



## Lise Öğrencilerinin Okula Yönelik Algularının ve Öğrenim Gördükleri Okullarına İlişkin Duygularının Belirlenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	14.02.2019	30.04.2019	01.05.2019

**Meryem Yüksel** <sup>2</sup>  
Düzce

**Fahriye Hayırsever** <sup>3</sup>  
Düzce Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin okula ilişkin görüşlerinin, öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının ve bu duyguların nedenlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın modeli betimseldir ve nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmada okul üzerine odaklanıldığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Düzce Merkez ilçede bulunan sekiz lisede 11. sınıfta öğrenim gören 70 öğrenci oluşturmaktadır. Liselerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okula ilişkin algularının olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler, okulun bilgilendiren ve geliştiren, güven verici, hedefe ulaştıran bir yer olduğunu düşünmektedir. Ancak bazı öğrenciler için okul, olumsuz anlam taşımaktadır. Bu öğrenciler okulu, erken kalkma, ödev yapma, sınava girme, tüm gün bir yerde durma gibi zorunlulukların yapıldığı bir yer olarak açıklamışlardır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda kendilerini nasıl hissettikleri incelendiğinde, çoğunluğu kendilerini şanslı, mutlu, güvende, özgür ve okula ait hissettiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın kendilerini okullarında şanssız, mutsuz, yalnız, güvensiz hisseden, özgür ve okula ait hissetmeyen öğrencilerin de bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okullarına karşı olumsuz algı ve duyguları daha düşük oranda olsa da eğitim sisteminde tek bir öğrencinin dahi olumsuz algı ve duyguya sahip olması, eğitimciler ve karar vericiler tarafından dikkate alınması gereken bir konudur. Eğitimde sistem yaklaşımına göre, sistemin başarısı için sistemi oluşturan tüm öğeler ve paydaşlar birbirini etkilemektedir. Bu nedenle sistemi oluşturan tüm paydaşların görüşleri sistemi iyileştirmek ve geliştirmek için sürece dahil edilmelidir.

**Anahtar sözcükler:** Okul bağlılığı, okula ilişkin tutum, okul iklimi, okula ilişkin duygular, okul yaşam kalitesi.

<sup>1</sup>Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Fahriye Hayırsever danışmanlığında yürütülen “Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okulları Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Düzce İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

<sup>2</sup>Bilim Uzmanı, E-posta: meryemyuksel91@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0001-9485-2615>

<sup>3</sup>**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: fahriyehayirsever@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3134-4792>

Her demokratik toplum, bireylerini eğiterek onların toplumun beklentilerine göre değişen ve gelişen çağa uyum sağlayabilen, hem bireysel olarak kendisini geliştirebilen, gerçekleştirebilen hem de toplum yararını gözeten bireyler olarak yetişmelerini amaçlar. Dewey'e (çev. 2015) göre etkili eğitim, araştırma özgürlüğünün olduğu demokratik ortamda gerçekleşebilir. Eğitim bilimsel ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Bu tür gelişmeler, beraberinde eğitimin amacını, toplumun ve bireylerin eğitimden beklentilerini, bireylerin sahip olması istenen bilgi, beceri ve tutumları değiştirmektedir. Bu nedenle okullarda demokratik öğrenme ortamı oluşturmak önemlidir.

Bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin temel anlayışın değişmesi ile birlikte, öğrenci öğrenme sürecinde edilgen bir alıcı konumunda değil, bu sürecin etkin bir ögesi konumunda yer almaya başlamıştır. Bu süreçte öğrencilerden öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları ve kendi bilgilerini yapılandırmaları beklenmektedir. Bu durum, öğretimin planlı bir şekilde gerçekleştirildiği ve aynı zamanda bireyleri toplumsal yaşamdaki rollerine hazırlayan önemli bir eğitim kurumu olan okulların da (Nalçacı ve Bektaş, 2012), tüm bu değişimlere ve gelişmelere ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Dewey'e (çev. 2015) göre okul, gerçek yaşamla ve toplumun tüm dinamikleri ile her zaman etkileşim içinde olmalı ve bu etkileşimi sürdürecektir ve güçlendirecek yapıyı oluşturmalıdır. Okul, toplumu yönlendiren ve geliştiren demokratik kurum özelliğini taşımaktadır. Demokratik bir toplumun temel dinamiği demokratik eğitimidir ve demokratik eğitimin temel kurumları da demokratik okullardır. Apple ve Beane'e (çev. 2011) göre demokratik okullar, tesadüfen gerçekleşmemektedir. Bunlar, eğitimcilerin demokrasiyi yaşama geçirecek olan düzenleme ve olanakları devreye sokmak için yaptıkları girişimlerin bir sonucudur. Bu düzenleme ve olanaklar iki şekilde çalışmayı gerektirmektedir; biri, okuldaki yaşamın bunlara uygun olarak sürdürüldüğü demokratik işleyiş ve süreçleri oluşturmak, diğeri, öğrencilere demokratik deneyimler kazandıracak bir eğitim programı geliştirmektir.

Okullar, öğrencilerin yaşamlarının önemli bir zaman dilimini geçirdikleri, normlarını, değerlerini, inançlarını oluşturdukları ve paylaştıkları önemli bir toplumsal alandır ve öğrenciler için okulda bulunmak güçlü bir deneyim oluşturur (Demir, 2007). Okulda, öğrenciler kendilerinde var olan yeteneklerinin ve gizil güçlerinin farkına varmaları, bunları geliştirmeleri, gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri amacıyla planlı ve programlı olarak oluşturulan, bir takım öğrenme yaşantıları gerçekleştirirler (Ceyhan ve Ceyhan, 2009).

Olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu okulda, öğrencilerin etkili öğrenme deneyimleri edinmeleri ve akademik gelişimleri önemlidir. Okulun tüm üyeleri birbirine karşı saygılı davranır; adil ve tutarlı bir yönetim politikası izlenir. Aynı zamanda ailelerin eğitim-öğretim sürecine desteği önemlidir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Öğrenci, öğretmen ve yönetici iletişiminin olumlu olması ile sağlıklı bir okul iklimi oluşturulur (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998). Okul iklimi, öğrencilerin *okul kişiliğini* algılayışları (Johnson, Johnson ve Zimmerman,

1996) ve öğrenme ortamının fiziksel ve duygusal sağlığı olarak (Freiberg, 1999) tanımlanmaktadır (Johnson ve Stevens, 2006).

Docker, Fisher ve Fraser (1989), Moos'un okul ikliminin üç boyutunu tanımlamışlardır. (1) İlişki boyutu-kişisel ilişkilerin doğası ve yoğunluğu, (2) Kişisel gelişim boyutu-insanların nasıl büyüdüğü, (3) Sistemi iyileştirme ve değiştirme boyutları-sistemin ne kadar iyi yanıt verdiği. Moos'a göre, okul ortamının anlaşılmasında bu boyutların dikkate alınması gerekmektedir (Johnson ve Stevens, 2006).

Sarı ve Cenkseven (2008) okullarda gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin niteliği kadar, okulun genel ortamının özelliklerini kapsayan okul yaşam niteliğinin de oldukça önemli olduğunu, okulların öğrencilerin sadece akademik gelişimlerinden değil, aynı zamanda toplumsal ve kişisel gelişimlerinden de sorumlu olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle okullarda, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerine uygun eğitim ortamlarının tasarlanması gerekmektedir. Altındağ (2015) da okulun, öğrencilerin yalnızca öğretim ortamları için tasarlanmış, bilgi aktaran bir kurum olarak ele alınmasının doğru olmadığını, öğrencinin ilgi ve gereksinimlerinin bir bütün olarak ele alınmasının önemli olduğunu ve aksi takdirde okul yaşam niteliğinin düşebileceğini belirtmiştir.

Bir öğrencinin, okuluna ilişkin olumlu duygu hissetmesi, onun okul yaşam niteliğine ilişkin olumlu algıya sahip olmasını sağlar, Öğrencinin öğrenmeye açık olması ve okulunu sevmesi için, toplumsal kültürü ve yaşama uyum sağlayacak becerileri kazandıran okullara önemli görevler düşmektedir (Döş, 2013). Öğrencilerin okullarını sevmeleri, okullarına ilişkin olumlu duygular geliştirmesi ile ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerine, okul yönetimine, derslere, arkadaşlarına kısaca okuldaki tüm paydaşlara ilişkin olumlu duygu geliştiren öğrencinin, okuluna ilişkin algısının da olumlu yönde olması beklenmektedir. Okulların, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkararak, kendilerini mutlu ve güvende hissetmelerini, öğretmenlerinden ve öğrenme faaliyetlerinden memnun olmalarını sağlayan yerler olması önemlidir (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007).

Durmaz (2008) okul doyumunun, öğrencilerin akademik başarılarını ve okula karşı güdülenmelerini olumlu bir şekilde etkilediğini, okul doyumsuzluğunun ise davranışsal sorunlara, düşük akademik başarıya ve okula yabancılaşma gibi sonuçlara neden olduğunu belirtmektedir. Döş (2013) de, öğrencilerin okullarından memnun olmalarının, okullarını sevmelerinin ve orada mutlu olmalarının onların genel olarak eğitimi sevmeleri adına önemli olduğunu belirtmektedir. Bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına toplumsal ve kişisel gelişimlerine olumlu katkısının olması da kaçınılmazdır (Altındağ, 2015). Kalaycı (2005) da bu konu ile ilgili görüşünü, "öğrenci, okulda ve okulun bir alt sistemi olan sınıfta ne kadar mutlu ise öğrenme sürecine o kadar etkin katılır" (s.169) biçiminde belirtmektedir. Okul çalışmalarının niteliği, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarını arzu edilen düzeye ulaşıncaya kadar sürdürmesini sağlayacak şekilde sağlandığında, öğrenciler memnuniyet, başarı, gurur ve sevinç duygusunu yaşarlar (Schlechty, çev. 2014). Aksi durumda bir öğrencinin

kendini mutlu ve güvende hissetmediği, başarılı olma, kabul edilme, sevilme, takdir edilme gibi duyguları yaşayamadığı bir sınıf ortamına karşı olumsuz tutum geliştirmesi olasıdır. Bu olumsuzluk en genel biçimi ile okula bağlılığının azalması şeklinde ortaya çıkabilir (Altındağ, 2015).

