, kızıyor, mesela bazı öğretmen de var, işte mesela cicimli camımlı konuşuyor, çok tatlı konuşuyorlar, hani sen bunu yapabilirsin, önce şuradan başla diyorlar. İşte mesela o iki kere de anlıyorsa sen dört kerede anlarsın diyor, hadi gayret diyor, onlara biraz yardım ediyor ama bazı öğretmenler de biraz soğuk davranıyorlar” (Leyla, 7. sınıf, Çorum).*

*“İlkokulda çok korkuyordum hep sessizdim. Hatice Hocam vardı, 1’den 4’e kadar bizi okuttu. Her öğrencisiyle teker teker ilgilenmeye çalışıyordu. Ben onun sayesinde başarılı oldum diyebilirim” (Buse, 7. sınıf, Batman).*

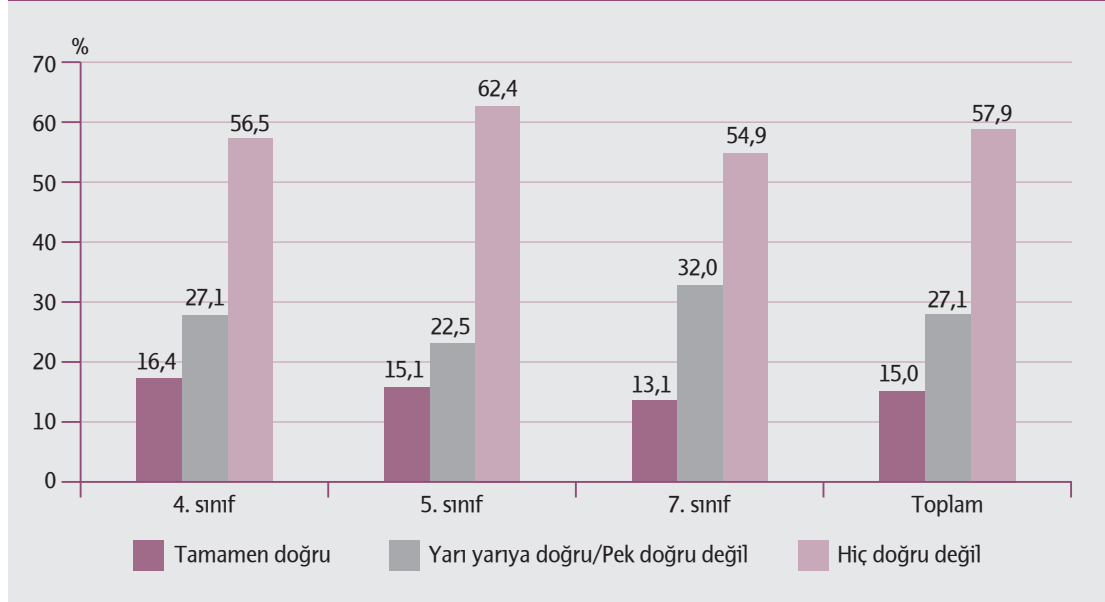
*“Valla [yeni okulunda] öteki okuldan daha başarılı oldum, öyle söyleyebilirim. Mesela öğrencilik dönemimde en yüksek ortalamayı aldığım bu sene oldu 96,54.*

**A: Sence en çok bunu ne etkiledi?**

*Ö: En çok bence öğretmenlerin biraz daha yumuşak olması etkiledi. Çünkü öteki okulda sürekli bağıryorlardı, dersi dinleyesimiz gelmiyordu. Yine derslerim düşük değildi, ama bu okul daha rahatıma geliyor” (Hakan, 7. sınıf, Gaziantep).*

Buna karşın birçok öğrenci, öğretmenlerin olumsuz davranışlarıyla da karşılaşüyor. Araştırmamın nicel boyutuna katılan çocukların % 15’i okulda kendilerine kötü davranan öğretmen ya da çalışanlar olduğunu belirtiyor (“tamamen doğru” diyenlerin oranı). Öğrencilerin % 58’i ise, böyle bir durum olmadığını belirtiyor (“hiç doğru değil” diyenlerin oranı). Çocukların bu soruya verdikleri yanıtlar, devam ettikleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişiyor.

**GRAFİK 11: “OKULDA BANA KARŞI KÖTÜ DAVRANAN ÖĞRETMEN YA DA ÇALIŞANLAR VAR” (%)**



“Okulda bana karşı kötü davranan öğretmen ya da çalışanlar var” önermesine verilen yanıtlar cinsiyete göre analiz edildiğinde, oğlan çocukların bu önermeye daha yüksek oranda (% 18) katıldığı (“tamamen katılıyorum” diyenler) ve bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülüyor.

---

*Ev kaynaklarına ve ebeveynlerin eğitim düzeyine göre yapılan çapraz analizler, sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumdaki çocukların, öğretmenlerin ya da çalışanların kötü davranışlarına daha yüksek oranda maruz kaldıklarını gösteriyor. Bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır.*

Nitel araştırmaya katılan çocukların anlatılan, öğretmenlerin ne gibi “kötü davranışlar” olabileceği konusunda örnekler sunuyor. Öğrencilerin bir bölümü, okullarındaki bazı öğretmenlerin öğrencilere sözlü veya fiziksel şiddet uyguladığını söylüyor.

*“Ö: [Öğretmenlerin] bazıları bize kötü davranıyor, vuruyor.*

*A: Ne gibi şeyler yaşıyor?*

*Ö: Sopayla vuruyor, tokatla vuruyor. Teneffüse çıkmama cezası veriyorlar bir hafta boyunca.*

*A: İlkokulda oluyor muydu böyle şeyler?*

*Ö: İlkokulda sadece teneffüs cezası veriyorlardı. 1. sınıfta tek öğretmenimiz olmuştu, o vuruyordu sadece” (Aylin, 5. sınıf, Batman).*

*“A: Öğretmenler öğrencilere kaba davranışlarda bulunuyorlar mı?*

*Ö: Arada oluyor. Hocalar diyor eşek, aptal, gerizekahl” (Ozan, 7. sınıf, Siirt).*

*“Okan diye bir arkadaşım var engelli (...) bu Okan arkadaşımız hep sınıfta kalıyor biz aşağıda İstiklal Marşı’ndayken falan. Bir gün biz geldik, Okan arkadaşımız ayran içerken, eli biraz affedersiniz yamuk olduğu için, dökmüş yanlışlıkla sırayla yere dökmüş. Bilişim hocamız engelli olduğunu biliyor ve hemen bağırmağa başlıyor, ‘Ne yapıyorsun sen’ dedi ‘Bu ayran dikkatli tutulmalı’ dedi, argo kelimeler kullanmaya başladı. Çocuk neye döndüğünü bilemedi” (Derya, 5. sınıf, Gaziantep).*

*“4. sınıftaki hoca çocuklara vuruyordu. Mesela Doğukan diye bir arkadaşımız vardı. O konuştu diye aldı onu ilk tuttu bir tane vurdu. Sonra onu kapıya doğru fırlattı. Gene vurdu, tekme falan attı. Sonra koridora çıkarttı sonra ne yaptı bilmiyoruz” (Ada, 5. sınıf, İstanbul).*

*“4. sınıfta bizim öğretmenimiz bayağı şeydi herhalde hastaydı ama çok küfür ediyordu bize. Başka birine sinir olunca bizim Doğukan diye arkadaşımız var onu alıyordu kapıya fırlatıp kafasına vuruyordu bayağı küfür ediyordu tekme atıyordu” (Aysun, 5. sınıf, İstanbul).*

*“[Müzik öğretmeni sinirlenince] tahtaya çıkartıyor. Sonra bir tokat atıyor, yerine geçiriyor” (Burak, 5. sınıf, Adana).*

*“Bazı öğretmenler iyi eğitim veriyor bazıları ise veremiyor mesela bazı öğretmenler cetvelle falan dövüyorlar bazıları. Yani sinirlendiğinde dışarı çıkıyor, kapıyı vuruyor, orada telefonuna bakıyor” (Tolga 5. sınıf, Bursa).*

Öğrencilerin anlatılan, şiddetin ender rastlanan bir durum olmadığını, bazı öğretmenler tarafından gündelik bir biçimde uygulanabildiğini gösteriyor.

*“Beden Eğitimi [öğretmeni] seçmeli derse geç gelenlerin eline cetvelle falan vuruyor, hala kendilerini eski şeyde zannediyorlar” (Funda, 5. sınıf, İstanbul).*

“Ö: Mesela ders çalışıyoruz, Türkçe kitabından metni bir arkadaşımız okuyor, biz takip etmediğimizde vuruyor ya da kulağımızı çekiyor. (...) Bir kere Müzik öğretmeni tahtayı yazmadılar, ben yazmıştım, diye herkese mum dayığı yaptı.

A: O ne?

Ö: Flütle üç kere vurdu.

A: Onun adı mum dayığı mı?

Ö: Evet. Böyle yaptırdı [elinin parmaklarını birleştiriyor] flütle vurdu bütün sınıfa” (Kübra, 5. sınıf, Gaziantep).

Tek ayak üzerinde bekletme, kulak çekme gibi bedensel cezalar da görülüyor. Çocuklar bunları kanıksayıp, olağan bir durummuş gibi aktarabiliyorlar; hatta bazen şiddet olarak tanımlamıyorlar.

“[Öğretmenler] şiddet filan uygulamıyorlar da kulak çekme filan oluyor. Ama çok acıtmıyor.” (Betül, 5. sınıf, İstanbul).

“[Öğretmenler kaba davranabiliyor, mesela] birisinin derse geç gelmesi durumunda kulağını çekiyor” (Damla, 5. sınıf, Siirt).

“Bazen derste konuşunca hocalar tek ayak üstünde durduruyor. Şiddet uyguluyorlar, kötü söz söylüyorlar” (Irmak, 5. sınıf, Batman).

A: Öğretmenler öğrencilere nasıl davranıyorlar?

Ö: İyi davranıyorlar, şey, Matematik öğretmeni kötü davranıyor, İngilizce öğretmeni biraz böyle dövüyor, şey yapıyor.

A: Dövüyor mu?

Ö: Yani dövüyor derken böyle kalemle vuruyor kafasına falan, şişeyi vuruyor çok yaramazlık yapanlara.

A: Şişeyle mi? Su şişesiyle mi, ne şişesiyle?

Ö: Evet, su şişesi” (Selim, 7. sınıf, Çorum).

Sözlü şiddet dahil olmak üzere bu tür cezaların çocuklar için onur kırıcı olduğu, hatta derslerle ilgili motivasyonlarını olumsuz etkilediği açık biçimde görülüyor. Çocuklar sadece kendilerine uygulanan şiddetten değil; sınıflarında gözlemlediklerinden, öğretmenlerinin sesini yükseltmesinden ve başka çocuklara şiddet uygulamasından da etkileniyorlar. Sorunların şiddet uygulamadan çözülmesini istediklerini ifade ediyorlar.

“[Seçmeli] Matematik dersinde hoca çok bağıyor. Mesela tuvalete gittin, birazcık geç geldin hemen bağıyor (...) Çok bağıyorlar. Yanlış bir şey yaptık soruda, niye yanlış yapıyorsun çocuğum falan diyor (...) biz de yapamıyoruz korku geliyor içimize” (Aysun, 5. sınıf, İstanbul).

A: Yani böyle kötü sözler söyleme veya vurmak gibi şeyler oluyor mu?

Ö: Sadece Türkçe hocası yapıyor bunu. Bir tokat vuruyor sonra onu cezalandırıyor.

A: Peki sen bu konuda ne düşünüyorsun?

Ö: Ben bu konuda, bir öğretmen bir öğrenciye nasıl vurabilir? Ben hoca olsaydım derdim ki arkadaşlarıma, ‘Neden böyle yapıyorsunuz? Derslerinize çalışın’ derdim. ‘Böyle yapmanın bir zararı yok, ama siz yapmayın büyüdüğünüzde kaba davranışları olan kabadayı olursunuz.’” (Selin, 5. sınıf, Adana).

"A: Peki öğretmenler çocuklara hiç sert davranıyorlar mı? Kızan, bağırın, çağırın var mı?

Ö: Var, yani var yani. Ben yaramazlık yaptığımda bağırıyorlar, sonra kulağımı çekiyorlar. (...) Yani cetvelle vuruyor eline, bir de tokat atıyor.

(...)

A: Ne düşünüyorsun, sence hak ediyorlar mı arkadaşların böyle davranışları?

Ö: Yani sadece bence dövmekle olmaması gerekiyor yani. Hani tamam hani, bir suç yapmış olabilir ama dövmemesi lazım.

A: Nasıl hissedersin senin kulağın çekse bir öğretmenin?

Ö: Hiç sevmem yani, üzgün hissedirdim, arkadaşlarımla yanında mahcup duruma düşüyor yani" (Tuba, 5. sınıf, Çorum).

## Nicel araştırma bulguları, okulda öğretmen ya da çalışanlardan daha fazla şiddet görmenin akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösteriyor.

Örneğin, "okulda bana karşı kötü davranan öğretmen ya da çalışanlar var" önermesine "tamamen doğru" diyenlerin oranı Türkçe dersinden karne notu 3'ün altında olanlar için % 18, 3 ve üzeri olanlar içinse % 15'tir. Benzer ilişki Matematik, Fen ve Teknoloji ve İngilizce dersleri için de geçerlidir ve karne notlarına göre farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır.

Araştırmanın nitel boyutuna katılan birçok öğrenci, okulda gözlemledikleri veya yaşadıkları ayrımcılık deneyimlerini dile getirirken akademik başarıya atıfta bulunuyor. Çocuklar özellikle notlara, "çalışkan" olmaya veya davranışlara bağlı olarak öğretmenlerin öğrencilere farklı davranabildiğini ifade ediyorlar.

"A: Okulunda öğretmenler öğrencilere nasıl davranıyorlar?

Ö: Öğretmenler uslu olanlara iyi, yaramaz olanlara kötü; başarılı olanlara iyi, başarısız olanlara kötü davranıyorlar. Başarılı olsa, uslu olmasa onlara da biraz kötü davranıyor" (Volkan, 7. sınıf, Siirt).

Öğrencilerin anlatımlarında başarılı veya çalışkan olma algısı genellikle davranışlar ile iç içe geçiyor.

"Ö: Bir öğretmenin gözüne giremediysen, yani bana göre bitti. Yani biraz sana kızar, anlar yani senin zaten böyle hoş bir öğrenci, iyi bir öğrenci olmadığını, o yüzden soğuk davranır.

A: Bir öğretmenin gözüne nasıl girilir? Kimler nasıl girebilir sence?

Ö: Yani çalışkan olmaktan ziyade biraz düzgün olman gerekir yani, kılıfına kıyafetine dikkat etmen gerekiyor. İşte bizim okulda bir de saç bağlama kuralı var, ona uyman gerekiyor özellikle. Yani düzgün olman gerekiyor, sonra da çalışkan olman gerekiyor" (Leyla, 7. sınıf, Çorum).

"Matematik haricindeki bütün derslerde iyiyim zaten. Davranış konusunda ortalamada da iyiyim. Ortadayım yani. Davranış bakımından birazcık kötü olduğum için mi bana kötü davranıyorlar, yoksa notlarım yüzünden mi kötü davranıyorlar? O tarz mı, sorulabilir. Bence notlarım yüzünden. Not ve davranış konusunda ayrımcılık yapıyorlar" (Cemil, 5. sınıf, İstanbul).

Birçok çocuk, öğretmenlerin notları daha iyi olan, çalışkan veya başarılı olarak görülen öğrencilere daha iyi ve anlayışlı davrandığını, daha çok ilgi gösterdiğini gözlemliyor.

"Mesela notları yüksek olan bir öğrenciye birazcık böyle düşük bir not aldığı zaman, espri anlamıyla yaklaşıyorlar [öğretmenler]. Diyelim ki ben [notları daha düşük olan bir öğrenci] düşük bir not aldım, ilk 20 aldığımda sınavdan, ben sinir krizi geçirmiştım. Hocaların hiçbir tepkisi yoktu yani. Umurunda bile değildi" (Cemil, 5. sınıf, İstanbul).

“Öğretmenlerin başarılı çocuklara karşı daha yakın olduğunu görüyorum” (Irmak, 5. sınıf, Batman).

“Mesela bir tane öğretmenimin çok sevdiği favori öğrencisi var. Onun yaptığı kötü hatayı görmeden diğer arkadaşlarıma sert davranabiliyor” (Buse, 7. sınıf, Batman).

“Sınıfta dört kişi var, onları öğretmenler çok seviyor. Genelde hep onlarla ilgileniyorlar. (...) Onlarla çok ilgileniyor hoca. Onlar konuşunca hoca hiç onlara kızmıyor. Bir ayrımcılık var yani sınıfta. Onu sevmiyoruz” (Betül, 5. sınıf, İstanbul).

“A: Öğretmenleri, arkadaşları ne düşünür [başarılı bir öğrenciyle] ilgili?

Ö: Ona iyi davranırlar. Mesela 50 aldın, 10 puan vereyim 60 olsun ve bir dahakine sen çok çalış. Senden daha çok şey bekliyoruz derdi” (Ozan, 7. sınıf, Siirt).

“Mesela başarılı olduğun zaman öğretmenin gözüne girebiliyorsun. Mesela çok başarılı olduğun zaman öğretmen genelde sınıf görevlerini sana verebiliyor. Mesela Tülay, gel şu kağıtları dolaba koy, sınıf dolabımız var, çöpe at gereksizleri falan. Öyle şeyler, görev verebiliyor. Mesela işte, kızım mutfağa gidip bana bir bardak su getirebilir misin gibi şeyler. Öğretmenler odasında benim dosyam var getirebilir misin, gibi şeyler söylüyorlar” (Tülay, 5. sınıf, İstanbul).

“A: Başarılı çocuk hakkında arkadaşları, öğretmenleri ne düşünür? Nasıl davranır?

Ö: Onlara çok iyi davranır, bağırılmazlar. Çok iyi olduğunu düşünür ve bağırılmaz. Dinlemiyorsa da biraz kızar.

A: Başarısız bir çocuk nasıl hisseder?

Ö: Dersini dinlemez, başkalarıyla konuşur. Öğretmeni dinlemez.

A: Başarısız bir çocuğa arkadaşları, öğretmeni nasıl davranır?

Ö: Çok iyi değil, öğretmen ona tokat atarsa ona pis şeyler bile söyler” (Emrah, 7. sınıf, Siirt).

