

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL YAŞAMININ NİTELİĞİ

MURAT ALTINDAĞ

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden 12 (oniki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Murat

Soyadı : ALTINDAĞ

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği

İngilizce Adı : Quality of School Life in Primary Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Murat ALTINDAĞ

İmza:

Jüri onay sayfası

Murat ALTINDAĞ tarafından hazırlanan “İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Eğitim Fakültesi ABD, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Eğitim Bilimleri ABD, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Ali TAŞ

Eğitim Bilimleri ABD, Kırıkkale Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tez Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARADAĞ

.....

TEŞEKKÜR

Çalışma süresince benden desteğini esirgemeyen ve bana güvenen danıőmanım, değerli hocam Prof. Dr. Necati CEMALOğLU'na, Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. őener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a, arkadaőlarım Yrd. Doç. Dr. Ali Çadıatay KILINÇ, Yrd. Doç. Dr. Emel TÜZEL ve Dr. Melek Güőah EROğLU'na teőekkürü bir borç bilirim. Ayrıca araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan öğretim, okul yöneticisi ve akademisyenler ile burada adını sayamadığım yardımını esirgemeyen tüm dostlara teşekkür ederim.

Murat ALTINDAğ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL YAŞAMININ NİTELİĞİ

Doktora Tezi

Murat ALTINDAĞ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını saptamak ve bu algılara neden olan etkenleri öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyen görüşleri doğrultusunda inceleyerek okul yaşamının niteliğinin geliştirilmesine yönelik görüş ve önerileri belirlemektir.

Araştırma deseni, karma yöntem olarak tanımlanan nitel ve nicel yöntemlerden birlikte faydalanılan açıklayıcı desendir. Bu bağlamda araştırmada iki farklı şekilde veri elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesi için Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinden 381 öğrencinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları belirlenmiştir. Nitel verilerin elde edilmesi için, nicel araştırma yöntemiyle elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması aracılığıyla ilköğretim okulları okul yaşamının niteliği alt boyutlarında düşük öğrenci algılarına neden olan etkenlere ilişkin; amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen altı öğretmen ve altı okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Belirlenen bu görüşler temalar bazında gruplandırılarak yine amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen dört alan uzmanı akademisyen tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Sonrasında nicel ve nitel araştırma teknikleri ile elde edilen bulgular ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmıştır.

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Bourke (1992) tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği" (OYNÖ) kullanılmıştır. Nitel boyutta veriler ise, araştırma konusunun alanyazınına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu araştırmanın nicel boyutu kapsamında öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları, OYNÖ de yer alan yedi boyut (genel memnuniyet, olumsuz duygular, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, fırsatlar, başarı ve okul cazibesi) kapsamında ele alınmış ve sonrasında her bir maddeye yönelik analizler yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda: (1) Genel memnuniyet boyutunda öğrencilerin okulda yapılan etkinliklerden keyif almadıkları ve okula her gün gelmekte istekli olmadıkları; öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda, öğretmenlerin eşit ve adil davranmadıkları; sosyal uyum boyutunda, öğrencilerin kendi okullarında akranları arasında popüler olmadıkları ve insanlar tarafından düşünülmedikleri; başarı boyutunda, okulun öğrencilerin çalışmalarını yürütebileceği imkânları sağlayamadığı; okul cazibesi/çekiciliği boyutunda, okulda fazladan çalışma

yapmaktan hoşlanmadıkları, yapılan çalışmalardan heyecan duymadıkları, öğrenmenin yeteri kadar eğlenceli ve keyifli olmadığı, yapılan çalışmaların merak uyandırıcı olmadığı yönünde düşük algılar tespit edilmiştir. Ayrıca OYNÖ alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarının en yüksek olduğu boyut “fırsatlar” en düşük olduğu boyutun ise “okulun cazibesi/çekiciliği” olduğu tespit edilmiştir. OYNÖ alt boyutlarına ilişkin öğrenci algıları (2) cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; sadece okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulu daha cazip bulduğu tespit edilmiştir. (3) İlçe değişkenine göre incelendiğinde ise öğrenci algılarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilçelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe bu ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının düştüğü belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen ve okul yöneticilerine; okul yaşamının niteliği “Genel Memnuniyet”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”, “Sosyal Uyum”, “Başarı” ve “Okul Cazibesi/Çekiciliği” boyutlarına ilişkin düşük olan öğrenci algılarının nedenleri ve çözüm önerileri sorulmuş ve katılımcılardan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğrencilerin okul yaşamını olumsuz etkileyen nedenler şunlardır: (1) okulun fiziki yapıları ve sosyal imkânları öğrenci beklentilerini karşılamadığı için okul öğrenciye cazip gelmemektedir. 2) Öğretim programları içerik ve doku açısından zengin olmadığı gibi; yoğun, akademik ve konu ağırlıklı olup kazanımları ve zekâ farklılıklarını dikkate almamaktadır. (3) Okullarda öğretim yöntemi olarak genellikle öğretmen merkezli takrir (düz anlatım) yöntemi kullanılmakta, başarı ise genellikle test yöntemleri ile değerlendirilmektedir. (4) Öğretim politikalarında süreklilik olmadığı gibi merkezdeki planlamalar ile alandaki uygulamalar arasında uyumsuzluk vardır. Bununla birlikte programın izlenmesi ve değerlendirilmesi yapılmamaktadır. (5) Öğretmenler program gerekliliklerine uygun mesleki yeterlilikte olmadıkları gibi yeterli düzeyde mesleki rehberlik de alamamaktadırlar. (6) Öğretmenlerin iş doyumunu düşüktür. (7) Ailelerin çocuk yetiştirme konusundaki yanlış uygulamaları çocukların okul yaşamına olumsuz yansımaktadır. (8) Okul etkinlikleri okul dışındaki kontrolsüz çevreyle (olumsuz akran grubu, bilgisayar oyunları, internet ortamı vb.) rekabet edememekte ve öğrencilerin ilgileri okul dışı kontrolsüz çevreye kaymaktadır.

Öğretmen ve okul yöneticileri tarafından belirtilen sorunlara ilişkin akademisyen görüşleri ise şunlardır: (1) Günümüz geleneksel okul modelleri çağın gereklerine cevap veremediği gibi toplumun ve öğrencilerin beklentilerini karşılayacak nitelikte değildir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşam kültürünü dikkate alan, öğrenci doğasına uygun öğrenme ortamlarını içinde barındıran, çocukların bireysel farklılıklarının keşfedildiği, dijital medyanın eğitsel amaçlarla daha yaygın kullanıldığı ve eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı bir okul kurgusuna ihtiyaç duyulmaktadır. (2) Öğretim programları sadeleştirilerek öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri ve hoşlandıkları şeyler programda yer almalı, konular azaltılarak derinlemesine işlenmeli ve program uygulamalarının tüm süreçleri izlenerek değerlendirilmelidir. (3) Öğretmenlerin mesleki yeterliliği artırılmalıdır. (4) Okullarda öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında sosyal ve kişisel gelişimlerini de destekleyen dersler, kurlar veya projeler yapılmalıdır.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Okul yaşamının niteliği, öğretmen, okul yöneticisi
Sayfa Adedi : 237
Danışman : Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

QUALITY OF SCHOOL LIFE IN PRIMARY SCHOOLS

Doctoral Thesis

Murat ALTINDAĞ

GAZİ UNIVERSITY

EDUCATIONAL SCIENCES INSTITUTE

June, 2015

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine primary school students' perceptions of quality of school life and to present a line of opinions and suggestions by examining the factors that influence students' perceptions of quality of school life on the basis of the opinions of teachers, school administrators, and academicians.

This study was designed in explanatory design under mixed research method.. In this context, research data was gathered in two different steps. In order to obtain quantitative data, the perceptions of 381 primary school students in 8th grade studying within the central districts of Ankara were determined. On the other hand, to obtain quantitative data, the findings of the quantitative research were benefited. In this regard, concerning the factors causing low student perceptions, the opinions of six teachers and six school administrators were taken by using the maximum variation sampling technique among the purposive sampling methods. These opinions were classified on the basis of themes and re-evaluated by four field expert academicians determined also according to the same purposive sampling method. Then, the findings obtained by quantitative and qualitative research techniques were discussed in line with the related literature.

This study used "Quality of School Life Scale" (QSLs) developed by Bourke (1992) and adopted into Turkish language by the researcher to gather the quantitative data of the study .On the other hand, the qualitative data were collected through semi-structured interview forms designed on the basis of the opinions of experts studying in the field and on the literature of the research problem. Within the framework of the quantitative dimension of this research, the perceptions of the students of the quality of school life were taken into consideration within the scope of seven dimensions (General satisfaction, negative affect, teacher-student relations, social integration, opportunity, achievement and adventure) developed in QSLs and later analyses were made for each of these items.

As a result of these analysis, the following low perceptions were identified : (1) In terms of "*general satisfaction*" dimension, it was identified that the students were not satisfied with the activities carried out at the school and that they were not willing to come to school every day; in terms of "*teacher-students relations*" dimension, it came out that the teachers were not treating fairly and equally, in "*social integration*" dimension it became clear that the students were not popular among their peers in their schools and that they were not taken into consideration by the people; in terms of "*achievement*" dimension, it was identified that the

school could not provide opportunities for the students to carry out their studies; concerning the "*adventure*" dimension, it came out that the students did not like doing extra work at school, they were not enthusiastic about the activities carried out at school, learning at school was not amusing and pleasant and finally studies carried out at school were not attractive. In addition, the highest level of student perception concerning the sub-dimensions of the QSLs was identified in the "*opportunity*" dimension, while the lowest level arose in the "*adventure*" dimension. On the other hand, when the student perceptions concerning the sub-dimensions of the QSLs were analysed in terms of (2) *gender variable*, it was identified that there was a significant difference only in "*adventure*" (school attractiveness) dimension and that when compared with the boys, the girls found school more attractive. Furthermore, according to (3) *district variable*, there occurred again substantive difference among student perceptions. In this context, it was identified that as the socio-economic status of the district increased, the perceptions of those students getting education in those districts decreased.

In the qualitative part of the research, on the basis of the findings derived from quantitative data, the reasons and solution suggestions concerning the low student perceptions especially concerning those on overall satisfaction, teacher-student relations, social integration, achievement and school charm were asked to school teachers and administrators and the data obtained from these participants were analysed according to content analysis method. According to teachers and school administrators taking part in this survey, the negative factors affecting the students' school life perceptions were as follows: (1) The school was not attractive for students since the physical structures and social opportunities of the schools' did not meet the students' expectations. (2) Curriculum were not rich in content and texture, on the contrary they were intensive, academic and full of theory, ignoring acquisitions and mental differences of the students. (3), teacher-centered "*declaration*" method was widely used in schools as a teaching method while the success is usually evaluated through test methods. (4) There was not a continuation in educational policies and there were controversies between the planning at the center and the implementations in the field. Furthermore, the programs were not monitored and evaluated. (5) Teachers did not have appropriate professional qualifications to meet the program requirements and they did not receive adequate vocational guidance. (6) Job satisfaction level of the teachers was low. (7) Misapplication of families on child raising reflected negatively on the children's school life. (8) School events could not compete with the uncontrolled environment outside the school such as negative peer group, computer games, internet etc. and students' attention shifted to this uncontrolled environment.

The opinions of academicians regarding the problems identified by the teachers and school administrators were as follows: (1) Today's traditional school models could not respond the requirements of the time and they were not qualified enough to meet the expectations of the students and the society. In this context, there was a need for a school which took students' culture of life into account, contained the proper learning environment for students in which the individual differences of the children were detected, the digital media was widely used for educational purposes and learning in fun became the main objective. (2) Curriculum should be simplified and the students' interests, prior knowledge and hobbies should be included in the programs, the number of subjects should be decreased and the rest must be studied in depth and the entire process of the program implementation should be assessed and monitored. (3) The professional competence of the teachers should be increased. (4) In addition to academic progress of the students, courses and projects supporting students' social and self-improvement should be carried out.

Science Code :
Keywords : Quality of the school life, teacher, school administrator.
Page Number : 237
Supervisor : Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Varsayımlar.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Tanımlar	8
BÖLÜM 2	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Nitelikli Okul	11
Okul Yaşamının Niteliği.....	13
Okul Yaşamının Niteliğini Etkileyen Faktörler	17
Özgeçmiş	19
Gelişim Beklentileri.....	21
Motivasyon.....	22
Öğretim Programı	24
Okul imkânları	27
Okul İklimi.....	29

Okul Yaşamı Niteliğinin Boyutları.....	31
Genel Memnuniyet	32
Olumsuz Duygular	34
Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi.....	35
Sosyal Uyum.....	37
Fırsatlar	39
Başarı.....	41
Okulun Cazibesi/Çekiciliği	44
Okul Yaşamının Niteliğinin Ölçülmesi	46
Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	48
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	51
Eğitim Uygulamalarında Okul Yaşamına Etki Eden Değişimler ve Yeni Okul Teorisi.....	54
Eğitimde Paradigma Değişimleri.....	54
Yeni Okul Teorisi	58
BÖLÜM 3	63
YÖNTEM.....	63
Araştırmanın Modeli	63
Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem	64
Nitel Araştırma İçin Katılımcılar	67
Veri Toplama Araçları	68
Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (OYNÖ) Uyarlama Süreci.....	68
Nitel Araştırma İçin Veri Toplama Aracı.....	73
Verilerin Toplanması ve Analizi	73
BÖLÜM 4	81
BULGULAR VE YORUM.....	81
Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	81
İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinde Yer Alan Genel Memnuniyet, Negatif Duygular, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Sosyal Uyum, Fırsatlar, Başarı ve Okul Cazibesi Boyutlarına İlişkin Algıları ve Yorumlar .	81
Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi.....	83
Olumsuz Duygular Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi.....	84

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi.....	85
Sosyal Uyum Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi.....	86
Fırsatlar Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi	87
Başarı Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi ...	88
Okulun Cazibesi/Çekiciliği Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi.....	89
Öğrencilerin Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet ve İlçe Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması	90
Öğrencilerin Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması.....	90
Öğrencilerin Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının İlçe Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması	91
Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular	94
Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi.....	95
Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri	95
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri.....	111
Sosyal Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri	120
Başarı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri	128
Okul Cazibesi/Çekiciliği Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri	135
Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Düşük Öğrenci Algılarına İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşlerinin Akademisyenler Tarafından Değerlendirilmesi	148
Okul İmkanlarından Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri	148
Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri	151
Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri	159

Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri	163
Okul İkliminden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri	169
BÖLÜM 5	171
TARTIŞMA	171
BÖLÜM 6	193
SONUÇ VE ÖNERİLER	193
Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Sonuçlar	193
Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Sonuçlar	194
Öneriler	197
KAYNAKÇA	199
EKLER	217

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Araştırma Evren ve Örneklemine İlişkin Dağılım	65
Tablo 2. Tabakalı Örnekleme Sonuçları	67
Tablo 3.Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinin (OYNÖ) Alt Boyutları	68
Tablo 4. Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyiliği İndeksleri	71
Tablo 5.Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinin Alt Boyutları İçin Cronbach Alfa Katsayıları	72
Tablo 6. Öğrencilerin OYNÖ Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Sapma Puanları....	82
Tablo 7.Öğrencilerin Genel Memnuniyet Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri.....	83
Tablo 8. Öğrencilerin Olumsuz Duygular Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri.....	84
Tablo 9. Öğrencilerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri.....	85
Tablo 10. Öğrencilerin Sosyal Uyum Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri.....	86
Tablo 11. Öğrencilerin Fırsatlar Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri.....	87
Tablo 12.Öğrencilerin Başarı Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri ...	88
Tablo 13. Öğrencilerin Okul Cazibesi Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri.....	89
Tablo 14.Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	90
Tablo 15.Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarının İlçelere Göre İncelenmesi.....	92
Tablo 16.Genel Memnuniyet Boyutunda Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Düşük Öğrenci Algılarının Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri.....	95
Tablo 17.Genel Memnuniyet Boyutunda Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Düşük Öğrenci Algılarının Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri.....	99
Tablo 18. Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri.....	104
Tablo 19. Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenleri	107

Tablo 20. Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İkliminden Kaynaklanan Nedenleri	110
Tablo 21. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri.....	112
Tablo 22.Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri.....	113
Tablo 23. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri	115
Tablo 24. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenleri	118
Tablo 25. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İkliminden Kaynaklanan Nedenleri	120
Tablo 26. Sosyal Uyum Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri	121
Tablo 27. Sosyal Uyum Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri	123
Tablo 28. Sosyal Uyum Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri.....	124
Tablo 29. Sosyal Uyum Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci özelliklerinden Kaynaklanan Nedenleri	125
Tablo 30. Başarı Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri	129
Tablo 31. Başarı Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri	131
Tablo 32. Başarı Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri.....	132
Tablo 33. Başarı Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenleri	134
Tablo 34. Okulun Cazibesi/Çekiciliği Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri.....	136
Tablo 35. Okulun Cazibesi/Çekiciliği Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri	139
Tablo 36. Okulun Cazibesi/Çekiciliği Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri	142
Tablo 37. Okulun Cazibesi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenler	146
Tablo 38. Nicel ve Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular	170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okul Yaşamının Niteliğine Etki Eden Faktörler.....	19
Şekil 2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Kategoriler.....	76

KISALTMALAR LİSTESİ

- ASR: Applied Survey Research
- NCSE: National Center for School Engagement
- CFE: Campaign for Fiscal Equity
- SBS: Seviye Belirleme Sınavı
- TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study
- TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
- PISA: Program for International Student Assessment
- OECD: Organization for Economic Co-operation and Development
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- OYNÖ: Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği
- TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu
- TDK: Türk Dil Kurumu
- DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
- ERG: Eğitim Reformu Girişimi
- EYDU: Yönetimi ve Denetimi Uzmanı
- ÖPU: Öğretim Programları Uzmanı
- ÖYU: Öğretmen yetiştirme uzmanı
- PDRU: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzman

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve araştırmada kullanılan kavramlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim sistemleri toplumların yaşamlarını daha nitelikli bir biçimde devam ettirebilmeleri ve geleceklerini güvence altına alabilmeleri amacıyla oluşturulan yapılardır. Eğitim sistemlerinin merkezinde okullar bulunur ve okulların amacı eğitimin temel işlevleri doğrultusunda bireyler yetiştirmektir. Öğrenciler, okul yaşantısında edindiği kazanımlarla hayata hazırlanmak ve yaşamlarının en önemli bölümünü okullarda geçirmek durumundadırlar. Bu nedenle, okulların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini sağlayacak nitelikte eğitim ortamları olması önem kazanmaktadır.

Dewey'e (2010) göre, çocuk ailenin yapısını ve ilişkilerini etki yoluyla öğrenerek hayata başlamakta ve sonra hayatı evin dışına uzanmaktadır. Bu şekilde çocuk gezerek, görerek, konuşarak, kendisinden büyük bireylerle ve akranlarıyla ilişkiler kurarak dışarıdaki büyük dünyayı keşfetmekte, böylece sosyal duygusu gelişmektedir. Ancak ev, aile veya çevrenin ilişkileri çocuğun olgunlaşması için özel olarak seçilmiş yerler değildir. Bu nedenle okul ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencinin öğrenmesi için okul ve okulda yapılacak etkinlikler, onu uyarıcı şekilde düzenlenmeli ve hayata hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu durum öğrencilerin yetiştirilip hayata hazırlanması ve toplumun beklentilerinin karşılanması bağlamında “okul etkililiği” veya “okul niteliği” nasıl olmalıdır? sorusunu gündeme getirmektedir.

Tarihsel süreç içinde, okul ortamlarının niteliğine ilişkin yapılan araştırmaların eğitim bilimleri alanında en çok çalışılan konular arasında yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalar özellikle 1960'lı yıllarda başlamış, 1980'li yıllarda “etkili okul” araştırmaları adı altında yoğunlaşmıştır. Bu dönem içerisinde yapılan araştırmalarda genellikle okulun

ve ailenin öğrenci gelişimine etkisinin irdelendiği, 1990'lı yıllarda ise araştırmaların sosyolojik faktörlerin gözetilmesinden öğrenci başarısı göstergelerine doğru bir değişim gösterdiği ifade edilebilir (Balcı, 2001). 1990'lı yıllarda yapılan araştırmalarda, özellikle duyuşsal öğretimin niteliğinin gözardı edilerek öğrencilerin bilişsel ve zihinsel gelişimlerine odaklanıldığı, etkili okul çalışmalarında öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının bir bütün olarak ele alınmadığı söylenebilir. Ancak 1990'lı yılların sonlarından sonra yapılan çalışmalarda hayat başarısı gibi okulların sosyal amaçlarının çeşitli yönleri üzerinde duran çalışmalara ilgi artmış ve özellikle öğrencilerin okul yaşam niteliğini kapsayan, onların iyi olma hallerini ve eğitimsel çıktılarını artıran modern bir okulun hangi niteliklere sahip olması gerektiği incelenmeye başlanmıştır (Karatzias, Power ve Swanson, 2001a). Bununla birlikte, öğrencilerin yaşamlarının büyük çoğunluğunu okulda geçirmelerine rağmen yalnızca akademik başarıya odaklanması, öğrencinin katılımı, memnuniyeti ve duygusal beklentilerine yönelik konuların gözardı edilmesi bazı yazarlar tarafından eleştirilmiştir (Brown ve Rodríguez, 2009; Karatzias vd., 2001a; Kong, 2008; Leonard, Bourke ve Schofield, 2003; Özden 2008; Sarı, 2007; Schlechty, 2011; Verkuyten ve Thijs, 2002).

Sarı ve Cankseven (2008) insan faktörünün büyük önem taşıdığı kurumlar olan okullarda çocuklara sunulan öğretimin niteliği kadar, okulun genel ortamının özelliklerini yansıtan yaşam niteliğinin de oldukça önemli olduğunu vurgulamış, okulların çocukların akademik gelişimleriyle birlikte sosyal ve kişisel gelişimlerinden de sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. Özdemir (2000) etkili bir okulun öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap veren okul olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimde bu boyutlardan birinin ihmal edilmesi, hem birey hem de toplum açısından önemli sorunlara neden olabilir (Sarı, 2007). Bu bağlamda, okulun öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olmasına rağmen yalnızca öğretim ortamları için tasarlanmış, bilgi aktaran bir kurum olarak ele alınmasının doğru bir yaklaşım olmadığı, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının bir bütün olarak ele alınması gerektiği, aksi takdirde okul yaşamının niteliğinin düşeceği söylenebilir.

Okul yaşamının niteliğinin incelenmesi ve araştırılması öğrencilerin okul yaşamının nitelikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiden dolayı da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlere yönelik tepkileri ve okula bağlılıkları, okulun etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır (Schmidt, 1992). Öğrencilerin okuldaki etkinliklere ilgi duyması, okula bağlılığı, okulun değer sistemi ile ilgili olumlu algıları ve olumlu okul iklimi öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen faktörler arasındadır (Karatzias, Papadioti,

Power ve Swanson, 2001b). Bu faktörlerin bir okulda var olmasının, o okulun yaşam niteliğini, öğrenci katılımını ve öğrenme performansını artırabileceği, okul devamsızlığı veya okul terki gibi davranışları azaltabileceği öngörülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu argümanı destekler nitelikte araştırma bulgularının mevcut olduğu görülmektedir (Karatzias vd., 2001b; Leonard, 2002; Slee'den aktaran Mok ve Flynn, 2002; Perry, 2000; Wolf, Chandler ve Spies, 1981).

Leonard (2002) ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin yaşam niteliğine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında, okula yönelik olumsuz algılara sahip öğrencilerin, öğrenim performansının düştüğünü ve daha sık devamsızlık yaptığını tespit etmiştir. Slee'nin (Aktaran Mok ve Flynn, 2002) araştırma bulguları okullarda sorun teşkil eden davranışları önlemede en önemli faktörün öğrenci beklentilerine uygun olumlu bir okul yaşamının sunulması olduğunu göstermektedir. Başka bir çalışmada, öğrencilerin okul yaşam niteliği ile ilgili algıları, okuldan doyum sağlama düzeyleri, derslere bağlılıkları ve öğretmenlere karşı tutumları sene başı ve sonunda değerlendirmiş ve öğrencilerin okula yönelik sahip oldukları olumlu algıların okul başarısını artırıcı nitelikte sorumluluklar almalarını sağladığı ortaya konmuştur (Wolf vd., 1981). Yine öğrencilerin yaşam niteliğini etkileyen faktörlerin incelendiği bir başka çalışmada, değişkenler arasında aile değişkeninden hemen sonra okul yaşam niteliğinin geldiği ve okul yaşamının niteliğinin bireylerin yaşam doyumunda önemli etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Perry, 2000).

Kültür ve yaşam farklılıkları gösteren öğrencilerin, okul yaşam niteliğini karşılaştırmaya yönelik yapılan başka bir çalışmada yaşam niteliği ile okulun olumlu etkileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, okulun olumsuz etkileri ve okul stresi ile de okulun yaşam niteliği arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Karatzias vd., 2001b). Sarı'ya (2007) göre, okuldaki yüksek düzeyde bir yaşam niteliği, öğrenci performansını artırabileceği gibi okulu bırakma oranını da azaltabilir. Bu nedenle, okulların öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ve kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerden ve öğrendiklerinden memnun oldukları yerler olarak kurgulanmasının, akademik başarıyı artırabileceği ve öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı yapabileceği ifade edilebilir.

Okul yaşamının niteliğine yönelik yapılan çalışmalarda genel olarak iki önemli vurgu olduğu söylenebilir. Öğrencinin okul yaşamına ilişkin duygularının olumlu olması öğrenci başarısını, okula bağlılığı ve öğrenci memnuniyetini artırırken; öğrencinin okul yaşamına

ilişkin duygularının olumsuz olması, öğrencilerin derslere olan ilgisinin ve okula bağlılığının azalmasına ve devamsızlığın artmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okula devamsızlığı ve katılımı ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalarda öğrencinin devamsızlık nedenleri arasında olumsuz okul deneyimlerinin önemli bir faktör olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Applied Survey Research [ASR], 2011; Campaign for Fiscal Equity [CFE], 2011; İlmen, 2010; National Center for School Engagement [NCSE], 2005; Özbaş 2010; Pehlivan, 2006; UCLA, 2011).

Türkiye öğrenci başarı açısından hem uluslararası düzeyde yapılan sınavlarla hem de ulusal düzeyde yapılan sınavlarla değerlendirilmektedir. İlköğretim düzeyinde Öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirildiği ve 2007 yılında gerçekleştirilen TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin alt düzey altında yer alan ve TIMSS tarafından tanımlanmamış yeterlilik alanındaki öğrenci yüzdesi %41'dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011a). TIMSS 2011'de 8. sınıf öğrencilerinin uluslararası yeterlilik düzeylerine göre alt düzey altında yer alan öğrenci yüzdesi ise %33 dür. TIMSS 2011 Türkiye'nin matematik başarısında puan artışı olmakla birlikte bu durum 2011'de bütün ülkelerin ortamlarındaki artışla karşılaştırıldığında eski döneme göre bir artışın olmadığını gösterirken, alt düzey altında yer alan öğrenci yüzdesi açısından oldukça sorunlu bir noktada bulunduğunu göstermektedir. Türkiye sıralama anlamında dördüncü sınıflarda Avrupa ülkeleri arasında son sırada iken, sekizinci sınıflarda Avrupa ülkeleri arasında sondan ikinci sırada yer almaktadır (Yücel, Karadağ ve Turan, 2013). Yine ulusal düzeyde yapılan sınavlarda, öğrencilerin önemli bir bölümünün değerlendirme dışı bırakılması Türk Eğitim Sistemi'nin oldukça sorunlu bir noktada olduğunu göstermektedir. Bu durum, akademik anlamda da istenilen başarıların sağlanamadığını göstermesi açısından önemli görülebilir. Mok ve Flynn'a (2002) göre, okulun yaşam niteliği genel sınavlarda gösterilen akademik başarının bir habercisi niteliğindedir. Schlechty (2011), okulların yalnızca akademik başarıyı dikkate alarak öğrencilerin katılımını sağlayamayacağını ifade etmektedir. Akademik başarı gösteremeyen öğrencilerin kendilerini başarısız hissetmeleri ve ders içi etkinliklere katılımlarının azalması söz konusu olabilir. Bu bağlamda, derse katılım sağlayamayan öğrencilerin ders süresi içerisinde sıkılacakları bunun neticesinde ilgilerinin okul dışı kontrolsüz etkinliklere kayacağı hatta okula devamsızlık yapacaklarına yönelik bir çıkarsama yapılabilir.

Bir ülkedeki öğrencilerinin okul devamsızlığı ve okul terki oranı, ilgili ülkenin eğitim sisteminin niteliğine yönelik önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Bu durum söz konusu eğitim sisteminin mevcut ve gelecekteki sorunlarının önemli bir yordayıcısı olarak da kabul edilmektedir (Graeff-Martins, Oswald, Comassetto, Kieling, Goncalves ve Rohde 2006). Okul, öğrencilerin mutlu olduğu ve ebeveynlerin çocuklarının orada olmasını istediği bir yer olarak kurgulanmalıdır. Okulun yaşam niteliğinin belirlenmesinde öğrencinin okuldan kaçması, devamsızlık veya okul terki gibi olumsuz davranışlar göstermesi önemli bir gösterge olarak yorumlanabilir (Leonard, 2002). Coventry ve Cornish (Aktaran Leonard, 2002) tarafından yapılan bir çalışmada okula bağlılık, okulda başarı ve akran grubu bağlılığına dayanarak ölçülen düşük düzeyde okul yaşam niteliğinin okuldan kaçma, okulu bırakma ve derse gelmeme ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de "İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesine Yönelik Politikalar" isimli araştırmada okulu terk eden 705 katılımcı arasında erkeklerin % 73’ü kızların ise % 49.6 kendi kararları ile okulu bıraktıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada eğitim sistemi ve okul koşullarının okulu terk etmeye yol açan etmenler arasında önem düzeyi bakımından, birinci sırada yer alan ekonomik etmenlerden hemen sonra geldiği saptanmıştır. Özellikle okulun/sınıfın kalabalıklığı, okul içindeki ve dışındaki güvenlik sorunları, taşınmalı ve yatılı sistemin zorlukları, mevcut başarı ölçme ve sınıf geçme sistemi, öğretmenlerin yetersizliği ve eğitimin kalitesizliği, okul öğretim programlarının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, öğrenci yeteneklerinin ortaya çıkartılmasında yaşanan güçlükler, okulun öğrenci, veli ve öğretmen için cazibe merkezi olmaması gibi etmenler öğrencileri okul devamsızlığına iten nedenler arasında gösterilmektedir (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2009).

İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri projesi kapsamında yapılan “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Çözüm Önerileri” konulu araştırmada okulu bırakan öğrencilerin %41.5’i okulu kendi isteğiyle bıraktığını belirtirken, velilerin %23.9’u çocuklarının okula gitmek istemediğini belirtmiştir. Aynı araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğrencilerin okulu terk etme belirtileri öğrencilerin derse ilgisizliği olarak belirtilmiştir (MEB, 2010).

Çelik ve Beşpınar (2011) araştırmalarında okulu terk eden erkek öğrencilerin okuldan ayrılma nedenlerini “okulu sevmedim”, “dersleri kafam almıyordu”, “öğretmenler iyi

değildi”, okulda çok dövüyorlardı” gibi ifadelerle açıkladıklarını belirtmişlerdir. Aydoğdu (2008) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun olumsuzluk unsuru olarak okulu “cehennem”, çöplük”, “işkence aleti” gibi metaforlarla tasvir ettikleri tespit edilmiştir. Bu durumun Türk Eğitim Sistemi açısından oldukça düşündürücü olduğu söylenebilir.

Okul yaşam niteliği ile ilgili araştırmalarda değinildiği üzere okulların öğrenciye yeterince cazip gelmediği, okula yönelik algılamalarda sorunlar yaşandığı belirtilebilir. Fraser ve Chiohn’a (2009) göre, öğrencilerin okul ve sınıf ortamı ile ilgili algıları, eğitimin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkilemektedir. Ayrıca Bloom (2012) gelişmiş ülkelerin birçoğunda 10-16 yıllık bir süreçte okula devam etmek zorunda kalan öğrencilere sunulan okul yaşamının niteliği, onlara bilişsel ve duyuşsal kazanımlar sağlayacağı gibi büyük zararlar da verebileceğini belirtmektedir. Bu durum okullardaki yaşam niteliğinin araştırılmasını ve mevcut duruma göre okul yaşamının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin okula yönelik algıları incelenerek okulların öğrencilere sunduğu yaşamın niteliği detaylı bir biçimde irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının ilgili alanyazına katkı sağlaması ve politika yapıcılar için önemli veriler sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu ğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını saptamak ve bu algılara neden olan etkenleri ğretmen, okul yöneticisi ve akademisyen görüşleri doğrultusunda inceleyerek okul yaşamının niteliğinin geliştirilmesine yönelik görüş ve nerileri belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim ğrencilerinin okul yaşamının niteliğine yönelik:
 - a- Genel memnuniyet,
 - b- Olumsuz duygular,
 - c- ğretmen-ğrenci ilişkisi,
 - d- Sosyal uyum,
 - e- Fırsatlar,

- f- Başarı,
- g- Okul cazibesi boyutlarında algıları nelerdir?
2. Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları ilçe ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul yaşamı niteliği alt boyutlarında (genel memnuniyet, negatif duygular, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, fırsatlar, başarı) öğrenci algılarına neden olan etkenlere yönelik görüş ve önerileri nelerdir?
 4. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul yaşamı niteliği alt boyutlarında belirttikleri etkenlere yönelik akademisyen görüş ve önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Dünyada değişen yeni eğitim paradigması okulların yapısını, yönetimini, örgütlenmesini, öğretmen ve öğrenci rollerini, öğretim programlarının içeriğini ve öğretim yöntemlerini etkilemektedir. Türk eğitim sistemi de bu değişimlere göre kendini yenilemek ve beklentilere cevap vermek durumundadır. Türk eğitim sistemine yönelik hazırlanan raporlarda Türkiye’de okula erişim konusunda önemli bir ilerleme kaydedildiği ancak eğitimin niteliğinin OECD ülkelerine göre daha düşük olduğu, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli bir fark bulunduğu belirtilmektedir (Dünya Bankası Raporu, 2011; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011).

Okullarda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkenlerden birinin de okul yaşamının niteliği olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalara (Karatzias vd., 2001b; Leornard, 2002; Slee’den aktaran Mok ve Flynn, 2002; Wolf vd., 1981) göre okuldaki yüksek düzeydeki yaşam niteliği öğrenci katılımını ve öğrenme performansını artırmakta, okul devamsızlığı veya okul terki gibi davranışları azaltmaktadır. Öğrencilerin okullara devamsızlığı ve katılımı ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar (ASR, 2011; CFE, 2011; Gökşen vd., 2009; İlmen, 2010; NCSE, 2005; Özbaş, 2010; Pehlivan, 2006; Sarı, 2007; UCLA; 2011) incelendiğinde devamsızlık ve okul terkleri gibi sorunların eğitim sistemlerini en çok meşgul edecek konular arasında yer aldığı ve bunun da en önemli nedenleri arasında okul yaşamının niteliğinin olduğu belirtilmektedir.

Bu çalışma ile ilköğretim okullarının yaşam niteliği, alt boyutları ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda var olan durum tespit edilerek sonuçlar üzerinden okul yaşamının niteliğine ilişkin; öğrencilerin algıları, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve akademisyenlerin ise görüşleri değerlendirilmiştir. Bu çalışma, Türk eğitim sisteminde niteliğin artırılması, sürdürülebilir bir gelişmenin sağlanması, okul yorgunluğu, okul devamsızlığı veya okul terki gibi önemli sorunların çözümüne yönelik politikaların belirlenmesine katkı sağlayabilir. Çalışmada elde edilen bulgular, eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından okul yaşamının niteliğini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda önemli bir veri kaynağı oluşturabilecektir.

Araştırmanın Varsayımlar

Araştırmacı tarafından araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin algılarına göre okullardaki yaşam niteliği düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılan ve araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılan "Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği" (OYNÖ) ve araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırma verilerini elde etmek için yeterlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde uygulama yapılan ilçelerde; öğrenim gören ilköğretim okulu öğrencileri, öğretmenleri, okul yöneticileri, eğitim bilimleri alanında seçilmiş akademisyenler, konuyla ilgili araştırmacının erişebildiği kaynaklardan elde edilen verilerle, yapılan ankete ve görüşmelere katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okul Yaşamının Niteliği. Öğrencilerin bulunduğu ortamda mutlu ve tatmin olmalarını sağlayan, olumlu deneyimler neticesinde ortaya çıkan genel iyi olma hali ile bunun tersi tatminsizlik, sıkılma veya hoşlanmama gibi duyguları ifade eden olumsuz deneyimler ve duygulardır (Hart ve Conn, 1996; Leonard vd., 2003; Linnakylä ve Brunell, 1996; Tangen, 2009).

Okul Memnuniyeti. Öğrencilerin okul iklimi ve atmosferine ilişkin algılarının bir neticesi olarak ortaya çıkan (Samdal, Nutbeam, Wold ve Kannas, 1998), öğrencilerin okula karşı olan his ve tutumlarını yansıtan (Williams ve Roey, 1996) okulla ilgili faktörler ve eğitsel deneyimler sonucunda (Karatzias, Power, Flemming, Lennan ve Swanson 2002) okul yaşamını bir bütün olarak ne derece olumlu algıladıklarına ilişkin okula karşı sahip oldukları olumlu duygulardır (Wilner, 2011).

Okul Yaşam Niteliği Ölçeği (OYNÖ) (Quality of School Life Survey). Okullarda yaşam niteliğinin değerlendirilmesi amacıyla Bourke (1992) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin orijinal formu Ek 1'de, ölçeğin kullanımına ilişkin alınan izin ise Ek 2'de verilmiştir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın amacıyla ilişkili alanyazın incelenmiştir. Öncelikle ‘Nitelikli Okul’ kavramı üzerinde durulmuş, daha sonra okul yaşamının niteliği ve okul yaşamının niteliğini etkileyen faktörler ve değişkenlere ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Nitelikli Okul

Nitelik kavramını günümüzde, toplumların veya örgütlerin çok önemseydiği ve üzerinde durulması gereken bir kavram olarak ele aldığı söylenebilir. Nitelik genellikle kalite ile eş anlamlı olarak kullanılabilir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2014) niteliği, bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf, keyfiyet, iyi veya kötü olma özelliği veya kalite olarak tanımlamaktadır. Nitelik veya kalite denildiğinde ise örgütlerde etkililik, etkinlik ve verimlilik kavramları gündeme gelmektedir.

Birçok bilim adamı etkinlik ve etkililik kavramlarını eş anlamlı olarak kullanabilmektedir (Yükçü ve Atağan, 2009, s. 1). 1930’larda Barnard etkililiği, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, etkinliği örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi olarak tanımlamaktadır (Balcı, 2001, s. 1). Türkiye’de ise eğitim örgütlerinde niteliğin, daha çok etkililik kavramıyla açıklanmaya çalışıldığı “etkili okullar” veya “nitelikli okullar” başlığı altında ele alındığı görülmektedir (Ada ve Baysal, 2012; Balcı, 2001; Başaran, 2000; Şişman, 2012).

Etkinlik, etkililik ve verimlilik mal üreten örgütlerde teknik performans göstergeleri arasında yer almaktadır (Yükçü ve Atağan, 2009, s. 1). Okullarda eğitim sisteminin uygulandığı ve üretildiği yerler olarak belirtilebilir. Hoy ve Miskel (2010) okulu, çevresinden aldığı öğrenci, program, öğretmen ve teknoloji gibi kaynakları belli alt sistemler yardımıyla, işe koşan, çevreye eğitim hizmeti ve eğitilmiş insanları ürün olarak sunan, okulun işleyişini denetleyerek dönütler sağlayan, bu doğrultuda program ve

süreçleri değerlendirerek gerektiğinde değişiklikler yapmak suretiyle varlığını sürdürmeye çalışan açık sosyal bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan okulların başarısı, etkililiği ve verimliliği ile değerlendirilmektedir (Başaran, 2000, s. 12). Ancak eğitimin üretildiği okulların girdisi insan (öğrenci) olması nedeniyle diğer sistemlere göre farklılık gösterdiği; bu nedenle eğitim sisteminde etkililik kavramının en çok tartışılan konular arasında yer aldığı ve araştırmalarda genellikle “etkili okul nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt arandığı söylenebilir.

Etkili okul ile ilgili ilk araştırmalar ABD’de Coleman (1966) ve Jencks (1967) gibi bazı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda, çocuğun öğrenmesinde ve gelişiminde okulun küçük bir rolü olduğu, asıl etkinin sosyal sınıf ve aile özgeçmişinden geldiği belirtilmiştir. Daha sonraları, Edmonds’un (1979) “tüm çocuklar öğrenebilir” anlayışı etkili okul hareketini gündeme getirmiştir (Mortimore’den aktaran Balcı, 2001).

Coleman ve Jencks gibi bazı araştırmacıların çalışmalarında belirttikleri “okul başarısında okul etkinliğinin hiçbir fark yaratıcı etkisi yoktur” savı; daha güncel araştırmalarda sınıf, okul ve eğitimin bir bütün olarak öğrenci başarısında önemli olduğu savı ile yer değiştirmiş; sınıf ve okuldaki diğer değişkenlerin bir bütün olarak ele alındığında, öğrencinin davranışlarına, sosyal gelişimine, eğitim başarısına, devam ve davranış özelliklerine etki edeceği belirtilmiştir (Creemers’den aktaran Leonard, 2002). Diğer bir ifadeyle okulların öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu olduğu kadar sosyal ve kişisel gelişimlerinden de sorumlu olduğu, bu nedenle öğrencinin "bir bütün" olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (Marks, 1998). Bu durum okulların etkililiği değerlendirilirken sadece bilişsel gelişimin ele alınmasının tek taraflı bir değerlendirme olacağını göstermektedir. Bu bağlamda eğitim ortamlarının sadece öğretim ortamları için tasarlanmış bilgi aktaran bir kurum olarak değerlendirme anlayışının, nitelik açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Özdemir (2000) etkili bir okulun, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda beklentilerine en uygun düzeyde cevap verebilen okul olduğunu belirtmektedir.

Etkili okul çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte, araştırmacıların üzerinde durduğu birtakım temel belirleyicileri bulunmaktadır. Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, program, öğrenme süreci, okul iklimi ve kültürü ile çevre ve aile gibi değişkenler bunlar arasında yer almaktadır (Ada ve Akan, 2007). Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; “bazı okullar diğerlerine göre daha başarılı olabilir” temel vurgu ise “bağımsız olarak okullar öğrenci

başarısında bir farklılık oluşturabilir” düşüncesidir. Etkili okullarda, öğrenci başarısı için uygun fiziksel ortamlar, öğretim araç-gereçleri ve okulun tüm kaynakları etkili biçimde kullanılır ve öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeleri de sağlanır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Bloom’a (2012) göre okuldaki öğrenmeyi belirleyen etkenler, bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretimin niteliği olarak sıralanmıştır. Bu süreç sonunda ortaya çıkacak öğrenme ürünleri ise öğrenme çeşidi ve düzeyi, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünler olarak ifade edilmiştir. Bu model ışığında düşünüldüğünde, duyuşsal özelliklerin gerek eğitim süreci öncesinde var olduğu gerekse eğitim süreci sonrasında ürün olarak ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Ayrıca okulda öğrenme modeli esas alınarak, duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme ürünlerindeki değişkenliği yüzde yirmi beş oranında açıklama gücüne sahip olduğu belirtilmektedir (Senemoğlu, 2011, s. 446-452). Samson, Graue, Weinstein ve Walberg’e (1984) göre, yetişkin mesleki performansının sadece küçük bir yüzdesi (yaklaşık %3) akademik başarı ile açıklanabilmektedir. Bu bağlamda okul sonrası hayatta, çocuğun aldığı akademik başarıdan çok, okul yaşamından etkilenen kişilik ve sosyal faktörlerin işin içine girdiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel özelliklerinin gelişmesine yönelik nitelikli bir okul yaşamının sunulması önem arz etmektedir.

Okul Yaşamının Niteliği

Okul yaşamının niteliği kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan “yaşam niteliği” kavramına dayanmaktadır. Yaşam niteliği bireyin kendi fiziksel ve ruhsal durumuna ilişkin algısı (Wong, Cronin, Griffith, Irvine ve Guyatt, 2001) olarak tanımlanmakla birlikte toplumlarda genellikle, genel bireysel mutluluk durumunu akla getirmektedir. Diğer bir ifadeyle yaşam niteliği, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta, değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanım ve tatmin oluşturan olumlu yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Linnakylä ve Brunell, 1996; Leonard, 2002; Lunenberg ve Schmidt, 1989).

Yaşam niteliğine yönelik yapılan araştırmalarda genellikle erişkinlerin yaşam koşulları üzerinde durulmuş, öğrencilerin okuldan beklentileri, tatminleri ya da okula gösterdikleri özel tepkileri gibi konular gözardı edilmiştir (Epstein ve McPartland, 1976; Huebner ve Gılman, 2002; Schmidt ve Lunenburg, 1989). Özellikle 1985 yılından günümüze yaşam

niteliği üzerine yapılan araştırmalar eğitim, fiziksel ve zihinsel sağlık, akıl hastalıkları, yaşlılık ve aile alanları üzerine odaklanırken eğitimde yaşam niteliği alanı (özel eğitim dâhil) daha az vurgulanmıştır. Bu durum eğitimin temel amacının öğrencileri ileriki yetişkin hayatına hazırlamak olarak görölmesi nedeniyle okul yaşamının bizatihi kendisi “gerçek” yaşam olarak algılanmıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak öğrencilerin yaşam deneyimlerini ve bu deneyimler üzerine bakış açılarını dikkate alan, onları dinleyen ve danışmanlıklarına başvuran araştırmalar da her geçen gün artmakta (Tangen, 2009, s. 829) ve eğitim bilimleri alan yazınında “okul yaşam niteliği” kavramının tartişılmasına neden olmaktadır. Yaşam niteliği kavramı aynı zamanda gençlerin ve öğrencilerin yaşamlarının niteliğinin anlamını ölçmeye ve öğrencilerin okulla ilgili genel memnuniyetini belirlemeye de yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 2005).

Alan yazında okul yaşamının niteliği, yaşam niteliğine dayandırılarak; öğrencilerin bulunduğu ortamda mutlu ve tatmin olmasını sağlayacak olumlu deneyimler neticesinde ortaya çıkan genel iyi olma hali ile bunun tersi tatminsizlik, sıkılma veya hoşlanmama gibi duyguları ifade eden olumsuz deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Jimmieson, Hannam ve Yeo, 2010; Karatzias vd., 2001; Leonard vd., 2003; Linnakylä, 1998; Tangen, 2009). Okul yaşamının niteliğine ilişkin araştırmalar özellikle son otuz yıl içerisinde yayılmış (Tangen, 2009) ve araştırmalarda genellikle okul yaşamının niteliği ile öğrencinin olumlu ve olumsuz deneyimlerine yönelik bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır (Durmaz, 2008; Jimmieson vd., 2010; Karatzias vd., 2001a; Leonard vd., 2003; Linnakylä ve Brunell, 1996; Özdemir, 2012; Pang, 1999; Sarı, 2007). Okuldaki yaşam niteliği, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da ele alınabilir. Okulda var olan yaşam niteliği öğrencilere destekleyici ve eğitici bir ortam sağlayarak onların kendine değer veren, öğrenmeye karşı duyarlı ve geleceğe iyimser bakan bireyler olarak yetişmelerine katkı sağladığından olumlu okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından önemsenmektedir (Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşam niteliğinin kavramlaştırılması ilk defa Epstein ve McPartland (1976) tarafından önerilmiş, okul yaşam niteliği kavramı yetişkinlerin çevresel çalışmalarından alınarak ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Epstein ve Mc Partland (1976) ile Williams ve Batten (1981) de okulun yaşam niteliğini genel yaşam niteliği boyutlarından yararlanarak incelemişler, okula karşı tutumun akademik başarıyla ilişkisini ayırarak farklı bir eğitim çıktıısı olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kong, 2008; Wright ve Scullion, 2007). Epstein ve Mc Portland (1976) yaptıkları çalışmada

okulun, hem formal hem de informal beklentilerde, sosyal ve görevle ilişkili deneyimlerden, otorite figürleri ve meslektaşlar ile ilişkilerden etkilendiğini belirtmişler ve okul yaşamının niteliği kavramını üç boyutta ele alınmıştır:

- a) Okul memnuniyeti,
- b) Öğretmenlere yönelik tutumlar,
- c) Okul etkinliklerine ilgidir.

Okul yaşamının niteliği ile ilişkili bu faktörler, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri bakımından belirleyici olabilmektedir (Özdemir, 2012, s. 230). Yukarıda belirtilen bu faktörler bir çocuğun okuldaki tutum ve davranışlarına yönelik duyuşsal özellikler ve beklentilere yönelik çıktılarını içerdiği görülmektedir. Wright ve Scullion, (2007, s. 58) okul etkililiği ve okul gelişimi bağlamında bilişsel olmayan etkenlerin rolünün bir eğitim sonucu olduğunu yani tutum ve davranışların okul yaşamının algılanan niteliğinin ölçülmesinde önemli veriler sağlayacağını belirtmektedir. Ancak yine de duyuşsal davranışların bilişsel davranışlardan ayrılması sebebiyle, eğitimciler bu alandaki davranışların ölçülmesine isteksiz oldukları söylenebilir (Turgut, 1990, s. 149). Bu durum, duyuşsal hedeflerin ihmal edildiğinin göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Bloom'un taksonomisinde bilişsel öğrenme alanlarının bilgi, olgular, anlama, karşılaştırma yapma, öğrenme stratejileri, düşünme, problem çözme ve biliş ötesi becerilerinden oluştuğu; psikomotor alanların öğrenmenin üretme becerileriyle oluştuğu; duyuşsal alan öğrenmelerinin ise duygular, hisler, tutumlar, değerler, ahlak, etik ve kişisel gelişimle oluştuğu belirtilmektedir. Bireylerin gelişimlerine yön vermek ve bireyi desteklemek gibi temel görevleri bulunan eğitimin bu görevleri yerine getirirken öğrencilerin sadece bilişsel ya da fiziksel yönlerini geliştirmesi değil aynı zamanda onları sosyal ve duygusal alanlarda da geliştirmesi beklenir. Çünkü okul, bilginin aktarıldığı bir yer olmanın ötesinde sosyal-duygusal paylaşımların da gerçekleştiği bir ortam olabilmelidir (Özden, 2006, s. 5).

Duyuşsal eğitim çocuğun duyuş ve ihtiyaçlarının ifade edebilmesiyle ilgilidir. Duyuş duygulara dayanmakla birlikte tercihler, dikkatler, sosyal beceriler ve roller duyuş kapsamı içerisinde değerlendirilebilir. Duyuşa en yakın terim Türkçede his olduğu söylenebilir. İnsan doğasının mantık dışındaki zihinsel yönleri olarak bilinen duyuşun psikolojik araştırmalara dayanılarak bilişle eşzamanlı kavramlar olduğu ifade edilmektedir; diğer bir ifadeyle insan davranışı biliş ve duyuş birlikte içermektedir (Bacanlı, 2005, s. 7-8). Duygular bireyin fiziksel varoluşunu, duyuşunu ve düşüncesini etkileme gücüne sahiptir.

Bu nedenle beden, zihin ve duygular birbirinden ayrı düşünülemez (Ellison, 2000). Okullar bir yaşam alanı olarak, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir ifadeyle öğrencinin "bir bütün" olarak gelişiminden sorumludur (Marks, 1998). Bu nedenle okul yaşamının niteliği okulda var olan değerleri, tutumları, normları, inançları, bireyler arası etkileşimleri, programın öğrencinin ilgisine göre cazip bir şekilde sunumunu, öğrencinin memnuniyeti ve katılımını, okulda sunulan fırsatları, okulun örgütsel ve fiziksel yapısını ve okul liderliği gibi konuları içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda okul yaşamının niteliğinin öğrencinin akademik, sosyal ve bireysel tüm gelişimleri üzerinde önemli etkisi olduğu belirtilebilir.

Okul yaşamı niteliğinin incelenmesinin en önemli sebebinin eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan öğrenci beklentilerinin değerlendirilmesi olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler hayata okul yaşamı ile hazırlanmakta ve yaşamlarının büyük bir kısmını okulda geçmektedir. Okulun varlığının ilk nedeni öğretmen ve yöneticiler değil, öğrenciler ve toplumdur (Şişman ve Turan, 2001). Okulların işi, öğrencilerden öğrenmeleri beklenen şeyi öğretecek çalışmalar tasarlamaktır. Bu nedenle eğitimciler öğrenciler ve ihtiyaçları üzerine odaklanmaları gerekmektedir (Schlechty, 2011). Okullarla ilgili olarak yapılan araştırmalarda mutlaka öğrencilerin görüşlerine de başvurulmalıdır. Çünkü okulda bulunan unsurlar içerisinde okuldan en çok etkilenen grubun öğrenciler olduğu unutulmamalıdır (Yılmaz, 2005). Öğrencilerin okuldaki kararlara katılımı ya da onların görüşlerinin dikkate alınması eğitim işini ve amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Fitz-Gibbon'den aktaran Karatzias vd., 2001a). Bu bağlamda öğrencilerin okuldaki yaşamlarının niteliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemlidir.

Okuldaki etkinliklere ilgi duyma, öğretmene bağlılık, okulu sevmeye, okulun değerler sistemine yönelik pozitif düşünceler, kişisel yetenek ve çaba, okuldaki iyi muamele ve aile desteği öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen etkenlerdir. Bu etkenler ise okulda var olan değerler sisteminin etkili öğrenilmesi ve okul iklimi ve okul yaşam niteliği ile yakından ilişkilidir (Keys ve Fernandes'den aktaran Karatzias vd., 2001a).

Okul yaşam niteliğine yönelik yapılan çalışmaların temel vurgusu; "eğitimin amacının bilgi aktarmak veya öğrencinin öğrenme becerilerini geliştirmekle yeterli olmadığı, bilakis eğitimi temel amacının öğrencileri demokratik ve çoğulcu bir toplumun bağımsız bir bireyi haline getirmek" olduğudur. Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında öğrenciler, okulda sosyal olarak kabul görmüş dil ve davranışları, yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişim kurmayı,

toplumsal normları, tabuları, kuralları ve düzenlemeleri öğrenmektedirler. Ayrıca insan merkezli oluşuyla diğer örgütlerden ayrılan okullarda, çocuklar başkalarıyla kurdukları sosyal ilişkiler neticesinde kendi kişisel kimliklerini oluşturmakta ve kendileri için en tatmin edici toplumsal yaşam biçimlerini oluşturmaya başlamaktadırlar (Mok ve Flynn, 2002, s. 275-276). Türkiye’de öğrencilerin okul deneyimlerine yönelik yapılan bazı araştırmalarda (Aydoğdu, 2008; Çelik ve Beşpınar, 2011; Gökşen vd., 2009) öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı ve sunulan hizmetten memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Türk eğitim sistemindeki okul yaşam niteliğini belirleyen faktörlerin incelenmesi önem arz etmektedir.

Okul Yaşamının Niteliğini Etkileyen Faktörler

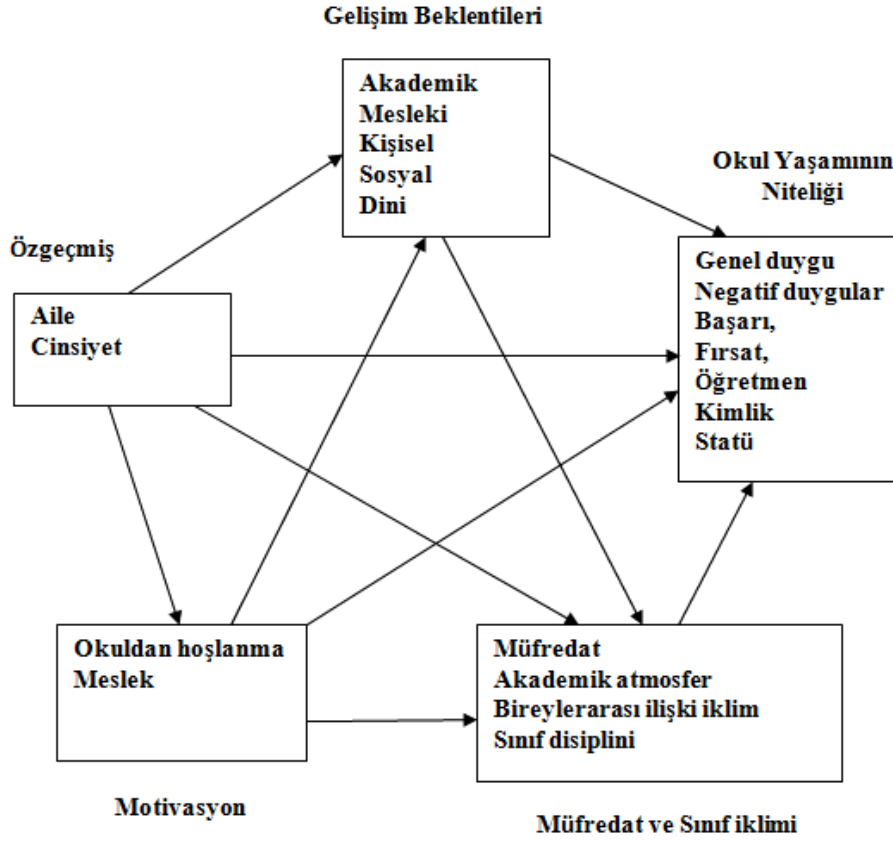
Okul yaşamının niteliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesinde, eğitim sistemlerinin temelini oluşturan okullardaki öğrenci ihtiyaç ve beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyi önem arz etmektedir. Çünkü nitelikli bir okulun en genel tanımı; bir okulun öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilme derecesi (Demirtaş ve Kahveci, 2010; Özdemir, 2000) olarak özetlendiğinde öğrencilerin beklentilerinin neler olduğu, üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının değerlendirilmesinde var olan etkenlerin sadece okul ile sınırlandırılmasının eksik bir değerlendirme olduğu söylenebilir. Öğrenciler yaşadıkları ülkenin eğitim politikaları ve ailelerin yönlendirmesiyle okul hayatına başlarlar. Temel hedef onun hayata hazırlanması ve gerekli olan becerileri kazanmasıdır. Bu bağlamda bir öğrenciden beklenen en temel davranış “öğrenme” olarak ele alındığında en üst düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi için okul ortamı ve çevresinde var olan tüm etkenler, öğrencilerin okul hakkında olumlu veya olumsuz düşünce ve tutumlara sahip olmalarına neden olabilir.

Hoy ve Miskel (2010) okulu açık sosyal bir sistem olarak tanımlamaktadır. Açık sistem özelliği gösteren bir örgütte yönetim, çevrenin beklenti ve sınırlamalarını dikkate almak zorundadır (Bursalıoğlu, 1971, s. 71). Bu bağlamda öğrenci için hazırlanan eğitim çevresinin tüm değişkenleri; aile ve özgeçmiş, öğrenci motivasyonu, okul yönetimi, okul iklimi, öğretmen deneyimi ve tutumları, öğretim programlarının niteliği, öğretim yöntem ve teknikleri, akran ilişkisi, okulun imkânları ve iletişim- etkileşim gibi tüm faktörler okul yaşamının niteliğini etkileyebilir.

Anık'a (2007) göre bir davranışın gerçekleşmesi için *öncelikle*, bireyin davranışına kaynaklık eden ve birbirleriyle etkileşim içindeki gerilim ve itici güç kavramlarını dikkate almak gerekmektedir. *İkinci* olarak, bireyin iletişim-etkileşim ağı kurduğu ve geri besleme sağladığı çevresel ortam faktörleri gündeme gelmektedir. *Üçüncü* olarak da, bireyin davranışının amacına yönelik olarak bir hedefinin bulunmasıdır. Keleş ve Çepni (2006) öğrenmeyi etkileyen temel etmenler; bellek, örüntüleme, dikkat, çevre, duygular, isteklendirme (motivasyon) ve fiziksel ihtiyaçlar olarak sıralamıştır. Bloom'a göre, insanlar arasındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının temel nedeni, doğuştan getirilen özelliklerden çok, okullardaki öğrenme-öğretme özellikleriyle, diğer çevresel faktörlerdir. Bu faktörlerden zekâ, öğretmenin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle doğrudan değiştirilemeyecek etkenlerdir. Fakat öğrencilerin ön öğrenmeleri, ilgisi, tutumları, başarılı olabileceğine olan inançları, öğretim hizmetinin niteliği gibi özellikler, okullardaki öğrenme-öğretme süreci yoluyla değiştirilebilir değişkenlerdir (Senemoğlu, 2011, s. 445).

Mok ve Flynn (2002, s. 277), öğrencilerin okul yaşam niteliğine etkileyen faktörleri belirlemek üzere path analizine dayalı bir ölçek geliştirmişlerdir. Path modeli, öğrencilerin demografik özelliklerini, akademik motivasyonlarını, okuldan beklentilerini, sınıf ortamı ve formal/infomal programın niteliğine ilişkin algılarını ve öğrencilerin okul yaşamı niteliğini içermektedir. Birbiriyle bağlantılı bu beş değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi şekil 1' de görülmektedir.



Şekil 1. Okul yaşamının niteliğine etki eden faktörler (Mok ve Flynn, 2002, s. 278).

Şekil 1’de görüldüğü üzere beş başlık altında ele alınan değişkenlerin hepsinin birbiriyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Okul yaşamının niteliği diğer tüm değişkenler tarafından doğrudan etkilenirken özgeçmiş’ in diğer tüm değişkenleri etkilediği görülmektedir.

Özgeçmiş

Özgeçmiş kavramı, bireyin anne rahminde başlayan ve hayatı boyunca karşılıklı olarak içinde bulunduğu fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimleri içerisinde barındıran aile, kalıtım ve çevre etkeni kapsamında ele alınabilir. Bu bağlamda ailede başlayan ve çevreyle devam eden öğrenme ortamları bireyin yaşam niteliğinin belirlenmesinde önemli etken olabilmektedir. Etkili okul ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda çocuğun öğrenmesi ve gelişiminde sosyal sınıf ve aile özgeçmişini birinci derecede önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir (Balcı, 2001, s. 49). Çocuk hayata ailesi ile başlar, ailenin yapısını ve ilişkilerini etki yoluyla öğrenir ve sonra çocuğun hayatı evin dışına uzanır. Böylece gezerek, görerek ve konuşarak dışarıdaki büyük dünyayı keşfeder. Çocuğun serbest ve zengin bir sosyal duygusunun gelişmesi için daha çok insanlarla ve

çocuklarla ilişki kurması gerekir (Dewey, 2010, s. 42). Bu dönem temel eğitim dönemine hazırlık olarak nitelendirileceğimiz okul öncesi dönemi olarak belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönleri ile bir bütündür. Okul öncesi dönemde gelişim çok hızlıdır ve tüm yönleri arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Bu nedenle ilk çocukluk dönemi olarak nitelendirilen ve sıfır-altı yaş arası kapsayan okul öncesi dönemde çocuğa verilecek eğitim onun tüm gelişim alanlarını etkilemesinin yanı sıra öğrenmesini de doğrudan etkileyebilmektedir (Koçyiğit, 2009). Bu dönemde çocuk için oluşturulan çevrenin niteliği ve uyaranların zenginliği, onun gelecekteki yaşam niteliğini etkileyen en önemli faktörler arasında yer aldığı belirtilebilir.

Öğrenme ve okul olgunluğunu tamamlayan çocuklar için okula başlama, hem aile hem de çocuk için önemli bir dönemi içermektedir. Çünkü çocuğun okula ilişkin ilk deneyimleri ve bu dönemde kurduğu her türlü etkileşim, onun bundan sonraki yaşamının niteliğine ilişkin algılarının temelini oluşturacaktır. Çocukların okula ilişkin ilk algıları genellikle ailesi ve çevresinden duydukları ön bilgilerle başlamaktadır. Bu nedenle çocuk açısından okula gelmeden önceki okulla ilgili olumlu veya olumsuz telkinler önemlidir. Bacanlı'ya (2009) göre okul fobisi ve korkunun temelinde klasik şartlanma vardır. Gökdoğan'a (2009) göre okula başlayacak çocuk bazı endişelere sahip olabilir. Bu nedenle ilkökula hazırlık, önce bilişsel bir süreçle başlamalıdır. Çocuğun okulda nelerle karşılaşacağına dair bilgiler verilmelidir. Okulun sadece ders yapılan bir yer olmadığı, orada oyun oynanacağı, arkadaşları ve öğretmenleri ile güzel vakitler geçireceği anlatılmalıdır. Bu şekilde olumlu telkinlerin verilmesi çocuğun okula ilişkin ilk algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Bu bağlamda çocuğun etkileşim kurduğu sosyal çevre olarak ifade edilen akran grubu, internet ortamı, televizyon ve sokakta yaşadıkları çocukları etkileyebilir. Schlechty (2011) göre günümüzde aileler ve okullar, eğlence dünyası, oyun endüstrisi ve çocukların ilgisini çeken diğer şeylerle rekabet etmek zorundadır. Eğitimciler bu yeni durumla rekabet edemediğinde okullar öğrencinin dikkatini kaybedecek ve böylece onların ilgisi aile ve eğitim kurumları dışında gelişen eğitici olmayan kontrolsüz kaynaklara yönelecektir. Şimşek ve Şahin (2012) tarafından yapılan "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri" konulu araştırmada; sosyal çevreden dışlanma, yanlış arkadaşlık kurma, okuldan, öğretmenlerden ve yöneticilerden memnuniyetsizlik, öğretmen ve yöneticilerden gerekli yardım ve desteği bulamama, okul ortamında görülen kuralsız davranışların çokluğu gibi

etkenlerin okulu bırakma eğilimini arttırdığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle okul ortamlarında sunulan etkinlikler öğrenciyi tatmin edemiyorsa öğrenci ilgileri okul dışı etkinliklere kayabilir. Bu durum da öğrenciyi, okula göre kontrolü zor olan çevreye iterek okuldan kopmasına neden olabilir. Bu bağlamda öğrencinin olumsuz çevre etkeninden korunması ve okula olan aidiyetinin artırılmasında okul ve aile işbirliği önem arz etmektedir. “Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması” konulu çalışmada; öğrenci başarısına etki eden en önemli faktörlerin çocuğun aile ortamında bakım ve koruma ihtiyaçlarının şefkatle giderilmesi ve okul ile iletişim içerisinde çocuklarının eğitiminin desteklenmesi sonucuna ulaşmıştır (Şimşek ve Şahin, 2012).

Gelişim Beklentileri

Öğrenciler okullarda öğretmen, ders, okul içi etkinlikler ve okul çevresi anlamında bazı beklentiler içerisindedirler. Eğitim sistemlerinin temelini oluşturan okullarda öğrenci beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyi, eğitsel amaçların gerçekleşmesinde önemli bir faktördür (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Çünkü ailelerin çocuklarını okula göndermelerindeki ve öğrencinin okula gelişindeki temel varsayım; “okullar öğrencinin tüm gelişim beklentilerini karşılayacak ve onu geleceğe hazırlayacak nitelikte oluşturulmuş eğitim ortamları” düşüncesidir. Aslında bu varsayımın etkili okul anlayışıyla da örtüştüğü görülmektedir. Mok ve Flynn (2002) göre aile ve öğrencilerin okula yönelik gelişim beklentisi; okul öğrencileri bir üst öğrenime veya kamu sınavlarına hazırlaması, akademik ve mesleki yetkinliklerini geliştirmesi, karşılıklı etkileşimle kişisel, sosyal ve değerler eğitimini desteklemesi şeklindedir. Bu beklentiler akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda da ele alınabilir. Okulun bu beklentilere cevap verebilme yeterliği gerek velilerin gerekse öğrencilerin okula ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Okullar çocukların gelişim beklentilerini karşılayacak uygun yaşam ortamları hazırlamadıklarında, öğrencilerde, stres göstergeleri, isteksizlik, hastalık bahaneleri, devamsızlık ve okul terk gibi davranış ortaya çıkabilir. (Leonard vd., 2003; Reyes ve Jason’dan aktaran Verkuyten ve Thijs, 2002). Bu bağlamda okulun yaşam niteliği ile öğrenci-veli beklentileri arasında doğrusal bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Motivasyon

İnsan davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından birisi de motivasyondur (Fidan, 1996). Motivasyon, bir insan veya canlıların davranışının gerekçesini teşkil eden onu bir hedefe yönelik harekete geçiren, devam ettiren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır (Gray, 2004, s.19; Mullins, 2006, s. 183).

Edward C. Tolman'a göre davranışlar amaçlı etkinliklerdir ve kökenindeki enerji bir ödül beklentisidir. Davranışın muhtemel sonuçlarında algılanan ya da umulan değer, davranışın yönünü ve şiddetini tayin etmektedir (Can, 1985). Öğrenciler ve aileler okulu gelecek iş istihdamının güvenliğini sağlayacak bir yer olarak algılamaktadırlar (Mok ve Flynn, 2002). Bu bağlamda öğrenme davranışını etkileyen en temel itici güçlerden birisinin de bu algı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrenciyi motive eden diğer kaynakların okulda sunuluyor olması, onların okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyeceği öngörülebilir.

Eğitim kurumlarında öğrencilerin bazılarının derse, konuya ya da karşılaşılan probleme çözüm üretmede istekli oldukları gözlenirken, bazı öğrencilerin ise derslerde isteksiz oldukları, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmede çaba sarf etmedikleri bunun yerine daha çok kaçmayı seçtikleri görülmektedir. Bu farkın oluşumuna neden olan etkenlerin başında isteklendirme gelmektedir. Motivasyon, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2006).

Literatürde öğrenmeyi etkileyen farklı motivasyon türlerinden bahsedilmektedir. Öğrenme sürecinde hangi teori ve araçlar kullanılırsa kullanılsın bütün unsurların motivasyonla ilişkisi önemsenererek ele alınması gerekir. Motivasyonu ihtiyaçlara dayalı açıklamaya çalışan Maslow, iki temel güdü alanı belirleyerek bunların altına yerleştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisini geliştirmiştir. Temel ihtiyaçlar olarak fizyolojik-bedensel ihtiyaçlar, güvenlikte olma, bir gruba ait olma, statü kazanma ihtiyaçları; üst düzey ihtiyaçlar ise kendini gerçekleştirme, merakını giderme, estetik ve yaratıcı ihtiyaçlardır (Erden ve Akman, 1995; Hitt, Miller ve Colella, 2006).