Okul tutumu, öğrencilerin okula yönelik sahip oldukları düşünceler ve okullarında yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin tümüyle ilişkilidir (Sarı ve Cenkseven, 2008). Alıcı (2013), okul tutumunu etkileyen etmenleri; okul ortamı, öğrenci-öğretmen iletişimi, okul yönetimi olarak belirtmiştir. Bu etmenler aynı zamanda okul yaşam niteliği ve okul iklimi ile ilişkilidir. Altındağ, (2015) ve Sarı (2007), okul yaşam niteliği kavramı içinde, okulun olanaklarını, okul yönetimini, öğretim programlarının niteliğini, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretmen deneyimi ve tutumlarını, öğrencilerin güdülenmesini, akran ilişkilerini, aile ve çevre özelliklerini almaktadır. Dindar, (2008), Çalık ve Kurt, (2010), Saraç, (2015) bu faktörleri okul iklimi kavramı ile açıklamaktadır.

Posner'in (2003) farklı eğitim programları; Resmi Program (Official Curriculum), Uygulamadaki Program (Operational Curriculum), Örtük Program (Hidden Curriculum), Ekstra Program (Ekstra Curriculum) ve İhmal Edilen Program (Null Curriculum), tüm bu faktörlerden etkilenmekte, aynı zamanda bu faktörleri etkilemektedir. Program türlerinden özellikle örtük program (hidden curriculum) okul iklimi ile yakından ilişkilidir.

Jackson (1968) örtük programı, öğrencilerin okula başlarken tam olarak farkında olmadıkları, okul, yönetici, öğretmen ve ailelerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değer ve normlar olarak tanımlamaktadır. Bu konuya ilişkin, örtük programın yazılı olmadığını, okul-çevre arasındaki etkileşimler, okul yönetiminin uygulamaları, okulların beklentileri, amaç ve düzenlemeleri, sınıf kuralları ve sınıf ortamında yapılan çeşitli uygulamalar, öğretmenlerin davranışları ile ortaya çıkabildiğini belirten çalışmalar çoğunluktadır (Anyon,1980; Gaufberg, Batalden, Sands, ve Bell, 2010; Lempp ve Seale, 2004; White, Kumagai, Ross ve Fantone, 2009).

Okul yapısı içinde yer alan her bir değişken, bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilere birer ileti vermekte, öğrencilerin özelliklerini, algılarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin kendilerini okullarında nasıl hissettikleri ve okullarından beklentileri ile okulun öğrencilerden beklentileri, okul tarafından verilmek istenen ileti ya da hissettirilmek istenen duygu ile örtüşmesi gerekmektedir. Örtüşmediği durumlarda öğrencilerin kendi okullarından hareketle genel olarak okula karşı olumsuz bir tutum içinde olmaları kaçınılmazdır.

Bütün bu görüşler ışığında, okul yaşamının, her bir değişkenin birbirini etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir yapı, bir eko-sistem olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin okul yaşam niteliğine ilişkin algılarının aynı zamanda okul iklimini ve okul tutumunu yansıtmakta, dolaylı olarak da öğrencilerin okula bağlılığını ve okula devam durumlarını (Hallinan, 2008; Kalaycı ve Özdemir,

2013; Özdemir ve diğ., 2010; Sönmez, 2017) etkilemektedir. Aynı zamanda olumlu bir okul işleyişi ile öğrencilerin genel okul başarısı arasında olumlu ilişkinin olduğu da araştırmalarda görülmektedir (Hoy ve Hannum,1997; Johnson ve Stevens, 2006; Nalçacı ve Bektaş 2012; Weber, Wagner ve Ruch, 2014).

Alanyazın incelendiğinde, bu konuya ilişkin olarak okula bağlılık (Arastaman, 2009; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Kızılay, 2008; Mengi, 2011; Ünal ve Çukur, 2011), okul iklimi (Dindar, 2008; Saraç, 2015), okul yaşam kalitesi (Altındağ, 2015; Durmaz, 2008; Kesici ve Türkoğlu, 2012; Sarı, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008), okula yabancılaşma (Coşkun ve Altay, 2009; Çelik, 2005; Katıtaş, 2012), okula ilişkin tutum (Adıgüzel ve Karadaş, 2013) öğrenme ortamlarına karşı memnuniyet (Marul, 2014) gibi konularda yapılmış pek çok araştırmaya rastlamak olanaklıdır.

Öğrencilerin okula yönelik duygularına ilişkin çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmaların diğerlerine göre daha sınırlı ve belirli duygularına (aidiyet, güven duyma) yönelik olduğu belirlenmiştir (Boydak-Özan ve Korkmaz, 2009; Özgök, 2013; Sarı, 2013). Jia ve diğ. (2009) tarafından yapılan çalışmada okul ortamı, öğretmen desteği, akran ilişkileri, okula bağlılık, okul kurallarının açıklığı alt değişkenler kapsamında ele alınmıştır. Bu değişkenler ile öğrencilerin okullarında mutlulukları ve yaşam doyumları arasındaki ilişki incelendiğinde, tüm değişkenlerin, öğrencilerin bu duygularına doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin okullarında olumlu ya da olumsuz hangi duyguyu hissettikleri, okula yönelik tutumlarından, başarı durumlarına, okula bağlılıklarından, okula devam durumlarına, okulda ve sınıfta gösterdikleri iletişim becerilerinden, okul ile ilgili genel algılarına kadar pek çok etkeni etkileyeceği düşünülmektedir. Aynı şekilde bu etmenler de öğrencilerin okullarına karşı duygularının oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin okullarına karşı hissettikleri duyguları ve bu duyguların nedenlerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin okullarına ilişkin düşüncelerinin ve duygularının, onların genel olarak okula yükledikleri anlamı farklılaştıracağı düşünülmektedir. Okulların en önemli paydaşı olan öğrencilerin okula karşı duygu ve düşüncelerini belirlemek, okulların hedeflerini gerçekleştirmesi ve işlevlerinin yeniden gözden geçirilmesi süreçlerine veri sağlayacağından son derece önemlidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin okula ilişkin görüşlerinin ve öğrenim görmekte oldukları okullarına ilişkin duygularının ve bu duyguların nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

Öğrencilerin;

1. Okula ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duyguları ve bu duyguların nedenleri nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli betimseldir. Betimsel olarak nitelendirilen bir araştırma, var olan bir durum, sorun, olgu, hizmet ya da programı sistematik şekilde tanımlamaya çaba gösterir ya da bir toplumun yaşam koşulları ya da belirli bir konuya ilişkin tutumlar gibi farklı konularda bilgi sağlar (Kumar, çev. 2011). Araştırmada aynı zamanda eğitim sisteminin en önemli iç paydaşı olan öğrencilerin deneyimi ile okulun incelenmesi amaçlandığından, bu çalışma nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına ilişkin nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemi” (Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 19) olarak tanımlanmaktadır. Nitel verilerin karmaşık olgu, olay veya durumları belirlemeye yönelik, zenginleştirilmiş ve bütüncül bir içerik sunması, nitel çalışmaların önemli bir özelliğidir (Miles ve Huberman, çev. 2016). Araştırmada okul üzerine odaklanıldığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Husserl’e (1913) göre, olgubilim araştırmalarının amacı, bireylerin bir olgu ya da olayla ilgili deneyimlerini, düşüncelerini, algılarını ve bu olguya/olaya yükledikleri anlamları ortaya çıkartmaktır (akt., Patton, çev. 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırma, Düzce ili Merkez ilçede bulunan liselerde öğrenim gören 70 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çalışmanın amacına bağlı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı, “örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 70). Yıldırım ve Şimşek’e (2010) göre bu örnekleme yönteminin amacı, “genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (s.70). Bu amaçla Düzce ili Merkez ilçede bulunan her bir lise türünde öğrenim gören öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu seçimin yapılmasında öğrencilerden elde edilecek veriler arasında lise türlerine göre karşılaştırma yapmak amaçlanmamış, her bir lise türünün özellikleri açısından verilerin çeşitlilik gösterebileceği düşünülerek, öğrenci algılarının hangi yönleri ile benzer ya da farklı olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2015-2016 öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçede beş farklı lise türü olmak üzere toplam 18 lise bulunmaktadır. Araştırmada her bir lise türünden en az bir lise olacak şekilde (liselerin öğrenci büyüklüğüne göre bazı lise türünden iki-üç lise) toplam sekiz lise seçilmiş ve bu liseler için gerekli resmi izin alınmıştır. Liselerin türlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Lise Türleri*

<b>Lise Türleri</b>	<b>Sayısı</b>	<b>Seçilen Lise Sayısı</b>
Fen Lisesi	1	1
Anadolu Lisesi <sup>a</sup>	6	3
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi <sup>b</sup>	8	2
İmam Hatip Lisesi	2	1
Güzel Sanatlar Lisesi	1	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>8</b>

<sup>a</sup>2010 yılında “Genel Liselerin Anadolu Lisesine dönüştürülmesi” konulu genelge ile tüm genel liseler “Anadolu Liselerine” dönüştürülmüştür. Bu nedenle hem bu tarihten önceki Anadolu Liseleri hem de bu tarihten sonraki Anadolu Liselerinden seçilmiştir.

<sup>b</sup>2014 yılında “Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çeşitliliğin azaltılması” konulu genelge ile 2014 yılından önce “Kız Meslek” ve “Endüstri Meslek Lisesi” olarak ifade edilen lise türleri 2014 yılından itibaren “Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri” olarak adlandırılmıştır. Ancak araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak için önceki sınıflandırmaya dikkat edilerek hem kız meslek hem de endüstri meslek liselerinden seçim yapılmıştır.