“Ya haksızlık yapanlara [sinir oluyorum], kızlar daha çalışkan olduğu için, hani genelde kızların daha çalışkan olduğu düşünülür herkes tarafından. Ama işte öyle diyor öğretmen, mesela Sosyal öğretmeni vardı ‘Siz kızlar çok akıllıdır, size hiç bağırдыğım oldu mu’ filan diyor. Daha sonra erkeklere geliyor, ‘Size kaç kere bağırдыğım’ filan diyor, çok sinir bozucu oluyor. (...) Ama İftihar belgesi alan erkekler de var. İftihar belgesi alan kızlar da var. Neden böyle kızları daha fazla çalışkan olarak görüyorlar? Ben bunu doğru bulmuyorum” (Bülent, 5. sınıf, Ankara).

Öğretmenlerin başarılı öğrencilere daha fazla ilgi gösterdiğine ilişkin bu gibi gözlemler, araştırmanın nicel boyutundaki bulgularla örtüşüyor. Yukarıda ele alındığı gibi (Grafik 10), yüksek karne notu ile öğretmenlerle olumlu ilişkiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunuyor. Bu ilişkiyi iki yönde de yorumlamak mümkündür; yukarıdaki alıntılardan da işaret ettiği üzere başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurma olasılığı daha yüksektir. Aynı zamanda öğretmenleriyle iyi ilişkileri olan öğrencilerin notları olumlu etkileniyor. Öte yandan, Cemil ve Betül’ün yukarıdaki paylaşımlarında görüldüğü gibi, öğretmenlerinden daha az ilgi gördüğünü hissetmek veya öğrencilere adil davranılmadığını gözlemlemek öğrencileri mutsuz ediyor. Aşağıda Yeşim’in de dile getirdiği gibi, öğretmenlerin tüm öğrencilere eşit düzeyde ilgi göstermemesi öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebiliyor:

“Ö: Mesela bir tane öğretmenimiz var, o kadar üstümüze düşmüyor, sadece bir tane kız var ona ilgi gösteriyor. Biz sınava girince gözümüzün içine bakıyor, siz başaramazsınız demiyor aslında ama hep o kıza diyor, sen başarısız yaparsın, hep öyle diyor. (...) Tamam ama bizim de bir zekamız var, biz de ondan üstün olabiliriz. Sadece biz bir iki hafta çalışmadık diye belki böyle yapıyordur.

A: Peki [öğretmenin] böyle yapınca sen nasıl hissediyorsun?

Ö: Tabii ki yani üzgün hissediyorum bana da, bize de ilgi gösterebilirsin, siz yaparsınız desin istiyorum” (Yeşim, 5. sınıf, Gaziantep).

Bununla birlikte birçok çocuk, öğretmenlerin herkese eşit davrandığını, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmadıklarını söylüyor. Öğretmenlerin ilgisi, adil davranması ve öğrencilerle kurduğu olumlu ilişkiler öğrencilerin motivasyonunu da iyi yönde etkiliyor.

“Mesela hocalar bizi çok seviyor, biz de onları çok seviyoruz. Hiç kimseye ayrımcılık yapmıyorlar, o yönlerini çok seviyorum. Her kişiyle olduğu kadar iletişim kuruyorlar” (Buse, 7. sınıf, Batman).

“Öğretmenlerimiz herkese aynı davranıyor yani. Takdir ya da teşekkür almasa da öğretmenim onunla gurur duyuyor yine. Çaba gösterdiği için. Diğerleriyle de duyuyor. Herkese eşit davranıyor” (Çağla, 5. sınıf, Ankara).

“Aynı başarıya davrandıkları gibi davranıyorlar ama [başarısız bir öğrenciye] daha çok vakit ayırıyorlar, çünkü daha iyi öğrensin diye. Bilmeyenlere bilemedikleri soruları, bilenlere de bildikleri soruları sordukları için onlar da öğrenmiş oluyor, bizler de yapmış oluyoruz, zaten dersi dinledik mi evde de tekrar yapınca kolay oluyor” (Fırat, 7. sınıf, İzmir).

“Öğretmenlerin tutumu aslında çalışmayan öğrenciden çalışkan öğrenciye göre çok fark etmiyor çünkü bence böyle olması gerek. Siz çalışkan öğrenciye yoğunluk verirsiniz o zaten yükselecektir, ama bir adım öteye taşırız. Fakat siz bu çalışmayan öğrenciye hiçbir şey göstermezseniz, o çalışkana gösterdiğinizin 10’da 1’ini bile göstermezseniz, bu öğrenci olduğu yerde saymak yerine, daha da aşağıya düşecektir, özgüveni kırılacaktır. Ve derslere olan ilgisi de gitgide azalacaktır. Bence şu şekilde yapılmalı; çalışkan öğrenci bırakılmamalı tamam, fakat tembel öğrenciye daha çok ağırlık verilmeli, pardon tembel dedim çalışmayan öğrenciye” (Hakan, 7. sınıf, Gaziantep).

Sonuç olarak, çocukların hem akranlarıyla hem de öğretmenleriyle ilişkilerinde fiziksel ve sözlü şiddeti de kapsayan ciddi sorunlar olduğu görülüyor. Öğrencilerin anlatılan, okullarda şiddetin ender rastlanan bir olgu olmadığını, gündelik bir biçimde yaşandığını gösteriyor. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumdaki çocukların okulda akran zorbalığına ve öğretmen şiddetine daha fazla maruz kaldıkları görülüyor. Görüştüğümüz çocukların bir bölümü öğretmenlerin akademik başarıya dayalı ayrımcılık yaptığını dile getiriyor. Öte yandan, görüştüğümüz pek çok çocuk okulda sorunlarını paylaşabildiği yakın arkadaşları ve öğretmenleri olduğunu belirtiyor. Çocukların yakın ilişki kurabildikleri, sorunlarını paylaşabildikleri tek bir öğretmenin varlığı bile okul deneyimlerini iyileştirme potansiyeli taşıyor.

## AKADEMİK BAŞARI VE DERSE KATILIM

Çocukların okulda mutlu olmalarında, akademik başarı belirleyici rol oynar. “Notlarının yüksek olması”, çocukların gözünden eğitim alanında çocuğun iyi olma halinin en önemli göstergesidir.<sup>41</sup> Bu bölümde, nicel bulgular ışığında çocukların okul başarılarının buldukları sınıf, ikili öğretim/tam gün gibi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiği ele alınıyor. Ayrıca okul başarısı ile sosyoekonomik durum ve ebeveynlerin eğitim düzeyi arasındaki ilişki inceleniyor.

41 Uyan-Semerci vd., 2014.

Bu değerlendirmelere ek olarak, çocukların gözünden okulda başarı/başarısızlık algısı tarifleniyor. Son olarak, öğrencilerin derse katılımının sınıf kademelerine göre nasıl farklılaştığına ve öğretmenlerin kullandığı yöntemlerden nasıl etkilendiğine değiniliyor.

Araştırmada çocukların akademik başarıları için ders notları bir gösterge olarak kabul edildi. Nicel boyutta Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe dersleri için karne notları soruldu. Sınıf ayrıntısında, 5 üzerinden karne notları Tablo 11’de gösterilmiştir. Tüm derslerde notların sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ve 4. sınıftan 7. sınıfa doğru bir düşüş olduğu görülüyor.

TABLO 11: ORTALAMA KARNE NOTU (%)				
	4. SINIF	5. SINIF	7. SINIF	TÜM SINIFLAR
MATEMATİK	4,0	3,9	3,4	3,8
FEN VE TEKNOLOJİ	4,3	4,0	3,6	4,0
TÜRKÇE	4,3	4,1	3,8	4,1
İNGİLİZCE	4,0	3,9	3,6	3,8

Ayrıca ders notları, çocuğun okuduğu okulda tam gün eğitim uygulanıp uygulanmadığına göre değişiyor. 4. sınıfı sabahçı veya öğlenci olarak okuyan çocukların ders notları, tam gün eğitim alan çocuklara göre daha düşüktür. Benzer bir eğilim, daha sınırlı olarak, 7. sınıf öğrencileri için de geçerlidir; 5. sınıf öğrencileri için ise geçerli değildir.

Çocuğun takdir veya teşekkür belgesi alması da okulunda tam gün eğitim uygulanıp uygulanmamasıyla ilişkilidir. Takdir veya teşekkür belgesi alan öğrencilerin oranı tam gün eğitim veren bir okulda okuyan çocuklarda (5. sınıflar için % 51, 7. sınıflar için % 64), ikili öğretimde okuyan çocuklara göre (5. sınıflar için % 47, 7. sınıflar için % 56) daha yüksektir. Bu farklılaşma 5. sınıf öğrencileri için istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.<sup>42</sup> Araştırmaya katılan çocukların akademik başarıları ile sosyoekonomik durumları arasındaki ilişkiyi anlamak için, ders notlarının çocukların sahip oldukları eşyalara ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre değişimi incelendi. Sahip olunan eşyalarla ilgili sekiz maddelik soruyu kullanarak üretilen değişken ev kaynakları<sup>43</sup> olarak isimlendirildi.

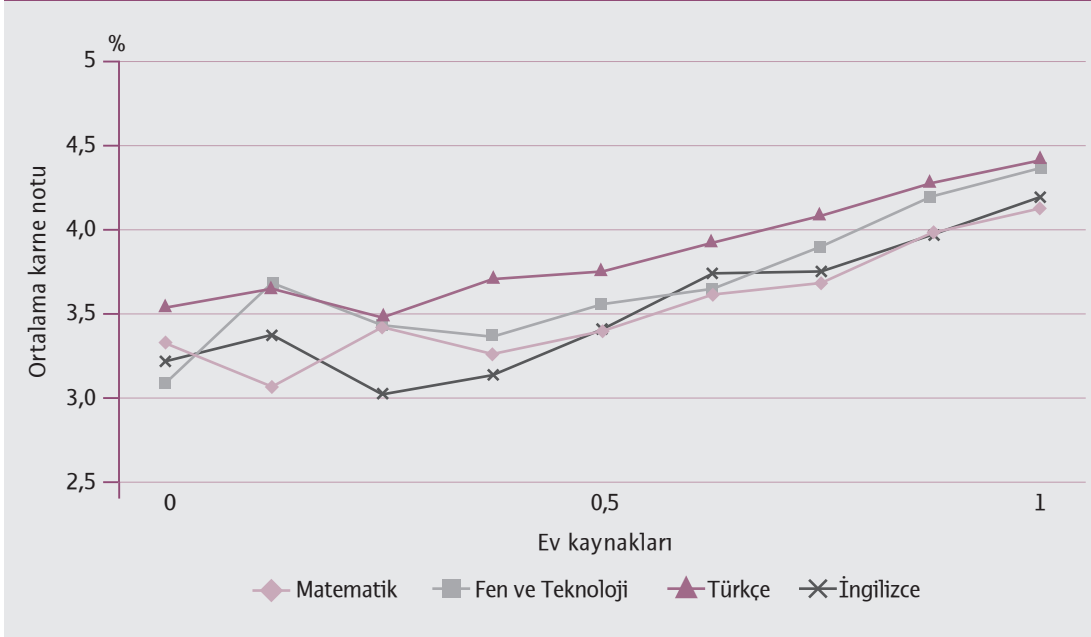
*Çocukların ev kaynakları ile karne notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunuyor.*

<sup>42</sup> Oral ve McGivney, 2014.

<sup>43</sup> Bu değişken şu kaynakları kapsıyor: Bilgisayar, evde internet erişimi, çocuğun kendisine ait yatak, çalışma masası, kişik ayakkabı ya da bot, okul önlüğü ya da forması, spor ayakkabı, yardımcı ders kitapları. “Ev kaynakları” değişkeninin üretilmesinde faktör analizi kullanılmıştır.



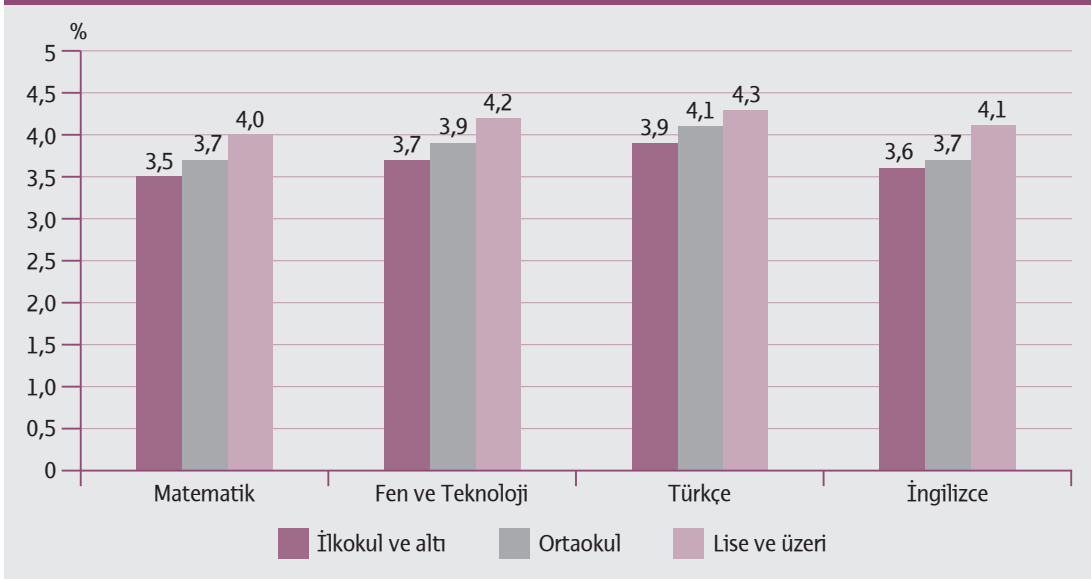
**GRAFİK 12: EV KAYNAKLARI İLE KARNE NOTU İLİŞKİSİ (%)**



**Açıklama:** Ev kaynaklarının "0" olması, çocuğun ev kaynakları endeksinde yer alanlardan hiçbirine sahip olmadığını, "1" olmasıysa tümüne sahip olduğunu gösterir.

Çocuğun anne-babasının eğitim düzeyi ile akademik başarısı arasındaki ilişki de incelendi; karne notlarının ve takdir veya teşekkür alma durumunun ebeveynlerin eğitim durumuna göre nasıl değiştiğine bakıldı. Bu analizde, ebeveynler arasında eğitim düzeyi en yüksek olanın eğitim düzeyi dikkate alındı.<sup>44</sup> Analiz edilen derslerin tümü için, ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça ortalama notlar da artıyor. Takdir veya teşekkür belgesi almada da ebeveynin eğitim düzeyine göre değişim gözlemleniyor. Ebeveynin eğitim düzeyinin akademik başarıyla ilişkisi, hem karne notları hem de takdir ve teşekkür belgesi alması bakımından, istatistiksel olarak anlamlıdır.

**GRAFİK 13: EBEVEYNLERİN EĞİTİM DÜZEYİ İLE ÇOCUKLARIN KARNE NOTUNUN İLİŞKİSİ (%)**



<sup>44</sup> Kullandığımız değişkeni bir örnekle açıklamak gerekirse; annesi ortaokul mezunu, babası ise lise mezunu olan bir çocuğun ebeveynlerinin en yüksek eğitim düzeyi lise olarak kabul edilmektedir.

Karne notlarına ek olarak, araştırmanın nicel bölümünde çocuklara kendilerini başarılı görüp görmedikleri de soruldu. Anket uygulamasına katılan çocukların yaklaşık % 59'u kendini başarılı bir öğrenci olarak görüyor ("Tamamen doğru" yanıtı verenler). Bu oran 4. sınıflarda % 64, 5. sınıflarda % 61, 7. sınıflarda % 49'dur. Başarılı olma algısının 7. sınıflarda belirgin biçimde düştüğü ve sınıfa göre farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülüyor.

Başarılı olma algısı ile ebeveyn eğitimi arasındaki ilişkiyi anlamak için, dört ders için karne notu 4 ve üzeri olan çocukların başarı algılarının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre nasıl değiştiği incelendi. Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe derslerinin tümü için karne notları 4 veya 5 olan 803 çocuğun % 74'ü kendini başarılı bir öğrenci olarak görüyor ("tamamen doğru" diyenlerin oranı). Aynı gruptaki çocuklardan ebeveynlerinin en yüksek eğitim düzeyi ilkököl ve altı olan çocuklar için bu oran % 65'e düşüyor; en yüksek eğitim düzeyi ortaokul olan çocuklar için % 75'e, lise ve üzeri olanlar içinse % 79'a yükseliyor. Bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır.

Araştırmanın nitel ayağında, öğrencilere okulda başarının nasıl tanımlandığına ilişkin sorular soruldu. Öğrenciler başarıyı genellikle ders notlarının iyi olmasıyla veya ortak sınavlardan iyi sonuçlar almakla tanımlıyorlar. Sınavlarda iyi sonuçlar alan, notları iyi olan öğrencilerin okulda tanındığını ve takdir gördüğünü gözlemliyorlar.

*"A: Sence bir öğrencinin okulda başarılı sayılması için ne olması gerekiyor?"*

*Ö: Notlarının yüksek olması gerekiyor, bu kadar basit yani. Başka bir şey olsa ne yazar?" (Cemil, 5. sınıf, İstanbul).*

*"A: Sence okulda başarılı sayılmak için ne yapmak gerekir?"*

*Ö: Ortak sınavlar oluyor, onlarda iyi derece yapmak gerekiyor. Derslerinin iyi, sınavlarının yüksek olması, sınıfta ve okulda bir derecenin olması lazım, yoksa tanıyamazlar seni, başka bir şey yok. Bir de sporda madalya alınca kürsüye çıkıyorsun ya da belge veriyorlar o zaman olur" (Ufuk, 5. sınıf, Bursa).*

*"Mesela bizim sınıftaki arkadaşımız deneme sınavından hiç yanlış yapmadı ve okulda biraz daha 'aha bu hiç yanlış yapmadı' falan oldu. Böyle onu daha övdüler falan, hatta sene sonu onu karne alırken kürsüye [çıkardılar] ve tek tek teşekkür ettiler yani başarılı olduğu için. (...) Öğretmenler [başarılı öğrencilere] biraz daha hak veriyor konuşması için. E ben de başarılı bir öğrenci olduğumdan (...) dinlemem çok iyi böyle, hep öğretmenle genellikle göz temasıyla şey ediyoruz. Öğretmen, mesela ben bir şeyle oynuyorsam, gözüyle gözümüne bakınca hemen anlıyorum ve bırakıyorum. Yani başarılı öğrenci olmak, öğretmenler daha çok seviyor, bu yandan bence iyi." (Gökhan, 5. sınıf, Çorum).*

*"Bizim sınıfımız en başarılı sınıftı. Merdivenden indiğimizde öğretmenler diyordu ki 4-D'nin sınıfı iniyor havalara bak falan diyorlardı." (Özlem, 5. sınıf, Gaziantep).*

Aynı zamanda öğrencilerden başarılı bir öğrenciyi tarif etmeleri istendi. Başarılı bir öğrencinin nasıl hissedeceği, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının ona nasıl davranacağı soruldu. Aşağıda bu sorulara verilen yanıtlara örnekler sunuluyor. Alıntılardan görüleceği gibi, öğrenciler yetişkinlerin başarılı olmayı önemsediklerinin bilincindedir. Başarılı olmak öğrenciler için de önem taşıyor ve genellikle neşe, gurur, mutluluk gibi olumlu duygularla betimleniyor.