Bilişsel yaklaşımçılar motivasyonun, inançlara, değerlere, beklentilere ve amaçlara dayalı olduğunu belirtmişler ve dış uyarıcılardan çok içsel süreçlerle açıklanmaya çalışmışlardır (Erden ve Akman, 1995; Feldman, 1996). Beklenti-değer kuramı, amaç kuramı, başarı

güdü ve nedensellik kuramı, bilişsel bakış açısına göre geliştirilmiş motivasyon kuramlarıdır. Buna göre beklenti-değer kuramında bireyin davranış ile ilgili beklentisi, yani bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklendiği değer toplamı motivasyonu belirleyecektir (Brophy, 1999; Onaran, 1981). Amaç kuramında ise bireyin kararının onun amacını oluşturduğu ve motivasyonunda bireyin kendi amaçları ile açıklanabileceği vurgulanmaktadır. İnsanları harekete yönlendiren temel güdü amaçlardır (Senemoğlu, 2011). Motivasyon için içsel güdüleri kullanmadan önce davranışa yönelik amacın belirlenmesi ve bunun algılanır hale getirilmesi gerekir (Covington, 2000). Başarı odaklı amaç teorisi, McClelland tarafından akademik amaçlar ve sosyal amaçlar olarak ikiye ayrılmıştır. Akademik amaç, tamamen öznel amaçlara dayalı olup bireyin bilişsel süreçlerini yönlendirerek okul başarısını dolaylı olarak etkiler. Ayrıca öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, okulun isteklerini yönlendirmesini, kaynakları düzenleyebilmesini ifade eder. Sosyal amaçlar ise benlik amaçları olup arkadaşları arasında kazandığı statüyü içerir. Başkalarına karşı durumunu belirler. Öğrenme amaçları bilginin stratejik geçiş sürecinde derinleşmesiyle ilgilenir, bu da okul başarısını artırır. Sosyal nedenler bir motivasyon aracıdır. Bunlardan kurallara uyma istekliliği ve işbirliği içinde çalışma istekliliği, okulla ilgili motive edici davranışları tanımlamaktadır. Bu tür sosyal amaçlar, akademik amaçlarla birleşmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004).

Lumsden (1994) öğrenci motivasyonunun öğrencinin öğrenme isteği ve akademik etkinliklere katılım veya katılmama nedenleri ile ilgili olduğunu, öğrencinin aynı hedeflere motive edilebileceğini ancak motivasyon kaynaklarının farklı olabileceğini belirtmiş ve motivasyonu üç türe ayırmıştır. Bunlar; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öğrenme motivasyonudur. İçsel motivasyona sahip öğrenciler öğrenmeden zevk alırlar. Aldıkları zevk ve eylemin kendilerine kazandırdığı yeterlik hissi nedeniyle öğrenme aktivitesine daha istekli katılırlar. Öğrenme onlarda tatmin edici etki oluşturur. Pink'e (2010, s.135) göre, insanların hayatındaki en üst düzey, en tatmin edici deneyimler, insanların akış halinde oldukları anlardır. Akış anı ise insanların işini oyuna çevirmesi, işini severek yapması ve ona odaklanması ve amacına ulaşmak için kendini onun peşinden koşturması ve böylece sürekli bir iç haz duymasıdır. Diğer bir ifadeyle çabanın kendisinin en lezzetli ödül haline gelmesidir.

Dışsal motivasyona sahip öğrenciler ise öğrenme yaşantılarına ya bir ödül kazanmak yahut da bir cezadan sakınmak amacıyla katılırlar (Lumsden, 1994). Ödül ve ceza anlayışına dayalı dışsal motivasyon her zaman işe yaramadığı gibi bazen kişiye zarar da

verebilmektedir. Çünkü ödül ve cezalar insanın mucitliğini baskı altına alabilir. Çoğu öğrenci okula iyi bir not almak için gelir. Bunun da tek yolu risklerden sakınmak, müfredata uymak ve öğretmenlerin istediklerini aynen yapmaktır (Pink, 2010). Otoriteye aşırı derecede uyan öğrenciler, kendilerine anlamsız gelse de, itaatten dolayı *sembolik katılım* veya *pasif uyma* davranışı gösterebilirler. Burada öğrenciyi pasif davranışa iten neden, peşinde oldukları ödül veya işin sonuçları değil verilen görevden kurtulmaktır. Bazen de kendilerinden istenen şeyleri yapamayacaklarını hissederler veya akademik çalışmaların kendilerini çok ilgilendirmediğini düşünerek geri çekilirler. Bazı öğrencilerde öğrenmenin temel anlamını reddederek bunun yerine notları temele alan davranışlar gösterir. Bu nedenle gerçek öğrenme gerçekleşmez (Schlechty, 2011).

Ulusoy (2002) öğretimi etkileyen motivasyon kaynaklarını öğrenci ve çevre kaynakları başlığı altında ele almıştır. *Öğrenciden gelen kaynaklar*; bireysel hedefler, değerler ve inançlar, biyolojik ve psikolojik dürtüler, kendini tanımlama, kendine güven ve saygı, başarı veya başarısızlık tanımları, öz bilinç, öz yaşantı ve öz yeterlik ve kişisel faktörler şeklinde sıralanabilir. *Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar*; öğretmenler, ebeveynler ve arkadaş rekabeti, sosyal etkileşimler, sınıf içi pekiştiriciler, ödül ve ceza sistemleri, öğretimsel uyarılar, öğrenciden öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri, performans modelleri, başarıya götüren ilgi çekici öğretim uygulamaları şeklinde sıralanabilir.

Literatürden anlaşılacağı üzere öğrenmeyi etkileyen birden çok motivasyon çeşitleri bulunmaktadır. Eğitim ortamlarında ortaya çıkan öğrenme güçlükleri okul memnuniyetsizliğine neden olduğu bununda en önemli kaynaklarından birisi de öğrencinin motivasyonu ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğrenmek için her öğrenci öğrenme sürecine istekli katılmak, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uymak, sorumluluk taşımak ve çalışmak durumundadır. Bu nedenle, öğrencideki motivasyon eksikliği öğretim etkinliklerine katılımı azaltarak öğrencinin dersten ve okuldan uzaklaşmasına neden olabilir.

Öğretim Programı

Okulda gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim programının (dersler, konular, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, değerlendirme biçimleri, zaman çizelgeleri vb.) öğretmen ve öğrencilerin okulun yaşam niteliğine yönelik algıları üzerinde önemli etkileri vardır (Sarı, 2007). Program, öğrencilerin arzu edilen içerikle etkileşimi ve gerekli becerileri kazanmasına imkân sağlayacak şekilde organize edildiğinde öğrenmenin gerçekleşeceğine

inanılır. Okullarda öğretilen içeriğin gerçekten istenilen içerik olmasını sağlamak için programın kapsamının, karmaşıklık ve entelektüellik düzeyinin, sunum sırasının, içerik zenginliğinin ve içeriğin dokusunun değerlendirilmesi gerekir (Schlechty, 2011, s. 61).

Öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri verebilmek için üç ana elementin öğretime yerleştirilmesi gerekir: *Birincisi*, öğrenci ne öğrenecek? *İkincisi*, öğrenme ortamları nasıl oluşturulmuş? *Üçüncüsü* ise programdaki bütünlük nasıl oluşturulabilir? Buradaki temel fikir; öğrencilere öğrenmek için ilgisini çekecek durumların oluşturulması, dersin içeriğini anlamasının sağlanması ve hayatıyla okul etkinliklerinin bir bağlantısı olduğunun kavranmasının sağlanmasıdır (Kong, 2008).

Schlechty (2011, s. 62-63) programda zenginlik ve dokuyu, teknik olduğu kadar estetik ve duyuşsal alanlarla ilgili olduğunu belirtmekte ve aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Program içeriğinin zenginliği, derinlik incelik ve bağlantılık ile ilişkilidir. İçeriğin zenginliği, öğretmenin öğretmeyi arzuladığı konuları farklı ifade, olasılık ve sınırlılıklarından keyif alacak kadar iyi bilmesi demektir. Bilimin büyüsunü ve romantikliğini keşfetme, bir kelebeğin harika görünüşü ve kozanın gizemliliği gibi şeylere merak duyma, başkalaşım süreci ve bu süreçle ilgili yapılan genellemeleri anlama kadar önemlidir. Kişisel keşifler bilimsel doğrular kadar önemlidir. Macera olarak tarih, tarih ve olayları bilmek kadar önemlidir. Heyecan verici ve estetik olarak tatmin edici bir okuma, kelimelerin bağlantıdan yoksun peş peşe sıralandığı bilimsel doğrular içeren bir ders kitabından daha öğretici olabilir, zenginlik böyle olasılıkların ve niteliklerin varlığını tanımlar.

Doku ise daha çok enformasyon ve bilginin organize edilişi ve sunuluşu ile ilgilidir. Ders kitaplarında bilgi genellikle sıralı ve düz mantık içerisinde sunulur. Bu verimlidir fakat cazip değildir. Bilgi doğrudan ifade edileceği gibi bazen hikâyeler içerisine gömülmeli bazen de edebi ifadeler ve mecaz olarak verilmelidir. Kısaca içeriğin dokusu, öğretmenin öğrencilerin kazanması beklenen bilgi alanını ne kadar kuşattığı ile ilgilidir. Bu sayede, her öğrenci bilgiye en üst düzeyde erişim sağlayacak ve bilgi her öğrenci için cazip hale geleceğinden öğrenme gerçekleşecektir. Zenginlik ve dokuya dikkat edilmediğinde öğrenciler okumayı sökebilir, fakat okumanın sıkıcı olduğunu düşünürler, hesaplamayı öğrenebilirler fakat matematiği kendi düşünce süreçlerinin bir parçası olarak kullanamazlar. Öğretim programları ve materyallerini tasarlayanlar bu boyutlara dikkat etmelidir. Öğretmenleri öğrencilere öğrenmeyi arzuladıkları içeriği estetik ve duyuşsal olarak cazip hale getirmelidir.

Diğer bir ifadeyle hazırlanan programı öğrencinin düzeyine uygun ve ilgi çekici hale getirecek yöntem ve tekniklerin uygulanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda önemli olan diğer bir unsurda öğretim yöntem ve teknikleridir. Günümüzde küresel rekabeti karşılayacak becerilere sahip bireyleri yetiştirmek amaçlandığından; bu süreçte eğitime ilişkin anlayış ve yaklaşımlarla birlikte yöntemleri de değişmiştir. Yani değişim öğretmeden ziyade öğrenmeden yana kaymıştır. Demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğrenmenin de demokratikleşmesine, bireyin ilgi yetenek ve tercihlerine odaklanmasına, alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artmasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmıştır (Harper ve Dunkerly, 2009; Özden, 2008). Bu bağlamda öğretmenin sınıf ortamında çok sayıda ki öğrenciye sadece anlatım yoluyla bilgi

aktarması ve bu bilgileri çoktan seçmeli testlerle ölçerek geri bildirim sağlamanın günümüzde öğretim yöntem ve teknikleri açısından geçerliliğini yitirdiği bilinmektedir.

Genç ve Eryaman (2007) bilgi toplumunda eğitim sisteminde kitle eğitiminden kişiselleşmiş öğretime, tek öğretimden çoğulcu öğretime, katı programlardan esnek programlara, öğretmenin program başlatma ve yönetmesinden, öğrencinin başlatmasına ve grup planlamasına, bağımlı içerikten bağımsız içeriğe geçişin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü çocuğun bireysel veya zekâ farklılıkları dikkate alınmadığında tek düze işlenen ve sadece bilgiyi temel alan dersler öğrencinin ilgisini çekmemektedir. Akarsu (2011) beceri geliştirme yerine ezber bilginin kazanıldığı ortamlarda çocukların diğer yeteneklerinin bastırıldığını, farklı zekâ özellikleri olan çocukların kendilerini göstermelerine izin verilmediğini belirtmektedir. Okulların öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almadan tek düze öğretim yöntemlerini uygulaması, öğrencinin derslere olan katılımını ve ilgisi azaltmakta ve öğrencinin devamsızlık gibi davranışlara itmesine neden olabilmektedir.

Bloom'a göre, insanlar arasındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının temel nedeni, doğuştan getirilen özelliklerden çok, okullardaki öğrenme-öğretme özellikleriyle, diğer çevresel faktörlerdir. Bu faktörlerden zekâ, öğretmenin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle doğrudan değiştirilemeyecek etkenlerdir. Fakat öğrencilerin ön öğrenmeleri, ilgisi, tutumları, başarılı olabileceğine olan inançları, öğretim hizmetinin niteliği gibi özellikler, okullardaki öğrenme-öğretme süreci yoluyla değiştirilebilir, değişkenlerdir. Böylece, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları en aza indirilebilir ve eğitim sistemleri de seçici ve eleyici olmaktan çıkarılarak, okullar öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardım edebilen kurumlar haline getirilebilir (Senemoğlu, 2011, s. 445). Buradan da anlaşılacağı üzere istenilen düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenme- öğretime özelliklerine göre oluşturulacak eğitim çevresi ve programın niteliği öğrencinin ilgisini artıracak ve onu cezbedecek içerik ve zenginlikte olmalıdır. Özden (2008) okuldaki öğretimin, genellikle bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberletilmesi ile sınırlı kalmasının öğrenciyi okuldan kopardığını ve okula alternatif olan okul dışı ve kontrolsüz etkinliklere ittiğini belirtmektedir.

Okul İmkânları

Nitelikli okulların en önemli özelliklerinden birisi de öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmelerinin sağlanmasıdır. Bu gelişmelerin sağlanması için de uygun fiziksel ortamlar, öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri ve okulun tüm kaynakları, etkili biçimde kullanılmalıdır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Sınıf ve okul ortamı öğrenciler üzerinde güçlü etkiye sahiptir. Yüksek kalitede öğrenme ortamlarının öğrencilerin okul yaşam niteliği algılarını, öğrenci tatminini, öğrenci başarısını ve öğrencilerin öğrenme süreci ile meşguliyetini arttırdığı bilinmektedir. Açıkça, okullar ve sınıflar öğrencilerin yetişkinliğe geçiş süreçlerinde başlıca araç olduklarından öğrenmeyi çoğaltıcı yerler olmak zorundadırlar. Bir çalışma yeri olarak okul ve sınıf ortamı ile ilgili öğrenci algıları, öğrencilerin okul yaşam niteliği ile ilgili algılarının ve başarılarının en önemli belirleyicisidir (Leonard, 2002; Mok ve Flynn, 2002). Eğitim ortamlarında fiziksel ortam olarak kabul ettiğimiz okul, sınıf ve okul çevresi gibi üç kavram karşımıza çıkmaktadır. Bu üç kavram dış görünüş itibarıyla, çok basit görünmesine rağmen insan hayatında oldukça derin izler bırakabilecek bir problem alanı olabilmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Bu nedenle okul çocuk için huzur ve neşe bulması gereken ve gerçekten yaşanılacak, hayat deneyimi kazanılacak bir yer olmalıdır (Dewey, 2010).

Okulda fiziksel ortam, eğitim etkinlikleri için ayrılan mekânın özelliklerini belirtir. Sıra, masa, dolap vb. araçlarla, oyun alanları, mekânın ısı, ışık ve renk düzeni gibi bir dizi etken, ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, büyük ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir (Aydın,1988, s. 34). Bu değişkenlerin niteliği ile öğrencilerin başarıları arasında yakın ilişkinin var olduğu söylenebilir. Cheng (1994) Hong Kong da altıncı sınıf öğrencisi olan 21.622 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmasında sınıfın fiziksel çevresi ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde ettiği bulgulara göre, fiziksel çevrenin kalitesinin algılanması ile öğrenci performansı arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada ise, okulların dış görünüşünün insanların algıları üzerindeki etkileri araştırılmış, öğrencilerin okulun yapısal (bina yaşı, pencereler, ısınma, ışık, öğrenci yoğunluğu vb. özellikler) ve estetik (iç ve dış boyama, duvar resimleri, mobilya ve peyzaj vb.) özelliklerine dair algıları, okuldaki davranışlarını ve başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (West'den aktaran Türe, 2010).

Okulun fiziksel ve eğitim ile ilgili olanakları eğitime erişimde belirleyici rol oynamaktadır. Okulların fiziki durumları ve ödenek sorunları, okulları daha cazip kılacak, sıkıcılıktan

uzaklaştıracak sosyal faaliyetlerin yapılamamasında belirleyici rol oynamaktadır. Okullar çocuklar için cazip mekânlar olmadığı için, çocukların okula gitme isteği de giderek azalmaktadır. Fiilen okulu terk durumu yaşanmasa da zorunlu olduğu için okula gelen çocuklar okuldan kaçarak ya da rapor alarak okula devamsızlık etmektedirler. Sistem içinde kalıyor gözükseler de eğitime katılmamaktadırlar (Gökşen vd., 2009). Bu nedenle okulun mimari yapısı, okul bahçesi, oyun alanları, laboratuvarları, işlikleri, sınıfları, tuvaletleri, kantinleri kısaca tüm yaşam alanları öğrencinin doğasına uygun hale getirilmelidir. Sadece sınıflardan oluşan, yeterli bir oyun alanı olmayan, öğrencinin ilgi ve kabiliyetlerine göre tasarlanmayan okul binaları ve içerisinde var olan katı disiplin kuralları okulun genel atmosferini olumsuz yönde etkileyebilir.

Türkiye’de okulların fiziksel ortamlarının niteliğine ilişkin yapılan araştırmalarda; okuma salonlarının, işliklerin, spor ve oyun alanlarının, fen ve bilgisayar laboratuvarlarının büyüklüklerinin standartlara uygun olmadığı (Ünal, Öztürk ve Gürdal, 2000), okulların kuruldukları yerlerin eğitsel açıdan uygun olmadığı; ayrıca sınıf, laboratuvar, işlik, müze ve okul bahçelerinin yeterli olmadığı (Başar, 2000), büyük sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin mutlu olmadıkları, öğretmenlerin motivasyonu sağlama, dönüt alma, disiplin sağlama, okulu temiz ve düzenli tutma ve gürültü açısından zorlandıkları (Bakioğlu ve Polat, 2002; Yaman, 2006), ilköğretim yapılarında mekân ve donanım tasarımına yönelik güvenli ve sağlıklı eğitim ortamlarını tehdit edebilecek tasarım ve uygulama hataları olduğu (Erbuğ ve Demirkan,1998), öğrencilerin hijyen, oyun ve güvenlik gibi fiziksel gereksinimlerinin sağlanması açısından yetersizliklerin bulunduğu (Gömleksiz, Kilimci, Vural, Demir, Meek ve Erdal, 2008) tespit edilmiştir. Bununla birlikte çocuk oyun alanlarının özgün ve nitelikli olmasına yönelik mekânların düzenlenmesi, çocukların eğitim ve beklentilerine yanıt verecek oyun alanlarının sayısının artırılması (Yılmaz ve Bulut, 2003), YİBO’ların mimari yapısı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor gereksinimleri ve yaşamsal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde inşa edilmesi (Türe, 2010), sınıfların dört duvardan oluşan standart yapılardan oluşmaması bunun yerine açık alanların sınıf ortamı olarak değerlendirilebileceği (Celep, 2008) önerilmiştir.

Alanyazında belirtildiği üzere Türkiye’de okulların fiziksel ortamlarının niteliği ilişkin sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda fiziksel ortamların öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmesi öğrencinin okula yönelik duygularını olumlu etkilemesi beklenir. Bu nedenle okulların sınıf yerleşim düzeni, öğrenci mevcudu, okul ve sınıf mimarisi, uygun ışık ve ısı düzeyi,

oyun alanları, kantin ve tuvalet gibi yaşam alanlarının öğrenci beklentilerine cevap verebilecek düzeye çıkarılması okul niteliği açısından önem arz etmektedir.

Okul İklimi

Okul ikliminin örgüt iklimine dayalı olarak tanımlanan bir kavram olduğu söylenebilir. Örgüt iklimi, genellikle örgüt içindeki kişi ve grupların ilişkilerinin bir ürünü olarak ortaya çıkan (Bursalıoğlu, 2002) bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki işgörenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda örgüt iklimi okulların doğasını analiz etmede kullanılan bir çerçeve olarak da görülebilir (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul iklimi ise bir okulun yaşam niteliği ve karakteri anlamına gelmektedir. Okuldaki tüm bireylerin yaşam deneyimi modellerine dayalıdır ve okulda var olan normlar, hedefler, değerler, kişilerarası ilişkiler, liderlik uygulamaları, eğitim, öğretim ve örgütsel yapıları yansıtır (Cohen, 2010). Okul ikliminden söz edilirken, atmosfer, ortam, nitelik ya da hava gibi kavramların kullanıldığı görülmüştür. Okul iklimi kavramı genellikle bir okulda yaşam niteliği olgusunu tanımlamak için kullanılır. Okul iklimi örgütsel davranışı ve performansı etkiler (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okul iklimi, okul çalışanları tarafından algılanan, onların davranışlarını etkileyen ve okuldaki davranışlara ilişkin kolektif bir algıya dayanan okul ortamının göreceli ve durağan niteliğidir (Hoy ve Miskel, 2010). Okul iklimi, öğrencilerin akademik başarısından çok, duygusal ve sosyal düzeydeki memnuniyeti açısından da önemlidir (Holt ve Smith, 2002, s. 56).

Olumlu bir okul ikliminde akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsenir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi, okul iklimi ve okul memnuniyeti ile ilişkilidir (Özdemir vd., 2010, s. 214).

Okul iklimine yönelik yapılan araştırmalar genellikle öğretmen deneyimleri, öğrenme ortamları, öğrencinin öğrenmesini etkileyen koşullara odaklanmıştır. Olumlu okul iklimiyle öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımı, okula uyumu, arkadaşlarına bağlılığı, okul ve sınıf düzenliliği, öğretimsel yenilik ve kararlara katılım, öğretmen ve öğrencilerin başarıyı daha çok önemsemesi gibi sonuçların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Brand, 2012). Özdemir vd. (2010) yaptığı araştırmada öğrencilerin olumlu okul iklimine ilişkin

algıları destek, başarı ve güven boyutlarında ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin desteği ile akademik programlardan memnuniyet düzeyi arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanma, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet düzeyinin artması, öğrencilerin başarı algılarını geliştirmekte olduğu tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul doyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Verkuyten ve Thijs, 2002).

Hoy ve Miskel (2010) okulun örgüt iklimini açık ve kapalı iklim olarak sınıflandırmış, açık okul ikliminde işbirliği, saygı, görev paylaşımı, müdür ve öğretmenler arasında etkileşim var iken kapalı bir okul ikliminde ise otoriter ve kontrol edici davranışların var olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle okulda var olan olumlu atmosfer öğrenciler ve öğretmenler arasında ilişkileri olumlu etkileyeceği gibi tersi olumsuz atmosfer, okulda gerginlik ve güvensizlik ortamı oluşmasına, öğretmenlerin moral düzeyinin düşmesine, örgütsel bağlılık ve çalışma arzularının zayıflamasına neden olacaktır.

Mok ve Flynn (2002) Avustralya’da, 70 okulda 8.265 12. sınıf öğrencilerine yönelik “öğrenci ve sınıf değişkenlerinin okul yaşam niteliği üzerine etkisi”ni araştırmışlardır. Araştırmada okul yaşam niteliğini belirleyen öğrenci özellikleri, okul farklılıkları, öğretim programı ve sınıf ortamından beklentileri yaşam niteliğinin belirleyicisi olarak ele almıştır. Yapılan analizde değişkenler arasında en önemli etkenin olumlu sınıf ortamı ve öğrenci deneyimlerinin okul yaşam niteliğini açıklayan en önemli faktör olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin okulda yaşadığı olumlu veya olumsuz deneyimlerin okul ile ilgili tüm algılarını etkilediği belirtilebilir.

Öğrencinin sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdiği zaman dilimleri onun için anlamlı ve eğlenceli olan yaşantılardan oluşuyorsa, büyük ihtimalle okulun geneline karşı olan tutumlarının da olumlu olması beklenir (Sarı, 2007). Nitekim öğrencinin sınıf ortamının niteliğine ilişkin algılarının okulun yaşam niteliğine yönelik algısında da belirleyici bir rol oynadığı yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Mok ve Flynn, 2002; Kong, 2008).

Okul Yaşamı Niteliğinin Boyutları

Okul yaşamının niteliği Mok ve Flynn (2002) tarafından; öğrencilerin demografik özellikleri, akademik motivasyonları, okuldan beklentileri, formal/infomal programın niteliği ve sınıf ortamı boyutlarında ele alınmış ve bu boyutlar okul yaşamının niteliğine ilişkin yapılan birçok bilimsel araştırmalarda da incelendiği belirtilmiştir. Okul yaşamının niteliğine yönelik diğer araştırmalara bakıldığında (Ainley ve Bourke 1992; Johnson ve Stevens, 2001; Karatzias vd., 2001a; Malin ve Linnakyla, 2001) okul yaşamının niteliği Epstein ve McPartland (1976) tarafından kavramlaştırılmasından günümüze kadar farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir.

Epstein ve McPartland (1976) kavramsallaştırdıkları okul yaşam niteliğini, okulun formal ve informal yönlerinden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden, akranlar ve otorite figürleriyle olan ilişkilerden etkilenen bir kavram olduğunu belirtmişler, okul yaşamının niteliği kavramını okul memnuniyeti, öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumları ve öğrencilerin sınıf içi çalışmaları olmak üzere üç ana boyutta incelemişlerdir. Bazı araştırmacılar Epstein ve Mcpartland (1976) ın modeline farklı boyutlarda eklemeler yaparak okul yaşamının niteliğini ölçen modeller geliştirmişlerdir (Johnson ve Stevens, 2001; Karatzias vd., 2001a; Malin ve Linnakyla, 2001). Örneğin Malin ve Linnakyla (2001), yaptıkları araştırmada okul yaşam niteliğinin bileşenlerini okul memnuniyeti ve öğrenci-öğretmen ilişkileri boyutlarında ele alırken, Karatzias vd. (2001a) program, okula devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel ve öznel çevresel faktörler olarak ele almıştır. Johnson ve Stevens (2001) ise öğrenciye sunulan destek, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım boyutlarını ele almıştır.

Williams ve Batten okul yaşamının niteliğini beş özel boyutta iki de genel boyutta ele almıştır. Bunlar (Kong, 2008, s. 112-113):

Genel memnuniyet. Okulla ilgili olarak genel pozitif duygularla ilgilidir.

Olumsuz duygu. Okulla ilgili olarak genel olumsuz duygularla ilgilidir.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin niteliği.

Sosyal uyum. Öğrencinin sınıf arkadaşları ve diğer kişilerle olan ilişkilerin niteliği.

Fırsatlar. Öğrencinin kendi gelişimi ve geleceği açısından okulun önemine ilişkin algısı ve beklentileri

Başarı. Öğrencinin okulda başarılı olmaya ilişkin algısı

Cazibe/Tatmin. Öğrencinin okulda kendini iyi hissettiği, öğrenmenin keyifli olduğu, okula olan bağlılığını artıran etkinliklerin yaşandığı ortamların niteliği.

Yukarıda verilen boyutlar okul yaşamına yönelik yapılan birçok çalışmalarda kabul görmüştür (Ainley ve Bourke, 1992; Leonard, 2002; Linnakylä ve Brunell, 1996; Mok ve Flynn, 2002; Pery, 2000; Sarı, 2007; Williams ve Roey, 1996; Wright ve Scullion, 2007). Okul yaşam niteliğinin belirlenmesinde bu boyutları dikkate alan Williams ve Roey (1996) “olumlu duygu” ve “olumsuz duygu” boyutlarının “duygu” boyutu altında toplanmasının uygun olacağını belirtmiş, Sarı (2007) da çalışmasında olumlu duygu ve olumsuz duygu boyutlarını okul yaşam niteliğinin ana değişkenleri olarak da ele almış “Okula Yönelik Duygular” adı altında birleştirmiştir. Bu çalışmada ise Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinin (OYNÖ) kuramsal dayanakları yukarıda verilen “Genel Memnuniyet”, “Olumsuz Duygular”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”, “Sosyal Uyum”, “Fırsatlar”, “Başarı” ve “Okul Cazibesi/Çekiciliği” boyutlarına dayanmaktadır.

Genel Memnuniyet

Örgütleri diğer örgütlerden farklı kılan ve üyelerinin davranışlarını etkileyen en önemli etkenlerden birisi de örgüt psikolojisi olduğu, bu psikolojinin örgütün karakter yapısının oluşmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bir eğitim örgütü olan okullar insan ilişkilerinin en yoğun yaşandığı ortamlardan birisidir. Bu bağlamda okul yaşam niteliğinin bu boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve tutumlarının genel bir sonucu niteliğindedir. Çocukların okula karşı olan tutumları, düşünceleri, memnuniyetleri veya memnuniyetsizlikleri bu boyut altında incelenmektedir (Mok ve Flynn, 2002).

Duygular bireylerin sosyal hayatları açısından büyük önem taşımaktadır. Duygular yaşantının hammaddeleleridir. Öğrendiklerimizin büyük bir kısmını yeni algıların öğrenilmesi oluşturur. Ayrıca önceki öğrenmelerimiz, yeni oluşacak algımızı etkileyecektir. Bu bakış açısından bakıldığında duyguların, bireye bilgi kaynaklığı yaptığı ifade edilebilir (Gömleksiz ve Kan, 2012, s.1166). Bu bağlamda okula karşı duyguların incelenmesine yönelik çabaların temelinde, bu tutumların eğitim çıktıları üzerindeki önemli etkilerinin olduğu (Sarı, 2006) bu nedenle özellikle son yıllarda öğrencilerin okula ilişkin algılarına yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir (Aydoğdu, 2008; Aypay ve

Eryılmaz, 2011; Blum, 2005; Holt ve Smith, 2002; Kong, 2008; Mok ve Flynn,1997; Özdemir ve Sezgin, 2011; Tangen, 2009; Verkuyten ve Thijs, 2002; Yılmaz, 2005).

Öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okulun ne düzeyde tatmin edici olduğu ve okul yaşamının kalitesi ile ilgilidir (Sarı, 2007, s. 77). Bazı okulların atmosferinin heyecan ve mutluluk verici ve eğlenceli yerler olması bazı okulların ise bu heyecandan yoksun olması bunaltıcı ve korkutucu bir okul ikliminin var olması okullar arasında yaşam niteliğinin farklılıklarını ortaya koymaktadır (Leonard vd., 2003; Linnakylä, 1998). Bu nedenle çocukların okula yönelik duyguları okulda var olan yaşam niteliğinin en önemli göstergesidir (Verkuyten ve Thijs, 2002, s. 203).

Genel memnuniyet, öğrencilerin okul iklimi ve atmosferine ilişkin algılarının bir neticesi olarak ortaya çıkan (Samdal vd., 1998), öğrencilerin okula karşı olan his ve tutumlarını yansıtan (Williams ve Roey, 1996, s. 193) okulla ilgili faktörler ve eğitsel deneyimler sonucunda (Karatzias vd., 2002) okul yaşamını bir bütün olarak ne derece olumlu algıladıklarına ilişkin okula karşı sahip oldukları olumlu duygular (Wilner, 2011) şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca Schlechty (2011) okul memnuniyetini okul etkinliklerinde öğrencinin başarı ve gurur duygusu yaşaması, önemli bir şey yaptıklarını hissetmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu kavramın kuramsal temeli, çocukların genel okul memnuniyeti üzerine kurularak genel iyi olmanın bir yönü olarak ele alınmakta (Epstein ve Mcpartland, 1976) okul yaşamının niteliğine yönelik öğrencilerin kişisel ve bilişsel değerlendirmelerini kapsamaktadır (Baker, 1998).

Okul memnuniyeti çocukların yaşam niteliğini etkileyen ana unsurlarından biridir. Çocukların kendileri ve içinde faaliyet gösterdikleri kuruma yönelik olumlu algılara sahip olmaları özünde çok önemlidir. Okullar öğrencilerin değer verebileceği ve keyif alabileceği, güven veren ve destekleyen ortamlar olmalıdır. Dahası okul memnuniyeti seviyesi, okula bağlılığı, devamsızlık oranlarını, okul terklerini ve davranış problemlerini etkilediği gibi psikolojik açıdan iyi olmayı da etkilemektedir. Bu nedenle çocuklarının okullarını nasıl değerlendirdikleri ve okul memnuniyet seviyesinin hangi etkenler tarafından etkilendiğini anlamak önemlidir (Verkuyten ve Thijs, 2002).

Bir öğrenci, okulda akranlarıyla tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, başarılı olduğuna inanıyorsa, akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğini hissediyorsa ve sosyal etkinliklere katılımı için sunulan olanaklar yeterliyse okula yönelik algılarının olumlu olması beklenir (Sarı, 2006, s. 148).

Öğrenciler kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarında, okul memnuniyeti, kendine güven artmakta, olumsuz davranışlara yönelme olasılığı azalmaktadır. Öğrenciler akademik yeterlikler konusunda kendilerini iyi hissettikleri zaman, okula ve öğrenme sürecine daha fazla katılmakta ve okulu daha eğlenceli bir ortam olarak görmektedirler. Olumlu bir tutum, destekleyici yardım sağlayan ve gerektiğinde ulaşılabilir olan öğretmenlerin varlığını bilmek öğrencilerin okulda kendilerini daha mutlu ve rahat hissetmelerini sağlar (Özdemir ve Sezgin, 2011, s. 187).

Okul memnuniyeti ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda, destekleyici ve güven verici bir okul ortamının, öğrencilerin okuldan memnuniyetini artırdığı (Baker, 1998) okul memnuniyeti yüksek öğrencilerin okula özgü değerleri daha çok benimsedikleri, okula bağlılıklarının yüksek olduğu (Goodenow ve Grady, 1993) ve öğrenmeye karşı daha yüksek bir istek içerisinde oldukları (Keys ve Fernandes'den aktaran Karatzias vd., 2001b) belirlenmiştir.

Olumsuz Duygular

Olumsuz duygu boyutu, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir (Mok ve Flynn, 2002). Okulda var olan olumsuz atmosfer, aşırı derecede akademik başarıya odaklanma ve katı okul kuralları öğrenci memnuniyetini olumsuz etkilemektedir. Bunun tersi olarak ise var olan öğrenci memnuniyeti, öğrencinin stresini azaltmakta ve okula devamı artmaktadır. Çünkü öğrenci okulu kendisini geleceğe hazırlayan onu eğlendiren ve mutlu olmasına neden olan ortamlar olarak görmek istemektedir (Leonard vd., 2003).

Bir öğrencinin okulda öğretmenleriyle, diğer öğrencilerle ve yöneticilerle iletişimi iyi değilse, kendini okulda değerli hissetmiyorsa ya da geleceğine yönelik okulun kendisine akademik ve sosyal anlamda herhangi bir fırsat oluşturacağını düşünmüyorsa, okuldaki sosyal etkinlikler ilgisini çekmiyorsa, bu öğrencinin okul yaşam niteliğine yönelik algısı da olumsuz olacaktır (Sarı, 2007, s. 76). Öğrencilerin okul memnuniyetlerinin düşük düzeyde olması, okul içerisinde olumsuz sayılabilecek davranışlara neden olurken bunun sonucu olarak da okula devamsızlık, okul terkleri gibi daha ileri sorunlara da yol açabilmektedir (Ainley, 1991).

Aypay ve Eryılmaz'ın (2011) yaptığı araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma

düzeylerinin düştüğü; dinlenme ve eğlenme gereksinimini karşılama isteği yükseldikçe de derse katılmaya motive olma düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Şimşek ve Şahin (2012) “ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenlerini belirlemek” amacıyla yaptığı araştırmalarında; ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında genel olarak %16,1 oranında okulu bırakma eğilimi saptanmıştır. Araştırmada sosyal çevreden dışlanma, okulu bırakma eğilimi olan, okulu bırakmış ve okul başarısı zayıf olanlarla arkadaşlık kurma gibi faktörlerin okulu bırakma riskini belirgin biçimde arttırdığı görülmüştür. Ayrıca *Okul etkenleri açısından*; okuldan, öğretmenlerden ve yöneticilerden memnuniyetsizlik, öğretmen ve yöneticilerden gerekli yardım ve desteği bulamama, okul ortamında görülen kuralsız davranışların çokluğu gibi etkenlerin okulu bırakma eğilimini arttırdığı tespit edilmiştir.

Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi

İnsanlar sosyal bir varlık olması nedeniyle diğer insanlarla bir arada yaşamak, onları sevmek, onlar tarafından sevilme, onaylanmak ve takdir edilmek isterler. Bu ihtiyaçları giderilmediği durumlarda ihtiyacını giderecek başka gruplar ararlar (Eren, 2001). Çocukların bu tür ihtiyaçlarının karşılanması okula başlamadan önce aile üyeleri ve yakın akrabalar tarafından giderilirken okul sürecinde genellikle öğretmenler ve diğer okul üyeleri tarafından giderilmesi beklenir.

Eğitim ortamlarında özellikle sınıf içinde eğitim-öğretim etkinlikleri öğretmen öğrenci etkileşimi üzerine gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik duygularının oluşmasında ve bunun neticesi olarak da okul yaşamının niteliğinin belirlenmesinde en önemli etkenin öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü okul ortamında öğretmen-öğrenci arasında kurulan destekleyici ilişkiler öğrencilerin kendilerine güven duymasına ve okula karşı olumlu duygular beslemesine yardımcı olmakta (Murray ve Greenberg, 2000) başarı, okula bağlılık, motivasyon ve okul sevgisi gibi olumlu sonuçların oluşmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak da öğrenme daha kolay gerçekleşebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik uyumunu etkilediğini belirten Fraser ve Chiohn (2009), okul ve sınıf ortamında kendini fiziksel ve duygusal anlamda güvende hisseden öğrencilerin, okula bağlılıklarının arttığını, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin sağlandığını da vurgulamaktadır.

Öğretmen – öğrenci ilişkisinde karşılıklı saygının önemini değinen Başar (1999, s. 68) öğretmenin üzücü, kırıcı ve aşağılayıcı olmamasını ve öğrenciye verilen değeri yansıtması gerektiğini belirtmiştir. Aksi takdirde öğrenci korku ve kaygıya kapılarak, öğretmeniyle ve hatta arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşayabilir. Celep ve Erdoğan (2002) öğretmenler tarafından yapılan olumsuz eleştiri ve uyarıların, öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve bu durumun da onların okuldan nefret etmelerine yol açtığını belirtmektedirler. Yani öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında girdikleri ilişkiler genel olarak öğrenme ve öğretme etkinliklerinin niteliğini belirlemekte (Cadima, Leal ve Burchinal, 2010) bunun sonucu olarak da okula yönelik duygular oluşmaktadır.

Avustralyada yapılan bir araştırmada okulun yaşam niteliğini belirleyen en önemli faktörlerin “sınıf ortamı” ve “öğrenci deneyimi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mok ve Flynn, 2002, 297). Sınıf deneyimlerinde ise en önemli etkenin öğretmen olduğu söylenebilir. Bailey 1999 yılında ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin okulu sevip sevmemeleri üzerindeki en önemli etkenlerin öğretmenler ve arkadaşları olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada öğrenciler, okulu ve sınıflarını sevmelerindeki en önemli etkenlerden birinin öğretmenler olduğunu belirterek sınıfı sevebilir veya sevelemez kılabilen öğretmen özelliklerini belirtmişlerdir. Hoşlandıkları özellikler “öğretmenlerin öğrencilere önem vermesi, arkadaşça davranması, kolayca konuşulabilir olması”; hoşlanmadıkları özellikleri ise “sınıfın önünde öğrenciyle alay edip onu küçük düşürmesi, bazı öğrencileri kayırması, öğrencilere saygı göstermemesi, kötü huylu olması, çok bağırması ve birden bire başka bir ruh haline geçmesi” şeklinde sıralamışlardır (Aktaran Sarı, 2006, s.81). Ayrıca ilkokul öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmaya göre (Verkuyten ve Thijs, 2002) öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz olaylara tepkileri akran zorbalığının sıklığını azaltmakta ve öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumlarını olumlu etkilemektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine yapılan diğer araştırmalarda; öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve öğrencilere yönelik arkadaşça davranmalarına bağlı olduğu (Ryan, Fleming ve Maina, 2003) öğrencilerin dersleri sevip sevmemelerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin, öğretmen- öğrenci iletişim stilleri olduğu (Lang, Wong ve Fraser, 2005) sadece yönerge vermeyen ya da bilgi aktarmayan aynı zamanda güven ve cesaret veren ve olumlu bir sınıf

iklimi oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerin okul aidiyetlerini artırdığı (Booker, 2004) bulgularına ulaşılmıştır.

Akademik çalışmalarda görüldüğü üzere, öğretmen ve öğrenci ilişkisinde belirleyici iki ilişki şekli karşımıza çıkmaktadır. Destekleyici ve güven odaklı öğretmen-öğrenci ilişkisi ve kontrol odaklı öğretmen-öğrenci ilişkisi (Hoy ve Miskel, 2010; Walberg ve Greenberg'den aktaran Leonard vd., 2003):

Destekleyici ve güven odaklı öğretmen öğrenci ilişkisi. Bu ilişkide güven önemlidir. Çünkü güven odaklı ilişki öğrenci öğretmen arasındaki işbirliğini kolaylaştırır, şeffaflığı artırır ve olumlu sınıf ikliminin oluşmasına neden olur. Bunun sonucu olarak da öğrencinin sorumluluk duygusu, okula olan bağlılığı, moral-motivasyonunu ve başarıya azmi artar. Bu ilişkide öğretmen destekleyici bir rehber rolünü üstlenmektedir.

Kontrol odaklı ilişki. Bu ilişkide öğretmen okulu, katı öğretmen-öğrenci hiyerarşisi içerisinde yer alan otokratik bir örgüt olarak algılanmaktadır. Güç ve iletişim akışı tek yönlü ve yukarıdan aşağı doğrudur. Öğrenciler öğretmenin söylediklerini sorgulamadan kabul etmek durumundadırlar. Öğrenciler cezalandırılarak kontrol edilmesi gereken sorumsuz ve disiplinsiz bireyler olarak kabul edilmektedir. Bu durum okul atmosferinde endişe, korku ve güvensizlik ortamı oluşturmaktadır. Bunun sonucu olarak da okul öğrenciye cazip gelmemekte ve öğrencinin okula olan duyguları olumsuzlaşmakta ve bağlılığı azalmaktadır.

Sosyal Uyum

Bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Sosyal gelişim, bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği ilgi duyduğu davranışların tümüdür. Çocuğun içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması onun sosyalleşmesidir. Bireyde çeşitli tutum ve davranışların oluşması sosyal gelişiminin bir ürünüdür (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s. 156).

Sosyal uyum ise bireyin insanlarla ilişki kurabilme ve sürdürebilme becerisini ifade etmektedir (Özguven, 1992, s. 17-20). Bireyin kişiliği, çevresiyle etkileşimiyle şekillenmektedir. Bireyin kendisine en yakın çevresi olan aile, okul ve arkadaş çevresi kişiliğin oluşmasında etkili olmaktadır (Dündar, 2009, s. 140). Çocukların kendisini ifade

edebilmesi, özgüven kazanması, ailesi ve çevresiyle ilişki kurabilmesi, arkadaşları tarafından kabul görmesi, sosyal anlamda bağımsızlık kazanması gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde öğrencilere sosyal davranışlar kazandırmak, uygun davranışlarında onları desteklemek ve onları motive etmek bulunmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Eğitim ortamlarının en önemli amaçlarından birisi de çocukların okulda akranlarıyla veya diğer kişilerle kurduğu karşılıklı ilişkiler neticesinde sosyal becerilerinin geliştirilmesi olarak belirtilebilir.

Öğrencilerin okul içinde öğretmenleri ya da diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve etkileşimleri sosyal bir ortamda gerçekleşmektedir (Özdemir vd., 2010). Öğrencilerin okul üyeleri ile kurduğu karşılıklı ilişkiler, çocuğun okula ait olma duygusunu geliştirir. Başkaları tarafından saygılı davranılan ve kabul edilen öğrenciler, okulda daha çok mutlu ve tatmin olmaktadır. Bu durum çocuğu hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok motive etmektedir. Bunun tam tersi aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk ise birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Okul yaşamının niteliğinin “Sosyal Uyum” boyutu, çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). Sosyal açıdan kabul edilme ya da edilmeme hissi mutluluk gibi olumlu duygulara ya da yalnızlık gibi olumsuz duygulara yol açar (Verkuyten ve Thijs, 2002).

Öğrencilerin bulunduğu ortama sosyal uyum sağlaması açısından önem arz eden en önemli unsurlardan birisi de akran ilişkileridir. Akran ilişkileri bazı öğrenciler için okulda büyük bir olumsuz stres ve tatminsizlik kaynağıdır. Olumlu akran ilişkileri çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmek, kendilerini tanımak ve bir yetişkin olarak hayata uzun dönemli uyum sağlayabilmek için önemlidir. Uygun akran ilişkileri geliştiremeyen öğrenciler çocuk suçlarına karışmaya, sağlıksız, mutsuz yetişkin yaşantısı sürmeye, duygusal problemler yaşamaya ve intihara kalkışmaya daha meyillidirler (Medeiros vd.’den aktaran Leonard, 2002, s. 55).

Destekleyici akran ilişkileri, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olumlu etkileşimde bulunmasına neden olmakta ve bu etkileşim zaman geçtikçe genişleyerek öğrencilerin okula karşı duygularını olumlu yönde etkilemektedir. Okula karşı olumlu duygular besleyen öğrenciler, okul ortamında bulunmaktan zevk almakta ve kendilerini okulun bir parçası olarak görmektedirler. Akran ilişkilerini doyum sağlayıcı olarak tanımlayan öğrenciler, okulda kendilerini desteklenmiş hissetmekte, okula karşı yüksek düzeyde

aidiyet duygusu hissetmekte ve böylece kendine güven ve akademik motivasyon oluşmaktadır (Berndt, 2004; Booker, 2004). Öğrencinin okulda destek eksikliği hissetmesi, okul dışında kendilerini kabul edecek başka bir gruba dâhil edecek alt gruplar aramalarına sebep olur. Eğer öğrenciler öğretmenleri tarafından ne akademik yönden ne de kişisel olarak desteklendiklerini hissetmezlerse kendilerini okula yabancılaştırırlar. Birey olarak saygı duyulmadıklarını ve önem verilmediklerini düşünürler (Samdal vd., 2000, s. 144). Arkadaşlarıyla veya diğer okul üyeleriyle sağlıklı iletişim kuramayan çocuk, sınıfta ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşayabilir. Bu durum çocuğun içine kapanmasına, okula ve öğretmene yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir. Bu bağlamda çocuğun okula yönelik olumlu duygularının gelişmesinde en önemli etkenlerin biri de arkadaşları ve diğer okul üyeleriyle kurduğu ilişkiler olduğu görülmektedir.

Akran ilişkilerine yönelik yapılan araştırmalarda: öğrencilerin okulu sevip sevmemelerindeki en önemli etkenlerin arkadaşlar ve öğretmenler olduğu (Bailey'den aktaran Sarı, 2006) akranları tarafından kabul edilen çocukların sınıflarından ve okullarından keyif almaya daha yatkın oldukları (Osterman, 2000), akranları tarafından kabul edilmemiş çocukların yaşam niteliği ile ilgili daha fazla memnuniyetsizlikler belirttikleri, akranlar tarafından onaylanma ya da onaylanmama kendine saygıda belirleyici olduğu (Verkuyten ve Thijs, 2002) akranları tarafından kabul gören ve hoşlanılan çocukların yaşam doyum düzeylerinin, akranları tarafından kabul görmeyen reddedilen ve ihmal edilen çocuklara göre daha yüksek olduğu (Kaya ve Siyez, 2008), akranları tarafından kabul gören öğrencilerin, kabul görmeyen akranlarına göre daha yeterli sosyal becerilere sahip olduğu (Baş ve Siyez, 2011) sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin okula yönelik olumlu duygularının gelişmesine neden olan, onların sosyal uyumlarını etkileyen en önemli unsurlardan birisi de akran ilişkileri olduğu söylenebilir.

Fırsatlar

Öğrencinin kendi gelişimi ve geleceği açısından okulu bir fırsat bilip okulun önemine ilişkin algısı ve beklentilerini ifade eden bu boyutun, öğrencinin okula gelişiminin temel nedenleri arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Öğrenci okula gelişim beklentileri ile başlar. Mok ve Flynn'a (2002, s. 277) göre okul yaşam niteliğinin önemli bir bileşeni olan bu beklentiler, öğrencilerin akademik, kişisel, mesleki, sosyal ve ahlak gelişim

beklentilerini içermektedir. Akademik beklentiler bileşeninde, öğrencilerin akademik yeterliklerini geliştirmek, bir üst öğrenime veya kamu sınavlarına hazırlanmak üzere okulda buldukları ve iyi bir eğitim programıyla onlara yardım edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Kişisel gelişim beklentilerinde okulun sunduğu imkânlar ile öğrencilerin kişisel gelişimlerinin sağlanması, mesleki gelişim beklentilerinde öğrencilerin kariyer beklentilerinin söz konusu olduğu, sosyal gelişim beklentilerinde öğrencilerin okuldan kişilerarası etkileşim ve sosyal ilişkiler kurma yeterliliği kazandırılması, ahlak gelişim beklentilerinde ise dini, ahlaki ve toplumsal değerleri benimsemede okulun kendilerine yardımcı olmasını bekledikleri vurgulanmaktadır.

İnsanların elde etmeyi umduğu sonuçlara ve doğal durumlara ilişkin bazı öncelikleri varolduğu için önceden tanımlayıp, betimledikleri bir sonuca ulaşmak için çaba sarf ederler (Anık, 2007). İnsanlar sonuçlarına inandıkları için veya başarısızlık durumunda acı çekmekten veya misillemeden korktukları için zorluklarla karşılaştıklarında bile kararlılıkla çalışmalarını sürdürürler. Öğrencinin kararlılığını değerlendirmek, bir öğrencinin sonuca ulaşmaya kadar hatta onu aşmaya kadar çalışmayı sürdürmekte gönüllü olup olmadığını belirlemekle mümkündür (Schlechty, 2011, s. 68-69).

Her birey farklı sonuçlara farklı yoğunlukta ve türde önem vermektedir. Buna, bireysel ihtiyaç, algı ve öncelikleri neden olmakta ve bu subjektif değerlendirmeler davranışlarına yansımaktadır (Anık, 2007). Bireyin davranış ile ilgili beklentisi, yani bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklendiği değer toplamı motivasyonu belirleyecektir (Acat ve Yenilmez, 2004, s.126) Tolman'a göre davranışın kökenindeki enerji bir ödül beklentisidir (Can, 1985, 28). Bu bağlamda çocuğun veya ailelerin okulu sevmesine neden olan ve çocuğu okula sevk eden ödülün istenilen bir geleceğe hazırlanması olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okullarındaki öğretime yönelik etkinlikleri, gelecekleri için ne kadar yararlı gördükleri ve bu çalışmaların gelecek yaşamlarında kariyer edinmede ne kadar faydalı olacağı ile ilgili algıları, onların okuldaki yaşam niteliğini nasıl algıladıklarını belirlemektedir (Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilere göre bir okul öğrencinin entelektüel ve kültürel birikimine katkı sağlıyorsa, ilgilendiği konular anlatılıyorsa, mesleki hayatta başarı getirecek ve gündelik sorunlarına çözümler öneren bir içerikle dersler anlatılıyorsa; diyalog kurulabilen, konuya hâkimiyeti olan, hitabeti mükemmel, katılımcılığı teşvik eden bir eğiticiden ders alınıyorsa, öğrenciye göre, bu tarz bir eğitim tatminkardır (Anık, 2007). Bu

durumda beklentiler karşılanmakta ve bunun sonucu olarak da okula ve okul yaşamının niteliğine yönelik algılar olumlu yönde etkilenebilmektedir.

Başarı

İnsanları motive eden ve hedeflerine ulaşmada onlara yardımcı olan en önemli etkenlerden birisi de başarı gereksinimidir. Başarı gereksinimi arkadaşlarının saygısını kazanma, uzmanlarca onaylanma, para kazanma, kendi başına başarma isteği gibi pek çok faktörlerden oluşabilir (Umay, 2002). McClelland ve Atkinson'a göre insanlar başarıyı sadece ödül almak için değil, başarı ihtiyacından dolayı da istemektedirler (Stipek, 2002).

Başarı ihtiyacı, başarı beklentisi ve başarıya verilen değer bireyi olumlu yönde etkiler. Okulda başarılı olan ve kendiyi gurur duyan bir öğrenci okul dışında da başarılarını sürdürmek isteyecektir (Atkinson'dan aktaran Göç, 2010). Başarı odaklı amaç teorisi, McClelland tarafından akademik amaçlar ve sosyal amaçlar olarak ikiye ayrılır. Akademik amaç, tamamen öznel amaçlara dayalıdır. Bireyin bilişsel süreçlerini yönlendirerek okul başarısını dolaylı olarak etkiler. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, okulun isteklerini yönlendirmesini, kaynakları düzenleyebilmesini ifade eder. Öğrenme sonuçları, bireyin öğreneceği konuyla ilgili yeterliliğini, anlayışını artırır. Sosyal amaçlar ise benlik amaçlarıdır. Kendini zenginleştiren amaçlar, arkadaşları arasında kazandığı statüyü içerir. Başkalarına karşı durumunu belirler. Öğrenme amaçları bilginin stratejik geçiş sürecinde derinleşmesiyle ilgilenir, bu da okul başarısını artırır (Acat ve Yenilmez, 2004).

Çocukların okuldaki başarılarına ilişkin algıları okulun yaşam niteliğine ilişkin algıları üzerinde önemli etkileri olan bir değişkendir. Çocuğun çevresindekilerden alacağı olumlu dönütler, çocuğun kendine güveninin artmasına, sınıf içinde ve dışında katılımcı davranışlar sergilemesine ve diğerleriyle daha rahat iletişim kurmasına zemin hazırlayıcı bir rol oynar (Sarı, 2007, s. 84).

Öğrenciler okula karşı ne kadar iyi hisler taşırlarsa okul performanslarının sorumluluğunu o kadar çok üstlenmektedirler (Wolf vd., 1981). Bu nedenle eğitsel performans ile okul yaşam niteliği arasında olumlu bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Verjkuyten ve Thijs (2002)'in araştırma bulgularına göre eğitsel açıdan iyi performans sergileyen çocuklar okul yaşamından daha memnundurlar çünkü daha iyi performans daha güçlü bir okul yeterliği ve etkinliğine yol açmaktadır.

Başarılar çoğunlukla tatmin edicidir çünkü hâlihazırda insanları ve yeteneklerini etkili çalışmaya ikna ederler. Bunun özünde kişinin yeterli ve yetenekli olması algısı yatar ve ayrıca akademik öz güvenin okul memnuniyeti ile ilgili olduğu saptanmıştır (Huebner ve McCulough'den aktaran Verkuyten ve Thijs, 2002). Öğrenciler nitelikli okul çalışmalarını başarılı bir şekilde tamamladıklarında memnuniyet, başarı, gurur ve sevinç duygusu yaşarlar ve kendilerini yeterli görürler (Schlechty, 2011, s. 71). Böylelikle yeterlilik hissi eğitsel performansı okul memnuniyetine bağlamada bir aracı rol üstlenmiş olur. Örneğin bir çocuk kendini zeki hissettiği için okulda memnun olabilir ve ingilizce ve matematikte başarılı olduğu için kendini zeki hissediyor olabilir. Okul sonuçlarının iyi olmasının okul yaşam memnuniyetine götüreceği beklenebilir (Verkuyten ve Thijs, 2002). Okul memnuniyeti öğrencilerin eğitimsel değerleri kabul etme, öğrenci motivasyonu ve bağlılığı ile olumlu bir ilişkiye sahiptir. Öte yandan okul memnuniyetsizliği ise davranışsal problemler ve özellikle daha sıkı çalışmak için gerekli motivasyon eksikliğinden kaynaklanan düşük okul başarısı ile olumlu bir ilişki göstermektedir (Karatzias vd., 2001a, s. 267).

Öğrenciye yüksek başarı beklentisi dayatmak olumlu bir öğretmen davranışı olarak kabul edilse de (Sarı, 2007, s. 84) yüksek seviyeli akademik başarı zor iştir, her zaman eğlenceli değildir, kısa süreli etkinliklerden çok, uzun süreli çaba ister ve bazen kaçınılmaz şekilde tek düze ve sıkıcıdır (Schlechty, 2011, s.93). Bu nedenle beklentinin dozunun öğrencinin potansiyeline göre ayarlanması ve gerektiğinde başarısı kadar başarısızlığının da doğal karşılanması gerekir. Sürekli başarılı olması beklenen, en ufak bir başarısızlığı bile hoş görülme, bundan dolayı suçlanan, küçük düşürülen bir çocuğun kendine ve okula ilişkin olumsuz algılar geliştirmesi ve süreç içerisinde bu olumsuz algılarının pekişmesi doğaldır (Sarı, 2007, s. 84).

Bloom'un (2012) da belirttiği gibi, eğer öğrencinin okulda başarısız olduğuna dair bir algısı varsa bu öğrenci okuldan ve öğrenme ünitelerinden kurtulma yolları arayacak; eğer böyle bir kurtulma yolu da göremezse, zorunlu olarak, olumsuz duyuşsal özelliklerden oluşan bir tutumdan da ileri giderek katılığa (duygu yokluğuna, ilgisizliğe, aldırmaçlığa) itilmiş olacaktır. Böylece katılım sağlayamayan öğrencinin okula ilgisi azalacak ve bu durum devamsızlık veya okul terki gibi davranış sorunlarına da neden olabilecektir. Jerald'ın (2006) yaptığı araştırmaya göre öğrencileri devamsızlık veya okul terki gibi davranışlara iten üç temel faktör olduğu belirtilmektedir. Bunlar; öğrencilerin sosyo-kültürel yapıları, okul karakteristikleri ve öğrencilerin eğitimsel deneyimleridir. Eğitimsel

deneyimler ise “akademik performans” ve “eğitimsel katılımın düşüklüğü” olarak ele alınmıştır.

Öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılımı aktif bir süreçtir. Öğrencinin hazır bulunması kadar, dikkatle izlemesini, kendini konuya adanmasını ve yapması istenen şeyi, yapmaya değer bulmasını gerektirir. Katılım olmadan öğrencinin öğrenmesi zayıf bir ihtimaldir. Bir şeyle ilgilenen insan konunun üzerine eğilir ve bazen onu eğlenceli bulur. Öğrenciler farklı düzeyde katılım gösterebilir. Otoriteye aşırı derecede uyan öğrenciler, kendilerine anlamsız gelse de, itaatten dolayı *sembolik katılım* veya *pasif uyma* davranışı gösterebilirler. Öğrencinin pasif davranışa iten neden, peşinde oldukları ödül, yaptıkları iş veya işin sonuçları değil verilen görevden kurtulmaktır. Bazen de kendilerinden istenen şeyleri yapamayacaklarını hissederler veya akademik çalışmaların kendilerini çok ilgilendirmediğini –bu duruma ebeveynler de etki edebilir- düşünerek geri çekilirler (Schlechty, 2011).

Öğrenme parmak izi kadar kişiseldir. Herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesi farklıdır. Öğrencinin bildiğinden daha fazlasını öğrenebilmesi için uygun öğrenme olanağı sağlanmalıdır. Günümüzde halâ okuldaki öğretim, genellikle bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberletilmesi ile sınırlı kalmaktadır (Özden, 2008). Bu durum öğrenciyi okuldan koparmakta ve okula alternatif olan okul dışı ve kontrolsüz etkinliklere itmektedir. Öğrencilerin beklentilerine cevap veremeyen okullarda, öğrencinin okula olan bağlılığı, derslere olan ilgisi ve katılımı azalmaktadır. Öğrenci okula sadece kendisini kontrol eden çevresel (Ebeveyn, arkadaş, iş vb.) otoritelere uymak amacıyla gelmektedirler. Ancak nitelikli bir yaşam sürmek, kontrol edenlerin taleplerini karşılamaktan daha fazlasını gerektirir. Pink’e (2010) göre işyerimizde ve okulumuzda itaat çok fazla, işimizi veya dersimizi sevme çok azdır. İtaat günü kurtarmamıza yarar. Ama sizi sabaha çıkaracak olan bu sevgi ve bağlılıktır. Bu nedenle öğrencinin başarıya gereksinimini giderecek ilgisi ve ihtiyaçlarına karşılık verebilecek etkinlikler sunulmalıdır.

Öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık veren etkinlikler sunulduğunda, öğrenciler derse yoğunlaşırlar; işler zorlaştığında bile kararlılıkla devam edebilirler ve başarı ve mutluluk duygusu yaşarlar. Yoğunlaşan ve azmeden öğrenciler bir şekilde öğreneceklerdir. Öğrencinin öğrendiklerinin değerli olup olmadığı öğretmenin ve okulun katılımcı çalışma oluşturma yeteneğine bağlıdır (Schlechty, 2011, s. 102). Bu nedenle potansiyeli ne

düzeyde olursa olsun, her öğrenciye başarıma şansı verilerek bu duygunun yaşatılması onun ilerideki başarılarının da ön koşulu olarak ele alınabilir (Sarı, 2007, s. 84).

Okulun Cazibesi/Çekiciliği

Yaşam niteliğine dayandırılarak ifade edilen okul yaşamının niteliği, öğrencilerin bulunduğu ortamda mutlu ve tatmin olmasını sağlayacak olumlu deneyimler neticesinde ortaya çıkmakta (Karatzias vd., 2001; Leonard ve Bourke, 2003; Linnakylä, 1998; Tangen; 2009) olduğuna göre öğrenciye okulu cazip hale getirecek, okulda mutlu olmasını sağlayacak, severek isteyerek öğretim etkinliklerine katılmasına neden olacak tüm etkenleri okulun cazibesi boyutu altında toplayabiliriz.

İyi bir yaşam niteliğine sahip okullar, velilerin arzu ve hayallerini büyüten, öğretmen yaratıcılığını ve coşkusunu güdüleyen ve öğrencilere her gün okulda bulunma isteği veren cazip yerlerdir (Leonard, 2002, s. 23). Öğrencilerin okul ve sınıf ortamı algıları, eğitimin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrenciler, mutlu oldukları ve tercih ettikleri bir sınıf ortamında daha başarılı olmaktadır (Fraser ve Chiohn, 2009). Bu nedenle okullar çocukların değerlerine ve hoşlandıkları etkinliklere karşı destekleyici olmalı (Verkuyten ve Thijs, 2002, s. 203) ve çocukları kendine çekecek uygun yaşam ortamlarını içerisinde barındırmalıdır.

Öğrenciler, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedirler. Sınıf ortamlarının eğlenceli ve öğrencileri takdir edici bir şekilde düzenlendiği sınıflarda öğrenciler kendileri hakkında daha olumlu hisler geliştirirler, daha fazla motive edilirler, daha çok heyecan duyarlar ve öğrenmeye daha hazır hale gelirler. Daha çok tatmin olan öğrenciler daha az stres yaşarlar ve daha az devamsızlık yaparlar ve okulu onları geleceğe hazırlayan zevkli ve eğlenceli bir yer olarak görürler (Leonard, 2002).

Okul yaşamını sadece sıralardan oluşan bir sınıf ortamı, anlattığı dersin dinlenilmesi ve itaat edilmesi gereken bir öğretmen ve katı disiplin kuralları olan bir okul ortamı şeklinde algılama anlayışı her ne kadar geleneksel okul yaklaşımını ifade etsede günümüz eğitim dünyasında bu durumun halâ geçerliliğini devam ettirdiği söylenebilir. Durmaz (2008), bazı öğrencilerin okulu eğlenceli, öğretmenlerini güdüleyici, sınıf arkadaşlarını cesaretlendirici olarak değerlendirirken, bazılarının ise okulu tek düze, öğretmenleri adaletsiz, sınıf arkadaşlarını moral bozucu ve okul günlerini sıkıcı olarak değerlendirebildiklerini belirtmektedir. Gökşen vd. (2009) araştırmalarında okula bağlılığı etkileyen en önemli

değişkenler arasında çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler ve okuldaki ders dışı faaliyetlerin çekiciliğinin yer aldığı belirtilmiş; çocukların okula olan bağlılığı yükseldiği ölçüde okula devamın arttığı tespit edilmiştir. Çelik ve Beşpınar (2011) çalışmalarında okulu bırakan erkek öğrencilerin okuldan ayrılmalarını; “okulu sevmedim”, “dersleri kafam almıyordu”, “öğretmenler iyi değildi”, okulda çok dövüyorlardı” gibi ifadelerle açıkladıklarını belirtmişlerdir. Okuldan kaçan bir çocuk, okulu sevmeyen ve düşük okul başarısı sergileyen ve derslere ilgisi az olan bir öğrencidir. Okuldan kaçan çocuklar genel olarak okula ilgi duymama, okul dışında daha keyifli zaman geçirme ve okul kurallarına uymama nedeniyle aralıklı ve kısa süreli devamsızlık yapmaktadırlar (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010). Aydoğdu (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi” konulu araştırmada öğrencilerin önemli bir çoğunluğu olumsuzluk unsuru olarak okulu “cehennem”, “çöplük”, “işkence aleti” gibi metaforlarla tasvir etmeleri eğitim sistemi açısından oldukça düşündürücü bir durumdur.

Geleneksel eğitim anlayışını yansıtan kalabalık sınıf ortamlarında öğretmen merkezli, öğrenciye bilgi aktarımı yoluyla ders işlenmesi ve her yıl aktarılan bu bilgilerin standart testlerle ne kadarının hatırlandığının ölçülmesi, öğrenmenin sadece bilgi düzeyinde kalmasına neden olmakta, öğrenme becerilerinin bilgi düzeyinden üst düzeydeki becerilere geçmesini engellemektedir. Özden’e (2008, s.15) göre alışılmış biçimiyle okuldaki öğretim, bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberletilmesi ile sınırlı kalmaktadır. Bu gün okul ve öğrenciler sınıf duvarlarını aşmalı dersler gerçek hayatla ilişkilendirilmelidir.

Okulun öğrenciye cazip gelmesi okul yaşamının niteliği ile ilgilidir. Okuldan soğuma, okulda başarının düşmesi, okul dışı alanların ve faaliyetlerin daha çekici hale gelmesiyle birlikte yürümektedir (Çelik ve Beşpınar, 2011). Geçmişte aile, dini kurumlar ve okul, çocuklar için zihinsel ahlaki ve estetik deneyimlerin temel kaynağı idi. Bu gün özellikle elektronik iletişimle gerçekleşen devrimlerin sonucu olarak aileler ve okullar, eğlence dünyası, oyun endüstrisi ve çocukların ilgisini çeken diğer şeylerle rekabet etmek zorundadır. Eğitimciler bu yeni durumla rekabet etmesini öğrenmedikçe okullar öğrencin dikkatini kaybedecek ve böylece onların ilgisi aile ve eğitim kurumları dışında gelişen eğitici olmayan kontrolsüz kaynaklara yönelecektir (Schlechty, 2011).

Okulları öğrencilerin seveceği çalışma yerleri haline getirmek ve onların yaşam niteliğini artırmak için kullanılacak metotlar arasında öğrencilerin kendileri arasındaki etkileşim ve iletişimi teşvik etmek, öğrencilerin okul çalışanlarına rahat erişimini sağlamak, güvenli ve huzurlu bir çalışma ortamı sağlamak, okulların fiziki imkânlarını arttırmak, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda müfredat programları hazırlamak, keyifli vakitler geçirebilecekleri etkinlikler seçmelerini sağlamak, kaygı ve stresi azaltmak, öğretmenler, personel ve öğrenciler arasında güven ve saygıya dayalı işbirliği sağlamak, öğrencilerin yetenek ve bilgilerini kullanabilecekleri imkânlar sunmak, teknoloji de dâhil olmak üzere yeterli kaynak temin etmek, personel ile okulun amaçları arasında uyumu sağlamak gibi önlemler alınabilir (Samdal vd., 1998).

Okul Yaşamının Niteliğinin Ölçülmesi

Bu bölümde okul yaşamının niteliği ile ilgili yapılan ampirik çalışmalar incelenerek okul yaşamının niteliğini ölçmek için hangi yöntem ve araçların kullanıldığı ve ne tür analizlerin yapıldığı açıklanmıştır.

Okul yaşamının niteliğinin ölçümü, bilişsel olmayan etmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yardımcı olurken bir yandan da eğitsel bir çıktı olarak okul yaşamına yönelik bakış açısının ortaya konmasına olanak tanımaktadır (Wright ve Scullion, 2007). Okul yaşamının niteliği ile ilgili çalışmalarda gençlerin ve öğrencilerin yaşamlarının niteliğinin anlamı ölçülmeye ve öğrencilerin okulla ilgili genel memnuniyetleri belirlenmeye çalışılmış (Yılmaz, 2005) bununla birlikte okul yaşam niteliğine yönelik toplanan veriler yine okul etkililiği ve okul gelişimi bağlamında da değerlendirilmiştir (Wright ve Scullion, 2007).

Literatürde okul yaşamına ilişkin ölçek geliştirmeye yönelik Amerika bağlamında yapılan ilk çalışmalardan birisinin Epstein ve McPartland'a (1976) ait olduğu belirtilmektedir (Kong, 2008; Tangen, 2009; Wright ve Scullion, 2007). Epstein ve McPartland (1976) kavramsallaştırdıkları okul yaşam niteliğini, okulun formal ve informal yönlerinden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden, akranlar ve otorite figürleriyle olan ilişkilerden etkilenen bir kavram olduğunu belirtmişler, okul yaşamının niteliği kavramını okul memnuniyeti, öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumları ve öğrencilerin sınıf içi çalışmaları olmak üzere üç ana boyutta inceleyerek 27 maddelik okul yaşamının ölçümüne yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir.