Lise 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlık süreçlerinin yoğun olması, 9. ve 10. sınıfların, 11. sınıfa göre daha az okul deneyimine sahip olmaları nedeni ile çalışma grubu 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. 11. sınıflardan seçilecek öğrenci sayısı, liselerin öğrenci mevcuduna oranlanarak göre belirlenmiştir. Çalışma grubunun 70 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2

*Çalışma Grubunun Okul Türüne Göre Dağılımı*

<b>Okul Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Fen Lisesi	6	8.6
Anadolu Lisesi	24	34.3
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	24	34.3
İmam Hatip Lisesi	10	14.2
Güzel Sanatlar Lisesi	6	8.6
<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgi edinmek amacıyla öğrencilerin demografik bilgileri incelenmiştir. Buna göre, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 57.1’i kadın, % 42.9’u erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, pekiyi (% 14.3), iyi (% 31.4), orta (% 48.6), geçer (% 4.3) şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin. % 1.4’ünün ise başarısız not baremi içinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin % 64.3’ü il merkezinde, % 17.1’i ilçede ve % 18.6’sı ise köyde yaşamaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının % 34.3’ü ilkokul, % 17.1’i ortaokul, % 30’u lise ve % 18.6’sı üniversite mezunu iken; annelerinin de % 54.3’ü ilkokul, % 14.3’ü ortaokul, % 25.7’si

lise ve % 4.3'ü üniversite mezunudur. % 1.4'ü ise sadece okuryazardır. Ailelerin mesleklerine göre yapılan incelemede ise öğrencilerin babalarının % 28.6'sının işçi, % 22.9'unun esnaf, % 12.9'unun serbest meslek, % 5.7'sinin şoför, % 2.9'unun da mühendis olduğu saptanmıştır. Diğer meslekler eczacılık ve çiftçiliktir. Öğrencilerin babalarının % 11.4'ü ise emeklidir. Öğrencilerin annelerinin ise % 74.3'ü ev hanımı, % 18.6'sı işçi, % 2.9'u memurdur. Diğer meslekler, açıcılık ve terziyektir. Bu bilgiler doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri açısından çeşitlilik gösteren bir yapıda olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir iletişim süreci" olarak tanımlamıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 92). Bu yönüyle bilimsel görüşmeler, günlük sıradan bir konuşmadan oldukça farklı özelliğe sahiptir. Görüşme, bireylerin bir konu ile ilgili yaşantılarının, deneyimlerinin, düşüncelerinin, duygularının ve bilgilerinin derinlemesine öğrenilmesini mümkün kılar (Patton, çev. 2014). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çalışma yapılan alanda derinlemesine bilgi edinilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda iki temel soru bulunmaktadır: (1) Okul hakkında ne düşünüyorsun? (2) Öğrenim görmekte olduğun okulda kendini nasıl hissediyorsun ve nedeni nedir? Görüşmelere başlamadan önce üç öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler incelenerek öğrencilerden sorulara derinlemesine yanıt alabilmek için araştırmanın amacı dışına çıkmadan olası sondaj sorular belirlenmiştir.

Görüşmeler, 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Resmi izinlerin yanı sıra, çalışma grubunun seçildiği her lisenin yönetimi ile yüz yüze görüşme yapılarak öğrenciler ile yapılacak görüşmeler hakkında bilgi verilmiştir. Okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin yardımıyla görüşme yapılacak öğrencilerin isimlerine ulaşılmıştır. Bu isimlerden çalışma grubu sayısınca tesadüfi seçim yapılmıştır. Seçilen öğrencilere görüşme yapma konusunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, olmamaları durumunda yeni öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın lise düzeyinde yapılması nedeniyle öğrencilerin iletişim bilgileri alınmamış ve okul dışına çıkmaları istenmemiştir. Bu nedenle görüşmeler okul süresi içinde ve okul binasında okul yönetimi tarafından belirlenen odalarda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür ve tüm görüşmeler yaklaşık üç ay içinde tamamlanmıştır. Bu görüşmelerin, öğrencilerin derslerini aksatmamasına dikkat edilmiş, bunun için görüşmelerin gün ve saatleri okul yönetimi tarafından belirlenmiştir. Araştırmada görüşme yapılabilecek her bir okuldan, ulaşılabilecek maksimum sayıya ulaşılmaya çalışılmıştır.

Görüşme sırasında araştırmacılar, kendilerini bağımsız araştırmacı olarak tanıtmış, öğrenciler ile 2-3 dakika sohbet etmiş ve görüşme için güven ortamının sağlanmasına çalışmıştır. Öğrencilere, görüşlerinin araştırma dışında herhangi bir



amaç için kullanılmayacağı, öğretmenleri ya da okul yönetimi ile paylaşılmayacağı söylenmiştir. Veriler, öğrencilerin izniyle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. İzin vermek istemeyen bazı öğrencilerin görüşleri not tutmak yoluyla kayıt altına alınmış, kaydedilen notlar öğrenciye okutularak konuşmanın sağlanması yapılmış ve bu yolla veri kaybının oluşmamasına dikkat edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde izlenen aşamalar:

1. Görüşme sırasında kayıt altına alınan verilere tekrar dönebilmek, özgün görüşlere yer verebilmek amacıyla her bir okula ve öğrencilere kod verilmiştir.
2. Araştırmacı, görüşme verilerini Microsoft Office Word programında yazı diline aktarmıştır.
3. Bilgisayar ortamına aktarılan kayıtlar herhangi bir değiştirme ya da sınıflandırma yapılmaksızın okunmuştur.
4. Daha sonra birbiri ile aynı ya da benzer anlamda olan ifadeler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Strauss ve Corbin'e (1990) göre kodlama, "veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir" (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 163).
5. Oluşturulan kodları öğrencilerin hangi sıklıkla ifade ettikleri belirlenmiştir.
6. Kodlama işleminden sonra elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmıştır.
7. Benzer olanlar bir araya getirilerek bu kodları temsil edecek tema isimleri oluşturulmuştur. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla sınıflandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2010).
8. Oluşturulan bazı temalar kapsam genişliği ve anlam birliği nedeniyle alt temalara bölünmüştür. Bu işlem veri analizini ve yorumları daha nitelikli biçime getirmesi açısından önemlidir.
9. Belirlenen tema içerisindeki kodlar sayısallaştırılarak görüşlerin ifade edilme sıklığı belirlenmiştir.
10. Tematik kodlama işleminde iç tutarlığı sağlamak için temaların altında bulunan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına; dış tutarlığı sağlamak için de temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayacak şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir.
11. Verilerin güvenilirliği için belirlenen kodların ve temaların oluşturulması bağımsız bir başka araştırmacı tarafından tekrar yapılmış ve daha sonra araştırmacılar ile birlikte belirlenen temalar okunarak karşılaştırılmıştır.

12. Verilerin geçerliği için oluşturulan kodların alt temaları, alt temaların ise temaları temsil edip etmediği konusunda program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarından uzmanların görüşüne başvurulmuştur.
13. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için verilerin nasıl elde edildiği ve analiz aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve bu yorumlar çeşitli araştırma sonuçları ile tartışılarak genel yorumlamaya gidilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

#### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında, öğrencilere okula ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

#### Öğrencilerin Okula İlişkin Alguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Olumlu	Bilgilendiren ve Geliştiren Bir Yer	Ders	5
		Öğrenmek için gelinen yer	4
		Başarı	2
		Yeni düşünce/ bakış açısı kazandırılan yer	2
		Hayata hazırlayan yer	2
		Hayatı öğrendiğimiz yer	1
		Cahillikten uzaklaşma	1
		İleri görüşlülük kazandıran yer	1
		Bireyi olgunlaştıran yer	1
		Toplum içinde yaşamayı öğreten yer	1
		Öğretmen	1
		Okumak	1
		Çalışmak	1
		Planlama	1
Güven Verici Bir Yer	Güven Verici Bir Yer	Sınıf	1
		Eğitim yuvamız	11
		İkinci evimiz	6
		Arkadaş	2
		Ahlak yuvası	2
		Aile gibi	1
Saygı, sevgi yeri	1		

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Olumlu	Hedefe Ulaştıran Bir Yer	Hedefime ulaştıracak merdiven/yol	5	
		Köprü	1	
		Üniversiteye hazırlık	1	
		İyi bir hayat kazanılmak için gidilen yol	1	
		Geleceğimi vaat eden hazine	1	
	Vazgeçilmez Bir Yer	Hayat	4	
		Gelecek için çok önemli	2	
		İnsan için gerekli	1	
		Olmazsa olmaz	1	
	Eğlendiren ve Sevdiren Yer	Eğlence	4	
		Mesleği sevdiren yer	3	
		Spor	1	
	<b>Toplam</b>			<b>73</b>
	Olumsuz	Zorunluluk	Erken kalkmak	3
			Ödev yapmak	2
			Zorunlu olarak gitmek	2
			Sınava girmek	2
Bütün gün bir yerde durmak			1	
Disiplin ve Otorite		Disiplin	2	
Ortam		Cezaevi	1	
Diğer		Vakit kaybı	4	
<b>Toplam</b>			<b>17</b>	
<b>Genel Toplam</b>			<b>90</b>	

Öğrencilerin okula ilişkin algıları incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun olumlu algıya sahip olduğu görülmüştür ( $f = 73$ ). Öğrencilerin okula ilişkin olumlu algıları, Bilgilendiren ve Geliştiren, Güven Verici, Hedefe Ulaştıran, Vazgeçilmez, Eğlendiren ve Sevdiren bir yer olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Öğrenciler, okulu bilgilendiren ve geliştiren bir yer teması altında ilk sıralarda ders, öğrenmek, başarı, yeni düşünce/bakış açısı kazanmak, hayata hazırlamak ifadeleri ile betimlemiştir. Güven verici bir yer teması kapsamında, eğitim yuvası, ikinci ev, bilgi yuvası, arkadaş, ahlak yuvası, aile, saygı, sevgi yeri olarak belirtmişlerdir. Diğer olumlu tema olan Hedefe ulaştıran bir yer kapsamında, hedefe ulaştıracak merdiven, köprü, üniversiteye hazırlık, iyi bir hayat için gidilen yol, geleceği vaat eden hazine olarak; Vazgeçilmez bir yer teması kapsamında, hayat, gelecek için önemli, insan için gerekli, olmazsa olmaz bir yer olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler bu görüşlerin yanı sıra Eğlendiren ve sevdiren bir yer teması altında, eğlence, mesleği sevdiren yer ve spor tanımlamalarında bulunmuşlardır. Konuyla ilgili bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Okumak, bilgi sahibi olmak bir şeylerin farkına varabilmek, toplum içinde yaşamayı öğrenebilmek, saygı, sevgi arkadaş edinmek” (İ10).

“Okul benim için evi ifade ediyor. Çünkü ev gibi sıcak arkadaşlarım var, öğretmenlerim çok yakınlar” (M11).

“Hani derler ya okul bizim ikinci evimiz, ben onu derim yani ben nasıl evimde mutluysam, burada da aynı şekilde” (E11).

“Okul, hayale giden yolda bir basamak, hedefe giden bir yolda basamak görevi görüyor bence” (İ8).

“Okul bir insan için gereklidir, aile de bir okuldur ama biz gerçek hayatı tam manasıyla burada öğreniyoruz bunu diyebilirim” (C7).

“Okul için, çarpışan oto diyebilirim. Yeri geldiğinde çok eğleniyorsun yeri geldiğinde de bir çarpıyorsun böyle sarsılıyorsun arada güzel oluyor. Okul güzel ya” (A1).

“Okul, ne kadar sıkıcı olsa da okula gelmeyenler evinde de çok sıkılır. Okul hem eğlenceli hem sıkıcı bir yerdir” (C6).