*"A: Başarılı bir çocuk kendini nasıl hisseder? Arkadaşları ve öğretmenleri onun hakkında ne düşünür, ona nasıl davranır?"*

*Ö: Güzel düşünür, öğretmenler de sever. Zaten öğretmenler çalışkan çocukları severler. Kendinden de gurur duyar annesi de öyle olur" (Aysun, 5. sınıf, İstanbul).*

“[Başarılı bir çocuk] mutlu hisseder, neşeli olur, ders dinlemeyi sever” (Ufuk, 5. sınıf, Bursa).

“Başarılı olmanın işte yani arkadaşların oluyor, daha eğlenceli falan oluyor işte, başka Zeka Oyunları’nda filan hiç sıkıntı çekmiyoruz başkalarının yanında hiç sıkıntı çekmiyorum yani, çok eğlenceli oluyor her şey” (Engin, 5. sınıf, Ankara).

“5 almak benim için çok önemli, dünya kadar önemli bir şey. Hani 4 alsam, karneme 4 düşse bunu kendime yediremem, yani illa 5 almalıyım” (Gökhan, 5. sınıf, Çorum).

“[Başarılı bir çocuk] her şeyi yapabileceğini hisseder. Kendini üstün görmez ama arkadaşlarına yardım eder. Öğretmenlere daha çok soru sorar” (Sedef, 7. sınıf, Batman).

“[Başarılı öğrenci] kendini iyi hisseder. Öğretmenlerin gözünde iyi olduğunu anlar. Öğretmenleri onu seviyorsa bu anlaşılır zaten” (Filiz, 7. sınıf, Batman).

“Okulda başarılı bir öğrenciyi her zaman üstte tutarlar. Derslerinde iyi, yüksek alan, dersleri dinleyen, öğretmenlerle iyi geçinen” (Cihan, 7. sınıf, İstanbul).

Ö: [Başarılı bir öğrencinin] ailesi falan gurur duyar.

A: Diğer arkadaşları, öğretmenleri ona nasıl davranır sence?

Ö: Bir ayrım yok, ama ne bileyim daha çok göz üstünde tutulur gibi düşünüyorum ben. Başarılı olmayan öğrenciyeye de aynı davranılır, ayrım yapılmaz. Ama daha bir gurur duyulur başarılı için” (Seda, 5. sınıf, Bursa).

A: Başarılı bir çocuk nasıl hisseder peki?

Ö: Ben olsaydım, okul birincisi veya ikincisi kendimi çok gururlu hissederdim. Başım dik dururdum, çok mutlu olurum.

A: Başarılı bir çocuk hakkında arkadaşları, öğretmenleri nasıl düşünür, nasıl davranırlar ona?

Ö: İlgi daha artar. Hepimiz eşitizdir ama ilgi daha artar. Kısacası iyi olurdu” (Hazal, 7. sınıf, Batman).

“Öğretmenim de mutlu oldu takdir getirdiğim [için], ailem de mutlu oldu, kendim de mutlu hissettim” (Çağla, 5. sınıf, Ankara).

Görüşmelerde başarısız bir öğrencinin nasıl hissedeceği, arkadaşlarının ve öğretmenlerin ona nasıl davranacağı da soruldu. Çocuklar; başarısız bir öğrencinin “mutsuz, kötü, ezik veya yalnız” hissedeceği, “depresyona gireceği”, başarısızlığı yüzüne vurunca üzüleceği, arkadaşları önünde “gülünç duruma düşeceği” veya “utanç duyacağı” gibi çapıcı ifadeler kullanıyorlar.

“Ö: [Başarısız bir çocuk] kendini yalnız hisseder. Ben başarısızım; kimse yanına gelmeyeceğini, hocaların başkalarıyla ilgileneneğini düşünür.

A: Öğretmenler, arkadaşları o çocuk hakkında ne düşünürler?

Ö: O da, o çalışmıyor zaten benim ne işim var bununla, gitsin kendisi çalışsın beni dinlemiyor, ben nasıl anlatayım der” (Mine, 7. sınıf, Siirt).

“[Notlarım kötü olsa] bir şey yapamam, eve gidemem öncelikle. Yani babam öyle şey sevmiyor benim, derslerim falan düşük olmasın diye çok konuşuyor. Yani babamın yüzünü de kara çıkartmadım, ne öğretmenlerimin yanında şikayet duydum ondan. Yani olabildiğinde iyi davranmaya çalışıyor, pozitif bakıyorum her şeye ama bazen de olmuyor tabii” (Ceren, 7. sınıf, Çorum).

"A: Başarısız öğrenci nasıl hisseder?

Ö: Kendini kötü hisseder. Arkadaşları çalışkan kendi komik duruma düşer. Biz okula çalışkan olmak için geliyoruz. Bir meslek sahibi olmak için gidiyoruz. Babamızın emeğinin karşılığını vermek isteriz, onun için çalışmamız lazım" (Melike, 7. sınıf, Batman).

"[Başarısız bir çocuk] kendini ezik hisseder bu yüzden hiç derse çalışmaz" (Sedef, 7. sınıf, Batman).

"A: Başarısız bir öğrenci kendisini nasıl hisseder?

Ö: Ezik hisseder, böyle eve geldiğinde her gün mesela en çok utancı olur annesinin babasının yüzüne bakamaz. Çünkü onlar o kadar emek verir ama onların karşılığı böyle biraz kötü olur, çünkü emek vermediği için o zaman da utanç olur" (Meltem, 5. sınıf, İzmir).

"A: Başarılı sayılmak için ne yapmak gerekir peki?

Ö: Çok çalışmak gerekir, derslerimi anlamak için. Kafam ağrıyor bazen, dersleri çok dinleyemiyorum. Kafamı masaya koyuyorum.

(...)

A: Başarısız bir çocuk nasıl hisseder?

Ö: Mutsuz, kendini derse vermez. Bazen ben öyle yapıyorum, çok sıkılıyorum ve dersi dinlemek istemiyorum.

A: Başarısız bir çocuk hakkında arkadaşları ve öğretmenleri ne düşünür, nasıl davranır?

Ö: Başarısız bir çocuğa iyi davranırlar, ona daha çok ders çalışmakla ilgili bir şey söylerler" (Ozan, 7. sınıf, Siirt).

Ceren, Meltem ve Melike'nin yukarıdaki yanıtlarında aile vurgusu dikkat çekiyor. Çocukların gözüyle, başarılı öğrenciler ailelerini ve öğretmenlerini gururlandırıyor ve "ailelerin emeklerinin karşılığını vermek için" başarılı olmak gerekiyor. Başarısız olmak ise "ailesinin yüzünü kara çıkartmak" veya "utanç kaynağı" olarak tanımlanabiliyor.

Çocukların derse karşı tutumları, ilgileri, motivasyonları, kısacası öğrenme sürecine ve derse katılım (engagement) düzeyleri akademik başarıyla yakından ilişkilidir. Araştırmanın nicel boyutunda, çocukların derse katılım düzeylerini anlamaya yönelik sorular soruldu.

*Çocukların % 67'si okulda öğrendiklerini ilgi çekici buluyor ("tamamen doğru" diyenler). Ancak, 7. sınıfta okuyanların okulda öğrendiklerine olan ilgisi 4 ve 5. sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür.*

Benzer biçimde, 7. sınıf öğrencileri arasında derslerde yapılan etkinliklerde eğlendiğini belirtenlerin oranı da 4 ve 5. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca çocukların yaklaşık % 14'ü öğretmen ders işlerken sıkıldığını ve dikkatinin dağıldığını; yaklaşık % 15'i, dersleri takip etmekte zorlandığını belirtiyor ("tamamen doğru" diyenler).

**TABLO 12: DERSE KATILIM (TAMAMEN DOĞRU, %)**

	4. SINIF	5. SINIF	7. SINIF	TOPLAM
OKULDA ÖĞRENDİKLERİM İLGİMİ ÇEKER.	68,4	75,8	54,7	66,8
DERSLERDE YAPTIĞIMIZ ETKİNLİKLERDE EĞLENİRİM.	74,6	78,8	59,2	71,5
ÖDEVLERİMİ ZAMANINDA VE EKSİKSİZ YAPARIM.	56,0	58,5	49,8	55,0
DERSLERİ TAKİP ETMEKTE ZORLANIRIM.	15,9	13,4	14,0	14,5
DERSLERDE ANLAMAKTA ZORLANDIĞIM KONULAR VAR.	30,9	29,7	32,4	31,0
ÖĞRENDİĞİM KONULARI KISA SÜREDE UNUTURUM.	15,3	13,8	15,1	14,7
ÖĞRETMEN DERS İŞLERKEN SIKILIRIM VE DİKKATİM DAĞILIR.	14,4	13,6	13,3	13,8

Araştırmanın nitel boyutunda çocuklar, derslerin ne durumlarda öğrenciler açısından sıkıcı ve verimsiz olduğuna ilişkin örnekler sunuyorlar. Aynı zamanda, hem öğrenmelerini hem de motivasyonlarını doğrudan etkileyen öğretmenlerin ders işleyişi, yaklaşımı, kullandıkları yöntemler ve materyaller gibi konularda görüşlerini ve gözlemlerini paylaşıyorlar.

*“Ö: Matematik [öğretmenin] tek yaptığı yazı yazdırmak. Mesela diyelim bu kitap, kitabı açıyor, diyor ki şu örnekten bilgiye kadar yazın.*

*A: Siz öğreniyor musunuz öyle olunca?*

*Ö: Hayır. Örnekler yazıyor, kendisi çözüyor” (Mehmet, 5. sınıf, Adana).*

*“[İngilizce öğretmenimiz dersi] anlatamıyor da, fazla anlatmıyor. (...) Kimse onun dersini sevmiyor, kimse onun dersinde konuşmuyor da. Herkes sus pus oturuyor.(...) Parmak kaldırıyoruz, boş şey içinse hiç parmak kaldırmayın filan diyor. Hiç eğlenceli bir şey de yapmıyor, derste full ders anlatıyor. Zorla tahtaya filan çıkartıyor. Konuyu anlatamıyor, anlayamıyoruz. O da tahtaya çıkartıyor gel bunu yapacaksın diyor. (...) Ben İngilizce’yi seviyorum ama İngilizce hocası sağ olsun soğutuyor İngilizce’den” (Engin, 5. sınıf, Ankara).*

*“Teknoloji Tasarım dersini ilk defa görüyoruz. ‘Siz neden bunu 10 dakikada yapamıyorsunuz’ diye bize kızdı [dersin öğretmeni]. Yani kendimi çok büyük bir baskı altında hissettim, yapmayacağım dedim, bıraktım dersi oturdum. Kimse yapmadı zaten” (Hakan, 7. sınıf, Gaziantep).*

*“Bazı öğretmenlerimiz branşı olmadığı derslere giriyor. O yüzden sıkıntıya düşüyoruz biz de. Mesela Fen öğretmeni, İngilizce dersine de giriyordu. Sıkıntı yaşıyorduk. Bir hoca 2-3 derse girebiliyor okulda” (Sedef, 7. sınıf, Batman).*

*“Türkçe öğretmeni tam bir sözelci. Böyle onun dersinde illa ciddi olacaksın, alnından bir tane ter bile akmayacak, çok düzgün durmalısın, kırıldamayacaksın. Böyle oluyor ve benim bazen canım sıkılıyor bu derste” (Gökhan, 5. sınıf, Çorum).*

*“A: Okulda sevmediğin şeyler var mı?*

*Ö: (...) Dersin sıkıcı geçmesi, şaka falan yapılmaması, öğretmenin asık yüzlü olması, sıkıcı ders anlatımı o kötü biraz” (Ufuk, 5. sınıf, Bursa).*

*“Bizim öğretmenlerimiz hem bizi eğlendiriyor, hem de ciddi oluyorlar. Mesela kurs açan öğretmenimizi çok seviyoruz, çok iyi bir öğretmen Aykut Hoca. Dersi sıkmamak için şakayla karıştırıyor gülüyoruz. Sonra bugün şunu şunu yapacaktık şimdi nerede kaldık diyor bir şeyler yapıyor, sonra bağlıyor. Dersle hiç alakası olmuyor, sonra bağlıyor. Çok şaka yapıyor” (Erdem, 7. sınıf, Gaziantep).*

*“Hocalarımı seviyorum dersleri iyi anlatıyorlar, bir haftada bir konuyu iki kere tekrarlıyorlar. Normalde Türkçe dersinde bir haftada bir konu işlenir. Çalışma kitabını da bize okulda yaptırmıyorlar, bize onları ödev olarak veriyorlar. Okula gelince beraber cevaplıyoruz. Evde yapıyoruz, okulda da beraber herkesin fikrini alarak yapmamış olanların da yapmasını sağlıyoruz” (Cemre, 5. sınıf, Bursa).*

*“En çok sevdiğim şey laboratuvara gitmek, orada bazı şeylere bakmayı seviyorum. Bazı hocalar iyi anlatıyor, bazılarını seviyorum” (Volkan, 7. sınıf, Siirt).*

*“Ders dinlemeyi severim, benim için tek kötü olan şey sınav stresi” (Seda, 7. sınıf, Bursa).*

*“Eve gidince, ödev veriliyor ve çok ağır ödevler veriliyor. Azıcık verilse tamam ama çok ağır ödevler oluyor. Bazen gece 12’ye kadar çalışıyorum. Geliyorum, yemeğimi yiyorum, ondan sonra odamda bitirene kadar. Azıcık benim de televizyon keyfim olsun istiyorum” (Derya, 5. sınıf, Gaziantep).*

Yukarıdaki alıntılarda Engin ve Mehmet’in verdiği örneklerde, öğretmenlerin tutumu öğrencilerin derse ilgisini ve motivasyonunu olumsuz etkileyebiliyor. Erdem ve Cemre’nin verdiği örneklerde ise öğretmenin ders işleyiş biçimi öğrencilere derse sevdirebiliyor ve öğrenmelerini destekliyor. Öğrencilerin derse katılımlarını güçlendirmenin yolu, öğretmenlerin olumlu tutumlarından ve ilgi çekici öğrenme ortamları yaratmalarından geçiyor.

Sonuç olarak, araştırma kapsamındaki çocukların gerek karne notlarıyla ölçülen akademik başarıları, gerekse öznel başarı algıları sosyoekonomik durumlarıyla ilişkilidir. Hem sahip olunan ev kaynakları hem de ebeveynlerin eğitim düzeyi akademik başarıya ve öznel başarı algısına etki ediyor. Çocuklar, okulda başarılı olmayı öğretmenleri tarafından daha fazla sevimle ve önemsenmekle, başarısızlığı ise utanç gibi olumsuz duygularla özdeşleştiriyorlar. 7. sınıfa giden çocukların daha küçük sınıflara göre derslerde yapılan etkinliklerde daha az eğlendikleri ve okulda öğrendiklerini daha az ilgi çekici buldukları görülüyor.

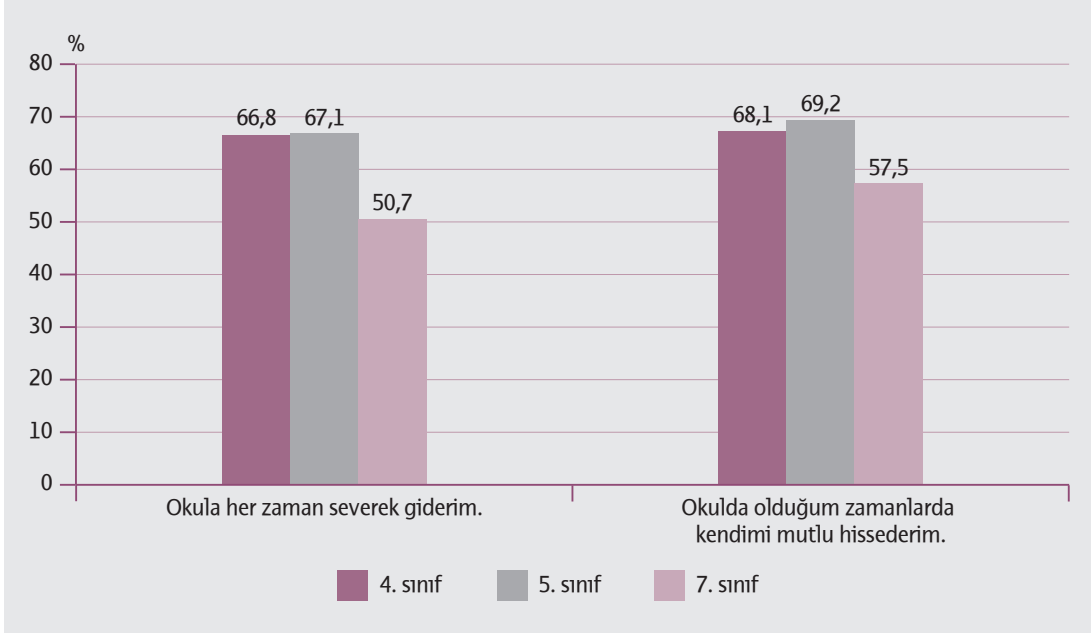
## EĞİTİM VE GELECEK ALGISI

Bu bölümde çocukların okul, eğitim ve gelecek algılarına odaklanılıyor. Çocukların okulu ne kadar sevdiğikleri, okula devam etmeyi ne kadar önemsedikleri ve bu konuda ne kadar istekli oldukları üzerinde duruluyor. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında çocuklarda okulu bırakma düşüncesinin öznel başarı algısıyla, öğretmenler ve akranlarla ilişkilerle bağlantısına dair bulgular sunuluyor.

*Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin, 4 ve 5. sınıflara göre okulu daha az sevdiği görülüyor.*

4 ve 5. sınıf öğrencilerinin % 67’si “okula her zaman severek giderim” derken (“tamamen katılıyorum” diyenlerin oranı), bu oran 7. sınıflar için % 51’e düşüyor. Devam edilen sınıf ile okula severek gitme arasındaki ilişki istatistiksel olarak da anlamlıdır. “Okulda olduğum zamanlarda kendimi mutlu hissederim” önermesine verilen yanıtlar ile devam edilen sınıf arasında da anlamlı bir ilişki bulunuyor. 7. sınıf öğrencileri arasında okulda kendini mutlu hissedenler, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine göre daha azdır.

**GRAFİK 14: OKUL ALGISI (TAMAMEN DOĞRU, %)**



Çocuğun eğitim deneyiminden memnuniyetinin önemli bir göstergesi de okula devam etme isteğidir. Bu nedenle nicel boyuta katılan çocuklara herhangi bir nedenden ötürü okulu bırakmayı düşünüp düşünmedikleri soruldu. Bu soruya çocukların % 94'ü "hayır" yanıtını vermiş olsa da % 6'sının "evet" demesi dikkate değerdir. Sınıf ayrımında bakıldığında "evet" diyenlerin oranının 7. sınıflar için % 8'dir.

Çocukların "herhangi bir nedenden ötürü okulu bırakmayı düşünüyor musun?" sorusuna verdikleri yanıtla, "kendimi başarılı bir öğrenci olarak görürüm" önermesine verdikleri yanıt arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Kendini başarılı bir öğrenci olarak gören çocuklar ("tamamen doğru" diyenler) arasında herhangi bir nedenden okulu bırakmayı düşünenlerin oranı % 3 iken kendini başarılı bir öğrenci olarak görmeyenler ("hiç doğru değil" diyenler) içinse bu oran % 26'dır.

Çocuğun okulu bırakma düşüncesi okula bağlılıkla ilgili ciddi bir sorun olduğunu gösterir. Ankette açık uçlu olarak sorulan soruya<sup>45</sup> verilen yanıtlara göre, okulu bırakmayı düşünen çocukların öne çıkardığı gerekçeler ailesinin okumasını istememesi/başka okulda okumasını istemesi (9 çocuk), derslerde sıkılmak ya da zorlanmak (9 çocuk), okulu sevmemek (7 çocuk), ekonomik nedenler (6 çocuk) veya arkadaşlardır (6 çocuk). Daha az sayıda da olsa, öğretmenler yüzünden (4 çocuk) ve okulda şiddet olduğu ya da kendisiyle dalga geçildiği için (3 çocuk) okulu bırakmayı düşündüğünü belirtenler de olmuştur.

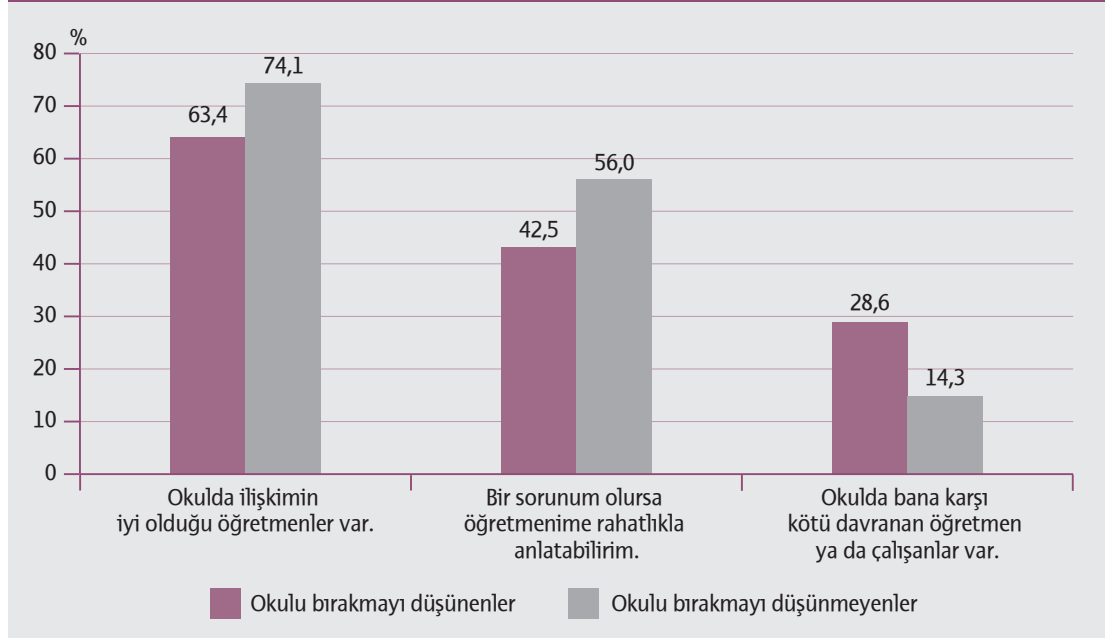
*Nicel araştırma bulgularına göre, herhangi bir nedenden okulu bırakmayı düşünen çocukların öğretmenleriyle ilişkileri, okulu bırakma düşüncesi olmayan akranlarına göre daha olumsuzdur.*

Okulu bırakma düşüncesi olan çocuklar arasında okulda kendisine kötü davranan öğretmen ya da çalışanlar olduğunu söyleyenlerin oranı ("tamamen doğru" diyenler), okulu bırakmayı düşünmeyen

<sup>45</sup> "Neden okulu bırakmayı düşündüğünü lütfen anlatır mısınız?" biçiminde sorulmuştur.

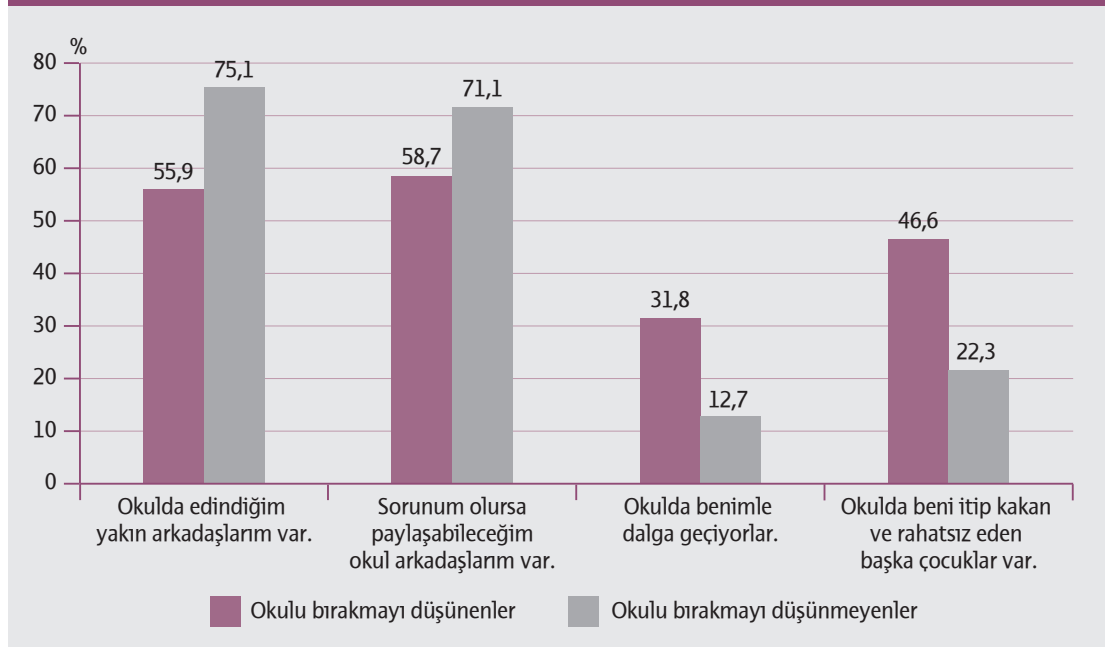
çocukların iki katıdır. Çocukların öğretmen ve çalışanlarla ilişkileri ile okulu bırakma düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur (Grafik 15).

**GRAFİK 15: OKULU BIRAKMAYI DÜŞÜNEN VE DÜŞÜNMEYEN ÇOCUKLARIN ÖĞRETMENLERİYLE İLİŞKİLERİ (TAMAMEN DOĞRU, %)**



Nicel araştırma bulgularına göre, okulu bırakma düşüncesi olan çocukların arkadaşlarıyla ilişkileri de okulu bırakma düşüncesi olmayanlara göre daha olumsuzdur. Akranlarla ilişkiler ile okulu bırakma düşüncesi arasındaki ilişki de istatistiksel olarak anlamlıdır. Akran zorbalığı söz konusu olduğunda da benzer bir farklılaşma görülür. "Okulda benimle dalga geçiyorlar" ve "okulda beni itip kakan ve rahatsız eden başka çocuklar var" önermelerine katılma oranı, okulu bırakma düşüncesi olan çocuklarda böyle bir düşüncesi olmayan çocuklara göre çok daha yüksektir (Grafik 16).

**GRAFİK 16: OKULU BIRAKMAYI DÜŞÜNEN VE DÜŞÜNMEYEN ÇOCUKLARIN ARKADAŞLARIYLA İLİŞKİLERİ (TAMAMEN DOĞRU, %)**





Okulu bırakmayı düşünen çocukların anne ve babalarının çalışma durumuna bakıldığında, babası bir işte çalışmayan çocuklarda okulu bırakma düşüncesinin babası bir işte çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülüyor (sırasıyla % 13 ve % 6) ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Annelerin çalışma durumuyla okulu bırakma düşüncesi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuyor.

Çocukların bugünkü eğitim deneyimleri, gelecek eğitim yaşantılarını da etkileme potansiyeline sahiptir. Araştırmaya katılan çocukların bu konudaki algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, okulda öğrendikleriyle gelecek yaşantıları arasında bağ kurup kurmadıklarını anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Nicel boyuta katılan çocukların % 84'ü, okulda öğrendiklerinin gelecekte işine yarayacağını düşünüyor ("tamamen katılıyorum" diyenler). "Ailem üniversiteye gitmemi ister" önermesine katılanların oranı ise % 88'dir. Akademik başarıları yüksek olan çocuklarda "ailem üniversiteye gitmemi ister" önermesine katılanların oranı anlamlı biçimde daha yüksektir. Akademik başarıları benzer düzeyde olan çocukların "ailem üniversiteye gitmemi ister" önermesine verdikleri yanıtlar ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve ev kaynaklarının yeterlilik düzeyine göre de anlamlı biçimde değişiyor. Bu önermeye ebeveyninin eğitim düzeyi ve ev kaynakları yüksek olan çocuklar daha yüksek oranda "tamamen katılıyorum" yanıtını veriyorlar. Bu sonuçlar, sorular doğrudan ebeveynlere sorulmadığı için, çocukların ailelerinin beklentileriyle ilgili algılarını gösteriyor.

Nitel görüşmelerde ise çocuklara liseye gitmeyi ne kadar önemsedikleri soruldu. Birçok çocuk için eğitime devam etmek, özellikle de iyi bir liseye gitmek önem taşıyor.

*"Bence çok önemli istediğim liseye gitmek, çünkü bence bir insanın kariyer hayatı ve ona yön veren ilk yer lisedir bana göre. Burada istediğim liseye gidersem hem biraz daha verimli olurum, hem sevdiğim bölüm olduğu için daha başarılı olacağımı düşünüyorum" (Hakan, 7. sınıf, Gaziantep).*

*"Ö: 8. sınıfa geçeceğim bu sene. Geçtiğimde çok iyi çalışacağım. Bitirdiğimde iyi bir liseye gitmeyi düşünüyorum. Batman veya Van, güzel bir lise seçmeyi düşünüyorum.*

*(...)*

*A: Liseye gitmek senin için ne kadar önemli biraz anlatır mısın?*

*Ö: Çok önemli, çünkü iyi bir liseye gitsem iyi bir mesleğim olacak. O yüzden lise benim için çok önemli. İyi güzel bir liseye gitmek istiyorum. Kulüpleri, birçok şeyi olan bir lise.*

*(...)*

*A: Sence ailen için senin liseye gitmen ne kadar önemli?*

*Ö: Çok önemli. Ben çalışmadığımda diyorlar niye çalışmıyorsun. Onlar için de önemli. Ailem diyor iyi bir meslek sahibi ol, para kazan. Kendine bak, bize bak. Bu sene iyicene çalış çünkü iyi bir liseye gitmen senin için önemli diyorlar" (Volkan, 7. sınıf, Siirt).*

*"Ö: [Ortaokulu] bitirdikten sonra güzel bir liseye geçmek ve bu liseden sonra elimize güzel bir meslek geçmesini istiyorum.*

*A: Senin için liseye gitmek ne kadar önemli bir şey?*

*Ö: Çok önemli, herkes için önemli. Herkes bir meslek sahibi olmak istiyor" (Soner, 7. sınıf, Siirt).*

"A: Senin için liseye gitmek ne kadar önemli bir şey?

Ö: Ben Anadolu [lisesine] gitmek istiyorum ve onun için daha çok çabaıyorum. (...) Meslek lisesine hiç gitmek istemiyorum ama oraya gidersem zaten okulu bırakacağım.

A: Neden?

Ö: Oraya gitmek hiç istemiyorum. Herkes sigara içiyor, esrar içiyor gitmek istemiyorum" (Ozan, 7. sınıf, Siirt).

"A: Liseye gitmek senin için ne kadar önemli?

Ö: Çok önemli, üniversiteye de gitmek. Ölmeyi tercih ederdim belki çünkü burada çoğu görüyoruz ki okumayan insanlar evleniyor.

A: Ailen ne düşünüyor bu konuda?

Ö: Annem eğer okumazsam özel bir okula gönderecek, kesinlikle okuyacağım. Okula da devam edeceğim hiç bırakmayacağım" (Filiz, 7. sınıf, Batman).

"A: Senin için liseye gitmek ne kadar önemli?

Ö: En önemli şey" (Mine, 7. sınıf, Siirt).

Yukarıdaki alıntılardan görüldüğü gibi, çocuklar iyi bir liseye gidebilmenin yükseköğretime devam etmeyle ve meslek edinmeyle yakından ilişkili olduğunun bilincindedir. İyi bir liseyi kazanmaya verilen önemle bağlantılı olarak, TEOG sınavı öğrenciler için kaygı verici olabiliyor:

"Ö: Bu sene biz TEOG'a gireceğiz, yeterince çalışmamız lazım. Önümüzde büyük engeller var.

A: Ne gibi engeller?

Ö: Özel okullar olsun, sonra kendi arkadaşlarımız falan.

A: Rekabet olarak mı söylüyorsun?

Ö: Evet." (Burcu, 7. sınıf, Bursa).

"8. sınıf bayağı bir sıkıyönetim olacak zaten TEOG falan hayatımızı belirleyecek" (Fırat, 5. sınıf, İzmir).

A: Peki, nasıl hissediyorsun düşündüğünde TEOG'u?

Ö: Hem sinirleniyorum hem mutlu oluyorum. Liseye geçeyim istiyorum. Ya kötü alırsam diye düşünüyorum. Kötü almayı hayal bile edemiyorum (Filiz, 7. sınıf, Batman).

Sonuç olarak, araştırma bulguları çocukların önemli bir bölümünün okula severek gitmediğini ve okulda geçirdiği süre boyunca mutlu olmadığını gösteriyor. Okul sevgisinin 7. sınıf öğrencileri arasında daha düşük olduğu, okulu bırakmayı düşündüğünü belirtenlerin oranının da 7. sınıflar arasında daha yüksek olduğu görülüyor. Okulu bırakma düşüncesi olan çocukların, akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerinin daha olumsuz olduğu dikkat çekiyor. Öte yandan, çocukların önemli bölümü okulda öğrendiklerinin gelecekte işine yarayacağını düşünüyor ve iyi bir liseye gitmeyi önemsiyor.

# SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla “4+4+4” sisteminde eğitim gören çocukların okul deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlandı. Ancak araştırmanın bulgularını incelerken iki noktaya dikkat etmek gerekiyor. Bunlardan ilki araştırma örnekleminin temsili olmaması, dolayısıyla bulguların ülkedeki aynı yaş grubundaki çocukların tümü için genellenebilir olmamasıdır. İkincisi ise, araştırmanın ortaya çıkardığı bulgularla eğitimin kademelendirilmesi arasında doğrudan nedensellik ilişkisi kurulamamasıdır. Öte yandan, var olan “4+4+4” sistemi çocukların okul deneyimlerinin biçimlendiği bağlamı oluşturmaktadır; bu araştırma için de bu bakımdan önemli bir arka plandır.

Çocuğun iyi olma hali yaklaşımını referans alan çalışmada, çocukların zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulların onların mutlu, huzurlu, sağlıklı ve başarılı olmaları için ne ölçüde elverişli olduğu, eğitim koşullarının çocukların yapabilirliklerini ne ölçüde desteklediği üzerinde duruldu. Ayrıca, çocuğun akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkileri, okul sevgisi gibi çocuğun eğitim deneyiminde önemli yer tutan konular ele alındı. Bu bölümde, araştırma bulgular eğitim sistemimizin mevcut durumu çerçevesinde tartışılıyor ve çocukların eğitim deneyimlerini iyileştirmeye yönelik politika önerileri sunuluyor.

## İKİLİ ÖĞRETİM

Okul ortamları ve kaynakları söz konusu olduğunda öne çıkan bir başlık ikili öğretim uygulamasıdır. “4+4+4” sistemine geçilmesiyle birlikte, okula başlama yaşının düşürülmesi ve okul dönüşümleri sonucunda özellikle ortaokullarda derslik gereksinimi önemli ölçüde artmış, buna bağlı olarak ikili öğretim uygulanan okulların sayısı 2012 yılında % 29,2’ye yükselmiştir.<sup>46</sup> 2014 yılında bu oran % 23,5’a gerilemiş olsa da,<sup>47</sup> hala çok sayıda çocuk ikili öğretim uygulanan okullara devam etmektedir. 2014-15 eğitim-öğretim yılında ilkökul öğrencilerinin % 54’ü, ortaokul öğrencilerinin % 47’si ikili öğretim uygulanan okullarda eğitim almıştır.<sup>48</sup>

Araştırmanın bulgularına göre ikili öğretim uygulaması çocukların eğitim deneyimlerini pek çok alanda olumsuz etkiliyor. Bu alanlar içerisinde beslenme ve sosyal etkinliklere katılım özellikle öne çıkıyor. Araştırmaya katılan sabahçı çocuklar, tam gün öğretim veren okullardaki akranlarına göre daha az oranda kahvaltı edebiliyorlar. Öğlenci çocuklar da, tam gün eğitim veren okullardaki akranlarına göre daha az oranda öğle yemeği yiyebiliyorlar. Ek olarak, ikili öğretimdeki çocuklar daha az oranda kulüp faaliyetlerine katılabiliyorlar.