Bazı araştırmacılar Epstein ve Mcpartland (1976) ın modeline farklı boyutlar ekleyerek Okul yaşamının niteliğini ölçmeye çalışmışlardır (Ainley ve Bourke 1992; Johnson ve Stevens, 2001; Karatzias vd., 2001a; Malin ve Linnakyla, 2001; William ve Batten 1981). Örneğin Williams ve Batten (1981) okul yaşamının niteliğini “Öğretmen-öğrenci ilişkileri”, “Sosyal uyum”, “Fırsat”, “Başarı” ve “okulun çekiciliği” gibi beş özel boyutta ele alırken; Ayrıca “Genel memnuniyet” ve “Olumsuz duygu” olarak iki de küresel boyutta ele almıştır. Bu boyutlar okul yaşamına yönelik yapılan birçok çalışmalarda kabul görmüştür. (Ainley ve Bourke, 1992; Leonard, 2002; Linnakylä ve Brunell, 1996; Mok ve Flynn, 2002; Pery, 2000; Sarı, 2007; Williams ve Roey, 1996; Wright ve Scullion, 2007). Yapılan çalışmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemleri uygulanırken bazı çalışmalarda da her ikisinin de uygulandığı karma yöntem görölmektedir.

Okul yaşamının niteliğine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları Avustralya'da da gerçekteşirilmüştir. Öncelikle ortaokullara ve daha sonra da ilkokullara yönelik iki ölçek geliştirilmüştir (Ainley ve Bourke, 1992). Yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve etnik köken değişkenlerini kullanarak ilköğretim düzeyinde gerçekteşirilen araştırmalarda en çok doyumun sağlandığı *fırsat* (okulun gelecek için anlamlılığı) ve *başarı* (birinin başarılı olabileceğine yönelik duyulan inanç) boyutlarında olduğu; cinsiyete ilişkin genel eğilimde ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul yaşamını daha olumlu algılama eğiliminde oldukları görölmüştür.

Mok ve Flynn (2002), öğrencilerin okul yaşam niteliğine etkileyen faktörleri belirlemek üzere path analizine dayalı bir model kullanmışlardır. Path modeli, öğrencilerin demografik özelliklerini, akademik motivasyonlarını, okuldan beklentilerini, sınıf ortamı ve formal/infomal programın niteliğine ilişkin algılarını ve öğrencilerin okul yaşamı niteliğini içermektedir. Okul yaşam niteliğini ölçmek için ise Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen ve Ainley ve Bourke (1988, 1992), Linnakyla (1996), Pang (1999) ve Leonard (2002) tarafından kullanılan bir ölçek uygulanmıştır. Bu ölçek ilköğretimin hem birinci hem de ikinci kademesinde kullanılmaya elverişlidir. Likert tipi 40 maddeden oluşan bu ölçeğin alt boyutları olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler ve fırsatlar şeklinindedir.

Türkiye'de okul yaşamına ilişkin yapılan ilk araştırmalarda Yılmaz (2002) Epstein ve McPartland'a (1976) tarafından geliştirilen ölçeği Türkçeye uyarlarken, Sarı (2007) ise

Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen Flynn (1993) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uyarlanan ölçekten yararlanmışır.

Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okul Yaşamının niteliğine ilişkin ilk çalışma Epstein ve McPartland (1976) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları genel olarak okul yaşamının niteliğinden memnun olan öğrencilerin; okul ortamının sunduğu imkânlardan memnun olduğu, öğretmenlerinden ve ailelerinden olumlu dönütler aldığı ve olumlu öz-değerlendirmelere sahip çalışkan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Bazı araştırmacılar Epstein ve Mcpartland (1976) ın çalışmasından sonra okul yaşamının niteliğini farklı boyutlarda araştırmışlardır.

Okul yaşam niteliğini; öğrencilerin okul memnuniyeti, sınıf etkinliklerine ilgi ve öğretmenlere olan tepki boyutlarında ele alan Schmidt ve Lunenburg (1989), yaptıkları çalışmada toplam 239 öğretmene ulaşarak öğrenci kontrol yaklaşımları, öğrenci kontrol davranışı ve okul yaşam niteliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada şehir okullarının öğrenci kontrol yaklaşımı ve kontrol davranışları konularında şehir dışı ve kırsal alanlardan daha gözetimci olduğu, öğrencilerin şehirlerde okul yaşam niteliği algılarının şehir dışı ve kırsal alanlara göre daha negatif olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Finlandiya’da uygulanan yeni öğretim programından bir yıl sonra yani 1995 yılında İngiltere’den Doğu Anglia Üniversitesi, Eğitimde Uygulamalı Araştırma Merkezi (CARE)’nin desteğini alarak bir araştırma ekibi oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre 1995 yılında yapılan reformdan sonra alınan sonuçlarla reformdan 4 yıl önceki sonuçlarda benzerlikler olduğu görülmüş ve okul yaşamı 1991 de olduğu gibi yine stresli ve yorucu ortamlar olarak belirlenmiştir. Bulgulara göre Finlandiya da okul memnuniyetsizliği önemli bir düzeydedir. Finlandiya’nın okullarının genel iyi olma hali genel memnuniyetsizlikten daha iyi bulunmasına karşın hala öğrencilerin dörtte biri okulu sıkıcı ve stresli bulunduğunu belirtmiştir. 1991 yılına göre öğrencilerin öğretmenlerle ilişkileri biraz iyileşme gösterirken, öğrenciler okulu güçlü bir şekilde öğrenme ve başarı kazanma yeri olarak ve sosyal etkileşimde bulunma ve kimlik kazanma yeri olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu okulu maceralı ve eğlenceli yerler olarak değerlendirmedikleri görülmüştür (Linnakyla, 1998).

Mok ve Flynn (1997), “Okul büyüklüğü okul yaşam niteliğini etkiler mi?” adlı çalışmalarında nicel ve nitel veriler elde etmişlerdir. Nicel verileri elde etmek için

Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen okul yaşam niteliği (Quality of School Life – QSL) ölçeğini lise düzeyinde 4949 öğrenciye uygulamışlardır. Sonrasında bu nicel çalışmayı 570 öğrenciden elde ettikleri nitel verilerle desteklemişler. Nitel ve nicel verilerin analizinde, okul yaşam niteliği ile okulun büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgularına ulaşılmış; okuldaki öğretmen-öğrenci ile öğrenci-öğrenci etkileşimleri sonucu ortaya çıkan okul ikliminin, okul yaşamının niteliği açısından oldukça önem taşıdığı vurgulanmıştır.

Perry (2000) 19 liseden 1500 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin yaşam doyumunu belirleyen faktörleri incelemiş ve okul yaşam niteliğinin ele alındığı değişkenler arasında en önemli etkenlerden birisinin de okul yaşam niteliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca analizler sonucunda ailedeki var olan yaşam niteliğinin, yaşam doyumuyla en yüksek ilişkiyi gösteren değişken olduğu, ikinci olarak da okul yaşamının niteliğinin geldiği tespit edilmiştir.

Leonard, Bourke ve Schofield (2000), tarafından “Okul Yaşamının Niteliği ve İlkokullarda Yabancılaşma” adlı çalışmada okul çevresinin öğrencilerin stres düzeylerini, yabancılaşma derecelerini ve okul yaşam niteliğine yönelik algılarını nasıl etkilediği araştırılmış. Araştırma verileri, beşinci ve altıncı sınıfta okuyan 254 öğrenciye Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğini uygulayarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler okulu mutsuz ve istemeden gelmek zorunda oldukları yerler olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson (2001b) farklı kültürdeki 359 Yunan ve İskoç 4., 5. ve 6. öğrencilerine Okul Yaşam Niteliği Ölçeği, Öğrenci Stres Envanteri, Genel İyi Olma Ölçeği, Kendine Saygı Ölçeği ve Olumlu ve Olumsuz Duygular Listesi uygulayarak veriler almıştır. Araştırma bulgularında İskoç çocukların Yunan çocuklara göre daha fazla okul doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca her iki grupta da okul yaşam niteliği ile okulun olumlu etkileri arasında yüksek bir ilişki olduğu, okulun olumsuz etkileri ve okul stresi ile okulun yaşam niteliği arasında ise negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Karatzias, Power, Flemming, Lennan ve Swanson (2002) “Okul tatmini/ tatminsizliği üzerine demografik, kişilik değişkenleri ve okul stresinin rolü” adlı çalışmalarında İskoç orta öğretim okullarında 425 öğrenciden veriler toplamışlardır. Araştırma bulgularında okul memnuniyetinde cinsiyetle sınıf seviyeleri arasında ilişki olduğu, kız öğrencilerin ve küçük çocukların daha okul yaşamından daha çok memnun oldukları bununla birlikte

kendine saygı ve okul stresi gibi unsurların okul yaşam memnuniyetinin güçlü ve önemli belirleyicileri olduğu belirlenmiştir.

Mok ve Flynn (2002) “Öğrenci Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler” isimli araştırmaları ile lise öğrencilerinin okul yaşam niteliğini etkileyen faktörlerin neler olduğunu path analiziyle incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Avustralya da 70 okuldan 8265 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Path modeli, öğrencilerin kendileri ve aileleriyle ilgili özgeçmiş yaşantılarını içeren demografik özelliklerini, akademik motivasyonlarını, okuldan beklentilerini, sınıf ortamı, formel/informel programın niteliğine ilişkin algılarını ve öğrencilerin okul yaşamı kalitesini içermektedir. Yapılan analiz sonucunda tüm bu değişkenler kontrol edildikten sonra öğrencilerin sınıf ortamındaki deneyimleri öğrencilerin okul yaşam niteliği algılarını etkileyen en önemli faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Leoanard (2002), ilköğretim okullarındaki yaşam niteliğini incelemek amacıyla Ainley ve Bourke (1992) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Niteliği Ölçeğini 16 öğretmen ve 5. ve 6. sınıfta okuyan 448 öğrenciye uygulayarak veriler elde etmiştir. Araştırmada öğrencilerin bireysel özellikleri, aile çevresi, öğretmen niteliği, okul iklimi, okul devamsızlığı gibi değişkenlerin okul yaşamının niteliği üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okul devamsızlığı ile okullarının yaşam niteliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okullarını mutsuz yerler olarak değerlendirdiği ve okul yaşam niteliğinin tüm boyutlarından da düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte okul yaşam niteliğini yüksek algılayan öğrencilerin diğerlerine oranla daha az devamsızlık yaptıkları, okula karşı olumsuz duygular içinde olan öğrencilerin ise daha çok devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da okuldaki stres ve tatminsizlik oluşturan etkenlerin azaltıldığında öğretmen ve öğrenciler için okul yaşamının niteliği düzeyi artmaktadır.

Kong (2008) “Sınıfta Öğrenme Deneyimleri ve Öğrencilerin Okul Yaşam Niteliği Algısı” isimli çalışmasında Okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler aracılığıyla hem nicel hem de nitel veriler elde etmiştir. Nicel araştırmaya 19.477 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme deneyimlerine okul yaşam niteliği yönüyle bakıldığında cinsiyet ve okul düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyet düzeyinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtirken okul düzeyinde ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretim öğrencilerine göre

öğrenme deneyimleri ve okul niteliği konusunda daha olumlu görüşler belirttiği tespit edilmiştir.

Tangen (2009) araştırmasında, öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin dört boyutlu ve dinamik bir model sunmaktadır. Bu model, yazarın ve arkadaşlarının çalışmalarına ve normal okullardaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin perspektiflerine dayanmaktadır. Model eğitim ve genel eğitim hedefleri açısından devlet okullarında ve özel okullarda okul yaşamının niteliğinin tartışılması ve üzerinde çalışılması için bir araç olarak da kullanılabilir. Okul yaşamının öznel niteliği ve oldukça karmaşık olan nesnel koşulları arasındaki bazı ilişkiler tartışılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, özellikle sesleri güçlükle duyulan öğrencilerin deneyim ve bakış açıları, okul yaşamında eşitlik, katılım ve kalitenin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilmektedir.

Okulların sosyal sistemlerinin niteliğini inceleyen diğer bir çalışmada, okullarda öğretmenlerin öğrencilere düşük düzeyde güveninden dolayı öğrencilerin destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmada zorluklarla karşılaşabilecekleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın verileri Belçika'da bulunan 84 ortaokulda görev yapan toplam 2104 öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere güvenini ölçmek için Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Analizler öğretmenlerin öğrencilerin eğitilebilirliğine yönelik algılarının öğretmenlerin öğrencilere olan güveninin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen ve öğrenci arasında güven ilişkisi kurulduğunda öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinden beklenenleri başarabileceklerine yönelik algılarını yansıtması bakımından önemlidir (Maele ve Houtte 2010).

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz (2002) “İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler” adlı çalışmasıyla; ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin sahip oldukları öğrenci kontrol yaklaşımları arasındaki ilişkinin varlığını ve bunun okul yaşamı niteliği üzerindeki etki derecesini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezinde bulunan 13 ilköğretim okulundaki 322 öğretmen ve 1469 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Epstein ve McPartland (1975) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Yılmaz (2002) tarafından uyarlanan Okul Yaşamının

Niteliği Anketi (Quality Of School Life Scale) ile toplanmıştır. Araştırmaya göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin kontrol yaklaşımları arasında ters bir ilişki vardır. Yöneticisi destekleyici olan öğretmen gözetimci eğilimli; tersine, emredici (direktif) olunca da insancıl (hümanist) eğilimli olmaktadır. Ancak, bu liderlik davranışlarının öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Sarı'nın (2007) "Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma" konulu araştırmasında nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (OYKÖ), "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" (DDBÖ), görüşme formları, kişisel bilgiler formu ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın evrenini (nicel veriler için) 2004 – 2005 öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenlerle bu okullarda öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ise iki aşamada gerçekleştirilmiştir: İlk aşamada alt, orta ve üst sosyo – ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları arasından tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğretmenler ile bu okulların 4., 5., 6. ve 7. sınıflarından seçkisiz olarak belirlenen birer şubede okuyan öğrenciler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin (OYKÖ) uygulaması için örnekleme yer almışlardır. Bu çerçevede 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öğretmenden veri toplanmıştır. OYKÖ ile toplanan veriler analiz edilerek, gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere, ölçekten aldıkları puana göre, en düşük ve en yüksek "okul yaşam kalitesi" düzeyine sahip iki okul belirlenmiştir. İkinci aşamada, belirlenen bu iki ilköğretim okulundaki 595 beşinci sınıf öğrencisine Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği uygulanarak gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere her iki okuldan birer 5. sınıf şubesi belirlenmiştir. Gözlemler bittikten sonra her iki okuldan sayıları eşit olmak üzere 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır. OYKÖ ile toplanan veriler analiz edilerek, gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere, ölçekten aldıkları puana göre, en düşük ve en yüksek 'okul yaşam kalitesi' düzeyine sahip iki okul belirlenmiştir. OYKÖ'den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır. Okulların yaşam kalitesi sosyo-ekonomik düzey

bakımından karşılaştırıldığında ise, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en düşük okul yaşam kalitesi ortalaması, alt sosyo- ekonomik düzeydeki okullara aittir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin çoğu bakımından, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük program daha antidemokratik özellikler taşımaktadır. Buna paralel olarak bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergilediklerinin belirlenmiş olması, okuldaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Durmaz (2008) “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi” adlı araştırmasında, Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan Genel ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Kırklareli ili merkez ve ilçelerindeki Genel ve Anadolu Liselerinden yansız olarak belirlenen on liseden yansız olarak belirlenen 602 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Araştırmada, genel lise ve anadolu lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarında anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu, sınıf düzeyi ile anne ve babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiç (2009) “ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 2008–2009 öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarına devam eden altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 106, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 112 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan da 80 olmak üzere toplam 298 öğrenciden “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ), “Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği” (ESATÖ) ve “Arkadaş Bağlılığı Ölçeği” (ABÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, okullarındaki yaşam kalitesini olumlu algılamaktadırlar. Araştırma sonuçları üst sosyo-ekonomik düzey okullarındaki öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden okullardaki öğrencilerden daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Yine araştırma bulgularına göre en önemli yordayıcı değişken arkadaş bağlılığıdır. Yordayıcı

değişkenlerin okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki göreceli önem sırası ise arkadaş bağıllığı ve empatik sınıf atmosferi şeklinde bulunmuştur.

Kalaycı ve Özdemir (2013) “Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağıllıkları Üzerine Etkisi” adlı araştırmalarında; lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile okul bağıllıkları arasındaki ilişki yapısını incelemiştir. Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Çankırı ili merkez ilçesine bağlı 10 lisede öğrenim gören toplam 5814 kişilik öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, evrenden çekilen 410 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda katılımcılara ‘Okul Bağıllığı Ölçeği’ ile ‘Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırmada katılımcıların okul bağıllık düzeyleri ile okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının orta düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Ayrıca okul yaşamının niteliği ile okula bağıllık arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada son olarak okul yaşamı niteliğine ilişkin alt-boyutların, okul bağıllığının anlamlı birer yordayıcısı oldukları da belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının, okula bağlanmaları bakımından önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim Uygulamalarında Okul Yaşamına Etki Eden Değişimler ve Yeni Okul Teorisi

Okul yaşamı, insanların hayatında önemli bir zaman dilimini oluşturmakta ve bireyin gelecekteki yaşam niteliğini etkilemektedir. Dewey’e (2010) göre, okul çocuğun öğrenmesini ve keşfetmesini sağlamak amacıyla zenginleştirilmiş yaşam deneyimlerini içinde barındıran bilinçli olarak oluşturulan ortamlardır. Ancak öğrencilerde üst düzeyde istenilen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için “okul ortamlarının niteliği”, “okulun gerekliliği” veya “okulda uygulanan programların içeriği” gibi konuların, eğitim bilimleri alanında tartışılacağı, bu konudaki görüş ayrılıklarının eğitimde paradigma değişimlerine neden olduğu söylenebilir.

Eğitimde Paradigma Değişimleri

Eğitimbilim yaklaşımları geçmişten günümüze pozitivizm, fenomenoloji, varoluşçuluk, hümanizm, eleştirel teori, yapısalcılık, post-yapısalcılık, post-modernizm, muhafazakârlık ve liberalizm gibi farklı ideoloji ve düşünce akımlarından etkilenmiştir (Gür, 2006). Khun, birbiriyle yarışan bu farklı bilimsel yaklaşımlara “paradigma” adını vermiş ve paradigmayı

“belli bir zaman diliminde belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin, tekniklerin bütünü” olarak tanımlamıştır (Şimşek, 1997; Özden, 2008). Bu nedenle eğitim uygulamalarında farklı paradigmalara doğmasının temelinde toplumsal yapıdaki inanç, değer ve tekniklerin değişmesi yer almaktadır (Özden,2008).

Eğitimin amacı ve okulların işleyişi bağlamında yer alan paradigmlar, genellikle “toplumcu paradigma” ve “bireyci paradigma” olmak üzere iki farklı bakış açısıyla değerlendirilmektedir. Genel anlamda toplumcu paradigmlar eğitimi, toplumun düzenlenmesinde en önemli unsur olarak görürken bireyci paradigmlar ise eğitimi insanın kendi varlığını tamamlama, yetenek ve kapasitesini geliştirmede bir araç olarak görmektedir (Hesapçioğlu ve Dündar, 2008).

Endüstri ve enformasyon çağının getirdiği yeniliklerin etkisiyle toplumcu yaklaşımın temel aldığı “okulların sosyal hastalıkların tedavisinde önemli bir rolü vardır” sav’ı tartışılmaya başlanmış (Aydın, 2002), tüm dünyada eğitimin zorunlu hale gelmesine temel teşkil eden toplumcu anlayışa karşı bireyci yaklaşımlar artmaya başlamıştır (Hesapçioğlu ve Dündar, 2008). Bireyci yaklaşımlar, okulları halâ toplumsal sorunların çözümü olarak gören toplumcu yaklaşıma karşı, okulların toplumsal sorunların bir çözümü değil aslında nedeni olduğunu ileri sürmüşler (Drake ve Roe, 2003) bununla birlikte okulların varlık nedenini dahi sorgulamaya ve tartışmaya başlamışlardır.

Okulun varlık nedenine ilişkin tartışmalar 1970’li yıllarda Illich tarafından “Okulsuz Toplum” adlı eseriyle de hız kazanmıştır. Bu bağlamda Illich (2002), okulların öğrenci özgürlüğünü kısıtladığını, öğrencilerin birçok yeteneğinin okullarda köreltildiğini, öğretmenlerin kendi düşüncelerini öğrencilere aşlamaya çalıştıklarını, eğitim kurumlarının öğretmenlerin çıkarlarına hizmet ettiğini, öğrencilerin zorunlu bir öğretim programına katılmasına zorlandığını, bu durumun öğrencilerin kendine özgüvenini sarstığını ve öğrenci becerilerini körelttiğini, hatta bireyin kime güvenip güvenmeyeceğini dahi avukata, doktora, psikologa sormak zorunda kaldığını söyleyerek okulsuz bir toplumun olması gerektiğini savunmuştur.

Okula yönelik bu eleştirilerin kökenine bakıldığında Avrupa’dan başlayarak tüm dünyaya yayılmış olan pozitivist ve modernist paradigmların okul yaşamında uygulanmasına bir tepki olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Frederick Taylor’un ve endüstri devrimiyle ortaya çıkan üretim modeli ve bunun aracı olan yeni üretim süreci, eğitim örgütlerinin düzenlenmesinde etkili olmaya başlamış, okulların, fabrikalar gibi düzenlenmesi gerektiği

konusunda görüşler ortaya çıkmıştır. Standardize edilmiş ölçme testleri ve sınavlar, fabrikaların seri üretiminden örnekleyerek geliştirilen seri üretim ve sayısına benzer olan daha çok mezun ve daha çok diploma, merkezi ve hiyerarşik okul yönetimi, bürokratik okul süreci, eğitim aşamalarının kesin hatlarla ayrılması bunlardan bazılarıdır (Şimşek,1997). Pozitivist ve modernist paradigmaların etkisiyle oluşan okul yaşamına ilişkin eleştiriler metaforla da tasvir edilmeye çalışılmıştır (Ayдын, 2002, s. 6-8):

Fabrika metaforuna göre, okul öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrencilerin zihinlerine üretim sınırı koyduğu için onların özerklik ve yaratıcılık becerilerinin engellemektedir. Fabrikadaki iş bölümü şeklinde bilgi ve öğrenme süreci küçük parçalara bölünmektedir. Okul, yaşamına katılan bireylerin etkileşimini tahrip etmektedir. Okulu bir fabrika gibi algılayan öğretmenler öğrencilere bir insan gibi değil üretim bandı üzerinde işlenen bir madde olarak bakmaktadır.

Hapishane metaforuna göre, okulda öğrenciler kendilerini hapisteki mahkûmlar, öğretmenleri gardiyanlar ve okul müdürünü de hapishane müdürü olarak görmektedirler.

Stadyum metaforuna göre, okul ve sınıf içerisinde öğretmen öğrenci arasındaki etkileşim, açık olduğu kadar kapalı belli kuralları içeren oyunları içerir. Pek çok öğrenci en iyi olmak için tahtaya kalkmak için yarışır.

Yukarıda belirtilen metaforlarla geleneksel okul modelinin tasvir edildiği, bu bağlamda öğrencilerin sınıflara bölünmüş önceden belirlenen ve toplumun yararına göre planlanmış öğretim programları aracılığıyla sınıflarda işlenmesi gereken bir hammadde olarak değerlendirildiği görülmektedir. Alışageldiğimiz anlamda çocuk, olgusal olarak sistemde işlenmesi gereken bir hammadde olarak ele alınırken edilgen bir durumdadır. Birey olarak algılanmadığı için onunla ilgili her husus başkaları tarafından düşünülmelidir. Böylece okul süreçlerinin düzenlenmesi aşamasında dikkate alınmayan çocuk, ortamda edilgen ve genel bir nitelikle öğrenciye dönüşür. Bu noktada problem olarak görülen eleştiriler klâsik eğitim sisteminin çocuğa yaklaşımından doğmaktadır (Hesapçioğlu ve Dündar, 2008).

Eskiye ait ölü bilgi paketlerini çocuklara aktarmaktan ibaret olan geleneksel tarzdaki öğretim uygulamalarının yerini eğitimde öğrenci ilgilerini esas alan yeni eğitim yaklaşımlarının gerekliliği vurgulanmaya başlanmıştır. Bu anlamda yeni eğitim yaklaşımlarını savunan modern eğitimin kurucuları sayılan Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey gibi isimlerin üzerinde durduğu ortak görüş, “geleneksel

eğitimin devre dışı bırakılması” gerektiğidir (Gür, 2006). Çünkü okullar halâ bilgiyi çok özel ve faydacı bir çerçevede ele alan ve çoğu kez ezbere dayalı bir eğitim anlayışıyla hareket etmekte (Thomas ve Brown, 2011) bilginin öğrencilere doğrudan aktarılması, bilginin tekrar edilmesi ve öğrencilerden bilginin aynen geri bildirim şeklinde istenmesi devam etmekte (Spring, 2010) ve bilgiler ferdi tecrübe ve yorumdan üstün tutulmaktadır (Dündar, 2007). Oysaki bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberletilmesi, program düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirememekte, düşünme yeteneği gelişmeyen öğrenci depoladığı bilgiyi nasıl kullanacağını dahi bilememektedir (Özden, 2008). Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme, postmodernist yaklaşımların etkisi ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişmeler meydana getirmiş (Genç ve Eryaman, 2007) geleneksel eğitim paradigmasının yerine yeni paradigmlar yükselmeye başlamıştır.

Yükselen eğitim paradigması geleneksel eğitim paradigmasının tersine öğrenmenin sadece sınırları ve yeri belli olan okul gibi birtakım kurumlarda gerçekleşebileceği düşüncesine zıt düşmektedir. Eğitim ve öğrenme artık kurumsallaşmış formunu terk etmekte, kurumlar-ötesi bir hâl almaktadır (Şimşek, 1997). Pozitivist anlayış içinde ezber yerine anlamaya dayalı, öğretmen merkezli bir eğitimden problem çözme, düşünme ve öğrenme süreçlerini ihtiva eden öğrenen merkezli bir yapılandırmacı eğitim sürecine geçiş söz konusudur (Leu, 2005). Eğitime ilişkin bu yeni anlayış ve yaklaşımlarla birlikte değişim, öğretmeden ziyade öğrenmeden yana kaymıştır. Demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğrenmenin de demokratikleşmesine, bireyin ilgi yetenek ve tercihlerine odaklanmasına, alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artmasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmıştır (Harper ve Dunkerly, 2009).

Böylece, öğretmenin çok sayıda ki öğrenciye ders verdiği ve bir dizi standart testlerle geri bildirim aldığı, disiplinden giysiye kadar baskıcı, tek tip, tekdüze eğitim anlayışı benimseyen geleneksel okul uygulamalarının yerine öğrenci, öğretmen, veli ve eğitimden beklentisi olan diğer bireyleri hesaba katan, renkli, çoğulcu, katılımcı ve açık okul sistemlerinin geliştirilmesinin gerektiği (Bulurman, 2002; Drucker, 1993; Tezcan, 1998), belirtilerek yeni okul teorisine ilişkin gereksinimler eğitim bilimlerinde vurgulanmaya başlanmıştır.

Yeni Okul Teorisi

Okulun niteliğine ilişkin 1960'lı yıllarda başlayan araştırmalar, 1980'li yıllarda okulun ve ailenin öğrenci gelişimine etkisini incelerken 1990'lı yıllarda öğrenci başarısına odaklanmıştır (Balcı, 2001). Ancak 1990'lı yılların sonlarından sonra yapılan çalışmalarda okulların sosyal amaçları, okul yaşamının niteliği ve okuldan beklentiler konulu araştırmalara ilgi artmıştır (Karatzias, Power ve Swanson, 2001a). Araştırmalarda öğrenci merkeze alınarak öğrenci geçmişi, okul kültürü, okul çevresi gibi kavramların öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediği incelenmiş, bu konuda öğrencilerin okul yaşamına etki eden sosyolojik, psikolojik ve ekonomik nedenler araştırılmaya başlanılmıştır (Tinto, 2007). Bu araştırmalarla okulların en önemli kaynağının öğrenci olduğu kabul edilmekte mevcut okul teorileri ile günümüz öğrenen profili arasındaki çelişkiler dile getirilmektedir (Brown ve Rodríguez, 2009; Özden 2008; Schlechty, 2011). Mevcut okul teorilerine ilişkin yapılan tartışmalar, bürokratik ve hiyerarşik yapılara sahip ve yaşamdan kopuk bir şekilde kurgulanmış okulların öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı noktasında yoğunlaşmaktadır (Aydın, 2010).

Okulların en önemli varlık nedenleri öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda beklentilerini karşılamak ve onları bireysel öğrenme özelliklerine göre gelişimlerini sağlamaktır. Geleneksel okulların bu beklentileri çoğu kez gerçekleştiremedikleri bilinmesine rağmen geleneksel okul yaklaşımlarının eğitim dünyasında halâ geçerliliğini devam ettirmektedir (Godin, 2012).

Okullar hala bilgiyi çok özel ve faydacı bir çerçevede ele alan ve çoğu kez ezbere dayalı bir eğitim anlayışıyla hareket etmektedir. Diğer bir ifadeyle, makine metaforuyla açıklanmaya çalışılan, sınıf, kitap ve eğitsel videolarla karakterize edilen bir eğitim anlayışı halâ okulda geçerliliğini korumaktadır. Bu anlayış öğrenmeyi, öğrencilerin bir makineyi nasıl çalıştıracaklarını öğrenmeleri gibi her zaman aşama aşama gerçekleşen bir olgu olarak kabul etmektedir. Amaç, mümkün olduğu kadar fazla ve hızlı öğrenmektir. Bunu gerçekleştirmenin en mantıklı yolu standartlaştırma, ortaya çıkan sonucu değerlendirmenin en iyi yolu da yapılan testlerdir (Thomas ve Brown, 2011).

Sergiovanni (2007) okulların daha önce ortaya çıkmış “Piramit”, “Tren Yolu” ve “Yüksek Performans” teorilerinin etkisiyle yönetildiğini belirtmektedir:

Piramit teorisine göre, çalışanların verimliliği emir verme, kontrol etme ve denetleme ile artırılabilir. Örgütteki çalışan sayısı arttıkça birim sayısı da artmakta ve her bir birimin

yönetimi bir üst yönetime bağlı olmakta ve böylece hiyerarşik bir örgüt yapısı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan kural ve düzenlemeler de tüm yöneticilerin aynı şekilde düşünmesini ve davranmasını sağlamaya çalışmakta, planlama, örgütlenme ve yönlendirme için belirlenmiş kurallar ortaya çıkmaktadır. Bu teori okula uyarlandığında, okul müdürü ve öğretmenlerin işi belli kalıplar ve standartlar çerçevesinde ele alınmakta ve çıktılar da bunu yansıtmaktadır.

Tren yolu teorisinde, örgütsel etkililikte en önemli olan unsurlar, iş süreçlerinin belirlenmesi, işi yapacak kişilerin en iyi şekilde eğitilmesi ve her bir sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu teoriye göre, işin yapılış sürecinde karşılaşılabilecek engel ve sorunların detaylı bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Fakat bu teori okullara uygulandığında, belirli amaçları saptanan ve önceden belirlenen programa ve öğretim yöntemlerine bağlı kalınarak öğretim yapılmaya çalışılan bir okul ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, belirlenen öğretim programının ve öğretim yöntem ve tekniklerinin süreç içinde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek amacıyla öğretmenler denetlenmekte ve öğrenciler test edilmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenler becerilerini kullanmak için gerekli ortamı bulamamakta ve öğrenci çalışmalarını standartlaşmış bir biçim kazanmaktadır.

Yüksek performans teorisi göre örgütte kontrolü sağlamanın en önemli yolu kural ya da detaylı çalışma planlarına bağlı kalmak değil, çalışanların örgüt çıktılarına odaklanmalarıdır. Temel felsefesini etkili ticari kuruluşlardan alan yüksek performans teorisine göre, çalışanların örgütün yaptığı iş sonucu elde ettiği çıktılarına odaklanmaları en kritik noktadır. Okullar bu teori çerçevesinde kurgulandığında okul, çıktıları ölçülebilir bir örgüt olarak algılanmaktadır. Çıktılar standartlaştırılmış olmasına rağmen okul kendinden beklenen bu sonuçları nasıl elde edeceğine yönelik kararını kendi verebilir.

Yukarıda belirtilen bu üç teoriye göre okul resmi bir kurum ya da ticari bir örgüt olarak değerlendirilmekte, 21. yüzyıl okulunun işlevlerini etkili şekilde yerine getirebilme konusunda yetersiz kalmakta ve bu teoriler okulun yalnızca formel yanını yansıtmaktadır (Sergiovanni, 1996). Günümüzde ise okullarda halâ büyük ölçüde devam eden bürokratik yapılar, yerini daha organik ve kapasite geliştirmeye dönük okul yapılarına bırakmaktadır. Bu tür bir dönüşüm okulda bireyler arası ilişkilerin yapısında köklü değişimlere neden olmaktadır (Murphy, 2005). Öğretim artık okulların yaptığı bir şey olmaktan çıkmaktadır. Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi ve bireyin yaratıcı düşünce normlarını kazanması için, öğrendiklerini ya da fikirlerinin geçerliliğini özgür ortamlarda

deneme ve sonuçlarını görme gereksinimi vardır. Ayrıca ilgilendiği konularda okul ortamı dışında uzman kişilerin rehberlik ve deneyimlerinden yararlanmaya da gereksinim vardır. Okul bireyin gereksinim duyacağı tüm diğer kurumlarla iletişim içinde olmalı ve ortak hareket etmelidir (Drucker, 1993). Okulların artık bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarılıp bilgi üretebilen ve bireylere anlama, analiz etme ve problem çözme gibi becerileri kazandırır hale getirilmesi gerekmektedir. Örgütsel öğrenme kuramına göre, örgütler de tıpkı canlı organizmalar gibi öğrenirler ve öğrenmenin temelinde bilginin bir şekilde algılanması şarttır (Şimşek, 1997). Okul, sosyal medyanın güçlü etkileri ve alternatif öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla dağılan öğrenci ilgisini çekmek, öğrencileri okulda tutmak ve onları mutlu etmek için öğretim uygulamalarını onların ilgi, beceri ve beklentilerine uygun bir biçimde yeniden kurgulamalıdır (Schlechty, 2011).

Okulları değişime ve yeniden kurgulanmaya zorlayan en önemli etmenlerden birisi öğrenen profilinin değişmesidir. Bilgiye ulaşmada teknolojiyi en iyi şekilde kullanan teknoloji ile bütünleşmiş bir öğrenen profilinin günümüzde mevcut olduğu bilinmektedir. Gelecekte okulların en önemli amaçları arasında öğrenmeyi öğrenmiş, insanlarla hem kendi dilinde hem de yabancı dilde rahatlıkla iletişim kurabilen, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı bir bütün olarak algılayıp farklı açılardan analiz edebilecek becerilere sahip bireyler yetiştirmek gösterilmektedir. 21. yüzyılın öğrenen özellikleri bilgi, beceri, tutum, değer ve etik temelinde 4 ana temada ele alındığında aşağıdaki gibi özetlenebilir (MEB, 2011b):

Düşünme yolları. Yaratıcılık ve yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel becerilere sahip olma,

Çalışma Yolları. İletişim becerileri, Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma, takım çalışması,

Çalışma Araçları. Bilgi okur yazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri okur yazarlığı,

Dünya'ya Entegrasyon. Yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci, yaşam ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler, kültürel farkındalıkları ve yeterlikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci.

Günümüzde öğrenmenin amaçları öğrencilerin mutlu olmaları ve başarıya hissini yaşamaları, sağlıklı birer birey olmaları ve kendilerini güven duymalarını da kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bununla birlikte, öğrenciler artık daha fazla özgürlük istemekte, okulda karar süreçlerine katılma eğilimi göstermekte, farklı kaynakları öğrenme amaçlı kullanabilmekteyken veliler de çocuklarının öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenmektedirler (Ellis, 2005). Bu bağlamda değişen yeni eğitim paradigmalarına cevap verebilecek yeni okul teorileri önem arz etmektedir.

Sergiovanni (1996, 2007) yeni bir okul teorisinin özelliklerini şu şekilde özetlemektedir: (1) Okulda bireyin sahip olduğu bürokratik rolün eylemlerini belirleyeceği düşüncesi terk edilmelidir, (2) Okula ilişkin teoriler kaynağını okuldan almalıdır, (3) Okul teorisi estetik olarak doyum sağlayıcı olmalıdır (4) Okul teorisi fikir temelli ve manevi bağlara dayalı olarak kurgulanmalıdır, (5) Okul teorisinin mantıki bir çerçevesi olmalıdır, (6) Okul teorisi, okulun örgütlenmesi, işleyiş biçimi, müfredatı ve sınıf ortamına ilişkin yapılandırmacı öğretim ve öğrenmenin ilkelerine dayalı kararlar almayı sağlamalıdır, (7) Okul teorisi okulun bir sorgulama merkezi haline gelmesini sağlamalıdır, (8) Okul teorisi yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri kendi kendilerini yönetme konusunda cesaretlendirmelidir. Diğer bir ifadeyle yeni okul teorisinde, okulun kendi değerlerine ve çevresel beklentilere göre kendi kaynaklarını kendisinin oluşturması, estetik olarak öğrenci doğasına uygun ve öğrenciyi cezbedecek nitelikte olması, okul yönetimi ve insan ilişkilerinde moral değerlerin etkin olması, okul teorilerinin günümüz dünyasında geçerliği ve uygulanabilirliğinin olması, yapılandırmacı yaklaşımın okullarda etkili olması ve okulların birer öğrenme toplumu olarak kurgulanması, okulun öğrenen beklentilerine cevap verip vermediği ve sürekli kendini güncelleyebilmesi açısından sorgulanması, okulun tüm topluma açık bir araştırma merkezi haline gelmesi ve kendi moral değerleri doğrultusunda kendini yönetmesi vurgulandığı söylenebilir.

Okulun çocuk için, içinde gerçekten yaşanacak ve hayat deneyimi kazanılacak bir yer olması ve çocuğun orada neşe ve huzur bulması, aynı zamanda da okul olması nedeniyle kendine has bir anlam ve amacı olması, herkesin kolayca isteyebileceği ve kabul edebileceği bir şeydir (Dewey, 2010). Bu durumun okul yaşamının niteliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Eğitim sistemlerinin temelini oluşturan okullarda öğrenci gelişim beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyi, eğitsel amaçların gerçekleşmesi ve okul yaşamı açısından önemli bir faktördür (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Çünkü ailelerin çocuklarını okula göndermelerindeki ve öğrencinin okula gelişindeki temel düşünce “okullar

öğrencinin tüm gelişim beklentilerini karşılayacak ve onu geleceğe hazırlayacak nitelikte oluşturulmuş eğitim ortamları” düşüncesidir. Okullar çocukların gelişim beklentilerini karşılayacak uygun yaşam ortamları hazırlayamadıklarında, öğrencilerde, stres göstergeleri, isteksizlik, hastalık bahaneleri, devamsızlık ve okul terk gibi davranış ortaya çıkabilir (Leonard vd., 2003; Verkuyten ve Thijs, 2002). Öğrencinin okuldan kaçması, devamsızlık veya okul terki gibi olumsuz davranışlar göstermesi önemli bir gösterge olarak yorumlanmalı (Leonard, 2002) okul, öğrencilerin mutlu olduğu ve ebeveynlerin çocuklarının orada olmasını istediği bir yer olarak yeniden kurgulanmalıdır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili süreçler ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını saptamak ve bu algılara neden olan etkenleri öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyen görüşleri doğrultusunda inceleyerek okul yaşamının niteliğinin geliştirilmesine yönelik görüş ve önerileri belirlemektir.

Araştırma, nicel ve nitel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma modelde tasarlanmıştır. Bu bağlamda, ilk aşamada nicel verilerin toplanıp analiz edildiği ve bir sonraki süreçte yapılacak nitel çalışmayla araştırma probleminin derinlemesine incelendiği bu çalışmanın deseni, bir karma yöntem olarak ifade edilen açıklayıcı desendir. Açıklayıcı desen (explanatory design), araştırma sürecinde önce nicel verilerin toplanıp analiz edildiği, daha sonra nitel verilerin toplanarak araştırma bulgularının desteklendiği bir desen olarak ifade edilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmada iki farklı şekilde veri elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesi için Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları uygulanan ölçek yardımıyla belirlenmiştir. Sonrasında nitel verilerin elde edilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamıştır (s. 39). Durum çalışması (case study) desenini ise nasıl ve niçin sorularını temel alan "bir ya da bir kaç durumun derinlemesine araştırıldığı ve duruma ilişkin

etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ortaya konmaya çalışıldığı bir nitel araştırma deseni" olarak ifade etmektedir.

Nitel verilerin elde edilmesinde nicel araştırma yöntemiyle elde edilen okul yaşamının niteliği alt boyutlarında öğrenci algılarına ilişkin bulgulardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması aracılığıyla (mevcut araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak) öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyenlere okul yaşamı niteliği alt boyutlarında düşük olan öğrenci algılarına neden olan etkenler sorulmuş ve sonrasında bu etkenlerin iyileştirilmesine yönelik görüşleri alınmıştır. Mevcut araştırmada durum çalışması deseni içinde de bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusu olup her durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bunun nedeni olarak farklı düzeyde okul yaşamına sahip okullar arasında karşılaştırma yapılmak istenmesi gösterilebilir. Araştırmanın son aşamasında ise nicel ve nitel araştırma teknikleri ile elde edilen bulgular, ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmıştır.

Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutu için evren Ankara'nın Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde öğrenim gören 8. sınıf ilköğretim okulu öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu ilçelerin seçiminde ise Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2013 Ankara ili merkez ilçelerine ait gelişmişlik düzeyi verilerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda TÜİK 2013 merkez ilçeler içerisinde gelişmişlik düzeylerine göre derecelendirilmiş verilere göre en baskın üç ilçe (Çankaya, Keçiören ve Mamak) seçilmiştir. TÜİK verilerine göre yapılan derecelendirmeden sonra Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan yetkililerin (İlçe Milli Eğitim Müdürü, Şube Müdürü) okulların sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine ilişkin yapılan derecelendirme ile ilgili görüşleri alınmış ve derecelendirme işlemi bu şekilde sonlandırılarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Nicel Araştırma Evren ve Örneklemine İlişkin Dağılım

<i>İlçe</i>	<i>Dereceleme</i>	<i>Okul Sayısı</i>
Çankaya	Üst	69
	Orta	29
	Alt	9
	Toplam	107
Keçiören	Üst	19
	Orta	46
	Alt	14
	Toplam	79
Mamak	Üst	8
	Orta	49
	Alt	41
	Toplam	98

Tablo 1'e göre, Çankaya ilçesinde toplam 107 ilköğretim okulu bulunmaktadır. TÜİK (2013) verilerine ve uzman görüşlerine dayanarak yapılan hesaplama sonucu, bu okulların 69'u üst, 29'u orta ve 9'u alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan oluştuğu ortaya konmuştur. Bu ağırlıklandırmaya göre Çankaya ilçesi en fazla üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların bulunduğu ilçe olduğu görülmektedir. Keçiören ilçesinde ise toplam 79 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okulların 19'u üst, 46'sı orta ve 14'ü alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan oluştuğu ortaya konmuştur. Bu ağırlıklandırmaya göre Keçiören ilçesi orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların yoğun olarak bulunduğu ilçe olduğu görülmektedir. Mamak ilçesinde ise toplam 98 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okulların 8'i üst, 49'u orta ve 41'i alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan oluştuğu ortaya konmuştur. Bu ağırlıklandırmaya göre Mamak ilçesinde her ne kadar orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların yoğun olduğu bir ilçe olmakla birlikte diğer ilçelere göre en fazla alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların bulunduğu ilçe olduğu da görülmektedir.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde ilçe büyüklüğü esas alınmak suretiyle tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede evrende bulunan alt gruplar ve bu alt grupların evrendeki oranları belirlenmekte ve alt grupların örneklem içinde aynı oranda temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmanın örnekleminin hesaplanması sürecinde öncelikle sözü edilen ilçelerde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin sayısı hesaplanmıştır. Buna göre MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İstatistik Birimi tarafından elde edilen veriler doğrultusunda Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim gören toplam 29.335 öğrencinin olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin 8.356'sı (%28.48) Çankaya'da, 12.693'ü (%43.27) Keçiören'de ve 8.286'sı (%28.25) Mamak' da bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmektedir. Bir sonraki aşamada, evrenden kaç öğrencinin örnekleme dâhil edileceğini belirlemek amacıyla Büyüköztürk vd. (2012) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

$$n_0 = (t^2 PQ) / d^2$$

P belirli bir özelliğe sahip olma, Q olmama oranını yansıtmaktadır. Evren için P tahmini yoksa, P = Q = 0.5 alınabilir ve bu durumda varyans (PQ) en yüksek değeri (.25) alır ve bu şekilde en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı d = .05, güven düzeyi (1-α) = .95 alınmıştır. Güven düzeyine gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için aşağıda verilen adımlar izlenmiştir:

$n_0 = (t^2 x pq) / d^2$ Formülünde değerler yerine konulduğunda,

$$n_0 = (1.96^2 x 0.25) / 0.05^2 = 0.9604 / 0.0025 = 384.16$$

Hesaplanan $n_0 = 384.16$ değeri formülde yerine konulduğunda,

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16 - 1}{29335}} = \frac{384.16}{1.013061531} = 379.206$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerçekleştirilen işlemler sonucu örnekleme 379 öğrencinin alınabileceği görülmüştür. Bir sonraki aşamada, yapılan tabakalandırma işlemi sonucu ortaya çıkan öğrenci oranları doğrultusunda araştırmanın örneklemine her bir ilçeden kaç öğrencinin gireceği Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tabakalı Örnekleme Sonuçları

<i>Tabakalar</i>	<i>Evrendeki öğrenci sayısı</i>	<i>Evreni temsil oranı</i>	<i>Örnekleme sayısı</i>
Çankaya	8.356	29%	109
Mamak	8.286	28%	107
Keçiören	12693	43%	163
Toplam	29335	100%	379

Tablo 2’de görüldüğü üzere, toplam 379 öğrenciden oluşan örnekleme Çankaya’da 109, Keçiören’den 163 ve Mamak’da 107 öğrencinin katılımı gerektiği belirlenmiştir.

Nitel Araştırma İçin Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin çalışma grubuna seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına en uygun olan çalışma grubunu belirlemektedir (Balcı, 2007, s. 90). Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı olarak da daha küçük örneklemlerde, çalışılan konuyla ilişkisi olabilecek kişilerin maksimum düzeyde çeşitliliğinin sağlanması gösterilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında yer alan her bir ilçede (Çankaya, Keçiören ve Mamak) özellikle nicel verilerin elde edildiği iki farklı okula gidilerek toplamda altı okulda görev yapan farklı branşlardaki altı öğretmen ve altı okul yöneticisinden görüşler alınmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen görüşler kategorilere ve temalara göre ayrılarak gruplandırılmıştır. Sonrasında araştırma derinlemesine incelemek amacıyla her bir temada belirtilen problemlere yönelik ifadeler, araştırmacının cevap bulacağına inandığı dört farklı alanda (eğitim yönetimi ve denetimi, öğretim programları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve öğretmen yetiştirme) uzman toplam dört öğretim üyesi ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutunda öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyenler olmak üzere toplamda 16 katılımcı yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (OYNÖ) Uyarlama Süreci

İlköğretim okullarının yaşam niteliğinin belirlenmesi amacıyla Bourke (1992) tarafından geliştirilen Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (OYNÖ) kullanılmıştır. Bourke (1992) tarafından geliştirilen OYNÖ, 7 boyutta 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinin (OYNÖ) Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Tanım
1. Genel Memnuniyet	6	Okulla ilgili olarak genel pozitif duygular (Okulum her gün gittiğim için beni mutlu eden bir yerdir).
2. Olumsuz Duygular	5	Okulla ilgili olarak genel olumsuz duygular (Okulum beni mutsuz eden bir yerdir).
3. Öğretmen-Öğrenci İlişki	5	Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin niteliği (Okulumda öğretmenlerim her zaman en iyisini yapmam konusunda bana yardımcı olurlar)
4. Fırsat	6	Öğrencinin kendi gelişimi açısından okulun önemine ilişkin algısı ve beklentileri (Okulumda öğreneceğim şeyler benim ve geleceğim için çok önemlidir).
5. Başarı	5	Öğrencinin okulda başarılı olmaya ilişkin algısı (Okulumda başarılı bir öğrenciyim).
6. Sosyal Uyum	8	Öğrencinin sınıf arkadaşları ve diğer kişilerle olan ilişkilerine ilişkin algısı (Okulumda herkes bana bir birey olarak değer verir ve beni olduğum gibi kabul eder).
7.Okulun Cazibesi	5	Öğrencinin okulda kendini iyi hissettiği, öğrenmenin keyifli olduğu, okula olan bağlılığını artıran etkinliklerin yaşandığına ilişkin algısı (Benim okulum zamanımı keyifli ve heyecanlı geçirdiğim bir yerdir).
Toplam	40	

Tablo 3'de görüldüğü üzere; *birinci boyutta*, öğrencilerin okula yönelik genel memnuniyetini ölçen altı madde bulunmaktadır. *İkinci boyutta*, Okulla ilgili olarak genel olumsuz duygulara ilişkin görüşleri ortaya koyan beş madde bulunmaktadır. *Üçüncü boyut*,

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğine ilişkin öğrenci algılarını ortaya koymayı amaçlayan beş madde bulunmaktadır. *Dördüncü boyut*, Öğrencinin kendi gelişimi açısından okulun önemine ilişkin algısı ve beklentilerini belirlemeyi hedefleyen altı maddeden oluşmaktadır. *Beşinci boyut*, öğrencinin okulda başarılı olmaya ilişkin algısı beş ifadeyi ihtiva etmektedir. *Altıncı boyutta*, Öğrencinin sınıf arkadaşları ve diğer kişilerle olan ilişkilerine ilişkin algısını ortaya koymaya çalışan sekiz madde bulunmaktadır. Son olarak *yedinci boyutta* öğrencinin okulda kendini iyi hissettiği, öğrenmenin keyifli olduğu, okula olan bağlılığını artıran etkinliklerin yaşandığına ilişkin algısını belirlemeye yönelik beş madde bulunmaktadır.

Likert tipinde olan bu ölçeğin maddeleri her bir okulun 8. sınıf öğrencileri tarafından 1-5 arası değişen bir puanlama sistemine göre değerlendirilmektedir. Bu değerler, "(1) *Hiç katılmıyorum*, (2) *Az katılıyorum* (3) *Orta düzeyde katılıyorum*, (4) *Çok katılıyorum*, (5) *Tamamen katılıyorum*" şeklinde sıralanmaktadır. Boyutlardan elde edilen toplam puan, boyutun madde sayısına bölünmüş böylece ölçek toplam puanları 1 ile 5 arasında standartlaştırılmıştır. 4 ile 5 tam puan, yüksek olan okul yaşam niteliği düzeyini göstermektedir. 1 ve 2 puan ise, okul yaşam niteliği düzeyinin düşük olduğunu ve gelişim ihtiyacının yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu ölçek, Avustralya'da geliştirilmiş ve geliştirildiği ülkenin kendi bağlamına göre kurgulanmış bir ölçektir. Bu nedenle, çalışma kapsamında ölçek Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin kullanım iznine yönelik ölçeği geliştiren Prof. Dr. Sid Bourke ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanması için izin alınmıştır (Ek 2). Ölçeğin Avustralya'da geliştirilmiş olması, dilsel ve kültürel uyarlama yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ölçme aracı maddeleri ile birlikte yönergelerin ve madde cevap seçeneklerinin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçek uyarlama işlemi için Hambleton ve Patsula (1999) tarafından belirlenen ölçek uyarlama aşamaları esas alınmıştır. Buna göre, öncelikle ölçek vasıtasıyla ölçülmek istenen kavramın uyarlama yapılacak kültürde mevcut olduğuna ve iki ülke arasında yapılacak karşılaştırmanın anlamlı olabileceğine karar verilmiştir. Uyarlama süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşama, ölçeğin kaynak dilden hedef dile çeviri işlemlerini kapsamaktadır. İki dili de iyi bilen alan uzmanlarından oluşan bir gruba ölçek çeviri formu (Ek 3) ulaştırılmıştır.

Alan uzmanları tarafından ölçek maddeleri (7 faktörde 40 madde), puanlama yönergesi ve cevaplama seçenekleri hedef dile çevrilmiştir. Elde edilen çeviri formları öncelikle araştırmacı tarafından tek bir forma indirgenmeye çalışılmıştır.

Daha sonra araştırmacı ve tez danışmanı tarafından gerçekleştirilen üç ayrı oturumda çeviri formları tek bir formda birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu oturumlarda çeviri formları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmış ve özellikle çevirilerdeki farklı noktalar saptanarak uzman panelinde tartışmaya açılmıştır. Çeviri sürecinin son aşamasında üç alan uzmanının katılımı ile uzman paneli gerçekleştirilmiştir. Panel tarihinden iki hafta önce katılımcı alan uzmanlarına ölçeğin orijinal ve çeviri formları ulaştırılmıştır. Bununla birlikte, uzmanlara araştırmacı ve danışman tarafından oluşturulan ve çevirilerin benzer ve farklı noktalarının tespit edildiği ek bir form daha ulaştırılmıştır. Panelde tartışmalar ölçeğin orijinal formu, çeviri formları, birleştirilmiş çeviri formu ve ek maddeleri gösteren ayrı bir form üzerinden yürütülmüştür. Bu süreçte her bir cevaplama seçeneği ve madde için en uygun olan çeviri seçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, panelde birleştirilmiş çeviri formunda belirtilen ve çeviri grubunun farklı ifadelerlendirdikleri cevaplama seçenekleri ve maddeler tartışılmıştır. Panel sonucunda alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, her bir cevaplama seçeneği ve maddeye en uygun düşen çeviri belirlenmiştir. Yapılan uzman paneli sonucunda çeviri formuna son hali verilmiştir.

İkinci aşamada, mantıksal bir yol olarak tanımlanabilecek olan uzman görüşüne dayalı dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzman görüşlerine dayalı mantıksal bir yöntemle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla eşdeğerlik için uzman değerlendirme formu (Ek 4) hazırlanmış ve yedi alan uzmanına formlar dağıtılmıştır. Alan uzmanlarından ölçekte yer alan ve Türkçe'ye çevrilmiş olan her bir maddenin uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel bakımdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğini incelemeleri, uygun görmedikleri noktaları belirlemeleri ve varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının incelemesi tamamlandıktan sonra uzmanların görüşleri analiz edilmiştir. Tez danışmanı ve araştırmacı bu süreçte üç farklı oturumda bir araya gelmiş ve eşdeğerlik formlarına verilen dönütler doğrultusunda ölçeğe son halini vermiştir. Ölçeğin son formunda 40 madde bulunmaktadır. Ölçek, yönergesi yazıldıktan sonra uygulama süreçlerine geçmeden tez izleme kurulu üyeleri dışında iki alan uzmanına son kez gösterilmiş ve uygun görüşleri alınmıştır. Üçüncü aşamada, uyarlanan ölçeğin faktör yapısına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek faktör yapısına ilişkin

geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması için ihtiyaç duyulan verilerin elde edilmesi amacıyla Ankara Mamak ilçesinde 8. sınıfta öğrenim gören 145 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapı Geçerliliğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin var olan yapısının Türk kültüründeki durumunu belirlemek amacıyla yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Bu amaçla Lisrel programında orijinal ölçekte olduğu gibi genel memnuniyet, olumsuz duygular, öğretmen öğrenci ilişkisi, fırsatlar, başarı, sosyal uyum ve okulun cazibesi/çekiciliği olmak üzere yedi faktörlü yapıyı temsil eden bir model kurulmuş ve model doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Model veri uyumunu inceleyen doğrulayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkinin eldeki veri tarafından doğrulanıp doğrulanmamasına dair kurulan hipotezler test edilir (Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2001; Şimşek, 2007). DFA’da modelin geçerliğini değerlendirmek amacıyla çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Tablo 4’de Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin geneline ilişkin elde edilen uyum iyiliği indeksleri yer almaktadır.

Tablo 4. Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyiliği İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Değer
X^2/sd	1069,22/719 = 1,49
GFI	0.78
CFI	0.94
NFI	0.87
NNFI	0,94
S-RMR	0.078
RMSEA	0.058

Tablo 4’de verilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde; (X^2/sd) değeri 1.49 olarak bulunmuştur. DFA ile hesaplanan (X^2/sd) oranının 5’ten küçük olmasının modelin gerçek verilerle iyi uyumunun bir göstergesidir (Sümer, 2000). Ayrıca GFI, AGFI VE CFI değerlerinin 0.95’den yüksek çıkması, SRMR ve RMSEA değerlerinin 0,05’ten küçük çıkması iyi uyumu göstermektedir. Buna karşılık GFI değerinin 0.85’ten, CFI değerinin 0,80 ‘den yüksek çıkması ve SRMR ve RMSEA değerlerinin 0,08’den küçük olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Şimşek, 2007). Okul yaşamının niteliği ölçeğine ait

model- veri uyumlarının genel olarak kabul edilebilir bir uyumu gösterdiği belirtilebilir. Buna göre ölçek orijinal halindeki yedi faktörlü yapısını Türk kültüründe de korumaktadır.

DFA sonucunda her bir maddenin örtük değişkenle arasındaki ilişkinin manidarlığını gösteren *t* değerlerine ilişkin yol grafiği Ek 5’ de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; tüm maddelerin *t* değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek yoktur. Yani ölçek orijinal yapısındaki modeli korumaktadır. Ayrıca; faktör yük değerlerine ilişkin standartlaştırılmış katsayılara ilişkin yol grafiği Ek 6’da sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0.38 ve 0.85 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell’e göre (2001) temel bir kural olarak her bir değişkenin yük değerinin 0.32 ve daha üzerinde değerlendirilmesi gerekir (Aktaran; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda ölçekte yer alan her bir maddenin ait olduğu faktörü anlamlı olarak yordadığı belirtilebilir. Buradan da yine ölçekte yer alan tüm maddelerin, modeldeki uyumu sağladığı sonucu çıkarılabilir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Türkçe ölçeğin, öğrencilerin okul yaşamının niteliğini geçerli bir şekilde ölçtüğü söylenebilir. Çalışmanın devamında yapılan istatistiksel analizler yedi boyutlu yapıya göre gerçekleştirilmiştir.

İç Tutarlılık Güvenirliği

Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin geneline ilişkin Cronbach’s Alfa katsayısı 0,931 olarak elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca, iç tutarlılık kapsamında ölçeğin yedi boyutuna ait Cronbach’s Alfa değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinin Alt Boyutları İçin Cronbach Alfa Katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha
Genel Memnuniyet	0,784
Olumsuz Duygular	0,753
Öğretmen-Öğrenci İlişki	0,753
Fırsatlar	0,811
Başarı	0,766
Sosyal Uyum	0,796
Okulun Cazibesi/Çekiciliği	0,753

Tablo 5’de Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin boyutları için Cronbach’s Alfa katsayıları incelendiğinde; Genel Memnuniyet boyutu için 0,784; Olumsuz Duygular için 0,753; Öğretmen-Öğrenci İlişkisi boyutu için 0,753; Fırsatlar boyutu için 0,811; Başarı boyutu için 0,766; Sosyal Uyum boyutu için 0,796 ve Okulun cazibesi/çekiciliği için 0,753 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayıları .70 den yüksek olduğu görülmektedir. Özdamar (2004)’e göre sosyal bilimler alanında .60 ve .80 arası elde edilen değerler kabul edilen değerlerdir. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir olduğu belirtilebilir. Yani ölçekteki maddeler birbirleri ile tutarlı olarak belirlenen yapıyı ölçmeye hizmet etmektedirler.

Nitel Araştırma İçin Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın bir diğer bir amacı da okul yaşamının niteliği alt boyutlarında öğrenci algılarının düşmesine neden olan etkenlere ilişkin; öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla belirlenen okullarda, öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapılması ve bu görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin tekrar akademisyenlerce değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır.

Görüşmelerde veri toplamak amacıyla ilgili alanyazına dayalı olarak ve uzman görüşleri alınarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur (Ek 8/ Ek 9). Araştırmanın nitel boyutu daha önce yapılan nicel araştırmanın verileri üzerine yapılandırıldığı için nicel araştırma sonucu elde edilen bulgular da bu yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulmasında etkili olmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının geçerliliğini sağlamak amacıyla bir ölçme ve değerlendirme iki eğitim yönetimi alanında toplam üç uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan uzman görüşleri sonucunda formlara son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel araştırma boyutunda veriler OYNÖ ile toplanmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin neticesinde üç ilçede belirlenen toplam 381 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin okullarına gidilerek yüz yüze iletişim yoluyla (öğrencilere ölçeğin doldurulmasına ilişkin açıklamalar yapılarak) ölçek uygulanmış ve böylece nicel veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde, öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla betimsel istatistikler (minimum ve maksimum değerler, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinde yer alan yedi boyut (Genel memnuniyet, olumsuz duygular, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, fırsatlar, başarı ve okul cazibesi/çekiciliği) OYNÖ kapsamında ele alınmış ve birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Bu aşamada her bir boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Sonrasında ise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları, Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinde yer alan yedi boyutun kendi içerisinde yer alan her bir maddeye yönelik analiz edilmiştir. Bu bağlamda her bir maddeye ilişkin öğrencilerin katılım düzeyleri frekans ve yüzde değerleri elde edilerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yöntemindeki temel amaç ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin öğrenci algılarının tespit edilmesi ve hangi alanlarda iyileştirilmeye ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesidir.

Okul yaşamının niteliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplara t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi iki farklı örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir testtir (Köklü, Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu, 2006).

Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıların ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi iki ya da daha çok ortalamayı karşılaştırmada kullanılan bir teknik olup, çoklu örneklem ortalamaları arasındaki değişkenliği çoklu örneklemdeki değişimle karşılaştırır (Köklü vd., 2006). Analizlerin yapılmasından önce ilgili analiz tekniklerinin varsayımlarının (eksik veri, aykırı değerler, normallik varsayımı, eş varyanslılık, çoklu bağlantı) incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Nitel değerlendirmede kullanılmak üzere geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmelere başlamadan önce katılımcılardan ses kaydı yapılmasına yönelik izin alınmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 229-230) yapılan araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçeve olduğunda veriler toplanmadan önce bir tema ve kod listesi çıkarmanın mümkün olabileceğini ve verilerin analizi esnasında ortaya çıkan

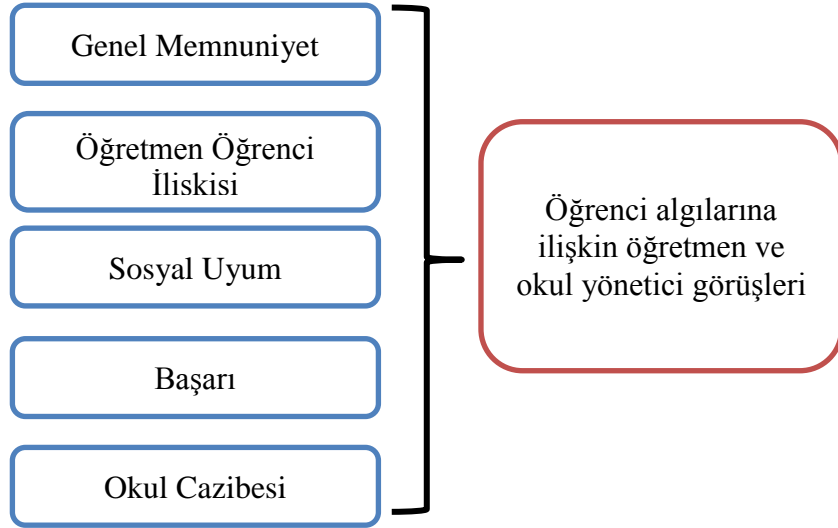
yeni tema ve kodların önceden oluşturulan listeye eklenebileceğini ifade etmektedir. Kategorisel analiz tekniği ile elde edilen kavramlar birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırılmıştır. Kategori sisteminin oluşturulmasında iki yol izlenmektedir (Gökçe, 2006, s.93-96):

(1) Kuramsal kategori oluşturma sistemi,

(2) Uygulamalı kategori oluşturma işlemi

Uygulamalı kategori oluşturma işleminin temel amacı ana kategorilerin alt kategorilerle tamamlanması ve kategorilerin fiili tanımının yapılmasıdır. Kategori oluşturma bu aşaması araştırma sorusu ve varsayımlar ile somut metinler arasında bir ilişki kurmayı ifade etmektedir (Gökçe, 2006, s.96). Bu çalışmada görüşme sorularına yönelik katılımcıların verdiği cevap metinleri incelenmiş kullanılan kategoriler ve arasındaki ilişkiler Şekil 2’de gösterilmiştir.

**OKUL YAŞAMININ
NİTELİĞİ ALT
BOYUTLARINDA DÜŞÜK
OLAN ÖĞRENCİ ALGILARI**



KATEGORİLER

- a. Okulun fiziksel imkânları.
 - b. Sosyal imkânlar
 - c. Okul yönetimi
 - d. Yetki ve sorumluluk
- a. Okul iklimi
- a. Öğretim yöntem ve tekniği
 - b. Eğitim öğretimin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi
 - c. Programın İçeriği
- a. Öğretmen Deneyimi
 - b. Öğretmen Öğrenci Etkileşimi
 - c. Öğretmen İş Doyumu
- a. Öğrenci Bireysel Farklılıkları
 - b. Öğrenci Gelişim Beklentileri
 - c. Öğretmen Öğrenci Etkileşimi
 - d. Öğrenci Motivasyonu
 - e. Çevre ve Aile

TEMALAR

- Okul İmkânları
- Okul İklimi
- Öğretim Programının
- Öğretmen Niteliği
- Öğrenci Özellikleri

**AKADEMİSYEN
GÖRÜŞLERİ**

- Eğitim Yönetimi
- Öğretim Programları
- Öğretmen Yetiştirme
- Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Şekil 2. Nitel verilerin analizinden elde edilen kategoriler ve temalar

Şekil 2’de görüldüğü üzere; nicel araştırma yöntemleri ile elde edilen OYNÖ alt boyutlarında düşük olan öğrenci algılarına ilişkin öğretmen ve okul yönetici görüşleri alınmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler yine alanyazından da yararlanılarak araştırmacı tarafından kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğrenci Özellikleri”, “Öğretmen Niteliği” ve “Okul İklimi” temaları altında gruplandırılmıştır.

Kategoriler ve temalar oluşturulurken bu metinlerle araştırma sorusu arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Kategori sisteminin oluşturulması araştırma sorusundan elde edilen verilerin analiz yöntemine dönüştürülmesinde ilk ve en önemli aşamadır (Gökçe, 2006. S. 57). Sonrasında öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından uzman akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 9) geliştirilmiştir. Bu görüşme formu aracılığıyla her bir tema altında gruplandırılan öğretmen ve okul yönetici görüşleri, alan uzmanları olan öğretim üyeleri ile değerlendirilmiştir. Okul imkânları ve okul iklimi temasına ilişkin etkenler, “*eğitim yönetimi ve denetimi*” alanında uzman bir öğretim üyesine, öğretim programının niteliği temasına ilişkin etkenler “*öğretim programları*” alanında uzman bir öğretim üyesine, öğrenci özellikleri temasına ilişkin etkenler “*psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri*” alanında uzman bir öğretim üyesine, öğretmen niteliği temasına ilişkin etkenler ise “*öğretmen yetiştirme*” alanında uzman bir öğretim üyesi ile görüşülerek yeniden değerlendirilmiştir.

Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, nitel araştırmada yer alan öğretmen ve okul yöneticisi katılımcılar, nicel araştırmanın yapıldığı okullardan belirlenmiştir. Bu katılımcıları sembolize etmek amacıyla Ö ve Y harflerinden oluşan sembollerden faydalanılmıştır. Buna göre, Ö harfi öğretmenler için, Y harfi ise yöneticileri (Okul Müdürü ve Okul Müdür yardımcısı) sembolize etmek için kullanılmıştır. Ayrıca bu harflerin yanında bulunan ve 1-6 arası değişen rakamlar, nitel araştırma yapılan okulda öğretmen veya yönetici sırasını sembolize etmek amacıyla kullanılmıştır. Bununla birlikte akademisyen katılımcılarda alanlarına göre sembolize edilmiştir. Aşağıda sembolize edilen katılımcılara ilişkin bilgiler verilmiştir:

Öğretmen ve Okul Yöneticilerini Sembolize Eden Harfler:

Ö1: Çankaya ilçesinde görüşme yapılan 1. Öğretmen

Ö2: Çankaya ilçesinde görüşme yapılan 2. Öğretmen

Ö3: Keçiören ilçesinde görüşme yapılan 3. Öğretmen

Ö4: Keçiören ilçesinde görüşme yapılan 4. öğretmen

Ö5: Mamak ilçesinde görüşme yapılan 5. öğretmen

Ö6: Mamak ilçesinde görüşme yapılan 6. öğretmen

Y1: Çankaya ilçesinde görüşme yapılan 1. okul yöneticisi

Y2: Çankaya ilçesinde görüşme yapılan 2. okul yöneticisi

Y3: Keçiören ilçesinde görüşme yapılan 3. okul yöneticisi

Y4: Keçiören ilçesinde görüşme yapılan 4. okul yöneticisi

Y5: Mamak ilçesinde görüşme yapılan 5. okul yöneticisi

Y6: Mamak ilçesinde görüşme yapılan 6. okul yöneticisi

Akademisyenleri Sembolize Eden Harfler:

EYDU: Eğitim yönetimi ve denetimi uzmanı akademisyen

ÖPU: Öğretim programı uzmanı akademisyen

PDRU: Psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı akademisyen

ÖYU: Öğretmen yetiştirme uzmanı akademisyen

Nitel araştırmaların değerlendirilmesinde kullanılan en önemli ölçüt araştırmada elde edilen veri analizi ve sonuçların, inanılır ve güvenilir olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu amaçla araştırmada Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği geçerlik ve güvenilirliği sağlamak açısından gerekli stratejiler dikkate alınmıştır. Örneğin, çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan stratejilerden biri uzun süreli etkileşimdir. Yıldırım ve Şimşek (2011), görüşme sırasında görüşülen kişinin genel olarak görüşmenin ilk aşamalarında araştırmacının daha fazla etkisinde kaldığını ifade etmekte, görüşme süresi ilerledikçe oluşan güven ortamı ile birlikte katılımcıdan daha sağlıklı veriler elde edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, katılımcılarla yapılan görüşmelerin süresi imkânlar dâhilinde uzun tutularak araştırmacının geçerliği artırılmak istenmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için kullanılan diğer bir yöntem *uzman incelemesidir*. Bu bağlamda, araştırma konusuna hâkim ve nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış ikisi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, diğeri de Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda çalışmalarını sürdüren üç alan uzmanının yarı

yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması, tema ve kategorilerin belirlenmesi ve verilerin çözümlenmesi süreçlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve ilgili süreçler bu doğrultuda işletilmiştir. Ayrıca yine araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla katılımcı görüşleri de alınarak teyit edilmiştir. Buna göre, nitel araştırma ile elde edilen veriler çözümlenmiş ve önceden belirlenen tema ve kategorilerde yararlanılarak araştırma yapılan okullardan toplanan verilerin özetlendiği bir rapor yazılmıştır. Daha sonra uygulama yapılan her bir ilçeden bir okul belirlenerek araştırma sonucu elde edilen verilerin özetlendiği rapor metni, araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerine sunulmuş, raporun doğruluğuna ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda, katılımcıların raporu büyük bir çoğunlukla teyit ettikleri görülmüştür.