“Okul hayat bence... tamam başta hiçbir öğrenci isteyerek gelmez okula. İlkokuldan bahsediyorum. Şu an gerçekten okula o kadar çok seyerek isteyerek geliyorum ki, iyi ki de gelmişim, iyi ki de okuyorum diyorum” (M1).

Alanyazın incelendiğinde, öğrenciler tarafından ideal bir okulun temel işlevlerinin öncelikle bilgi vermek, bunun yanı sıra yeni nesli yetiştirmek, güven vermek ve eğlendirmek olarak algılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Aydoğdu, 2008; Saban, 2008). Diğer çalışmalarda okulun ev/aile olarak algılandığı ve bu algıya, okula karşı duyulan sevgi, güven ve aidiyet duygusunun etkili olduğu belirtilmiştir (Akkaya, 2012; Nalçacı ve Bektaş, 2012). Araştırmalar öğrencilerin okul hakkında çeşitli ancak benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir. Okul sosyolojik açıdan gruplar, örgütler, birlikler kurumudur ve sosyo-kültürel bir bütündür (Genç, 2016). Okulu meydana getiren önemli etkenler, bireylerin ve toplumun bilgi alma gereksinimidir. Araştırmada öğrencilerin okulu ilk sırada bilgilendiren bir yer olarak algılamaları alanyazını destekler niteliktedir.

Ancak, araştırmada lise öğrencilerinin okula ilişkin olumsuz algılarının (f = 17) da olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler okulu, zorunluluk ve disiplin/otorite ortamı olarak algılamaktadır. Öğrenciler, zorunlu olarak yapılan davranışları, erken kalkmak, ödev yapmak, zorunlu olarak gitmek ve orada kalmak, sınava girmek sözcükleri ile ifade etmişlerdir. Her ne kadar erken kalkmak veya ödev yapmak olumlu bir öğrenci davranışı olarak düşünülse de öğrenciler bu ifadeleri bağlam içinde olumlu bir alışkanlık olarak değil, olumsuzluk hissi veren bir duygu olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler, disiplin ve otorite ortamı teması kapsamında, okulu sıkıcı ve cezaevi gibi olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin;

“Bazı şeyler için de en ağırımdan vakit kaybı” (F2).

“Ölüm derdim. Sıkıyor okul biraz sıkıcı, o biraz şakayla karışık ama kötü yani okul ben sevmiyorum” (C5).

Bazı sıkıntıları var okulumuzun. Kavga diyelim, sigara diyelim herşey olabiliyor. Okul bazen çok sıkıcı oluyor mesela havalar açıyor dimi senin kaçmak istediğinde güvenlik oluğunda gidemiyorsun. Her yer tel örgülü, o tel örgülerin ben kalkmasını isterim çünkü niye mesela okuldan kaçıyorsun oraya takıldın düştün bir şey oldu kim mesuliyet kabul edecek ben onu istemezdim. Ben onu kabul etmezdim havalar sıkıcı şimdi dersler de sıkıcı geliyor, ben kabul etmezdim böyle şeyler olmasını tel örgü olmasını. (E8)

Bir öğrenci de okulu hiç sevmediğini ancak gidilmesi gereken bir yer olduğunu açıklamıştır.

“Okulu hiç o kadar da sevmiyorsunuz. Hiç sevmediğiniz ama en gerekli olan şeydir bence” (F1).

Giroux (2014), eğitim reformlarının temelinde ezberleme, topluma edilgenlik içinde uyum sağlama ve merkezi sınavlarla yönetilme gibi uygulamalara bağlılığın olduğunu belirtmiştir. Ona göre eğitim sistemi, özerk, eleştirel ve yurttaşlıkla ilgili öğrenciler yaratmaktan çok, okullar, amacını öğretme ve öğrenmeye indirgeyerek öğrencilerin hayal güçlerini öldürmektedir.

Jackson’a (1968) göre, bir öğrencinin başarılı olabilmesi için hem resmi hem de örtük programda belirtilen esasları başarmalıdır. Öğrencinin başarılı sayılması için ev ödevlerini zamanında yapması, sınıfta soruları cevaplamak için elini kaldırması, etüt saatlerinde sessizce kitabını okuması, kısaca model olarak gösterilecek bir öğrenci olması beklenmektedir. Öğrencilerin okulda ve sınıfta kendi istek, arzu ve beklentilerini değil, ondan istenilen davranışları yapmaları gerekmektedir (Yüksel, 2004). Araştırmada öğrencilerin okulu sevmese de zorunlu olarak gidilmesi gereken bir yer olarak algılamaları, Jackson’ın ifadesinden hareketle okullarda belirli değer ve normlara daha fazla değer verilmesi ile açıklanabilir.

Özdemir’in (2012) çalışmasında henüz liseye yeni başlayan öğrencilerin okulu olumlu bir yer olarak algılamasına karşın, 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinde bu olumlu algının giderek azaldığı ve öğrencilerin son sınıfa geldiklerinde tamamen olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da görüşleri alınan öğrencilerin 11. sınıf öğrencileri olduğu göz önüne alınırsa, Özdemir’in çalışması ile benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

### **İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duyguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarına İlişkin Duyguları*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Olumlu Duygular</b>	Şanslı	38	<b>Olumsuz Duygular</b>	Şanssız	5
	Mutlu	35		Mutsuz	4
	Güvende	28		Güvensiz	4
	Ait olma	27		Ait değilim	5
	Rahat	15		Sıkıcı	5
	İyi	15		Yorgun	3
	Özgür	9		Özgür değilim	9
	Huzurlu	3		Yalnız	4
	Memnun	2		Okul/dersler hiçbir şey katmıyor	2
	Eğlenceli	2		Tükenmiş	1
	Başarılı	1		Sıkışmış	1
	Samimi	1		Benden uzak bir yer gibi	1
	Gururlu	1			
	<b>Toplam</b>	<b>177</b>		<b>Toplam</b>	<b>44</b>
<b>Genel Toplam</b>			<b>221</b>		

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin, okullarına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz duygulara sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okullarına ilişkin en yoğun olumlu duygu, kendilerini şanslı hissetmeleridir. Öğrencilerin bazıları, başarı düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gördükleri için kendilerini şanslı hissettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

“Genel olarak öğrencilerin seviyeleri, diğer okullardakilere göre daha iyi, bu yüzden bu okulda olduğum için kendimi şanslı hissediyorum” (F5).

“Bu okula gelemeyen kişi sayısı da fazla, iyi bir okul olduğu için şanslıyım” (C1).

“Burada okumak isteyen insanlar da var yani bu yüzden şanslı hissediyorum” (C4).

“Şanslı hissediyorum çünkü puanla geldim ve yüksek puanla alıyor burası o yüzden” (T6).

“Başka bir yerde olsaydım daha kötü hissedeceğimi düşünüyorum” (F6).

“Şanslı hissediyorum. Sanki en güzel okul, en güzel bölüm bendeymiş gibi hissediyorum” (M1).

Bu açıklamaları yapan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrenciler, öğrenim gördükleri okulların da başarılı okullar olduğunu düşünmektedir.

Ancak bazı öğrenciler aynı nedenden dolayı, okullarında kendilerini şanssız hissettiklerini belirtmişlerdir:

“Şanslı değilim, gittiğim okul, yüksek puanı olan bir okul değil. Bu okula puanı çok düşük öğrenciler de gelebiliyor” (E1).

“Kolejde olsaydım daha şanslı hissedebilirdim. Burası benim için bir avantaj değil. Avantaja çevirmek benim kendi elimde aslında çok daha fazla çalışıp çok daha iyi bir üniversiteye gitmek gerekir” (T7).

Bu öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin çok yüksek olmadığı, çoğunlukla meslek lisesinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini okullarında şanslı ya da şansız hissetmeleri, hem kendi hem de okullarının başarısı ile doğru orantılı olarak farklılık göstermektedir.

Çeşitli araştırmalar, merkezi sınav sonuçlarının, hem öğrencilerin hem de okulların başarısının belirlenmesinde bir bilgi kaynağı olarak kullanıldığını göstermektedir (Aslanoğlu, 2007; Berberoğlu ve Kalender, 2005). Akademik başarının belirlendiği sınav sonuçları, aynı zamanda okulların başarılı okullar kategorisinde yer alıp alamayacağını belirlemektedir. Bu sonuçlar, okulların birbirleriyle karşılaştırılmasında da bir gösterge olabilmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini başarılı okullarda öğrenim görmelerinden dolayı şanslı hissediyor olmaları, toplumun da genel olarak bu algıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Cooley’e (2014) göre, sınav sonuçları uzun bir süredir okulları yönetmektedir. Çoğu okul yönetiminin ve ailelerin bu sınavları, çocuklara verilmek için çaba harcayan büyük eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu düşünmektedir. Sınav mantığı fark ettirmeden kendini eğitim sisteminin değerleri ve öncelikleri içine yerleştirmektedir.

Ülkemizde de Yılmaz ve Altinkurt (2011), Türk eğitim sisteminin sorunlarını araştırdığı çalışmada eğitim sisteminin en önemli sorunu olarak ilk sırada merkezi sınavların yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre, merkezi sınavlar, sorun olarak görülen diğer konuları da etkilemesi bakımından önemli görülmektedir. Gümüş (2017) başarı ortalamalarında üst sıralarda yer alan okulların başarı baskısının içine çekildiği, bu okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinin azaldığını ve bazılarının ruhsal-psişik sorunlar ile karşı karşıya kaldığını vurgulamaktadır. Daha düşük başarı gösteren okulların ise haksız bir ortama mahkum edilmekte olduğunu, bu okullardaki öğrencilerin de öğrenmeye-düşünmeye çabalama irade ve azimlerinin kırıldığını belirtmiştir. Bu belirlemeler araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öte yandan, çeşitli çalışmalarda da okul iklimi, akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Hoşgörür ve Polat’ın (2015) çalışmasında kendini başarılı olarak gören öğrencilerin, okula devam eden, okulunu, öğretmenlerini seven, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sevildiğine inanan öğrenciler olduğu görülmektedir. Aynı

çalışmada bazı öğrenciler, okulu ve dersleri sevmediklerini, canlarının çok sıkıldığını, okulun hiç de eğlenceli bir yer olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, açıkladıkları nedenlerden dolayı, aileleri tarafından devamsızlık yapmamaları için çaba gösterilse de, okula gitmemek için büyük bir direnç gösterdiklerini ve bu nedenle devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Adıgüzel ve Karadaş'ın (2013) çalışmasında da okula ilişkin olumsuz duygu içinde olmanın, okul devamsızlığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

New Jersey ortaokullarında okul ortamını inceleyen Hoy ve Hannum (1997), okul ortamının olumlu ya da olumsuz algılanmasının çoğunlukla öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 59 ilköğretim okulunda okul iklimine yönelik algıların incelendiği bir başka çalışmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyo-ekonomik durumu yüksek olan okullarda, okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, düşük okullara göre daha güçlü olduğu belirlenmiştir (Johnson ve Stevens, 2006). Sosyo-ekonomik sınıf farklılıklarına bağlı olarak okula ilişkin algının düşmesine ilişkin sonuç, bir başka çalışmada da elde edilmiştir (Way, Reddy ve Rhodes, 2007). Anyon, okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna göre, her okulun örtük bir programının olduğunu ve formal olarak her şey aynı iken, aslında örtük programda büyük farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur (Yüksel, 2004). Bu saptama, öğrencilerin ve okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre başarı algısının değiştiğini ve bu durumun da öğrencilerde okula yönelik farklı duygular oluşturduğunu göstermektedir.