*İkili öğretim uygulanan okulların sayısının azaltılmasına ve bu süreçte ikili öğretim uygulanan okullarda okuyan çocuklar için sosyal etkinlikler ve beslenmeyle ilgili önlemler alınmasına gereksinim vardır.*

<sup>46</sup> MEB SGB, 2015.

<sup>47</sup> A.g.e.

<sup>48</sup> Kalkınma Bakanlığı, t.y.

Birçok politika belgesinde ikili öğretim sorununun tanındığı ve çözümüne yönelik hedefler belirlendiği görülüyor. MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda ikili öğretim veren ilk ve ortaokulların oranının 2019 yılına dek % 10'a düşürülmesinin hedeflendiği belirtiliyor. 64. Hükümet Programı'nda da tüm okullarda tam gün eğitime geçilmesini sağlayacak sayıda derslik yapımına devam edileceği belirtiliyor.<sup>49</sup>

İkili öğretim uygulanan okulların sayısının azaltılması ve aşamalı olarak tüm okullarda tam gün eğitime geçilmesi için derslik yapımına hız verilmesi; bu amaçla kamu bütçesinden derslik yapımına ayrılan bütçenin artırılması gerekiyor. Öte yandan, tüm okullarda tam gün eğitime geçilmesi sürecinde ikili öğretimde okumaya devam eden çocukların iyi olma halini olumlu etkileyecek önlemler almak gerekiyor.

İkili öğretim uygulamasının sonlanması zorlaştıran etmenlerden biri de Türkiye'de bulunan Suriyeli çocukların sayısındaki artıştır. Haziran 2016 itibarıyla Türkiye'de okul çağında (5-17 yaş arası) yaklaşık 940 bin Suriyeli çocuk bulunuyor.<sup>50</sup> Ocak 2016 itibarıyla Türkiye'de eğitime erişimi bulunan çocuk sayısı yaklaşık 324 bindir. MEB'e bağlı okullarda 75.748 Suriyeli çocuk eğitim alıyor. Haziran 2016 itibarıyla Suriyeli çocukların 450 bininin eğitime erişiminin sağlanması amaçlanıyor ve MEB'e bağlı okullarda eğitim göreceklein sayısının 105 bin olması bekleniyor.<sup>51</sup> Suriyeli çocukların eğitimi, derslik gereksinimini artıracak, dolayısıyla tüm okullarda tekli eğitime geçilmesini geciktirebilecek bir durumdur. Derslik yapımına hız verilmesi ve ikili öğretim uygulaması devam ettiği sürece çocukların iyi olma halini olumlu etkileyecek önlemlere odaklanması bu nedenle de önemlidir.

## EĞİTİM ORTAMLARI

Okul ortamları ve kaynakları çocukların eğitim deneyimlerini önemli ölçüde etkiliyor. Bu araştırma kapsamında okulun sahip olduğu alanlar gibi okulda geçirilen sürenin niceliği ve niteliği de bir kaynak olarak ele alındı. Dolayısıyla okulun fiziksel koşulları, dersliklerin durumu, derslik dışındaki alanların varlığı ve yeterliliği, okulun iyi ısınması ve temizliği, okulun başlama ve bitiş saatleri, teneffüs süreleri gibi kaynakların çocuğun iyi olma hali için ne ölçüde elverişli olduğu incelendi. Çocukların bu kaynaklara ilişkin öznel deneyimleri rapora yansıtıldı.

Okulda geçen sürenin önemli bölümü ders saatlerine ayrılıyor. Ancak çocukların dersler dışında da pek çok gereksinimleri bulunuyor. Bunların başında da ders dışı etkinliklere katılarak sosyal yönlerini geliştirmeleri ve beslenme, hijyen gibi konulardaki temel gereksinimleri geliyor. Sosyal etkinlikler için yeterli zaman ayrılmaması ve teneffüslerin kısa olması çocukların okul deneyimini olumsuz etkiliyor. Araştırmaya katılan çocukların devam ettiği ikili öğretim uygulanan okulların çoğunda teneffüs süreleri 10 dakikadan daha uzun olmuyor. Bu durum, çocukların okulda geçirdikleri zamanın niteliğini zayıflatıyor. Araştırma kapsamında görüşülen birçok çocuk, teneffüslerin kantinde sıraya girip yiyecek almak ve sonra da ders başlamadan alınan yiyeceği yemek için, tuvalet ihtiyacını karşılamak için ya da bahçede arkadaşlarıyla oyun oynamak için yetersiz olduğunu söylüyor. Teneffüsler kısa olduğu için sınıftan çıkmamayı tercih eden çocuklara da rastlanıyor.

<sup>49</sup> Başbakanlık, 2015.

<sup>50</sup> UNHCR verileri kullanılarak hesaplanmıştır.

<sup>51</sup> Sayılar, 11 Mart 2016'da İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde düzenlenen "Türkiye'de Çocuk İşçiliği Sorunu: Suriye'den Gelen Mülteciler Sonrası Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri" başlıklı konferansta Başbakanlık Göç ve İnsani Yardımlardan Sorumlu Başmüavirligi tarafından yapılan sunumdan alınmıştır.

2014-15 eğitim-öğretim yılı verilerine göre haftalık ders saati genel ortaokullarda 35, imam-hatip ortaokullarında 36'dır. "4+4+4" öncesine göre ders saatlerinde yaklaşık olarak bir okul gününe denk gelen bir artış söz konusudur. Bu durum, özellikle ikili öğretim uygulanan okullarda okula başlama saatlerinin çok erken, okulun bitiş saatlerinin çok geç olmasına; ders dışı etkinliklere zaman ayırlamamasına; teneffüs sürelerinin kısa olmasına ve blok ders uygulamasıyla çok uzun ders sürelerine neden oluyor.

*Çocukların okulda temel gereksinimlerini karşılayabilmeleri ve sosyal etkinliklere zaman ayrılabilmesi için haftalık ders saatlerinin azaltılması bir çözüm olabilir.*

Yakın dönemde MEB tarafından yapılan açıklamalar, güncel müfredat çalışmalarını gerçekleştirilirken haftalık ders saatlerinin fazla olmasının dikkate alındığını gösteriyor.<sup>52</sup> Ders saatleri azaltılırken teneffüslerin de çocukların gereksinimlerine göre düzenlenmesi önemlidir. Örneğin sabahçı çocukların kahvaltı yapma oranlarındaki düşüklük göz önüne alınarak, birinci teneffüsün daha uzun tutulması düşünülebilir.

*Zamana dayalı kısıtlar okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan yetersizliklerle birleşince çocukların okulla bağlarını güçlendirebilecek sosyalleşme olanakları daha da kısıtlanıyor.*

Okul bahçesi, çocukların okulda oyun oynayıp sosyalleşebilecekleri yerlerin başında geliyor. ERG ve TEGV tarafından yayımlanan birinci araştırmada, okul bahçesinin çocuğun okuldan memnuniyetini etkilediği görülmüştü.<sup>53</sup> Mevcut araştırmanın nicel boyutuna katılan çocukların % 83'ü okulunda rahatça oyun oynayabileceği bir bahçe bulunduğunu belirtse de ("tamamen katılıyorum" diyenler) çocukların % 17'sinin bu görüşe daha az oranda katılması ya da katılmaması üzerinde durulması gereken bir bulgudur. "4+4+4" ile birlikte artan derslik gereksinimini karşılamak için okul bahçelerine prefabrik derslikler kurulması gibi uygulamaların da, bahçe kullanımını olumsuz etkilemeye devam ettiği görülmüştür.

*Derslerin daha verimli işlenebilmesi ve çocukların bireysel gelişimlerinin ders dışında da desteklenmesi için yararlı olabilecek spor salonu, bilgisayar laboratuvarı, kütüphane gibi alanların yetersiz olduğu görülüyor.*

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan bilgilere göre, Türkiye genelinde spor salonu bulunan okulların oranı 2014 yılı için yalnızca % 8,4 ve bu oranın 2019'a kadar % 10'a çıkarılması amaçlanıyor.<sup>54</sup> Hedefin düşük tutulması bu konunun yeterince önceliklendirilmediğini gösteriyor. Araştırma bulguları, spor salonunun ikili öğretim uygulanıp uygulanmamasından bağımsız olarak tüm okullarda yetersiz olabildiğini gösteriyor. Oysa okullarda spor salonu bulunması özellikle kış aylarında Beden Eğitimi ve Spor ile Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerinin yapılabilmesi için ve çocuklara ders dışı sportif etkinlikler sunulabilmesi için büyük önem taşıyor.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan bilgilere göre Türkiye'de okulların % 39'unda kütüphane bulunuyor ve 2019 yılında bu oranın % 50'ye çıkarılması hedefleniyor.<sup>55</sup> Araştırmanın nicel boyutuna katılan çocukların % 54'ü okulunda rahatça kullanabildiği bir kütüphane

<sup>52</sup> MEB, 2016.

<sup>53</sup> Gürkan vd., 2014.

<sup>54</sup> MEB SGB, 2015.

<sup>55</sup> A.g.e.

olduğunu belirtiyor. Bulgular, kütüphanenin ikili öğretim uygulanan okullarda, tam gün eğitim uygulanan okullara göre daha yetersiz olduğunu gösteriyor. Nitel araştırma bulgularıyla, var olan kütüphanelerin amacına uygun olarak kullanılmadığı durumlar olduğunu ortaya çıkıyor. Örneğin, kütüphanenin okulda dağıtılan kuru üzüm ve süt gibi ürünler için depo olarak kullanılabilirdiği çocuklar tarafından dile getiriliyor. Dolayısıyla kütüphanesi olan okul sayısının artırılması kadar var olan kütüphanelerin amacına uygun olarak kullanılması da önem taşıyor. Bilgisayar laboratuvarları konusunda da kütüphanelere benzer sorunlar göze çarpıyor. Ayrıca, hem kütüphanelerin hem de bilgisayar laboratuvarlarının dersler dışında çocukların kullanımına kapalı olması da yaygın bir uygulamadır. Okullarda internet erişiminin de oldukça sınırlı olduğu görülüyor. Ek olarak, araştırma bulguları okulların fiziksel koşullarının yalnızca doğudaki illerde değil; İzmir, Bursa gibi illerde de yetersiz olabildiğini gösteriyor.

### OKULDA BESLENME

Görüşme yaptığımız çocukların okulunda genellikle yemekhane bulunmuyor. Kantinlerdeyse çoğunlukla *fast food* türü yiyeceklerin bulunduğu ve çocukların bunları tükettikleri görülüyor. MEB tarafından 2011 yılında yayımlanan Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı konulu genelgede, okullarda gazlı içecek, kızartma ve çips gibi ürünlerin satılmayacağı belirtiliyor.<sup>56</sup> Ancak genelgeye karşın okul kantinlerinde bu tür ürünlerin satılmaya devam ettiği görülüyor.

Mart 2016'da Okul Kantinlerinde Satılacak Gıdalar ve Eğitim Kurumlarındaki Gıda İşletmelerinin Hijyen Yönünden Denetlenmesi konulu yeni bir genelge yayımlanmıştır. Söz konusu genelge satış yasaklanan ürünlerin kapsamını genişletiyor. Buna göre, okullarda gazlı olan ya da olmayan hiçbir şekerli içeceğin, çips, kızartma, çikolata, şekerleme, gofret ve keklerin satılmaması gerekiyor.<sup>57</sup> Genelge, kantinlerin hijyen ve havalandırma koşullarının nasıl olması gerektiğini de tarif ediyor. Bu düzenleme, okulların sağlıksız yiyecek ve içeceklerden arınması ve yiyeceklerin ve içeceklerin sunulduğu ortamın hijyen koşullarının iyileştirilmesi bakımından olumlu ve önemli bir adımdır. Bir önceki genelge uygulamada yeterince karşılık bulamamıştır. Aynı durumun yaşanmaması, yeni düzenlemelerin uygulamaya yansımaları için atılacak adımlar önemlidir.

*Okul kantinleriyle ilgili güncel düzenlemelerin yaşama geçmesi için gerekli denetim mekanizmalarının kurulmasına ve işletilmesine özel önem atfedilmelidir.*

2010 yılından bu yana, MEB ile Sağlık Bakanlığı arasında imzalanan bir protokole dayanan Beslenme Dostu Okullar Programı yürütülmektedir. Okulların bu programa başvuruların gönüllülük temellidir. Programa başvuran ve başarılı kabul edilen toplam 1.423 okul "Beslenme Dostu Okul" sertifikası almıştır.<sup>58</sup> Bu okullar her yıl denetlenirken dikkate alınan ölçütlerden bazıları okul kantinlerinde dengesiz beslenmeye neden olacak ürünlerin satılmaması; kantinlerin en az ayda bir kez denetlenmesi; kantinde tane ile meyve satılması; kantinde süt, ayran ya da yoğurt satışı yapılmasıdır.<sup>59</sup> Bu program okullardaki beslenme seçeneklerini ve koşullarını iyileştirilmek için yararlı görünmektedir; ancak daha çok sayıda okulda uygulanabilmesi için ek çabaya gereksinim vardır.

<sup>56</sup> MEB SİDB, 2011.

<sup>57</sup> MEB MTEGM, 2016.

<sup>58</sup> Sağlık Bakanlığı, t.y.

<sup>59</sup> Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu ve MEB, 2016.

MEB'in çocukların okulda beslenmelerini desteklemek amacıyla yürüttüğü projelerden biri de 2012'den bu yana devam eden Okul Sütü Programı'dır. Program çerçevesinde geçtiğimiz yarıyı içerisinde 6 milyon anaokulu ve ilkokul öğrencisine haftanın üç günü süt verilmiş, 2012'den bugüne dek toplam 1 milyar 248 milyon kutu süt dağıtılmıştır.<sup>60</sup> Bu program ortaokul öğrencilerini ise kapsamamaktadır. Mayıs 2016 itibarıyla, ilkokul öğrencilerine okullarda kuru üzüm de dağıtılmaya başlanmıştır. Bu projenin amacı, çocuklara sağlıklı ara öğün alışkanlığı kazandırmak ve çocukların yeterli ve dengeli beslenmelerine katkıda bulunmaktır.<sup>61</sup>

Çocukların sağlıklı beslenmeleri ve gelişmeleri için okullarda ücretsiz öğle yemeği programı uygulanması göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul sütü ve okul üzümü projeleri, çocukların beslenmelerini desteklemek için yararlıdır. Ancak, bu gıdalar çocuğun okul saatleri boyunca doyması için yeterli değildir. Resmi ilk ve ortaokullarda yemekhaneler oldukça sınırlıdır. Ücretsiz öğle yemeği de taşımalı eğitimden yararlanan çocuklar ile yatılı bölge okullarına devam eden çocuklara sunuluyor. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu bünyesinde gerçekleştirilen bir çalışmada Türkiye'deki okullarda ücretsiz öğle yemeği sunulmasına gereksinim olduğu saptanmış, farklı ülkelerdeki deneyimler derlenmiş ve Türkiye için bir model önerisi geliştirilmiştir. Söz konusu çalışmada, okul yemeğinin yalnızca sağlıklı beslenmeyi değil, akademik başarıyı ve okula devamlılığı da olumlu etkilediğine ve uzun vadede kalıcı eşitsizlikleri dönüştürme potansiyeli taşıdığına dikkat çekiliyor. Bu nedenle okul yemeğinin kısa vadedeki maliyetinden çok uzun vadedeki getirileri üzerinde durulması gerektiği öne sürülüyor. Çalışmada, okul yemeği uygulamasının ülkedeki tüm ilk ve ortaokulları kapsamaması gerektiği, bunun mümkün olmaması durumunda ise hedefleme yapılması önerisi getiriliyor. Hedeflemenin ise çocuk temelinde değil, coğrafi temelde (il, ilçe, mahalle ya da okul) yapılması gerektiği, önceliğin en yoksul çocukların bulunduğu okullara verilmesi gerektiği öne sürülüyor.<sup>62</sup> Sözü edilen çalışmanın sunduğu bakış açısından da yararlanılarak okullarda ücretsiz öğle yemeği uygulaması üzerinde çalışılması gereken bir konudur.

## ISINMA VE TEMİZLİK KOŞULLARI

Okulların merkezden karşılanan gereksinimleri arasında bulunan ısınma konusunda sorunlar yaşandığı görülüyor. Araştırmanın nicel ayağına katılan her 10 çocuktan 4'ü okulunun iyi ısınmadığını söylüyor. Okulunun iyi ısınmadığını belirten çocukların oranı ikili öğretim uygulanan okullarda % 41, tam gün öğretim uygulanan okullarda % 34'tür ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Güncel bir uygulama olan okul bazlı bütçeleme, ısınma da dahil olmak üzere okulların pek çok gereksinimi için kaynak aktarımını daha verimli kılma amacı taşıyor. Dolayısıyla bu uygulama, okullardaki ısınma sorununu azaltma potansiyeli taşıyor. Uygulamanın kapsamı MEB TEGM tarafından Ocak 2016'da yayımlanan yazı ve kılavuzda tarif ediliyor. Kılavuzda "elektrik, su, yakacak, kırtasiye ve temizlik malzemesi alımı gider türleri için farklı referanslar ve iklim özellikleri de dikkate alınarak sistem tarafından otomatik olarak hesaplama yapılır" deniliyor.<sup>63</sup> Bu hesaplamalarda ikili öğretim etmeninin de göz önünde bulundurulması önemlidir.

İkili öğretim nedeniyle, okulun, kapasitesinin iki katı öğrenci tarafından kullanılıyor olması okulların temizliğini de olumsuz etkiliyor. Öğlenci çocuklar arasında okula geldiklerinde sınıflar kirli bulduklarını, derse başlamadan önce dersliğin temizliğini üstlenmek zorunda kaldıklarını

<sup>60</sup> MEB TEGM, 2016.

<sup>61</sup> A.g.e.

<sup>62</sup> Candaş vd., 2011.

<sup>63</sup> MEB TEGM, t.y.

belirtenlere rastlanıyor. Bu bakımdan, okul bazlı bütçeleme sisteminin sağlayabileceği olanaklar da kullanılarak okul temizliğinde kaynakların yeterliliğinin ve verimli kullanımının sağlanması önem taşıyor.