Nitel araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla araştırmada *ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme* yöntemlerinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 270) ayrıntılı betimlemeyi "ham verinin ortaya çıkan kavram ve verilere göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması" olarak ifade etmektedir. Bu öneri doğrultusunda, bu araştırmada da yeri geldikçe doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla birlikte, Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla *amaçlı örnekleme* yönteminden faydalanılabileceğini ve bu nedenle veri toplanacak kaynakların farklılaşmasına önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu öneri göz önünde bulundurularak, sosyo-ekonomik düzeyi farklı üç ilçedeki iki farklı okula (toplamda altı okul) uygulama yapılmış ve okullardaki öğretmen katılımcıların farklı branşlardan olmalarına özen gösterilmiştir. Ayrıca, her okulda öğretmenlerle birlikte okul yöneticileriyle de görüşmeler yapılarak verilerin toplanması amaçlanmıştır.

Nitel araştırmada dış güvenilirliğin sağlanması amacıyla alınacak önlemlerden biri veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili *ayrıntılı açıklamalara yer vermedir*. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, mevcut araştırmada görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve elde edilen sonuçların nasıl sunulduğu ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak amacıyla öncelikle Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 263) ifadesiyle "*önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir çerçeveye bağlı olarak verilerin analizi*" gerçekleştirilmiştir. Analizler yapılmadan önce ilgili alanyazın dikkatli bir şekilde taranmış ve tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye ulaşılmıştır. Yine araştırmanın iç güvenilirliğini

artırmak amacıyla *tutarlık incelemesi yapılmış ve* görüşme formları oluşturulurken ilgili alanyazından faydalanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın nicel ve nitel boyutu dikkate alınarak iki kısımda verilmiştir.

Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında ilk olarak öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları, Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinde (OYNÖ) yer alan yedi boyut (Genel memnuniyet, olumsuz duygular, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, fırsatlar, başarı ve okul cazibesi/çekiciliği) kapsamında ele alınmış ve birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Bu aşamada her bir boyuta ilişkin endüyük ve enyüksek değerler, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Sonrasında ise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları; OYNÖ de yer alan yedi boyutun kendi içerisinde yer alan her bir madde bazında analiz edilmiştir. Bu bağlamda her bir maddeye ilişkin öğrencilerin katılım düzeyleri frekans ve yüzde değerleri elde edilerek değerlendirilmiştir.

İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinde Yer Alan Genel Memnuniyet, Negatif Duygular, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Sosyal Uyum, Fırsatlar, Başarı ve Okul Cazibesi Boyutlarına İlişkin Algıları ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliği Boyutlarına İlişkin Algıları Nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemi çözümlenmek amacıyla 7 alt boyuttan (genel memnuniyet, olumsuz duygular, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, fırsatlar, başarı ve okul cazibesi) oluşan OYNÖ de yer alan her bir alt boyut ve OYNÖ geneline ilişkin tutumlara ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. 5 li likert tipi bir ölçek olan OYNÖ de her bir ifadeye ilişkin ortalamalar dikkate alındığında; 1-1.80 arası hiç katılmıyorum, 1.81-2.60 arası az katılıyorum, 2.61-3.40 arası orta düzeyde katılıyorum, 3.41-4.20 arası çok katılıyorum ve 4.21-5.00 arası ise tamamen katılıyorum

olarak değerlendirilmiştir. Tablo 6’da okul yaşamının niteliği alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin OYNÖ Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Sapma Puanları (n:381)

Alt Boyutlar	Min.	Max.	\bar{x}	S
Genel Memnuniyet	1.00	5.00	3.16	1.02
Olumsuz Duygular	1.00	5.00	1.99	0.96
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	1.00	5.00	3.08	1.06
Sosyal Uyum	1.00	5.00	3.40	0.85
Fırsatlar	1.00	5.00	3.71	1.04
Başarı	1.00	5.00	3.34	0.93
Okul Cazibesi	1.00	5.00	2.73	1.05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin “Olumsuz Duygular” boyutunda yer alan ifadeler az katıldıkları, “Fırsatlar” boyutundaki ifadeler ise çok katıldıkları belirlenmiştir. “Genel Memnuniyet”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”, “Sosyal Uyum”, “Başarı” ve “Okul Cazibesi boyutlarına” ise orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Diğer bir yandan öğrencilerin en az olumsuz duygular ($\bar{x} = 1.99$) boyutunda yer alan ifadeler katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak olumsuz duygular boyutunda yer alan ifadeler olumsuz anlam içerdiğinden, öğrencilerin ifadelerle ilişkin algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrenciler en fazla fırsatlar boyutunda ($\bar{x} = 3.71$) yer alan ifadelerle ilişkin algılarının yüksek olduğu; bununla birlikte diğer boyutlara oranla en düşük algının okulun cazibesi/çekiciliği boyutundaki ifadelerle yönelik olduğu ($\bar{x} = 2.73$) anlaşılmaktadır.

Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin fırsatlar boyutunda yer alan ifadelerle yüksek katılım göstermeleri, kendi gelişimleri ve geleceği açısından okulu bir fırsat olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte okulun cazibesi boyutunda düşük katılımın olması ise öğrenciye okulu cazip hale getirecek, okulda mutlu olmasını sağlayacak, severek isteyerek öğretim etkinliklerine katılmasına neden olacak etkenlerin öğrenciler tarafından yeterli bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda OYNÖ boyutlarında en çok doyumun sağlandığı fırsatlar (okulun gelecek için anlamlılığı) boyutu olduğu en az doyumun sağlandığı boyut ise okulun cazibesi/ çekiciliği boyutu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bundan sonraki kısmında öğrenci algıları her bir boyutta yer alan maddeler düzeyinde incelenerek verilmiştir. OYNÖ yer alan her bir alt boyut ve geneline ilişkin

algılara ait frekans ve yüzde dağılımını içeren tablolardaki ifadelerin incelenmesinden; hiç katılmıyorum ve az katılıyorum ifadeleri birleştirilerek orta düzeyde katılımın altında; çok katılıyorum ve tamamen katılıyorum ifadeleri birleştirilerek orta düzeyin üzerinde katılım olarak yorumlanmıştır.

Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi

Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin “genel memnuniyet” boyutunda yer alan toplam altı ifadeye ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.Öğrencilerin Genel Memnuniyet Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri

İfadeler			Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Benim okulum...							
Md.1	...her gün gitmek istediğim bir yerdir.	f	65	75	107	77	58
		%	17	19.6	28	20.2	15.2
Md.8	...kendimi güvende hissettiğim bir yerdir.	f	61	60	94	72	95
		%	16	15.7	24.6	18.8	24.9
Md.11	... kendimi mutlu hissettiğim bir yerdir.	f	52	43	103	90	94
		%	13.6	11.3	27	23.6	24.6
Md.17	... öğrencisi olmaktan gurur duyduğum bir yerdir	f	52	53	85	79	113
		%	13.6	13.9	22.3	20.7	29.6
Md.21	... çok eğlendiğim bir yerdir.	f	57	59	104	75	87
		%	14.9	15.4	27.2	19.6	22.8
Md.33	... orada yapılan etkinliklerden keyif aldığım bir yerdir.	f	84	66	100	76	56
		%	22	17.3	26.2	19.9	14.7

Tablo 7’de yer alan ifadelere göre, öğrencilerin % 36.6’sı “benim okulum her gün gitmek istediğim bir yerdir” ifadesine; yine % 39.3’ ü ise “benim okulum orada yapılan etkinliklerden keyif aldığım bir yerdir” ifadesine orta düzeyin altında katılım göstermektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı, benim okulum “öğrencisi olmaktan gurur duyduğum bir yerdir” (% 50.3) ve % 48.2’i “kendini mutlu hissetmekte olduğu” ifadesine orta düzeyin üzerinde katılım göstermektedir. Yine çoğunluğun orta düzeyin üzerinde katılım gösterdiği diğer ifadeler ise sırasıyla; okullarında kendini güvende hissettiği (%43.7) ve çok eğlendiği bir yer olduğu (% 42.7) dur.

Bir diğer ifadeyle her iki öğrenciden birisi okulunda kendini güvende hissettiği ve bulunduğu okuldan gurur duyduğu; bununla birlikte yine her beş öğrenciden ikisinin ise okulda yapılan etkinliklerden keyif almadığı ve yine okula her gün gelmekte istekli olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum okul yorgunluğu kavramını da gündeme getirmektedir. Öğrenciler okulda arkadaşlarıyla zaman geçirmekten mutlu olduğu ancak okulda yapılan eğitim etkinliklerinden keyif almadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca öğrencilerin okul ortamında bulunması okulundan gurur duyması ve bulunduğu ortamda eğlendiğini belirtmesi okul yaşamının genel memnuniyeti boyutunda güçlü yönleri olarak yorumlanabileceği gibi yine öğrencilerin okulda yapılan etkinliklerden keyif almaması ve okula gelmekte istekli olmamaları iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken alanlar olarak da yorumlanabilir.

Olumsuz Duygular Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi

Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin “olumsuz duygular” boyutunda yer alan toplam beş ifadeye ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Olumsuz Duygular Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri

İfadeler			Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Benim okulum...							
Md.5	... kendimi mutsuz hissettiğim bir yerdir.	f	159	90	73	29	31
		%	41.6	23.6	19.1	7.6	8.1
Md.14	... kendimi yalnız hissettiğim bir yerdir	f	238	61	36	18	29
		%	62.3	16	9.4	4.7	7.6
Md.18	...kendimi endişeli hissettiğim bir yerdir.	f	188	87	65	14	28
		%	49.2	22.8	17	3.7	7.3
Md.28	...kendimi üzgün hissettiğim bir yerdir.	f	193	76	65	18	30
		%	50.5	19.9	17	4.7	7.9
Md.37	...kendimi rahatsız hissettiğim bir yerdir.	f	188	81	59	20	34
		%	49.2	21.2	15.4	5.2	8.9

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler okulda kendilerini mutlu hissettiği (% 65.2), kendilerini yalnız (% 78.3), endişeli (% 72), üzgün (% 70.4) ve rahatsız (% 70.4) hissettiklerine ilişkin ifadeler orta düzeyin altında katılım göstermişlerdir. Bu bağlamda

ölçeğin bu boyutundaki maddeler olumsuz olarak ifade edildiğinden; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okula yönelik duygularının olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi

Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin “öğretmen-öğrenci ilişkisi” boyutunda yer alan toplam beş ifadeye ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerine Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri

İfadeler			Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Benim okulum...							
Md.2	...öğretmenlerin bütün öğrencilere eşit davrandığı bir yerdir.	f	104	90	83	52	53
		%	27.2	23.6	21.7	13.6	13.9
Md.9	...öğretmenimin çalışmalarında bana yardımcı olma konusunda ilgili olduğu bir yerdir.	f	66	67	89	69	91
		%	17.3	17.5	23.3	18.1	23.8
Md.22	...öğretmenimin söylediklerimi dinlediği bir yerdir.	f	58	57	88	77	102
		%	15.2	14.9	23.9	20.2	26.7
Md.34	... öğretmenimin elimden gelenin en iyisini yapmam için bana rehberlik ettiği bir yerdir.	f	60	73	86	62	101
		%	15.7	19.1	22.5	16.2	26.4
Md.38	... öğretmenimin sınıfta bana adil davrandığı bir yerdir.	f	102	73	78	60	69
		%	26.7	19.1	20.4	15.7	18.1

Tablo 9’da yer alan ifadeler göre, öğrencilerin % 50.8’i “öğretmenlerin bütün öğrencilere eşit davrandığı bir yerdir” ve yine % 45.8’i ise “öğretmenimin sınıfta bana adil davrandığı bir yerdir” ifadelerine orta düzeyin altında katılım göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ise öğretmenlerinin çalışmalarında yardımcı olduğunu (% 41.9), söylediklerini dinlediğini (% 46.9) ve kendilerini gerçekleştirebilmek adına rehberlik ettiğini (% 42.6) belirten ifadeler orta düzeyin üzerinde katılım göstermiştir.

Diğer bir anlatımla yaklaşık her iki öğrenciden biri öğretmenlerin eşit ve adil davranmadığını düşündüğünü yaklaşık her beş öğrenciden ikisinin ise öğretmenlerinin kendilerini dinlediğini, gerekli rehberliği yaptığını düşündüğünü belirtebiliriz. Bu bağlamda, öğretmen öğrenci ilişkisi boyutunda öğrencilerin, öğretmenlerin rehberlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin olumlu algıları okulun güçlü yönleri oluştururken

diğer taraftan öğretmenlerin eşit ve adil davranma konusundaki öğrenci algılarının düşük olması, bu algılara neden olan etkenlerin irdelenmesi gerektirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Uyum Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi

Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin “sosyal uyum” boyutunda yer alan toplam sekiz ifadeye ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerine Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sosyal Uyum Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri

İfadeler			Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Benim okulum...							
Md.3	... diğer insanlarla geçinmeyi öğrendiğim bir yerdir.	f	32	40	84	92	134
		%	8.4	10.5	22	24.1	35.1
Md.6	... diğer öğrencilerin beni olduğum gibi kabul ettiği bir yerdir.	f	45	51	64	73	149
		%	11.8	13.4	16.8	19.1	39
Md.20	... insanların bana güvendiği bir yerdir.	f	28	32	67	105	150
		%	7.3	8.4	17.5	27.5	39.3
Md.24	... diğer öğrenciler arasında popüler olduğum bir yerdir.	f	88	66	96	60	72
		%	23	17.3	25.1	15.7	18.8
Md.29	... insanların beni çok düşündüklerini bildiğim bir yerdir.	f	89	90	100	61	42
		%	23.3	23.6	26.2	16	11
Md.30	... sınıftaki diğer öğrencilerle iyi anlaştığım bir yerdir.	f	22	31	58	104	167
		%	5.8	8.1	15.2	27.2	43.7
Md.35	... insanların benden destek bulabileceği bir yerdir.	f	49	50	97	95	91
		%	12.8	13.1	25.7	24.9	23.8
Md.36	... diğer öğrencilerin arkadaş canlısı olduğu bir yerdir.	f	50	62	106	79	85
		%	13.1	16.2	27.7	20.7	22.3

Tablo 10’da yer alan ifadelerle göre, öğrencilerin % 40,3’ü “öğrenciler arasında popüler olduğum bir yerdir” ve yine % 46,9’u ise “insanların beni çok düşündüğünü bildiğim bir yerdir” ifadelerine orta düzeyin altında katılım göstermektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ise sırasıyla okulları ile ilgili, sınıftaki diğer öğrencilerle anlaştığı (% 70.9), insanların kendine güven duyduğu (% 66.8), diğer insanlarla geçinmeyi öğrendiği (%59.2), arkadaşlarının kendini olduğu gibi kabul ettiği (% 58.2), insanların kendisinden destek bulabildiği (% 48.7) ve son olarak diğer öğrencilerinde arkadaş canlısı olduğu (% 43) ifadelerine orta düzeyin üzerinde katılım göstermektedir. Diğer bir ifadeyle

okul üyelerince gösterilmesi beklenen ve öğrencinin kendini değerli hissetmesine neden olan ilgi, alaka ve davranışların, öğrencilerin önemli bir bölümü tarafından (% 40-47) yeterli bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Fırsatlar Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi

Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin “fırsatlar” boyutunda yer alan toplam altı ifadeye ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerine Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Fırsatlar Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri

İfadeler		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen	
Benim okulum...							
Md.9	...oradaki çalışmaların geleceğim için iyi bir hazırlık olduğu yerdir.	f	44	47	78	92	121
		%	11.5	12.3	20.4	24.1	31.7
Md.12	...öğrendiğim şeylerin benim için önemli olduğu bir yerdir.	f	23	33	61	92	173
		%	6	8.6	16	24.1	45.3
Md.15	...öğrendiklerimin bana lisede yardımcı olacağı bir yerdir.	f	26	28	62	88	178
		%	6.8	7.3	16.2	23	46.6
Md.25	...bilmem gereken şeyleri öğrenebileceğim bir yerdir.	f	33	38	91	102	118
		%	8.6	9.9	23.8	26.7	30.9
Md.31	...öğrendiklerimin sınavlarda (SBS, LYS) ve meslek hayatımda işe yarayacağı bir yerdir.	f	37	24	60	95	166
		%	9.7	6.3	15.7	24.9	43.5
Md.39	...öğrendiklerimin, okuldan sonraki sosyal yaşamımda faydalı olacağı bir yerdir.	f	48	53	93	76	112
		%	12.6	13.9	24.3	19.9	29.3

Tablo 11’de yer alan ifadeler incelendiğinde; öğrenciler ifadelerin tümüne orta düzeyin üzerinde katılım gösterdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin bu boyutla ilgili orta düzeyin üzerinde en çok katılım gösterdiği ifadeden en aza doğru sıralanışı şu şekildedir. Öğrencilerin okulları ile ilgili öğrendiklerinin lisede yardımcı olacağını (% 69.6), öğrendiği şeylerin önemli olduğu (% 69.4) ve sınavlar ile meslek hayatında işe yarayacağı (% 68.4), çalışmalarının geleceği için hazırlık olduğu (%55.8), bilmesi gereken şeyleri öğrendiği (% 50,5) ve son olarak ise öğrendiklerinin okuldan sonraki sosyal yaşamında faydalı olacağı bir yer olduğu (% 49.2) ifadeleri ile ilgili algıları yüksektir.

Bu bağlamda öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun okulda yapılan etkinlikleri gelecekleri için yararlı gördükleri, okulun gelecek yaşamlarında kariyer edinmede önemli bir süreç

olduğu şeklinde bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerde var olan bu algının okul yaşamının güçlü yanları oluşturduğu belirtilebilir.

Başarı Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi

Okul Yaşamının Niteliği ölçeğinin Başarı boyutuna ilişkin öğrencilerin toplam beş ifadeye katılma düzeylerine Tablo 12’ de yer verilmiştir.

Tablo 12.Öğrencilerin Başarı Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri

İfadeler			Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Benim okulum...							
Md.4	...öğrenci olarak başarılı olduğum bir yerdir.	f	16	37	124	103	102
		%	4.2	9.7	32.5	27	26.7
Md.7	...çalışmalarımı nasıl başa çıkacağımı bildiğim bir yerdir	f	37	51	95	105	94
		%	9.7	13.4	24.9	27.5	24.6
Md.16	...okul derslerinde iyi olduğum bir yerdir.	f	26	32	115	107	102
		%	6.8	8.4	30.1	28	26.7
Md.26	...çalışmalarımı yürütebileceğim imkânları sağlayabilen bir yerdir.	f	72	73	102	67	68
		%	18.8	19.1	26.7	17.5	17.8
Md.40	...çalışmalarında memnuniyet verici bir düzeye ulaştığım bir yerdir.	f	63	63	104	84	68
		%	16.5	16.5	27.2	22	17.8

Tablo 12 incelendiğinde; başarı boyutunda yer alan toplam 5 ifadeye ilişkin öğrencilerin katılma düzeyleri şu şekildedir; Öğrencilerin okullarında derslerinde iyi olduğu (% 54.7), başarılı olduğu (% 53.7), çalışmalarını nasıl başa çıkabileceğini bildiği (% 52.1), çalışmalarında memnuniyet verici düzeye ulaştığı (% 39.8) ifadelerine orta düzeyin üzerinde katılım gösterirken çalışmalarını yürütebileceğim imkanları sağlayan bir yerdir ifadesine ise (% 37.9) orta düzeyin altında katılım göstermektedirler.

Diğer bir ifadeyle yaklaşık her iki öğrenciden biri okulda başarılı olduğu yönünde algıya sahip iken yaklaşık her beş öğrenciden ikisi de çalışmalarında memnuniyet verici bir düzeye ulaştığı algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yine yaklaşık her beş öğrenciden ikisi çalışmalarını yaparken okulun yeterli imkânı sağlayamadığı algısına sahiptir. Bu durum öğrencinin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterli düzeyde etkinliklerin yapılmadığı veya bu etkinlikleri gerçekleştirecek imkânların sunulmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okulun Cazibesi/Çekiciliği Boyutuna İlişkin Öğrenci Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi

Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği'nin Okul Cazibesi boyutunda yer alan toplam 5 ifadeye ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerine Tablo 13'de yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Okul Cazibesi Boyutunda Yer Alan İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri

İfadeler			Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Benim Okulum...							
Md.10	...fazladan çalışma yapmaktan hoşlandığım bir yerdir	f	118	92	88	45	39
		%	30.9	24.1	23	11.8	10.2
Md.13	...öğrenmenin eğlenceli olduğu bir yerdir.	f	85	73	105	58	61
		%	22.3	19.1	27.5	15.2	16
Md.23	...sınıfta yaptığım aktivitelerden keyif aldığım bir yerdir.	f	76	79	74	75	78
		%	19,9	20.7	19,4	19.6	20.4
Md.27	...yaptığımız çalışmalarla ilgili heyecan duyduğum bir yerdir.	f	93	79	99	62	49
		%	24.3	20.7	25.9	16.2	12.8
Md.32	...yaptığımız çalışmaların merak uyandırıcı olduğu bir yerdir.	f	94	88	99	60	41
		%	24.6	23	25.9	15.7	10.7

Tablo 13'de yer alan ifadelerle ilişkin öğrenciler, okullarında fazladan çalışma yapmaktan hoşlanma (% 55), yapılan çalışmaların merak uyandırıcı oluşu (% 47.6), yapılan çalışmalarla ilgili heyecan duyulduğu (% 45), öğrenmenin eğlenceli olduğu (% 41.4) ve son olarak yapılan aktivitelerden keyif alınan bir yer olduğu (% 40.6) ifadelerine orta düzeyin altında katılım gösterdiği belirlenmiştir.

Bir diğer ifadeyle öğrencilerin yaklaşık yarısı okulda fazladan çalışma yapmaktan hoşlanmadığı, yapılan çalışmaların merak uyandırıcı olmadığı, çalışmalardan heyecan duymadığı, öğrenmenin eğlenceli olmadığı ve yapılan etkinliklerden keyif almadığı yönünde algıya sahip oldukları belirtilebilir. Bu bağlamda okulun öğrencilere yeteri kadar cazip/çekici gelmediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte okulun cazibesi/çekiciliği boyutu okul yaşamının niteliği alt boyutlarında iyileştirilmesi gereken en önemli boyutlar arasında yer aldığı belirtilebilir.

Öğrencilerin Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet ve İlçe Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları, ilçe ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? ” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemi çözümlmek amacıyla aşağıdaki karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öğrencilerin Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplara t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi iki farklı örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir testtir (Köklü, Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu, 2006). Tablo 14’de öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre incelendiği bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14.Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Genel Memnuniyet	Kız	186	3.26	1.04	380	1.756	0.08
	Erkek	196	3.08	0.98			
Olumsuz Duygular	Kız	186	1.95	1.01	380	0.71	0.48
	Erkek	196	2.02	0.89			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Kız	186	3.14	1.13	380	0.99	0.32
	Erkek	196	3.04	0.99			
Sosyal Uyum	Kız	186	3.32	0.88	380	-1.58	0.11
	Erkek	196	3.47	0.83			
Fırsatlar	Kız	186	3.81	1.02	380	1.83	0.69
	Erkek	196	3.62	1.05			
Başarı	Kız	186	3.43	0.95	380	1.79	0.74
	Erkek	196	3.26	0.90			
Okul Cazibesi	Kız	186	2.87	1.04	380	2.37	0.02*
	Erkek	196	2.61	1.06			

*P<0.05.

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin Genel Memnuniyet boyutuna ilişkin ortalama algıları kız öğrencilerde ($\bar{x}= 3.26$) erkek öğrencilere ($\bar{x}= 3.08$) kıyasla daha yüksek elde edilmesine karşın, bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir ($t_{380}=1.756$; $p>0.05$).

Olumsuz Duygular boyutuna ilişkin algılarda ise istatistiksel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{380}=0.71$; $p>0.05$). Ancak tüm ifadelerin olumsuz olduğu bu boyuta, kız öğrencilerin katılım düzeylerinin ($\bar{x}=1.95$) erkek öğrencilere kıyasla ($\bar{x}=2.02$) daha düşük olması kız öğrencilerin okula yönelik duygularının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi boyutuna ilişkin algılarında da yine cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{380}=0.71$; $p>0.05$). Bununla birlikte yine kız öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutuna ilişkin ortalama algıları ($\bar{x}=3.14$), erkek öğrencilerin ortalama algılarına ($\bar{x}=3.04$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Sosyal Uyum boyutuna ilişkin algılarında yine cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{380}=-1.58$; $p>0.05$). Ancak erkek öğrencilerin sosyal uyum boyutuna ilişkin ortalama algıları ($\bar{x}=3.42$), kız öğrencilerin ortalama algılarına ($\bar{x}=3.32$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Fırsatlar boyutuna ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{380}=-1.83$; $p>0.05$). Ancak yine kız öğrencilerin fırsatlar boyutuna ilişkin ortalama algıları ($\bar{x}=3.81$), erkek öğrencilerin ortalama algılarına ($\bar{x}=3.62$) göre daha olumludur. Başarı boyutuna ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{380}=1.79$; $p>0.05$). İstatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmasa da kız öğrencilerin başarı boyutuna ilişkin ortalama algıları ($\bar{x}=3.43$), erkek öğrencilerin ortalama algılarına ($\bar{x}=3.26$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Okul cazibesi boyutuna ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{380}=2.37$; $p<0.05$). Bununla birlikte yine diğer boyutlarda olduğu gibi okul cazibesi boyutunda kız öğrencilerin ortalama algıları ($\bar{x}=2.87$), erkek öğrencilerin ortalama algılarına ($\bar{x}=2.61$) göre daha olumludur.

Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre incelendiğinde, sadece okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, bununla birlikte ortalama algılarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algılarının daha olumlu olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının İlçe Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıların ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi iki ya da daha çok ortalamayı karşılaştırmada kullanılan bir teknik olup, çoklu örneklem ortalamaları arasındaki değişkenliği çoklu örneklem içindeki değişimle karşılaştırır (Köklü vd., 2006). Tablo

15’de öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algılarının ilçe değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15.Okul Yaşamı Niteliğinin Alt Boyutlarının İlçelere Göre İncelenmesi

Boyutlar	İlçe	N	\bar{x}	S		Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p
Genel Memnuniyet	Çankaya	107	2.83	1.02	Grup.ar.	20.26	2	10.13	10.26	0.00*
	Keçiören	166	3.19	0.97	Grup.içi	374.21	379	0.98		
	Mamak	109	3.44	0.99	Toplam	394.47	381			
	Toplam	382	3.16	1.02						
Olumsuz Duygular	Çankaya	107	2.17	1.05	Grup.ar.	6.73	2	3.35	3.73	0.02*
	Keçiören	166	1.98	0.95	Grup.içi	341.43	379	0.90		
	Mamak	109	1.83	0.99	Toplam	348.14	381			
	Toplam	382	1.99	1.02						
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Çankaya	107	2.69	0.94	Grup.ar.	25.13	2	12.56	14.09	0.00*
	Keçiören	166	3.13	1.08	Grup.içi	403.71	379	1.01		
	Mamak	109	3.35	1.05	Toplam	428.83	381			
	Toplam	382	3.08	1.06						
Sosyal Uyum	Çankaya	107	3.16	0.95	Grup.ar.	9.32	2	4.66	6.59	0.02*
	Keçiören	166	3.44	0.81	Grup.içi	267.97	379	0.71		
	Mamak	109	3.56	0.77	Toplam	277.29	381			
	Toplam	382	3.40	0.85						
Fırsatlar	Çankaya	107	3.31	1.07	Grup.ar.	29.18	2	14.6	14.58	0.00*
	Keçiören	166	3.75	1.04	Grup.içi	379.29	379	1.00		
	Mamak	109	4.05	0.83	Toplam	408.49	381			
	Toplam	382	3.71	1.04						
Başarı	Çankaya	107	3.02	0.95	Grup.ar.	16.61	2	8.3	9.95	0.00*
	Keçiören	166	3.40	0.9	Grup.içi	316.27	379	0.83		
	Mamak	109	3.55	0.89	Toplam	332.88	381			
	Toplam	382	3.34	0.93						
Okul Cazibesi	Çankaya	107	2.35	1.01	Grup.ar.	37.78	2	18.89	18.42	0.00*
	Keçiören	166	2.69	1.00	Grup.içi	388.93	379	1.02		
	Mamak	109	3.18	1.04	Toplam	426.72	381			
	Toplam	382	2.74	1.06						

*P<0.05.

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin Genel Memnuniyet düzeyi boyutuna ilişkin algılarında ilçelere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-379)}=10.26$; $p<0.05$).

İlçelere ilişkin öğrencilerin ortalama algıları incelendiğinde, Mamak ilçesinde en yüksek ($\bar{x}=3.44$), Çankaya ilçesinde ise en düşük ($\bar{x}=2.84$) olduğu görülmektedir.

Olumsuz Duygular boyutuna ilişkin algılar ilçelere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-379)}=3.73$; $p<0.05$). Tüm ifadelerin olumsuz olduğu bu boyutta katılım düzeyinin düşük olması olumlu düşünmek olarak yorumlanmıştır. Her bir ilçeye ilişkin öğrencilerin ortalama algıları incelendiğinde Mamak ilçesinde en düşük ($\bar{x}=1.83$), Çankaya ilçesinde ise en yüksek ($\bar{x}=2.17$) olduğu görülmektedir. Buradan elde edilen sonuca göre; Mamak ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin Çankaya ilçesindeki öğrencilere kıyasla okula yönelik algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutuna ilişkin algılarında ilçelere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-379)}=14.09$; $p<0.05$). İlçelere ilişkin öğrencilerin ortalama algıları incelendiğinde Mamak ilçesinde en yüksek ($\bar{x}=3.35$), Çankaya ilçesinde ise en düşük ($\bar{x}=2.69$) olduğu görülmektedir.

Sosyal uyum boyutuna ilişkin algılarında ilçelere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-379)}=6.59$; $p<0.05$). Yine ilçelere ilişkin öğrencilerin ortalama algıları incelendiğinde Mamak ilçesinde en yüksek ($\bar{x}=3.56$), Çankaya ilçesinde ise en düşük ($\bar{x}=3.16$) olduğu görülmektedir.

Fırsatlar boyutuna ilişkin algılarında ilçelere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-379)}=14.58$; $p<0.05$). İlçelere ilişkin öğrencilerin ortalama algıları incelendiğinde Mamak ilçesinde en yüksek ($\bar{x}=4.06$), Çankaya ilçesinde ise en düşük ($\bar{x}=3.32$) olduğu görülmektedir.

Başarı boyutuna ilişkin algılarında ilçelere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-379)}=9.95$; $p<0.05$). İlçelere ilişkin öğrencilerin ortalama algıları incelendiğinde Mamak ilçesinde en yüksek ($\bar{x}=3.56$), Çankaya ilçesinde ise en düşük ($\bar{x}=3.31$) olduğu görülmektedir.

Okul cazibesi boyutuna ilişkin algılarında ilçelere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-379)}=18.42$; $p<0,05$). Diğer alt boyutlarda olduğu gibi okulun cazibesi boyutunda da öğrencilerin ilçeye ilişkin ortalama algıları incelendiğinde Mamak ilçesinde en yüksek ($\bar{x}=3.17$), Çankaya ilçesinde ise en düşük ($\bar{x}=2.34$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algılarının ilçe değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ilçelerin sosyo-ekonomik düzeyi

yükseldikçe bu ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının daha olumsuz olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ilçelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe bu ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin okuldan beklentilerinin arttığı ve okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının düştüğü ifade edilebilir.

Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları, OYNÖ de yer alan yedi boyut (genel memnuniyet, olumsuz duygular, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, fırsatlar, başarı ve okul cazibesi) kapsamında ele alınmış ve sonrasında bu boyutlar içerisinde yer alan her bir maddeye yönelik analizler yapılmıştır. Bu bağlamda her bir maddeye ilişkin öğrencilerin katılım düzeyleri frekans ve yüzde değerleri elde edilerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme neticesinde “Genel Memnuniyet”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”, “Sosyal Uyum”, “Başarı” ve “Okul Cazibesi/Çekiciliği” olmak üzere beş boyutta öğrencilerin bazı maddelere orta düzeyin altında katılım gösterdikleri saptanmış ve bu alanlar iyileştirilmeye açık alanlar olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmının tamamlanması amacıyla; nicel veriler doğrultusunda oluşturulan görüşme formu (Ek 8) aracılığıyla öğretmen ve okul yöneticilerine bu beş boyuta ilişkin düşük olan öğrenci algılarının nedenleri ve çözüm önerileri sorulmuştur.

Düşük olan öğrenci algılarının nedenlerine ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler, kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğrenci Özellikleri”, “Öğretmen Niteliği” ve “Okul İklimi” temaları altında gruplandırılmıştır. Sonrasında öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler doğrultusunda uzman akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 9) geliştirilmiştir. Bu görüşme formu aracılığıyla her bir tema altında gruplandırılan öğretmen ve okul yönetici görüşleri, alan uzmanları olan öğretim üyeleri ile değerlendirilmiştir.

Bu bölümde “Genel Memnuniyet”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”, “Sosyal Uyum”, “Başarı” ve “Okul Cazibesi/Çekiciliği” boyutlarında düşük olan öğrenci algılarının nedenlerine ve çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmektedir.

Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğrencilere uygulanan “Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği”nin genel memnuniyeti boyutunda yer alan “Benim okulum her gün gitmek istediğim bir yerdir” ve “Benim okulum orada yapılan etkinliklerden keyif aldığım bir yerdir” ifadelerine öğrencilerin önemli bir bölümü orta düzeyin altında katılım göstermiştir. Bu veriler doğrultusunda öğretmen ve okul yöneticilerine öğrencilerin okul yaşamının niteliğinin genel memnuniyet boyutuna ilişkin düşük olan algılarının nedenleri ve çözüm önerileri sorulmuştur.

Öğretmen ve Okul yöneticilerinden elde edilen veriler; “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğretmen Niteliği”, “Öğrenci Özellikleri” ve “Okul İklimi” temaları altında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Genel memnuniyet boyutunda “Okul İmkânları” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Fiziksel İmkânlar” ve “Sosyal İmkânlar” kategorileri altında ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kategoriler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.Genel Memnuniyet Boyutunda Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Düşük Öğrenci Algılarının Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri

Temalar	Kategoriler	n	Katılımcı
OKUL İMKÂN LARI	Fiziksel imkânlar	6	Öğretmen Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
		5	Okul Yöneticisi Y1, Y3, Y4, Y5, Y6
	Sosyal İmkânlar	1	Öğretmen Ö5
		3	Okul Yöneticisi Y2, Y3, Y5

Tablo 16’ da genel memnuniyet boyutu “Okul İmkânları” teması altında elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin tamamı (n=6) ve okul yöneticilerinin ise tamamına yakını (n=5) okullarındaki fiziksel imkânların yetersiz olduğuna, yine öğretmenlerin bazıları (n=1) ile okul yöneticilerinin yarısının (n=3) sosyal imkânların yetersizliğine değindikleri görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcılara göre okulun fiziksel imkânlarının, öğrencilerin okul yaşamına yönelik algılarını etkilemede en önemli etkenler arasında olduğu belirtilebilir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre okulun fiziksel imkânlarından kaynaklı sorunlar:

Ö1: “...okulların fiziki şartları çok uygun değil. Çocukların oynayacağı, enerjilerini atacağı yeterli oyun alanları yok. Sınıfların kalabalık olması öğretmenin öğrenciye dokunmasını engelliyor...”

Ö2: “...sınıflar çok kalabalık ve gürültülü. Özellikle sekizinci sınıflarda sınıf kontrolü çok zor. Dersin ilk on dakikası sınıfı susturmakla geçiyor. Burada tüm öğrenciler rahatsız oluyor. İlgisiz öğrenci diğer öğrencilerin de derse katılımını engelliyor ...”.

Ö3: “... Fiziki yetersizlikler çok fazla. Okulumuzda 3000’e yakın öğrenci ve 130 öğretmen var. Okul bahçemiz çok küçük oyun alanı yetersiz ve üstelik bahçe hemen caddeye açılıyor. Altı rehber öğretmeniz kişi başına 500 öğrenci düşüyor. Öğrencilerle birebir ilgilenemiyoruz...”

Ö4: “... Dersler öğrenci merkezli olması isteniyor ama ne müfredat ne sınıfların yapısı -45 kişilik bir sınıflar- öğrenci merkezli öğretime uygun değil. Sınıflar çok kalabalık. Ayrıca öğrencilerin eğitim düzeyleri belirlenmemiş. Öğrenci merkezli eğitim uygulanamıyor...”

Ö5: “...Sınıflar kalabalık olması sınıf içi etkileşimi sınırlıyor...”

Ö6: “... Mamak biraz daha diğer ilçelere oranla sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölge. Okulların fiziksel ve maddi imkânları daha sınırlı...”

Y1: “... Çocukları okula çekecek sosyal ve kültürel etkinlikleri yapabilecek okul alanlarımız ve imkânlarımız yok.”

Y3: “... Okullar öğrencileri cezbedecek nitelikte tasarlanmamış. Sadece kuru binalardan ibaret. Çocukların ilgilerini çekecek yaparak ve yaşayarak öğrenecek eğitim ortamları yok. Oyun alanları, spor alanları, laboratuvarlar yetersiz. Öğrencilerin sürekli klasik sınıf ortamlarında zamanını geçirmesi çocukları çok sıkıyor ve okuldan uzaklaştırıyor ...”.

Y4: “... Fiziki alanlar yetersiz. Çocuk sadece bir sınıfa bir de bahçeye giriyor. Salon ve sahne kullanamıyor. Beden eğitimi dersi için salona inilemiyor. Öğrenci okula geldiğinde fen bilgisi dersini laboratuvar ortamında görmüyor. Sınıflar ve dersler işitsel görsel veya diğer öğrenme stillerine hitap etmiyor. Materyal yetersiz.”

Y5: “... Okullar genel yapı itibariyle bina, öğretmen ve sınıf ortamı ile anılan klasik yapıya sahip. 45- 50 kişilik ortalamaya sahip sınıflarımız var. Artık sınıflar sadece bir stadyum haline gelmiş bir ortamı barındırıyor. İşin ruhu yok. Okulların genel yapısına baktığımızda fiziki yapısı sadece bir devlet dairesini andırıyor ve bir soğukluk içinde. Okullar eğitsel bir değer taşıyor. Eğitimin doğasına aykırı şekilde tasarlanmış. Okullarda okuma salonları yok. Sınıfta sadece öğretmen, sıra ve tahta var. Hadi helva yapsana mantığıyla eğitim öğretim

yapılması amaçlanıyor. Çocuklar laboratuvarı televizyonda görüyor. Bilgisayarı internet kafelerde görüyor ancak bu mekânlarda da kullanım amacı farklı. Okullarda internet erişimi yok. Sınıfta 50 kişinin olduğu bir laboratuvar da çocuk materyale dokunamıyor bile...”.

Y6: “... Okulda programın sunumuna ilişkin başka bir sorun da yeterli araç gereç ve altyapının sağlanamamasıdır. Programda öngörülen kazanımların verilebilmesi için gerekli olan araç ve gerecin noksanlığı ilgi dağılımlarına yol açmaktadır...”.

Okul memnuniyeti boyutunda okul imkânlarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin okul memnuniyetine yönelik algılarının düşük olmasının en önemli nedenlerinden birisinin fiziksel imkânsızlıklar olduğu belirtilmektedir. Fiziksel imkânsızlıklardan kaynaklı olarak; sınıfların çok kalabalık olduğu, bu nedenle öğrenci ile birebir etkileşimin sağlanamadığı, öğretmenin sınıf kontrolünü sağlamakta zorlandığı bu durumun öğrenci merkezli eğitimin yapılmasını engellediği vurgulanmaktadır. Yine okulun fiziki yapılarının (Bina, sınıf, laboratuvar, işlik, oyun ve spor alanları, okul bahçesi) öğrenci doğasına uygun olmadığı bu nedenle öğrenciyi cezbetmediği, kalabalık sınıf mevcutlarının bu mekânların kullanımını engellediği, bu yetersizliklerin çocukların birçok beklentilerini (Oyun, başarı, ilgi vb.) karşılamadığı, bu durumun da öğrencilerin okula gelmek istememesine neden olduğu belirtilmektedir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, sosyal imkânların yetersizliğinden kaynaklanan nedenler:

Ö5: “...Çocukların okullara yönelik aidiyet duygularını geliştirecek etkinlikler yapılmıyor.”

Y2: “... Çocukların okullara yönelik aidiyet duyguları gelişmiyor. Çünkü çocuklara akademik dersler dışında onların okula aidiyet duygusunu geliştirecek spor, sanat, resim ve müzik etkinlikleri yeterince yapılmıyor...”.

Y3: “... Çocukları okula çekecek sosyal ve kültürel etkinlikler çok yetersiz. Kulüplerde veya seçmeli derslerde tercih edilen derslerin uygulama alanları yetersiz. Örneğin çocuklar sporla ilgili bir ders seçiyor ama uygulama için ortam yok...”.

Y5: “...Hafta sonu kursları çocukları oyunundan okul dışı etkinliklerinden alıkoyuyor”.

Katılımcıların sosyal imkânlarla ilişkin görüşlerinde, çocukların okul aidiyeti duygularının gelişmediği vurgusu yapıldığı görülmektedir. Bunun da en önemli nedenini sosyal etkinlikleri yeterli olmadığı şeklinde açıklamışlardır. Katılımcı görüşlerine göre, okullarda çocuklara akademik dersler dışında onların aidiyet duygusunu geliştirecek spor, sanat, resim ve müzik etkinlikleri yeterince yapılamadığı, kulüplerde veya seçmeli derslerde tercih edilen derslerin uygulama alanlarının yetersiz olduğu ve hafta sonu kurslarının çocukların kendilerine vakit ayırmalarına engel olduğu ve okul dışı sosyal etkinliklerden alıkoyduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda çocukların okul memnuniyetine yönelik algılarını etkileyen bu alanların iyileştirmeye açık alanlar olduğu söylenebilir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin genel memnuniyet boyutuna ilişkin okul imkânlarından kaynaklanan nedenlerin iyileştirilmesine yönelik görüşleri:

- Ö1: “... Okulların fiziki şartları çocukların ihtiyaçlarına göre tekrar dizayn edilmelidir...”.
- Ö2: “...Öğretmenlerin öğrencilerle karşılıklı etkileşim içerisinde ders yapabilmeleri için sınıf mevcutları makul düzeye indirilmelidir. Dersle ilgisi az olan öğrenciler farklı ders alanlarına kaydırılabilecek yöntemler geliştirilebilir. Birde okulda spor, sanat ve diğer etkinliklerle okul dışı kontrolsüz etkinliklere alternatifler geliştirmeliyiz...”.
- Ö3: “...Öğretmenlerin çocuklarla birebir ilgilenebilmesi için fiziksel yetersizliklerin giderilmesi ve sınıf mevcutlarının makul düzeye çekilmesi gerekmektedir...”.
- Ö4: “...Dersler öğrenci merkezli olması için sınıfların 15-20 kişilik olması ve öğrenci seviyelerine göre ayrılması gerekmektedir. Seviye sınıfları oluşturulmalı ve ona göre dersler işlenmelidir...”.
- Ö5: “...Öğretmen öğrenci etkileşiminin sağlanabilmesi için, sınıfların niteliği, öğrenci mevcutları yeniden düzenlenmeli ve bu alanların geliştirilmesine birinci öncelik verilmelidir...”.
- Ö6: “...Fiziksel imkânlar veya sosyal aktivitelere akademik dersler kadar önem verilmelidir...”.
- Y1: “... Okullar çocukları cezbedecek ilgi ve alanlarını dikkate alacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekir. Okullarda spor salonları, laboratuvarlar, sanat odaları olmalıdır...”.
- Y3: “... Okullar sadece binalardan ibaret olmaması gerekir. Okullar gerekirse şehir dışında taşınmalı, okul binaları çok küçük olmalı ancak bahçeleri doğal öğrenme ortamlarını esas alacak şekilde tasarlanmalıdır.”
- Y4: “... Öğrenciler sınıf içine hapsedilmemeli sınıf dışında da birçok etkinlik yapılabilir...”.
- Y5: “...Okulların fiziksel yapısı ve estetiği çocuk doğasına uygun olmalı. Klasik devlet dairesi anlayışından uzaklaşmalıyız. Sınıf mevcutları makul düzeye çekilmelidir. Gelecek projeksiyonları oluşturup ona göre planlama yapılmalı. Hangi bölgede ne kadar öğrenciye ne kadar derslik ihtiyacı var. Hafta sonları çocukların dinlenmesine ve ailesi ile vakit geçirmesine ve oyun oynamasına ayrılmalıdır...”.
- Y6: “...Programın uygulanabilmesi ve öngörülen kazanımların verilebilmesi için gerekli olan araç ve gereçlere yönelik imkânların Bakanlık ve okul tarafından hazırlanması gerekir.”

Öğretmen ve yöneticiler genel memnuniyet boyutunda okul imkânları ile ilgili sorunların iyileştirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, en fazla vurgulanan konunun sınıf mevcutları olduğu ve sınıf mevcutlarının makul düzeye çekilmesi gerektiği belirtilmektedirler. Bunun için de Y5’de “Gelecek projeksiyonları oluşturup hangi bölgede ne kadar öğrenciye ne kadar derslik ihtiyacı var ona göre planlama yapılmalı” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer üzerinde durulan konu ise okulların fiziksel ortamlarının öğrenciyi cezbedecek nitelikte ve çocuk doğasına uygun olarak tasarlanması gerektiğidir. Bunun içinde katılımcılar tarafından okulların sadece bina ve sınıf ortamlarından ibaret olmaması, öğrencilerle sınıfların dışında en az akademik etkinlikler kadar sosyal

etkinliklerinde yapılması, gerekirse okulların şehir dışına taşınması, okul bahçelerinin doğal öğrenme ortamlarını esas alacak şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Genel memnuniyet boyutunda “Öğretim Programının Niteliği” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Programın İçeriği Zenginliği ve Dokusu”, “Öğretim Yöntem ve Tekniği” ve “Eğitim Öğretimin Planlanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi” kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kategoriler Tablo 17’ de sunulmuştur.

Tablo 17.Genel Memnuniyet Boyutunda Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Düşük Öğrenci Algılarının Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Temalar	Kategoriler	n	Katılımcı	
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ NİTELİĞİ	Programın İçeriği	3	Öğretmen	Ö3,Ö5,Ö6
	Zenginliği ve Dokusu	2	Okul Yöneticisi	Y2,Y6
	Öğretim Yöntem ve Tekniği	1	Öğretmen	Ö6
		4	Okul Yöneticisi	Y3,Y4,Y5,Y6
	Eğitim öğretimin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi	2	Öğretmen	Ö3,Ö4
	3	Okul Yöneticisi	Y1, Y3, Y6	

Tablo 17’de genel memnuniyet boyutu “Öğretim Programının Niteliği” teması altında elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmenlerin yarısı programın içeriği zenginliği ve dokusundan kaynaklı (n=3), bazıları öğretim yöntem ve tekniğinden kaynaklı (n=1), ve bir kısmı ise eğitim öğretimin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden kaynaklı (n=2) nedenlere değindikleri görülmektedir. Yine okul yöneticilerinin bir kısmı programın içeriği zenginliği ve dokusundan kaynaklı (n=2), önemli bir çoğunluğu öğretim yöntem ve tekniğinden kaynaklı (n=4) ve yarısı ise eğitim öğretimin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden kaynaklı (n=3) nedenlere değindikleri görülmektedir. Verilen cevaplara ilişkin öğretmen ve okul yöneticileri kendi ifadeleri aşağıda özetlenmektedir:

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretim programının içeriği, zenginliği ve dokusundan kaynaklanan nedenler:

Ö3: “...Öğretim programının içeriği çok yoğun ve sıkışık...” .

Ö5: “...Ders programları öğrenciyi cezbedecek nitelikte değil. Zekâ farklılıklarını dikkate almıyor. Program akademik ağırlıklı ...”.

Ö6: “...Programın içeriği çok zayıf. Materyaller yetersiz ...”.

Y2: “...Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkân veren programlara ağırlık verilmiyor. Seçmeli derslerin kitabı yok kendi imkânlarımızla plan ve materyal üretmeye çalışıyoruz”.

Y6 “... Öğretim programlarının hazırlanmasında farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının hesaba katılmadan kazanım ve ünitelerin düzenlenmesi, standart altı veya standart üstü olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin dersten kopmasına yol açmaktadır”.

Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin okul memnuniyetine yönelik algılarının düşük olmasının programının içeriği, zenginliği ve dokusundan kaynaklı nedenlerini: öğretim programının yoğun, sıkışık ve akademik ağırlıklı olduğu, zekâ farklılıklarını dikkate almadığı, programın içeriğinin zayıf olduğu ve öğrencileri cezbedecek nitelikte olmadığı şeklinde ifade etmektedirler. Öğretmen ve yöneticiler öğretim programının içeriği, zenginliği ve dokusuyla ilgili yapılması gereken iyileştirmelere yönelik çözüm önerileri sorulduğunda ise aşağıdaki ifadeleri belirtmişlerdir.

Ö3: “... Günde 7-8 saat ders ve bilgi aktarımı çocukların doğasına aykırı. Bu nedenle seçmeli ve ana derslerin program yoğunluğu yeniden gözden geçirilmelidir. Çünkü çocukların kendilerine ayıracak zamanları olmalıdır. Ayrıca çocukların okulu rahat kullanabilmeleri için ikili eğitim uygulamalarının en kısa zamanda kaldırılması gerekmektedir.”.

Ö5: “...Ders programları öğrencinin zekâ farklılıklarına göre yeniden düzenlenmeli ve uygulanmalıdır...”.

Y2: “...Yaparak ve yaşayarak öğrenme imkân veren programlara ağırlık verilmeli. Öğretmenler programların içeriğine çok hâkim değil. Örneğin seçmeli derslerde böyle bir durum yaşanmakta. Bakanlık seçmeli derslerin kitapların hazırlanmasında özellikle de materyal teminlerinde bizlere yardımcı olmalıdır...”

Y6: “...Öğretim programları hazırlanırken farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak kazanım ve ünitelerin düzenlenmesi gerekir. Bunun içinde uygulamanın bizzat içinde yer alan deneyimli öğretmen ve akademisyenler eşliğinde programlar düzenlemelidir...”.

Öğretmen ve yöneticiler genel memnuniyet boyutunda öğretim programının içeriği, zenginliği ve dokusundan kaynaklı sorunların iyileştirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretim programlarının yoğunluğunun -seçmeli derslerde dâhil- yeniden gözden geçirilmesi gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Program düzenlemelerinde ise bilgi aktarımına dayalı öğretim yerine; zekâ farklılıklarını dikkate alan, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkân veren programlara ağırlık verilmesi gerektiği, buna bağlı olarak da farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının hesaba katılarak kazanım ve ünitelerin yeniden düzenlenmesi önerisi getirilmektedir. Program düzenlemelerinde kimlerin yer alacağına da değinmişler ve program hazırlıklarının öğrencileri en iyi tanıyan ve uygulamanın içinde yer alan deneyimli öğretmen ve

akademisyenler işbirliği içinde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca çocukların okul imkânlarından rahat yararlanabilmeleri için ikili eğitim uygulamalarının sonlandırılması gerektiği de belirtilmektedir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretim yöntem ve tekniğinden kaynaklı sorunlar:

Ö6: “...Bilgi aktarımına yönelik takrir yöntemi sıkıcı oluyor...”

Y3: “...Sadece akademik başarıyı esas alan ve bilgiye dayalı öğretim yöntemi uygulanıyor. Bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemi çocukları okuldan soğutuyor...”

Y4: “...okullar öğrenciler için cazibe merkezi olamıyor. Derslerde sürekli takrir yöntemi ile bilgi aktarımı yapılıyor...”

Y5: “...Öğretim yöntemi klasik bilgi aktarımına dayalı. Müfredat açısından bakıldığında okulun eğitim rolü bir kenara bırakılmış sadece akademik öğretimin yapıldığı kurumlar haline dönüştürülmüş. Ailede de bu bakış açısına sahip. Çocuklar sürekli bir yarış havası içerisinde. Gerek veliler gerekse öğrenciler okulu akademik eğitim aracı olarak gördüğünden çocukların okula gitmesi gerektiği düşüncesi oluşmuş. Şimdi kurslar açılıyor. Bu ne demektir. Ben devlet olarak hafta içi bu dersleri gereği kadar veremiyorum anlamına geliyor. Hafta içi verilemeyen derslerin hafta sonu kurslarla takviyesi çocuklarda bir hak gaspı oluşturuyor...”

Y6: “...Programın avantajlarından faydalanılamamasının nedenlerinden biri de çocukların eleme amaçlı sınavlara tabi tutulmasıdır. Yaşanan sınav kaygısı eğlenceli etkinliklerin süresini ve etkisini azaltmaktadır...”

Katılımcılar, genel memnuniyet boyutunda öğretim yöntem ve tekniğine ilişkin; okulların sadece akademik başarıya odaklandığını ve öğretim yönteminin klasik bilgi aktarımına dayalı olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte okullarda eğitimin bir kenara bırakılarak sadece akademik öğretimin yapıldığını, ailelerinde bu anlayış doğrultusunda takviye derslerle çocuklarını akademik yarış içerisine soktuğunu, yaşanan sınav kaygısının eğlenceli etkinliklerin sürelerini azalttığını ve bu nedenle çocukların okuldan soğuduğunu vurgulamaktadırlar.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin iyileştirilmesine yönelik katılımcıların çözüm önerilerinden bazıları kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

Ö6: “...Kitaplardan bilgi aktarımından ziyade kültürel olaylara da değinilse dersler hikâyelerle süslenirse daha iyi olur...”

Y4: “...Öğrencileri sınıf dışına çıkarmak lazım. Yapararak yaşayarak öğretim etkinlikleri yapılmalıdır. Sınıf ortamlarında ise drama tekniği yapılabilir...”

Y5: “...Matematik dersinde sadece tahtadaki formülleri bilmesi yetmiyor o işin içinde olması gerekir yani yapararak ve yaşayarak öğrenme olmalıdır. Bilgi düzeyinin üzerine çıkacak kazanımları edinecek şekilde okul dizayn edilmelidir. Kursların tekrar okullarda açılması eğitim etiği açısından yeniden değerlendirilmelidir. Öğretim yöntemlerinden klasik bilgi aktarımı dışında diğer yöntem ve teknikler uygulanmalıdır (istasyon tekniği, logaritmik teknikler vb.)

Katılımcılar genel memnuniyet boyutunda öğretim yöntem ve tekniğine yönelik çözüm önerilerinde, takrir (düz anlatım) yönteminden ziyade öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenecekleri etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini bunun içinde bilgi düzeyi üstündeki becerileri kazandıracak özelliklere sahip eğitim ortamlarının oluşturulması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bazı katılımcıların da takrir yöntemi yerine, drama, istasyon veya logaritmik yöntemlerin uygulanabileceğini vurgulamışlardır.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, eğitim öğretimin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden kaynaklı sorunlar:

Ö3: “...Öğretim programlarının gerekli izleme ve değerlendirmesi yapılmıyor. Bakanlık politikalarında süreklilik yok. Planlama ile uygulama arasında çok ciddi uyumsuzluklar var. Ders sayıları çok fazla. Örneğin: olması gereken ana derslerin yanında birde seçmeli dersler çıkmış durumda. Zaman çok az. Çocuklar biraz zaman kazanabilmek için ikili öğretim yapan okullarda 80 dk. blok ders görüyorlar. Teneffüsler zaten beşer dakika. Çocuk yedi-sekiz saat derse girmesi gerekiyor. Sürekli bilgi bombardımanına tutulan çocuklar ikili eğitim yapıldığı için evlerine ancak akşam saat 19.00’ dan sonra gidebiliyorlar. Çocuklar evlerine vardıklarında enerjileri tükeniyor. Kendilerine ve ailelerine vakit ayıramıyorlar...”.

Ö4: “...Seçmeli derslerin planlanması ve işlerliğinde sorunlar var. Seçmeli derslerin içerisi boş, materyalleri yok, diğer ders programları da saat olarak sıkıştırıyor ve aynı zamanda çocukların oyun sürelerini kısaltıyor...”.

Y1: “...Seçmeli derslerle ders saatleri arttı. Bu durum öğretmen ve öğrencide memnuniyetsizlikler oluşturdu...”

Y3: “...Uygulanan ders programı öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamaktadır. Bakanlığın hazırladığı programla okulların bu programları uygulaması arasında tutarsızlıklar ve boşluklar var. Özellikle seçmeli dersler çocukların kendine vakit ayırmasını ve oyun oynamasını kısıtlıyor. Ders programları ikili eğitim yapılan okullara göre hazırlanmıyor. İkili eğitim yapılan okullarda dersler akşam geç saatlere sarkıyor. Kulüplerde veya seçmeli derslerde tercih edilen derslerin uygulama alanları yetersiz...”.

Y6: “...Öğretim programları kamuoyunda yeterince tartışılmadan uygulamaya konulmaktadır. Bu husus öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, velilerin de önemli bir kısmının program kazanımlarına şüpheyle yaklaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenler benimsemedikleri bir programı uygulamak zorunda kalmakta, veliler de nedenini anlayamadıkları değişmelerle mücadele etmek durumunda kalmaktadır...”.

Eğitim öğretimin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerinin en fazla üzerinde durdukları konunun seçmeli derslerin uygulanması ile ilgili olduğu görülmektedir. Özellikle ikili öğretim yapan okullarda zaman kazanabilmek için öğrencilerin blok ders (80 dk.) yapmaları, bu derslerin bilgi aktarımına dayalı bir yöntemle işlenmesi, henüz oyun çağındaki olan ilköğretim dönemi öğrencilerinin okul memnuniyeti açısından oldukça üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların, “öğretim programı öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı, Bakanlığın hazırladığı programla okulların uygulaması arasında

tutarsızlıklar ve boşluklar olduğu, programları kamuoyunda yeterince tartışılmadan uygulamaya konulduğu” şeklindeki görüşleri; eğitim politikalarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tam uygulanmadığı özellikle izleme ve değerlendirme sürecinin yeterince yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Genel memnuniyet boyutunda, eğitim öğretimin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden kaynaklı sorunların iyileştirilmesine yönelik katılımcıların çözüm önerilerinden bazıları kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

Ö3: “...Planlama yapanların okullara gidip saha çalışması yapması gerekiyor. Günde 7-8 saat ders ve bilgi aktarımı çocukların doğasına aykırı olduğundan seçmeli dersler ve ana derslerin program yoğunluğu yeniden gözden geçirilmelidir. Çünkü çocukların kendilerine ayıracak zamanları olmalıdır. Çocukların okulu rahat kullanabilmeleri için ikili eğitim uygulamalarının en kısa zamanda kaldırılması gerekmektedir.

Ö4: “...Seçmeli derslerin diğer derslere yayılması sadeleştirilmesi ve birde etkinliğinin izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekiyor. Bunun için de alanda uzman kişiler bir şekilde Bakanlık tarafından görevlendirilip pilot izleme ve değerlendirme yapılabilir...”.

Y1: “...Seçmeli derslerin içeriği ve zamanlaması yeniden gözden geçirilmelidir.”

Y3: “...Programlar kesinlikle sadeleştirilmeli, Ders programları hazırlanırken ikili eğitim yapılan okulların imkânları dikkate alınmalı, hatta ikili eğitimin biran önce kaldırılması gerekmektedir...”

Katılımcıların, genel memnuniyet boyutunda eğitim öğretimin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi kaynaklı sorunların iyileştirilmesine yönelik önerileri incelendiğinde; Bakanlıkça hazırlanan merkezi eğitim politikalarının uygulamada izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği, özellikle ikili eğitim yapan okulların seçmeli ders uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Genel memnuniyet boyutunda “Öğretmen Niteliği” temasına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Öğretmen Deneyimi” ve “Öğretmen Öğrenci Etkileşimi” kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18. Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı	
ÖĞRETMEN NİTELİĞİ	Öğretmen Deneyimi	3	Öğretmen	Ö1,Ö2,Ö4
		3	Okul Yöneticisi	Y1,Y2,Y6
	Öğretmen Öğrenci Etkileşimi	2	Öğretmen	Ö1,Ö5
		-	Okul Yöneticisi	-

Genel memnuniyet boyutu “Öğretmen Niteliği” teması altında elde edilen veriler incelendiğinde; Öğretmenlerin yarısı öğretmen deneyiminden kaynaklı (n=3), öğretmenlerin bir kısmı ise öğretmen öğrenci etkileşiminde kaynaklı (n=2) nedenlere değindikleri görülmektedir. Yine okul yöneticilerinin yarısı öğretmen deneyimi kaynaklı (n=3), nedenlere değindikleri görülmektedir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlar aşağıda belirtilmektedir:

Ö1: “...Öğretmenler eğitim fakültelerinden mesleki açıdan yeterli düzeyde gelmiyor. Öğretmen öğretim programını öğrencinin düzeyine göre ayarlayamıyor. Öğretmenler ilk beş yılda yeteri düzeyde rehberlik almıyorlar ...”.

Ö2: “... Sınıflarda çok gürültü var öğretmenler sınıf kontrolünü sağlayamıyor...”

Ö4: “... Öğretmen öncelikle öğrenciye kendini sonra dersini sevdirmesi lazımdır. Bu konuda öğretmenler yetersiz. Öğretmen dersi eğlenceli hale getiremiyor...”.

Y1: “...Bazı öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göremeyebiliyor...”.

Y2: “...Öğretmenler çocukların okulda mutlu olmasını sağlayacak farklı ortamları her zaman oluşturamıyor. Her şeyi idareden bekliyor. Okuldaki imkânlar olmadığında çevresel imkânları sunacak kanalları açacak rehberlik yapılamıyor.”

Y6: “...Öğretmenlerin program gerekliliklerine uygun yeterliliklere sahip olmamaları halen etkinliklerin birey temelli olmasından ziyade öğretmen merkezli içerik tasarımına kaymasına neden olmaktadır. Program öğretmenlere birçok konuda özgürlük tanımaktadır, ancak öğretmenlerin önemli bir kısmı bu özgürlüğü kullanabilecek derecede mesleki yeterliliğe sahip değildir. Bunun yanında araç-gereç ve altyapı eksikliklerinin bulunmadığı durumlarda çoğunlukla öğretmen yetersizliği nedeniyle bu imkânlardan yeterince faydalanılamamaktadır...”.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen deneyimine ilişkin öğrenci algılarının düşük olmasının nedenlerini öğretmenler; öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mesleki yeterlik açısından istenilen düzeyde gelmediklerini ve göreve başladıktan sonrada yeterli düzeyde rehberlik alamadıklarını vurgulamışlardır. Bunların neticesinde de öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlanmada ve öğretim programın öğrenciye aktarımı konularında

sorunlar yaşadığını, bu sorunlar neticesinde sınıflarda gürültü olduğunu ve derslerin öğrencilere cazip gelmediğini belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri ise öğretmen deneyimi konusunda; öğretmenlerin program gerekliliklerin uygun mesleki yeterliliklere sahip olmadıklarını, öğretim etkinliklerinin birey temelli olmasından ziyade öğretmen merkezli içerik tasarımına kaymasına neden olduğunu, bu durumun da öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını görmelerini engellediğini belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticiler öğretmenlerin her şeyi idareden beklediklerini, okuldaki imkânlar olmadığında çevresel imkânları sunacak kanalları açacak rehberlik yapamadıklarını ve böylece öğrencilerin okulu sevecek ve mutlu olmasını sağlayacak farklı ortamları her zaman oluşturamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlara yönelik öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve bu alana yönelik iyileştirmelerin yapılmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Katılımcılara bu sorunların iyileştirilmesine ilişkin çözüm önerilerine neler olduğu sorulmuş ve bu önerilerden bazıları aşağıda kendi ifadeleri ile özetlenmiştir.

Ö1: “...Öğretmenlik mesleki becerilerinin öğretmen yetiştiren kurumlarda kazanılması ve göreve başladıktan sonra da ilk beş yılda da sürekli mesleki rehberlikle desteklenmesi gerekmektedir.”

Ö4: “... Öğretmenlerin hizmet içi eğitim yolları ile geliştirilmesi gerekiyor.”

Y1: “...Öğretmenlerin sürekli beslenmesi ve iyi bir rehberlik ve koçluk sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir...”.

Katılımcılar öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin; öğretmenler hizmet öncesi mesleki yeterliklerin öğretmen yetiştiren kurumlarca sağlanması, hizmet içinde de ise mesleki rehberlik yapılarak öğretmen deneyimine ilişkin eksikliklerin giderilmesini önermişlerdir. Ayrıca okul yöneticilerinden birisi (Y1) rehberlik yöntemi olarak da koçluk sisteminin getirilmesini önermiştir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretmen öğrenci etkileşiminden kaynaklı sorunlar:

Ö1: “...Öğrencilerin okulu sevmesinde birinci etken öğretmendir. Eğer okulu veya dersi sevmiyorsa öğretmen davranışında yetersizlikler vardır. Bu yaş gurubunda çocuklar öğretmene kendini yakın hissetmesi, kendini güvende hissetmesi çok önemlidir. Çünkü çocuklar sevildikleri ve güven duydukları yerlerde mutlu olurlar. Çocuklarda Allah kahretsin yine bu öğretmenin dersi var algısı oluşmamalıdır. Bir diğer önemli etken de öğrenciler öğretmenin adil olduğunu bilmek istiyor. Yani öğretmen sınıfta herkese eşit mesafede durmak zorundadır. Öğrencilere adil ve eşit davranılmamak onları rahatsız ediyor. O yüzden okula memnuniyetsiz geliyor...”.

Ö5: “...Öğretmen öğrenci ilişkilerinde sorunlar var.”

Okul memnuniyeti boyutunda öğretmen öğrenci etkileşimi konusunda yöneticiler görüş belirtmezken, öğretmenler öğretmen öğrenci etkileşiminde sorunlar olduğunu ve bu sorunların öğrencilerde okul memnuniyetsizliği oluşturacağını belirtmişlerdir. Diğer bir ifadeyle öğrenciye okulu sevdirecek en önemli etkenin öğretmen olmasına rağmen, öğretmenlerin davranışlarıyla bu etkileşimi kuramadıklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte öğrenci etkileşimini etkileyen en önemli olumsuz davranışlardan birisinin “öğretmenin öğrenciye eşit ve adil davranmaması” olduğu vurgulamaktadırlar.

Katılımcılara bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine neler olduğu sorulmuş ve bu önerilerden bazıları aşağıda kendi ifadeleri ile özetlenmiştir.

Ö1: “...Öğrenci öğretmen etkileşiminde sınıf mevcudu, programların yoğun olması, öğretmen psikolojisi ve mesleki yeterliliği çok önemlidir. Biz öğretmen açısından ele aldığımızda; bir öğretmen ilköğretim düzeyindeki çocukların psikolojik gereksinimleri nelerdir bunların çok iyi bilinmesi gerekiyor. Bu beceriler öğretmen yetiştiren kurumlarda kazanılmalıdır. Hatta ilk beş yılda da sürekli rehberlikle desteklenmelidir. Örneğin bunu biraz açacak olursak ilköğretim döneminde öğretmenin öğrenciler tarafından sevilmesi öğrencinin öğretmene kendini yakın ve güvende hissetmesi çok önemli. Öğrenciler öğretmen sınıfa girdiğinde, dersimiz yine eğlenceli geçecek derste bir şeyler öğreneceğim diye düşünmeli, öğretmenin pozitif enerjisi çocuklara yansımalıdır. Çünkü çocuk öğretmenin ruh halini hemen anlıyor. Çocuklar sevildikleri ve güven duydukları yerlerde mutlu oluyorlar. Bir de öğrenciler öğretmenin adil olduğunu bilmek istiyor. Yani öğretmen sınıfta herkese eşit mesafede durmak zorundadır. Hem okul yönetimi hem de öğretmen adil olmak durumundadır. Çocuk öğretmenin adil olmadığını hissettiği anda kıskançlık ve rekabet duygusu yaşar. Ve öğretmenin kendini de görmesi için dikkat çekmeye çalışır. Bu da bazen yaramazlık şeklinde ortaya çıkar. Ergenlik döneminde ise arkadaşlarının dikkatini çekmek ve yaptığı esprilere onların gülmeleri daha cazip gelir. Burada öğretmen bu durumu bir saygısızlık olarak değil öğrencinin psikolojik özelliği olarak görmesi sınıf ortamını yumuşatır.

Ö5: “...Öğretmenlere uygulamalarda rehberlik yapılması gerekiyor. Özellikle mentörlük sistemi geliştirilebilir. Okullar öğrenen örgütler haline dönüştürülmelidir. Bu nedenle okul müdürlerinin liyakati çok önemlidir...”.