Kendisini başarı olgusu açısından okulunda şansız hisseden bir meslek lisesi öğrencisinin “Herkesin kazanabileceği okul, yani sıradan, o yüzden pek şanslı sayılmam” (M5) görüşü bu farklılığa dikkat çekmektedir. Aksoy (2016) mesleki eğitim öğrencilerinin akademik başarısızlığı ya da akademik açıdan başarısız görülenlerin mesleki eğitime yönlendirilmesinin özünde sınıfsal bir sorun olduğunu belirtmiştir. Aksoy (2016), “sorumluluğun öğrencilere bırakılmaması gerektiği, bu başarısızlığın ülkedeki ekonomik, sosyal ve siyasal koşulların; adaletsiz gelir dağılımının da nedenleri arasında olduğu yaygın yoksulluğun; pedagojik açıdan da eğitimde ortaya çıkan ve merkezi sınavlarda somutlanan yarışın bir sonucu olduğu görülmelidir” (s. 49) vurgusunu yapmıştır.

Ancak bu bulgunun aksine, araştırmaya katılan bazı öğrenciler de öğrenim gördükleri okullarında meslek edindikleri ve bu durumun, onlara ileriki yaşamlarında yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Örneğin;

“Çünkü benim okulum Anadolu teknik olduğu için üniversite sınavında diğer Anadolu liselerinden ek bir puan alacağım. Ayrıca iş bulma konusunda da daha şanslıyım” (E3).

“Çünkü devletin bana verdiği çok fazla olanak var sınavsız dört yıllık fakülteye geçiş gibi, okul puanım gibi çok fazla haklarım var” (E12).



“Bilgisayar bölümü okuduğum için kendimi şanslı hissediyorum İş bulma konusunda daha fazla şansımın olduğunu düşünüyorum” (M4).

“Şanslıyım, çünkü bu okuldan mezun olduğum zaman elimde dükkan açma belgem olacak” (E5).

Bu öğrenciler, meslek liselerinde kendilerini şanslı hissetmelerini, üst öğrenime geçme ya da gelecekte iş bulma konusunda sağlayacağı yarar açısından açıklamışlardır. Ancak 2018 yılı üniversiteye giriş sınavlarında 144 bin endüstri meslek lisesi mezunundan sadece 4 bin mezunun lisans programına yerleştiği göz önüne alındığında (Güncel Eğitim, 2018) üniversite sınavında başarısızlık durumunun yüksek oranda meslek liselerinde yaşanması, üniversiteye devam etmek isteyen meslek lisesi öğrencilerinin profesyonel/mesleki statü elde etme umutlarının sonuçsuz kalması ile karşı karşıya getirmektedir. Aksoy (2018), ülkemizde yürürlükte olan eğitim anlayışının, yalnızca en zekilerin, en çalışkanların ya da belli sosyo ekonomik düzeyde olanların akademik eğitim ve yükseköğretim olanaklarından yararlanabilmesinin, geride kalan bireylerin ise dini, mesleki, teknik ya da yaygın eğitimden geçerek kısa yoldan iş yaşamına girmesinin ülke için iyi bir yaklaşım olduğu söylemine dayandığını belirtmiştir. Ancak bu durum, gizli olarak toplumsal eşitsizlik ve adaletsizliklerin yeniden üretilmesine zemin hazırlamaktadır. Nitekim “Kolejde olsaydım daha şanslı hissedebilirdim” (T7) görüşünü belirten öğrencinin üniversite sınavını kazanabilmek için daha fazla çalışması gerektiğini belirtmesi, eğitimde fırsat eşitsizliğini göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Öğrencilerin okullarına yönelik hissettikleri bir diğer olumlu duygu mutluluktur. Örneğin;

“Arkadaşlarım burada olduğu için, arkadaş çevremde iyi.. o yüzden okulda mutluyum” (T1).

“Mutlu hissediyorum. Arkadaşlarımdan dolayı. Bu beni mutlu hissettiriyor” (F5).

“Okulda daha çok arkadaşlarımdan dolayı mutlu hissediyorum” (F3).

Öğrencilerin açıklamalarından da görüldüğü gibi, kendilerini okulda mutlu hissetmeleri için olumlu arkadaşlık ilişkileri önceliklidir. Kızıldağ Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz’ın (2017) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinin, okul bağlılığının önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileri ile çalışma yürüten Özgök (2013) de öğrencilerin okula aidiyet duyguları, arkadaşlarına olan bağlılıkları ve empatik sınıf iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da arkadaştan alınan sosyal desteğin, öğrencinin problem çözme becerisini, benlik saygısını, çalışma isteğini ve akademik başarısını arttırdığı ve bu sayede okulda daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ergene, 2009; Ünüvar, 2003; Yıldırım, 2006).

ABD ve Çin’de lise öğrencilerinin algılarına göre okul ikliminin araştırıldığı karşılaştırmalı ve geniş ölçekli bir çalışmada, her iki ülkenin öğrencilerinin

öğretmenlerinden ve akranlarından destek görmeleri ile onların benlik saygısı ve not ortalaması arasında olumlu yönde ilişki olduğu, bu desteği göremeyen öğrencilerin de depresif belirtiler gösterdikleri saptanmıştır (Jia ve diğ., 2009).

Bazı öğrenciler ise okullarına ilişkin kendilerini mutsuz hissettiğini belirtmektedir. Öğrencilerin bu duygularının nedenleri şöyledir:

“İdareciler bana samimi gelmiyor... Çok bağırdıklarını düşünüyorum, öğrencilere samimi bir şekilde yaklaşmadıklarını düşünüyorum” (A8).

“Derslerim kötü olduğu için mutsuzum” (İ5).

“Okulu aslında ciddi bir yer olarak görüyorum sanki işyeri gibi. O yüzden böyle çok gülmek tam bana uymuyor okulda. Çünkü okulda mutlu olacak bir şey görmüyorum” (F1).

Döş (2013), mutlu olan öğrencinin okula karşı daha çok güdüleneceğini, devamsızlığın azalacağını, derslerine daha fazla çalışıp başarılı olacağını belirtmiştir. Okul başarısı, okula ilişkin olumlu tutum geliştirilmesine neden olurken, aynı zamanda okula ilişkin olumlu tutum göstermek de başarıyı daha çok arttırmaktadır.

Willingham (çev. 2011), öğrencilerin zorlanacağı veya yapamayacağı düzeyde problemlerle karşılaşmalarının, onların okulu sevmemesinde etkili olacağını belirtmektedir. Okula ilişkin olumsuz duygu hisseden bir öğrencinin, okulda mutsuz ve başarısız olma olasılığı artabilir. Arastaman (2006), bu duygunun öğrencilerin okul bağlılığını etkileyebileceğini açıklamıştır.

Öğrencilerin okullarına ilişkin belirttikleri diğer bir duygu güven ve güvensizlik ile ilgilidir. Örneğin;

“Hem arkadaş çevrem ile hem de hocalarla olan ilişkilerimden dolayı kendimi aşırı güvende hissediyorum” (E1).

Öğretmenler güvende hissettiriyor. Mesela yeni müdür gelmeden önce böyle değildi eski müdür varken biraz daha herkes rahat takılıyordu rahat hareket ediyordu ama bu yeni gelen müdür disiplinli bir hoca gerçekten öğrencisine değer veren hakkını koruyan haklıysa eğer o yüzden hani güvende hissettiriyorlar. (E12)

“Kesinlikle şöyle müdür yardımcılarına güveniyorum o güveni verdiler bize en küçük bir şeyde hemen yanımızda oluyorlar” (M10).

“Okul çok disiplinli güvenli yani” (M5).

“Okulun güvenliğine güveniyorum., güvenli olduğum yerde de huzurluyum bu durumda” (E11).

Öğrencilerin okullarına ilişkin hissettikleri güvende olma duygusunun, çoğunlukla okul yönetiminin olumlu tutumundan kaynaklandığı görülmektedir.

Güven, “korku, çekinme, kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu-TDK, 2018).

Dunn (1999) okul güvenliğini, öğrencilerin okullarında kendilerini özgür, tehlikeden uzak, güven içinde hissetmeleri, korku duymadan rahat iletişim kurabilmeleri olarak açıklamıştır (akt. Dönmez, 2001). Öğrencilerin ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Mabie (2003) de, güven ortamının olduğu bir okulu, okul yönetimi ve öğretmenlerce öğrencilerden beklenen davranışların onlara açık bir biçimde iletildiği, akran zorbalığının yaşanmadığı, destekleyici ve özenli eğitim öğretim uygulamalarının gerçekleştiği bir yer olarak açıklamıştır. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisine göre, bireylerin yaşam içinde gereksinim duydukları şeyler arasında güvenlik gereksinimi ikinci sırada yer almaktadır. Diğer bir deyişle, bireyler, içinde buldukları toplumda veya toplulukta öncelikle güven içinde olmak isterler. Okulun olumlu bir iklime sahip olmasıyla, okulun güvenliği arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin güvenlikleri konusunda kaygı duymaları durumunda, dersleri üzerine yoğunlaşmaları da son derece zordur. Güvenliğinin sağlanamadığı okullarda, korku ve huzursuzluk iklimi oluşur ve bu durum öğrenme sürecine engel oluşturur (Hernandez ve Seem, 2004).

Bir öğrencinin güven ile ilgili duygusuna ilişkin ifade ise diğerlerinden farklılık göstermektedir.

“Ben birine, okula güvenerek güvende olmuyorum, ben kendime güvenerek güvende oluyorum” (C5).