Araştırmamın hem nicel ayağına hem de nitel ayağına katılan çocukların büyük çoğunluğu tuvaletlerin yeterince temiz olmadığını belirtiyor. Çocuğun okuldaki tuvaletin temizliğinden şikayetçi olmaması nadir rastlanan bir durumdur. Bu konuda atılan güncel adımlardan biri, MEB ile Sağlık Bakanlığı arasında imzalanan Beyaz Bayrak İşbirliği Protokolü'dür. Söz konusu protokol, okulların temizlik ve hijyen konusundaki gelişimini teşvik etmeyi amaçlıyor. Program, tuvalet ve lavaboların yanı sıra sınıflar, koridorlar, okul bahçesi gibi okulun çeşitli alanlarının hijyen koşullarını da dikkate alıyor. Okulların programa başvurmaları zorunlu değil. Başvuran okullara belirli ölçütleri sağlamaları durumunda "Beyaz Bayrak" sertifikası veriliyor. Bu uygulama, okullarda hijyen koşullarının iyileştirilmesini teşvik etmek için yararlıdır.

### *Okulların gereksinimleri karşılanırken sosyoekonomik koşulların dikkate alınması gerekiyor.*

Her ne kadar bu araştırma temizlik sorununun nedenleri hakkında veri sunmuyorsa da, başka araştırmalar okulların temizlik elemanı çalıştıracak ve temizlik malzemesi alacak maddi kaynaklara sahip olmamasının kirliliğe yol açtığını öne sürüyor.<sup>64</sup> Türkiye'de okullar kantin kirası, bağışlar vb. yollarla kendi gelirlerini elde edebiliyorlar. Bu gelirler okul-aile birlikleri aracılığıyla elde ediyor ve okulların fiziksel koşullarını iyileştirmek için (temizlik personeli çalıştırma, temizlik malzemesi alma, okula bakım ve onarım yaptırma vb.) kullanabiliyor. Ailelerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu okullarda ise okul-aile birlikleri bu gelirleri yeterince üretilmiyor. Dolayısıyla okulların gereksinimlerinin karşılanma düzeyi ailelerin sosyoekonomik durumuna göre de değişiklik gösteriyor. Bu nedenle okulların gereksinimleri karşılanırken sosyoekonomik koşulların dikkate alınması yararlı olacaktır.

MEB, ERG ve UNICEF işbirliğiyle yürütülen bir çalışma kapsamında *Daha Güçlü İlköğretim Kurumlarına Doğru: Politika Analizi ve Öneriler* başlıklı bir rapor yayımlanmıştır. Raporla, okullara aktarılan ödeneklerin türlerine ve gönderilme biçimlerinin iyileştirilmesine ilişkin öneriler sunulmaktadır:

**"Olağan ödenekler:** Bu ödenekler, okulların zorunlu giderleri için dağıtılacaktır.

Ödeneklerin okullara öğrenci sayısı, iklim katsayısı ve öğrencilerin dezavantajlılığına göre dağıtılması esas olmalıdır. (...) Öğretmenlerin sosyoekonomik olarak daha dezavantajlı bölgelerde çalıştıklarında daha yüksek puanlar kazanmasına benzer biçimde, bu bölgeler için karar verici birimlere öğrenci başına daha fazla ödenek gönderilebilir. Ayrıca, okul içinde okuyan özel gereksinimli öğrenciler için de daha yüksek miktarda ödenek gönderilmelidir.

**Program temelli ödenekler:** Bu ödenek türü, özellikle dezavantajlı durumdaki çocuklara dönük programlar için gönderilir. Merkezi teşkilat tarafından Yetiştirici

Sınıflar Öğretim Programı veya benzer bir telafi programı, 'okul yemeği programı',

'anasınıflı programı' gibi programlar tasarlanacak; okullar merkezi teşkilat tarafından belirlenen ölçütleri karşıladıklarında bu programlara başvurabilecek ve ödenekleri alarak, bu programların

64 Köse ve Şaşmaz, 2014.



amaçları için kullanabilecektir. Bu tür ödenekler, okulların farklı gereksinimlere sahip çocuklar için hizmetlerini çeşitlendirebilme kapasitesini artıracak, ayrıca merkezi teşkilata özel müdahaleler uygulama ve böylelikle sistemi daha iyi yönlendirebilme şansı verecektir. (...)

**Proje temelli ödenekler:** Esasları MEB tarafından belirlenen programlara ek olarak, okullarda proje geliştirme, uygulama ve girişimcilik kapasitelerinin geliştirilmesi için proje temelli ödenekler oluşturulmalıdır. Buna göre, merkez teşkilat desteklemek istediği politika alanlarında farklı ödenekler oluşturmalı ve bunları nesnel ölçütler doğrultusunda okullar arasında paylaşmalıdır.<sup>65</sup>

## SOSYAL ETKİNLİKLER

Okulda hem zaman hem de mekan kısıtından olumsuz etkilenen alanlardan biri de kulüp faaliyetlerinin varlığı ve çocukların bunlara katılımıdır. İkili öğretimin yaygınlaşması ve ders saatlerinin artmasıyla okullarda kulüp faaliyetlerine katılımın düştüğü; özellikle 5. sınıflar için kulüp faaliyetlerinin neredeyse tamamen ortadan kalktığı biliniyor.<sup>66</sup> Araştırmanın nicel boyutunda, kulüp faaliyetleri yürütülen okullarda çocukların % 70'inin bir kulübe üye olduğu görülüyor. Bu hesaplama tüm çocuklar üzerinden yapıldığında, herhangi bir kulübe üye olan çocukların oranı % 29'dur. Her ne kadar kulüp çalışmalarının gönüllülük esasıyla yapılması daha doğru olsa da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki sosyal etkinlikleri düzenleyen yönetmelik gereği her öğrencinin en az bir öğrenci kulübüne üye olması gerekiyor.<sup>67</sup> Ancak araştırma bulguları, düzenlemenin etkin biçimde uygulanmadığını gösteriyor. Ek olarak, araştırma bulgularına göre 5. sınıf öğrencilerinden herhangi bir kulübe üye olanların oranı 4 ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür ve bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır. Bir başka deyişle, 5. sınıfa devam eden çocuklar kulüp faaliyetlerine katılma konusunda dezavantajlı olmaya devam ediyorlar.

## SEÇMELİ DERSLER

"4+4+4" sistemiyle birlikte eğitimin içeriğiyle ilişkili olan en önemli gelişmelerden biri ortaokullarda seçmeli derslerin sayısının ve saatlerinin artmasıdır. Seçmeli derslerin veliler ile öğrencilerin seçimine dayalı bir biçimde sunulması öngörülmüyor; ancak uygulamada derslerin alınması süreci farklı işleyebiliyor. TEGV ve ERG tarafından yürütülen ilk araştırma, seçmeli derslerin içeriği hakkında yeterli bilgilendirme yapılamaması nedeniyle pek çok çocuğun dersleri içeriğini bilmeden seçtiğini ve bazı derslerin de öğretmen yetersizliği nedeniyle sunulmadığını göstermişti.<sup>68</sup> Seçmeli derslerin içeriğine ilişkin bilgilendirmenin yetersiz olması ve çocukların dersleri her zaman kendi istekleriyle almaması durumları bu araştırmada da ortaya çıkıyor. Bu durum, seçmeli ders uygulamasının amacına uygun işlemediğini gösteriyor. "4+4+4"ün ilk yıllarında yaşanan, derslerin her zaman düzenli olarak işlenmemesi durumunun da devam ettiği görülüyor. Seçmeli derslere devamsızlık yapılması ise bu araştırmada öne çıkmıyor; bunda seçmeli derslere 2014-15 eğitim-öğretim yılında not verilmeye başlanmasının da etkili olduğu düşünülüyor.

MEB TEGM tarafından Mayıs 2014 yılında il milli eğitim müdürlüklerine gönderilen yazıda, öğrencilerin ve velilerin seçmeli derslerle ilgili olarak bilgilendirilmesi gerektiği belirtiliyor,<sup>69</sup>

65 ERG ve UNICEF, 2015.

66 Gürkan vd. 2014.

67 MEB, 2005.

68 Gürkan vd., 2014.

69 MEB TEGM, 2014.

aynı ifade Şubat 2015'te gönderilen yazıda da yineleniyor.<sup>70</sup> MEB TEGM tarafından il milli eğitim müdürlüklerine gönderilen, seçmeli derslerin seçimiyle ilgili yazılarda "ilgili alanda öğretmen yokluğu gerekçesiyle okul yönetimlerince öğrenciler ve veliler belli derslere yönlendirilmeyecektir" deniyor.<sup>71</sup> Ancak araştırma bulguları öğrencilerin bir bölümünün seçmeli derslerle ilgili yeterli bilgiye erişemediğini ve okul yönetimi tarafından yönlendirmenin farklı biçimlerde sürdüğünü gösteriyor. Ankete katılan çocukların % 55'i okul başlamadan önce seçmeli derslerde ne yapılacağıyla ilgili bilgi almadığını, % 35'i seçmek istediği dersleri belirtmek için form doldurmadığını dile getiriyor. Nitel araştırma kapsamında görüşülen çocukların bir bölümü kendi istedikleri seçmeli dersi alamadıklarını belirtiyor.

### *Seçmeli dersler çocuk katılımını artıracak, çocuğun yapabilirliklerini güçlendirecek biçimde uygulanmalıdır.*

Okul idarecilerinin seçmeli dersleri sınırlandırmak istemelerinin derslik veya öğretmen yetersizliği gibi nedenleri olabilir. Nedenlerin ortaya çıkartılıp eksikliklerin giderilmesi seçmeli derslerin gerektiği gibi seçilebilmesi için gereklidir. Seçmeli dersler konusunda öğretmenlerin çocukların ilgi alanlarını temel alarak rehberlik ve yönlendirme yapmaları yararlı olsa da, çocukların isteklerini dikkate almayan yönlendirme biçimlerine başvurulmaması gerekir. Ek olarak, araştırmanın nicel boyutuna katılan çocuklar arasında aldıkları seçmeli dersleri "düzenli olarak işledik" diyenlerin oranı hiçbir ders için % 81'i geçmiyor. Bu konunun ayrıca incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekir.

### **OKULDA GÜVEN ORTAMI VE ŞİDDET**

Çocuğun okulda iyi olması, kendisini huzurlu ve güvende hissetmesini gerektiriyor. Çocuğun okuldaki yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olması bu bakımdan özellikle önemlidir. Çocukların okulda her türlü şiddetten uzak olma hakları güvence altında olmalıdır. Ancak araştırma bulguları, okulda kendini güvende hissetmeyen çocukların varlığına işaret ediyor.

Ankete katılan çocukların büyük bölümü (% 70) arkadaşları tarafından sevilen biri olduğunu düşünüyor. Ancak akranları tarafından itilip kakıldığını söyleyen (% 24) ya da akranlarının kendisiyle dalga geçtiğini söyleyen (% 14) çocukların oranı da azımsanmayacak ölçüdedir. Ayrıca, sosyoekonomik olarak daha dezavantajlı olan çocukların akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları görülüyor. Nitel araştırma bulguları, akran zorbalığının, çoğunlukla çocukların okulda kendilerini güvende hissetmelerini zorlaştıran bir sorun olduğunu gösteriyor. Çocukların bir bölümü, doğrudan arkadaşlarıyla ilgili bir soru olmadığı halde, "okulda kendini güvende hissediyor musun?" sorusunu akranlarıyla ilişkilerine atıfta bulunarak yanıtlıyor. Çocukların bir bölümü, büyük sınıfların küçük sınıflara kötü davrandıklarını dile getiriyor.

Nicel araştırmaya katılan çocukların % 15'i, okulda kendilerine kötü davranan öğretmen ya da çalışanlar olduğunu belirtiyor. Nitel boyutta çocuklar tarafından aktarılan deneyimler, bu kötü davranışların neler olduğu ve nasıl ortaya çıktığı hakkında daha fazla bilgi veriyor. Çocuklar bazı öğretmenlerinin sözlü ve fiziksel şiddet uyguladığını belirtiyorlar. Çocuklar fiziksel şiddete cetvelle/sopayla vurma, kulak çekme, tokat atma, tekme atma gibi biçimlerde maruz kalıyorlar.

Çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin iyi olması için belirleyici olarak görülen ölçüt ise derslerdeki başarıdır. Araştırmanın nitel boyutuna katılan çocukların önemli bölümünde, öğretmenlerin başarılı çocuklara ayrıcalık tanıdığı yönünde bir algı vardır. Hatta çocukların önemli bölümü

<sup>70</sup> MEB TEGM, 2015.

<sup>71</sup> MEB TEGM, 2014; MEB TEGM, 2015.

akademik başarının okulda ayrımcılık nedeni olduğunu düşünüyor. Başka araştırmalar da, çocukların gözünde okulda mutlu olmanın en önemli göstergelerinden birinin “öğretmenin ayrımcılık yapmaması” olduğuna işaret ediyor.<sup>72</sup>

### *Okullarda şiddeti önleme ve izleme mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekiyor.*

Rehber öğretmenler okullarda şiddetin önlenmesi ve izlenmesi için kilit role sahiptir. Türkiye genelinde, rehber öğretmen başına yaklaşık 650 öğrenci düşüyor. İllere ve bölgelere göre de değişkenlik gösteren bu sayı, olması gerekenin (200-250 öğrenci) oldukça üzerindedir. 2014 yılında öğretmen atamalarının önemli bir bölümünün bu alandan yapılması olumlu bir adımdı; 2014 yılı içerisinde Şubat, Eylül ve Aralık aylarında toplam 3.043 rehber öğretmen atandı. 2015 yılında ise atama sayısı geriledi; Şubat ve Eylül aylarında toplam 2.173 rehber öğretmen atandı. Şubat 2016’da 1.606 rehber öğretmen daha atandı. Rehber öğretmen ataması artırılarak rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması temel bir ihtiyaç olarak öne çıkıyor.

Rehber öğretmen sayısı ile birlikte okullardaki rehberlik hizmetlerinin niteliğinin artırılması da oldukça önemlidir. Bu bağlamda yakın zamanda MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM) tarafından iki ayrı belge hazırlanmıştır. Bunlardan biri *Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kılavuzu*’dur. Kılavuzda rehber öğretmenlerin eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik alanında yürütecekleri çalışmaların yanı sıra çeşitli risk gruplarında (şiddete maruz kalan, şiddet uygulayan, istismara uğrayan vb.) yer alan çocuklara yönelik çalışmalar tanımlanmıştır.<sup>73</sup> Yakın zamanda yayımlanan, rehberlik hizmetlerine ilişkin bir başka belge “Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi” kapsamında hazırlanan *Rehber Öğretmen El Kitabı*’dır. Bu belge çocukların maruz kalabildikleri farklı şiddet türlerinin nasıl ortaya çıkarılabileceğine vurgu yapması bakımından önemlidir.<sup>74</sup>

Okulların şiddetten arındırılması için rehber öğretmenlerin yanı sıra, sınıf ve branş öğretmenlerinin de bu konuda güçlendirilmeleri, izleme ve önleme çalışmalarının bir parçası haline getirilmeleri önemlidir. Nitel araştırmanın bulgularına göre, çocuklar okulda akran zorbalığı ve benzer sorunlar yaşadıklarında kendilerine yakın buldukları bir öğretmenle konuşmayı tercih ediyorlar. Bu durum, rehberlik hizmetlerinin sınırlı olduğu durumlarda, diğer branşlardan öğretmenlerle ilişkilerinin çocuklar için daha da önem kazandığını gösteriyor.

MEB ÖERHGM tarafından Mart 2013-Mayıs 2015 arasında yürütülen “Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi” kapsamında rehber öğretmenleri desteklemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirildiği gibi politika önerileri de hazırlanmıştır. Bu bağlamda okul ortamlarını ilgilendiren en kapsamlı belge *Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi İçin Politika Önerileri* belgesidir. Belgede eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi için öğrenci, öğretmen ve veli boyutlarını kapsayan politika önerileri geliştirilmiştir. Belgede öğrencilerin çocuk haklarına ve şiddetten korunma haklarına ilişkin farkındalarının artırılması öneriliyor. Ailelere yönelik öneriler arasında ailelerin farklı şiddet türleri konusunda bilgilencmeleri ve okul ile aile arasındaki iletişimin güçlendirilmesi öne çıkıyor. Öğretmen ve yöneticilere ilişkin öneriler arasında bu kişilerin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimleri de kapsayan bir süreçte güçlendirilmelerine vurgu yapılıyor. Ayrıca belgede eğitim ortamlarında şiddete ilişkin veri toplanmasının ve şiddeti önlemeye yönelik erken uyan sisteminin kurulmasının öne çıkarılması oldukça değerlidir. Belgede eğitim ve öğretimin içeriğinin

<sup>72</sup> Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014.

<sup>73</sup> MEB ÖERHGM, 2015a.

<sup>74</sup> A.g.e.

şiddetin önlenmesine katkı yapacak biçimde kurgulanması da öne çıkarılıyor.<sup>75</sup> Proje kapsamında geliştirilen politika önerilerinin yaşama geçmesi pek çok alanda olumlu sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir.

## AKADEMİK BAŞARI VE DERSE KATILIM

Çocuğun akademik başarısı, yalnızca gelecek eğitim yaşamı ya da iş yaşamı için değil bugünü için de oldukça önemlidir. Araştırmalar ders notlarını çocuğun iyi olma halinin önemli bir göstergesi olarak kabul eder.<sup>76</sup> Çocukların akademik başarısı bu bağlamda incelendiğinde, araştırmancının nicel boyutunda ele alınan dört ders (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce) için çocukların notlarının sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ve 4. sınıftan 7. sınıfa doğru bir düşüş olduğu gözlemleniyor. Ayrıca ikili öğretim uygulanan okullarda okuyan çocuklar ile tam gün öğretim uygulanan okullarda okuyan çocukların akademik başarıları arasında da farklılaşma gözlemleniyor.

## Sosyoekonomik koşullar, akademik başarının yanı sıra çocuğun öznel başarı algısını da etkiliyor.

Akademik başarı ile sosyoekonomik durum arasında ilişki olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanan bir olgudur.<sup>77</sup> Araştırmancının nicel boyutunda elde edilen bulgular bu ilişkiyi doğrular biçimdedir. Sahip olunan ev kaynakları ve ebeveynlerin eğitim düzeyi akademik başarıyla ilişkilidir. Ek olarak, araştırma bulguları çocukların öznel başarı algılarının da ev kaynaklarıyla ve ebeveynlerinin eğitim düzeyiyle ilişkili olduğunu gösteriyor.