Öğretmenler öğrenci etkileşiminde en önemli faktörün öğretmen olduğunu vurgulanmış ve öğretmenin öğrenci psikolojisini ve gereksinimlerini iyi bilmesi gerektiğini belirtilmişlerdir. Bu yeterliklerin ise öğretmen yetiştirilen kurumlarda kazandırılması ve okullarda da sürekli rehberlik sistemleriyle -öğretmen mentörlüğü gibi- mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Öğrenci Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Genel memnuniyet boyutunda “Öğrenci Özelliği” temasına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Öğrenci Akran İlişkisi”, “Öğrenci Motivasyonu”, “Aile ve

Çevre” ve “Öğrenci Gelişim Beklentileri” kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kategoriler Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19. Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı	
ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ	Öğrenci Akran İlişkileri	2	Öğretmen	Ö2,Ö5
			Okul Yöneticisi	-
	Öğrenci Motivasyonu	3	Öğretmen	Ö2,Ö4,Ö5
			Okul Yöneticisi	-
	Aile ve Çevre	1	Öğretmen	Ö6
		1	Okul Yöneticisi	Y6
	Öğrenci Gelişim Beklentileri		Öğretmen	-
		1	Okul Yöneticisi	Y2

Genel memnuniyet boyutu “Öğrenci Özellikleri” teması altında elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmenlerin bir kısmı öğrenci akran ilişkileri (n=2), yarısı öğrenci motivasyonu (n=3) bazıları ise aile ve çevre kaynaklı (n=1) nedenlere değindikleri görülmektedir. Yine okul yöneticilerinin bazıları (n=1) aile ve çevre, bazıları ise öğrenci gelişim beklentileri (n=1) kaynaklı nedenlere değindikleri görülmektedir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğrenci akran ilişkileri kaynaklı sorunlar:

Ö2, Ö5: “...Akran zorbalığı yaşıyor olabilirler...”

Eğitim ortamlarının en önemli amaçlarından birisi de çocukların okulda akranlarıyla veya diğer kişilerle kurduğu karşılıklı ilişkiler neticesinde sosyal becerilerinin geliştirilmesi olarak belirtilebilir. Bu bağlamda arkadaş ilişkilerinin çok yoğun yaşandığı okullarda akran zorbalığının görülmesi öğrencinin okul memnuniyetini olumsuz anlamda etkileyebilir. Bu durumu vurgulayan bir katılımcı çözüm olarak;

Ö2: “...Akran zorbalığına karşı sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin duyarlı olmaları gerekir.”

önerisinde bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenci akran ilişkilerinde yaşanan olumsuz olaylara tepkileri öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumlarını olumlu etkileyebileceği ifade edilebilir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğrenci motivasyonu kaynaklı sorunlar:

Ö2: “...Öğrenciye okulu sevdirecek ve motive edecek spor, sanat, oyun vb. kaynaklar okulda yeterli değil. Bu nedenle çocuklar dışarıda daha özgür ve daha rahat olduklarından ve kendi istedikleri aktiviteleri özgürce yaptıklarından dışarıda daha cazip gelebiliyor...”, “...Çocukların birçoğu sayısal ve genel derslere karşı ilgisiz. Derslere ilgisi az olan öğrenciler kendi istedikleri alana yönlendirilmiyor. Çocukların sevmediği veya ilgisi olmayan derslerde tutmak ve zorlamak onları daha da sıkıyor...”. “...Birde sabahları çok erken kalkıyorlar bundan dolayı da okula gelmekte biraz zorlanabiliyorlar.”

Ö4: “...Öğrenci sabah erken bir saatte gelmek istemiyor...”.

Ö5: “...Öğrencide başarı duygusu yaşamadığı için motivasyon eksikliği oluşuyor...”

Öğrenciden kaynaklanan nedenlere ilişkin yöneticiler görüş belirtmezken, öğretmenlerin yarısı (n=3) okul memnuniyetinde öğrenci motivasyonundan kaynaklanan nedenlere değinmişlerdir. Katılımcılar okullarda öğrenciyi motive edecek ona okulu sevdirecek kaynakların (spor, sanat, oyun ve diğer eğitim etkinlikleri) yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak da çocukların bu gereksinimlerini okul dışında tatmin etmeye çalıştıkları ve okul dışı etkinliklerin öğrenciye daha cazip geldiği vurgulanmıştır. Ayrıca diğer önemli etkenler ise derslerin ilgi çekici olmadığı ve öğrencilerin sabah erken saatlerde okula gelmek zorunda kaldıkları şeklindedir.

Katılımcıların motivasyon kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerinden bazıları aşağıda kendi ifadeleri ile özetlenmiştir.

Ö2: “...Okul saatleri daha uygun saatlere çekilebilir. Gece geç saatlere kadar çocuklarının zamanını bilgisayar başında geçirmemeleri için aileler uyarılmalıdır. Çocukların ilgi alanlarına yönelik derslere yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi gerekiyor...”.

Ö4: Çocukların sabahları 9:00-10:00 kadar tam uyanamıyor. Bunun nedeni ikili eğitimden kaynaklanıyor. İkili eğitim uygulamaları kaldırıldığında bu sorun çözülebilir...”.

Ö5: “...Burada önemli olan öğrencinin eğitim ortamlarında verimli zaman geçirebilme düzeyidir. Başarı duygusu öğrenci okul arasında en önemli bağlantıdır. Başarı duygusu yaşayan çocuk değer verildiğini anlar. Okula olan aidiyet duygusu gelişir...”.

Öğretmenler, öğrencilerin sabah erken saatlerde okula gelmelerinin okula yönelik algılarını olumsuz etkilediğini belirtirken bunun da ikili eğitimden kaynaklandığını ve ikili eğitim uygulamaları kaldırıldığında bu sorunun çözüleceğini ifade etmişlerdir. Bir diğer öneri ise okullarda verimli zaman geçirebilmeleri için çocukların ilgi ve alanlarında başarı duygusunun yaşanması gerektiğidir. Bu bağlamda başarı duygusu yaşayan öğrencilerin okula aidiyet duygusunun gelişebileceği ve okul memnuniyetinin artacağı ifade edilebilir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, aile ve çevre kaynaklı sorunlar:

Ö6: “...Çocukların ailelerin ekonomik durumu kısıtlı olduğundan ailesi ile birlikte yaşadığı sosyal aktiviteler çok sınırlı. Bu durum okul dışı çok basit etkinlikleri bile cazip hale getirebiliyor...”.

Y6: “...Okul, öğrencilere daha cazip gelen toplumsal ve teknolojik gelişmelerle rekabet etmek zorunda kalmaktadır. Değişmekte olan toplumsal ve teknik imkânlar öğrencileri daha kısa süreli, daha az zahmet gerektiren ve çok kısa sürede tüketilmesi gereken interaktif temalarla baş başa bırakmıştır. Okul kurumu ve öğretmenler çocukların hızına yetişememekte, sınıf içinde kullanılan dil dahi farklılaşmaktadır...”, “...Öğrencilere yönelik beklentiler öğretmen ve velilere göre farklılaşabilmektedir. Buna ek olarak birçok kurumda veli boyutu sacayağının eksik kısmını oluşturmaktadır. Okullarda oluşturulan kontrollü ortamlara karşın evde öğrenciler daha kontrolsüz bir çevreyle karşı karşıyadır ve akran grubu, bilgisayar oyunları, v.b. dikkat dağıtıcı etmenler genellikle hoşgörülle karşılanmaktadır.

Katılımcılara göre değişmekte olan toplumsal ve teknik imkânlar, öğrencileri daha az zahmet gerektiren ve çok kısa sürede tüketilmesi gereken interaktif temalarla baş başa bırakmaktadır. Bu durum özellikle aileleri ve okulları, interaktif eğlence dünyası, oyun endüstrisi ve çocukların ilgisini çeken diğer kontrolsüz bir çevreyle rekabet etmek durumunda bırakmaktadır. Diğer bir ifadeyle okullar kontrolsüz rekabet unsurlarına (olumsuz akran grubu, bilgisayar oyunları, internet kafeler vb.) karşı öğrenciyi okula çekecek alternatif etkinlikler düzenleyemediği sürece, okul dışı kontrolsüz etkinliklerin öğrenciye daha cazip geleceği ve onları okuldan soğutacağı söylenebilir. Katılımcıların bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri şunlardır:

Ö6: “...Bu bölgedeki çocuklar hem çevreye hem de dünyaya kapalıdır. Çok basit etkinlikler bile onları mutlu etmeye yeterli. Okul çevresinde de maalesef çocuklara örnek teşkil edecek olumsuz ve kontrolsüz etkinlikler (madde bağımlısı kişiler, kontrolsüz internet kafeler) var. Çocukların bu olumsuzluklardan etkilenmemeleri için okullarda öğrenciyi çekecek sosyal aktiviteler imkân sağlanması gerekir. Okullar yetersiz olduğu durumlarda ise belediyeler veya diğer ilgili birimlerden yararlanılabilir.”

Y6: “...Öğrenciler bilinçli internet ve bilgisayar kullanımı konusunda eğitilmeli ve bu eğitimlerden özellikle ailelerde yararlanmalıdır...”. “...ergenlik döneminde öğrenci özgüveni kırılmadan hatta çocuğa farketirmeden takip edilmesi gerekmektedir...”

Bir başka anlatımla, ilköğretim dönemindeki çocukların özellikle arkadaş çevresinden etkileneceği düşünüldüğünde; okulun yapacağı kontrollü etkinliklerle (spor, sanat, oyun, vb.) çocukların beklentilerinin karşılanması onların okulda kalmalarını sağlayacağı gibi okula olan bağlılıklarını da geliştirebilir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğrenci gelişim beklentileri kaynaklı sorunlar:

Y2: “...Akademik başarıyı esas alan eğitim sistemi bireysel zekâ farklılıklarını diğer ihtiyaçları (Psikolojik, sosyal, saygı, sevilme) gözardı ediyor. Ergen çocuklarda bir gruba ait olma ve o grup tarafından kabul görme ihtiyacı ve beklentisi vardır. Bu beklentileri giderecek okul içi etkinlikler yapılamıyor. Bu ihtiyaçlar okul içinde tatmin edilemediğinde çocuklar

okuldan soğuyor ve okul dışı kontrolsüz gruplara kayabiliyor. Okula gelmek istememek genellikle ergen öğrencilerde yaygın olan bir davranış... ”.

Çözüm önerisi olarak aşağıdaki ifadelere yer vermiştir:

Y2: “...Çocukların okula aidiyet duygusunu artırmak için kültür ve sanat etkinliklerini kullanmalıyız. Yani çocuklar okullarında akademik dersler dışında bir şeyler bulabilmeli ve biz onların aidiyet duygusunu geliştirecek ve onların ilgi ve yeteneklerine göre okulda bir şeyler sunmalıyız... ”.

Katılımcı, ergen çocuklarda bir gruba ait olma ve o grup tarafından kabul görme ihtiyacı ve beklentisi olduğunu, bu beklentilerin okul içinde tatmin edilemediğinde çocuklar okuldan uzaklaşabileceğini ve okul dışı kontrolsüz gruplara kayabileceğini vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kişisel ve sosyal beklentilerinin okullarda yeterince karşılanmadığı söylenebilir. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için akademik başarıyı esas alan eğitim sistemi ile birlikte duyuşsal öğrenme becerilerinde içeren ve zekâ farklılıklarını dikkate alan okul içi etkinliklerin yapılması önerilebilir.

Okul İkliminden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Genel memnuniyet boyutunda “Okul İklimi” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Okul Atmosferi” kategorisinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 20’ de sunulmuştur.

Tablo 20. Genel Memnuniyet Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İkliminden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
OKUL İKLİMİ	Okul Atmosferi	3	Öğretmen Ö2
		2	Okul Yöneticisi Y2,Y6

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenler (n=1) ve yöneticiler (n=2) öğrencinin okula yönelik genel memnuniyetini etkileyen en önemli etkenlerden birisinin de okul atmosferi olduğunu belirtmişlerdir.

Genel memnuniyet boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, okul atmosferi ile ilgili sorunlar:

Ö2: “...Okullarda öğrencilerde ne yaparsam yapayım sınıfı geçeceğim havası var. Öğrencilere hiçbir yaptırım yok. Çocuklar bunun bilincinde ve maalesef hiçbir şeyi ciddiye almıyorlar... ”.

Y2: “...Okul kurallarının oluşturulmasında çocukların katılımı sağlanmıyor... ”.

Y6: “...Okullar çocukların yeniden üretim merkezlerine dönüşmüştür.”

Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine yönelik görüşleri incelendiğinde, okul kurallarının oluşturulmasında öğrenci katılımının sağlanmadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarının ortaya konulmasına izin verilmediği, sınıf geçme yönteminin öğrencileri derslere karşı ilgisini azalttığı ve okul disiplin krallarının da yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Bu soruna ilişkin bir katılımcının çözüm önerileri kendi ifadeleri ile aşağıda belirtilmiştir.

Y2: “...Çocuklar Okulu sadece akademik eğitimin verildiği ve sert kuralların olduğu bir yer olarak algılamamalıdır. Bu kuralların ister istemez sıkıcılığı vardır. Mümkün olduğunca bu kuralların çocuklarla birlikte oluşturulması gerekmektedir. Böylece hep beraber bu kurallara uyum sağlayabiliriz. Okullar ayrıca bir sosyalleşme aracı olmalı ve çocuk arkadaşlarıyla ders içi veya ders dışı verimli vakitler geçirebilmelidir...”.

Diğer bir ifadeyle, okulların sadece akademik eğitimin verildiği yerler olmadığı, aynı zamanda öğrenciyi hayata hazırlayan ortamlar olduğu düşünüldüğünde; sosyal ilişkilerin en yoğun yaşandığı yerler olarak okullarında kurallarla yönetildiği, ancak bu kuralların öğrencilerle birlikte oluşturulmasının daha benimsenebilir olacağı ifade edilebilir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğrencilere uygulanan “Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği”nin Öğretmen-Öğrenci İlişkisi boyutunda yer alan “Benim okulum öğretmenlerin bütün öğrencilere eşit davrandığı bir yerdir” ve “Benim okulum öğretmenimin sınıfta bana adil davrandığı bir yerdir” ifadelerine öğrencilerin önemli bir bölümü orta düzeyin altında katılım göstermiştir. Bu veriler doğrultusunda öğretmen ve okul yöneticilerine, öğrencilerin okul yaşamının niteliği öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutuna ilişkin düşük olan algılarının nedenleri ve çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğrenci Özellikleri”, “Öğretmen Niteliği” ve “Okul İklimi” temaları altında toplanmıştır. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda verilmiştir.

Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutunda “Okul İmkânları” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Fiziksel İmkânlar” başlığı altında ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri

Temalar	Kategoriler	n	Katılımcı
OKUL	Fiziksel imkânları	3	Öğretmen Ö4,Ö5,Ö6
İMKÂN LARI		3	Okul Yöneticisi Y3,Y4,Y5

Öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda yaşadığı sıkıntıların nedenlerine ilişkin, öğretmen ve okul yöneticilerden elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmenlerin yarısı (n=3) ve okul yöneticilerinin yarısı (n=3) okulun fiziksel imkânlarından kaynaklı sorunlara değindiği görülmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, okulun fiziksel imkânlarından kaynaklı sorunlar:

Ö4,Ö5: “...Kalabalık sınıflar öğrenci ile öğretmen arasındaki birebir etkileşimi engelliyor.”

Ö6: “... Sınıfların kalabalık olması, öğretmeni akademik yönden sınıfta iyi düzeyde olan birkaç öğrenci ile dersi işlemeye zorluyor.”

Y3: “...Sınıf mevcutları 45-46 civarında bu nedenle öğretmen her bir öğrenci ile eşit düzeyde ilgilenemiyor. Öğretmen öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alamıyor. Öğretmenler sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanıyor. Bu durum öğrencilerin gerilmesine neden olduğundan dolayı onların derse katılımını engelliyor...”

Y4: “...İmkânsızlıkların fazlalığı, sınıfların kalabalık olması ve ders yükünün fazla olması öğretmenleri idealistlikten uzaklaştırıyor.”

Y5: “...Sınıflar kalabalık. Bu nedenle öğretmen sınıfı bazı öğrenci üzerinden götürebilir. Bu durum diğer öğrencilerde adaletsizlik duygusu oluşturabilmektedir.”

Öğretmenler ve yöneticiler, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmen ve öğrenci ilişkisinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak da, öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlamakta zorlandığı, öğrenci ile öğretmen arasındaki birebir iletişimin kurulamadığı, öğretmenlerin öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alamadığı, öğretmenlerin akademik yönden iyi düzeyde olan bir kaç öğrenci ile dersi işlemek zorunda kaldığı, bu durumun da diğer öğrencilerde adaletsizlik duygusu oluşturduğu vurgulanmıştır. Çözüm önerileri olarak:

Ö4,Ö5,Ö6: “...sınıfların makul düzeye çekilerek öğretmen öğrenci etkileşimin artırılması sağlanmalıdır.”

Önerilerini getirmişlerdir.

*Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin
Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri*

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda “Öğretim Programının Niteliği” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Fiziksel imkânlar” kategorisinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Temalar	Kategoriler	n	Katılımcı
ÖĞRETİM PROGRAMININ NİTELİĞİ	Programın İçeriği	3	Öğretmen Ö2,Ö3,Ö5
	Zenginliği ve Dokusu	1	Okul Yöneticisi Y3
	Öğretim Yöntem ve Tekniği	1	Öğretmen Ö3,
		2	Okul Yöneticisi Y3,Y6

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmenlerin yarısı (n=3) ve okul yöneticilerinin bazıları (n=1) öğretim programın içeriği zenginliği ve dokusu ile ilgili sorunlara değinirken; bazı öğretmenler (n=1) ve bir kısım yöneticiler (n=2) de öğretim yöntem ve tekniği ile ilgili sorunlara değinmişlerdir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, programın içeriği zenginliği ve dokusu kaynaklı sorunlar:

Ö2: “...Programlar çok yoğun. Öğretmen programda belirtilen konuyu yetiştirmek ve sınavlara kadar belirlenen konuyu bitirmek durumundadır. Öğretmen burada öğrencilerin ilgi ve isteklerini tespit edemiyor ve dersi yetiştirmenin gayretine düşüyor. Böylece dersler sadece bir kaç ilgili öğrenci üzerinden yürütülüyor. Ders programları esnek değil ve etkinlik kitapları her öğrencinin seviyelerine göre değil...”.

Ö3: “Öğretim programlarına baktığımızda çok yoğun”.

Ö5: “Program yoğun”.

Y3: “...Programlar çok yoğun ve bitirilmesi gerekiyor. Bu nedenle bazı öğretmenler sınıf içinde bazı ilgili öğrencilerle devam etmek durumunda kalıyor...”.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde programın içeriği zenginliği ve dokusu ile ilgili en önemli sorunun öğretim programlarının yoğunluğu ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar, öğretim programlarının yoğun olmasından dolayı öğretmen ve öğrenci

arasındaki etkileşimin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedirler. Ayrıca programı yetiştirmeye çalışan öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve isteklerini ihmal ettiklerini, merkezi sınavlara yetişmek adına hem kendilerinin hem de öğrencilerin kaygı düzeylerini artırdıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte programı yetiştirmeye çalışan öğretmenlerin derse ilgisi olmayan diğer öğrencileri görmezden gelebildiklerini ve sadece ilgili birkaç öğrenci ile derse devam etmek durumunda kaldıklarını da vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerce gösterilen bu davranışın diğer öğrencilerde kendilerine adil ve eşit davranılmadığı şeklinde algılanabileceği söylenebilir.

Katılımcılardan bazıları çözüm olarak:

Ö2: “...Öğretmen programı bitirme kaygısı yaşamamalıdır. Programlar biraz daha çocukların seviyelerine göre esnek uygulanabilmeli...”.

Ö5: “...Öğrencilerin bireysel ilgi ve kabiliyetlerinin keşfedilebilmesi için öğretmenlerin çocuklarla daha çok zaman geçirebilmeleri gerekir. Bunun içinde programın sadeleştirilmesi gerekmektedir...”.

Önerilerde bulunmuşlar ve programların sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretim yöntem ve tekniği kaynaklı sorunlar:

Ö3: “...Sınav odaklı ve çoktan seçmeli test sistemi ile öğrencilerin bilgilerini ölçen ezber dayalı öğretim yöntemi çocuklarda ve öğretmenlerde de kaygı oluşturuyor...”.

Y3: “...Dersler bilgiye dayalı işleniyor. Öğrenci zekâ farklılıkları dikkate alınmadığı için öğrenciler kendileri ile ilgilenilmediğini düşünüyor...”.

Y6: “...Öğrencilerin yetenekleri ve öğrenme hızları farklıdır. Öğretmenlerin derslerini genel standardı oluşturan öğrencilere yönelik işlemleri alt ve üst grupta yer alan ve daha çok ilgiye ihtiyaç duyan öğrencilerin adalet duygularının sarsılmasına yol açabilmektedir. Bu sorunun nedenlerinden biri de sınav kaygısıdır...”.

Öğretim yöntemi ve tekniğine yönelik katılımcılar, okullarda bilgiye dayalı bir ders işleyiş yönteminin izlendiğini, bu yöntemin kullanılması ile öğrenci zekâ farklılıklarının dikkate alınmadığını belirtmektedirler. Ayrıca sınava dayalı öğretim yöntemlerinin öğretmen ve öğrencilerin kaygı düzeylerini artırdığı, farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin sistemin dışına itildiği ve bunun sonucu olarak da öğrencilerde kendilerine adil davranılmadığı algısı oluştuğu ifade edilebilir. Bu soruna ilişkin bir okul yöneticisi;

Y6: “...Sınav kaygısının hafifletilmesi, değerlendirmenin tamamen sınav odaklı yapılması yerine portfolyo benzeri ek araçların uygulanması, bireysel farklılıkları hesaba katan yöntem ve tekniklere ağırlık verilmesi gerekmektedir...”.

Şeklinde öneride bulunmuştur.

Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğretmen ve öğrenci ilişkisi boyutunda “Öğretmen Niteliği” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, “Öğretmen Deneyimi” ve “Öğretmen Öğrenci Etkileşimi” kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı	
ÖĞRETMEN NİTELİĞİ	Öğretmen Deneyimi	3	Öğretmen	Ö1,Ö5,Ö6
		4	Okul Yöneticisi	Y1,Y2,Y3,Y5
	Öğretmen Öğrenci Etkileşimi	1	Öğretmen	Ö2
		1	Okul Yöneticisi	Y6
	Öğretmen İş Doyumu	1	Öğretmen	Ö2
		-	Okul Yöneticisi	-

Tablo 23’ de verilen öğretmen ve öğrenci ilişkisi boyutu öğretmen niteliği kaynaklı sorunlar incelendiğinde en fazla üzerinde durulan konunun öğretmen deneyimi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı (n=3) ve okul yöneticilerinin önemli bir çoğunluğu (n=4) öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlara değinirken bazı öğretmen ve yöneticilerin (n=1) öğretmen öğrenci etkileşimine yönelik sorunlara ve bazı öğretmenlerin (n=1) ise iş doyumunu kaynaklı sorunlara değindikleri görülmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretmen deneyimi kaynaklı sorunlar:

Ö1: “...Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve alternatif öğretim yöntemlerine ilişkin becerilerinde yetersizlikler var.”

Ö5: “...Bazı öğretmenler sınıf hâkimiyeti sağlayamıyor.”

Ö6: “...Ücretli öğretmenlerin bazılarında pedagojik yetersizlikler olduğundan dersi bilgi yüklemesi şeklinde yürütüyor.”

Y1: “...Bazı öğretmenler bireysel farklılıkları göremeyebiliyor.”

Y2: “...Öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin sıkıntıları var. Sınıf yönetimi dersi eğitim fakültelerinde istenilen düzeyde ele alınmıyor. Özellikle uygulama boyutunda. Öğretmenler dersi sevdiremiyorlar ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alamıyorlar...”.

Y3: “...Tecrübesiz öğretmenler sınıf disiplini sağlayamıyor. Bazı öğretmenler özellikle ilgili velilerin çocukları ile daha çok ilgileniyorlar...”.

Y5: “...Ailenin okulla ve öğretmenle iletişim sağlıyor olması bazı öğretmenlerde farkında olmadan ilgili velinin çocuğunu takip etme ihtiyacı hissetmesine neden oluyor...”.

Öğretmen ve öğrenci ilişkisi boyutunda katılımcılar, bazı öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersizlikler olduğunu, öğretmenlerin öğrencinin bireysel farklılıklarını göremediklerini ve dersi sevdiremediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da öğretmen yetiştiren fakültelerde sınıf yönetimi dersi yeterli düzeyde ele alınmadığı ileri sürülmektedir. Bir diğer önemli konu olarak da okullarda ders ücreti karşılığı görev yapan öğretmenlerin pedagojik yetersizliklerinin, öğretmen öğrenci ilişkilerinde öğrenci algılarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Katılımcılar tarafından çözüm önerisi olarak aşağıdaki ifadeler belirtilmiştir:

Ö1: “...Öğretmenlerin yetiştirilmesi çok önemli. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda daha iyi yetiştirilmesi gerekir”.

Ö6: “...Ücretli öğretmenlere rehberlik yapılması gerekiyor.”

Y1: “...Sınıf yönetimine yönelik öğretmenlerin okul müdürü ve diğer tecrübeli öğretmenler tarafından sürekli beslenmesi gerekmektedir.”

Y2: “...Öğretmen adayları fakültelerde sınıf yönetimi dersini uygulamalı ve daha ayrıntılı bir şekilde işleyerek öğrenmeleri gerekmektedir. Çocuk davranışlarının ne ifade ettiği bu uygulamalı derslerde öğretmen adaylarına öğretilmelidir. Çünkü öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını görebilmesi için çocuk psikolojisinin iyi bilinmesi gerekiyor. Bir sınıfta otuz çocuk varsa bir öğretmen otuz farklı davranış yöntemi kullanabilmelidir. Öğretmenler öğrencilere sen dili kullanmamalıdır. Öğretmen bir şekilde çocuğun ihtiyacını tespit edip ona göre bir program uygulamak zorundadır...”.

Y3: Öğretmenler kesinlikle belirli aralıklarla hizmetiçi eğitimlerden geçirilmelidir.

Y5: “...Öğretmen mikro öğretim yöntemi tekniği ile kendi dersini videoya çekerek incelemeli ve hatalarını telafi etmelidir.”

Katılımcıların çözüm önerileri incelendiğinde genel olarak, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik rehberlik almasının vurgulandığı söylenebilir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretmen öğrenci etkileşiminden kaynaklanan sorunlar:

Ö2 “...Öğretmen derse ilgisi olan öğrenciyi daha çok seviyor. Dersin huzurunu bozan öğrenciye karşı ise tavır takınabiliyor.”

Y6: “...Öğretmenler aslında çoğunlukla öğrencilerine eşit davranmakta; ancak adalet konusuna dikkat etmemektedirler. Çünkü her bir öğrencinin ihtiyaçlarının farklı olması, bazı öğrencilerle daha çok ilgilenilmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin yetenekleri ve öğrenme hızları farklıdır. Öğretmenlerin derslerini genel standardı oluşturan öğrencilere yönelik işlemleri alt ve üst grupta yer alan ve daha çok ilgiye ihtiyaç duyan öğrencilerin adalet duygularının sarsılmasına yol açabilmektedir...”.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde; öğretmen öğrenci etkileşiminde en önemli olumsuz etkenin öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alınmaması olduğu belirtilebilir. Çünkü bu yaklaşım öğrencilerde “öğretmenim bana adil ve eşit davranmıyor” şeklinde algıya neden olabilir.

Çözüm önerisi olarak katılımcılar:

Ö2: “...Çocukların ilgi alanlarını dikkate alan derslerin seçilmesi gerekir”.

Y6: *Bu nedenler tamamen öğretmenin kişisel yeterliği ve sahip olduğu imkânların iyileştirilmesiyle alakalı bir durumdur.” Bu iyileştirmeler kesinlikle yapılmalıdır.*

Başka bir anlatımla, öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslek olduğundan öğretmenler davranışlarıyla öğrencilere eşit ve adil davranıldığı mesajını vermelidir şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretmen iş doyumunu kaynaklı sorunlar:

Ö2: “...Öğretmenlerin motivasyonu düşük ve sürekli programı yetiştiremeyeceğim kaygısı yaşıyorlar. Okullara Türkiye’deki her öğrenci sınavlara kadar bu konuları bitirmek durumunda diye yazı geliyor. Bir yandan konuyu bitir diğer yandan öğrenciyi sustur. Öğretmen burada bazı öğrencileri farkedemiyorlar...”.

Yukarıda belirtilen ifade ile öğretim programlarının yoğunluğu ve sınav odaklı öğretim yöntemlerinin uygulanmasının öğretmen iş doyumunu düşürdüğü söylenebilir. Çözüm önerisi olarak da:

Ö2: “...Öğretim programının öğrenci farklılıklarını dikkate alacak şekilde esnetilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırıcı ödül ve teşvik sistemleri yeniden gözden geçirilebilir...”.

Önerisinde bulunulmuştur.

Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğretmen ve öğrenci ilişkisi boyutunda “Öğrenci Özellikleri” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, “Öğrenci Bireysel Farklılıkları” “Aile ve Çevre” ve “Öğrencinin Sosyal Uyumunu” kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı	
ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ	Öğrencinin Bireysel Farklılıkları	3	Öğretmen	Ö3,Ö4,Ö5
		2	Okul Yöneticisi	Y1,Y4
	Aile ve Çevre	1	Öğretmen	Ö1
		-	Okul Yöneticisi	-
	Öğrencinin Sosyal Uyumunu	-	Öğretmen	-
		1	Okul Yöneticisi	Y3

Tablo 24 incelendiğinde “Öğrencinin Özelliği” temasında öğretmenlerin yarısı (n=3) okul yöneticilerin bir kısmı (n=2) öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklı sorunlara değinmişlerdir. Bununla birlikte bir öğretmen (n=1) aile ve çevre etkenine değinirken bir okul yöneticisi (n=1) ise öğrenci sosyal uyumuna ilişkin etkenlere değindikleri görülmektedir. Katılımcıların bu etkenlere ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda kendi ifadeleri ile belirtilmektedir:

Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğrenci bireysel farklılıklarından kaynaklı sorunlar:

Ö3: “...Ergenlik dönemi çocukları genellikle yetişkinlerin kendilerini hiç anlamadığını düşünür...”.

Ö4: “...Bazı öğrencilerin özgüveni fazladır ve derse daha çok katılır. Bazı öğrenciler ise içine kapanıktır. Öğretmenler derse katılan öğrenci ile ders işleyeceğinden dolayı diğer öğrenciler bu durumu eşitsizlik olarak algılıyor olabilir...”.

Ö5: “...Öğrenciler biraz bencil olabilirler. Çünkü her öğrenci öğretmenin kendisiyle daha çok ilgilenmesini ister...”.

Y1: “...Ergen yaşlardaki çocuklarda beklentiler biraz artıyor.”

Y4: “...Öğrencilerde benmerkezcilik olabiliyor.”

Katılımcılar öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklı sorunları açıklarken; öğrencilerin ilköğretim döneminde genellikle ben merkezli olabileceğini ve öğretmenlerin kendileriyle daha fazla ilgilenmesi gerektiğini düşünebileceklerini belirtilmiştir. Öğrenci bireysel farklılıklarından kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin görüşler ise aşağıdaki gibidir.

Ö3: “...Öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile birebir iletişim kurması gerekiyor.”

Ö4: “...Sınıflar makul düzeye çekilerek öğretmen öğrenci etkileşiminin artırılması sağlanmalıdır...”.

Ö5: “...Öğrencilerin bireysel ilgi ve kabiliyetlerinin keşfedilebilmesi için öğretmenlerin çocuklarla daha çok zaman geçirebilmeleri gerekir. Bunun içinde okul imkânlarının özellikle sınıf mevcutlarının azaltılması gerekir. Sınıf içinde de öğrencilerin başarı ve merak duygularının iyi kullanılması gerekiyor...”.

Y1: “...Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları etkileşimde onlara değer verdiklerini her zaman hissettirmeleri gerekmektedir...”.

Öğrencilerin bireysel farklılığından kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin katılımcılar; gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin öğrencilerle birebir etkileşim içerisinde olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu etkileşim neticesinde öğrencilerin bireysel ilgi ve kabiliyetlerinin keşfedilebileceği, başarı ve merak duygularını yaşayabilecekleri vurgulanmıştır. Bunun içinde öğretmenin çocuklarla daha çok zaman geçirebilmeleri gerektiği ve sınıf ortamları ve mevcutlarının birebir etkileşimi sağlayacak hale getirilmesi önerilmektedir.

Aile ve çevre kaynaklı sorunlara ilişkin bir öğretmen;

Ö1: “...Günümüzde parçalanmış aileler arttı. Bu çocuklar ailelerinden bulamadıkları ilgiyi okul üyelerinde bulmak istiyor, bir şekilde kendisinin değerli olduğunun bilinmesini ve fark edilmesini istiyor...”.

Şeklinde ifadede bulunmuş ve çözüm önerisi olarak da:

Ö1: “...Öğrenciler ebeveynlerinden sağlıklı olarak alamadıkları ilgileri okul üyelerinden (Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen) bekleyebilir. Çünkü yaramazlık yapan çocuk ben buradayım diyor. Öğretmenim beni fark et diyor. Öğretmen sınıfa girdiğinde çocuklar kendilerini rahat ve güvende hissetmeli ve çocuklarla bir şekilde bir temas kurmalıdır. Yani öğrenci benim onu fark ettiğimin farkında olmalı.”

Önerilerini getirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içindeki öğrencilerin özgeçmişlerini bilmeleri ve yapılan her bir davranışın alt nedenlerini fark etmesi önem kazanmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenin öğrenci psikolojisini iyi analiz etmesi ve bu yeterliğe sahip olması gerektiği söylenebilir.

Öğrenci sosyal uyumu kaynaklı nedenlere ilişkin bir okul yöneticisi:

Y3: “...Bazı öğrenciler sınıf ortamına uyum sağlayamıyor. Çok ciddi davranış bozukluğu var. Öğretmen sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanıyor...”.

Şeklinde bir sorun belirtirken; çözüm önerisi olarak da:

Y3: “...Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır...”.

Önerisinde bulunmuştur.

Okul İkliminden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğretmen ve öğrenci ilişkisi boyutunda “Okul İklimi” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Okul atmosferi” kategorisinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İkliminden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
OKUL İKLİMİ	Okul Atmosferi	1	Öğretmen
		-	Okul Yöneticisi

Tablo 25’de verilen öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde okul iklimi kaynaklı nedenlere bakıldığında katılımcılardan bir öğretmenin (n=1) okul atmosferi kaynaklı sorunların öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz etkilediğine değindiği görülmektedir. Öğretmenin kendi ifadelerini belirten görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Okul atmosferi kaynaklı sorunlar:

Ö1: “...Okullarda sadece akademik başarıya odaklanma havası var. Bu durum farklı zekâ yapısına sahip olan çocuklarda ötelenmişlik hissi oluşturuyor.

Bu soruna ilişkin çözüm önerisi

Ö1: Okullarda hedeflenen sadece akademik başarı olursa doğal olarak ayırım kendiliğinden oluşur. Çünkü biz aynı zamanda orada yurttaş ve insan yetiştiriyoruz. Çocuklar farklı zekâ yapılarına sahip. Çocukların farklı zekâ türlerine göre eğitim verilmelidir.

Bir diğer ifadeyle, okulların en temel işlevlerinden birisi de toplumun sürekliliğini sağlayacak yurttaşlar yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, okulların sadece bilişsel öğrenci gelişimini dikkate alması ve duyuşsal gelişim özelliklerini gözardı etmesi öğrencilerde ötelenmişlik hissi oluşturabileceği söylenebilir.

Sosyal Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğrencilere uygulanan “Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği”nin Sosyal Uyum boyutunda yer alan “Benim okulum diğer öğrenciler arasında popüler olduğum bir yerdir” ve “Benim okulum insanların beni çok düşündüklerini bildiğim bir yerdir” ifadelerine öğrencilerin önemli bir bölümü düşük katılım göstermiştir. Bu veriler doğrultusunda öğretmen ve okul

yöneticilerine, öğrencilerin okul yaşamının niteliği sosyal uyum boyutuna ilişkin düşük olan algılarının nedenleri ve çözüm önerileri sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğretmen Niteliği” ve “Öğrenci Özellikleri” temalarında gruplandırılmıştır. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Okulun İmkânlarından Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri:

Sosyal uyum boyutunda “Okul İmkânları” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Fiziksel İmkânlar” ve “Sosyal İmkânlar” kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kategoriler Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Sosyal Uyum Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri

Temalar	Kategoriler	n	Katılımcı	
OKUL İMKÂN LARI	Fiziksel imkânları	1	Öğretmen	Ö3,
		2	Okul Yöneticisi	Y3,Y5
	Sosyal imkânlar	1	Öğretmen	Ö2
		-	Okul Yöneticisi	-

Tablo 26 incelendiğinde bir öğretmen (n=1) ve iki okul yöneticisi (n=2) okulun fiziksel imkânlarının eksikliğine değinirken yine bir öğretmenin (n=1) sosyal imkânlarla değindiği görülmektedir.

Sosyal uyum boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, fiziksel imkânlardan kaynaklı sorunlar:

Ö3: “...Sınıflar çok kalabalık 45-50 kişilik...”.

Y3: “...Okulun fiziksel imkânların yetersiz olması, sınıfların kalabalık ve gürültülü olması, öğretmen ile öğrencilerin birebir diyalog kurmasını olumsuz etkiliyor...”.

Y5: “... Sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımalarına imkân vermiyor. Bu durum öğrencilerin keşfedilememesine neden oluyor...”

Katılımcıların fiziksel imkânlardan kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri:

Ö3: “...Sınıf mevcutları makul düzeye çekilebilirse sorun kısmen giderilebilir...”

Y3: “...Dersler bilgi aktarımına dayalı olmaktan çıkarılmalı. Sınıf mevcutları düşürülerek öğretmenin daha çok öğrenciye zaman ayırması gereklidir. Tek taraflı iletişimin söz konusu olduğu ortamlarda öğrenci kendi dünyasına çekiliyor ve derste zihin kayması yaşıyor. Öğretmen çocukları isimleriyle bilmeli ve onları gerektiğinde sorunlarıyla tek tek ilgilenebilmeli, gerektiğinde evlerinde aile ziyaretleri yapabilmelidir...”.

Y5: “İkili eğitimin en kısa sürede bitirilmesi gerekiyor”.

Öğretmen ve okul yöneticilerine göre öğrencilerin okula ilişkin sosyal uyum boyutunda yaşadığı sıkıntıların en önemli nedeni yine kalabalık sınıf ortamları olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında okulun fiziksel yetersizliği (sınıfların kalabalık olması-dersliklerin az olması) sosyal uyumu dolaylı olarak etkilemektedir. Bu bağlamda katılımcılar tarafından çözüm önerisi olarak; öğrenci ile birebir etkileşim kurulabilmesi için sınıf mevcutlarının makul düzeye çekilmesi önerilmiştir.

Sosyal imkânlardan kaynaklı sorunlara bir öğretmen aşağıdaki görüşlerini belirtmiştir.

Ö2: “...Öğrenci kulüp çalışmaları önemsenmiyor ve yeterli değil. Öğrenciler kendi alanlarına göre kulüp etkinliklerine katılamıyor. Kulüplerde formalite etkinlikler yapılıyor.

Çözüm olarak da:

Ö2: “...Kulüplerin içi doldurulmalı ve öğrenciler kendi alanlarına göre kulüp etkinliklerine katılabilmeli.

Önerisinde bulunmuştur. Öğrenci kulüpleri, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar yapabilmeleri açısından oldukça önemli bir faaliyet olduğu belirtilebilir. Ancak katılımcı tarafından okullarda kulüp çalışmalarının genellikle yapılmıyormuş gibi gösterildiği, amacına uygun olarak yürütülmediği ve bu çalışmaların önemsenmediği ifade edilmektedir.

Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Sosyal uyum boyutunda “Öğretim Programının Niteliği” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Programın İçeriği Zenginliği ve Dokusu” ve “Öğretim Yöntem ve Tekniği” Kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Sosyal Uyum Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Temalar	Kategoriler	n	Katılımcı	
ÖĞRETİM PROGRAMLARINI NİTELİĞİ	Programın İçeriği	1	Öğretmen	Ö3
	Zenginliği ve Dokusu	-	Okul Yöneticisi	-
	Öğretim Yöntem ve Tekniği	-	Öğretmen	-
		3	Okul Yöneticisi	Y1,Y2,Y3

Tablo 27 incelendiğinde “Öğretim Programının Niteliği” temasında programın içeriği zenginliği ve dokusu kaynaklı nedenlere bir öğretmen (n=1) değinirken, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamasına yönelik nedenlere ise okul yöneticilerinin yarısı (n=3) değinmektedir.

Sosyal uyum boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, programın içeriği zenginliği ve dokusu kaynaklı sorunlar:

Ö3: “...Ders yükü çok fala müfredat çok yoğun...”.

Sosyal uyum boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretim yöntem ve tekniği kaynaklı sorunlar:

Y1: “...Sınav odaklı eğitim sistemimiz var. Bu nedenle çocukların ve velilerin birinci öncelikleri TEOG sınavları. Bu durum çocukları biraz geriyor. Bireysel ihtiyaçlar ikinci planda kalıyor. Bu durum çocuklarda ötelenmişlik hissi oluşturabilir...”.

Y2: “... Farklı zekâ türleri ihmal ediliyor. Okullarda sadece akademik başarıya odaklanma var.”

Y3: “...Çocuklar okulda geçirdiği zaman içerisinde sürekli bir bilgi bombardımanına tutuluyor...”.

Yukarıda belirtilen katılımcı görüşleri, sınav odaklı eğitim ve bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerde gerginlik oluşturduğu, bununla birlikte öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve beklentilerinin yeterince dikkate alınmamasının onlarda ötelenme ve kendini değersiz hissetme algısına neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çözüm önerisi olarak:

Ö3: “...Öğretim programlarının sadeleştirilmesi gerekiyor...”.

Y1: “...Okulların amacının sadece bilişsel eğitim olmadığı ve duyuşsal özelliklerin daha önemli olduğu, başta eğitim politikalarında yer alan yetkililere, velilere ve tüm okul üyelerine anlatılması gerekmektedir...”.

Y2: "...Okullarda sadece bilişsel ve akademik zekâ türlerine yönelik öğretim yöntemleri yerine çoklu zekâ yöntemlerini de kapsayan öğretim yöntemleri ve teknikleri uygulanmalıdır.

Y3: "... Bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenme aşamasına geçilmedikçe okullar hep sıkıcı olacaktır.

Diğer bir ifadeyle katılımcılar tarafından öğretim programlarının sadeleştirilmesine, bilgi aktarımına dayalı ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin yerine; çoklu zekâ türlerini de içine alan ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanmasının gerekliliğine vurgu yapıldığı belirtilebilir.

Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Sosyal Uyum boyutunda "Öğretmen Niteliği" temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri "Öğretmen Öğrenci Etkileşimi" kategorisinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Sosyal Uyum Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
ÖĞRETMEN NİTELİĞİ	Öğretmen Öğrenci Etkileşimi	1	Öğretmen
		-	Okul Yöneticisi

Tablo 28 incelediğinde sosyal uyum boyutunda sadece bir öğretmen (n=1) "Öğretmen Öğrenci Etkileşimi" ile ilgili nedenlere yönelik görüş belirtmiştir. Katılımcının kendi ifadesi ile belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Ö3: "...Öğretmenler çok fazla sınıfa birden giriyor. Bu nedenle öğrencilerle istenilen düzeyde etkileşim kuramıyorlar.

Aynı katılımcı çözüm olarak:

Ö3: "... Çocuklar okullarında öğretmenlerinden ilgi ve değer görmek istiyor. Öğretmenlerin çocukların bu gereksinimlerini görmeleri gerekir. Ayrıca eğitimde politika yapıcıları öğretmen öğrenci etkileşimini sağlayacak(sınıf ortamı, program vb.) her türlü düzenlemeleri yapmaları gerekir."

Önerisini getirmiştir. Bu bağlamda ilköğretim dönemindeki çocuklara yönelik öğretmen davranışları dolaylı olarak onların okula uyum sağlamalarını destekleyebilir.

Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Sosyal uyum boyutunda “Öğrenci Özellikleri” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, “Öğrenci Bireysel Farklılıkları”, “Aile ve Çevre”, “Öğrenci Motivasyonu” ve “Öğrenci Gelişim Beklentileri” kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Sosyal Uyum Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci özelliklerinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ	Öğrenci Bireysel Farklılıkları	1	Öğretmen
		2	Okul Yöneticisi
	Aile ve Çevre	3	Öğretmen
		4	Okul Yöneticisi
	Öğrenci Gelişim Beklentileri	1	Öğretmen
		1	Okul Yöneticisi

Sosyal uyum boyutu öğrenci özellikleri temasında; öğretmenlerin bazıları (n=1) yöneticilerin yarısı (n=3) öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklı nedenlere değinirken, aile ve çevre etkenine ise öğretmenlerin yarısı (n=3) okul yöneticilerinin ise tamamına yakını (n=5) değinmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci gelişim beklentilerine ise bir okul yöneticisi (n=1) değinmiştir.

Sosyal uyum boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklı sorunlar:

Ö2: “... Sekizinci sınıflarda bu tür düşünceler ergenlikle ilgili olabiliyor. Ergenlikte çocuklar daha çok benmerkezci olabiliyorlar...”.

Y4: “...Ergenlik döneminde çocuklar beğenilmek ve dikkat çekmek istiyor. Bunun içinde akla hayale gelmeyecek eylemlerde bulunabiliyorlar.

Y5: “...Çocuklar genellikle benmerkezci olabilmektedir...”.

Y6: “...Ergenlik çağına giren öğrencilerin beğenilme istekleri fazladır. Öğrenci dışarıdan bir çocuk olarak görülmeyle birlikte içeriden bir yetişkin olma arzusunu taşımaktadır...”.

Öğretmen ve okul yöneticileri sosyal uyum boyutunda öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklı nedenleri; öğrencilerin genellikle benmerkezci olabileceği, özellikle ergenlik dönemi çocuklarının beğenilmek ve dikkat çekme gibi özelliklerinin olabileceği bu nedenle bazı eylemlerde bulunabileceği şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin

sosyal uyum boyutunda düşük öğrenci algılarının nedenleri ergenlik döneminin özellikleri olarak ifade edilebilir. Bu sorunlara ilişkin katılımcı önerileri aşağıdaki gibidir:

Ö2: “...Öğretmenlerin öğrencilerin gözünün içine bakarak birebir etkileşim kurmaları ve onlara sen değerlisin hissi verilmeleri gerekir...”.

Y4: “...Çocuklar dikkat çekmek için bazı olumsuz davranışlar yapabiliyor. Okul rehberlik sistemi ve sınıf öğretmenleri bu öğrencilerle aile ile işbirliği yaparak ilgilenmelidir...”.

Y6: “... Bu dönemde öğrencinin özsaygısını arttırıcı daha otonom öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması, sınıf içinde kullanılan dilin değiştirilmesi ve ailenin öğrenciyle yaşamı daha çok paylaşması sorunun hafiflemesinde etkili olabilir...”.

Diğer bir anlatımla, katılımcılar tarafından öğrencilerle birebir etkileşim kurularak onlara sen değerlisin hissi verilmesinin okul yaşamına ilişkin algılarını olumlu yönde değiştirebileceği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin okuldaki sosyal uyumuna ilişkin aile ve çevre kaynaklı sorunlar:

Ö1: “...Bu konuda ben biraz da aileleri suçluyorum. Ödüllendirme sisteminde yanlışlıklar var. Ödüllendirme sistemi genellikle maddiyat üzerinden yapılıyor. Marka bağımlılığı oluşuyor. Bu durum çocukları ister istemez doyumsuz hale getirebiliyor. Bizde olmayan telefonlar çocuklarda var. Çocuklarda sevgi ve değer verme açlığı yaşıyor. Bazı aileler çocuğuna değer vermeyi sadece maddi desteklerle yapabileceğini zannediyor. İnternet ortamı, televizyon sokakta yaşadıkları çocukları etkiliyor. Çocuklar marka ve maddi imkânları ile arkadaşları arasında popüler olabileceklerini düşünüyorlar. Bu anlamada eksiklikleri varsa kendilerini geriye çekebiliyorlar...”.

Ö4: Bireysel ilişkilerde problemler var. Bununda en önemli nedenleri medya, telefon, bilgisayar gibi elektronik dünya ile gereğinden fazla meşgul olmaları. A sosyal bir nesil var. Her şeyi ekonomik ve materyal odaklı gören menfaat ve haz merkezli bir nesil yetişiyor. Arkadaşlıkmiş fedakârlıkmiş bu türlü temel değerlerde sorunlar var. Okul tek başına yetmiyor. Aile ve çevre faktörü daha etkili oluyor...”.

Ö6: “...Çocuklar popüleriteyi ekonomik imkânların sunduğu ulaşılabilirlikle kıyas edebiliyor. Ekonomik imkânların yetersiz olduğu için bazı şeyleri yapamıyorum diyor ve popüler olmadığını düşünüyor. Birde çevremizde kötü alışkanlıklara neden olacak çok fazla örnek var. Veli ilgisizliği de olunca problemler artıyor. Özellikle boşanmış ailelerin çocukları bu ilgisizliği çok yaşıyor. Çocuklar ilgi beklediği insanlarda ilgi göremeyince o duygusunu dışardaki kontrolsüz gruplarda bulabiliyor ve maalesef kontrolsüz gruplara katılabiliyor, kayabiliyor. Ayrıca çocuklar aileleri ile sosyal etkinlik yeteri düzeyde yapamıyor. Bu etkinlikler okullarda da olmayınca okuldan uzaklaşıyor...”.

Y1: “...Öğrenciler teknoloji ile çok fazla içi içe. Bireysel ilişkiler çok zayıf”.

Y3 “...Okuldan sonra dershaneye oradan da kursa gelmesi çocukların sevdikleriyle zaman geçirmelerini etkiliyor. Okulda çevresiyle ve ailesiyle az zaman geçirmesi, ailelerin ilgisizliği çocuklarda böyle bir algıya neden olmuş olabilir...”.

Y4: “...Parçalanmış ailelerin çocuklarında daha çok davranış bozuklukları yaşıyor. Anne ve babanın hataları çocuklara manevi bir bedel olarak ödetiliyor. Çocuklar çok örseleniyor...”.

Y5: “...Okul ile aile arasında işbirliği kurulamıyor. Öğrencinin algısına göre ailenin ekonomik durumuna bağlı olarak çocuğun istediğini alabilmesi ile başarı popülerliği sağlıyor.

Y6: “...Ergenlik döneminde çocuğun okuldan uzaklaştığı ve kendisini tanımlamak ve gerçekleştirmek için akran gruplarına daha çok yöneldiği bir gerçektir. Bu nedenle olumsuz arkadaş çevresi okula yönelik duygularda önemli bir etkidir...”.

Katılımcılar, sosyal uyum boyutunda öğrenci algılarının düşük olmasının nedenlerini ailelerin çocuklarıyla yeteri düzeyde ilgilenmediklerine bağlanmışlar ve çocuklarda sevgi ve değer verme açlığı yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu durumu da “ailelerin çocuklarına değer vermeyi sadece maddi desteklerle yapabileceğini zannettiği, ödüllendirmelerin genellikle maddiyat üzerinden yapıldığı, bunun neticesi olarak da çocukların popüleriteyi maddi imkânlarla kıyasladıklarını ve maddi ödül sisteminin çocukları doyumsuz hale getirdiği” şeklinde açıklamışlardır. Bununla birlikte katılımcılar üç önemli etken üzerinde daha durmaktadırlar. Bunlardan birincisi kontrolsüz teknoloji kullanımınıdır. Katılımcılara göre, kontrolsüz teknoloji kullanımının bireyler arası birebir etkileşimi olumsuz etkilemektedir. İkincisi çocukların okuldan sonra dersane veya kursa gelmesinin çocukların sevdikleriyle zaman geçirmelerini engellediğini, bu durumun da çocuklarda ailem bana zaman ayırmıyor şeklinde algılanabildiğini ifade edilmiştir. Son olarak da parçalanmış ailelerde çocukların rol model eksikliğinden kaynaklı ilgisizlikler yaşandığı, ailesinden ilgi göremeyen çocukların bu ihtiyaçlarını gidermelerinde okul dışı kontrolsüz gruplara kayabildikleri belirtmiştir.

Aile ve çevre kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmektedir:

Ö1: “...Maddi destek çocuğu tatmin etmez. Bilakis dozu kaçırıldığında nankör edebilir. Bu nedenle sevgi ve değer verme birinci önceliktir. Birde internet ortamı, televizyon sokakta yaşadıkları çocukları etkiliyor. Diğer bir ifadeyle çocuğun yakınlarıyla veya etkileşim kurması gereken kişilerle araya giren her bir araç iletişimi azaltıyor. Maalesef toplumda kişiliğimle bir yer edineyim değer kazanayım yerine yapay araçlarla fark edilmek eğilimi var. Bu konuda bilinçli teknoloji kullanımının çocuklara kazandırılması gerekiyor. Okullarda Aile eğitimlerine yönelik bazı seminerler düzenlenmelidir. Aileler öğrenci psikolojisini bilmeleri gerekiyor. Bu durum sadece okul çağındaki çocukları değil özellikle 0- 6 yaş grubu çocuğu olan aileleri de kapsamalıdır...”.

Ö4: “...Değerler eğitimine ağırlık vermemiz gerekiyor. Bencil bir nesil yetişmemesi için. Aile eğitimlerine ağırlık verilmesi gerekiyor...”

Y1: “...Bilinçli teknoloji kullanımının öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir...”.

Katılımcıların çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinden, aile ve çevre etkeni kaynaklı sorunların iyileştirilmesi için; okullarda aile eğitimlerine ağırlık verilmesi ve bilinçli teknoloji kullanımının öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Sosyal uyum boyutunda öğrencinin kişisel beklentilerinden kaynaklı sorunlara yönelik bir yöneticinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Y2: “...Çocuklar kendilerini değerli hissedecek sporda ve sanatta kendilerine ait kendileriyle özdeşleşen sosyal gelişimlerini etkileyecek bir şeyler bulamıyorlar.

Çözüm önerisi olarak:

Y2: “...Çocuklarda kendini değerli hissetmesiyle ilgili. Çocukların kendilerini değerli hissedecekleri ve popülerlik beklentilerini kısmen de olsa giderecek etkinlikler yapılmalıdır.

Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, sosyal gelişimlerini sağlayabilecekleri etkinliklerin içerisinde yer almalarının sosyal uyum sorunlarını azaltacağı belirtilebilir.

Başarı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğrencilere uygulanan Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği'nin Başarı boyutunda yer alan “Benim okulum çalışmalarımı yürütebileceğim imkânları sağlayabilen bir yerdir” ifadesine öğrencilerin önemli bir bölümü orta düzeyin altında katılım göstermişlerdir. Bu veriler doğrultusunda öğretmen ve okul yöneticilerine, öğrencilerin okul yaşamının niteliği başarı boyutuna ilişkin düşük olan algılarının nedenleri ve çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğretmen Niteliği” ve “Öğrenci Özellikleri” temalarında gruplandırılmıştır. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Okulun İmkânlarından Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Başarı boyutunda “Okul İmkânları” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Fiziksel İmkânlar” “Okul Yönetimi” ve “Yetki ve Sorumluluk” Kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kategoriler Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Başarı Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri

Temalar	Kategoriler	n	Katılımcı	
OKUL İMKÂN LARI	Fiziksel imkânları	4	Öğretmen	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6
		4	Okul Yöneticisi	Y1,Y3,Y5,Y6
	Okul yönetimi	-	Öğretmen	-
		2	Okul Yöneticisi	Y4,Y6
	Yetki ve sorumluluk	-	Öğretmen	
		1	Okul Yöneticisi	Y4

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin başarı boyutuna ilişkin düşük algılarını öğretmen ve okul yöneticilerinin önemli bir çoğunluğu (n=4) okulun fiziksel imkânlarının eksikliği ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca okul yöneticileri okul yönetiminden (n=2) ve yetki sorumluluktan (n=1) kaynaklı sorunlara da değinmektedirler. Başarı boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, okulun fiziksel imkânlarından kaynaklı sorunlar kendi ifadeleriyle aşağıda verilmiştir:

Ö1: “...Okulların fiziki imkânları çok yetersiz.”

Ö4: “...İkili eğitim uygulaması imkânları kısıtlıyor. Araç ve materyallerde eksiklikler var.”

Ö5: “...Okulun fiziksel yapısı ve imkânları çok sınırlı. Eğitim materyalleri yetersiz...”

Ö6: “...Fiziksel şartlar yetersiz. Öğretmen arkadaşlar kendi imkânlarıyla bir şeyler yapmaya çalışıyor. Çocukların otobüslere verecek bilet paraları yok. Maalesef öğrenciler okul dışında uzakta (4-5 km) yapılan etkinliklere bile yürüyerek gitmeye çalışıyorlar...”

Y1: “...Fiziksel imkânlar sınırlı, Öğrenciler okula servisle geliyor. Okulu kullanma süreleri sınırlı. Ders sonrası okulda çalışma imkânları olmuyor.”

Y3: “...Öğrenciye sunulan imkânlar çok sınırlı...”

Y5: “...Çocuklar başarı duygusunu yaşamak istiyorlar. Ancak bu durum öğretmenin ekstra zaman ayırması ve okulun fiziki imkânları açısından zor...”

Y6: “...Öğrenci ilgileri çok farklı ve okulların imkânları da bu farklılığa cevap verebilecek düzeyde değil. Okul imkânlarının geliştirilmesi öğretmenin de öğrencinin de imkânlarını aşıyor.”

Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde başarı boyutuna ilişkin öğrencilerin düşük algılarının nedenlerini okulun fiziksel şartlarının yetersizliğine bağladıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okul yaşamı niteliği başarı boyutuna ilişkin algıları ile öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir. Başarı boyutunda okulun fiziksel imkânlarından kaynaklı sorunların çözümüne yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri:

Ö4: “...Fiziksel imkânsızlıkların giderilmesi ve ikili eğitim uygulamalarının kaldırılması gerekir”.

Ö5: “...İkili eğitimin kaldırılması gerekir. Öğrenci değerlendirme yöntemi yeniden gözden geçirilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla zaman geçirebilmeleri için teşvik edilmesi gerekir”.

Y1: “...Bu konuda eğitim ortamlarının çocuklarını beklentilerine cevap verecek niteliği kavuşturulması gerekmektedir...”.

Y3: “...Devlet en kısa zamanda ikili eğitimden vazgeçmeli ve bu yönde yeni okullar ve derslikler açılmalıdır...”.

Katılımcılar ifadeleri incelendiğinde; okulun fiziksel kullanım alanlarının çocukların beklentilerine cevap verecek niteliğe kavuşturulması ve ikili eğitim uygulamalarının kaldırılması gerektiği vurgulandığı belirtilebilir.

Başarı boyutunda “Okul Yönetimi” kaynaklı sorunlara sadece okul yöneticileri değinmişlerdir. Bu sorunlara ilişkin yönetici görüşler ve çözüm önerileri aşağıda verilen doğrudan bir aktarımla belirtilmiştir:

Y4: “...Öğretmenlere okul idareleri tarafından gerekli imkânlar sağlanmıyor. Öğrencinin talepleri olduğu gibi öğretmenlerinde talepleri vardır. Her şeyi devletten beklemek doğru değil. Çevre imkânları yeterince değerlendirilemiyor...”

Y6: “...Okul müdürleri bürokrasi ile meşgul ediliyor...”.

Çözüm önerisi:

Y4: “...Öğretmenlere gerekli imkânların sağlanması gerekir. Öğretmen bir okulda verimli diğer okulda verimsiz çalışıyorsa burada idarelere de önemli görev düşüyor. Çünkü bütün öğretmenler aynı sistem içinde yetişiyor. Okul idareleri de çok geniş imkânlara sahip değil ancak öğretmenlere biraz tolerans tanınmaları gerekiyor. Okul müdürleri öğretmenlerin istek ve arzularına cevap verecek bir yönetim şekli uygulasalar bu durum zaten öğrenciye yansır. Her şeyi de devletten beklemek doğru değil. Birazda çevrenin değerlendirilmesi gerekiyor. Velileri işin içine sokmak gerekiyor...”.

Başarı boyutunda “Okul Yönetimi” kaynaklı sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında öğrencinin başarı duygusunu yaşayabilmesi için öğretmenin desteklenmesi ve okul müdürlerinin de bürokrasi ile çok meşgul edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Başarı boyutunda bir okul yöneticisinin “Yetki ve Sorumluluk” kaynaklı nedenlere ilişkin görüş ve önerileri aşağıda kendi ifadeleriyle belirtilmiştir:

Y4: “...Okullar hayat olsun deniyor ama mevcut imkânlar buna izin vermiyor. Sorumluluk çok fazla ama yetkiler sınırlı. Her şey bir öğretmen veya bir okul müdürü ile olmuyor. En ufak bir şeyde müdürden hesap sormaya kalkışsanız burada iş verimliliği olmaz...”.

Çözüm önerileri:

Y4: “...Bakanlık okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını yeniden düzenlemelidir. En ufak bir şeyde müdürden hesap sormaya kalkışırsanız burada iş verimliliği olmaz. Okul Merkezli Yönetim Sistemine kısmen geçilebilir...”.

Katılımcı, okul yöneticilerinin sorumluluklarının çok fazla olmasına rağmen okullarla ilgili birçok yetkinin Bakanlık tarafından belirlendiğini ve bu durumda okul yöneticilerin hareket alanını daralttığını ifade etmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin daha verimli çalışabilmeleri için kısmen okul merkezli yönetim anlayışına geçilebileceğini önermektedir.

Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Başarı boyutunda “Öğretim Programının Niteliği” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Öğretim Yöntem ve Tekniği” kategorisinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Başarı Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ NİTELİĞİ	Öğretim Yöntem ve Tekniği	1	Öğretmen Ö1
		1	Okul Yöneticisi Y5

Tablo 31 incelendiğinde öğretim programı temasında sadece öğretim yöntem ve tekniklerin uygulamasına yönelik sıkıntılar olduğu öğretmen (n=1) ve yöneticiler (n=1) tarafından belirtilmektedir. Belirtilen bu sorunlara ve önerilere yönelik katılımcı görüşleri kendi ifadeleri ile aşağıda belirtilmiştir:

Ö1: “...Çocukların ödev algısı sadece test çözmek şeklindedir. Velilerde ve öğrencilerde ‘okulun en önemli görevinin öğrencileri testlerle sınavlara hazırlamalı’ şeklinde bir algı var...”.

Y5: “...okullardan ve öğrencilerden beklenen başarı genellikle akademik başarı ...”.

Çözüm önerileri:

Ö1: “...Testlerle ödevlendirme yöntemi çocukları hatırlama ve ezbere dayalı bir anlayışa zorluyor. Okullarda sınavlara hazırlanma tek amaç değildir. Okulların çocukları hayata hazırlama gibi önemli bir rolü vardır. Bu anlayışın tüm okul üyelerince benimsenmesi gerekiyor...”.

Y5: “...Akademik başarıda da olması gereken başarının ne olduğunu yordamalıyız...”.

Öğretmen ve okul yöneticilerine göre, başarı boyutunda öğrencilerin öğrenci algılarının düşük olmasının program kaynaklı nedenleri, ezbere dayalı test ve sınav odaklı öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı belirtilmektedir.

Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Başarı boyutuna yönelik araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş “Öğretmen Niteliği” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Öğretmen Deneyimi”, “Öğretmen Öğrenci Etkileşimi” ve “Öğretmenin İş Doyumu” kategorilerinde ele alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Başarı Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
ÖĞRETMEN NİTELİĞİ	Öğretmen Deneyimi	-	Öğretmen -
		2	Okul Yöneticisi Y2,Y5
	Öğretmen Öğrenci Etkileşimi	3	Öğretmen Ö2,Ö3,Ö5
		-	Okul Yöneticisi -
Öğretmenin iş doyumunu	1	Öğretmen Ö6	
		Okul Yöneticisi -	

Tablo 32 de “Öğretmen Niteliği” teması altında elde edilen veriler incelendiğinde; okul yöneticilerinin bir kısmı (n=2) öğretmen deneyiminden kaynaklı, öğretmenlerin yarısı (n=3), öğretmen öğrenci etkileşiminde kaynaklı ve öğretmenlerin bazıları (n=1) da öğretmenin iş doyumundan kaynaklı nedenlere değindikleri görülmektedir.

Başarı boyutunda okul yöneticilerine göre, öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlar ve öneriler aşağıda yer almaktadır:

Y2: “...Öğretmen çocukların ilgi ve alanlarını keşfedip onları o alana göre yönlendiremiyor. Bu nedenle öğrenciler başarı duygusu yaşayamıyor...”

Y5: “...Aşırı öğretmen sirkülasyonu var. Sürekli öğretmen değişiyor. Okula yaz tatilinde tayin olup, iki hafta sonra tayini tekrar çıkan öğretmen var. Bizim okulumuzda idareciler dâhil 72 personelden 24 tanesi ücretli öğretmen. Ücretli öğretmen sayısı çok fazladır. Maalesef bu öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri çok az. Bu kadar ücretli öğretmenin olduğu bir okulda başarıdan bahsetmek mümkün değil ...”.

Çözüm önerileri:

Y2: “...Okullarda en önemli etken öğretmen. Okuldaki imkânsızlıkları dışarıdan temin edebilir. Öğretmenler okul etkinliklerinde çeşitliliği artırmalıdır. Burada önemli olan çocuğun hangi alana ilgisinin olduğunu öğrenmektir. Bir öğretmenin okulu çevreyi öğrenciyi tanıması için okulda en az dört yıl kalması gerekir...”.

Y5: “...Öğretmen atamalarında birinci duyarlılık öğrenci olmalıdır. Ücretli öğretmen sorunu detaylı bir şekilde ele alınarak çözümlenmeli. Bu öğretmenlere iyi bir rehberlik yapılmalıdır...”.

Başarı boyutunda öğretmen kaynaklı nedenlere yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde, genellikle belirtilen sorunların öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinden kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mesleki yeterlikleri olmayan öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerini keşfedemedikleri bu nedenle de öğrencilerin başarı duygusu yaşayamadıkları vurgulanmaktadır. Bu sorunun giderilmesi içinde öğretmen atamalarının öğrenci merkezli olması ve ücretli öğretmen sorununun çözülmesi önerilmektedir.

Başarı boyutunda öğretmen katılımcılara göre öğretmen öğrenci etkileşiminden kaynaklı sorunlar ve öneriler kendi ifadeleri ile aşağıda belirtilmektedir:

Ö2: “...Öğrenciler öğretmenleri ile yeteri düzeyde verimli zaman geçirip etkinliklere katılamıyor. Okullarda öğrenci öğretmen etkileşimleri sınırlı kalıyor...”.

Ö3: “...Öğretmenler çocuğa başarı duygusunu yaşatacak bir etkinlikler için zaman ayıramıyor. Öğretmen program yoğun müfredatı yetiştireceğim diye çocukları ihmal edebiliyor...”.

Ö5: “...İkili öğretimden kaynaklanan zaman sınırlılığı öğretmenlerin çocuklara fazladan zaman ayırmasını engelliyor.”

Çözüm önerileri:

Ö3: “...Öğretmenlerin öğrencilere bir şeyler yaptırabilmeleri için zaman ayırması gerekiyor. Çocukların düşünemesi üretebilmesi ve sonuçta bir şeyler ortaya koymasını teşvik edecek çalışmalar gerekiyor. Burada öğretmene fedakârlık düşüyor. Keşfetmenin zevkini çocuklara duyurulması gerekiyor. Öğretmenlerin program yoğun müfredatı yetiştireceğim diye çocukları ihmal etmemesi gerekiyor...”.

Ö5: “...İkili eğitimin kaldırılması gerekir. Öğrenci değerlendirme yöntemi yeniden gözden geçirilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla zaman geçirebilmeleri için teşvik edilmesi gerekir...”.

Katılımcılara göre, öğretmen ve öğrenci etkileşiminde en önemli sorun öğretmenlerin öğrencileri ile verimli zaman geçirememesidir. Bunun nedenleri ise ikili eğitim uygulamaları ve öğretim programlarının yoğunluğu olarak belirtilmektedir. Bu sorunlara yönelik ise öğretmenlerin öğrencilerle daha verimli zaman geçirmesi konusunda fedakârlık yapması önerilmektedir. Ayrıca eğitim politikaları belirleyicilerine de ikili eğitim

uygulamalarının kaldırılması ve eğitim öğretim süreçlerinin öğretmen ve öğrenci etkileşimini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Başarı boyutunda bir öğretmen katılımcının öğretmen iş doyumunu kaynaklı sorunlara yönelik görüşleri ve önerileri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda belirtilmektedir:

Ö6: “...Bizim beden eğitimi öğretmenimiz çok ilgili. Ankara’da her sene sporda derece alıyoruz. Ancak bunlar yetkililerce ödüllendirilmiyor. Öğretmenleri teşvik edecek ödüllendirme sistemleri çok yetersiz...”.

Çözüm önerisi:

Ö6: “...Öğretmenlerin teşvik edecek ödüllendirme sistemi geliştirilmeli...”.

Diğer bir ifadeyle öğrencilerin başarı duygusu yaşayabilmeleri ve okul aidiyet duygularının geliştirilebilmesi için, öğretmenlerin rehberliğinde okulda veya okul dışında etkinlikler yapılması gerektiği belirtilebilir. Bununla birlikte bu etkinliklerin verimli geçmesi ve öğretmenlerin etkinliklerde gönüllü olarak yer alabilmeleri için de öğretmenlerin teşvik edilmesine yönelik bir ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Başarı boyutunda araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve “Öğrenci Özelliği” temasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Öğrenci Motivasyonu” kategorisinde ele alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. Başarı Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı	
ÖĞRENCİ ÖZELLİĞİ	Öğrenci	1	Öğretmen	Ö4
	Motivasyonu	2	Okul Yöneticisi	-

Tablo 33 incelendiğinde başarı boyutu öğrenci özelliği temasında sadece bir öğretmen (n=1) tarafından öğrenci motivasyonundan kaynaklanan sorunlara değinildiği görülmektedir. Öğretmenin görüş ve önerileri kendi ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur:

Ö4: “...Öğrencileri motive edecek onların merak duygusunu başarı duygusunu teşvik edecek etkinlikler yetersiz. Çocuklar genelde ders bitse de okuldan ayrılacak diye düşünüyor...”.

Belirtilen sorunun çözümü için de;

Ö4: “...Bununda en önemli nedeni fiziksel imkânsızlıklar. Bu imkânsızlıkların giderilmesi ve ikili eğitim uygulamalarının kaldırılması gerekir.

Önerisini getirmektedir. Bu bağlamda okulun fiziksel imkânsızlıkları öğrencilerin motivasyonunu da düşürdüğü belirtilebilir.