Öğrencilerin güven duygusuna ilişkin belirtmiş oldukları nedenler incelendiğinde, üç farklı güven odağı olduğu görülmektedir. Biri, okulda yönetimin ve öğretmenlerin öğrencilere güven verici davranış ve tutum içinde olmalarıdır. İkincisi okulun fiziki olarak güvenilir ve kontrollü olması anlamındadır. Üçüncüsü ise kişinin dış etkenlerden bağımsız kendisine ait bir güven algısının varlığına ilişkindir. Günümüzde okulların güvenliğini sağlamak amacıyla yapılan uygulamalar yerine, okullarda öğrencilere zarar verecek öğelerin kontrol altına alınması ve hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin onlara güven verilen bir ortamda bulduklarını hissettiren bir tutum içinde olmaları öncelikli olmalıdır.

Öğrencilerin okullarına ilişkin vurguladıkları bir diğer duygu, kendilerini okula ait hissedip hissetmedikleri ile ilgilidir. Örneğin;

“Bu okulda sosyal aktivitelerde en çok bulunan kişilerdenim. Bu yönden kendimi buraya ait hissediyorum. Burayı kazanmışım, zaten zeka seviyesi ve çalışma olarak da buraya ait hissediyorum” (F4).

“Ait hissediyorum buraya. Okula geldiğimde evdeki gibi hissediyorum yani çok rahatız arkadaşlarımızla aile gibiyiz” (G2).

“Öğretmenlerin bazıları bu okula ait olduğumu hissettiriyor. Hocalar çok cana yakın davranıyorlar, içten konuşuyorlar öğretmen gibi değil de arkadaş gibi davranıyorlar” (E7).

“Resimle iç içe olmak açıkçası buraya ait olduğumu hissettiriyor. Buraya geldiğim zaman evime gelmişim gibi hissediyorum atölyelere girince odama girmiş gibi hissediyorum bu benim için çok güzel bir duygu” (G6).

“Resim çiziyoruz, arkadaşlarımızla hep birlikte çizdiğimizde daha çok seviyorum resmi. Arkadaş ortamı iyi olunca daha çok hoşlanıyoruz, hep birlikte birbirimize bağlıyız” (G1).

Bazı öğrenciler, arkadaş ve öğretmenleri ile iletişimlerinden dolayı bazı öğrenciler de yetenekleri doğrultusunda sevdikleri ve yapmak istediklerini yapabildikleri için kendilerini okullarına ait hissetmektedirler. Ait olma duygusunu çoğunlukla okulun ev ortamına benzetilmesi ile açıklanması araştırmanın önemli bir bulgusudur. Bu bulgu öğrencilerin okula ilişkin yapmış oldukları güven verici bir yer betimlemesi ile de paralellik göstermektedir.

Osterman (2000) okula aidiyet kavramını, öğrencilerin okul yönetimi, öğretmenleri ve akranları ile olumlu iletişim kurduklarında, onlardan düşünce ve davranışlarından dolayı kabul gördüklerinde ve desteklendiklerinde hissettikleri duygu olarak açıklamaktadır. Ayğar ve Kaya'nın (2017) araştırmasında, öğrencilerin okullarına ait olma duyguları ile okul ikliminin, olumlu yönde ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Ancak görüşme yapılan öğrenciler arasında kendilerini okullarına ait hissetmediğini belirten de bulunmaktadır. Örneğin;

“Bazı durumlarda ait hissetmiyorum... Ne biliyim sınavlarıma göre notlarıma göre öğretmenin bize bakış açısına göre değişiyor” (İ3).

Okula ait hissetmiyorum, bir yere ait hissetmiyorum. Çünkü ben okulun sistem olarak doğru bir sistemde ilerlemediğini düşünüyorum. İnsanların bu kadar çok saat içerisinde. Eğitim sisteminin saçmalığını kesinlikle kabul etmiyorum. Çok saçma bir eğitim sistemine maruz kalıyoruz. Böyle bir sistem içerisinde bu şekilde bir öğrenci olmak istemiyorum. (İ6)

“Okula ait hissetmiyorum, idareciler bana samimi gelmiyor. Çok bağırıklarını düşünüyorum” (E9).

“Bu okula ait hissetmiyorum. Çünkü bu lise dönemini geçiş olarak düşünüyorum. Benim için ilkokul ortaokul ve üniversite daha önemli olduğunu düşünüyorum. Liseyi sadece geçiş ve hazırlık dönemi olarak görüyorum” (C7).

Öğrencilerin kendilerini okullarına ait hissetmeme nedenleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin başarı düzeylerine göre farklı tutum içinde olmaları, yönetici tutumlarının olumsuz olması, okul sisteminde sorunlar olması ve lise eğitimine değer vermemelerinden kaynaklandığı görülmektedir. 2015 yılında yapılan PISA sınavına 70 ülkeden 15 yaş grubu öğrencileri katılmıştır. Bu sınava Türkiye'den katılan ve kendini okullarına ait hissettiğini söyleyen öğrencilerin oranı % 61 olarak belirlenmiştir (Eğitim Reformu Girişimi-ERG, 2018). Bu durumda, öğrencilerin %

39'u kendilerini okullarına ait hissetmemektedir. Öğrencinin kendini okuluna ait hissetmesi, okul ikliminden, okulun fiziki koşullarına, öğretmenin öğrenciler ile olan iletişiminden, eğitim öğretim ortamının niteliğine ve ailelerin desteğine kadar pek çok etmene bağlıdır. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmesi ya da hissetmemesi, onların okula bağlılıklarını doğrudan etkilemektedir (Arastaman, 2006).

Öğrencilerin okullarına ilişkin belirttikleri bir diğer önemli duygu özgürlüktür. Bir grup öğrenci okulda özgür olduklarını belirtirken bir grup da bu görüşün aksini belirtmiştir. Örneğin;

“Evet, özgür hissediyorum, kurallar zaten var ama serbest bırakılan şeyler de var. Kuralları çiğnemedem her şeyi yapabilirsin o kadar sıktıklarını da düşünmüyorum” (M10).

“Özgürüm, daha rahat olduğum için ortamdan” (T3).

“Özgürlük yok, çünkü her yerin belli kuralları var. Bu kurallar doğrultusunda yaşıyorsun sonuçta. Bu kurallar yüzünden de insan her istediğini özgürce yapamaz. Okulun da belli başlı kuralları olduğu için her istediğimi yapamıyorum” (M4).

“İstemediğim şeyler de bana zorunlu tutulduğu için kendimi çok özgür hissetmiyorum” (C8).

Bazı öğrenciler okulun ve sınıfın belli başlı kuralları olması gerektiğini ve bunun özgürlüğünü kısıtlayan bir durum olmadığını hissederken bazı öğrenciler bu kuralların özgürlüklerini kısıtladığını düşünmektedir. Hatta bazı öğrenciler sevmediği bir derse girmenin bile özgürlüğünü kısıtladığını düşünmektedir. Öğrencilerin bu tür duyguya sahip olmasını olumsuz bir sonuç olarak nitelendirmemek gerekir. Eğitimcilerin öğrenciler tarafından sevilmeyen derslerin neden sevilmediğinin belirlenmesi ve sevilmesi için neler yapılabilir sorusunu cevaplamaları gerekmektedir.

Bazı öğrenciler okul kurallarının özgürlüklerini kısıtladığını düşünürken bazı öğrenciler öğretmenlerinin özgürlüklerini kısıtladığını düşünmektedir. Bir grup öğrenci ise ders saatlerinin olması gerektiğinden fazla olmasını özgürlüklerini kısıtlayıcı bir öğe olarak görmektedirler. Örneğin;

“Hocalar kısıtlıyor bizi” (C5).

“Çok özgür hissetmiyorum, biraz öğretmenler özgürlüğümü kısıtlıyor” (C6).

“Özgür hissetmiyorum. Her gün 10 ders var” (E9).

“Çünkü her gün aynı dersler, aynı şeyleri görüyoruz. O yüzden bir rutin olması iyi değil. Bazen okul bana hiç bir şey katmıyormuş gibi hissediyorum” (C4).

Araştırmada okul ilişkin belirtilen cezaevi ifadesi, yukarıdaki öğrencinin duygusu ile tutarlık göstermektedir. Bu açıklama tek bir öğrenciden gelse dahi eğitimcilerin okulun bir hapisane gibi görülmesine ilişkin yapılan açıklamayı ciddiye alarak bu duyguyu yaratan nedeni ortadan kaldırmaları gerekmektedir.

Herhangi bir kısıtlama ve zorlamaya maruz kalmadan, düşünme veya davranışın gerçekleşebilmesi için özgür bir ortamın oluşması gerekmektedir. Ancak öğrencilerin vermiş olduğu cevapların, onların düşüncelerini ve duygularını özgürce açıklayamama üzerine değil, okul ve sınıf kurallarının varlığı ve ders saatlerinin fazlalığı üzerine odaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin cevapları değerli olmakla birlikte, hiçbir öğrencinin düşüncelerini özgürce açıklamak ile ilgili bir açıklama yapmaması, onun yerine vurguyu okul kurallarına yöneltmesi onların özgürlük kavramına bu noktadan baktıklarını göstermektedir. Ancak eğer bir toplumda yaşıyorsak belli ilke ve kurallar bulunmaktadır. Bu ilke ve kurallara uymak zaman zaman özgürlüğümüzün kısıtlanma hissini verse de bu kurallara uymak toplumda yaşamamızın bir gereğidir. Okul da toplumsal bir kurum olduğuna göre belli başlı kurallar içermektedir. Ancak bu kuralların olması gerektiğinin öğrencilere açıklanması hatta bazı okul veya sınıf kurallarının öğrenciler ile birlikte alınması, öğrenciler tarafından bu kuralların onların özgürlüklerini kısıtlayan bir etmen olarak görülmemesini sağlayacaktır. İki öğrencinin vurguladığı gibi, lisede ders saatlerinin fazla olması sorunu ise, onların bedensel ve zihinsel olarak yorgunluğu ve kuşkusuz bu saatler içinde kendilerini kısıtlanmış hissetmeleri ile ilgili olabilir. Öğrenciler, bu durumu özgürlüklerinin kısıtlanması şeklinde açıklamaktadır. Uygulamada ders saatlerinin uzunluğu ve teneffüslerin kısa olması, Türk eğitim sisteminde önemli bir sorundur. 2019 yılında bu konu ile Milli Eğitim Bakanlığı'na yapılmış olan resmi açıklamalar, bu durumun önemli bir sorun olarak görüldüğünü göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018).