Çocukların derse karşı tutumları, ilgileri, motivasyonları, kısacası öğrenme sürecine ve derse katılım (*engagement*) düzeyleri akademik başarıyla yakından ilişkilidir. Çocukların derse katılımı bu bağlamda incelendiğinde çocukların yaklaşık % 14'ünün öğretmen ders işlerken sıkıldığı ve dikkatinin dağıldığı; yaklaşık % 15'inin, dersleri takip etmekte zorlandığı görülüyor ("tamamen doğru" diyenler). Derslerde yapılan etkinliklerde eğlenme oranının 7. sınıflarda daha küçük sınıflara göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu görülüyor. Nitel araştırma bulguları, öğretmenlerin tutumunun çocukların derse ilgisini ve motivasyonunu doğrudan etkilediğini gösteriyor. Öğrencilerin derse katılımını güçlendirmenin yolu, öğretmenlerin olumlu tutumlarından ve ilgi çekici öğrenme ortamları yaratmalarından geçiyor.

## EĞİTİM VE GELECEK ALGISI

Çocuğun yaşamının çok önemli bölümünü geçirdiği bir yer olan okula severek ve isteyerek gidiyor olması çocuğun mutlu ve başarılı olması için gereklidir. Araştırmancının nicel boyutuna katılan 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin % 67'si "okula her zaman severek giderim" derken ("tamamen katılıyorum" diyenlerin oranı), bu oran 7. sınıflar için % 51'e düşüyor.

Çocuğun eğitim deneyiminden memnuniyetinin önemli bir göstergesi de okula devam etme isteğidir. Araştırmancının nicel boyutuna katılan çocukların çok büyük bölümü (% 94) "herhangi bir nedenden ötürü okulu bırakmayı düşünüyor musun?" sorusuna "hayır" yanıtını veriyor. Ancak sınırlı sayıda da olsa (% 6) çocukların bir bölümünün bu soruya "evet" yanıtını vermesi dikkat edilmesi gereken bir bulgudur.

<sup>75</sup> Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Teknik Destek Projesi: Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi İçin Politika Önerileri, 2015.

<sup>76</sup> Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014.

<sup>77</sup> Oral ve McGivney, 2014.

---

Öğretmenleriyle ilişkileri ve akademik başarı düzeyi çocuğun okula devam etme isteğiyle ilişkilidir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerle ilişkilerin çocuklarda okulu bırakma düşüncesiyle ilişkili olduğunu gösteriyor. 7. sınıfa giden çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin 4 ve 5. sınıflara göre daha olumsuz olduğu ve bu çocuklarda okulu bırakma düşüncesinin de daha yaygın olduğu görülüyor. Araştırmanın nicel ayağına katılan 7. sınıf öğrencisi çocukların % 8'i, "herhangi bir nedenden dolayı okulu bırakmayı düşünüyor musun?" diye sorulduğunda "evet" diyor.

Çocukların okulu bırakma düşüncesi ile ilişkili olan başka bir olgu ise akademik başarı algısıdır. Çocukların "herhangi bir nedenden ötürü okulu bırakmayı düşünüyor musun?" sorusuna verdikleri yanıtla, "kendimi başarılı bir öğrenci olarak görürüm" önermesine verdiklerini yanıt arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunuyor. Çocuklar, okulda başarılı olmayı ise neredeyse bütünüyle akademik başarıyla ilişkilendiriyorlar.

Çocukların bugünkü eğitim deneyimleri, gelecek eğitim yaşantılarını da etkileme potansiyeline sahiptir. Nicel boyuta katılan çocukların % 84'ü, okulda öğrendiklerinin gelecekte işine yarayacağını düşünüyor ("tamamen katılıyorum" diyenler). "Ailem üniversiteye gitmemi ister" önermesine katılanların oranı ise % 88'dir. Akademik başarıları yüksek olan çocuklarda "ailem üniversiteye gitmemi ister" önermesine katılanların oranı anlamlı biçimde daha yüksektir. Öte yandan, nitel görüşmeler, çocukların büyük bölümünün "iyi" ve "kötü" lise ayrımını yaptıklarını, eğitime devam etmeyi, özellikle de "iyi" bir liseye gitmeyi önemsediklerini gösteriyor. Çocukların "iyi" bir liseye gidebilmenin yükseköğretime devam etmeyle ve meslek edinmeyle yakından ilişkili olduğunun bilincinde olduğu anlaşılıyor. Ancak "iyi" bir liseyi kazanmaya verilen önemin çocuklar için kaygı verici de olabildiği görülüyor.

## SONUÇ

Sonuç olarak bu araştırma, eğitim alanında çocuğun iyi olma halini belirleyen pek çok konuda bulgu sunuyor. Eğitim ortamlarının, okul kaynaklarının, okuldaki güven ikliminin, tipik olarak 9-12 yaş arasında olan, dolayısıyla bireysel gelişimlerinin önemli bir döneminde bulunan çocukların yapabilirliklerini ne ölçüde desteklediğini ortaya çıkarıyor. Bunu yaparken de, çocuğun öznel deneyimine dayalı bir bakış açısı sunuyor. Araştırmanın ortaya çıkardığı sorunların tümü doğrudan "4+4+4" uygulamasına özgü olmasa da, araştırma "4+4+4" sisteminin oluşturduğu koşullarda okuyan çocukların deneyimlerine ışık tutuyor. Çocuğu merkeze alan çalışmalar çocuk odaklı politikalar geliştirilmesi için gereklidir. Bu nedenle MEB'in bu tür çalışmalara daha çok ağırlık vermesi önemlidir. Bu çalışmanın, bu alanda yürütülen başka çalışmalarla birlikte var olan eğitim sistemindeki eksiklerin giderilmesine ve sorunlara çocuk odaklı çözümler üretilmesine katkıda bulunmasını umuyoruz.

## KAYNAKLAR

- Başbakanlık (2015). *64. hükümet programı*. Şubat 2016'da şuradan erişildi: [http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukümet\\_programi.pdf](http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukümet_programi.pdf)
- Bowen, N. K. ve Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14, 319-342.
- Candaş, A., Ekim-Akkan, B., Günseli, S. ve Deniz, M. B. (2011). *Devlet ilköğretim okullarında ücretsiz öğle yemeği sağlamak mümkün mü? Farklı ülke modelleri ve Türkiye'ye yönelik öneriler*. İstanbul: Açık Toplum Vakfı.
- Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Teknik Destek Projesi: Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi İçin Politika Önerileri (2015). Haziran 2016'da şuradan erişildi: [http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/17120835\\_1.1.12\\_politika\\_tavsiye\\_belgesi.pdf](http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/17120835_1.1.12_politika_tavsiye_belgesi.pdf)
- ERG (2013). *Eğitim izleme raporu 2012*. İstanbul: ERG.
- ERG (2014). *Türkiye PISA 2012 analizi: Matematikte öğrenci motivasyonu, özyeterlik, kaygı ve başarısızlık algısı*. Şubat 2016'da şuradan erişildi: [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA\\_2012\\_Paketi\\_Ogrenci\\_Analizi.Motivasyon.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA_2012_Paketi_Ogrenci_Analizi.Motivasyon.pdf)
- ERG (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: ERG.
- ERG ve UNICEF (2015). *Daha güçlü ilköğretim kurumlarına doğru: Politika analizi ve öneriler*. İstanbul: MEB, ERG ve UNICEF.
- Gürkan, G., Koyuncu, F., Şaşmaz, A. ve Dinçer, M. A. (2014). *Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinin izlenmesi*. İstanbul: ERG ve TEGV.
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 61-74.
- Hough, D. L. (1995). The Elemiddle School: A Model for middle grades reform. *Principal*, 74(3), 6-9.
- Kalkınma Bakanlığı (t.y.). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018) 2016 yılı programı*. Şubat 2016'da şuradan erişildi: [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/YillikProgramlar/Attachments/25/2016\\_Program%C4%B1.pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/YillikProgramlar/Attachments/25/2016_Program%C4%B1.pdf)
- Köse, A. ve Şaşmaz, A. (2014). İlköğretim kurumlarının mali yönetimi. Nisan 2016'da şuradan erişildi: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/pdf/MaliYonetimArastirmaRaporuTR.17.04.15.pdf>
- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 25699, 13.01.2005.
- MEB (2016). 4+4+4 sistemi devam edecek. Haziran 2016'da şuradan erişildi: <http://www.meb.gov.tr/444-sistemi-devam-edecek/haber/10859/tr>
- MEB MTEGM (2016). Okul Kantinlerinde Satılacak Gıdalar ve Eğitim Kurumlarındaki Gıda İşletmelerinin Hijyen Yönünden Denetlenmesi konulu genelge. 2852893, 10.03.2016

---

MEB ÖERHGM (2015a). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kılavuzu*. Ankara: MEB

MEB ÖERHGM (2015b). *Çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi projesi: Rehber öğretmen el kitabı*. Haziran 2016'da şuradan erişildi: [http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_06/04121853\\_27031134\\_ocuaynelikkiddetinnlenmesirehberretmenelkitab.pdf](http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_06/04121853_27031134_ocuaynelikkiddetinnlenmesirehberretmenelkitab.pdf)

MEB SGB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Ankara: MEB.

MEB SİDB (2011). Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı konulu genelge. 1782, 21.07.2011.

MEB TEGM (t.y.). *Okul bazlı bütçeleme kılavuzu*. Şubat 2016'da şuradan erişildi: [https://mebbis.meb.gov.tr/odm/doc/okul\\_bazli\\_butce\\_klavuz.pdf](https://mebbis.meb.gov.tr/odm/doc/okul_bazli_butce_klavuz.pdf)

MEB TEGM (2014). Seçmeli Derslerin Seçimi konulu yazı. 2156853, 29.05.2014. Şubat 2016'da şuradan erişildi: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/32/315620/dosyalar/2014\\_06/04030134\\_doc20140602180225.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/32/315620/dosyalar/2014_06/04030134_doc20140602180225.pdf)

MEB TEGM (2015). Seçmeli Derslerin Seçimi konulu yazı. 1320756, 06.02.2015. Şubat 2016'da şuradan erişildi: [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_02/10113831\\_doc12384320150210084410.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_02/10113831_doc12384320150210084410.pdf)

MEB TEGM (2016). Okul sütü tamam, kuru üzüm için gün sayılıyor. Haziran 2016'da şuradan erişildi: <http://www.meb.gov.tr/okul-sutu-tamam-kuru-uzum-icin-gun-sayiliyor/haber/11008/tr>

Müderrişoğlu, S., Uyan-Semerci, P., Yakut-Çakar, B., Karatay, A. ve Ekim-Akkan, B. (2013). Çocuk refahı belgesi. Ankara: UNICEF.

OECD (2009). *Doing better for children*. Paris: OECD.

Oral, I. ve McGivney, E. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.

Sağlık Bakanlığı (t.y.). Beslenme dostu okullar programı. Haziran 2016'da şuradan erişildi: <http://beslenme.gov.tr/index.php?page=392>

Seller, W. (2004). Configuring schools: A review of the literature. Ocak 2016'da şuradan erişildi: <http://www.hpedsb.on.ca/ec/directorsOffice/arc/documents/Configuringschools.pdf>

UNESCO Institute for Statistics (t.y.). Compulsory education, duration. Ocak 2016'da şuradan erişildi: [http://data.un.org/Data.aspx?d=UNESCO&f=series%3ACEDUR\\_1#UNESCO](http://data.un.org/Data.aspx?d=UNESCO&f=series%3ACEDUR_1#UNESCO)

UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 7. Floransa: UNICEF.

Uyan-Semerci, P., Müderrişoğlu, S., Karatay, A., Ekim-Akkan, B., Kılıç, Z., Oy, B. ve Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz bir toplumda çocukluk: Çocuğun "iyi olma hali"ni anlamak İstanbul örneği*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2014). *Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: UNICEF.

# EKLER

## EK-1: ANKET FORMU

### 1. TEGV'de etkinliklere katıldığın etkinlik noktasını aşağıdaki listeden seçer misin?

(Etkinlik noktalarının isimleri sıralanmıştır. Örnek: ŞANLIURFA SEVGİ ERDOĞAN GÖNÜL EĞİTİM PARKI)

### 2. Diğer olarak belirttiğin etkinlik noktasının ismini yazar mısın?

### 3. Cinsiyetin

1. Kız
2. Erkek

### 4. Bu yıl sınıfında kaç öğrenci vardı, uygun aralığı seçer misin?

- |            |                  |
|------------|------------------|
| 1. 0 - 10  | 7. 36 - 40       |
| 2. 11 - 15 | 8. 41 - 45       |
| 3. 16 - 20 | 9. 46 - 50       |
| 4. 21 - 25 | 10. 51 - 55      |
| 5. 26 - 30 | 11. 56 - 60      |
| 6. 31 - 35 | 12. 60'dan fazla |

### 5. Aşağıdaki ifadelerden bu yıl için sana uygun seçeneği işaretler misin?

1. Sabahları derse giriyordum (sabahçıydım).
2. Öğleden sonraları derse giriyordum (öğlenciydim).
3. Hem sabah hem öğleden sonra derse giriyordum (tam gün okula gidiyordum).

### 6. Okulun kaçta başlıyordu, uygun aralığı seçer misin?

- |                |                  |
|----------------|------------------|
| 1. 5:00 - 5:30 | 6. 7:31 - 8:00   |
| 2. 6:31 - 7:00 | 7. 8:01 - 8:30   |
| 3. 7:01 - 7:30 | 8. 8:31 - 9:00   |
| 4. 5:31 - 6:00 | 9. 9:01 - 9:30   |
| 5. 6:01 - 6:30 | 10. 9:31 - 10:00 |

### 7. Okulun kaçta bitiyordu, uygun aralığı seçer misin?

- |                  |                   |
|------------------|-------------------|
| 1. 15:00 - 15:30 | 6. 17:31 - 18:00  |
| 2. 15:31 - 16:00 | 7. 18:01 - 18:30  |
| 3. 16:01 - 16:30 | 8. 18:31 - 19:00  |
| 4. 16:31 - 17:00 | 9. 19:01 - 19:30  |
| 5. 17:01 - 17:30 | 10. 19:31 - 20:00 |



---

**8. Aşağıdakilerden hangisini tercih ederdin?**

1. Sadece sabahları derse girmek isterdim (Sabahçı olmak isterdim).
2. Sadece öğleden sonraları derse girmek isterdim (Öğlenci olmak isterdim).
3. Hem sabah hem öğleden sonra derse girmek isterdim (Tam gün).

**9. Bu yıl, okul günlerinde kahvaltı edebiliyor muydun?**

1. Hayır, kahvaltı edemiyordum.
2. Arada sırada kahvaltı edebiliyordum.
3. Çoğunlukla kahvaltı ediyordum.
4. Her zaman kahvaltı ediyordum.

**10. Kahvaltı ihtiyacını nasıl karşılıyordun?**

1. Evde yiyordum.
2. Okula giderken yoldaki bir yerden (pastane, simitçi vs.) alıyordum.
3. Okul kantininden alıyordum.
4. Diğer

**11. Kahvaltı ihtiyacını nasıl karşılıyordun, yazabilir misin?**

.....

**12. Okul günlerinde öğle yemeği yiyebiliyor muydun?**

1. Hayır, öğle yemeği yiyemiyordum.
2. Arada sırada öğle yemeği yiyebiliyordum.
3. Çoğunlukla öğle yemeği yiyebiliyordum.
4. Her zaman öğle yemeği yiyordum.

**13. Öğle yemeği ihtiyacını nasıl karşılıyordun?**

1. Evde yiyordum.
2. Okula giderken yoldaki bir yerden (pastane vs.) alıyordum.
3. Okul kantininden alıyordum.
4. Diğer

**14. Öğle yemeği ihtiyacını nasıl karşılıyordun, yazabilir misin?**

.....

**15. Bu yıl, yıl içinde ders programın değişti mi?**

1. Evet, değişti.
2. Hayır, değişmedi.

**16. Bu yıl, aşağıdaki derslerden hangilerine sınıf öğretmen, hangilerine başka öğretmen giriyordu? (Yalnızca 4. sınıflara sorulmuştur)**

	SINIF ÖĞRETMENİM GİRİYORDU	BAŞKA ÖĞRETMEN GİRİYORDU
İNGİLİZCE		
MATEMATİK		
FEN BİLİMLERİ		
SOSYAL BİLGİLER		
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ		
GÖRSEL SANATLAR		
MÜZİK		
TÜRKÇE		
OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER		
TRAFİK GÜVENLİĞİ		
İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ		

**17. Yıl içinde seçmeli derslerin değişti mi? (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)**

1. Evet değişti
2. Hayır değişmedi

**18. İlk dönem karnedeki notları derslere göre seçer misin?**

	0	1	2	3	4	5
MATEMATİK						
FEN VE TEKNOLOJİ						
TÜRKÇE						
İNGİLİZCE						

**19. İlk dönem teşekkür veya takdir belgesi aldın mı? (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)**

1. Teşekkür belgesi aldım
2. Takdir belgesi aldım
3. Almadım

**20. Okul başlamadan önce seçmeli derslerde neler yapılacağı ile ilgili bilgi almış mıydın? (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)**

1. Evet
2. Hayır

**21. Seçmeli derslerle ilgili kimden ya da kimlerden bilgi aldığınızı işaretler misin? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)**

1. Okul Müdürü/ Müdür Yardımcısı
2. Rehberlik servisinden

- 
3. Öğretmenler
  4. Arkadaşlar
  5. Ailemden
  6. Seçmeli derslere yönelik videoları izledim.
  7. İnternette
  8. Diğer

**22. Seçmeli derslerle ilgili kimlerden bilgi aldığınızı yazar mısınız? (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)**

.....

**23. Seçmek istediğiniz dersleri belirtmek için form ya da kağıt doldurmuş muydunuz? (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)**

1. Evet
2. Hayır

**24. Formda seçtiğiniz dersler aşağıdakilerden hangileriydi? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)**

1. Kur'an-ı Kerim
2. Hz. Muhammed'in Hayatı
3. Temel Dini Bilgiler
4. Yazarlık ve Yazma Becerileri
5. Yaşayan Diller ve Lehçeler
6. Yabancı Dil
7. Bilim Uygulamaları
8. Matematik Uygulamaları
9. Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.)
10. Müzik
11. Spor ve Fiziki Etkinlikler
12. Zeka Oyunları
13. Okuma Becerileri (Yalnızca 5. sınıflara sorulmuştur)
14. Drama (Yalnızca 5. sınıflara sorulmuştur)
15. İletişim ve Sunum Becerileri (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
16. Çevre ve Bilim (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
17. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
18. Halk Kültürü (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
19. Medya Okuryazarlığı (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
20. Hukuk ve Adalet (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
21. Düşünme Eğitimi (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
22. Bilmiyorum/hatırlamıyorum.