Okul Cazibesi/Çekiciliği Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Öğrencilere uygulanan “Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği”nin okul cazibesi boyutunda öğrencilerin yaklaşık yarısı okulda fazladan çalışma yapmaktan hoşlanmadığını, yapılan çalışmaların merak uyandırıcı olmadığını, çalışmalardan heyecan duymadığını, öğrenmenin eğlenceli olmadığını ve yapılan etkinliklerden keyif almadığını belirtmişlerdir. Bu veriler doğrultusunda öğretmen ve okul yöneticilerine, öğrencilerin okul yaşamının niteliği okul cazibesi/çekiciliği boyutuna ilişkin düşük olan algılarının nedenleri ve çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmen ve Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğretmen Niteliği” ve “Öğrenci Özellikleri” temalarında gruplandırılmıştır. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Okulun İmkânlarından Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, okul cazibesi boyutunda “Okul İmkânları Teması” ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri incelenerek “Okulun Fiziksel İmkânları”, “Okulun Sosyal İmkânları” ve “Yetki ve Sorumluluk” kategorilerinde ele alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34. Okulun Cazibesi/Çekiciliği Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
OKUL İMKÂN LARI	Fiziksel imkânlar	5	Öğretmen Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
		-	Okul Yöneticisi
	Sosyal imkânlar	1	Öğretmen Ö2
		1	Okul Yöneticisi Y5
	Yetki ve sorumluluk	-	Öğretmen
	1	Okul Yöneticisi Y4	

Tablo 34’de belirtilen veriler incelendiğinde; öğretmenlerin tamamına yakını (n=5) okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara değinirken, okul yöneticilerinin bu konuya değinmedikleri görülmektedir. Bazı öğretmen ve yöneticilerin (n=1) ise sosyal imkânlarla değindikleri yine bazı okul yöneticilerinin (n=1) yetki sorumluluktan kaynaklanan nedenlere değindikleri görülmektedir. Bu bağlamda, okul cazibesi/çekiciliği boyutu “Okul İmkânları Teması”nda özellikle öğretmen katılımcılar tarafından düşük öğrenci algılarına neden olan en önemli etkenin okulun fiziksel imkânları olduğu söylenebilir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri kendi ifadeleri ile aşağıda belirtilmiştir:

Ö1: “...Okullarda dersin işleniş şekli, binanın yapısı, koridorlar, sınıfların dizaynı çocuklara mutluluk vermiyor. Bilakis onları bunaltıyor. Sınıflar öğretmen merkezli eğitime göre tasarlanmış. Spor ve sanat etkinliklerine yönelik faaliyetlerin yapılacağı alanlar çok yetersiz...”.

Ö2: “...Klasik sınıf ortamları sıkıcı bir hal aldı. Oyun alanları yetersiz, sınıflar kalabalık...”.

Ö3: “...Okulun fiziki yapısı ve kullanılan araç ve gereçler çocuğu cezbedecek nitelikte değil...”.

Ö5. “...Okulların fiziksel yapıları çocukların doğasına uygun değil...”.

Ö6: *Klasik sınıf ortamı öğrenme verimliliğini azaltıyor. Okullar hem ders hem de yapısal olarak çocuk doğasına uygun değil. Örneğin beşinci sınıflar en üst katta eğitim görüyor. Ders araç ve gereçleri çok eski ve güncel değil...”.*

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda öğretmenlerin okulun fiziksel imkânlarından kaynaklı sorunlara yönelik görüşleri incelendiğinde; okulun fiziksel ortamlarının (bina, sınıf, ışık, laboratuvar, bahçe, spor ve sanat alanları, koridorlar, vb.) yetersiz olduğu, var

olanların ise öğrenciyi cezbetmediği, onların doğasına uygun tasarlanmadığı, aksine onları bunaltacak niteliklere sahip olduğu, ders araç ve gereçlerin güncel olmadığı vurgulanmaktadır. Bu sorunlara ilişkin önemli görülen görüş ve öneriler yine katılımcıların kendi ifadeleriyle aşağıda verilmiştir:

Ö1: “...Okulun fiziksel ortamları çocukların doğasına göre tasarlanmalıdır. Okullarda sinema, tiyatro vb. sanat odaları olmalı.

Ö3: “...Okullar çocuklar için cazibe merkezi haline getirilmelidir. Dersleri yaparak yaşayarak öğrenmesi için doğal açık arazide eğitim ortamları hazırlanabilir. Hayattan küçük örnekler gösterilerek bazı dersler doğada yapılırsa yani klasik sınıf ortamının dışına çıkılsa okullar cazibe merkezi haline dönüşebilir...”.

Ö5: “...Öncelikle okulların fiziksel yapıları çocukların doğasına uygun hale getirilmelidir. Sadece sınıf ortamından ibaret okullar öğrenciyi cezbetmiyor.

Ö6: “...Bana göre bütün dersler için branş bazında ayrı derslikler olmalı ve bu derslikler dersin özelliklerine göre dizayn edilmelidir. Klasik sınıf anlayışı geride kaldı. Fen bilgisi dersi laboratuvarında işlenmeli. Sosyal bilgiler dersi için özel tasarlanmış sınıflar olmalıdır. Devlet malzeme ofisi kendini güncellemeli. Okullar hem ders hem de yapısal olarak çocuk doğasına uygun hale getirilmeli...”.

Öğretmenler, okulun fiziksel imkânlarından kaynaklı sorunların çözümü için; okulların öğrencinin doğasına uygun bir şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda okullarda çocukların rahat bir şekilde enerjilerini atabilecekleri, oyun, spor ve sanat alanlarının olması gerektiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte klasik sınıf ortamı yerine her dersin kendi özelliği doğrultusunda tasarlanan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştıran, gerekirse kapalı alanlarla sınırlı olmayan ve gerçek hayattan örnekleri içinde barındıran sınıf ortamlarında derslerin işlenmesinin çocuklara daha cazip gelebileceği belirtilmektedir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, sosyal imkânlardan kaynaklanan sorunlar:

Ö2: “...Çocukların ilgi alanlarına yönelik spor ve diğer etkinlikler yapılmıyor. Örneğin tiyatro sinema gibi sosyal etkinlikler yapılamıyor. Oyun alanları yetersiz. Spor alanları yetersizdir. ...”.

Y5: “...Öğrencileri ilgi alanlarına göre etkinlikler yapılmıyor...”.

Çözüm Önerisi:

Ö2: “...Çocukların okullarını sevebilmeleri için spor ve sanat etkinlikleri okulda yapılabilir. Okullarda yüzme havuzları olsa, bilardo salonları bulunsa ve masa tenisi müsabakaları, tiyatro, sinema gibi etkinlikler olsa okul öğrencilere daha çekici olur. Çocukların ilgi alanlarına göre etkinliklerin sunulması gerekiyor...”.

Y5: “...Öğrencilerin ilgi alanlarına göre yönlendirme ve sınıflandırma yapılabilir...”.

Okul cazibesi/çekiciliği boyutunda sosyal imkânlardan kaynaklanan öğrenci algılarının düşük olma nedenlerini katılımcılar, okullarda öğrencilerin ilgi alanlarına göre sosyal etkinliklerin yapılmamasıyla ilişkilendirmiştir. Çözüm önerisi olarak da okullarda çocuklara okulu cazip kılacak tiyatro, sinema, yüzme, bilardo, masa tenisi ve diğer etkinliklerinin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca bu ilgi alanlarına göre de çocukların sınıflandırılmasının ve yönlendirilmesinin okulu daha cazip hale geleceği ifade edilmiştir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda bir okul yöneticisi yetki ve sorumluluklardan kaynaklanan sorunları ve bu sorunlara ilişkin önerilerini kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmiştir:

Y4: “...Okul müdürlerinin yetkileri çok az sorumlulukları çok fazla. İnsanlar kendilerini güvende hissetmedikleri zaman bazı şeyleri yapmaya cesaret edemiyorlar. Kararlılık gösteremiyorlar. Biz her şeyi iddia etmiyoruz. Ama okulu bize bırakmıyorlar. Aşırı müdahale ediliyor. Bu durum insanların motivesini kırıyor...”.

Çözüm Önerisi:

Y5: “...Okul müdürleri olarak Bakanlığın bizlere yetki vermelerini ve yetki ile birlikte hesapta sorulmasını istiyoruz. Yaptığımız işin bir değerinin olması lazım. Bir öğretmene bile ödül veremiyoruz. Bizi ‘sadece sizin okuldan şu kadar öğretmen ödüllendirilmeli’ gibi sınırlılıklara zorluyorlar. Görevinde başarı gösteren arkadaşlar fark edildiğini anlamalı ve okul yönetiminde ödüllendirilmelidir...”.

Türk Eğitim Sistemi, merkezi yönetim anlayışının benimsendiği bir yaklaşımla sürdürülmektedir. Bu bağlamda okullar buldukları bölgesel özellikleri gereği farklı yönetim uygulamaları gerektirmesine rağmen her okula aynı yönetim politikalarının uygulanması beraberinde başka sorunları getirebilmektedir. Yukarıda okul yöneticisinin de belirttiği üzere: sorumlulukların çok olması ve yetkilerinin olmaması yöneticilerin okulu daha cazip hale getirebilmek için yapacakları çalışmalarda karar almalarını olumsuz etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle yöneticiler tarafından okullarda öğrenciye cazip hale getirecek değişim ve düzenlemelerin yapılabilmesi için yetkilerinin artırılması gerektiği önerilmektedir.

Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda “Öğretim Programının Niteliği Teması”na yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri “Programın İçeriği Zenginliği ve Dokusu”, “Öğretim Yöntem ve Tekniği” ve “Programın İzlenmesi ve Değerlendirilmesi”

kategorilerinde ele alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35. Okulun Cazibesi/Çekiciliği Boyutunda Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ NİTELİĞİ	Programın İçeriği	4	Öğretmen
	Zenginliği ve Dokusu	2	Okul Yöneticisi
	Öğretim Yöntem ve Tekniği	5	Öğretmen
		3	Okul Yöneticisi
	Programının Planlanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi	-	Öğretmen
	3	Okul Yöneticisi	

Tablo 35 incelendiğinde okulun cazibesi boyutunda programın içeriği zenginliği ve dokusu ile ilgili sorunlara öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu (n=4), okul yöneticilerinin ise bir kısmı (n=2) değinmektedirler. Öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamasına yönelik sıkıntılara ise yine öğretmenlerin tamamına yakını (n=5) okul yöneticilerinin yarısı (n=3), öğretim programlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi kaynaklı sorunlara ise okul yöneticilerinin yarısı (n=3) değinmektedirler. Bu bağlamda Okul cazibesi/çekiciliği boyutunda katılımcılara göre “Programın Niteliği teması”nda düşük öğrenci algılarına neden olan ve en önemli etkenin öğretim yöntem ve teknikleri olduğu söylenebilir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, programın içeriği zenginliği ve dokusu kaynaklı sorunlar aşağıda belirtilmiştir:

Ö2: “...Program çok yoğun ve bilgi aktarımına dayalı. Programı yetiştiremiyoruz.”

Ö3: “...Programlar keşfetme duygusunu tetikleyecek nitelikte değil...”.

Ö5 “...Sadece bilgi aktarımı sıkıcı ve hiçbir anlamı yok. Çocukların en önemli işi oyundur. Derslerin içeriği cazip değil...”.

Ö6: “...Öğretim program çok sıkışık. Ayrıca bize gelen yazılarda sekizinci sınıfta ilk TEOG sınavına kadar şu kadar konu bitirilecek deniliyor. Bu arada bizler gezi yapamıyoruz faaliyet yapamıyoruz. Sosyal etkinlikleri düşünemiyoruz bile. Biz hala kültür tarihi yerine savaş, barış, anlaşmalar gibi siyasi tarihi anlatıyoruz.”

Y1,Y3: “...Müfredat çok yoğun, süre kısa...”.

Çözüm önerisine ilişkin önemli görülen bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ö5: “... Çocukların en önemli işi oyundur. Okullardaki oyunlar ise programlı olmalı ve derslerin içerisine yerleştirilmelidir. Dersler daha cazip hale getirilmelidir. Sadece bilgi aktarımı sıkıcı ve hiçbir anlam ifade etmiyor. Zaten öğrenciler kısa süre içerisinde unutuyorlar. Öğrenme kazanıma dönüşmüyor.”

Ö6: “...Program sadeleştirilerek içeri zenginleştirilmelidir...”.

Öğretmen ve yöneticilerin konu ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretim programlarının içeriğinin okulun cazibesi açısından önemle vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda programların içerik açısından öğrencilerin keşfetme duygusunu tetikleyecek nitelikte olmadığı, yoğun ve bilgi aktarımına dayalı olduğu, programı yetiştirme çabası içerisine giren öğretmenlerin dersin içeriğini zenginleştiremedikleri belirtilmektedir. Çözüm önerisi olarak da; programların çocuklara daha cazip gelebilmesi için bilgi aktarımından ziyade dersin içeriğinin zenginleştirilmesi ve oyun etkeninin de programın içeriğine yansıtılması önerilmektedir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretim yöntem ve tekniği kaynaklı sorunlar aşağıda yer almaktadır:

Ö2: “...Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler tek yönlü monolog iletişim içeriyor...”.

Ö3: “...Takrir yöntemi ve öğretmen merkezli öğretim yöntemi çocukları sıkıyor...”.

Ö4: “ Çocuklara derslerde 7-8 saat bilgi yüklemesi yapılıyor. Bu durum onlara hiç cazip gelmiyor...”.

Ö5: “...Öğretmenler genellikle klasik monolog yöntemi tercih ediyor...”.

Ö6: “...Çocuklar testlerin içinde boğuluyor. Dersler bilgi aktarımına dayalı. Yaparak ve yaşayarak öğrenme yok.”

Y2: “...Öğretim yöntem ve teknikleri öğrencinin dersi sevmesini engelliyor”.

Y3: “...Başarıyı sadece sınavla ölçen ve sınavlarda da test tekniği kullanan bir değerlendirme sistemi ezberci eğitimi destekliyor. Çocuklarda ve ailelerde gelecek kaygısı yaşıyor...”.

Y5: “...Dersler kuru bilgiler içeriyor. Bu bilgileri hayatta nerede kullanacağım anlayışı var. Ezbere ve sınava dayalı bir öğretim sistemimiz var. Çocuklar ezberledikleri şeyleri kısa bellekten uzun belleğe aktarmadan unutuyor. Sınav bitince her şey bitiyor. Gerçek öğrenme gerçekleşmediği içinde çocuklar öğrenmeden zevk almıyor. Bilgi düzeyinden analiz ve sentez düzeyine bilgiyi üretime nasıl dönüştüreceğimizi bilemiyoruz...”.

Öğretim yöntem ve tekniğinden kaynaklı nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; bilgi aktarımına dayalı ve monolog iletişimi içeren “Öğretmen Merkezli Takrir Yöntemi” ile yapılan öğretim yöntemlerinin derslerde öğrencileri sıkıldığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte başarıyı sadece sınavla ölçen ve sınavlarda test tekniği kullanan bir değerlendirme sisteminin ezberci eğitimi desteklediği belirtilerek ezberlenen bilgilerin kısa sürede unutulduğu için gerçek öğrenmenin gerçekleşmediği ve çocukların öğrenmeden zevk almadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca bu durumun çocuklarda ve ailelerde gelecek kaygısı yaşattığı da belirtilmektedir. Bu bağlamda okullarda programın sunumundan kaynaklanan nedenlerle kazanımların istenilen düzeyde gerçekleşmediği,

öğrencilerin bilgi düzeyinden analiz ve sentez düzeyine çıkarılmadığı, bilginin üretime nasıl dönüştürüleceğinin bilinmediği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin öğretim süreci içerisinde geçirdiği zaman dilimlerinin verimli ve keyifli geçmediği, öğretim programlarının öğrenciye aktarımında genellikle öğretmen merkezli takrir yönteminin kullanıldığı ve alternatif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığı bu bağlamda çocuklarda gerçek öğrenmenin gerçekleşmediği, öğrenmenin keyfine varamayan çocuklara da derslerin cazip gelmediği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların yukarıda belirtilen sorunlara ilişkin çözüm önerileri aşağıda verilmiştir:

Ö2: *“...Öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri açısından kendilerini geliştirmeleri gerekiyor. Monolog ve bilgiye dayalı öğretim yönteminden vaz geçilmelidir.”*

Ö3: *“...Öğrencinin derse katılımını sağlayacak öğretim yöntemleri geliştirilmeli ve öğretmenler bu konuda desteklenerek dersler daha cazip hale getirilmelidir.”*

Ö4: *“...Çocuklara derslerde günde 7-8 saat bilgi yüklemesi yapılıyor. Bence bir saat ders bir saat etkinlik yapılmalıdır. Bir saat spor etkinliği bir saat kitap okuma olabilir. Bir saat sinema olabilir vs.”*

Y2 *“...Çocuklara öğrenmeyi öğrenmenin keyfine varacak başarı duygusunu yaşayacak etkinlikler sunulmalıdır. Okullar karşılıklı etkileşim sonucu bir öğrenme alanıdır. Tek taraflı öğretmen merkezli öğretim teknikleri yerine alternatif teknikler uygulanmalıdır.”*

Y3: *“...Değerlendirme sistemimiz yeniden gözden geçirilmeli. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini bilişselden daha üst öğrenme becerilerine yükseltecek öğrenme stilleri geliştirilmeli. Okul haricindeki dersane ve ya kurslar teşvik edilmemelidir.”*

Y5: *“...Yaparak yaşayarak öğrenme teknikleri kullanılmalı ve sınıf ortamı ona göre tasarlanmalıdır.”*

Katılımcı görüşlerine göre, okulun cazibesi boyutunda öğretim yöntem ve tekniğinden kaynaklı sorunların çözülmesi için monolog ve bilgiye dayalı öğretim yönteminden vaz geçilmesi, bunun içinde öncelikle öğretmenlerin alternatif öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kendilerini geliştirmelerinin gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca sınıf ortamlarının da bu alternatif öğretim yöntem ve tekniklerine göre düzenlenmesini önerilmektedirler. Bununla birlikte önerilen diğer önemli konular ise; değerlendirme sisteminin yeniden gözden geçirilmesi, okul haricinde dersane ve ya kursların teşvik edilmemesi, bunların yerine öğrencilere öğrenmeyi öğrenmenin keyfine varacak başarı duygusunu yaşayacak sosyal ve sportif etkinliklerin sunulması önerilmektedir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda bazı okul yöneticilerinin öğretim programlarının planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden kaynaklanan sorunlara yönelik görüşleri ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri aşağıda verilmiştir:

Y4: *“...Öğretim programları biraz düzenlendi ancak henüz oturmadı. Geri dönüt yok...”*

Y5: “...Bakanlık politikaları uygulamadan çok uzak. Planlama ile uygulama arasında sorunlar var. Yöneticilerin bürokrasiden dolayı eğitim ve öğretime zamanı kalmıyor. Planlama ile uygulama arasında sorunlar var.”

Y6: “...Programlar etkinlikler, içerikler, yöntemler ve teknikler açısından düzenli olarak gözden geçirilmiyor.”

Çözüm önerileri:

Y4: “...Öğretim programlarının uygulanmasında sorunlar var. İzleme ve değerlendirme yapılması gerekiyor...”

Y5: “...Bakanlığın kesinlikle alana inmesi ve uygulamaları için mutfağında görmesinde yarar var. Bakanlık ile okullar arasındaki köprüünün oluşturulması gerekiyor...”

Y6: “...Program kazanımlar açısından olmasa da en azından etkinlikler, içerikler, yöntemler ve teknikler açısından düzenli olarak gözden geçirilmeli, öğretmen gerekirse kendi etkinlik, içerik, araç ve gereçlerini uygulamalıdır ...”

Katılımcı görüşlerine göre, eğitim öğretim politikalarını belirleyen Bakanlık tarafından uygulamalara yönelik alanda izleme ve değerlendirme yapılmadığı, planlama ile uygulama arasında kopukluklar olduğu belirtilmektedir. Çözüm olarak da, Bakanlığın alana inerek programın amacına uygun bir şekilde uygulanıp uygulanmadığının izlemesi ve bu minvalde varsa sorunlara ilişkin yeni düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Okulun Cazibesi/Çekiciliği boyutunda “Öğretmenin Niteliği Teması”na yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, “Öğretmen Deneyimi”, “Öğretmen Öğrenci Etkileşimi”, “Öğretmen İş Doyumu” ve “Öğretim Yöntem ve Tekniği” kategorilerinde ele alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Okulun Cazibesi/Çekiciliği Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenleri

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı
ÖĞRETMEN NİTELİĞİ	Öğretmen Deneyimi	2	Öğretmen
		5	Okul Yöneticisi
	Öğretmen Öğrenci Etkileşimi	2	Öğretmen
		2	Okul Yöneticisi
	Öğretmen İş Doyumu	1	Öğretmen
		-	Okul Yöneticisi
	Öğretim Yöntem ve Tekniği	2	Öğretmen
		-	Okul Yöneticisi

Tablo 36’da belirtilen verilen incelendiğinde; öğretmenlerin bir kısmı (n=2), okul yöneticilerinin tamamına yakını (n=5) öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlara değinmektedir. Öğretmen öğrenci etkileşiminden kaynaklanan nedenlere ise öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bir kısmı (n=2) değinmektedirler. Bununla birlikte öğretmenin iş doyumundan kaynaklı nedenlere bir öğretmen (n=1) değinirken, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemi ve tekniğine yönelik nedenlere ise iki öğretmenin (n=2) değindiği görülmektedir. Bu bağlamda okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda düşük öğrenci algılarına neden olan en önemli etkenin “Öğretmen Deneyimi” olduğu söylenebilir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlar aşağıda belirtilmiştir:

Ö2: “...Öğretmenlerin bazılarında takrir yöntemi dışında alternatif öğretim yöntem ve tekniğini kullanma yeterliği yok...”.

Ö4: Öğretmenin kullandığı materyal zengin değil. Öğretmenler konusuna hâkim olarak dersi eğlenceli hale getiremiyor. Motomot kitabı takip ettiği zaman çocuk sıkılıyor.

Y1: “...Bazı öğretmenlerin sınıf yönetiminde eksiklikler var”.

Y2: “...Günümüzdeki programlar dokusu ve içeriği açısından eskiye nazaran biraz daha zengin. Ancak öğretmenler bu zenginliği kullanabilecek mesleki yönden yeterli değil. Öğretmenler çocukların bireysel farklılıklarını keşfedemiyor. Öğretmenler çocukların kendilerini değerli hissetmeleri ve başarı duygusunun yaşamalarına olanak veremiyor...”.

Y3: “...Bazı öğretmenler kendilerini güncelleyemiyor. Teknolojiyi iyi kullanamıyor. Dersi klasik monolog yöntemi kullanarak işlemeye çalışıyor. Bu yöntemde artık öğrenciyi sıkıyor...”.

Y4: Öğretmenlerin belli bir jenerasyonu halâ eski usulle devam etmek istiyor. Müfredatı hemen içselleştiremiyor. Öğretmenler uyum sağlamakta biraz zorlanıyorlar.

Y6: “...Beyin temelli öğrenmenin en önemli koşullarından biri de eğlence faktörüdür. En önemli dürtüsü de merak. Bu iki kavrama yer vermeyen çalışmaların başarıya ulaşması neredeyse imkânsız. Bu etkenleri kullanabilecek öğretmen yeterliklerine ihtiyaç var.”

Yukarıda belirtilen sorunlara ilişkin bazı katılımcıların önemli görülen çözüm önerileri kendi ifadeleri ile aşağıda verilmiştir:

Ö4: “...Öğretmenin kullandığı materyal zengin olursa dersi daha iyi işler. Öğretmen konusuna hâkim olmalı ve dersi eğlenceli hale getirmelidir. Dersin içeriği öğretilirken zenginleştirilerek kolaydan zora doğru sıralanmalı ve çocuğun anlayacağı düzeyde örneklerle sunulmalıdır...”.

Y1: “...Öğretmenlere koçluk veya mentörlük sistemi getirilmelidir.”

Y2: “...Günümüzde programlar dokusu ve içeriği açısından eskiye nazaran biraz daha zengin. Ancak bunu kullanabilecek öğretmen gerekiyor. Bu konuda öğretmenler desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.”

Y3: “...Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri için gerekli bazı teşvikler veya ödüller konulmalı. Yani çalışan öğretmen ile çalışmayan öğretmen arasında farklılıklar olmalıdır. Akademik kariyer yapan öğretmenlere kolaylıklar sağlanmalı...”

Y4: “...Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve güncellemeleri için ödül ve yaptırım unsurlarının kullanılması gerekir. Ayrıca bu yetki de okul müdürlerince kullanılmalıdır...”.

Y6: “...Beyin temelli öğrenmenin en önemli koşullarından biri de eğlence faktörü en önemli dürtüsü ise meraktır. Bu iki faktörü kullanacak yeterlilikte öğretmenler gerekiyor. Kısaca program, öğretmen ve okul kurumu biraz daha nitelikli, merak uyandırıcı ve eğlenceli hale getirilmeli...”.

Okul cazibesi/çekiciliği boyutunda öğretmen deneyimi kaynaklı sorunlara yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin dersi öğrencinin seveceği ve eğlenceli bulacağı hale getirecek mesleki yeterliğe sahip olmadıkları, öğretim yöntemi olarak halâ eski monolog iletişim yöntemini uyguladıkları vurgulanmaktadır. Çözüm önerisi olarak da derslerin cazip, öğrenmenin ise daha kolay olabilmesi için öğretmenlerin eğlence ve merak faktörünü kullanmaları önerilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerini geliştirecek yaptırım veya teşviklerin olması gerektiği, öğretmenin geliştirilmesi açısından mentörlük veya koçluk sisteminin getirilebileceği de önerilmektedir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, Öğretmen öğrenci etkileşiminden kaynaklanan sorunlar aşağıda belirtilmiştir:

Ö1: “...90’lı yıllardan sonra doğan çocuklar teknoloji ile çok içli dışlı. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasında kuşak farklılıkları var. Bu farklılıklar karşılıklı anlayış ve iletişimi etkiliyor...”.

Ö4: “...Öğretmen- öğrenci ilişkilerinde eksiklikler var.”

Y2: “...Okul karşılıklı etkileşim sonucu bir öğrenme alanıdır. Sevgi ve ilgi en önemli cazibe aracıdır. Öğrencinin sevgi ve ilgisini çekecek yeteri kadar etkileşim kurulamıyor...”

Y3: “...Öğretmen ve öğrenci ile olması gereken birebir iletişim ve etkileşim istenilen düzeyde değil...”

Yukarıda belirtilen sorunların çözümüne ilişkin katılımcıların önerileri aşağıda belirtilmiştir:

Ö1: “...Kuşak farklılıkları normal karşılanmalı. Ancak bilinçli teknoloji kullanımı da öğrencilere kazandırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerinde kendilerini güncellemeleri gerekiyor...”.

Ö4: “...Burada en önemli görev öğretmene düşüyor. Yani öğretmenin kendini ve dersini sevdirmesi lazımdır. Öğretmen çocuğa derste bağırmanın ve kızmamalı. Onlara güler yüzlü ve sevgi ile davranmalıdır.”

Y2: “...Okul hayatın ta kendisidir. Çocuk kendini okulda keşfeder. Bence okulun çekiciliğinde en önemli şey çocukların bireysel farklılıklarına önem verilmesi ve keşfedilmesidir. Bireysel farklılıkları da öğretmen keşfeder. Bu da karşılıklı etkileşimle olur. Çocukların kendilerini değerli hissetmeleri için başarı duygusu, sevgi ve ilgi en önemli cazibe aracıdır.”

Katılımcılar okullarda öğretmen öğrenci etkileşiminin istenilen düzeyde olmadığını belirtilirken, çözüm önerisi olarak da öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere kendilerini değerli hissettirmeleri gerektiğini önermektedirler. Bunun için de öğrencilerin bireysel

farklılıklarının anlaşılmasının ve bu doğrultuda onların başarı duygusu yaşamalarına imkânlar sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda bir öğretmenin “Öğretmenin İş Doyumundan Kaynaklanan Nedenler”e ilişkin görüşleri ve önerileri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda verilmektedir:

Ö2: “...Öğretmenlerin iş doyumunu düşük. Motivasyon eksikliği var. İş doyumunu düşük olunca bu memnuniyetsizlikler çocuklara yansıyor. Öğretmenlerin okul etkinliklerinde görev almaları için sunulan teşvikler yetersiz...”.

Çözüm önerisi:

Ö2: “...Hafta sonu etkinliklerine katılacak öğretmen kendi ailesinden ve diğer imkânlardan fedakârlık yapması gerekiyor. Öğretmenlerin bu etkinliklere katılabilmesi için statü ve mali haklarına ilişkin iyileştirmelere gidilmelidir...”.

Katılımcı, öğretmenlerin motivasyonunun düşük olduğunu ve eğitim etkinliklerde görev almaları için sunulan teşviklerin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle daha çok zaman geçirebilmesi için kendine ve ailesine ayırması gereken zamandan fedakârlık yapması gerektiği, öğretmenlerin bu fedakârlığı yapılabilmesi için de ödüllendirilmesi, statü ve mali haklarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda bazı öğretmenlere göre, okullarda öğretmenlerin uyguladığı öğretim yöntem ve tekniğine ilişkin sorunlar aşağıdaki gibidir:

Ö2: “...Öğretmenlerin bazıları takrir yöntemi dışında alternatif yöntem ve teknik kullanma yeterliği yok.

Ö5: Öğretmenler klasik monolog yöntemi tercih ediyor. Bu durum gerçek öğrenmeyi engelliyor. Gerçek öğrenme gerçekleşmediği için çocuklar başarı duygusunu yaşayamıyorlar.

Çözüm önerisi:

Ö5: “...Öğretmenlerin sürekli yeterlikleri güncellenmeli ve takip edilmelidir. Hizmet öncesi ve sonrası öğretmen yeterliklerine ilişkin standartlar geliştirilmelidir. Bu standartlara göre öğretmenler değerlendirilmeli ve mesleki yeterliği olmayan öğretmenlere mesleki rehberlik desteği verilmelidir...”.

Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniğe ilişkin katılımcılar, diğer boyutlardaki öğretmen niteliği temalarında da değinildiği üzere öğretmenlerin genellikle takrir yöntemini kullanmayı tercih ettiklerini, diğer alternatif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma yeterliklerinin olmadığını, bu yönteminde öğrencilerde gerçek öğrenmeyi sağlayamadığını ve bu nedenle derslerin cezbedici olmadığını yinelemiştir. Çözüm önerisi olarak da öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi, bu doğrultuda

performans değerlendirme sistemine geçilmesi ve eksikliği olan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimler yoluyla geliştirilmesi önerilmiştir.

Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri

Okulun Cazibesi/Çekiciliği boyutunda “Öğrenci Teması”na yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, “Öğrenci Motivasyonu” ve “Aile ve Çevre” kategorilerinde ele alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Okulun Cazibesi Boyutuna İlişkin Düşük Öğrenci Algılarının Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenler

Tema	Kategoriler	n	Katılımcı	
ÖĞRENCİ	Öğrenci	1	Öğretmen	Ö2
	Motivasyonu	-	Okul Yöneticisi	-
ÖZELLİĞİ	Aile ve Çevre	1	Öğretmen	Ö5
		1	Okul Yöneticisi	Y3

Okulun cazibesi boyutu “Öğrenci Özelliği Teması”nda öğretmen katılımcılardan birisi (n=1) öğrenci motivasyonundan kaynaklı nedenlere değinmektedir. Aile ve çevre kaynaklı nedenlere ise bir öğretmen ve bir okul yöneticisi (n=1) değinmektedir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda bir öğretmene göre, öğrenci motivasyonundan kaynaklanan nedenler aşağıda verilmiştir:

Ö2 “...Öğrencileri teşvik edici veya caydırıcı hiçbir yaptırım yok. Çocuklar bunun bilincinde ve maalesef hiçbir şeyi ciddiye almıyorlar. Sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların beklentileri ailelerince karşılandığı için daha doyumsuz oluyor ve okuldan beklentileri daha fazla oluyor. Maddi teşvik yöntemleri çocukları motive etmiyor. Örneğin; 18 Mart Çanakkale şiiir yarışmasında dereceye giren öğrencilere tablet vereceğiz dedik. Öğrencilerin çoğu hocam bizim evde 5 tane tablet var ben ne yapayım tableti diyor. Çocuklar idealist değil hedefleri çok küçük...”

Çözüm önerisi:

Ö2: “... Çocukların sadece maddi teşvik yöntemlerinin kullanılması ile yanlış ve yetersiz olur. Diğer motive unsurlarının kullanılması gerekiyor. Öğrencilerin derse devamını sağlayacak ders içerisinde disiplini sağlayacak bazı yaptırımların da olması gerekmektedir. Okul çocukları hayata hazırlayan küçük bir dünyadır. Hayatta bazı şeylerin yaptırımı varsa bunu çocuk okulda da öğrenmeli ki gelecekte bu hatalara düşmemeli. Eğitimim hem talim hem de terbiyedir. Terbiye ise disiplin gerektirir...”

Katılımcı okulda öğrencileri teşvik edecek veya olumsuz davranışları sonucu onlarda caydırıcı etki uyandıracak yeterli düzeyde yaptırımların olmadığını belirtirken, diğer tarafından da sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların maddi teşviklerle motive edilemediğini bu nedenle okullarda öğrenciyi disipline edecek bazı yaptırımların olması gerektiğini önermektedir. Bu bağlamda okullarda öğrenciyi olumlu davranışlara yönlentecek ödül ve disiplin dengesinin nasıl olması gerektiğinin tartışılması ve bu doğrultuda yeni düzenlemelere gidilmesi gerektiği belirtilebilir.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda öğretmen ve okul yöneticilerine göre, aile ve çevreden kaynaklanan nedenler:

Ö5: “... Elektronik oyun araçları okulların en önemli rakibi. Bilinçli teknoloji kullanımı yok. Aileler çocuk yetiştirmede yetersiz kalıyor. Bilinçsizlikler var. Bu durum çocukların her haline yansıyor...”.

Y3: “... Okul ile aile arasında iletişim eksikliği var. Sınav odaklı eğitim anlayışı hem öğrencileri hem de velileri kaygılandırıyor. Öğrenci kendi doğasının gereği öğrenmesi yerine ailelerce sürekli dersanelere kurslara gönderilerek bir yarışa zorlanıyor. Çocuklar çocukluğunu yaşayamıyor...”.

Çözüm önerisi:

Ö5: “...Bilinçli teknoloji kullanımında farkındalık oluşturmaya öncelikle rol model olacak kişilerden başlanmalıdır. Aile ve öğretmen gibi...”.

Y3: “...Okul ile ailenin iletişimi güçlendirilmesi gerekiyor. Öğrenci koçluğu oluşturulabilir...”.

Okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda aile ve çevre kaynaklı sorunlara ilişkin katılımcıların üzerinde durdukları en önemli konulardan birisinin elektronik oyun araçları olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle çocukların oyun alışkanlıkları, karşılıklı arkadaşlık ve akran etkileşimini içeren sokak oyunları yerine birebir etkileşim içermeyen ve kontrolü zor olan elektronik oyunlara kaydı, okul etkinliklerinin bu oyun endüstrisiyle rekabet edemediği bu nedenle de çocukların yalnızlığa itildiği söylenebilir. Bu bağlamda yeni eğitim politikalarında, sınav odaklı öğretim yöntemleri yerine okulun cazibesini dikkate alan planlamaların yapılması, özellikle çocukların oyun ihtiyaçlarını doğal ortamlarda gidermesini sağlayacak okul ortamlarının oluşturulması gerektiği ifade edilebilir.

Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Düşük Öğrenci Algılarına İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşlerinin Akademisyenler Tarafından Değerlendirilmesi

Okul yaşamının niteliği boyutlarında düşük olan öğrenci algılarının nedenlerine ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler; “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğretmen Niteliği”, “Öğrenci Özelliği” ve “Okul İklimi” temalarında gruplandırılmıştır. Daha sonra bu temalar altında yer alan kategoriler, araştırmanın derinlemesine incelenmesi amacıyla alan uzmanları olan öğretim üyeleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde elde edilen ve önemli görülen bazı akademisyen görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

Okul İmkânlarından Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen ve okul yöneticilerinden “Okul İmkânları” temasına ilişkin elde edilen veriler “Fiziksel İmkânlar”, “Sosyal İmkânlar” ve “Yetki ve Sorumluluk” kategorilerinde ele alınmıştır. Sonrasında tespit edilen sorunlar özetlenerek Eğitim Yönetimi ve Denetimi Uzmanı (EYDU) öğretim üyesine sorulmuştur. Okul İmkânları kaynaklı tespit edilen sorunlara ilişkin akademisyen görüşleri kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Okulun Fiziksel İmkânlarına İlişkin Akademisyen Görüşleri

Okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: “Okulların fiziki yapıları öğrencileri cezbedecek nitelikte tasarlanmamış. Koridorların ve sınıfların yapısı insanı bunaltıyor. Sınıflar çok kalabalık ve öğretmen merkezli eğitime göre tasarlanmıştır. Ayrıca sınıflar stadyum haline gelmiş bir ortamı andırıyor. Okul ortamları eğitsel bir değer taşıyor. İşin ruhu yok, okulların genel yapısına baktığımızda fiziki yapı sadece bir devlet dairesini andırıyor.” şeklinde sorunlara değinmişlerdir. Bu sorunlara yönelik akademisyen görüşü kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...21. yy daki okul kurgusu öğrenciler için bir yaşam alanı olmaktan çok Morgan ve diğer eğitim yöneticilerinin altını çizdiği temel metafor olarak sosyal hapisane olarak değerlendirilebilir. Z kuşağı olarak adlandırılan bu yeni kuşak öğrencilerin ilgi, özellik ve beklentileri; toplumsal sistemdeki milli, manevi ve kültürel değer silsilesi ve Türkiye'nin 2050 vizyonunda yer alan var olma stratejilerine uygun yeni bir okul teorisine ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Binaları Selçuklu mimarisine uygun yapmak son yıllardaki stratejik bir trend ancak okulun kültürünü yeniden inşa etmek girdisi süreçleri ve çıktısı insan olan bir

sistemde yer alan okullar için daha anlamlı olacaktır. Bir başka konu ise öğrencilerin yaşam kültürünü dikkate alan bir okul tasarımı yapılması sorunudur. Müfredat dışı etkinliklerin hayata geçirildiği, sosyal-kültürel kulüplerle çocukların bireysel farklılıklarını kendilerinin keşfettiği, dijital medyanın eğitsel amaçlarla daha yaygın kullanıldığı ve eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı bir okul kurgusuna ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

Uzman görüşü incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine ilave olarak; günümüz yeni kuşak öğrenci özelliklerinin ve beklentilerinin dikkate alındığı, sosyal ve kültürel etkinliklerle onların bireysel farklılıklarının keşfedildiği, dijital medyanın eğitsel amaçlarla kullanıldığı ve eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı bir okul teorisine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin önemle üzerinde durduğu kalabalık sınıf ortamlarının getirdiği olumsuzluklara ilişkin akademisyen görüşü aşağıda kendi ifadeleriyle yer almaktadır:

“...Okulun fiziksel imkanlarını genişletmenin sınırlı olduğu düşünüldüğünde, kalabalık sınıflara yönelik sınıf yönetiminde model ve zihniyet farklılaşması yeniden düşünülmelidir. Çünkü öğrencilerin sınıflarda disiplin sorunu yaratmalarındaki temel motivasyon kalabalık sınıflarda öğretmen kontrolünün güç olmasının ötesinde öğrencilerin kendilerini ifade etme, fark edilme, takdir görme, grup üyesi olma gibi temel gereksinimlerini karşılamaya dönük istekleridir. Bu bağlamda tüm öğrencilerde patolojik bir davranış bozukluğu olmadığını varsayarsak, etkili liderlik ve çocukların yukarıdaki gereksinimlerini karşılayacak ortam ve fırsatların sunulması neticesinde temel sorunların azaltılabileceği düşünülmektedir.”

Uzman görüşü incelendiğinde temel motivasyonun öğrencilerin kendilerini ifade etme, fark edilme, takdir görme, grup üyesi olma gibi temel öğrenci gereksinimlerini karşılamaya dönük beklentiler olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu beklentilerin karşılanması için öğretmen öğrenci etkileşiminin önemi düşünüldüğünde kalabalık sınıf ortamlarının birebir etkileşimi olumsuz etkilediği yadsınamaz bir gerçek olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte takdir görme grup üyesi olma fark edilme gibi duyuşsal gereksinimler, sınıf ortamlarında uygulanan sadece akademik eğitim anlayışıyla değil öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkaran sosyal-kültürel etkinliklerin yapılmasıyla karşılanabileceği de belirtilebilir.

Okulun Sosyal İmkânlarına İlişkin Akademisyen Görüşleri

Okulun sosyal imkânlarına ilişkin sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: *“Öğrencilerin sürekli klasik sınıf ortamlarında zamanını geçirmesi çocukları çok sıkıyor ve okuldan uzaklaştırıyor. Spor ve sanat etkinliklerine yönelik faaliyetlerin yapılacağı çocukların oyun oynayacağı ve enerjilerini atacağı yeterli oyun alanları yok. Çocuklara*

akademik dersler dışında onların okula aidiyet duygusunu geliştirecek spor, sanat, resim ve müzik etkinlikleri yeterince yapılamıyor. ” Şeklinde sorunlara değinmişlerdir. Bu sorunlara yönelik akademisyen görüşü kendi ifadeleriyle aşağıda yer almaktadır:

“...Eğitim akademik ve sosyal davranışların bir arada değerlendirildiği bir süreçtir. Sosyal davranışlar akademik davranışların kazandırılmasında bir ön koşul niteliği taşır. Geleneksel okul modelinde; çocukların kendilerini ifade edebilecekleri, öz benlik saygısını edinebilecekleri, biz duygusunu kazanabilecekleri ortam ve uygulamaların bulunmadığı akademik bir gerçektir. Bu ortamlar farklı modellerle tesis edilebilir. Bir önceki soruda ifade edildiği gibi sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler ve kulüp çalışmaları yaygın uygulama modelleri arasında yer almaktadır. Bunun dışında özellikle yerel yönetimler, kültür ve spor müdürlükleriyle yapılacak işbirlikleri böyle bir sorunda çözüm ortakları olabilirler. Şu andaki gerek müfredat ve gerekse diğer mevzuat bu tür çalışmaların yapılmasının önünde bir engel teşkil etmemektedir. Sorun yönetsel olarak planlanması, yönetici sorumluluğu içinde tanımlanması ve toplumsal bir talep haline dönüşmesidir.”

Akademisyen görüşleri incelendiğinde geleneksel okul modelinde çocukların kendilerini ifade edebilecekleri, öz benlik saygısını edinebilecekleri, biz duygusunu kazanabilecekleri ortam ve uygulamaların bulunmadığı akademik bir gerçek olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda akademisyen görüşleri ile öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir. Ancak bu sorunun çözümüne ilişkin akademisyen görüşünde; okul imkânları yetersiz olduğunda yerel yönetimler, kültür ve spor müdürlükleriyle işbirliklerinin yapılabileceğini belirtilmiştir. Burada sorunun yönetsel olarak planlanması, yönetici sorumluluğu içinde tanımlanması önerilmekte ve okul yönetimi yetki ve sorumluluğuna dikkat çekmektedir.

Okul Yönetiminin Yetki ve Sorumluluklarına İlişkin Akademisyen Görüşleri

Okul yönetiminin yetki ve sorumluluklarına ilişkin özetle öğretmen ve okul yöneticileri: *“Bakanlık politikaları uygulamadan çok uzak. Planlama ile uygulama arasında sorunlar var. Buna rağmen okul müdürlerinin yetkileri az sorumlulukları çok fazla. Okul müdürleri kendilerini güvende hissetmedikleri zaman bazı şeyleri yapmaya cesaret edemiyorlar. Bu durum insanların motivesini kırıyor. Bununla birlikte okul yönetiminde eğitim öğretim hep ikinci planda kalıyor. Okul müdürleri bürokrasi ile meşgul ediliyor. Ayrıca okul kurallarının oluşturulmasında okul üyelerinin hiçbir katılımı yok”* şeklinde sorunlara değinmişlerdir. Bu sorunlara yönelik akademisyen görüşü kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Bence temel sorun bürokratik yetki ve sorumluluk ekseninden ziyade okullara ilişkin teorik belirsizliktir. Bizim okul teorimiz nedir sorusunun cevabı ne akademik ne de bürokratik olarak

verilmemiştir. Eğitim siyasal hesapverebilirlik alanın dışındadır. Bunun temel nedeni ise siyasal kültürdeki güç mesafesidir. Hotsfede'nin güç mesafesi kavramı vatandaşlık hak ve sorumlulukların bizde neden Batı'dan farklı çalıştığını anlamada yardımcı olabilir. Eğitime ilişkin talepler vatandaşlık hakları bağlamında siyasal sisteme ve eğitim politikalarına yansımamaktadır. Yönetilen ve yönetici arasındaki güç mesafesi ve yabancılaşma bürokrasideki düşük yönetsel etkililik ve verimsizliğin ve kısmen de yozlaşmanın nedeni açıklar niteliktedir. Bürokrasi bağlamında değerlendirildiğinde ise iş-görev tanımları, iş- görev tanımlarına uygun insan kaynağının seçimi, seçime temel teşkil eden mesleki yeterlikler, etik ilke ve denetim süreçleri, hesapverebilirlik ve şeffaflık gibi kavram, sistem, yapı, süreç ve süreç sahiplerinin tanımlanmamış olması eğitim sistemi genelinde okullar özelindeki sorunların kısmi gerekçeleri olarak değerlendirilebilir.”

Diğer bir ifadeyle okullardaki yönetsel ve diğer sorunların temelinde yer alan en önemli faktörün eğitim sisteminde var olan teorik belirsizlikler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen ve okul yöneticilerinin belirttikleri problemler aslında bir sebep olmadan ziyade sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretim Programının Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen ve okul yöneticilerinden “Öğretim Programının Niteliği Teması”na ilişkin elde edilen verilerden “Programın İçeriği Zenginliği ve Dokusu”, Öğretim Yöntem ve Tekniği, “Eğitim Öğretimin Planlanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi” kategorilerinde sorunlar tespit edilmiştir. Sonrasında tespit edilen sorunlar özetlenerek Öğretim Programı Uzmanı (ÖPU) öğretim üyesi akademisyene sorulmuştur. Öğretim programlarının niteliğinden kaynaklanan sorunlara ilişkin akademisyen görüşleri kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Programın İçeriği Zenginliği ve Dokusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretim programının içeriği zenginliği ve dokusuna ilişkin sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri:

- Öğretim programının yoğun, sıkışık ve akademik ağırlıklı olduğu, aynı zamanda zekâ farklılıklarını dikkate almadığı, programın içeriğinin zayıf olduğu ve öğrencileri cezbedecek nitelikte olmadığı,
- Öğretim programının belirli bir süre içinde bitirilmesi gerektiği bu durumun öğretmenleri programı yetiştirme konusunda kaygılandığı, öğretmenlerin programı

yetiştirmek için sınıf içinde bazı ilgili öğrencilerle dersi işlemek durumunda kaldığı ve diğerk öğrencilerin ihmal edildiğı,

- Öğretim programlarının hazırlanmasında farklı özelliklerine sahip öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmadığı ve buna göre kazanım ve ünitelerin düzenlenmediğı, bu durumun standart altı veya standart üstü olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin dersten kopmasına yol açtığı,

Şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Bu sorunlara yönelik akademisyen görüşleri aşağıda belirtmektedir:

“...Biz programcılara göre, programın içeriğı, seçimi, düzenlenmesi, öğrenciye kazandırmak istediğimiz özellikler ve bu özellikleri nasıl kazandıracamız çok önemlidir. Programın bu dört ögesi dışında; program nerede hangi kontekste uygulanıyor. Nasıl bir ilişki ağı var. Okulda nasıl bir yönetim anlayışı var. Öğretmenin sınıfta sunduğı atmosfer nasıldır. Çocuklar ortamı nasıl algılıyor. Okul ve sınıfta hangi kurallar geçerli. Öğretmenin inançları, öğrencilerden beklentileri çocukların konuya yatkınlıkları ve duydukları ilgileri ön bilgileri nelerdir? Şeklinde farklı faktörler çocuğun algısını ve başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla tüm bu faktörlerin bir bütün olarak düşünülmesi lazımdır. Ayrıca çocuğun okulda geçirdiğı yaşantıları bir bütün olarak görme gibi bir eğilimi vardır. Bu yaşantıların bir kısmı resmi programda çerçevelenmiş bir kısmı ise okulun kendi ürettiğı ve oluşturduğı yaşantılardır. Yani informal veya formal yaşantılardır. Diğerk bir ifadeyle programı tek başına öğretilecek konular ve onların haftalara saatlere ve günlere bölünmüş haliyle baktığımızda mevzuya yanlış ve eksik bakmış oluyoruz.”

Yukarıda belirtilen akademisyen görüşleri doğrultusunda öğretim programının niteliğine ilişkin öğrenci algıları değerlendirilirken; “programın sadece konulara, haftalara, saatlere ve günlere bölünmüş haliyle değerlendirilemeyeceğı; bu nedenle formel ve enformel yaşantıları içeren öğelerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiğı, bununla birlikte öğrencinin programı nasıl algıladığı, öğretmenin programı nasıl hayata geçirdiğı ve sonuç olarak öğrenci kazanımının ne olduğu gibi faktörlerin önemli olduğu” belirtilebilir.

ÖPU, öğretim programının içeriğı zenginliğı ve dokusu kaynaklı sorunlara ilişkin, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine ilave olarak ayrıca aşağıdaki ifadeleri de belirtmiştir:

“...Program çok yoğun; içerik, beklenti ve olgusal bilgi çok fazladır. Çocuklar bilgileri ezberlemenin dışına çıkamıyor. Ayrıca çocuklardan kısa zamanda çok bilgiye ulaşmaları bekleniyor. Bununla birlikte bir sürü de beceri kazandırılması gerekiyor. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için öğretmenin zamana ihtiyacı var. ...aslında fen programı geliştirilirken ‘az daha çoktur’ diye bir ilke benimsendi. Ancak dördüncü sınıf programına bir bakıyoruz az daha çoktur yerine tam tersi çok kavram programa sıkıştırılmış. Çocuklar dördüncü sınıfta inanılmaz yoğun bir fen programıyla karşı karşıya kalıyor ve böylece öğrenemiyorlar.”

ÖPU’nın görüşleri incelendiğinde programın içeriğinin yoğun ve çok fazla olduğu, beklenti ve olgusal bilgilerin çok fazla olduğu bu nedenle çocukların o bilgileri

ezberlemenin dışına çıkamadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda programın içeriğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerin görüşleriyle ÖPU'nun görüşlerinin örtüştüğü ifade edilebilir. Bu sorunların çözümüne ilişkin ÖPU aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

“...Öncelikle konuların azaltılmasıyla çok önemli bir yol kat edilebilir. Programın içerisinde çocukların dikkatini çekecek kavram ve konulara yer verilmelidir. İlkokul döneminde çocuklara okumayı ve okulu sevdirmemiz onun dünyayı tanuması için bu öğelerin ne kadar önemli bir araç olduğunu bildirmemiz gerekiyor. Onun içinde konuların azaltılarak derinlemesine işlenmesi önem arz ediyor. Çünkü az konuyla düşünmeyi öğrenme, eleştirme, farklılıkları görebilme ve bunlardan sonuç çıkarabilme gibi üst düzey becerileri öğrenciye kazandırabiliriz...”

Diğer bir ifadeyle öğretim programının içeriği zenginliği ve dokusuna ilişkin sorunların giderilmesine yönelik yapılması gereken öncelikli eylemin, program içeriğinin azaltılması ve önemli kavramların seçilmesi olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte katılımcı program içeriğinin düzenlenmesinde sarmal programlama yaklaşımlarının da yanlış uygulandığını belirtmektedir. Katılımcının sarmal düzenlemede yapılan hatalara ilişkin görüşleri şu yöndedir:

“...Öğrencilere bazı kavramları birinci sınıfta veriyoruz ikinci sınıfta o kavramı atlıyoruz. Örneğin; sistemler konusu fen bilgisi dersinde birbirini takip eden içerikte bir konudur. Günümüz Türk eğitim sistemi uygulamalarında; dördüncü sınıfta dolaşım hareket sistemi, beşinci sınıfta sindirim sistemi ile boşaltım sistemini, sekizinci sınıfta da üreme sistemi verilmesine yönelik bir yaklaşım sergileniyor. Yani öğrenci dokuzuncu sınıfta üreme ile ilgili üniteyi öğrendiğinde sindirim sistemi ta beşinci sınıfta kalıyor. Bu planlama sarmal bir düzenleme değildir. Çünkü biz o dolaşım ve boşaltım sistemini aşağıda bıraktık. Çocuk zamanla unutuyor. Çocuk büyüdükçe ve zihinsel anlamda geliştikçe öğrenmesi gereken bilginin de genişlemesi gerekir. Uygulamada bunlar gözardı edilebiliyor. Çünkü çok fazla konu programın içerisine inşa edildiğinden onları açamadıkları için bu şekilde sistemleri en azından döndürüyoruz deyip sanki sarmal yapmış gibi oluyorlar”

Öğrenen merkezli program tasarımlarında kullanılan sarmal öğrenmede yeni öğrenilecek konular, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilerek ve temel konuyla bağ kurularak işlemesi esas alındığında, ÖPU'nun ifadesiyle programın içerik yaklaşımlarının uygulanmasında sorunlar olduğu söylenebilir.

ÖPU'na göre öğrenen merkezli program tasarımlarında, “*öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri, inançları ve hoşlandıkları konular*” gibi faktörlerin dikkate alınmadığı belirtilmektedir.

ÖPU'nun bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Çocukların en sevdiği konular programın veya ünitenin sonuna konuluyor ve muhtemelen yetişmediği içinde işlenmiyor. Örneğin bir ilkokula gidip dördüncü sınıf öğrencisine en çok sevdiğin fen konusu nedir diye sorsanız ‘bir dinazor der bir de uzay der’. Ama bir bakıyoruz dinazor konusu bizim ünitelerimiz arasında hiç yok. Varsa da en son ünite ve yılın sonuna doğru gelen konularda yer almakta. Yine astronomi ve uzayla ilgili konulara baktığımızda - ilkokul düzeyi için konuşuyorum- genelde en sondaki ünitelerde yer almaktadır.”

Diğer bir ifadeyle çocukların ilgileri, ön bilgileri, inançları, hoşlandıkları şeylerin öğretim programda öncelikli konular arasında yer almadığı söylenebilir. Bu bağlamda programların öğrenci merkezli olup olmadığı tartışılabilir. ÖPU'nun bu konuya yönelik görüşü sözü edilen durumu yansıtması açısından önemli görülmektedir:

“... Programlarda içerik seçerken önemli bir paydaş olan öğrenciyi merkeze almak zorundayız. Ama maalesef biz öğrenciye konuyu kazandırmayı ön plana çıkartıyoruz. Oysaki bizim amacımız konuyu kazandırma yerine o konu vasıtasıyla öğrenciye belirli kazanımlar ve beceriler kazandırmaktır. ...öğrenci merkezlik daha az bilgi ve daha derinlemesine öğrenmeyi gerektiriyor. Gerek öğretmenlerden gerekse programın kendinden kaynaklanan nedenlerle okullarda ancak bilginin hızlı bir şekilde öğrenciye aktarımını yapıp bilginin hamallığını yaptırıyoruz. Üst düzey ve eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiremiyoruz. Öğrencinin derse de aktif katılımını sağlayamıyoruz. Diğer en önemli nokta programın nasıl verildiği ve sunumu ile ilgilidir. Konu çok olursa yaşantı kendiliğinden didaktik bir yaşantıya yani anlatmaya, yazdırmaya veya ezberletmeye geçiyor. Bu durum da çocuğu okuldan soğutuyor. Çünkü onu bir özne gibi değil bir nesne gibi görüyoruz. Dolayısıyla da çocuklar kendilerinin ihmal edildiğini çok net biliyorlar. ”

ÖPU'nun görüşleri incelendiğinde, öğrenciye belirli kazanımlar ve beceriler kazandırmak yerine konuyu kazandırmanın ön plana çıkartıldığı belirtilmektedir. Bu durumda bilginin hızlı bir şekilde öğrenciye aktarımını yapılarak onlara bilginin hamallığının yaptırıldığı ifade edilmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerde üst düzey eleştirel düşünme becerilerinin harekete geçirilemediği ve onların eğitim öğretim sürecine ve aktif katılımlarının sağlanamadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda derse aktif katılım sağlayamayan öğrencilerin ders ortamında sıkıldığı ve okuldan ve dersten soğuduğu söylenebilir.

Öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinde; *“...program belirli bir süre içinde bitirilmesi gerekiyor. Bu durum öğretmenleri programı yetiştirme konusunda kaygılandırıyor. Bu nedenle öğretmenler programı yetiştirmek için sınıf içinde bazı ilgili öğrencilerle dersi işlemek durumunda kalıyor ve böylece diğer öğrenciler ihmal ediliyor.”* şeklinde görüşlerini ÖPU öğretmenin programı nasıl hayata geçirdiği ve öğrenciye nasıl aktardığı ile ilgili olduğunu belirterek aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

“... Öğretimin belli kademelerinde öğretmenlerin bu düşüncelerine katılmamak elde değil. Çünkü öğrenciler lisede üniversite sınavı ile sınanıyor. Ortaokulda liseye geçiş sınavı ile sınanıyor. Ancak ben öğretmenlerle ilgili bir şeyler söylemek istiyorum. Bana göre 'Dersim var yetiştirmem lazım' diyen öğretmenlerin öğrenilmiş algıları var. Öğretmenlerin ilkökul 1. sınıf ve 5. sınıf arasında öğrencilerde öğrenme zenginliği düşünme zenginliği oluşturmak için olağanüstü fırsatları var. Hiç olmazsa buralarda bir şeyler geliştirerek çocukları düşünsel anlamda sürecin bir parçası haline getirebilirler. Maalesef öğretmenler genellikle kolay yolu tercih edebiliyor. Belki de öğretmen repertuarı olarak çok fazla geniş olmayabilir. Diğer yandan önemli bir araştırma var. Araştırmaya göre Türk eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin %55'i eğitim gördüğü alanın dışında bir alanda öğretmenlik yapıyor. Bu çok

büyük bir orandır. Yani öğretmenlerin yarısından fazlası öğretim gördüğü alanın dışında öğretmenlik yapıyor. Dolayısıyla öğretmen ne yapabilir ki? Bu bağlamda en kolay yapabileceği şey anlatmak ve bilgi aktarmaktır.”

ÖPU'nun görüşleri incelendiğinde, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine kısmen katıldığı görülmekle birlikte bazı öğretmenler için bu düşüncelerin öğrenilmiş algılar olduğunu, mesleki yeterliği olmayan öğretmenlerin kolay yol olarak bilgi aktarma yolunu seçebildiğini belirtmektedir. Bu konuda da aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“...Örneğin programda kazanım olarak; ‘öğrenci deney tasarlar, kendisi problem kurar ve çözer’ diyor. Ancak öğretmen sadece problem çözdürüyor. Fakülteye okullardan derse gelen öğretmene bugün öğrenciye hangi kazanımı verdim diyorum, öğretmen bana konuyu anlattım diyor. Sana konuyu anlat diyen yok ki. Çünkü konular bir sürü olgu ve kavramdan oluşuyor. Sen onların içinden çocuğa ne kalmasını istiyorsun ne kazandırmak istiyorsun. Bunlar çok önemli.

Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin konu ağırlıklı ders işleme yöntemini tercih etmesi, programın özü olan kazanımların öğrencilerce edinilmemesine ve böylece öğrencilerde üst düzey becerilerin gelişmemesine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca ÖPU'nun değindiği araştırmaya göre “*öğretmenlerin büyük bir oranının (%55) eğitim gördüğü alanın dışında bir alanda öğretmenlik yapmadığı*” saptaması öğretmen niteliği açısından da tartışılması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin “*Öğretim programlarının hazırlanmasında farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmadığı ve buna göre kazanım ve üniteler düzenlenmediği, bu durumun standart altı veya standart üstü olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin dersten kopmasına yol açtığı*” şeklindeki görüşlerine ilişkin ise ÖPU aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

“...Bizler eğer her öğretim döneminin sonuna bir ulusal sınav koyarsak, bunu da bir hayat memet meselesi haline dönüştürüp bir üst öğrenime sokmadığımız öğrencileri başka yerlere girmeye zorlarsak, insanların üzerinde ciddi bir baskı oluştururuz. ...yürütülen eğitim kaç kişinin ihtiyacına dönük kaç kişide öğrenme arzusu uyarıyor, kaç kişiyi başlangıç noktasından belirli bir noktaya getirmeye yardımcı olacak nitelikte. Bir ekip sistemi var mı? Bir ön belirleme giriş davranışlarını ortaya çıkaracak bir test sistemin var mı? Yaptıktan sonra tedavi edecek bir yöntemimiz var mı? Gerçekten bunlar tesadüfe bırakılıyor. Öğrenci bu nedenlerden dolayı zaten okuldan ve dersten baştan kopuyor. Kendini devam ettiren öğrenciye baktığımızda da ya akademik destek alıyor ya aileden ciddi bir destek alıyor, ya da ortalamanın üstünde bir zekâya sahip kendi kendini motive ederek götürüyor. Diğer yandan kayıp olan öğrenciler kayıp olmaya devam ediyor.”

Diğer bir ifadeyle akademisyen görüşlerinde öğrencilerin henüz eğitim sisteminin öğrencileri başlangıç noktasından belirli bir noktaya getirmeye yardımcı olacak nitelikte olmadığı ön belirleme giriş davranışlarını ortaya çıkaracak bir test sistemin olmadığı hatta sonrasında tedavi edecek bir yöntemin olmadığı belirtilmekte ve işin başında yapılan

uygulama hatalardan dolayı birçok öğrencinin baştan kaybedildiği vurgulanmaktadır. Bunlara rağmen çözüm olarak katılımcı aşağıdaki önerilere yer vermiştir:

“...Öğrencilerin ön düzeyleri veya ilgi alanları farklı olabilir. Örneğin bir öğrenci biyolojiye diğer öğrenci ise fiziğe ilgi duyabilir. Bu nedenle başlangıçta öğretmen öğrenciye dersine ilgisini duyurur hale getirmesi gerekir. Bununla birlikte öğrenciyi belirli bir noktaya getirme gibi bir hedefimiz olabilir ancak çocukların bu hedefe gelme hızları ve yolları birbirinden farklı olduğunun bilinmesi de önemlidir. İşte bu noktada öğretmenin bu konuya ilişkin bilgi ve deneyiminin olması önemlidir. Yani öğretmen içeriği nasıl farklılaştırabilirim, değerlendirmemi nasıl farklılaştırabilirim şeklinde düşünerek sınıf üzerinde doğru stratejileri seçmesi lazım. Ancak bu eylemler için de öğretmenin zamana ihtiyacı var. Bütün dünyada bunlarla ilgili ciddi birikim var araştırmalar var. Bu araştırmalardan yararlanılabilir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretimi öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırabilmek için onların başlangıç düzeyleri ve ilgi alanlarının farklı olduğu aynı zamanda aynı noktaya gelebileceklerinin öğretmenler tarafından bilinmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun için de öğretmenin programın içeriğini nasıl farklılaştırabilirim şeklinde düşünerek sınıf üzerinde doğru stratejileri seçmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu uygulamaların yerine getirilmesi içinde yine öğretmen deneyiminin yeterli düzeyde olması vurgulanmakta ve literatürde bu konulara ilişkin ciddi birikim ve araştırmaların olduğu ve bu araştırmalardan yararlanılması gerektiği önerilmektedir.

Öğretim Yöntem ve Tekniğine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretim programının öğrenciye aktarılmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniğinden kaynaklanan sorunlara ilişkin özetle öğretmen ve okul yöneticileri: *“Öğretmen merkezli takrir yönteminin öğrencileri derslerde çok sıkıdığı, velilerde ve öğrencilerde okul öğrenciyi sadece test yöntemleri ile sınavlara hazırlamalı gibi bir algı oluştuğu, başarıyı sadece sınavla ölçen ve sınavlar da test tekniği kullanan bir değerlendirme sisteminin olduğu ve bu durumun ezberci eğitimi desteklediği,”* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretim yöntemi ve tekniğinden kaynaklı belirtilen bu sorunlara ilişkin ÖPU'nun görüşleri kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

“...Öğretimin anlatım olduğu sürece anlatımı da en iyi ölçecek yöntem çoktan seçmeli testtir. Çünkü tamamen olgusal bilgi aktarılıyor. Birde ulusal sınavların tamamı test olduğu için bu yöntem öğrenciyi dört beş seçeneğin arasına sıkıştırıp düşüncelerini de daraltıyor. Onun farklı bakmasını ve esnek düşünmesini engelliyor. Ayrıca anlatım öğretmenin anlattığı biçimde öğrenciden geri istendiği için öğrenci bilgiyi kendine mal etmeden hamalîyesini yapıyor. Bu yöntem üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya olanak tanımıyor. Ölçme değerlendirme de otomatikman tanımaz hale geliyor. ...sadece bir şeyleri kesip yapıştırma veya takrir yöntemi yerine; öğrencileri zihinsel anlamda aktif kılacak ve düşünme becerilerini ön plana çıkaracak yöntemlere ihtiyacımız var. Aslında bu yöntemler sorgulama yaptığımızda literatürde bol bol

var. Önemli olan öğretmenlerimizin bu yöntemleri biliyor olması. Örneğin istasyon yöntemi var. Bu yöntemle öğrencinin belli bir zaman dilimi içerisinde bir yere gidip işin sanatsal boyutunu, diğer tarafa gidip teknolojik boyutunu bir başka tarafa gidip başka boyutunu gösterebiliriz.”

OPU yukarıda öğretim programının öğrenciye aktarımında kullanılan yöntemlerin neticesinde oluşan sorunlarına değinirken bu sorunların neden kaynaklandığını ise aşağıda belirtmektedir:

“...Programı öğrenciye aktarmada sıkıntılarımız var. Teori uygulamayı tutmuyor. Çünkü program merkezde hazırlandığı için öğretmenler, merkezin hazırlanan programa yüklediği anlamı, uygulamaya aktarma konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Bu nedenle de öğretmenler daha önce nasıl öğrendilerse veya nasıl gördülerse aynısını uygulamaya çalışıyorlar. Üstelik programlar değişse bile ‘biz bunu zaten yapıyoruz biz bunu zaten denedik’ diye söylüyorlar. Hâlbuki yöntemin gerektirdiği yönetsel bir değişiklik yapmadan biz öğretmene programı tanıttığımız için onlarda böyle diyorlar. Çoğu yeni programın öğretim yönteminin mantığının ne olduğunu bilmeden işin içine giriyorlar. Maalesef programın yönetsel gereğinin ne olduğunu bilmedikleri için de kendi yöntemlerini uyguluyorlar ve programı da başarısız algılıyorlar.”

ÖPU’nın görüşleri incelendiğinde, okullarda en çok eleştirilen taktir yöntemi veya bilgi aktarımına dayalı öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulanmasının tercih edilmesinde en önemli nedenin, yine öğretmen deneyiminden kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedenide de; merkezin hazırlanan programa yüklediği anlamı, öğretmenin uygulamaya aktaramadığı şeklinde açıklamakta ve öğretmenler programın öğrenciye sunum yöntemlerinin gereklerini tam anlayamadıkları için daha önce gördükleri yöntem olan taktir yöntemini uyguladıklarını belirtilmektedir. Katılımcı bu duruma ilişkin aşağıda verilen ifadeleri örnek olarak ileri sunmaktadır:

“...Örneğin; kitaplarda öğrenci merkezli bir programın uygulandığı söyleniyor. Oysaki uygulama yapılan sınıflara girilip orada olup bitenin ne olduğu izlense ciddi bir hayal kırıklığına uğranılacağını düşünüyorum. Sınıfın içerisinde öğrencinin değil öğretmenin merkezde olduğu daha doğrusu anlatacağı konunun merkezde olduğu görülecektir. Yani öğretmen ben bunu ortaya anlatırım anlayan anlar anlamayan çekip gider havasında bir süreç yürütüyor. Onun için öğretmenin programı nasıl algıladığı çok önemli. Literatür program kavramını; bir resmi program vardır bir de planlanan program vardır diyor. Bu bağlamda planlanan program, öğretmenin resmi programı nasıl anlayıp yorumladığına dayalıdır. Bir de uyguladığı program var. Yani programın tamamını uygulayamıyoruz. Dolayısıyla birde oradan kayıplarımız oluyor. Ayrıca birde bunların yanında çocuğun aldığı veya öğrendiği şeyler var. Diğer bir ifadeyle hazırlanan programı öğrenen hepsini alabildi mi anlayabildi mi. Tüm bu aşamaların fark edilmesi çok önemli. Kısaca bir öğretmen resmi programdan çocuğun kazandığı programa kadar olan aşamaları fark etse ve yorumlayabilse ve bununla birlikte programı yapanlarda işin tüm boyutlarını fark edebilse bence bir çok sorun kendiliğinden çözülecektir. ...tek bir program var ada öğretim programı. Oda zaten öğretilir denildiğinde o zaman mevzu çok azımsamış oluyoruz. Azımsamış olduğumuz içinde mevzu sanki düğmeye basınca sanki öğretmen bir anda her şeyi yapan kişi haline gelecek diye bakıyoruz. Bu durum da programların gerçek bir izleme ve değerlendirme sürecini gündeme getiriyor.”

ÖPU'nun görüşleri incelendiğinde, Bakanlık tarafından hazırlanan öğretim programlarının, öğrenciye aktarımına kadar geçen aşamalarında programın içeriğine yönelik kayıpların yaşandığı vurgulanmaktadır. Diğer bir anlatımla Bakanlık tarafından öğretim programlarının planlanması, planlanan bu programların öğretmenlere tanıtılması, öğretmenlerin programları anlayıp yorumlaması ve öğrenciye aktarması, en sonunda da öğrencide kazanım olarak ne kadarının edinildiği gibi süreçlerin olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda bu süreçlerin her birinin izlenip değerlendirilmesi ve geri dönütler yapılarak iyileştirilmelere gidilmesi önem arz etmektedir.