Diğer yandan, Spring (çev. 2017), Tolstoy'un "okul bireyi bir şeye dönüştürme yönünde bilinçli bir girişim" (s.46) olduğu görüşüne ilişkin olarak, bir okulun bu şekilde nasıl özgür olabileceğine dikkat çekmiştir. Özgür okul hareketinin önemli temsilcilerinden olan filozof Paul Goodman (1966) da, okul eğitiminin, bireylerin birbirlerine göre derecelendirilerek sıralandığı, belgelendirildiği ve sonunda topluma geri gönderildiği bir süreç durumuna geldiğini belirtmektedir. Böyle bir okul aşırı yapılaşmıştır. Goodman (1966), okulların bu yapısı karşısında eğitim sistemlerinin artık sınıflarla sınırlı kalmaması, okul dışında da çeşitli mekanların (müzeler, sinemalar, fabrikalar vb.) öğrenme mekanları olarak kullanılması gerektiğini vurgulamış, bu sayede öğrencilere özgür okullar ile özgür bir oyun alanı sunularak, onlara daha özgür bir çevrede yaşama fırsatı verilebileceğini eklemiştir (Spring, çev. 2010). Araştırmada öğrencilere göre her gün aynı saat ve aynı derslere girmeleri onların gözünden, okulun sadece belirli sürelerle ayrılmış derslerden oluşması anlamına gelmektedir ve bu durum bile onların kendilerini özgür hissedememelerine neden olmaktadır. Durumu bu açıdan ele almak, öğrencilerin kendilerini özgür hissetmemeleri konusunda haklı olduklarını düşündürmektedir.

Bir başka öğrenci okulda özgür olmadığına ilişkin duygusunu "Okulun etrafı tellerle çevrilmiş şekilde jiletli tellerle, hapisane gibi" (E9) belirtmiştir. Aslında tek bir öğrencinin dahi okulu hapisane gibi algılaması son derece önemlidir. Türkiye'de bazı okulların etrafının güvenlik nedeni ile dikenli tellerle çevrilmiş olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim sistemi adına çözülmesi gereken önemli bir

sorundur. Eğitim ortamlarının, bilgiyi ürkütücü bir olgu olarak gösterecek şekilde değil, bilgiye ulaşmanın aslında büyük bir haz ya da mutluluk verecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Demokratik bir toplumda, eğitimcilerin ve karar vericilerin, demokratik okulların öncelikli amacının bireysel başarıyı sağlamak olmadığını, çocukların ve gençlerin farklı görüşleri araştırarak kendi görüşlerini oluşturmalarını, bu görüşleri savunmalarını, kendi becerilerinin ve yetkinliklerinin farkında olmalarını ve bunları geliştirebilmelerini sağlamak olduğunun bilincinde olmaları gerekmektedir. Bir öğrencinin kendini özgür, güvende ve mutlu hissettiği, başarı, sevilme, ait olma gibi duyguları yaşayabildiği bir sınıf ve okul ortamına karşı olumlu tutum geliştirebileceği unutulmamalıdır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Okullar, öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri yerlerdir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenim gördükleri okulları ile ilgili neler düşündüklerinin, hangi duygular içinde olduklarının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin okula ilişkin görüşleri, okullarına ilişkin duyguları ve bu duyguların nedenleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okula ilişkin algılarının daha çok olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu, okulu bilgilendiren, geliştiren ve güven verici bir yer olarak görmektedir. Ancak, bazı öğrenciler için okul olumsuz bir anlam ifade etmektedir. Bu öğrenciler okulu, erken kalkma, ödev yapma, sınava girme, tüm gün bir yerde durma gibi zorunluluk olarak açıklamışlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucu, öğrencilerin okullarına yönelik hissettikleri duygulara ilişkindir. Öğrencilerin çoğunluğu kendilerini okullarında, şanslı, mutlu, güvende, özgür ve okula ait hissetmekte, bazı öğrenciler ise kendilerini okullarında şanssız, mutsuz, yalnız, güvensiz hissettiğini, okulda özgür ve okula ait hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okullarında şanslı hissetmelerinin en önemli belirleyicisi hem kendi hem de okullarının akademik başarı düzeylerinin yüksek olmasıdır. Öğrenciler, her öğrencinin gidemeyeceği sadece çok başarılı öğrencilerin gidebileceği okullarda öğrenim gördüklerinde kendilerini şanslı olarak görmektedirler. Kendilerini şanssız hisseden öğrenciler de benzer nedenler ileri sürmüş, okullarını sıradan olarak nitelendirmişlerdir.

Öğrencilerin okullarına yönelik hissettikleri diğer bir duygu mutluluktur ve mutlu olmalarının nedenleri arasında ilk sırayı olumlu akran iletişimi almaktadır. Öğrenciler aidiyet duygusunun nedenini okullarında aile gibi rahat bir ortamın varlığı, güven duygusunun nedenini ise öğretmenlerinin ve okul yönetiminin güven verici ve olumlu iletişim içinde olmaları ile açıklamışlardır.

Öğrenciler, okulu genel olarak değerlendirirken, çoğunlukla okulun bilgilendiren, geliştiren bir yer olduğu, okumanın, bilgi sahibi olmanın bir şeylerin

farkına varabilmenin önemli olduğunu vurgulayarak, okulu daha bilişsel bir zeminde açıklarken, kendi okullarına ilişkin değerlendirme yaparken ise daha duyuşsal zeminde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Eğitim kurumları öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkaran ve kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden memnun ve öğrendiklerinden doyum sağladıkları yerler olmalıdır. Okulda mutlu olan, kendini özgür ve güvende hisseden, kendini okula ait gören öğrencilerin okula bağlılıklarının arttığını, bu durumun da pek çok etkeni olumlu etkilediğini birçok araştırma göstermektedir. Ancak öğrencilerin ve okulların sadece akademik başarıya odaklanmaları durumunda, okul iklimi kapsamında sayılabilecek bu etkenler ikinci planda kalmaktadır.

Araştırmanın sonuçları daha çok olumlu yönde olmakla birlikte, olumsuz sonuçlar da azımsanmayacak orandadır. Okula karşı olumsuz algı ve duygular daha düşük olsa da eğitim sisteminde tek bir öğrencinin bile olumsuz algı ve duyguya sahip olması, eğitimciler ve karar vericiler tarafından dikkate alınması gereken bir konudur. Eğitimde sistem yaklaşımına göre sistemin başarısı için sistemi oluşturan tüm öğeler ve paydaşlar birbirini etkilemektedir. Bu nedenle sistemi oluşturan tüm paydaşların görüşleri sistemi iyileştirmek ve geliştirmek için sürece dahil edilmelidir.

Bu ve buna benzer araştırma sonuçları, eğitim sisteminin en önemli paydaşı olan öğrencilerin, okullarındaki yöneticiler, öğretmenler, işleyiş, fiziki koşullar ve arkadaşları hakkında önemli veri sağlamaktadır. Bu verilerin sadece araştırmacılar tarafından ortaya konması, mikro düzeyde okulları ve sınıfları, makro düzeyde eğitim sistemini değiştirmeye tek başına yetmeyecektir. Bu sonuçların her düzeyde etkili olabilmesi için doğrudan eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Sistemin bu yolla devamlı olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının sisteme dahil edilmesi, sistem yaklaşımının başarısı için önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle her bir etkenin öğrencilerin hem öğrenim gördükleri okullarına yönelik duygularını hem de genel olarak okula ilişkin algılarını etkileyeceği unutulmamalı; her bir neden, ayrı bir sorun olarak ele alınmalı ve bu sorunların çözülmesi için çaba gösterilmelidir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yüz Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analiz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, H. H. (2016). Meslek liselerinin günümüzdeki sorunlu işlevi. *Eleştirel Pedagoji*, 48, 48-50.



- Aksoy, H. H. (2018). Türkiye’de meslek liseleri öğrencilerine sunulan eğitime ilişkin eleştirel bir betimleme. *Eleştirel Pedagoji*, 56, 4-10.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-90.
- Apple, M. W. and Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar-Güçlü eğitimden dersler* [Democratic schools-Lessons in powerful education]. (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2007).
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayğar, B. B. ve Kaya, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-27. doi: 10.19160/5000201389.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Boydak-Özan, M. ve Korkmaz, C. (2009). Öğrencilerin devam ettikleri ilköğretim okullarına güven düzeyinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 127-148.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem.

- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2009). Etkili sınıf ortamı: Sınıf yönetimi. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı) içinde (ss.408-445). Ankara: Pegem.
- Cooley, L. (2014). *Why standardized testing is ruining our schools, hurting our kids*. Retrieved from <https://bangordailynews.com/2014/05/08/opinion/why-standardized-testing-is-ruining-our-schools-hurting-our-kids/>
- Coşkun, Y. ve Altay, C. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perception of school: A cross cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum* [The school and society]. (H. A. Başman, Çev.), Ankara:Pegem. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1991).
- Dindar, M. M. (2008). *Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Docker, J. G., Fraser, B. J., and Fisher, D. L. (1989). Differences in the psychosocial work environment of different types of schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 5-7.
- Dönmez, Ş. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 265-280.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eğitim Reformu Girişimi (2018). *Çocuklar kendini okula nasıl ait hisseder?* <http://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklar-kendini-okula-nasil-ait-hisseder/> adresinden elde edilmiştir.
- Ergene, T. (2009). Psiko-sosyal gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı) içinde (s.101-129). Ankara: Pegem.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. USA: Falmer Press.

- Gaufberg, E. H., Batalden, M., Sands, R., and Bell, S. K. (2010). The hidden curriculum: What can we learn from third - year medical student narrative reflections? *Medical School Education, 11*(85), 1709-1716.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum*. Ankara: Pegem.
- Giroux, H. A. (2014). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education, 12*(4), 491-499.
- Goodman, P. (1966). *Compulsory mis-education and the community of scholars*. New York, NY: Vintage Books.
- Gümüş, A. (2017). Sınavlar, sınıflar veya 4. yabancılaşma: Taksonomi, önyargı ve ayrıştırmalar [Sınav Özel Sayısı]. *Eleştirel Pedagoji, 25-28*.
- Güncel Eğitim (2018). *2018 üniversite yerleştirme sonuçlarına göre en başarılı ve başarısız liseler*. <http://www.guncelegitim.com/haber/15192-2018-universite-yerlestirme-sonuclarina-gore-en-basarili-ve-basarisiz-liseler.html> adresinden elde edilmiştir.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81*(3), 271-283. doi: 10.1177/003804070808100303.
- Hernandez, T. J., and Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling, 7*(4), 256-262.
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 25-42.
- Hoy, W. E., and Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3), 290-311. doi: 10.1177/0013161X97033003003.
- Hoy, W. E., Hannum, J., and Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership, 8*, 336-359.
- Jackson, P., W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Reinhart & Winston.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., ..., and Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*(5), 1514-1530.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., and Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House, 70*(2), 64-66.
- Johnson, B., and Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research, 9*(2), 111-122.

- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 167-193.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kesici, A. E. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 149-162.
- Kızılay, M. (2008). *İlköğretim okullarında ikinci kademe öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. doi: 10.15390/EB.2017.6740.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. [Research methodology]. (Ö. Çokluk, Çev.). Ankara: Edge. (Orjinal kitabın yayın tarihi 1996).
- Lempp, H., and Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British Medical Journal*, 329, 770-77.
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2), 156-162.
- Marul, O. (2014). *Okullardaki öğretim ortamının liselerdeki öğrenci memnuniyetine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Miles, B. M. and Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* [Qualitative data analysis]. (S.Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.), Ankara: Pegem. (Orjinal kitabın yayın tarihi 1994).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.

- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 17(3), 323-367.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research & Evaluation methods]. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2001).
- Posner, G. (2003). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: Mc Graw Hill Companies.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* [Shaking up the school house]. (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2001).
- Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Anı.
- Spring, J. (2017). *Özgür eğitim* [A primer of libertarian education]. (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2010).

- Türk Dil Kurumu (2018). *Güven*. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.
- Ünal, H. ve Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Way, N., Reddy, R., and Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.
- Weber, M., Wagner, L., and Ruch, W. (2014). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355. doi: 10.1007/s10902-014-9597-1.
- White, C. B., Kumagai, A. K., Ross, P. T., and Fantone, J. C. (2009). Students' values a qualitative exploration of how the conflict between the formal and informal curriculum influences student values and behaviors. *Academic Medicine*, 5(85), 597-603.
- Willingham, D. T. (2011). *Çocuklar okulu neden sevmez? [Why don't students like school?]*. (İ. Katırcı, Çev.). İstanbul: İthaki. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2009).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program*. Ankara: Nobel.



## Determination the Views of High School Students on the School and Their Feelings about Their Schools<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.14.2019	04.30.2019	05.01.2019

Meryem Yüksel <sup>2</sup>  
Düzce

Fahriye Hayırsever <sup>3</sup>  
Düzce University

### Abstract

The aim of this research is to determine the views of high school students on school, their feelings about their schools and the reasons for their feelings. The model of the research is descriptive and qualitative research. As research focuses on the phenomenon of school, phenomenology is used from qualitative research designs. The study group of the research consisted of seventy, 11th grade students studying in eight high schools in Düzce Central District in the 2015-2016 academic year. Maximum diversity sampling method among purposive sampling methods was used in the selection of high schools. The data were collected by semi structured interview form. Content analysis method was used for data analysis. It was observed that the majority of students had positive perceptions related to school. Students think that the school is a place that informs and develops, reassures and reaches the target. However, for some students, the school has a negative meaning. These students explained the school as a place where they made some requirements such as getting up early, doing homework, taking the exam, staying at a place all day. When the students examined how they felt in the schools they studied, the majority expressed themselves as lucky, happy, safe, free and belonging to school in their schools. On the other hand, it was determined that there were students who felt unfortunate, unhappy, alone, insecure, not free and not belonging to school in their schools. Although negative perceptions and feelings towards the school are lower, the fact that even a single student has a negative perception and feeling in the education system is an issue that should be taken into consideration by educators and decision-makers. According to the system approach in education, all elements and stakeholders that make up the system for success of the system affect each other. For this reason, the opinions of all the stakeholders that make up the system should be included in the process to improve and develop the system.

**Keywords:** School engagement, school attitude, school climate, feelings about school, the quality of school life.

<sup>1</sup>This study was produced from the post graduate thesis titled “The Determination of High School Students’ Views on Their Schools (Düzce Case)” which was supervised by Assistant Professor Fahriye Hayırsever.

<sup>2</sup>Scientist, E-mail: meryemyuksel91@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0001-9485-2615>

<sup>3</sup>Corresponding Author: Assist. Prof., Dr., Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, E-mail: fahriyehayirsever@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3134-4792>

### **Purpose and Significance**

Schools are the areas of social environment where students share their beliefs, norms and values in a considerable period of their lives (Demir, 2007). Students have experiences of planned and programmed learning in schools so as to be aware of their existing potential, to actualise their potential and to retain the necessary knowledge and skills (Ceyhan and Ceyhan, 2009). For all these reasons, it is important to create positive learning environments and climates in schools. In a positive school climate academic development is considered important, positive relations are available between teachers and students, all the members of the society are respectful to each other, fair and consistent discipline policies are pursued, and family support and participation are considered important (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip and Erkan, 2010). School climate is also the quality of a school and what students feel about the school (Dindar, 2008). Educational environments should be arranged appropriately by considering students' academic, social and personal development. Altındağ (2015) also points out that it would not be right to consider schools only as institutions which were designed for educational environments and which transfer knowledge and that students' needs and interests should be considered as a whole; otherwise, the quality of school life can fall.

Students' positive perceptions of the quality of their school life indicate that they have positive feelings about their school. This is primarily associated with liking their school. It is expected that students who develop positive feelings for all stakeholders in school - teachers, school administration, courses, and classmates- also have positive perceptions about their school. It is important for schools to be the places where students feel happy and safe, they maximise their learning and they have effective communication with their teachers (Sarı, Ötünç and Erceylan, 2007). Students' perceptions of and emotional ties with school determine their perspectives of education. Their love of their school, their happiness at school will make them pleased with the educational system (Döş, 2013). Thus, school should be described and considered from the perspective of students. This study aims to determine the views of high school students on the school, their feelings about their schools and the reasons for their feelings.

### **Method**

The model of the research is descriptive and also qualitative research. As research focuses on the phenomenon of school, phenomenology is used from qualitative research designs. Eight different types of high schools were chosen in Düzce city centre to have maximum variation in forming the study group. 70 students- the 11th graders- constituted the study group. 57.1 % of them were female, 42.9 % were male. The data were collected with semi-structured interview forms and the interviews (voice recorded) were made face to face with prior permission from the school administration. The data were then put to content analysis.



## **Results**

It was found that most students made positive descriptions for school ( $f = 73$ ). Students think that the school is a place that informs and develops, reassures, reaches the target, is irreplaceable and is entertaining. Aydoğdu (2008) states that the basic functions of an ideal school in students' opinion are to inform, entertain, reassure and to raise the new generation. Akkaya (2012) claims that school is perceived as a place where love, respect and peace are available and which develops the sense of belonging since home/family views are created for school.

The negative views about school stated by the participants ( $f = 19$ ) were put forward as the environment of obligation and discipline/authority. They described school as the environment of discipline and authority with features of being boring and with the metaphor of prison. Özdemir (2012) concludes that the positive perceptions of the 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> graders relatively diminish and the final year students have negative perceptions although the students who have just started high school have positive perceptions about school.

The participants were found to have both positive and negative feelings about their school. However, they had more positive feelings ( $f = 177$ ). They stated that they felt lucky, happy, comfortable, good, peaceful and pleased at school. The reason for feeling lucky at school was that they and their school were successful and that they were trained in a job in their school or that they received good education in their school in accordance with their abilities. Yet, they felt unlucky when they or their school had low level achievement. While success at school causes students to develop positive attitudes towards school, displaying positive attitudes towards school promotes success. Willingham (trans. 2011) contends that students' encountering too difficult problems will be influential in their dislike for school. In this case, the likelihood of feeling unhappy or of failure can increase for students having negative feelings about their school and their commitment to school can be negatively affected (Arastaman, 2006).

The feeling of happiness was reported mostly by students having positive friendship relations. Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz and Zorbaz (2017) concluded that peer relations were a significant predictor of school commitment. This was also an important cause of sense of belonging to a school but there were also students saying they did not feel belonged to their school. This finding could be attributed to teachers' attitudes differing according to students' achievement levels, managers' negative attitudes and problems in schooling system. Another feeling students expressed was security/insecurity. They mostly said that they felt safe thanks to school administrators' and teachers' positive attitudes. Dunn (1999) defines school safety as students' freedom to express themselves, teachers' and others' helping them while trying to learn, feeling away from danger and fear and feeling safe (as cited in Dönmez, 2001). It is regarded that there are linear correlations between schools having healthy and open climate and safety in school. Unsafe schools create a climate of fear and uneasiness and hinder the learning process (Hernandez and Seem, 2004).

While some students said that they had freedom in school, some others said the opposite. Some thought that schools and classrooms should have certain rules and that it was not a restriction to freedom. Some, on the other hand, believed that the rules restricted liberties. Some of them even thought that attending the courses they disliked also restricted their freedom. This situation should not be considered as a negative result. Instead, the reasons for dislike should be found and solutions should be sought to the problem.

Freedom can be defined as thinking or acting without any restrictions or forcing, and as not being independent of conditions. Yet, the students' responses focussed on school and classroom rules and abundance of class hours instead of describing their thoughts and feelings freely. This result indicated that they looked at the concept of freedom from this perspective. Explaining the justification for those rules and setting some of the rules with their participation will ensure that they do not consider the rules as hindering their freedom. A student made the following statement in this respect: "The school is like a prison surrounded by barbed wires" (E9). It is extremely important even for a student to perceive the school as a prison. Some of the schools in Turkey are surrounded by barbed wires for security. This is a problem waiting for solution. Educational environments should be planned in a way in which access to knowledge leads to enjoyment and happiness instead of showing knowledge as a horrifying phenomenon.

### **Discussion and Conclusions**

Students mostly described of school positively. They considered school as an informing, developing and reassuring place. Some, however, considered it as a place of obligations such as getting up early, doing homework, taking examinations and staying all day. They felt lucky, happy, safe, free and belonging to school. Some others felt unlucky, unhappy, lonely and unsafe and not belonging to school.

The results obtained in this study are mostly positive but there are also considerable amount of negative results. Negative perceptions or feelings about school stated even by one student needs to be considered. Several studies indicate that commitment to school increases in students who are happy, free and safe at school and who feel belonging to school.

All components and stakeholders constituting a system affect each other according to system approach in education. Therefore, all stakeholders' views should be included in the process to improve and promote the system. The results of this study and of similar studies provide data from students- the most important stakeholders of the educational system- about school administrators, teachers, functioning, classmates, physical conditions and other factors. The fact that these results are revealed only by the researchers will not be enough to change the schools, classes and education system. These results need to be reflected directly in the education system in order to be effective at all levels. Continuous evaluation of the system and the inclusion of the evaluation results in the system are necessary for the success of the system approach.