**25. Seçmeli ders formunu ne zaman doldurmuşsun?** (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)

1. Okul başlamadan önce
2. Okul başladığı ilk hafta
3. Okul başladıktan birkaç hafta sonra
4. Hatırlamıyorum

**26. Formu kim doldurmuştu?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsin.) (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)

1. Kendim
2. Annem, babam
3. Ablam/abim
4. Okul müdürümüz
5. Öğretmenlerimiz
6. Rehberlik servisi
7. Arkadaşlarım

**27. Formu kimin doldurduğunu lütfen yazar mısın?** (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)

**28. Bu yıl aldığın seçmeli dersler aşağıdakilerden hangileriydi?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsin.) (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)

1. Kur'an-ı Kerim
2. Hz. Muhammed'in Hayatı
3. Temel Dini Bilgiler
4. Okuma Becerileri (Yalnızca 5. sınıflara sorulmuştur)
5. Yazarlık ve Yazma Becerileri
6. Yaşayan Diller ve Lehçeler
7. İletişim ve Sunum Becerileri (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
8. Yabancı Dil
9. Bilim Uygulamaları
10. Matematik Uygulamaları
11. Çevre ve Bilim (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
12. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
13. Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.)
14. Müzik
15. Spor ve Fiziki Etkinlikler
16. Drama (Yalnızca 5. sınıflara sorulmuştur)
17. Zeka Oyunları
18. Halk Kültürü (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
19. Medya Okuryazarlığı (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
20. Hukuk ve Adalet (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
21. Düşünme Eğitimi (Yalnızca 7. sınıflara sorulmuştur)
22. Bilmiyorum/hatırlamıyorum.

29. Aşağıdaki derslerden okul açıldığından beri hangilerini düzenli olarak işlemiştiniz, işaretler misin? (Yalnızca 5 ve 7. sınıflara sorulmuştur)

	DÜZENLİ OLARAK İŞLEMİŞTİK	ZAMAN ZAMAN İŞLEYEMEMİŞTİK	DÜZENLİ OLARAK İŞLEMEMİŞTİK
KUR'AN-I KERİM			
HZ. MUHAMMED'İN HAYATI			
TEMEL DİNİ BİLGİLER			
OKUMA BECERİLERİ (YALNIZCA 5. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
YAZARLIK VE YAZMA BECERİLERİ			
YAŞAYAN DİLLER VE LEHÇELER			
İLETİŞİM VE SUNUM BECERİLERİ (YALNIZCA 7. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
YABANCI DİL			
BİLİM UYGULAMALARI			
MATEMATİK UYGULAMALARI			
ÇEVRE VE BİLİM (YALNIZCA 7. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM (YALNIZCA 7. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
GÖRSEL SANATLAR (RESİM, GELENEKSEL SANATLAR, PLASTİK SANATLAR VB.)			
MÜZİK			
SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER			
DRAMA (YALNIZCA 5. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
ZEKA OYUNLARI			
HALK KÜLTÜRÜ (YALNIZCA 7. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
MEDYA OKURYAZARLIĞI (YALNIZCA 7. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
HUKUK VE ADALET (YALNIZCA 7. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
DÜŞÜNME EĞİTİMİ (YALNIZCA 7. SINIFLARA SORULMUŞTUR)			
BİLMİYORUM/HATIRLAMİYORUM.			

30. Okulunda kulüp faaliyetleri yürütülüyor muydu?

1. Evet
2. Hayır
3. Bilmiyorum

31. Okulundaki bu kulüplerden herhangi birine üye miydin?

1. Evet
2. Hayır

32. Hangi kulübe üye olduğunuzu yazar mısınız?

.....

### 33. Aşağıdakilerden her birinin okulun için ne kadar geçerli olduğunu işaretler misin?

	EVET	HAYIR
OKULUMUZDA YARARLANABİLECEĞİM BİR REHBERLİK SERVİSİ VARDI.		
ÖĞRETMENİ OLMAYAN VE BOŞ GEÇEN BAZI DERSLERİMİZ VARDI.		
OKULUMUZ İYİ İSİNMIYORDU.		
OKULUMUZUN TUVALETLERİ TEMİZDİ.		
OKULUMUZDA RAHATÇA KULLANABİLDİĞİMİZ BİR SPOR SALONU VARDI.		
OKULUMUZDA OYUN OYNAYABİLDİĞİMİZ GENİŞ BİR BAHÇE VARDI.		
OKULUMUZDA RAHATÇA KULLANABİLDİĞİMİZ BİR KÜTÜPHANE VARDI.		
OKULUMUZDA RAHATÇA İNTERNETE ERİŞEBİLİYORDUK.		
OKULUMUZUN REVİRİ VARDI.		

### 34. Aşağıda verilen her bir ifadenin senin için ne kadar doğru olduğunu lütfen işaretler misin?

	TAMAMEN DOĞRU	YARI YARIYA DOĞRU	PEK DOĞRU DEĞİL	HİÇ DOĞRU DEĞİL
AİLEM VELİ TOPLANTILARINA YA DA ÖĞRETMENLERLE GÖRÜŞMEYE GELİR.				
OKULA GİTMEK YERİNE EVDE OLMAYI TERCİH EDERİM.				
SORUNUM OLURSA PAYLAŞABİLECEĞİM OKUL ARKADAŞLARIM VAR.				
ÖĞRETMEN DERS İŞLERKEN SIKILIRIM VE DİKKATİM DAĞILIR.				
EVDE DÜZENLİ OLARAK DERS ÇALIŞABİLİYORUM.				
OKULDA EDİNDİĞİM YAKIN ARKADAŞLARIM VAR.				
OKULDA OLDUĞUM ZAMANLARDA KENDİMİ MUTLU HİSSEDERİM.				
OKULDA BANA KARŞI KÖTÜ DAVRANAN ÖĞRETMEN YA DA ÇALIŞANLAR VAR.				

### 35. Aşağıda verilen her bir ifadenin senin için ne kadar doğru olduğunu lütfen işaretler misin?

	TAMAMEN DOĞRU	YARI YARIYA DOĞRU	PEK DOĞRU DEĞİL	HİÇ DOĞRU DEĞİL
OKULDA ÖĞRENDİKLERİMİN GELECEKTE İŞİME YARAYACAĞINI DÜŞÜNÜYORUM.				
OKULDA BENİMLE DALGA GEÇİYORLAR.				
DERSLERDE YAPTIĞIMIZ ETKİNLİKLERDE EĞLENİRİM.				
KENDİMİ BAŞARILI BİR ÖĞRENCİ OLARAK GÖRÜRÜM.				
OKULDA BENİ İTİP KAKAN VE RAHATSIZ EDEN BAŞKA ÇOCUKLAR VAR.				
OKULDA ÖĞRENDİKLERİM İLGİMİ ÇEKER.				
BİR SORUNUM OLURSA ÖĞRETMENİME RAHATLIKLA ANLATABİLİRİM.				
OKULA HER ZAMAN SEVEREK GİDERİM.				

**36. Aşağıda verilen her bir ifadenin senin için ne kadar doğru olduğunu lütfen işaretler misin?**

	TAMAMEN DOĞRU	YARI YARIYA DOĞRU	PEK DOĞRU DEĞİL	HİÇ DOĞRU DEĞİL
AİLEM ÜNİVERSİTEYE GİTMEMİ İSTER.				
OKULDA ARKADAŞLARIM ARASINDA SEVİLEN BİRİSİYİM.				
DERSLERİ TAKİP ETMEKTE ZORLANIRIM.				
OKULDA İLİŞKİMİN İYİ OLDUĞU ÖĞRETMENLER VAR.				
DERSLERDE ANLAMAKTA ZORLANDIĞIM KONULAR VAR.				
ÖDEVLERİMİ ZAMANINDA VE EKSİKSİZ YAPARIM.				
ÖĞRENDİĞİM KONULARI KISA SÜREDE UNUTURUM.				

**37. Herhangi bir nedenden dolayı okulu bırakmayı düşünüyor musun?**

1. Evet
2. Hayır

**38. Neden okulu bırakmayı düşündüğünü lütfen anlatır mısın?**

.....

**39. Yaşadığın evde seninle beraber kaç kişi yaşıyor?**

1. 2-3 kişi
2. 4-5 kişi
3. 6-7 kişi
4. 8-9 kişi
5. 10 veya daha fazla kişi

**40. Yaşadığın evde senin dışında yaşayan kaç kardeşin var?**

1. 0
2. 1
3. 2
4. 3
5. 4
6. 5
7. 6 ve daha fazla

**41. Annenle aynı evde mi yaşıyorsun?**

1. Evet
2. Hayır

**42. Babanla aynı evde mi yaşıyorsun?**

1. Evet
2. Hayır

#### 43. Annenin eğitim durumu nedir?

1. Hiç okula gitmemiş
2. İlkokulu mezunu değil, okuma yazma biliyor
3. İlkokulu bitirmiş
4. Ortaokulu bitirmiş
5. Liseyi bitirmiş
6. Üniversiteyi bitirmiş

#### 44. Babanın eğitim durumu nedir?

1. Hiç okula gitmemiş
2. İlkokulu mezunu değil, okuma yazma biliyor
3. İlkokulu bitirmiş
4. Ortaokulu bitirmiş
5. Liseyi bitirmiş
6. Üniversiteyi bitirmiş

#### 45. Annen çalışıyor mu?

1. Evet
2. Hayır

#### 46. Baban çalışıyor mu?

1. Evet
2. Hayır

#### 47. Aşağıdakilerden hangilerine sahip olduğunuzu işaretler misiniz?

	SAHİBİM	SAHİP DEĞİLİM
BİLGİSAYAR		
EVDE İNTERNET ERİŞİMİ		
KENDİME ÖZEL YATAK		
DERS ÇALIŞTIĞIN BİR ÇALIŞMA MASASI		
KIŞLIK AYAKKABI YA DA BOT		
OKUL ÖNLÜĞÜ / OKUL FORMASI		
SPOR AYAKKABI		
YARDIMCI DERS KİTAPLARI		



## EK-2: NİTEL GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Görüşme başında araştırmacı öğrenciye kendini tanıtıyor, aşağıda örneklendirilen ısınma sorularıyla konuşmayı başlatıyor, öğrencinin kendini rahat hissettiğinden emin oluyor. Ardından araştırma ve görüşmeyle ilgili bilgi veriyor ve sorulara geçiyor. Soruların sıralaması, ilk soruya verilen cevaplar doğrultusunda uyarlanabiliyor.

### Örnek ısınma soruları:

Tatilin nasıl geçiyor?

TEGV'deki etkinlikler güzel geçiyor mu?

Tatilde başka neler yapıyorsun?

Kaçıncı sınıfa geçtin?

Kardeşin var mı?

### Araştırma ve görüşmeler hakkında açıklama:

Benimle görüşmeyi kabul ettiğin için teşekkür ederim. Biz, öğrencilerin okulda neler yaşadıklarını öğrenmek için bir araştırma yapıyoruz. O yüzden seninle ve başka öğrencilerle görüşmek istedik. Okulda neler yaşadığını anlamak için bazı sorular sormak istiyorum. Bu sorularda doğru veya yanlış cevap yok, önemli olan senin düşüncelerin. Bana anlatacaklarının hepsini not almam zor olacağı için sesimizi kaydedeceğiz. Bu ses kaydını yalnızca ben dinleyeceğim, kimseyle paylaşmayacağım. Sesimizi kaydedebilir miyim? Araştırma kitabımızı yazarken bana anlattıklarınızı kullanacağız ama hiçbir yerde senin adını vermeyeceğiz. Senin anlattıklarınızı başka öğrencilerin anlattıklarıyla bir arada ele alacağız. Bu çalışmaya katılmak zorunlu değil. Sen görüşmeye ara vermek istersen ara verebiliriz ya da ne zaman istersen görüşmeyi bitirebiliriz. Şimdi başlayalım mı?

### 1. Okulunu seviyor musun, okulda en çok sevdiğin şeyler neler? Okulda sevmediğin şeyler varsa bunlar neler? (Eğer kendisi bahsetmezse okulun koşullarına ilişkin aşağıdaki soruları sorabiliriz)

- Örneğin okulun binasını, bahçesini, tuvaletleri, sınıfları düşündüğünde senin değiştirmek istediğin şeyler neler?

### 2. Dersler dışında neler yapıyorsun, örneğin üye olduğun bir kulüp varsa bunlardan bahsedebilir misin, neler yapıyorsunuz?

(Sosyal etkinliklere katılmıyor/katılmıyor ise "neden katılmıyorsun/gidemiyorsun?", "neler yapmak isterdin?" diye sorulabilir)

(Verilen yanıtta göre "ilkokulda nasıldı?" diye sorabiliriz [Yalnızca 5. sınıflar için geçerlidir])

- Teneffüste neler yapıyorsun? Kütüphane, bilgisayar odası, spor salonu gibi yerleri kim, ne zaman kullanır, istediğiniz zaman kullanabiliyor musunuz?
- Okula gittiğin günler ne yapıyorsun?
  - Kantinden mi alıyorsun, evden mi getiriyorsun?

### 3. Sence okulda başarılı sayılmak için ne yapmak gerekiyor?

- Sence başarılı bir çocuk nasıl hisseder, arkadaşları ve öğretmenleri onun hakkında ne düşünür, ona nasıl davranır?
- Peki başarısız bir çocuk nasıl hisseder, arkadaşları ve öğretmenleri onun hakkında ne düşünür, ona nasıl davranır?

---

**4. Konuştuğumuz bazı öğrenciler, 5. sınıfa geçince çok fazla değişiklik olduğunu söylediler. Senin için neler değişti 4. sınıftan 5. sınıfa geçince?**

(Kendisi anlatmaya başlamazsa aşağıdaki sorular sorulabilir [Yalnızca 5. sınıflar için geçerlidir].)

- Bazı öğrenciler 5. sınıfa başlayınca yeni öğretmenlerine ve yeni arkadaşlarına alışmakta zorlandıklarını söylüyorlar, senin için nasıl oldu? (aynı okulda mı yoksa başka okulda mı, aynı arkadaşlarıyla mı yeni arkadaşlarla mı devam ettiğini anlamaya çalışıyoruz)
- 5. sınıfta aldığın dersler 4. sınıfa göre nasıl değişti? (Aşağıdaki konulara kendisi değinmezse sorabiliriz)
  - 5. sınıfa geçince öğrenciler seçmeli dersler de almaya başlıyorlar. Bana bu derslerden bahsedebilir misin?
    - Hangi seçmeli dersleri alacağına nasıl karar verdin?
    - Seçmeli derslerde neler yapıyorsunuz?
  - 5. sınıfa geçince daha fazla öğretmenin oldu, bu sana nasıl hissettirdi?

**5. Ortaokulda öğrenciler seçmeli dersler de almaya başlıyorlar. Bana bu derslerden bahsedebilir misin? (Yalnızca 7. sınıflar için geçerlidir.)**

Hangi seçmeli dersleri alacağına nasıl karar verdin?

Seçmeli derslerde neler yapıyorsunuz?

**6. Ortaokulu bitirdikten sonra ne yapacaksın? (Yalnızca 7. sınıflar için geçerlidir.)**

- Senin için liseye gitmek ne kadar önemli? (Liseye gitmek istemiyorsa “neden istemiyorsun?” diye sorulabilir?)
- Sence ailen için senin liseye gitmen ne kadar önemli?
- TEOG sınavı için nasıl bir hazırlık yapıyorsun?

**7. Okulda kendini güvende hissediyor musun?**

(Eğer aşağıdaki konulara kendisi değinmezse biz soralım) (okula giderken yolda?)

- (kendisini güvende hissetmediğini söylese)
  - İlkokulda böyle şeyler oluyor muydu? (Yalnızca 5. sınıflar için geçerlidir.)
  - Bu konularda yardım alabileceğin biri var mı?
- (kendisini güvende hissettiğini söylese)
  - Bazı öğrenciler, okulda kendini güvende hissetmiyormuş, sence neden olabilir? Senin okulunda da bu tür şeyler oluyor mu?
  - İlkokulda böyle şeyler oluyor muydu? (Yalnızca 5. sınıflar için geçerlidir.)
- Sence okulunda öğretmenler öğrencilere nasıl davranıyorlar?
- Bazı öğrenciler, bazı öğretmenlerin öğrencilere kötü sözler söylediğini, kaba davrandığını düşünüyor. Bu konuda sen ne düşünüyorsun, senin okulunda da böyle şeyler oluyor mu?

**8. Eğer okulunla ilgili bir şeyleri değiştirebilseydin, neleri değiştirdin? Neler aynı kalsın değişmesin isterdin?**

**9. Sence senin okulda yaşadıklarını anlamak için sana başka ne sormalıyım? Sen olsan ne sorardın?**

(Söylediği soruyu soruyoruz).

---

### EK-3: VELİ İZİN YAZISI ÖRNEĞİ

Sayın Veli,

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG), ortaokula giden çocukların okul yaşantılarını anlamaya yönelik bir araştırma gerçekleştirmektedir. Bu çalışmaya çocuğunuzun da katılımını rica etmek için yazıyoruz.

Çocuğunuzun araştırmamıza katılmasına onay verdiğiniz takdirde TEGV etkinlik noktasında yaklaşık 20-30 dakika süren görüşmeler gerçekleştireceğiz. Görüşmelerde çocuklara uzman bir görüşmeci tarafından okul yaşantılarına, derslerine, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerine dair sorular yöneltilecek.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve çocuğunuz istediğinde çalışmaya ara verebilir ya da çalışmayı bırakabilir. Araştırmaya katılan tüm çocukların kimlik bilgileri gizli tutulacak ve çocukların paylaştıkları bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır.

Çocuğunuzun araştırma projemize katılmasını kabul ediyorsanız, lütfen bu formu imzalayarak etkinlik noktası sorumlusuna iletiniz.

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Çocuğumun bu araştırmaya katılmasına  izin veriyorum  izin vermiyorum

İmza \_\_\_\_\_ Tarih: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