Öğretimin Planlanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretim programının izlenmesi ve değerlendirilmesi kaynaklı sorunlara ilişkin özetle öğretmen ve okul yöneticileri:

- Bakanlığın öğretim politikalarında süreklilik yok. Bakanlıkta planlanan ile alanda uygulanan arasında ciddi uyuşmazlık ve kopukluklar var. Öğretim programları kamuoyunda yeterince tartışılmadan uygulamaya konulmaktadır. Öğretmenler benimsemedikleri bir programı uygulamak zorunda kalmakta, veliler de nedenini anlayamadıkları değişmelerle mücadele etmek durumunda kalmaktadır. Programların gerekli izleme ve değerlendirmeleri yapılmıyor.
- Ders sayıları çok fazladır. Normal olması gereken ana derslerin yanında birde seçmeli dersler çıkmış durumda. Zaman çok az. Biraz zaman kazanabilmek için ikili öğretimlerde çocuklar 80 dk. blok ders görüyorlar. Teneffüsler beşer dakika. Çocuk yedi/sekiz saat derse girmesi gerekiyor. Özellikle seçmeli dersler çocukların kendilerine vakit ayırmasını ve oyun oynamasını kısıtlıyor. İkili eğitim yapılan okullarda dersler akşam geç saatlere kadar sarkıyor. Ders programları ikili eğitim yapılan okullara göre hazırlanmıyor.

Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretim programının izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bu sorunlara ilişkin ÖPU'nun görüşleri kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

“...Öğretmenler çok güzel belirtmişler, tamamen katılıyorum. Gelişmiş ülkelerde program değişimleri altı ayda üç ayda yapılmıyor veya bugün yaptım yarın uygulayacağım denilmiyor. Ancak bizde 4+4+4 sistemi bir günde geldi ve hemen uygulamaya konulmaya çalışıldı. Bu durum eğitim sisteminin bütün bileşenlerini alt üst etti. Motivasyonumuzu kırmak için daha başka bir şey yapılamazdı. Diyelim ki bu sistem çok önemli bir sonuçlar verecek! Ama getirilişine, sunuluşuna ve uygulamaya konuluş biçimine baktığımızda elbette ki birçok insanın

canını sıkacaktır. Çünkü öğretmene sorulmuyor. Müdüre sorulmuyor. Velinin haberi yok. Ve bir gün de karar verilip uygulanmaya konuluyor. Bu da doğal olarak 'benim istemediğim, içinde bulunmadığım ve onaylamadığım şeyi benden beklemeniz mümkün değil mantığı' oluşturuyor. Bu durumda da olan çocuklara oluyor. Öğretmeni beklentileri ve coşkusu yok edilerek erozyona uğrattılıyor. İdarecinin motivasyonu kırılıyor. Dolayısıyla bütün bileşenler mutsuz ediliyor. Paydaşların tamamının mutsuz olduğu bu bileşenlerden bir şeyler beklemek büyük bir haksızlık olur. Fiziksel duygusal anlamda gelişimsel anlamda hazır olmayan çocuğu bir anda programı değiştirip uygulamaya çalışıyorsunuz. Bizler değişimi yaparız uyan uyar uymayan uymaz modundayız. Bu politikalar geleceğimize ve nesillerimize zarar verecek politikalarlardır.

ÖPU program değişimlerinde gerekli alt yapısının hazırlanmadan kısa sürede uygulamaya geçilmesinin; eğitim sistemlerindeki tüm süreçleri ve bileşenleri olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. ÖPU'nın çözüme ilişkin düşüncesi doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir:

"...Öğretmen ve okul yöneticileri tarafından belirtilen bu sorunların çözümü; program değişimini planlayarak yapmaktır. Birçok gelişmiş ülke, eğer bir program değişimi yapacaksa önce paydaşlarla işbirliği içerisinde değişimin ana hatlarını yavaş yavaş hazırlıyor, eğitimler ve tanıtımlar yapıyor ve pilot uygulamalara geçiyor. Hatta bazen bu ülkelere bakıyorsunuz bir dersin standardını geliştirmek için dahi 4-5 yıl çalışıyorlar. Binlerce akademisyen ve öğretmenin katılım gösterdiği, görüş bildirdiği ve kabul gördüğü değişimleri uygulamaya çalışıyor. Ama bizde öyle değil bir programın ömrü hükümet ömrü gibi. ...sonuç olarak her beş senede bir program tüm paydaşların görüşleri alınarak yeniden değerlendirilip yeniden gözden geçirilmesi gerekiyor. Ama maalesef izleme ve değerlendirme bizim ülkemizde programın en temel öğeleri olmasına rağmen ihmal edilen bir bileşendir"

ÖPU görüşleri doğrultusunda, öğretim programlarının uygulanmasında programın içselleştirilmesinin önemli olduğu; bunun içinde paydaş görüşlerinin alınması, gerekli tanıtım ve eğitim çalışmalarının yapılması ve pilot uygulamalar neticesinde esas uygulamaya geçilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmen Niteliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri doğrultusunda "Öğretmen Niteliği Teması"na ilişkin elde edilen verilerden "Öğretmen Deneyimi", Öğretmen ve Öğrenci Etkileşimi" ve "Öğretmen İş doyumu" kategorilerinde sorunlar tespit edilmiştir. Sonrasında, tespit edilen sorunlar özetlenerek öğretmen yetiştirme uzmanı (ÖYU) akademisyenle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen niteliğinden kaynaklanan sorunlara ilişkin akademisyen görüşleri kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Öğretmen Deneyiminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri:

- Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sıkıntıları var. Sınıf yönetimi dersi eğitim fakültelerinde özellikle uygulama boyutunda istenilen düzeyde ele alınmıyor. Öğretmenler eğitim fakültelerinden yeterli düzeyde gelmiyorlar.
- Öğretmenlerin program gerekliliklerini yerine getirecek mesleki yeterlilikleri yok. Öğretmenler programı öğrencinin düzeyine göre ayarlayamıyorlar. İlk beş yılda bocalıyorlar ve yeteri düzeyde rehberlik almıyorlar.

Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. ÖYU ise yukarıda belirtilen öğretmen deneyimi kaynaklı sorunları iki ana boyutta ele almaktadır. *Birincisi* eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarından kaynaklı sorunlar, *ikincisi* öğretmen adaylarından kaynaklı sorunlar. Eğitim fakültelerinde kaynaklı sorunları katılımcı kendi ifadeleriyle aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“...Eğitim fakültelerinden kaynaklı nedenler; ders programları, öğretim üyeleri ve öğretmenlik meslek derslerinin işleniş şekli boyutlarında ele alınabilir. Burada öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlayamadıkları ifade ediliyor. Bende bu görüşe katılıyorum. Neden dersiniz? Çünkü ben öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren bir öğretim görevlisi olarak, sadece sınıf yönetimi için değil; diğer derslerinde -teori ve uygulama diye ayrılmış olmasına rağmen- maalesef teori ağırlıklı işlendiğini söyleyebilirim. Bu nedenle öğretmen adayları mezun olduklarında bir takım sıkıntılarla karşılaşılıyorlar. ...Bu derslerin teori bazında işlenmesinin birçok nedenleri var. Öncelikle eğitim fakültelerinde sınıflarımız çok kalabalık. Bu durum dersin uygulama boyutunu oldukça zorlaştırıyor. Birde bana göre öğretim üyeleri; ‘yapılandırıcı yaklaşım diyoruz, öğrenci merkezli eğitim diyoruz, acaba alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri gerektiren bu yaklaşımların gerektirdiği niteliklere göre öğretmenlerimizi yetiştirebiliyor muyuz?’ şeklinde bir özeleştiri yapmalıdır. MEB’in yeni programlarının gereklerini yerine getirecek yeterliklere sahip öğretmenlere yönelik hizmet öncesi alan bilgisi pedagojik formasyon bilgisini gözden geçiriyor muyuz? Özellikle özel öğretim yöntemleri, öğretmenlik uygulamaları ve okul deneyimi gibi dersleri gözden geçiriyormuyuz. Maalesef bunu yaptığımızı söyleyemeyiz. Örneğin, Bakanlıkta öğretmen yeterlikleri üç yılı aşan bir süre içerisinde çalışıldı. Bu çalışmaya sendikalar, öğretmenler, üniversiteler ve birçok paydaşlar dâhil edildi ve görüşleri alındı. Sonuç olarak bu yeterlikler kitapçık haline getirildi. Ancak eğitim fakülteleri bu yeterlikleri dikkate alarak bir program çalışması yaptı mı? diye sorduğunuzda maalesef bu çalışmaların içinden birisi olarak böyle bir çalışma yapmadığımızı söyleyebilirim.”

ÖYU’nun görüşleri incelendiğinde, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlara yönelik görüşlerine katıldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin meslek öncesi yetiştirmelerinde; eğitim fakültelerindeki sınıfların kalabalık olduğunu, öğretim üyelerinin MEB tarafından hazırlanan yeni programların gereklerini

yerine getirecek yeterlikleri dikkate alan bir program çalışması yapmadığını ve derslerin teori ağırlıklı olduğunu belirtmektedir. Bunun sonucu olarak da öğretmen adaylarının özellikle uygulama yönünden yetersiz yetiştiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini teori ağırlıklı almaları diğer alternatif öğretim yöntemlerini öğrenememelerine ve onların mesleğe başladıktan sonrada sadece takrir yöntemini kullanmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durumun “*öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemlerini kullanacak yeterliğe sahip olmadıkları*” şeklindeki öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerini doğruladığı da söylenebilir. Bununla birlikte, ÖYU eğitim fakültelerindeki öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“...Eğitim fakültelerindeki öğrenim gören öğrenciler mezun olduktan sonra atanma garantileri olmadığı için maalesef ümitsizler ve bir heyecan duymuyorlar. ...birde günümüzde eğitim fakültelerine alınan öğrencilerin yüzde kaçını öğretmen oluyor ki? Bununla birlikte; eğitim fakülteleri dışında mezun olan herkese -izlenen yanlış bir politika nedeniyle- pedagojik formasyon verilerek öğretmen olabilecekleri anlayışı var. Bu anlayış çok sayıda işsiz öğretmen adayı ortaya çıkarmasına rağmen halâ uygulanarak devam ediyor. Bu şekilde ölçüsüz ve kontrolsüz verilen pedagojik formasyon dersleri hem niteliği düşürüyor hem de eğitim fakültelerini kazanmış öğrencilerin öğretmenliğe karşı ilgilerini ve motivasyonlarını olumsuz etkiliyor. Diğer bir etken de; öğretmenlik uygulaması dersinde son sınıftaki öğrenciler son yarıyılıda herhangi bir okula gidiyor. Fakat benim gözlemlerime göre bu öğrenciler yeterince gittikleri okullarda öğretim üyelerince izlenmiyor.”

ÖYU'nun görüşleri incelendiğinde, öğretmen adayı gençlerin atanamayacakları kaygısı taşıdığı bununla birlikte eğitim fakültesi haricindeki öğrencilere verilen pedagojik formasyon dersleri ile herkesin öğretmen olabileceği anlayışının eğitim fakültesi öğrencilerinin motivasyonunu düşürdüğü, öğretmen niteliğinin azaldığı belirtilmektedir. Katılımcının gerek eğitim fakültesi kaynaklı gerekse öğretmen adaylarından kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda verilmiştir:

“...Bu sorunların çözüm yollarından en önemlisi; öğretmen ihtiyaçlarına yönelik planlama ve projeksiyon çalışması yapılarak eğitim fakültelerine öğrenci alınmasıdır. Ayrıca bu mesleği seçecek kişilerde; mesleği isteyerek ve bilerek tercih etmesi, sürekli kendini geliştirmeye hevesli olması ve rol model olacak kişilik özelliklerine sahip olması gibi bazı özelliklerin aranması gerekir. Bu durumda sınıflar daha kalabalık olmayacak, öğretim görevlileri öğrencilerle birebir iletişim kurabilecek ve uygulamada etkinliklerine yer verildiği için adayların mesleğe hazır olma niteliği artacaktır. Bununla birlikte bu gençlerin öğretmen olacaklarını ve atamalarının hemen yapılacağını bildikleri için dersleri de heyecanla izleyip katılım göstereceklerdir. Kısaca her şeyin temelinde benimseme, önemseme, sevmeye ve isteme yatıyor. ...diğer taraftan öğretim üyeleri kendilerini MEB program değişimlerine göre mutlaka yeniden gözden geçirmelidir. Bununla birlikte özel öğretim yöntemleri dersi, program yönünden kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi açısından çok önemli bir derstir. Eğer bu dersler öğretim üyeleri tarafından da benimsenerek öğrencilere sevdirilirse öğretmen adaylarımız daha iyi yetişeceklerdir. Yine pedagojik formasyon derslerinin içerikleri, saatleri ve kredileri yeniden gözden geçirilerek daha etkin bir biçimde uygulanabilir.”

ÖYU'nun görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirme sorunlarına yönelik ifadelerde bulunurken atandıktan sonra yapılması gerekenlere yönelik görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir:

“...Ancak şunu da ifade etmek istiyorum. Her ne kadar öğrenciler eğitim fakültelerinde uygulama ağırlıklı yetişseler bile, atandıkları üç beş yıl içinde, gerek öğrencilerle iletişim kurmada gerekse sınıf yönetiminde bir takım sıkıntılarla karşılaşacaklardır. Bu durum onların öğrenci grubunun kendi yaş grubuna yakın olmaları ve tecrübe eksikliği nedeniyle açıklanabilir. Hizmet öncesi eğitimlerde bazı eksiklikler bulunsa bile bu eksiklikler mutlaka göreve başladıktan sonra hizmetiçi eğitim yolları ile giderilmelidir. Burada da yine iki önemli mevzu var. Birincisi hizmet içi eğitim kurslarının işlevsel olması, ikincisi öğretmenin işini sevmesi ve en iyi şekilde yapmayı kabullenmesidir.”

Öğretmen Öğrenci Etkileşiminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen öğrenci etkileşimi kaynaklı sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: *“90'lı yıllardan sonra doğan çocuklar teknoloji ile çok içli dışlı. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasında kuşak farklılıkları var. Bu farklılıklar karşılıklı anlayış ve iletişimi etkiliyor.”* Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. ÖYU'nun yukarıda belirtilen öğretmen ve öğrenci etkileşimi kaynaklı sorunlara yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Bu durum geçmişte de vardı ancak özellikle teknolojideki değişimlerin hızlı yaşandığı günümüzde kuşaklar arası farklılıklar daha da belirginleşti. Ancak öğretmen ve öğrenci arasındaki çatışmaları ele aldığımızda böyle bir sorunun olmaması gerekir. Çünkü öğretmenler sürekli olarak kendilerini geliştirip yenilemek durumundadır. Öğretmenler, 'nasıl olsa ben atandım emekliliğe kadarda bu işi götürürüm' anlayışı içerisinde olursa o zaman kendilerini yenileme gayreti içerisine girmeyeceklerdir. Ancak bugün ne yapabiliriz dersiniz yine iş hizmetiçi eğitime varıyor. Bakanlık okula dayalı olarak il bazında bir okulda haftanın belli gün ve saatlerinde öğretmenlerin de zorunlu olarak katıldığı mesleki gelişim programlarıyla önlemler alabilir.”

Öğretmen İş Doyumundan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen iş doyumunu kaynaklı sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: *“Öğretmenler mesleki anlamda motive edilemiyor. Öğretmenlerin iş doyumunu düşüktür. İş doyumunu düşük olunca bu memnuniyetsizlikler çocuklara yansıyor.”* Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. ÖYU yukarıda belirtilen sorunlara yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Öğretmenin mesleğini ve işini severek yapması için iyi çalışma koşullarının sağlanması öğretmene değer verilmesi, özlük ve ekonomik durumlarının iyileştirilmesi doğrudan ilgili ve

önemli bir konudur. Bu konuda da bazı çalışmalar yapılıyor olabilir. Ancak öğretmeni çok küçük problemlerle veya veli ile karşı karşıya getirecek; 'alo öğretmen şikâyet hattı' veya 'alo şikâyet hattı' gibi uygulamaların çok rencide edici olduğunu belirtmek istiyorum. Öğretmenin okula sevrerek gitmesi için okul ve çevredeki saygınlığını azaltacak politika ve davranışlardan kaçınılması gerekir. Burada okul müdürlerine önemli görevler düşüyor. Yani okul müdürü ilke olarak her zaman öğretmenin yanında olmalıdır. Ama bunu söylerken davranış bozukluğu olan öğretmenleri korumalı anlamında söylemiyorum.”

Bu bağlamda öğretmen motivasyonunu kıran en önemli nedenlerden birinin öğretmen saygınlığına zarar verecek uygulamalar olduğu söylenebilir.

Öğrenci Özelliğinden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen ve okul yöneticilerinden “Öğrenci Özelliği” temasına ilişkin elde edilen verilerden “Öğrenci Gelişim Beklentileri”, “Öğrenci Motivasyonu” ve “Aile ve Çevre” kategorilerinde sorunlar tespit edilmiştir. Sonrasında tespit edilen sorunlar özetlenerek psikolojik danışma ve rehberlik uzman (PDRU) öğretim üyesi akademisyene sorulmuştur. PDRU'nın görüşleri kendi ifadeleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda verilmektedir.

Öğrenci Gelişim Beklentilerinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Akademisyen Görüşleri

Öğrenci gelişim beklentileri kaynaklı sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: “*Ergen çocuklarda bir gruba ait olma ve o grup tarafından kabul görme beklentisi vardır. Bu beklentiler okulda karşılanamadığı için okula gelmek istemiyorlar. Diğer bir ifadeyle çocuklar okullarında kendilerini değerli hissedecek sporda, sanatta veya diğer faaliyetlerde kendileriyle özdeşleşen bir şeyler bulamıyorlar.*” Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. PDRU öğrenci gelişim beklentileri kaynaklı sorunlara yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Akademik başarı önemli olabilir ancak okullarda bilişsel ve duyuşsal gelişim dengesini eşitlemek gerekiyor. Ancak Türkiye’de akademik başarı daha çok önemseniyor. Örneğin lisedeki bir öğrenciyi düşünün okulunda on bir tane ders alıyor. Bu derslerin tamamı akademik dersler. Resim müzik, beden eğitimi gibi dersler haftada birer saat var ya da yok. Maalesef son zamanlarda o dersler de farklı amaçlarda kullanılıyor. Öğrenciler duyuşsal açıdan desteklenmediğinde akademik programlarımız çok iyi olsa bile çocukların kapasiteleri artmıyor. Diğer bir ifadeyle bu çocuklar günlük hayatta; başkalarını düşünmüyor, kendisini tanıtmıyor ve birilerine yardım etme davranışını yerine getirmiyorsa o zaman bu akademik başarılar tek başına bir işe yaramıyor demektir. Eğitim Psikolojisi Güncel Konular Dersi’nde çocukların okullarda iyi olmalarını belirleyen azim, motivasyon, cesaret, öğrenmenin güçlenmesi, öz belirleme, kendini toparlama gücü, iyi niyet, minnettarlık şükran gibi kavramlar

vardır. Bu kavramlar pozitif psikoloji kavramlarıdır. Biz genellikle okullardaki eksikliğin temelinde bu kavramların yeterince işlenmediğinden kaynaklandığını düşünüyoruz. Çünkü bilişsel olmayan bu kavramlar çocukların okulda gördükleri akademik becerileri daha iyi kullanmalarını sağlamaya yarıyor. Bunun için okullarda çeşitli sosyal projeler yapılabilir. Yine okulun içinde öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen programlardan çok kişisel gelişimlerini geliştirecek dersler, kurlar veya aktiviteler konulabilir. Bu bağlamda okullarda duyuşsal gelişimi destekleyen dersler olduğunda çocukların bir gruba ait olma gibi özelliklerinin daha çok gelişeceğini düşünüyorum.”

PDRU'nın görüşleri incelendiğinde, okullarda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Diğer bir ifadeyle okullarda sadece akademik gelişimin önemsenip duyuşsal gelişimin desteklenmemesi öğrencilerde kişisel ve sosyal gelişim beklentilerinin karşılanmamasına neden olacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda PDRU bu soruna ilişkin; öğrencilerin iyi olma hallerini etkileyen, onların duyuşsal gelişimlerini destekleyen pozitif psikoloji kavramlarının işlendiği sosyal proje veya etkinliklerin yapılmasını önermiştir.

Öğrenci Motivasyonundan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğrenci motivasyonu kaynaklı sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: *“Öğrenciye okulu sevdirecek ve motive edecek kaynaklar yeterli değil. Okul öğrenciye cazip gelmiyor. Çocuklar genellikle ders bitse de okuldan ayrılacak diye düşünüyorlar. Akademik başarıyı esas alan eğitim sistemi bireysel zekâ farklılıklarını dikkate almıyor. Diğer zekâ grubundaki çocuklar gözardı ediliyor ve sistemin dışına itiliyor. Oysaki çocukların birçoğu sayısal ve genel derslere karşı isteksiz ve ilgisiz. Çocukları sevmediği veya ilgisinin olmadığı derslerde tutmak ve zorlamak onları daha da sıkıyor. Bu durumda çocukların başarı duygusu, güven, sevgi ve sosyal saygı gibi ihtiyaçları da tatmin edilemiyor. Bu ihtiyaçlar okul içinde tatmin edilemediğinden dolayı çocuklar okuldan soğuyor ve okul dışı kontrolsüz gruplara kayabiliyor.”* Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrenci motivasyonu kaynaklı sorunlara yönelik PDRU'nın görüşü kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Öğretmenlerin görüşlerine katılıyorum. Çocuklara yönelik ergenlik döneminde bir atraksiyon olması ve o enerjilerini bir şeylere kanalize etmeleri lazım. Eğer biz okulda spor, sanat, kültürel ve oyun etkinliklere yer verirse o zaman çocukları kontrolsüz etkinliklerden çekme şansımız artar. ... Çocuklar genelde derslerden sıkılırlar. Üstelik bu derslerin hepsi akademik dersler ise daha da çok sıkılırlar. Bu anlamda okullarda sadece akademik dersler olduğu için çocuklar akademik bağlamda yoruluyor. Çocuklar derslerden bunaldığı için doğal olarak dışarıda kendilerini eğlendirecek, bir gruba ait olduklarını hissettirecek ve yaşadıkları olumsuz duyguları kaldırabilecek etkinliklere yöneliyorlar. ...Bu nedenle okulun içinde

öğrencilerin bireysel farklılıklarını, zekâ ve kişilik özelliklerine dikkate alan ne kadar çok akademik olmayan etkinliğe yer verirseniz çocuklar kendilerini o kadar rahat hissediyorlar ve okulda zaman geçirmekten hoşlanıyorlar. Böylece okula aidiyet duyguları da gelişiyor. Araştırmacılar yurtdışında 'okul yorgunluğu' kavramı üzerinde çalışıyorlar. Okul yorgunluğunda çocuk okula gelmeyi istiyor, arkadaşlarıyla birlikte olmaktan mutlu. Ama eve geldiğinde kendini çok yorgun hissediyor. Bunun nedeni de okuldaki ders programlarının içeriği. Bu yorgunluk devam ederse bir süre sonra çocuklarda tükenmişlik doğmaya başlıyor. Yapılan araştırmada da çocuklar okul ortamında olmaktan mutlu olduklarını belirtirken aynı zamanda dersleri sevmediklerini de belirtmektedir.”

PDRU'nun görüşleri incelendiğinde, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine paralel görüşler belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda, özellikle ilköğretim dönemindeki çocukların enerjilerini atabilecekleri okul ortamının sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla okulda akademik dersler dışında öğrencileri motive edecek okulu onlara cazip kılabilecek spor, sanat ve oyun etkinliklerine yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Aksi halde bu beklentiler karşılanmadığında öğrencilerin okuldan sıkılabilecekleri ve bir şekilde okul dışı kontrolsüz ve zararlı gruplara kayabileceği söylenebilir. Ayrıca PDRU okul yorgunluğu kavramına da değinerek öğrencilerin okulda bulunmaktan mutlu olduklarını ancak derslerden sıkıldıklarını belirtmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler okulda arkadaşlarıyla beraber etkinliklerde bulunmaktan hoşlanırken bilgi aktarımına dayalı ders işleme yöntemlerinden sıkıldıkları söylenebilir.

Ayrıca PDRU öğrencilere okula cazip kılan en önemli motivasyon kaynağının öğretmen olduğunu da belirtmiştir. Bu konuya ilişkin görüşleri şunlardır:

“...Çocuğum beşinci sınıfa geçtiğinde birden fazla öğretmeni olacak acaba bu durum çocuğumu olumsuz etkiler mi diye biraz endişelenmiştim. Oysaki öğretmen etkisiyle bu geçiş o kadar kolay oldu ki! Çok memnun oldum. Örneğin Matematik öğretmeni ilk iki hafta dersinde matematikten güncel örnekler vererek ve fıkralarla dersi süsleyerek, çocuklara günlük hayatta karşılaşılan zorlukları aşmada matematiğin ne kadar önemli olduğunu işledi. Yani direk konulara geçip işleme yerine niye matematiğe ihtiyaç duyuldu, günlük hayatta matematiğin ne önemi var, matematik dersini daha eğlenceli nasıl işleyebiliriz şeklinde başlıklarla öğrencilerin ilgisini çekti. Ve benim çocuğum eve geldiğinde gözlerinden mutluluk akıyordu ve sürekli öğretmenini anlatarak dersi sevdiğini belirtiyordu. Üstelik benim kızımın matematikle ilgili kaygısı vardı ve o kaygı sevgiye dönüştü matematik dersini severek okula gidiyor. Benim için bu okulun başarısı adına yeterlidir. Şimdi matematik en çok sevdiği dersler arasında.”

Diğer bir ifadeyle öğretmenin ders işleyiş biçimi ve öğrenciye yaklaşım şekli öğrencinin okuldan hoşlanmasını ve okul etkinliklerine daha istekli katılım göstermesini etkilediği söylenebilir.

Öğrenci Öğretmen Etkileşiminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen ve öğrenci etkileşimi kaynaklı sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: “*Öğrencilerin okulu sevmesinde birinci etken öğretmendir. Ancak öğrenciyi okula çekecek yeteri kadar öğretmen öğrenci etkileşimi kurulamıyor. Öğretmen çocuklarla birebir etkileşim kuramadığından dolayı öğrencinin ilgi ve alanları keşfedilemiyor. Bu durum çocukta ötelenmişlik hissi veriyor hatta öğretmenlerin eşit ve adil davranmadıklarını düşünüyorlar.*” Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi kaynaklı sorunlara yönelik PDRU’nın görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Evet, sınıfların kalabalık olması önemli bir nedendir. Ancak, sınıflar kalabalık o zaman bende öğrencilerle istenilen iletişimi kuramam bahanesi kabul edilebilir bir bahane değildir. Ben lisans derslerinde öğretmen adaylarına hep şu cümleyi kullanıyorum ‘arkadaşlar buradan mezun olduktan sonra öğretmen olarak göreve başladığınızda sizlerin de bir zamanlar öğrenci olduğunuzu ve bu sıralarda oturduğunuzu hiçbir zaman unutmayınız. Ancak o zaman çocuklarla empati ve etkili iletişim kurabilirsiniz. Sis kürsüye geçip sadece öğretmen rolünde devam ederseniz o zaman hâkimiyeti sağlayamazsınız ve arkanızı çocuklara dönük akademik bilgileri aktaran bir öğretmen olursunuz’ diyorum. İletişimin olmadığı yerde aktarımda olmuyor. Burada önemli olan öğrenci ile eşit düzeyde iletişim kurmaktır. Bu da dersi sevdirmekle başlar, öğretmenin kurduğu o sempatik ilişki ile devam eder.”

Katılımcı görüşlerinden, sınıfların kalabalık olması öğrenci öğretmen etkileşimini olumsuz etkilese bile öğretmenlerin bir şekilde öğrencilerle kuracağı sempatik ilişkilerle bu sorunları azaltacağı anlaşılmaktadır.

Aile ve Çevreden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Aile ve çevreden kaynaklanan sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: “*Aileler çocuk yetiştirme konusunda bilinçsiz. Çocuklar sevgi ve değer verme açlığı yaşıyor. Ailelerce ödüllendirmeler genellikle maddiyat üzerinden yapılıyor. Çocuklarda marka bağımlılığı oluşuyor. Bu durum çocukları ister istemez doyumsuz hale getirebiliyor. Her şeyi ekonomik ve materyal odaklı gören menfaat ve haz merkezli bir nesil yetişiyor.*” Şeklinde sorunlara değinmişlerdir. Bu sorunlara yönelik PDRU’nın görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Bu görüşlere sonuna kadar katılıyorum. Ebettteki biz ebeveynler çocuklarımızı belirli durumlarda ödüllendirmemiz ve takdir etmemiz gerekiyor. Ancak bu ödüllendirme tamamen materyale bağlı bir ödüllendirme olmamalıdır. Çocuklara maddi ödüllendirme yerine; onlara değer verildiğinin hissettirilmesi, sevilmesi ve özel olarak da bunların onlara söylenmesi

gerekiyor. Bizler şu konuda hata yapıyoruz. Ebeveynlere göre çocukların gelmesi gereken bir yer var. Çocuğa 'senin hayalin nedir?' diye kimse bir şey sormuyor. Çocuklara tercih hakkı tanınmıyor. Oysaki en başta bunları çocukla birlikte belirlemek gerekiyor. Çocukların kimliğinin gelişimi de ancak bu yolla sağlanıyor. Biz ebeveyn olarak on yaşındaki çocuktan 40 yaşındaki bir insan gibi davranmasını bekliyoruz. Ancak çocuk kırk yaşında bir insan nasıl davranır onu bilmiyor. Ama biz o yaşlardan geçtiğimiz için on yaşında nasıl davranılacağını ve bir çocuğun ne düşüneceğini biliyoruz. O yüzden anne ve babalara iletişimle ilgili çok fazla beceri kazandırılması gerekiyor. Anne babalara yönelik aile içi iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bu uygulamalar artırılabilir. Birde velilerle daha iyi bir iletişim kurabilmek için onların okula katılımın sağlanması ve bazı sorumlulukların verilmesi gerekiyor. Veliler okula sadece toplantılar için gelmemelidir.

PDRU'nun görüşleri incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine katıldığı görülmektedir. Ayrıca katılımcı bu sorunların çözümünde okulun, ailenin çocuk yetiştirme konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla önemli bir rol alabileceği de vurgulanmaktadır.

Öğretmen ve okul yöneticilerini diğer değindiği önemli sorunlarda: *"Okullardaki kontrollü ortamlara karşın evde öğrenciler daha kontrolsüz bir çevreyle karşı karşıyadır (akran grubu, bilgisayar oyunları, v.b.) İnternet ortamı, televizyon ve sokakta yaşadıkları çocukları etkiliyor. Değişmekte olan toplumsal ve teknik imkânlar öğrencileri daha az zahmet gerektiren ve çok kısa sürede tüketilmesi gereken interaktif temalarla baş başa bırakmıştır. Örneğin; elektronik oyun araçları okulların en önemli rakibi haline gelmiştir. Bu bağlamda okullar öğrencilere daha cazip gelen toplumsal ve teknolojik gelişmelere karşı rekabet edemiyor. Şeklinde belirtilen ifadelerdir. Bu sorunlara yönelik PDRU'nun görüşleri aşağıda verilmiştir:*

"...Öncelikle, çocuğa evde internet ve bilgisayar oynamasını yasaklamak en büyük hata olur. Çünkü bu araçlar artık günümüz çocukları için vazgeçilmez olmuştur. Teknolojiyi yasaklama yerine onu sağlıklı bir şekilde nasıl kullanabiliriz? işte bu becerilerinin artırılması gerekir. Bunun yolu da aileden geçiyor. Çocukların günde yarım saat veya bir saat bilgisayar kullanımına izin verilebilir. Ancak ebeveyn öncelikle kendi ödev ve sorumluluklarını yerine getirdikten sonra bu özgürlüğü sağlaması gerekir. Çocukların internetten zarar görmesini engelleyen ebeveyn programları kullanılabilir. Ayrıca ebeveyn aynı öğretmenler gibi bilgisayar kullanımı ile ilgili bilgilerini geliştirmelidirler. Çocuğunun hangi siteye girdiğini nereye baktığını en çok hangi sitelerde vakit geçirdiğini bilmesi gerekir. Yani anne baba çocuğunu takip etmeli ve bir sıkıntı varsa ona göre müdahale etmelidir. Kısacası doğru internet kullanım becerilerinin geliştirilmesi gerekiyor.

PDRU'nun görüşleri incelendiğinde; günümüzde teknolojinin hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğu, çocuklara teknoloji kullanımını yasaklama yerine bilinçli teknoloji kullanımının kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca çocukların yanlış teknoloji kullanımlarını önlemek içinde koruyucu programlardan yararlanılabileceği önerilmektedir. Bu bağlamda çocukların teknolojiyi kontrollü bir şekilde kullanmaları açısından okul ortamlarının değerlendirilmesi ve teknolojinin daha yararlı kullanıldığı proje veya

etkinlikler düzenlenmesinin okul yaşamına yönelik çocuklarda olumlu algılar oluşturabileceği söylenebilir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin aile ve çevre kaynaklı değindiği diğer bir sorun: “*Sınav odaklı eğitim anlayışı hem öğrencileri hem de velileri kaygılandırıyor. Öğrenciler ailelerce sürekli dershanelere kurslara gönderilerek bir yarışa zorlanıyor. Çocuklar çocukluğunu yaşayamıyor ve sevdikleriyle yeterli düzeyde zaman geçirmiyor.*” Şeklinde. Bu görüşlere ilişkin PDRU’nın değerlendirmeleri aşağıda verilmektedir:

“...Çocukları sürekli dershaneye gönderme ve akademik takviyelerde bulunma yerine, onları duyuşsal uyaranlarla güdülemek daha uygun olabilir. Bence çocuklara bir hedef belirleyip o hedeflerin ne kadar önemli ve anlamlı olduğunu anlatıp ona ulaşmaları için desteklenmesi gerekiyor. Önemli olan öğrencilerin okullarında mutlu olmalarıdır. Belki geçici sınavlarda istenilen akademik başarı gösterilemeyebilir ama onların ruh sağlıklarının iyi olması bizim için daha önemlidir.”

Öğretmen ve okul yöneticilerinin değindiği ve okul yaşamını etkilediklerini düşündükleri bir diğer sorun ise: “*Günümüzde parçalanmış aileler arttı. Ebeveyn rollerindeki eksiklikler okulda davranış bozukluğu olarak ortaya çıkıyor. Çocuklar ilgi beklediği insanlarda ilgi göremeyince o duygusunu dışardaki kontrolsüz gruplarda bulabiliyor ve maalesef kontrolsüz gruplara kayabiliyor. Çevremizde kötü alışkanlıklara -madde bağımlılığı gibi- neden olacak çok fazla örnek var.*” Şeklinde. Bu sorunlara yönelik PDRU’nın görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Bizler bu çocuklara özel çocuklar diyoruz. Bunlar tek ebeveynli olabilir. Anne baba boşanmış olabilir. Veya anne baba özel eğitime muhtaç olabilir. Alkol bağımlısı veya ruhsal rahatsızlıkları olabilir. Bu özellikteki çocukları okul rehberlik servisi belirleyip sınıf öğretmeni ile iletişime geçerek işbirliği içinde çözüm üretmeleri gerekmektedir. Bunlar maalesef toplumsal bir gerçek ve her geçen gün artıyor.”

Öğretmen ve okul yöneticilerinin değindiği önemli bir konu da “*Öğrenci Akran İlişkileri*” dir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre: “*Ergenlik dönemindeki çocukların okuldan uzaklaştığı ve kendisini tanımlamak ve gerçekleştirme için akran gruplarına daha çok yöneldiği*” belirtilmektedir. Bu sorunlara yönelik PDRU’nın görüşü kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Öğrencilerin ergenlik dönemlerindeki en önemli kişiler genellikle akranları oluyor. Ergen yaşlardaki çocuklar için akranları tarafından kabul görmek çok önemlidir. Dolayısıyla çocuğun akran çevresinin de kontrol edilmesi gerekiyor. Bu akranlar hangi özelliklere sahip arkadaşlar, olumlu yâda olumsuz davranışları nelerdir? Bunlarında dikkate alınması gerekiyor. Birde şunu belirteyim ki ergenlik dönemlerindeki arkadaşlıklar sürekli değişir. O dönemdeki arkadaşlıklar hep geçici arkadaşlıklardır. Çünkü ergen kendine göre en uygun sosyal grubu bulmaya çalışmaktadır. Bu normaldir. O yüzden anne ve babalar çocuklarını hissettirmeden takip etmeleri gerekmektedir. Bunun içinde aile çocuğunun arkadaşlarını tanımayla vesile olacak etkinlikler düzenleyebilir.”

PDRU'nun görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin akran grubu ile olan ilişkilerinin okul ile ilgili algılarını etkileyeceği, bu nedenle özellikle ergenlik dönemindeki çocukların akran ilişkilerinin aile tarafından izlenmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yanlış arkadaş ve akran etkileşimi neticesinde okuldan uzaklaşma eğilimi olabileceği dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Okul İkliminden Kaynaklanan Nedenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Öğretmen ve okul yöneticilerinden “Okul İklimi Teması”na ilişkin elde edilen verilerden “Okul Atmosferi” kategorisinde sorunlar tespit edilmiştir. Sonrasında tespit edilen sorunlar özetlenerek Eğitim Yönetimi ve Denetimi Uzmanı (EYDU) akademisyenle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda okul ikliminden kaynaklanan sorunlara ilişkin akademisyen görüşleri kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir.

Okul Atmosferinden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Okul Atmosferi ile ilgili sorunlara yönelik özetle öğretmen ve okul yöneticileri: *“Okullarda öğretmen otoritesine olumsuz yansıyan ve öğrenci sorumluluğunu azaltan bir yönetsel boşluk var. Öğrencilerde ne yaparsam yapayım sınıfı geçeceğim havası hakim. Okula veya sınıfa girdiğinizde bu atmosferi hissediyorsunuz. Öğrenciler hiçbir şeyi ciddiye almıyorlar. Bu durum okulda öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin karşılıklı kişisel ilişkilerinde olması gereken saygı ve disiplin dengesini olumsuz etkilemektedir.”* Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. EYDU yukarıda belirtilen sorunlara yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda belirtmektedir:

“...Öğrencilere yaptırım yok yerine öğretmen ve okul yöneticilerine ilişkin ne tür yaptırımlar ve hesap verme mekanizmaları var sorusuyla başlamak gerekiyor. Doğu ve Batı'daki başarılı eğitim sistemlerinin temel dinamiklerine bakıldığında, ödül-ceza ve disiplin temelinden ziyade merkeze; özdisiplin, bireysel ve toplumsal değerler, etik ve mesleki sorumluluk ve öğrencilerde olumlu bir özbenlik algısı yaratmanın alındığı gözlenebilir. Ödül-ceza ve disiplin değişkenlerini ne kadar güçlendirirseniz güçlendirin, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisinin okuldaki varlık gerekçelerini kendileri ve toplum nezdinde meşrulaştıramıyorsanız pragmatik ve idealistik açıdan gerekçelendiremiyorsanız, okul denen kurumun üyeleriyle birlikte ontolojik bir sorunu var demektir. Öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve toplumun beklentilerinin karşılanmadığı ve üyelerinin mutsuz olduğu bir kurumdansa bahsediyorsak, sorun sanırım yaptırımların ötesinde eğitim sistemini tanımlayan paradigma ve bu paradigmanın varsayımları, ilke ve değerleriyle daha çok ilgili olabilir.”

EYDU'nun görüşüne göre, okul üyelerinin mutsuz olduğu ve beklentilerinin karşılanmadığı bir kurumda yaptırımların ötesinde sorunların eğitim sistemini tanımlayan paradigma ve bu paradigmanın varsayımları, ilke ve değerleriyle ilgili olabileceği belirtilmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerde var olduğu belirtilen boş vermişlik davranışlarının okullardaki ödül ve disiplin boşluklarıyla ilgili olabileceği gibi bu tür problemlerin ana nedenlerinin, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine yönelik beklentilerinin karşılanamaması ve neticesinde ortaya çıkan davranış bozuklukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın geneline yönelik nicel ve nitel bulguların özeti tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Nicel ve Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

OKUL YAŞAMI NİTELİĞİ ALT BOYUTLARINDA ÖĞRENCİ ALGILARI (NİCEL BULGULAR)	ÖĞRETMEN OKUL YÖNETİCİSİ VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE (NİTEL BULGULAR)	
	ÖĞRENCİ ALGILARIN NEDENLERİ	OKUL YAŞAMININ NİTELİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
<p>Genel Memnuniyet: Okulda yapılan etkinliklerden keyif almıyor ve okula her gün gelmekte istekli değil.</p> <p>Öğretmen öğrenci ilişkisi: Öğretmenler eşit ve adil davranmıyor.</p> <p>Sosyal uyum: Okulunda akranları arasında popüler olmadığını ve insanlar tarafından değer verilmediğini düşünüyor.</p> <p>Başarı: okul çalışmalarını yürütebileceği imkânları sağlayamıyor.</p> <p>Okul cazibesi/çekiciliği: Okulda fazladan çalışma yapmaktan hoşlanmıyor, yapılan çalışmalardan heyecan duymuyor, öğrenmenin yeteri kadar eğlenceli ve keyifli olmadığını, yapılan çalışmaların merak uyandırıcı olmadığını düşünüyor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Geleneksel okul teorisine göre kurgulanmış okulların fiziki yapıları ve sosyal imkânları öğrenci beklentilerini karşılayamamaktadır. • Öğretim programları içerik ve doku açısından zengin olmadığı gibi; yoğun, akademik ve konu ağırlıklıdır. Kazanımları ve zekâ farklılıklarını dikkate almamaktadır. • Okullarda öğretim yöntemi olarak genellikle öğretmen merkezli takrir (düz anlatım) yöntemi kullanılmaktadır. • Öğretim politikalarında süreklilik olmadığı gibi merkezdeki planlamalar ile alandaki uygulamalar arasında uyumsuzluk vardır. Bununla birlikte programın izlenmesi ve değerlendirilmesi yapılmamaktadır. • Öğretmenler program gerekliliklerine uygun mesleki yeterlilikte olmadıkları gibi yeterli düzeyde mesleki rehberlik de alamamaktadırlar. • Öğretmenlerin iş doyumunu düşüktür. • Ailelerin çocuk yetiştirme konusundaki yanlış uygulamaları çocukların okul yaşamına olumsuz yansımaktadır. • Okul etkinlikleri okul dışındaki kontrolsüz çevreyle rekabet edememekte ve öğrencilerin ilgileri okul dışı kontrolsüz çevreye kaymaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Günümüz geleneksel okul modelleri çağın gereklerine cevap veremediği gibi toplumun ve öğrencilerin beklentilerini karşılayacak nitelikte değildir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşam kültürünü dikkate alan, öğrenci doğasına uygun öğrenme ortamlarını içinde barındıran, çocukların bireysel farklılıklarının keşfedildiği, dijital medyanın eğitsel amaçlarla daha yaygın kullanıldığı ve eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı bir okul kurgusuna ihtiyaç duyulmaktadır. • Öğretim programları sadeleştirilerek öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri ve hoşlandıkları şeyler programda yer almalı, konular derinlemesine işlenmeli ve program uygulamalarının tüm süreçleri izlenerek değerlendirilmelidir. • Öğretmenlerin mesleki yeterliliği artırılmalıdır. • Okullarda öğrencilerin Akademik gelişimlerinin yanında sosyal ve kişisel gelişimlerini de destekleyen dersler, kurlar veya projeler yapılmalıdır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu bölümde, nicel ve nitel araştırma teknikleri ile elde edilen bulgular ilgili alan yazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda çıkarımlarda bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan “ilköğretim öğrencilerinin okul yaşamının niteliği alt boyutlarına ilişkin algıları nedir? sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular tartışmanın merkezine konulmuştur. Sonrasında elde edilen bulguların nedenleri öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyenlerce değerlendirilmiştir. Bu bağlamda tartışma, nicel bulgular merkeze alınarak bu bulguların nedenlerine ilişkin elde edilen nitel veriler üzerinde yoğunlaşmış ve alan yazın ile desteklenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı bağlamında, okul yaşamının niteliği; genel memnuniyet, öğretmen öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, başarı ve okul cazibesi/çekiciliği alt boyutlarında öğrencilerin bazı ifadelerle ilişkin algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin; genel memnuniyet boyutunda “okulda yapılan etkinliklerden keyif almadığı ve okula her gün gelmekte istekli olmadığı”, öğretmen öğrenci ilişkisi boyutunda “öğretmenlerin eşit ve adil davranmadığı”, sosyal uyum boyutunda “okulunda popüler olmadığı ve insanlar tarafından düşünülmediği”, başarı boyutunda “okulun çalışmalarını yürütebileceği imkânları sağlayamadığı”, okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda “okulda fazladan çalışma yapmaktan hoşlanmadığı, yapılan çalışmalardan heyecan duymadığı, öğrenmenin yeteri kadar eğlenceli ve keyifli olmadığı, yapılan çalışmaların merak uyandırıcı olmadığı” şeklinde algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgulara neden olan etkenler tartışmanın ilerleyen kısmında nitel bulgular ve alan yazın ile birlikte değerlendirilmiştir.

Okul yaşamının niteliği alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarının en yüksek olduğu boyut “*fırsatlar boyutu*” olduğu; öğrenci algılarının en düşük olduğu boyutun ise “*okulun cazibesi/çekiciliği boyutu*” olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ile Ainley ve Bourke (1992)

ve Leonard'ın (2002) araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Mok ve Flynn (2002) çocukların okullarını gelecekleri için yararlı görmeleri ve yaşamlarında kariyer edinmede okulun faydalı olacağına dair inançları onların okula ilişkin algılarını etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda bilgiye ulaşımın çok kolay olduğu günümüz dünyasında halâ öğrencilerin okullarını gelecekleri ve kariyerleri için önemli bir fırsat olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Balay'a (2004) göre bilgi toplumunda okula duyulan gereksinim göreceli olarak azalmış, öğrenme okul sınırlarının dışına taşmış, daha hızlı ve keyifli hale gelmiş olmakla birlikte bu durum, okulun bilgi üretmedeki önemini azaltmamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin okulu kendileri ve gelecekleri için bir fırsat olarak görmeleri okulun toplum içerisindeki rolü itibarıyla güçlü yanını oluşturduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın ikinci alt amacı, öğrencilerin okul yaşamının niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları ilçe ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre incelendiğinde, sadece okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu ile Verkuyten ve Thijs (2002), Kong (2008) ve Durmaz'ın (2008) araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Diğer bir deyişle kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okulu daha cazip bulmaktadır. Bu durum, okul dışındaki bazı toplumsal kısıtlamalardan dolayı kız öğrencilerin okulu daha rahat ve güvenli bir yaşam alanı olarak görmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları ilçe değişkenine göre incelendiğinde ise ilçelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe bu ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilçelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuldan beklentilerinin arttığı ve okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının düştüğü ifade edilebilir. Bu bulgular özellikle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde yer alan okulların öğrenci beklentilerini karşılama hususunda daha çok alternatif etkinlikler geliştirmeye zorlamaktadır.

Araştırmanın diğer bir alt amacı da; okul yaşamının niteliği alt boyutlarına ilişkin düşük öğrenci algılarının nedenlerine yönelik öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyen görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri öğrencilerin düşük algılarının nedenlerini “Okul İmkânları”, “Öğretim Programının Niteliği”, “Öğretmen Niteliği” ve “Okul İklimi” ile ilişkilendirmişlerdir.

Öğretmen ve okul yöneticileri okul imkânları ile ilgili; okulun fiziki yapılarının (bina, sınıf, laboratuvar, ışık, oyun ve spor alanları, okul bahçesi, vb.) yetersiz olduğunu, öğrenci doğasına uygun olmadığını, sınıf mevcutları çok kalabalık olduğu için öğrenci ile öğretmenin birebir etkileşim sağlayamadığı, okulda akademik dersler dışında öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirecek spor, sanat, resim ve müzik etkinliklerinin yeterince yapılamadığını, okullarda öğrenci merkezli eğitim yapılamadığını, öğrencilerin birçok beklentilerinin (oyun, başarı, ilgi vb.) karşılamadığını bu nedenle okulun öğrenciyi cezbetmediğini tüm bu sorunların öğrencilerin okula gelmek istememesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Gökşen vd. (2009) araştırmalarında, okulun fiziksel ve eğitim ile ilgili olanaklarının eğitime erişimde belirleyici rol oynadığı, okulların fiziki durumlarının ve ödenek sorunlarının, okulları daha cazip kılacak, sıkıcılıktan uzaklaştıracak sosyal faaliyetlerin yapılamamasında belirleyici rol oynadığı, okullar çocuklar için cazip mekânlar olmadığı için, çocukların okula gitme isteği de giderek azaldığı, şeklinde benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Türkiye’de okul ortamlarının niteliğine ilişkin yapılan diğer araştırmalarda; okuma salonlarının, ışıkların, spor ve oyun alanlarının, laboratuvarların büyüklüklerinin standartlara uygun olmadığı (Ünal, Öztürk ve Gürdal, 2000), okulların kuruldukları yerlerin eğitsel açıdan uygun olmadığı; sınıf, laboratuvar, ışık, müze ve okul bahçelerinin yeterli olmadığı (Başar, 2000), kalabalık ve büyük sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin mutlu olmadıkları, öğretmenlerin motivasyonu sağlama, dönüt alma, disiplin sağlama, okulu temiz ve düzenli tutma ve gürültü açısından zorlandıkları (Bakioğlu ve Polat, 2002; Yaman, 2006), öğrencilerin hijyen, oyun ve güvenlik gibi fiziksel gereksinimlerinin sağlanması açısından yetersizliklerin olduğu (Gömleksiz, Kilimci, Vural, Demir, Meek ve Erdal, 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tüm bu araştırma sonuçları dikkate alındığında; okullarda öğrencilere sunulan fiziksel mekânların öğrencinin doğasına uygun olmadığı, kalabalık öğrenci mevcutlarının öğrenci merkezli eğitim etkinliklerini kısıtladığı, okullarda öğrencilerde aidiyet duygusu geliştirecek sosyal etkinliklerin yapılamadığı, bu anlamda birçok beklentileri (Oyun, başarı, ilgi vb.) karşılanamayan öğrencilerin okula gelmek istemedikleri söylenebilir. Bu bağlamda: “*okul imkânları, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda ihtiyaçlarına cevap verememektedir*” çıkarmasında bulunulabilir. Çelik ve Beşpınarın (2011) araştırmalarında okulu terk eden erkek öğrencilerin okuldan ayrılma nedenlerini, “*okulu sevmedim*”, “*dersleri kafam almıyordu*”, “*öğretmenler iyi değildi*” gibi ifadeleri,

Aydoğdu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin olumsuzluk unsuru olarak okulu “*cehennem*”, “*öplük*” ve “*işkence aleti*” gibi metaforlarla tasvir etmeleri yukarıda belirtilen çıkarsamayı destekler niteliktedir. Bu bağlamda günümüzde halâ geçerliliğini devam ettiren geleneksel okul uygulamaları ile öğrenen beklentilerinin karşılanmadığı söylenebilir.

Eğitim sistemlerinin temelini oluşturan okullarda ğrenci beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyi, eğitsel amaçların gerçekleşmesinde önemli bir faktör olduğu (Demirtaş ve Kahveci, 2010), okulla ilgili kaynakların miktarı, okul faaliyetlerinin kalitesi ve düzenlenmesi, fazla okul kuralları ve aşırı ğrenci kontrolü gibi faktörlerin ğrenci okul yaşam niteliği algılamasını etkilediği (Leonard, 2002) alanyazında belirtilmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları ile ilgili bulgular okulların varlık nedeninin tartışılmasını kaçınılmaz kılmakta ve EYDU ‘nın da belirttiği üzere “*Türkiye’nin gelecek vizyonunda yer alan var olma stratejilerine uygun yeni bir okul teorisine ihtiyaç duyulduğunu*” açıkça ortaya koymaktadır.

Okul imkânlarının iyileştirilmesine ilişkin belirtilen görüşlerde gerek ğretmen ve okul yöneticileri gerekse akademisyenlerin çoğunlukla üzerinde durduğu ‘sınıf mevcutlarının makul düzeye çekilmesine yönelik yapısal düzenlemeler’ kısa vadede atılması gereken önemli bir adım olabilir. Bunun için de hangi bölgede ne kadar öğrenciye derslik ihtiyaç olduğuna dair gelecek projeksiyonları oluşturularak ihtiyaç analizi ve planlamalar yapılabilir. Bununla birlikte okulların fiziksel ortamlarının öğrenciyi cezbedecek nitelikte ve ocuk doğasına uygun olarak tasarlanması, akademik etkinlikler kadar sosyal etkinliklerin de yapılması, gerekirse okulların kampüs tipi okullara dönüştürülerek doğal öğrenme ortamlarını içinde barındıran okul bahçeleriyle mekânların zenginleştirilmesi okul yaşamının niteliğini artırabilir. EYDU “*ğrencilerin yaşam kültürünü dikkate alan, müfredat dışı etkinliklerin hayata geçirildiği, sosyal-kültürel kulüplerle çocukların bireysel farklılıklarını kendilerini keşfettiği, dijital medyanın eğitsel amaçlarla daha yaygın kullanıldığı ve eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı bir okul kurgusuna ihtiyaç olduğunu*” belirtmektedir.

Okul imkânları ile ilgili yapılan çalışmalarda; okulların çocukların değerlerine ve hoşlandıkları etkinliklere karşı destekleyici olunması (Verkuyten ve Thijs, 2002), ocuk oyun alanlarının özgün ve nitelikli olması ve sayısının artırılması (Yılmaz ve Bulut, 2003), sınıfların sadece dört duvardan oluşan standart yapılardan oluşmaması, bunun yerine açık

alanların, araştırma/proje alanları gibi birçok mekânın sınıf ortamı olarak değerlendirilebileceği (Celep, 2008) şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Günümüz geleneksel okul modellerinde okul imkânlarının yetersiz olduğu durumlarda EYDU yerel yönetimler, kültür ve spor müdürlükleriyle yapılacak işbirlikleri ile bu ortamlara yönelik farklı modellerin tesis edilebileceğini belirtmiştir. Buradaki sorunun yönetsel olarak planlanması, yönetici sorumluluğu içinde tanımlanması ve toplumsal bir talep haline dönüşmesi olarak belirtmiştir. Ancak bu önerilere ilişkin okul yöneticileri, *“sorumluluklarının çok olmasına rağmen yetkilerinin olmaması, onların okulu daha cazip hale getirebilecek çalışmalar yapmalarını olumsuz etkilediği”* yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Bu olumsuzlukların merkezi yönetimle sürdürülen eğitim sistemlerinin bir neticesi olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu anlamda okul yönetimlerinin yetkilerinin artırılması ve özellikle okul yaşamının niteliği açısından *“Okul Merkezli Yönetim Sistemleri”* nin tartışılması önem arz ettiği ifade edilebilir.

Okul yaşamının niteliği genel memnuniyet, öğretmen öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, başarı ve okulun cazibesi/çekiciliği boyutlarında düşük öğrenci algılarının en önemli nedenlerinden birisinin de *“öğretim programının niteliği”* olduğu katılımcılar tarafından belirtmiştir. Okulda gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim programının (dersler, konular, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, değerlendirme biçimleri, zaman çizelgeleri vb.) öğretmen ve öğrencilerin okulun yaşam niteliğine yönelik algıları üzerinde önemli etkileri vardır (Sarı, 2007). Okullarda öğretilen içeriğin gerçekten de istenilen içerik olup olmadığının anlaşılması için programın kapsamının, sunum sırasının, içerik zenginliğinin ve içeriğin dokusunun değerlendirilmesi gerekir (Schlechty, 2011). Ancak ÖPU’na göre Bakanlık tarafından hazırlanan öğretim programlarının öğrenciye aktarılan kadar olan süreçlerde programın içeriğine yönelik kayıpların yaşandığı belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının planlanması, planlanan bu programların öğretmenlere tanıtılması, öğretmenlerin programları anlayıp yorumlaması ve öğrenciye aktarması ve sonuç olarak öğrencide planlanan programların kazanım olarak ne kadarının edinildiğine yönelik izleme ve değerlendirilme yapılması ve bu değerlendirme sonucunda program süreçlerin tartışılması ve elde edilen dönütlerle iyileştirilmelere gidilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmen ve okul yöneticileri programın içeriği ve zenginliğine ilişkin değerlendirmelerinde: *“Öğretim programının; yoğun, sıkışık ve akademik ağırlıklı olduğuna, zekâ farklılıklarını dikkate almadığına, içeriğinin zayıf olduğuna ve öğrencileri*

cezbedecek nitelikte olmadığına, programının belirli bir süre içinde bitirilmesi gerektiği için öğretmenleri yetiştirme konusunda kaygılandığına bu nedenle sınıf içinde bazı ilgili öğrencilerle dersi işlemek durumunda kaldığına ve diğer öğrencilerin ihmal edildiğine, farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığına ve buna göre kazanım ve üniteler düzenlenmediğine, bu durumun standart altı veya standart üstü olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin dersten kopmasına yol açtığına” dair görüş belirtmişlerdir. ÖPU ise öğretmen ve okul yöneticilerini destekler nitelikte; “Program çok yoğun, içerik çok fazla, beklenti ve olgusal bilgi çok fazla olduğu için çocuklar o bilgileri ezberlemenin dışına çıkamıyor.” Şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Programların yoğun ve bilgi aktarımına dayalı olması birçok sorunu beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen programı yetiştirme konusunda kaygılandığı, programı yetiştirme çabasına düştüğü, dersin içeriğini zenginleştirme yerine konuyu bitirme amacı güttüğü belirtilebilir. ÖPU “Konu çok olursa yaşantı kendiliğinden didaktik bir yaşantıya yani anlatmaya, yazdırmaya veya ezberletmeye geçeceğini ve bilginin hızlı bir şekilde öğrencilere aktarımı yapılarak onlara bilgi hamallığı yaptırılacağını” ifade etmektedir. Ayrıca bu öğretim yaklaşımı sadece akademik başarıyı esas aldığından dolayı diğer zekâ türlerine sahip öğrencileri ihmal ettiği de söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğrencinin beklentileri, zekâ farklılıkları ve bireysel özellikleri dikkate alınmadığı için derse katılım gösteremediği, sistemin bir parçası olmadığı için de sistem dışına itildiği söylenebilir. Özden (2008) okuldaki öğretimin, genellikle bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberletilmesi ile sınırlı kalmasının öğrenciyi okuldan kopardığını ve okula alternatif olan okul dışı ve kontrolsüz etkinliklere ittiğini belirtmektedir. Bu çıkarsamalar neticesinde okullardaki öğretimin öğrenci merkezli olmaktan çok konu ve kavram merkezli bir eğitim etkinliğine dönüştüğü söylenebilir. ÖPU “Öğrenci merkezlilik daha az bilgi ve daha derinlemesine öğrenmeyi gerektirdiğini konu ve kavram merkezli eğitim öğrencideki üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiremediğini ve öğrencinin sürece ve derse de aktif katılımını sağlanamadığını bu durumun da çocuğu okuldan soğuttuğunu” vurgulamaktadır. Schlechty (2011), okulların yalnızca akademik başarıyı dikkate alarak öğrencilerin katılımını sağlayamayacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda ÖPU “Konuların azaltılarak derinlemesine işlenmesine, öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri, inançları, hoşlandıkları şeylerin programda yer verilmesine” dikkat çekmektedir. Ö5 ise “Çocukların en önemli işi oyun olduğunu oyunların programlı bir şekilde derslerin içerisine yerleştirilmesinin dersler daha cazip hale getirilebileceğini” ifade etmektedir.

Diğer bir anlatımla eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı bir program uygulamalarının daha merak uyandırıcı olacağı vurgulanmaktadır.

ÖPU üzerinde durduğu diğer önemli konu sunum sırasıdır. Bu konuda “*Çocukların en sevdiği konuların programın veya ünitenin sonuna konulduğunu veya hiç ele alınmadığını uygulamalarda sarmal düzenlemelerin yapılmadığını*” belirterek program içeriğinin düzenlenmesinde sunum sırasına dikkat edilmediği ve çocukların ilgileri, ön bilgileri, inançları, hoşlandıkları şeylerin öğretim programda öncelikli konular arasında yer almadığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda programların sunumu açısından da öğrenci merkezli olmadığı söylenebilir.

Schlechty (2011) ders kitaplarında bilgilerin genellikle sıralı ve düz mantık içerisinde sunulduğunu ancak bu yöntemin cazip olmadığını ifade etmiştir. İçeriğin zenginleştirilmesini ise; “*bilimin büyüsunü ve romantikliğini keşfetme, bir kelebeğin harika görünüşü ve kozanın gizemliliği gibi şeylere merak duyma, başkalaşım süreci ve bu süreçle ilgili yapılan genellemeleri anlama kadar önemlidir. Kişisel keşifler bilimsel doğrular kadar önemlidir. Macera olarak tarih, tarih ve olayları bilmek kadar önemlidir. Heyecan verici ve estetik olarak tatmin edici bir okuma, kelimelerin bağlantıdan yoksun peş peşe sıralandığı bilimsel doğrular içeren bir ders kitabından daha öğretici olabilir, ayrıca bilginin doğrudan ifade edileceği gibi bazen hikâyeler içerisine gömülmesi, bazen de edebi ifadeler ve mecaz olarak verilmesi daha öğretici olabilir*” şeklinde açıklamıştır. Diğer bir anlatımla programın öğrencinin hoşuna gidecek, merak ve heyecan duygusunu yaşatacak şekilde sunulması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilere öğrenmeyi arzuladıkları içeriği, estetik ve duyuşsal olarak cazip hale getirilmesinin, öğrenmeyi daha keyifli hale getireceğinden öğrencinin okula olan bağlılığı ve okul yaşamı algısı daha olumlu olacağı söylenebilir. Bununla birlikte planlanan programın içeriği ne kadar zengin olursa olsun bu içeriğin öğrenciye aktarılamamasında kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretmen niteliği önem kazanmaktadır.

Öğretim programının öğrenciye aktarılmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniğinden kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen ve okul yöneticileri: “...okullar da öğretim yöntemi olarak genellikle takrir yönteminin kullanıldığı, öğretmen merkezli takrir yönteminin öğrencileri derslerde çok sıkıdığı, velilerde ve öğrencilerde, okul öğrenciyi sadece test yöntemleri ile sınavlara hazırlamalı gibi bir algı oluştuğu, başarıyı sadece sınavla ölçen ve sınavlar da test tekniği kullanan bir değerlendirme sisteminin olduğu ve bu durumun

ezberci eğitimi desteklediği,” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. ÖPU öğretmen ve okul yöneticilerin görüşlerine katıldığını belirterek okullarda takrir yönteminin uygulanma nedenlerini: *“Programı öğrenciye aktarmada sıkıntılarımız var. Teori uygulamayı tutmuyor. Çünkü program merkezde hazırlandığı için öğretmenler merkezin hazırlanan programa yüklediği anlamı, uygulamaya aktarma konusunda sıkıntı yaşıyor. Bu nedenle de öğretmenler daha önce nasıl öğrendilerse veya nasıl gördülerse aynısını uygulamaya çalışıyorlar. Çoğu yeni programın öğretim yönteminin mantığının ne olduğunu bilmeden işin içine giriyorlar. Maalesef programın yöntemsel gereğinin ne olduğunu bilmedikleri için de sadece düz anlatım (takrir) yöntemini uyguluyorlar.”* şeklinde açıklamaktadır. Oysaki demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğrenmenin de demokratikleşmesine, bireyin ilgi yetenek ve tercihlerine odaklanmasına, alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artmasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmış (Harper ve Dunkerly, 2009; Özden, 2008) enformasyon teknolojileri bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış bu nedenle okullarda uygulanagelen bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemleri işlevsiz hale gelmiştir. Bu bağlamda öğretmenin sınıf ortamında çok sayıda öğrenciye sadece anlatım yoluyla bilgi aktarması ve bu bilgileri çoktan seçmeli testlerle ölçerek geri bildirim sağlamanın günümüzde öğretim yöntem ve teknikleri açısından geçerliliğini yitirdiği bilinmektedir.

Akarsu (2011) beceri geliştirme yerine ezber bilginin kazanıldığı ortamlarda çocukların diğer yeteneklerinin bastırıldığını, farklı zekâ özellikleri olan çocukların kendilerini göstermelerine izin verilmediğini belirtmektedir. ÖPU ise *“Öğretim anlatım yöntemiyle yapıldığı için anlatımı da en iyi ölçecek yöntemin çoktan seçmeli test yöntemi olduğunu, bir de ulusal sınavların tamamı test olduğu için öğrenciyi dört beş seçeneğin arasına sıkıştırıp düşüncelerini daralttığını esnek ve farklı düşünmeyi, üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı engellediğini belirterek takrir yöntemi yerine öğrencileri zihinsel anlamda aktif kılacak, düşünme becerilerini ön plana çıkaracak yöntemlere ihtiyaç olduğunu ve bu yöntemler sorgulandığında literatürde bol bol yer aldığını”* vurgulamıştır. Örnek olarak da: *“istasyon yöntemi ile öğrencinin belli bir zaman dilimi içerisinde bir yere gidip işin sanatsal boyutunu, diğer tarafa gidip teknolojik boyutunu bir başka tarafa gidip başka boyutunu öğrenebileceğini.”* belirtmiştir.

Öncelikle eleştirel düşünme becerisi düz anlatım (takrir) yöntemi ile kazandırılmaz. Konunun özelliğine göre; araştırma, soruşturma, tam öğrenme stratejileri, örnek olay yöntemi, grup tartışmaları, münazara, yaratıcı drama, beyin fırtınası, problem çözme vb.

teknikler kullanılmalıdır (Erdem, 2006). Çünkü bu beceriler üst düzeyde zihinsel etkinlik gerektir. Ayrıca; diyalektik, analogi vb. akıl yürütme süreçleri devreye sokulabilir (Sönmez 1993). Bu yöntemlerin uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu yöntemleri biliyor olması gerekmektedir. ÖPU “*Türk eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun eğitim gördüğü alanın dışında bir alanda öğretmenlik yaptığını dolayısıyla alanda yetersiz olan öğretmenlerin en kolay yapabileceği yöntemin takrir yöntemi olduğunu.*” ifade etmiştir. Bu bağlamda bilgi aktarımına dayalı öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulanmasının tercih edilmesinde en önemli etkenin öğretmen yeterliğinden kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim programlarının önemli diğer bir süreci olan programın izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticileri “*Bakanlığın öğretim politikalarında süreklilik olmadığını, Bakanlıkta planlanan ile alanda uygulanan arasında ciddi uyumsuzluk ve kopukluklar olduğunu, programların kamuoyunda yeterince tartışılmadan uygulamaya konulduğunu, öğretmenler benimsemedikleri bir programı uygulamak zorunda kaldıklarını, velilerin de nedenini anlayamadıkları değişmelerle mücadele etmek durumunda kaldıklarını*” belirtmişlerdir. ÖPU bu görüşlere katıldığını ve ‘program değişimleri üç-beş ayda yapar yarın uygulamam’ mantığının yanlış olduğunu, gelişmiş ülkelerde bir dersin standardını geliştirmek için dahi 4-5 yıl çalışıldığını, binlerce akademisyen ve öğretmenin katılım göstererek görüş bildirdiğini ve pilot uygulamalar neticesinde alana taşındığını belirtmiştir.

Yapılan başka araştırmalarda; öğretim programlarının yeterince cezbedici olmadığı, her okulun sosyo-ekonomik şartları farklı olduğu için uygulamada zorluklar yaşandığı, öğretmenlerin öğretim programı yeterince tanımamaları nedeniyle problemlerle karşılaştıkları, özellikle eski öğretmenlerin değişen programlarda uyum sağlamada zorlandıkları, programın bütün öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı tespit edilmiştir (Gökşen vd., 2009; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Diğer bir anlatımla program düzenlemelerinde gerekli alt yapı hazırlanmadan yapılan anlık değişimlerin, eğitim sistemlerindeki tüm süreçleri olumsuz etkilediği, bu düzenlemelerin okul üyelerince sahiplenilmediği, bilakis onları mutsuz ettiği bunların neticesinde eğitim kurumların çıktısı olan öğrencilerin olumsuz etkilendiği kısaca planlanan ile uygulanan arasında uyumsuzluklar olduğu ifade edilebilir.

Okul yaşamının niteliğini etkileyen program kaynaklı diğer bir etkende ders sayılarının çok fazla olmasıdır. Öğretmen ve okul yöneticileri: *“Ders sayıları çok fazla ve normal olması gereken ana derslerin yanında birde seçmeli dersler çıkmış durumdadır. Zaman çok az. Biraz zaman kazanabilmek için çocuklar ikili öğretimlerde 80 dk. blok ders görüyorlar. Teneffüsler beşer dakika. Çocuk yedi/sekiz saat derse girmesi gerekiyor. Özellikle seçmeli dersler çocukların kendine vakit ayırmasını ve oyun oynamasını kısıtlıyor. İkili eğitim yapılan okullarda dersler akşam geç saatlere kadar sarkıyor.”* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. İlköğretim dönemindeki öğrencilerin günde yedi sekiz saat ders işleme, bu derslerin genellikle bilgi aktarımına dayalı olması ve ikili eğitim nedeniyle akşam geç saatlere kadar devam etmesi, eğitim öğretim süreçlerinde öğrenci doğasının ve psikolojisinin dikkate alınmadığının bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Üstelik oyun çağındaki çocukların teneffüslerinden kısılarak blok dersler yapılması, onların 80 dakika sıra tipi masalarda hareketsiz oturtulmalarının istenmesi çocukların okuldan sıkılması için yeterli bir sebep olarak yorumlanabilir. Ayrıca Aydoğdu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmadaki öğrencilerin okulu “işkence aleti” gibi metaforlarla tasvir etmeleri yukarıdaki çıkarsamaları destekler niteliktedir. Bu bağlamda EYDU’nun belirttiği üzere *“öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve toplumun beklentilerini karşılayamayan ve üyelerinin mutsuz olduğu bir kurumdan bahsediliyorsa, sorun eğitim sistemini tanımlayan paradigma ve bu paradigmanın varsayımları, ilke ve değerleriyle daha çok ilgili olduğu”* anlaşılmaktadır. Bu durum program niteliği açısından içerik mi önemli şekil mi? Bilginin ezberlenmesi mi önemli yoksa kazanıma dönüşmesi mi? gibi konuların da tartışılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Ancak yine de okul yaşamının niteliği açısından öğrencilerin öğretim programlarının niteliğine yönelik algılarının iyileştirilmesinde öncelikli eylem olarak öğretim programlarının daha az bilgi ve daha derinlemesine öğrenmeyi içerecek şekilde sadeleştirilmesi önerilebilir.

Araştırmada okul yaşamı niteliği alt boyutlarına ilişkin düşük öğrenci algılarını etkileyen en önemli etkenlerden birisinin “Öğretmen Niteliği” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin niteliğinden kaynaklanan nedenleri, araştırmanın nitel kısmında yer alan katılımcıların “Öğretmen Deneyimi”, “Öğretmen ve Öğrenci Etkileşimi” ve “Öğretmen İş doyumu” kategorilerinde sorunlara değindikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen deneyiminden kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen ve okul yöneticileri: *“Öğretmenlerin, sınıf yönetimini sağlayamadıkları, eğitim fakültelerinden yeterli düzeyde gelmedikleri, programın gerekliliklerine uygun mesleki yeterliliklerinin olmadığı, ilk beş*

yılda yeteri düzeyde mesleki rehberlik alamadıkları ve mesleki yetersizlikleri neticesinde sergiledikleri olumsuz davranışların ve düşük performansın öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algılarını etkilediği” şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde öğretmen deneyimi kaynaklı sorunların asıl nedeninin öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili sorunları ÖYU “*Eğitim fakültelerindeki sınıfların kalabalık olduğunu, öğretim üyelerinin MEB tarafından hazırlanan yeni programlarının gereklerini yerine getirecek yeterlikleri dikkate alan bir program çalışması yapmadığını ve dolayısıyla derslerin teori ağırlıklı olduğunu, bunun sonucu olarak da öğretmen adaylarının özellikle uygulama yönünden yetersiz yetiştikleri”* şeklinde ifadelerle açıklamıştır. Diğer bir anlatımla eğitim fakültelerinde uygulan öğreten yetiştirme politika ve eksikliklerinden dolayı öğretmen adaylarının mesleğe hazır bir şekilde gelmediği belirtilmiştir.

Özoğlu (2010) araştırmasında “Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı eksikliği kadar altyapının da yetersiz olduğu, fizik, kimya ve biyoloji gibi uygulama ağırlıklı derslerin öğretimine yönelik formasyon derslerinin eğitim fakültelerinde daha çok kuramsal düzeyde işlendiği, yeterli öğretim üyesi ve derslik olmamasından dolayı derslerin kalabalık sınıflarda işlenmekte olduğu, eğitim fakültelerindeki fiziki koşulların ve kullanılan araç ve gereçlerin istenilen düzeyde olmadığı” yönünde benzer tespitlerinde bulunmaktadır. Başka bir araştırmada öğretmen adayları üniversitede aldıkları temel alan derslerini okulda öğretecekleri ile ilişkilendirmekte güçlük çektiği tespit edilmiş (Eraslan, 2009). Diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini teori ağırlıklı almaları, göreve başladıktan sonra yeterli düzeyde mesleki performans sergileyememelerine neden olduğu ifade edilebilir. Bu durumun öğretmen ve okul yöneticilerinin belirttiği “*öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemlerini kullanacak yeterliğe sahip olmadıkları”* görüşünü de destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu bağlamda hizmet öncesi yeterli düzeyde eğitim alamayan öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemlerini kullanma konusunda da yetersiz oldukları ve sadece takrir yöntemini kullanma yöntemine başvurdukları ve böylece dolaylı olarak okul yaşamının niteliğini etkiledikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının seçiminde uygulanan yöntemlere ilişkin sorunlar olduğunu da belirten ÖYU “*Eğitim fakültelerindeki öğrenciler atanma garantisi olmadığını, eğitim fakülteleri haricinde neredeyse herkese pedagojik formasyon verilerek öğretmen*

olabilecekleri anlayışının ortaya çıktığını, bu şekilde ölçsüz ve kontrolsüz verilen pedagojik formasyon dersleri hem niteliği düşürdüğü hem de eğitim fakültelerini kazanmış öğrencilerin öğretmenliğe karşı ilgilerini ve motivasyonunu olumsuz etkilediğini.” vurgulamıştır. Başkan, Aydın ve Madden (2006) “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış” adlı çalışmalarında; Türkiye’de, eğitim fakültelerine öğrenci seçme sürecinin, öğretmen yetiştirme sisteminin teknik ve akademik boyutlarının yeniden irdelenerek gözden geçirilmesi, öğretmenlik programları derslerinin, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve okul uygulamaları boyutlarına daha fazla ağırlık verilmesi ve süreç sonunda canlı olarak performans sergileyebilecekleri uygulama sınavlarından geçirilmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmen adayı öğrencilerin atanamayacakları kaygısı taşıdığı bununla birlikte eğitim fakültesi haricindeki öğrencilere verilen pedagojik formasyon dersleri ile herkesin öğretmen olabileceği anlayışının eğitim fakültesi öğrencilerinin motivasyonunu kırdığı ve öğretmen niteliğini düşürdüğü anlaşılmakta olup öğretmenlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi hususu önem arz etmektedir. Bu bağlamda ÖYU’nun da belirttiği üzere eğitim fakültelerine öğrenci alımında öğretmen ihtiyaçlarına yönelik planlama ve projeksiyon çalışması yapılması gerektiği ayrıca mesleği seçecek öğrencilerin mesleği isteyerek ve bilerek tercih etmesi ve rol model olacak kişilik özelliklerine sahip olması gerekliliği anlaşılmaktadır.

Mesleki yeterliğe sahip olmayan öğretmenlerin öğretmen öğrenci ilişkisinde de sorunlar olabileceği söylenebilir. Oysaki eğitim ortamlarında özellikle sınıf içinde eğitim-öğretim etkinlikleri öğretmen öğrenci etkileşimi üzerine gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik duygularının oluşmasında ve bunun neticesi olarak da okul yaşamının niteliğinin belirlenmesinde en önemli etkenin öğretmen öğrenci ilişkisi olduğu söylenebilir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda; öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve öğrencilere yönelik arkadaşça davranmalarına bağlı olduğu (Ryan, Fleming ve Maina, 2003) öğrencilerin dersleri sevip sevmemelerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin, öğretmen- öğrenci iletişim stilleri olduğu (Lang, Wong ve Fraser, 2005) sadece yönerge vermeyen ya da bilgi aktarmayan aynı zamanda güven ve cesaret veren ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerin okul aidiyetlerini artırdığı (Booker, 2004) bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında öğrencilerden elde edilen verilerden; yaklaşık her iki öğrenciden birinin “*öğretmenlerin eşit ve adil davranmadığı*” şeklinde bir algıya sahip

olduğu tespit edilmiştir. Bu algının nedenini öğretmen ve okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenci etkileşiminde kaynaklı olduğunu belirterek; *“Öğrenciyi okulu sevdirecek yeteri kadar öğretmen öğrenci etkileşimi kurulamıyor. Bundan dolayı öğrencinin ilgi ve alanları keşfedilemiyor. Bu durum çocukta ötelenmişlik hissi veriyor hatta öğretmenlerin eşit ve adil davranmadıklarını düşünüyorlar.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer bir anlatımla öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz etkileyen en önemli nedenin sınıf içinde öğretmenle öğrencinin birebir etkileşim kuramaması olduğu söylenebilir. Bu etkileşimin kurulamamasına neden olan en önemli etkenlere sınıfların kalabalık olması ve öğretim programlarının yoğun olması olarak daha önce okul imkânlarından kaynaklı nedenlerde değinilmişti. Bununla birlikte öğrenci öğretmen etkileşimini sadece fiziksel imkânlar ve program yoğunluğu ile sınırlandırmak doğru olmayabilir.

Öğretmen öğrenci ilişkisinde bir öğretmen ilköğretim düzeyindeki çocukların psikolojik gereksinimleri neler olduğunu çok iyi bilinmesi gerektiğini belirten Ö1: *“Çocuk, öğretmenin adil olmadığını hissettiği anda kıskançlık ve rekabet duygusu yaşar. Ve böylece öğretmenin kendini de görmesi için dikkat çekmeye çalışır. Bu bazen yaramazlık şeklinde ortaya çıkar. Ergenlik döneminde ise arkadaşlarının dikkatini çekmek ve yaptığı esprilere onların gülmeleri daha cazip gelir. Burada öğretmen bu durumu bir saygısızlık olarak değil öğrencinin psikolojik özelliği olarak görmesi sınıf ortamını yumuşatır.”* şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin öğrenci psikolojisini ve gelişim özelliklerini bilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. PDRU ise: *“...sınıfların kalabalık olması önemli bir neden olduğunu, ancak kabul edilebilir bir bahane olmadığını belirterek öğrenci ile eşit düzeyde iletişim ve empati kurulduğunda öğrencinin dersi seveceğini”* belirtmektedir.

Celep ve Erdoğan (2002) öğretmenler tarafından yapılan olumsuz eleştiri ve uyarıların, öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve bu durumun da onların okuldan nefret etmelerine yol açtığını belirtmektedirler. Yani öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında girdikleri ilişkiler genel olarak öğrenme ve öğretme etkinliklerinin niteliğini belirlemekte (Cadima, Leal ve Burchinal, 2010) bunun sonucu olarak da okula yönelik duygular oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin öğretmenlerle kurduğu olumlu ilişkilerin neticesinde öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve akademik anlamda kendilerini güvende hissetmemelerine neden olduğu ve bu doğrultuda da okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen öğrenci ilişkilerinde öğretmenin işini severek yapması ve iş doyumunu da önemli bir etken olduğu belirtilebilir. Öğretmen iş doyumunu kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen ve okul yöneticileri: *“Öğretmenlerde motivasyon eksikliği var. İş doyumunu düşük olunca bu memnuniyetsizlikler çocuklara yansıyor.”* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. ÖYU ise öğretmen iş doyumunu kaynaklı sorunlara yönelik: *“Öğretmenin mesleğini ve işini severek yapması için onların çalışma koşullarının, özlük ve ekonomik durumlarının iyileştirilmesi, onlara değer verilmesi, elbette önemli bir konu. Ancak bana göre, öğretmen motivasyonunu kıran en önemli nedenlerden biri de ‘alo şikâyet hattı’ gibi öğretmen saygınlığına zarar veren uygulamalardır”* şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Akın ve Koçak, (2007) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Cemaloğlu ve Şahin’in (2007) araştırmalarında; ilköğretim okulu öğretmenlerinde öğrenci sayısı, öğretmenlerin üstlerinden takdir görmeleri, öğretmenlerin mesleki verimliliklerini değerlendirmelerinin, mesleklerini isteyerek yapmalarının, öğretmenlikten duydukları manevi doyumun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği saptanmıştır. Başka bir araştırmada öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif, tükenmişlikleri ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür (Telef, 2011). Araştırmalardan anlaşıldığı üzere öğretmen iş doyumunun öğretmen performansını olumlu yönde etkilediği ve bunun sonucu olarak da okul yaşamına yönelik öğrenci algılarını olumlu anlamda değiştirebileceği söylenebilir.

Araştırmada okul yaşamının niteliğini etkileyen diğer bir etkeninde “öğrenci özelliği” olduğu tespit edilmiştir. Bu etkenin öğrencinin aile, okul ve çevresinden edindiği deneyimleri nasıl yorumladığı, tutum ve davranışlarıyla yaşamına nasıl yansıttığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda katılımcılar okul yaşamına ilişkin düşük öğrenci algıların nedenlerini, okul etkinliklerinin öğrenci gelişim beklentilerini karşılayamadığı ve onları motive edemediği şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca olumsuz aile tutumları ve kontrolsüz çevre etkeninin de çocukların okul yaşamlarını etkilediği ifade edilmiştir.

Öğrenci gelişim beklentileri kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen ve okul yöneticileri *“...çocukların okullarında kendilerini değerli hissedecekleri istenilen düzeyde öğretmen öğrenci etkileşimi, başarı duygusu, kendini gerçekleştirme, sevilme, öz saygı gibi duyuşsal beklentileri karşılanmıyor. Ayrıca okulda sporda, sanatta veya diğer faaliyetlerde*

kendilerine ait kendileriyle özdeşleşen bir şeyler bulamıyorlar.” şeklinde ifadeler kullanarak okullarda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişim beklentilerinin karşılanmadığını belirtmişlerdir. PDRU ise: “*Akademik başarı önemli olabilir ancak okullarda bilişsel ve duygusal gelişimin dengelenmesi gerektiğini; ancak Türkiye’de akademik başarının daha çok önemsendiğini*” vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin yapılan bir çok çalışmada öğrencilerin yaşamlarının büyük çoğunluğunu okulda geçirmelerine rağmen yalnızca akademik başarıya odaklanması, öğrencinin katılımı, memnuniyeti ve duygusal beklentileri gibi konuların gözardı edilmesi eleştirilmiştir (Brown ve Rodríguez, 2009; Karatzias vd., 2001a; Kong, 2008; Leonard, Bourke ve Schofield, 2003; Özden 2008; Sarı, 2007; Schlechty, 2011; Verkuyten ve Thijs, 2002).

PDRU “*Öğrenciler duygusal açıdan desteklenmediğinde, akademik programlar çok iyi olsa bile çocukların kapasitelerinin artmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okullarda iyi olmalarını belirleyen azim, motivasyon, cesaret, öğrenmenin güçlenmesi, öz belirleme, kendini toparlama gücü, iyi niyet, minnettarlık, şükran gibi pozitif psikoloji kavramlarının var olduğunu, okullardaki bir çok problemin temelinde bu kavramların yer aldığını vurgulamıştır. Ayrıca bunun için okullarda çeşitli sosyal projelerin yapılabileceğini, akademik programlardan çok duygusal gelişimleri destekleyecek dersler, kurlar veya aktiviteler konulabileceğini*” belirtmişlerdir.” Diğer bir deyişle okullar öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerinden de sorumlu olduğu için "bir bütün" olarak ele alınması gerektiği (Marks, 1998) bu boyutlardan birinin ihmal edilmesi, hem birey hem de toplum açısından önemli sorunlara neden olabileceği (Sarı, 2007) bu bağlamda okulların sadece bilgi aktaran bir kurum olarak ele alınması yerine duygusal, bilişsel ve devinişsel gelişim beklentilerinin birlikte karşılandığı bir yer olması gerektiği ileri sürülebilir. Ayrıca Samson vd. (1984) göre yetişkin mesleki performansının sadece küçük bir yüzdesi (yaklaşık % 3) akademik başarı ile açıklanabilmektedir. Bu nedenle gerek duygusal gerek bilişsel ve gerekse devinişsel özelliklerin gelişmesine yönelik nitelikli bir okul yaşamının sunulması, bireylerin hem kişisel hem mesleki başarısına katkı sağlayacağı, onların iyi olma hallerini ve motivasyonunu etkileyeceği söylenebilir.

Öğrenciler, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedirler. Öğrencinin sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdiği zaman dilimleri onun için anlamlı ve eğlenceli olan yaşantılardan oluşuyorsa, büyük ihtimalle okulun geneline karşı olan tutumlarının da olumlu olması beklenebilir (Sarı, 2006, s. 76). Bu

nedenle okullar çocukların değerlerine ve hoşlandıkları etkinliklere karşı destekleyici olmalıdır (Verkuyten ve Thijs, 2002, s. 203).

Araştırmanın yine nicel boyutunda öğrencilerden elde edilen verilere göre öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun; *“okulda fazladan çalışma yapmaktan hoşlanmadığı, yapılan çalışmalardan heyecan duymadığı, öğrenmenin yeteri kadar eğlenceli ve keyifli olmadığı, çalışmaların merak uyandırıcı olmadığı”* şeklinde algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bu algıları okulun öğrenciye cazip gelmediği şeklinde yorumlanabilir. Çelik ve Beşpınara göre (2011) okulun öğrenciye cazip gelmesi okul yaşamının niteliği ile ilgili olup okuldan soğuma, okulda başarının düşmesi, okul dışı alanların ve faaliyetlerin daha çekici hale gelmesiyle birlikte yürümektedir.

Öğrenci motivasyonu kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen ve okul yöneticileri: *“Okul öğrenciye cazip gelmiyor. Öğrenciye okulu sevdirecek ve motive edecek kaynaklar yeterli değil. Çocuklar genellikle ders bitse de okuldan ayrılacak diye düşünüyorlar. Akademik başarıyı esas alan eğitim sistemi bireysel zekâ farklılıklarını dikkate almıyor. Diğer zekâ grubundaki çocuklar gözardı ediliyor ve sistemin dışına itiliyor. Çocukları sevmediği veya ilgisi olamayan derslerde tutmak ve zorlamak onları daha da sıkıyor. Bu durumda çocukların başarı duygusu, güven, sevgi sosyal saygı gibi ihtiyaçları da tatmin edilemiyor. Bu ihtiyaçlar okul içinde tatmin edilemediğinde çocuklar okuldan soğuyor ve okul dışı kontrolsüz gruplara kayabiliyor.”* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Gökşen vd. (2009) araştırmalarında okula bağlılığı etkileyen en önemli değişkenler arasında çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler ve okuldaki ders dışı faaliyetlerin çekiciliğinin yer aldığı belirtilmiştir. Yine başka çalışmalarda okullar çocukları çekecek uygun yaşam ortamlarını hazırlayamadıklarında bunun yan etkisi olarak, öğrencilerde, stres göstergeleri, isteksizlik, hastalık bahaneleri, devamsızlık ve okul terk gibi davranışsal sorunlar olabileceği (Leonard vd., 2003; Reyes ve Jason’dan aktaran Verkuyten ve Thijs, 2002) belirtilmiştir. Bu bağlamda, ilgili araştırma bulgusunun alanyazınla uyum içinde olduğu da söylenebilir.

PDRU *“Çocukların ergenlik döneminde enerjilerini bir şeylere kanalize edilmesi gerektiğini, bu imkânlar sağlanamadığında çocukların çevrelerinde fırsat olarak ne görürlerse enerjilerini oraya boşaltabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca okulda spor, sanat ve kültürel oyun etkinliklerine yer verildiğinde çocukların kontrolsüz etkinliklerden çekileceğini de ifade etmektedir.* Diğer bir deyişle okullarda öğrencilerin tatmin olacakları

bir öğretim hizmetinin sunulması onlar için okulun istenilir bir ortam olarak algılanmasına neden olacağı söylenebilir.

Lumsden (1994) öğrenci motivasyonunun öğrencinin öğrenme isteği ve akademik etkinliklere katılım veya katılmama nedenleri ile ilgili olduğunu, öğrencinin aynı hedeflere motive edilebileceğini, özellikle içsel motivasyona sahip öğrencilerin öğrenmeden zevk alacağını, aldıkları zevk ve eylemin kendilerine kazandırdığı yeterlik hissi nedeniyle öğrenme aktivitesine daha istekli katılacaklarını ve öğrenmenin onlarda tatmin edici bir etki oluşturacağını belirtmektedir. Pink'e (2010, s.135) göre insanların hayatındaki en tatmin edici deneyimler, insanların akış halinde oldukları anlardır. Akış anı ise insanların işini oyuna çevirmesi, işini severek yapması ve ona odaklanması ve amacına ulaşmak için kendini onun peşinden koşturması ve böylece sürekli bir iç haz duymasıdır. Diğer bir ifadeyle çabanın kendisinin en lezzetli ödül haline gelmesidir.

PDRU öğrencilerin okuldan sıkılma nedenleri derslerin sadece akademik olmasıyla ilişkilendirmiş, öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan, zekâ ve kişilik özelliklerine dayalı etkinliklere yer verildiğinde kendilerini rahat hissedeceklerini ve okulda zaman geçirmekten hoşlanacaklarını belirtmiştir. Ayrıca PDRU okul yorgunluğu kavramına da değinerek öğrencilerin okulda bulunmaktan mutlu olduklarını ancak derslerden sıkıldıklarını belirtmektedir. Bu duruma neden olan etkenin ise yine dersin işleniş şeklinden kaynaklandığını vurgulamış ve öğrencilerin derslerden tatmin olmadığını belirtmiştir. Leonard (2002) okullarında tatmin olan öğrencilerin daha az stres yaşadıklarını, daha az devamsızlık yaptıklarını ve okulu onları geleceğe hazırlayan zevkli ve eğlenceli bir yer olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin okul ve sınıf ortamı algıları, eğitimin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrenciler, mutlu oldukları ve tercih ettikleri bir sınıf ortamında daha başarılı olmaktadır (Fraser ve Chiohn, 2009).

Okulları öğrencilerin seveceği yerler haline getirmek ve onların yaşam niteliğini artırmak amacıyla; öğrencilerin kendileri arasındaki pozitif etkileşim ve iletişimi teşvik etmek, öğrencilerin okul çalışanlarına rahat erişimlerini sağlamak, güvenli ve huzurlu bir çalışma ortamı sağlamak, okulların fiziki imkânlarını arttırmak, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda öğretim programları hazırlamak, keyifli vakitler geçirebilecekleri etkinlikler düzenlemek, kaygı ve stresi azaltmak, öğretmen, personel ve öğrenciler arasında güven ve saygıya dayalı işbirliği sağlamak, öğrencilerin yetenek ve bilgilerini kullanabilecekleri imkânlar

sunmak, teknoloji de dâhil olmak üzere yeterli kaynak temin etmek, personel ile okulun amaçları arasında uyumu sağlamak gibi önlemler alınabilir (Samdal vd., 1998). Bu bağlamda öğrenmeyi etkileyen en önemli kaynaklarından birisinin öğrenci motivasyonu olduğu öğrenci motivasyonunun ise yine olumlu okul yaşamıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Başkaları tarafından saygılı davranılan ve kabul edilen öğrenciler, okulda daha çok mutlu ve tatmin olmaktadır. Bu durum çocuğu hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok motive etmektedir. Bunun tam tersi aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk ise birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Okul yaşamının niteliğinin “Sosyal Uyum” boyutu, çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerden elde edilen verilere göre öğrencilerin önemli bir bölümü “*okulunda öğrenciler arasında popüler olmadığı*” ve “*insanların onu düşünmediği*” yönünde algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendilerini okullarında değerli hissedilmediğine dair algılara sahip oldukları söylenebilir. Sosyal açıdan kabul edilme ya da edilmeme hissi mutluluk gibi olumlu duygulara ya da yalnızlık gibi olumsuz duygulara yol açar (Verkuyten ve Thijs, 2002).

Öğrencilerin okul içinde öğretmenleri ya da diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve etkileşimleri sosyal bir ortamda gerçekleşmektedir (Özdemir vd., 2010). Öğrencilerin okul üyeleri ile kurduğu karşılıklı ilişkiler, çocuğun okula ait olma duygusunu geliştirir. Başkaları tarafından saygılı davranılan ve kabul edilen öğrenciler, okulda daha çok mutlu ve tatmin olmaktadır. Bu durum çocuğu hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok motive etmektedir. Bunun tam tersi aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuklar birçok olumsuz sosyal ve davranışsal riskler taşımaktadır (Smith ve Sandhu, 2004).

Bir öğrencinin okulda öğretmenleriyle, diğer öğrencilerle ve yöneticilerle iletişimi iyi değilse, kendini okulda değerli hissetmiyorsa ya da geleceğine yönelik okulun kendisine akademik ve sosyal anlamda herhangi bir fırsat oluşturacağını düşünmüyorsa, okuldaki sosyal etkinlikler ilgisini çekmiyorsa, bu öğrencinin okul yaşam niteliğine yönelik algısı da olumsuz bir yapı gösterecektir (Sarı, 2007, s. 76). Tam tersine, eğer öğrenci, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, bu okulda başarılı olduğuna inanıyorsa, okulda akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğine inanıyorsa ve eğer sosyal etkinliklere katılımı için sunulan olanaklar yeterliyse okula yönelik algıları da büyük ihtimalle olumlu olacaktır

(Sarı, 2006, s. 148). Bu bağlamda okuldaki öğrenciyi ilgilendiren tüm etkileşim unsurları (aile, öğretmen, okul yönetimi, arkadaş vb.) öğrenci beklentilerine ve onun kendini değerli hissetmesine neden olabilir.

Aile ve çevre kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen ve okul yöneticileri: *“Aileler çocuk yetiştirme konusunda bilinçsiz. Çocuklar sevgi ve değer verme açlığı yaşıyor. Ödüllendirme sistemi genellikle maddiyat üzerinden yapılıyor. Çocuklarda doyumsuzluk ve marka bağımlılığı var. Neticede her şeyi ekonomik ve materyal odaklı gören menfaat ve haz merkezli bir nesil yetişiyor. Çocukların bu özellikleri okul yaşamına ve arkadaş ilişkilerine yansıyor”* Şeklinde sorunlara değinmişlerdir. Bu görüşlere PDRU katıldığını belirterek *“Ailelerin çocuklarını maddi ödüllendirme yerine onların değerli olduklarının hissettirilmesi, sevilmesi ve sözel olarak da bunların onlara söylenmesinin daha önemli olduğunu vurgulamış anne ve babalara iletişimle ilgili beceri kazandırılması gerektiğini”* belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsiz oldukları özellikle ödüllendirme yöntemlerinin çocukların okul yaşamlarına, kişisel ilişkilerine, beklentilerine ve davranışlarına yansıdığı ifade edilebilir.

Aile desteği öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen etkenlerdir. Bu etkenler ise okulda var olan değerler sisteminin etkili öğrenilmesi ve okul iklimi ve okul yaşam niteliği ile yakından ilişkilidir (Keys ve Fernandes'den aktaran Karatzias vd., 2001a). Olumlu bir okul ikliminde öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsenir (Özdemir vd., 2010). Eğitim ortamlarının en önemli amaçlarından birisi de çocukların okulda akranlarıyla veya diğer okul üyeleriyle kurduğu karşılıklı ilişkiler neticesinde sosyal becerilerinin geliştirilmesi olarak belirtilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin ailesi ve çevresindeki bireylerle olumlu ilişkiler kurması, okulunda başarı duygusunu yaşaması ve bu konuda teşvik ve takdir görmesi, kişisel farklılıkları dikkate alınarak okul üyelerince kabul edilmesi onun okul yaşamına ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin değindiği diğer bir önemli görüş de: *“Okullardaki kontrollü ortamlara karşın evde ve sokakta öğrenciler daha kontrolsüz bir çevreyle karşı karşıyadır. İnternet ortamı, televizyon ve sokakta yaşadıkları çocukları etkiliyor. Değişmekte olan toplumsal ve teknik imkânlar öğrencileri daha kısa süreli, daha az zahmet gerektiren ve kısa sürede tüketilmesi gereken interaktif temalarla baş başa bırakmaktadır.*

Örneğin elektronik oyun araçları okulların en önemli rakibi haline gelmiştir. Okullar artık öğrencilere daha cazip gelen toplumsal ve teknolojik gelişmelerle rekabet edememektedir. Şeklinde. Bu gün özellikle elektronik iletişimle gerçekleşen devrimlerin sonucu olarak aileler ve okullar, eğlence dünyası, oyun endüstrisi ve çocukların ilgisini çeken diğer şeylerle rekabet etmek zorundadır. Eğitimciler bu yeni durumla rekabet etmesini öğrenmedikçe okullar öğrencinin dikkatini kaybedecek ve böylece onların ilgisi aile ve eğitim kurumları dışında gelişen eğitici olmayan kontrolsüz kaynaklara yönelecektir (Schlechty, 2011). Diğer bir ifadeyle çocukların oyun alışkanlıkları, karşılıklı arkadaş ve akran etkileşimi içeren sokak oyunları yerine; birebir etkileşim içermeyen ve kontrolü zor olan elektronik oyunlara kaydığı, okul etkinliklerinin bu oyun endüstrisiyle rekabet edemediği bu nedenle çocukların kontrolsüz ortamlara itildiği söylenebilir. Bu bağlamda yeni eğitim politikalarında sınav odaklı öğretim yöntemleri yerine okulun cazibesini dikkate alan planlamaların yapılması, özellikle çocukların oyun ihtiyaçlarını doğal ortamlarda gidermesini sağlayacak okul ortamlarının oluşturulması gerektiği ifade edilebilir. PDRU ise “Günümüz çocukları için kullanılması çok yaygınlaşan internet veya bilgisayar oyunlarının yasaklama yerine onu sağlıklı kullanabilme becerilerinin artırılması gerektiğini” belirtmektedir. Bu bağlamda çocukların teknolojiyi kontrollü bir şekilde kullanmaları açısından okul ortamlarının değerlendirilmesi ve teknolojinin daha yararlı kullanıldığı proje veya etkinlikler düzenlenmesinin okul yaşamına yönelik çocuklarda olumlu algılar oluşturabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin okul yaşamına ilişkin en önemli etkenlerden biriside sosyal uyum boyutunda incelenen öğrencinin akran ilişkileridir. Öğrenci akran ilişkileri kaynaklı sorunlara yönelik öğretmen ve okul yöneticileri: “*Öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına nedenlerinden birisinin de akran zorbalığı veya akran ilişkileri olduğunu*” belirtmişlerdir. Akran ilişkileri bazı öğrenciler için okulda büyük bir olumsuz stres ve tatminsizlik kaynağı olabilir. Olumlu akran ilişkileri çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmek, kendilerini tanımak ve bir yetişkin olarak hayata uzun dönemli uyum sağlayabilmek için önemlidir. Uygun akran ilişkileri geliştiremeyen öğrenciler çocuk suçlarına karışmaya, sağlıksız, mutsuz yetişkin yaşantısı sürmeye, duygusal problemler yaşamaya ve intihara kalkışmaya daha meyillidirler (Medeiros vd.’den aktaran Leonard, 2002, s. 55). PDRU “*Öğrencilerin ergenlik dönemlerinde akranları tarafından kabul görmesi çok önemlidir. Akranları ne diyorsa onun doğru olduğunu düşünür. Bu nedenle akranlar hangi özelliklere sahip arkadaşlar? Olumlu yâda olumsuz davranışları nelerdir? Bunların dikkate alınması*

gerekir. Birde şunu belirtiyim ergenlik dönemlerinde ergen kendine göre en uygun sosyal grubu bulmaya çalıştığı için arkadaşlıkları sürekli değişir. O yüzden anne ve baba çocuğunu hissettirmeden hayatında var olan arkadaşlarını takip etmesi gerekir.” Şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin özellikle ergenlik dönemlerinde yanlış arkadaş ve akran etkileşimi neticesinde okuldan uzaklaşma eğilimi gösterebileceği söylenebilir.

Akran ilişkilerine yönelik yapılan araştırmalarda: Öğrencilerin okulu sevip sevmemelerindeki önemli etkenlerin arkadaşlar ve öğretmenler olduğu (Bailey’den aktaran Sarı, 2006), akranları tarafından kabul edilen çocukların sınıflarından ve okullarından keyif almaya daha yatkın oldukları (Osterman, 2000), akranları tarafından kabul edilmemiş çocukların yaşam niteliği ile ilgili daha fazla memnuniyetsizlik dile getirdikleri, akranları tarafından onaylanma ya da onaylanmama durumunun kendine saygıda belirleyici olduğu (Verkuyten ve Thijs, 2002), akranları tarafından kabul gören ve hoşlanılan çocukların yaşam doyum düzeylerinin, akranları tarafından kabul görmeyen, reddedilen ve ihmal edilen çocuklara göre daha yüksek olduğu (Kaya ve Siyez, 2008), akranları tarafından kabul gören öğrencilerin, kabul görmeyen akranlarına göre daha yeterli sosyal becerilere sahip olduğu (Baş ve Siyez, 2011) sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin okula yönelik olumlu duygularının gelişmesine neden olan, onların sosyal uyumlarını etkileyen en önemli unsurlardan birisinin de akran ilişkileri olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul yaşamının niteliğini etkileyen etkenlerden birisi “okul iklimi” olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki etkinliklere ilgi duyma, öğretmene bağlılık, okulu sevme, okulun değerler sistemine yönelik pozitif düşünceler, kişisel yetenek ve çaba, okuldaki iyi muamele ve aile desteği öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen etkenlerdir. Bu etkenler ise okulda var olan değerler sisteminin etkili öğrenilmesi ve okul iklimi ve okul yaşam niteliği ile yakından ilişkilidir (Keys ve Fernandes’den aktaran Karatzias vd., 2001a). İyi bir okul ikliminde öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsendir (Özdemir vd., 2010).

Okul iklimi ile ilgili sorunlara yönelik öğretmen ve okul yöneticileri: *“Okullarda öğretmen otoritesine olumsuz yansıyan ve öğrenci sorumluluğunu azaltan yönetsel boşluklar var. Öğrencilerde ne yaparsam yapayım sınıfı geçeceğim havası hâkim. Okula veya sınıfa girdiğinizde bu atmosferi hissediyorsunuz. Öğrenciler hiçbir şeyi ciddiye almıyorlar.*

Okulda var olan bu atmosfer malesef öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin karşılıklı ilişkilerinde olması gereken saygı ve disiplin dengesini olumsuz etkiliyor.” Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. EYDU ise “Başarılı eğitim sistemlerinde; ödül-ceza ve disiplin temelinden ziyade merkeze; özdisiplin, bireysel ve toplumsal değerler, etik ve mesleki sorumluluk ve öğrencilerde olumlu bir özbenlik algısı yaratmanın alındığı gözlenebilir. Öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve toplumun beklentilerinin karşılanmadığı ve üyelerinin mutsuz olduğu bir kurumdan bahsediyorsak, sorun sanırım yaptırımların ötesinde eğitim sistemini tanımlayan paradigma ve bu paradigmanın varsayımları, ilke ve değerleriyle daha çok ilgili olabilir.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Bu bağlamda okul üyelerinin beklentilerinin karşılanmadığı ve üyelerinin mutsuz olduğu bir kurumda yaptırımların ötesinde sorunların eğitim sistemini tanımlayan paradigma ve bu paradigmanın varsayımları, ilke ve değerleriyle ilgili olabileceği bu bağlamda öğrencilerde var olduğu belirtilen boş vermişlik davranışlarının okullardaki ödül ve disiplin boşluklarıyla ilgili olabileceği gibi bu tür problemlerin ana nedenlerinin, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine yönelik beklentilerinin karşılanamaması ve neticesinde ortaya çıkan davranış bozuklukları olabilir.

Okul iklimine yönelik yapılan araştırmalar genellikle öğretmen deneyimleri, öğrenme ortamları, öğrencinin öğrenmesini etkileyen koşullara odaklanmıştır (Brand, 2012). Kuzu’ya (2007) göre sınıflarda öğrencilerce istenmeyen davranışların ortaya çıkması kaçınılmaz nitelikte doğal bir olay olup bu davranışlar, sınıfın dışındaki çevrenin özellikleri, okuldaki bireyler arasındaki geçimsizlik, öğrenme fırsatlarının eşit olmayışı vb. olabileceği gibi sınıf içinde de, öğrenciyi aktif kılan yöntemler yerine hep aynı ve klasik yöntemlerin kullanılması; öğretmenin sosyal ve akademik deneyimi, kişiliği, tutumu, duygusal durumu, öğrencileri aşağılaması; öğrencinin yaşantısı, başarısı, etkileşim düzeyi, sosyal becerileri, gereksinimleri, sınıf kurallarını yeterince kavrayamaması; sınıfın aşırı kalabalık olması, fiziksel yapısının uygun olmaması, oturma düzeninin uygun olmaması gibi nedenler olabilir. Bu bağlamda bu belirtilen nedenlere ilişkin öğretmenler, sınıf yönetimi becerileriyle gerekli stratejiler belirleyerek olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konan öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Sonuçlar

Bu araştırmanın nicel boyutu kapsamında öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları, Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğinde (OYNÖ) yer alan yedi boyut (genel memnuniyet, olumsuz duygular, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sosyal uyum, fırsatlar, başarı ve okul cazibesi) kapsamında ele alınmış ve sonrasında yedi boyutun kendi içerisinde yer alan her bir maddeye yönelik analizler yapılmıştır. Bu bağlamda her bir maddeye ilişkin öğrencilerin katılım düzeyleri frekans ve yüzde değerleri elde edilerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme neticesinde öğrencilerin önemli bir bölümünde:

- Genel memnuniyet boyutunda, okulda yapılan etkinliklerden keyif almadığı ve okula her gün gelmekte istekli olmadığı,
- Öğretmen öğrenci ilişkisi boyutunda, öğretmenlerin eşit ve adil davranmadığı,
- Sosyal uyum boyutunda, okulda öğrenciler arasında popüler olmadığı ve insanların onu düşünmediği,
- Başarı boyutunda, okulun çalışmalarını yürütebileceği imkânları sağlayamadığı,
- Okul cazibesi/çekiciliği boyutunda, okulda fazladan çalışma yapmaktan hoşlanmadığı, yapılan çalışmalardan heyecan duymadığı, öğrenmenin yeteri kadar eğlenceli ve keyifli olmadığı, yapılan çalışmaların merak uyandırıcı olmadığı,

şeklinde düşük algılar tespit edilmiştir. Ayrıca okul yaşamının niteliği alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarının en yüksek olduğu boyutun “*fırsatlar boyutu*” olduğu, yine olumsuz duygular boyutundaki maddelere yönelik katılım düzeylerine göre öğrencilerin

büyük bir çoğunluğunun okula yönelik duygularının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci algılarının en düşük olduğu boyutun ise “*okulun cazibesi/çekiciliği boyutu*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yaşamı niteliğinin alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarında cinsiyet değişkenine göre sadece okulun cazibesi/çekiciliği boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okulu daha cazip bulmaktadır.

İlçe değişkenine göre ise okul yaşamı niteliğine ilişkin öğrenci algıları ilçelerin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda ilçelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe bu ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları düşmektedir.

Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Sonuçlar

Okul yaşamının niteliğine ilişkin öğrenci algılarının düşük olmasına neden olan etkenler, “Okul İmkânları”, “Öğretim Programlarının Niteliği”, “Öğretmen Niteliği”, “Öğrenci Özellikleri” ve “Okul İklimi” temalarında yoğunlaşmaktadır.

Okul imkânlarından kaynaklanan etkenler genellikle okulun fiziki imkânlarının yetersizliği ile ilgilidir. Öğrencilere okulu cazip kılacak, onların kişisel ve sosyal gelişim beklentilerini karşılayacak sosyal imkânlar okul ortamında yetersizdir. Okul yöneticilerinin sorumluluklarının çok olmasına karşın yetkilerinin yetersiz olması, onların okulu cazip hale getirebilecek çalışmalar yapmasını olumsuz etkilemektedir. Okullar geleneksel okul teorilerine göre kurgulandığından halâ bürokratik ve hiyerarşik yapı karakteristiğine sahiptir. Bu nedenle de öğrencilerin yaşam niteliğini artıracak akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda beklentileri karşılayamamaktadır.

Öğrencilerin yaşam kültürünü dikkate alan, müfredat dışı etkinliklerin hayata geçirildiği, öğrenci doğasına uygun öğrenme ortamlarını içinde barındıran, sosyal-kültürel kulüplerle çocukların bireysel farklılıklarının keşfedildiği, dijital medyanın eğitsel amaçlarla daha yaygın kullanıldığı ve eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı bir okul kurgusuna ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretim programının niteliğinden kaynaklanan etkenlere yönelik temel sorun alanlarının programın içeriği, öğretim yöntemi ve izleme değerlendirilmesiyle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretim programının içeriğinin öğrencileri cezbedecek nitelikte

olmadığı, yoğun, sıkışık ve akademik ağırlıklı olduğu, zekâ farklılıklarını dikkate almadığı, kazanımdan ziyade konunun dikkate alındığı ve öğrenci merkezli olmadığı ifade edilmiştir. Okullar halâ bilgiyi çok özel ve faydacı bir çerçevede ele almakta, ezbere dayalı bir eğitim anlayışıyla hareket etmekte, bilginin öğrencilere doğrudan aktarılması, bilginin tekrar edilmesi ve öğrencilerden bilginin aynen geri bildirim şeklinde istenmesi devam etmektedir. Bu sorunun çözümlenmesi için de konuların sadeleştirilerek derinlemesine işlenmesi, öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri, inançları ve hoşlandıkları şeylerin programda yer verilmesi ve öğrenen merkeze alınarak programların içeriğinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretim yöntem ve tekniği olarak okullarda genellikle takrir (düz anlatım) yönteminin uygulandığı, öğrenci başarısının ise test yöntemleri ile belirlendiği, sınav odaklı öğretimin ezberciliği desteklediği bu nedenle de öğrencilerde üst düzey öğrenme becerilerinin gelişmediği belirtilmiştir. Takrir yönteminin uygulanmasında ise en önemli etkenin öğretmenin mesleki yeterliliği olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin merkezde hazırlanan programa yüklenen anlamı uygulamaya aktaramadığı, bu nedenle daha önce nasıl gördü veya öğrendi ise aynısını uygulamaya çalıştığı da ifade edilmiştir. Ayrıca Bakanlığın öğretim politikalarında sürekliliğin olmadığı, merkezde planlanan ile alanda uygulanan arasında ciddi uyumsuzluklar olduğu, programların kamuoyunda yeterince tartışılmadan ve paydaş görüşleri alınmadan uygulamaya konulduğu belirtilmiş ve programın niteliğinden kaynaklanan sorunların çözümlenmesinde iyi bir izleme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen niteliğinden kaynaklanan nedenlere yönelik temel sorunların öğretmenin mesleki yeterliği, öğrenciyle etkileşimi ve iş doyumunu ile ilgili alanlarında olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada yer alan hemen hemen tüm katılımcı görüşlerinde; öğretmenlerin program gerekliliklerine uygun mesleki yeterliliklerinin olmadığı, olumsuz davranış ve düşük performans gösteren öğretmenlerin öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algılarını düşürdüğü ve öğrenci öğretmen etkileşimini olumsuz etkilediği şeklinde görüşler tespit edilmiştir. Bu sorunlarının alt nedenleri ise, eğitim fakültelerindeki imkansızlıklar nedeniyle öğretmen adaylarının iyi yetiştirilemediği, eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte mezunlarına da pedagojik formasyon verilerek öğretmen niteliğinin düşürüldüğü ve atandıktan sonra da yeterli mesleki rehberlik alamadıkları şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumununun düşük olmasının onların performanslarını etkilediği ve bu durumun öğrencilere yansıdığı da belirtilmiştir. Bu bağlamda da öğretmenlerin gerek

hizmet öncesi gerekse hizmete başladıktan sonra mesleki yeterliklerinin artırılması ve başarılı olan öğretmenlerin ödüllendirilmesine yönelik iyileştirmeler yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Öğrenci özelliklerinden kaynaklanan etkenlere yönelik temel sorun alanlarının öğrenci gelişim beklentileri, öğrenci motivasyonu/tatmini ve aile-çevre ilişkileri ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Okullarda öğrencilerin akademik gelişimleri önemsendirken duyuşsal gelişimlerinin desteklenmediği, kişisel ve sosyal gelişim beklentileri karşılanamayan öğrencilerin okula gelmek istemedikleri vurgulanmıştır. Bu nedenle okullarda sosyal gelişime yönelik dersler, kurlar veya projeler yapılarak öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinin sağlanmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Okul yaşamını etkileyen en önemli nedenlerden biri de aile ve çevre ilişkileridir. Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsiz olması durumu çocukların akran ilişkilerine, okuldan beklentilerine ve genel davranışlarına yansımaktadır.

Okullarda öğrenciler motive edilemediği ve enerjilerini atacakları yeterli kaynaklar sağlanamadığı için okuldan soğudukları ve bunun sonucu olarak da okul dışı kontrolsüz çevrelerle (olumsuz akran grubu, bilgisayar oyunları, internet ortamı, madde bağımlılığı v.b.) etkileşim içerisine itildikleri vurgulanmıştır. Özellikle çocukların oyun alışkanlıkları, karşılıklı arkadaşlık ve akran etkileşimi içeren sokak oyunları yerine; birebir etkileşim içermeyen ve kontrolü zor olan elektronik oyunlara kaydığı, okul etkinliklerinin bu oyun endüstrisiyle rekabet edemediği ve bu nedenle çocukların yalnızlığa itildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda yeni eğitim politikalarında, günümüz yeni kuşak öğrenci özellik ve beklentilerini dikkate alan, çocukların oyun ihtiyaçlarını doğal ortamlarda giderilmesini sağlayan okul ortamlarının oluşturulması, gerektiğinde dijital medyanın oyun ve eğitsel amaçlarla kullanıldığı ve eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı bir okul teorisine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Okul iklimine yönelik sorun alanı ise okuldaki yönetsel boşlukların öğrenci saygı ve disiplin dengesine yansısıyla oluşan ve tüm okul üyelerince hissedilen okul atmosferi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okullarda öğretmen otoritesine olumsuz yansıyan ve öğrenci sorumluluğunu azaltan bir yönetsel boşluk olduğu, öğrencilerde ‘ne yaparsam yapayım sınıfı geçeceğim’ şeklinde bir boşvermişlik anlayışının var olduğu ve bu nedenle hiçbir şeyi ciddiye almadıkları belirtilmiştir. Bu durumun, okullarda var olan öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkilerindeki saygı ve disiplin dengesini olumsuz etkilediği

vurgulanmıştır. Öğrencilerde var olduğu belirtilen boşvermişlik davranışlarının okullardaki ödül ve disiplin dengesindeki tutarsızlıklarla ilgili olabileceği gibi; bu tür problemlerin ana nedenlerinin, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine yönelik beklentilerinin karşılanamaması neticesinde ortaya çıkan davranış bozuklukları olduğu şeklinde görüş birliğine varılmıştır.

Öneriler

1. Okuldaki yaşam niteliğine yönelik olumsuz algılara neden olan geleneksel okul modelleri yerine, çocukların doğasına uygun fiziksel ve sosyal imkanların sunulduğu, öğrencilerin yaşam kültürünü dikkate alan program dışı etkinliklerin hayata geçirildiği, sosyal-kültürel kulüplerle çocukların bireysel farklılıklarını kendilerinin keşfettiği, dijital medyanın eğitsel amaçlarla kullanıldığı ve eğlenerek öğrenmenin merkeze alındığı okul modelleri tasarlanabilir.
2. Öğrencilerin okul imkânlarını en iyi şekilde kullanmaları ve kendilerine daha çok zaman ayırabilmeleri için ikili eğitim uygulamaları kaldırılmalıdır.
3. Öğretim programları derinlemesine öğrenmeyi içerecek şekilde sadeleştirilerek; öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri, inançları ve hoşlandıkları şeylerin programda yer alması sağlanmalı ve öğrenen merkeze alınarak yeniden düzenlenmelidir.
4. Okullar sadece akademik başarının esas alındığı öğretim ortamları yerine, öğrencilerin bireysel zekâ farklılıklarının dikkate alındığı, onların duyuşsal ve devinişsel gelişim beklentilerinin de karşılandığı yaşam ortamları haline dönüştürülmelidir.
5. Öğretim programının sunumunda kullanılan geleneksel düz anlatım (takrir) yöntemi yerine alternatif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin derse katılımı açısından önem arz etmektedir. Alternatif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması öğretmenin mesleki yeterliği ile ilgili olduğundan gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle öğretmen mesleki yeterliklerinin artırılması sağlanmalıdır.
6. Programın etkinliği açısından, hazırlanmasından öğrenciye sunulmasına kadar tüm program bileşenlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda program izleme ve değerlendirme sistemi kurularak program belirli aralıklarla sürekli değerlendirilmeli ve geri dönütlerle dirik hale getirilmelidir.

7. Programlarda yapılan değişim veya yeniliklerde tüm paydaşların katkı ve desteği alınmalı, gerekli pilot uygulamalar yapılmalı ve uygulamaya geçilmeden önce tüm kamuoyuna anlatılmalıdır.
8. Öğretmenlerin mesleki yeterliği okul yaşamı açısından önemli bir etken olduğundan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik sorunların iyileştirilmesi konusunun, öncelikli eğitim politikaları arasında yer alması sağlanmalıdır. Bu bağlamda MEB ile eğitim fakülteleri işbirliği içerisinde, öğretmenin seçilmesi, yetiştirilmesi ve mesleki yeterliğinin artırılması konusunda kısa vadeli geçici çözümler yerine uzun vadeli gelecek projeksiyon çalışmaları yapılarak kalıcı çözümler üretilmeli ve öğretmen niteliği artırılmalıdır.
9. Öğretmenlerde iş doyumunun düşük olması öğretmen performansını etkilediği gibi okul iklimini de etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin mesleğini ve işini severek yapması için iyi çalışma koşullarının sağlanması öğretmene değer verilmesi, özlük ve ekonomik durumlarının iyileştirilmesi özellikle öğretmen saygınlığına zarar verecek uygulamalardan kaçınılması gerekmektedir.
10. Değişmekte olan toplumsal ve teknik imkânlar, öğrencileri daha az zahmet gerektiren ve çok kısa sürede tüketilmesi gereken interaktif temalarla baş başa bırakmaktadır. Bu durum okulların bilgiye ulaşmada önemli bir araç olma rolünü değiştirmekte öğrencileri kontrolü zor bir interaktif çevre ile etkileşime itmektir. Bu bağlamda teknoloji eğlenceli öğrenmede etkili bir araç olarak kullanılabilir.
11. Okullarda, öğrencinin duyuşsal gelişim beklentilerini destekleyen; ilgi, değer verme, başarı, güven, sevgi, saygı, öz benlik, azim, cesaret, öğrenmenin güçlenmesi, öz belirleme, iyi niyet, minnettarlık, şükran gibi pozitif psikoloji kavramları işlenmeli ve bu kavramlara yönelik sosyal proje veya etkinlikler yapılmalıdır.
12. Öğrencilerin aile özgeçmişi ve akran ilişkileri onların okuldaki iyi olma hallerini ve okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını etkilemekte. Bu bağlamda ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçlendirilmesi özellikle anne baba okulu gibi uygulamaların okullarda yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-139
- Ada, Ş. & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *KKEFD*. 16, 343-373
- Ada, S. & Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Ainley, J. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, 85, 69-80.
- Ainley, J., & Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education - Policy and practice*, 7, 107-128.
- Anık, C. (2007). Eğiticinin performansını niteleyen faktörler. *Bilig*, 43, 133-168
- Akarsu, F. (2011). Üstün yeteneklilik ve liderlik arasındaki ilişki. *Gönüllü Eğitim Dergisi*, 16, 20-25.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akın, U. & Koçak, R. (2007) Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 51, 353-370
- ASR. (2011). *Attendance in early elementary grades. Associations with Student Characteristics, School Readiness, and Third Grade Outcomes*. Applied Survey Research. <http://www.attendanceworks.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/ASR-Mini-Report> adresinden 12.02.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Aydın, İ.P. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara. Pegem A. Yayıncılık.
- Aydın, A. (1988). *Sınıf yönetimi*. Ankara. Anı.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 26 – 44.
- Bacanlı, H. (2005) *Duyuşsal davranış eğitimi* (2. Baskı). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2009) *Eğitim Psikolojisi* (14. Baskı). Ankara. Asal Yayınları.
- Bakioğlu, A. & Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 7 (1), 147-156
- Balay, R. (2004) Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37 (2), 61-82
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme. Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara. Pegem A.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (6. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Bahalı, K. & Tahiroğlu, A.Y. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Current Approaches In Psychiatry*; 2(3), 362-383
- Baskan, G. A., Aydın, A. & Madden, T. (2006) Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35-42
- Baş, A. U. & Siyez, D., M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(1), 43-70
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi
- Başar, M. A. (2000) İlköğretim okullarının işgören ve fiziki olanakları (4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8) Özel sayı.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul* (4. Basım). Ankara, Feryal Matbaası
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.

- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25 - 44.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Brand, S. (2012). *School climate*. <http://www.education.com/reference/article/school-climate/> adresinden 02 Şubat 2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Brophy, J. E. (1988), “*Educating teachers about managing classrooms and students*”, <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/> adresinden 02.09.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing Appreciation for Particular Learning Domains And Activities, *Educational Psychologist*, 34 (2), 75-86.
- Brown, M. T. & Rodríguez, F.L. (2009). Empirical research study. School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education* . 22 (2) 221–242
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum And Teaching Dialogue*. 6, 131-143.
- Bulurman, B. (2002). Enformasyon toplumu ve eğitim. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan. Kaynakları Dergisi* 4 (1)
- Bursalıoğlu Z. (1971) *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları no:16 Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. & Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. MEB: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology, 48*, 457–482.
- Can, H. (1985). *Başarı Güdüsü ve Yöneltil Başarı*, Ankara, H.Ü. İİBF. Yayın No: 12.
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Ortaöğretimde olumlu öğretmen – öğrenci ilişkileri, *Eğitim ve Bilim, 27* (124), 13 – 22.
- Celep, C. (2008). Öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf. *Eğitime Bakış Dergisi*, Nisan, Mayıs, Haziran (11), 3-9
- Cemaloğlu, N. & Şahin, D. (2007) Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi 15* (2) 465-484
- CFE. (2011). *Taking attendance seriously how school absences undermine student and school performance in new york city*. <http://www.attendanceworks.org/wordpress/wp-content> adresinden 04 Ocak 2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affecti ve performance: an effective profile. *Journal of Experimental Education, 62*(3), 221-239
- Cohen, J.(2010). *Measuring and Improving School Climate: A school improvement strategy that supports the whole child and the whole school community*. http://www.center-school.org/Student_Success/documents/CohenKeynote5-17-10-HANDOUT.pdf adresinden 29.10.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Covington M.V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review, *Annual Review of Psychology, (51)*, 171-200.
- Çelenk, S. (2003) Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi 2*, 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 12 Ocak 2014 tarihinde erişim sağlanmıştır

- Çelik, K. & Beşpınar, F., U. (2011). Farklı nedenlerle çalışma ve çalışmanın genç üzerine etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 3, 59- 69
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 , 121- 136.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*. (37), 155-174.
- Demirtaş, Z. & Kahveci, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okullarına yönelik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5, (4), 2150-2161.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. (Çev: H. Avni Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Drake, T. & Roe, W. (2003). *The principalship*. 6th ed. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Drucker, P. T. (1993). *Kapitalist ötesi toplum* (Çev. B. Çorakçı). İstanbul: İnkılâp. (Orijinal Basım. 1993).
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul kalitesi Kırklareli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:24, Sayı:2, .139-150.
- Dünya Bankası Raporu (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi. zorluklar ve seçenekler. [http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/Education Quality Report 2011-tr.pdf](http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/Education%20Quality%20Report%202011-tr.pdf) adresinden 02 Şubat 2012’de alınmıştır.
- Ellis, A. (2005). Building schools for the future. An opportunity to personalise learning and fundamentally re-think the business of education. http://download.microsoft.com/documents/uk/education/schools/bsf/BSF_White_Paper_Nov_05.doc adresinden 07.09.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Ellison, L. (2000). *The Personal Intelligences: Promoting Social Emotional Learning*, Corwin Press Inc.
- Epstein, J.L. & McPartland, J.M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13 (1), 15-30.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3 (1), 207–221.
- Erbuğ, C. & Demirkan, H. (1998). İlköğretim yapılarında güvenlik. Altıncı Ergonomi Kongresi. Ankara: *Milli Produktivite Merkezi Yayınları*, No: 622
- Erden, M. & Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayın Evi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul. Beta.
- Erdem, A. R. (2006). Nasıl öğretmeliyim: Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6 (2).
- ERG. (2011). *Eğitim izleme raporu 2010*. Web: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2010_SON.pdf adresinden 02 Şubat 2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Feldman, R.S. (1996). *Understanding psychology*, N Y: McGraw-Hil, Inc.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Yayın Evi.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Fraser, B.J. & Chionh, H. Y. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18, 29-44.
- Genç, S. Z. & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9, 89- 102.
- Godin, S. (2012). *Stop stealing dreams*. <http://sethgodin.typepad.com/files/stop-stealing-dreams6print.pdf> adresinden 02.07.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993) The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71
- Göç, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü düzeyleri*. Yüksek Lisan Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Gökdoğan, E. (2009). Çocuğum okula başlıyor. Çocuklarda ilk okul deneyimi. http://www.tavsiyee diyorum.com/makale_3443.htm adresinden 27.11. 2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Gökçe, O.(2006) *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. & Gürlesel, F. (2009). Türkiye’de İlköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesine yönelik politikalar. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/A%C3%87EV_Okulu%20Terk%20Raporu_0.pdf adresinden 14.01. 2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Gömleksiz, M. N. & Kan A., Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(1), 1159-1177,
- Gömleksiz M., Kilimci, S., Vural, R.A., Demir O., Meek, C.K. & Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online Dergisi*, 7 (2), 273-287.
- Graeff-Martins, A.S., Oswald, S., Comassetto, J.O., Kieling, C.,Goncalves, R.R. & Rohde, L.A. (2006). A package of intervention to reduce school dropout in public schools in a developing country. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15(8), 442-449.
- Gray, R. (2004). *How people work*. New York Prentice Hall
- Gür, S. B. (2006). Öğrenci merkezli eğitimin çıkmazları. *EskiYeni Dergisi*. 3, 34-45.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). *Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided an guidelines for improving test adaptation practies 1, 2* (online). <http://www.testpublishers.org.journal.html> adresinden 14.08.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Harper, H. & Dunkerly, J. (2009) Educating the world: Teachers and their work as defined by the United Nations Educational, Scientific and cultural organization (UNESCO). *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, 12 (1), 56-65.
- Hart, P.M. & Conn, M. (1996). Stress, morale and teachers. *Independent Education*, 26 (4), 26-27.
- Hesapçioğlu, M. & DüNDAR, S. (2008). Alternatif okulların felsefi temelleri ile ilgili sınıflandırma çalışması. M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 28 (28), 43-56.
- Hitt, M. A., Miller, C. C., & Colella, A. (2006). *Organizational behavior. A strategic approach*. San Francisco: Wiley.
- Holt, C. R. & Smith, R. M. (2002) "The Relationship Between School Climate And Student Success" *Arkansas Educational Research & Policy Studies Journal*. Arkansas University: Arkansas University Press, 2, 52-64
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskıdan Çev.) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel (Orijinal Basım. 2004).
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2002). An introduction o the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60, 115-122
- Illch, I (2002) *Okulsuz Toplum*. (Çev. Mehmet Özyay). İstanbul. Bensenoy Yayınları.
- İlmen, E. (2010). *Okul Grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Jerald, C.D. (2006) Identifying potential dropouts: Key lessons for building an early warning data system. *American Diploma Project Network*, June
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L. & Yeo, B. G. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British journal of Psychology*. 101, 453-479
- Johnson, B. & Stevens, B.J., (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the school level Environment Questionnaire (SELQ) *Learning Environments Research*, 4, 325-344

- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013).Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*. 33 (2) 293-315.
- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2001a). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265-284
- Karatzias, A., Papadioti, A. V. Power, K.G., & Swanson, V. (2001b). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupil. *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables, and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Kavas, A., B., & Bugay, A. (2009) Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(25), 13-21
- Kaya, A. & Siyez, D. M. (2008). Sociometric status and life satisfaction among turkish elementary school
- Keleş, E. & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 3 (2), 66-82
- Kline, P. (1994) *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Koçyiğit, S. (2009).*İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kong, C., K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environ Res* (11), 111–129
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006) *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara. Pegem A yayıncılık
- Kuzu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57-66.

- Lang, Q. C., Wong, A. F. L., & Fraser, B. J. (2005). Teacher-student interaction and gifted students' attitudes toward chemistry in laboratory classrooms in Singapore. *Journal of Classroom Interaction*, 40 (1), 18-28.
- Leonard, C.A.R, Bourke, S. & Schofield, N.J. (2000), "Quality of school life and absenteeism in primary schools", *Australian Association For Research in Education* (Annual Conference, 4-7 December, 2000, Sidney).
- Leonard, C. A.,R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Doktora Tezi, Australia, University of Newcastle, Faculty of Education and Arts. <http://ogma.newcastle.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/uon:687> adresinden 14.01.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Leonard, C., Bourke, S. & Schofield, N. (2003). *Affective outcomes in the context of school reform*. Paper presented at the NZARE / AARE Joint Conference. Hyatt Regency Hotel & University of Auckland – December. <http://www.aare.edu.au/03pap/leo03079.pdf> adresinden 13.12.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Leonard, C., Bourke, S. & Schofield, N. (2004) Affecting the affective: affective outcomes in the context of school effectiveness, school improvement and quality schools. *Issues In Educational Research*, 14 (1), 1–28. <http://www.iier.org.au/iier14/leonard.html> adresinden 13.12. 2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Linnakylä, P. & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading literacy in an international perspective*, 203 - 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Linnakylä, P. (1998). Collaboration and authenticity in evaluating the quality of school life. *Changing contexts of school development - the challenges to evaluation and assessment*. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisuja/electronic/001> adresinden 03.01.20012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Lumsden, L.S. (1994). Student Motivation to Learn. *ERIC Digest*, Sayı 92. ED370200
- Maele, D., V.& Houtte, M., V. (2010). The Quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Springer Science+Business Media*, 85-100

- Malin, A. & Linakkyla, P.(2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of finnish school life,” *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (2), 145-165.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *Australian Council For Educational Research*. Research Report Number 5. ACER
- MEB (2011a) *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu: 8. Sınıflar*. TIMSS uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması. VAKTAŞ yayın.
- MEB (2011b) *21. yüzyıl öğrenci profili*. Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Yayınları.
- MEB (2010) İlköğretim genel müdürlüğü ilköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri projesi. *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Çözüm Önerileri*
- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life. *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (2002). Determinants of students’ quality of school life: A path model, *Learning Environments Research*, 5, 275-300
- Mullins, L., J. (2006). *Essentials of organisational behaviour*. Financial Times Prentice Hall. Harlow. England.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Murray, C. & Greenberg, M, K. (2000). Children’s relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of Social Psychology*, 38, 423-445.
- NCSE (2005). *Tutancy Prevention In Action; Best Practices and Model Truancy Programs*. NCSE
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*, Ankara. A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Osterman, K.F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.

- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 156, 32-44
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 2/çok değişkeni analiz*. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Özdemir, M. (2012) Üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (2), 225-242
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara. Pegem A.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (2) 181-199
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38, 213-224
- Özden, Y, (2008). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara. Pegem Akademi
- Özden, E. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul,
- Özgüven, İ. E. (1992), *Hacettepe kişilik envanteri, psikolojik danışma rehberlik ve eğitim merkezi (PDREM)*, Ankara
- Özoğlu, M. (2010) Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. Sayı: 17. <http://arsiv.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf>. adresinden 16.02.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Pang, N. S. K. (1999). Students perceptions of quality of school life in Hong Kong primary schools. *Educational Research Journal*, 14, 49-72.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Perry, G. (2000). *Optimistic visions and satisfaction with life*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, November. <http://www.swin.edu.au/aare/conf99.htm/leo99.452>, adresinden 16.11.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Pink, D. H. (2010). *Drive. Nasıl motive oluruz? Nasıl motive ederiz*. Çeviri: Levent Göktem. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Ryan, S., Fleming, D., & Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *Physical Educator Spring*, 60(2), 28-42.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*. 13 (3) 383-397.
- Samson, G. E., Graue, M.E., Weinstein, T. & Walberg, H.J. (1984). Academic and occupational performance: A Quantitative Synthesis. *American Educational Research Journal Summer*. 21(2) 311-321
- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 1(3) 22-26
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. ve Cankseven, F. (2008) İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt:5, Sayı:2 <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 03.01.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (20. Baskı). Ankara. Pegem.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse. How is it different? Why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership*. A collection of articles. Thousands Oaks, California: Corwin.

- Schlechty, P.C. (2011). *Shaking up the school house how to support and sustain educational innovation. Okulu yeniden kurmak*. Çeviri: Yüksel Özden. Ankara. Nobel yayınları.
- Schmidt, L. J. & Lunenburg, F. C. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889-896. <http://www.invitationaleducation.net/journal/v12p103.shtml> adresinden 07.11.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sinclair, B. & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools, *Learning Environments Research*, 5, 301 – 328. <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1021976307020#page-1> adresinden 26.11.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Spring, J. (2010). *Özgür eğitim*. (Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287 – 293
- Sönmez, V. (1993). “Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci”, Ayşegül Ataman (Ed.) *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No: 17.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6) 49-74.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Allyn & Bacon.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem.
- Şimşek, H. ve Şahin, S. (2012) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.12 (2), 41-72

- Şimşek, Ö. E. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: "Etkili Okullar"*. Ankara. Pegem Akademi yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek, *Türk Yurdu Dergisi*, 29, 37–41.
- Şişman, M. & Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th edition). New York: Allyn and Bacon.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (8), 829–844
- TDK (2014) Güncel türkçe sözlük, <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 28.05.2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A., R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 2 (2), 23-37.
- Telef, B., B. (2011) Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 17.01.20015 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tezcan, M. (1998). Gelecekte eğitim (21.yüzyılın okulları üzerine). *Yeni Türkiye Dergisi*, 4 (19), 821-828.
- Thomas, D & Brown, J.S. (2011) *A new culture of learning cultivating the imagination for a world of constant change*. http://sites.duke.edu/arhist110_001_f2011/files/2011/08/Thomas_Brown_A_New_Culture_of_Learning.pdf adresinden 01 Temmuz 2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next?. *J. College Student Retention*. 8 (1), 1-19.

- Turgut, M. F. (1990).*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. (7. Baskı) Ankara. Seydam Matbaacılık.
- Türe, E. (2010). *Yatılı İlköğretim bölge okullarında eğitim ortamlarının fiziksel/mekânsal koşulları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.
- Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Abece Dergisi*, Mart Nisan sayısı 235-236.
- UCLA (2011). *School Attendance: Focusing on engagement and Re-engagement*. California Üniversitesi, Los Angeles. Web: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/Briefs/schoolattendenceproblems.pdf> adresinden 3.12. 2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002) Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 153-154
- Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Umay, A. (2002). Matematik öğretmen adaylarının başarı güdüsü düzeyleri, değişimi ve değişimi etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 148-155
- Ünal, S., Öztürk, M. & Gürdal A. (2000). ilköğretim okullarının bina standartlarına uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/795225337_13.pdf adresinden 16. 02. 2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands (59) 203–228.
- Williams, T. & Roey, S. (1996). Consistencies in the quality of school life. in M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading literacy in an international perspective*, 193 – 202. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.

- Wilner, J. (2011). Student satisfaction is key to school success: How much are schools responsible? *PsychCentral: Adventures in Positive Psychology with Joe Wilner*. <http://blogs.psychcentral.com> adresinden 11 Kasım 2012 tarihinde alınmıştır.
- Wolf, F. M., Chandler, T.A. & Spies, C.J. (1981): "A cross legged panel analysis of quality of school life and achievement responsibility," *Journal of Educational Research*, 363–368.
- Wong, E., Cronin, L., Griffith, L., Irvine, E. J., & Guyatt, G. H. (2001). Problems of HRQL assessment: How much is too much? *Journal of Clinical Epidemiology*, 54, 1081-1085.
- Wright, M. & Scullion, P. (2007). Quality of school life and attitudes to Irish in the Irish-medium and Englishmedium primary school. *Irish Educational Studies*. 26 (1), 57-77
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 261- 274.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (17), 1–13.
- Yılmaz, S. & Bulut, Z. (2003). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi: Erzurum Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 158.
- Yücel, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013). *TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.
- Yükçü, S & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 4,

EKLER

Ek 1. Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (Orijinal Form)



THE UNIVERSITY OF NEWCASTLE
School of Education

PRIMARY SCHOOL LIFE

We would like to know how you feel about your life in primary school. This is not a test, and there are no right or wrong answers. What we want is your opinion, so try to answer what you think about your school life. Your answers will not be seen by anyone else.

First of all, would you please answer these questions:

Name of Your School? _____

Your Class? _____ Boy or Girl? _____

Each statement on these two pages starts with MY SCHOOL IS A PLACE WHERE ... some particular thing happens to you or you feel a particular way. You should give your opinion by ticking one of the boxes in each line to show that you Agree, Mostly Agree, Mostly Disagree or Disagree with the statement.

Try to give an answer to every statement but, if you really cannot decide, leave that one out.

Don't forget that you have to think of My School is a Place Where... before each item for it to make sense, for example, My School is a Place Where ... I feel important.

(Tick one box in each line)

MY SCHOOL IS A PLACE WHERE ...

	Agree	Mostly Agree	Mostly Disagree	Disagree
1. I really like to go each day.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. my teacher is fair to me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I learn to get along with other people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I am a success as a student.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I feel unhappy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. other students accept me as I am.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I know how to cope with the work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I like to be.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. the work is a good preparation for my future.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I like to do extra work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I feel happy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. the things I learn are important to me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. learning is fun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I feel lonely.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. things I learn will help me in secondary school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MY SCHOOL IS A PLACE WHERE ...

(Tick one box in each line)

	Agree	Mostly Agree	Mostly Disagree	Disagre
16. I am good at school work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. I feel proud to be a student.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. I feel worried.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. my teacher takes an interest in helping me with my work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. people trust me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. I have a lot of fun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. my teacher listens to what I say.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. I enjoy what I do in class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. I am popular with other students	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. I can learn what I need to know.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. I know I can keep up with the work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. I get excited about the work we do.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. I get upset.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. I know people think a lot of me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. I get on well with the other students in my class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. what I learn will be useful.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. the work we do is interesting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. I get enjoyment from being there	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. my teacher helps me to do my best	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. people can depend on me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. other students are very friendly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. I feel restless.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. my teacher treats me fairly in class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. what I learn will be useful to me when I leave school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. I achieve a satisfactory standard in my work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

If you want to tell us anything else about your life at school, please write it here.

ITEM ALLOCATIONS FOR PRIMARY QSL

There are seven scales that comprise each of the 40-item Quality of School Life (QSL) questionnaires - five specific scales and two general scales.

SPECIFIC SCALES

Teacher scale: student satisfaction with their relationship with the class teacher
Items: i2, i19, i22, i34, i38

Opportunity scale: a belief in the relevance of schooling - a future oriented scale
Items: i9, i12, i15, i25, i31, i39

Achievement scale: student sense of being successful in school work
Items: i4, i7, i16, i26, i40

Social integration scale: student satisfaction with peer group relationships
Items: i3, i6, i20, i24, i29, i30, i35, i36

Adventure scale: student feelings of a sense of adventure in learning
Items: i10, i13, i23, i27, i32

GENERAL SCALES

General satisfaction scale: a general sense of satisfaction with life at school
Items: i1, i8, i11, i17, i21, i33

Negative affect scale: a general sense of negativity with life at school
Items: i5, i14, i18, i28, i37

Ek 2. Ölçek Kullanım İzni

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ



3 Kasım 2012 22:09

murat altın

<altindagmurat@gmail.com>

Kime: Sid.Bourke@newcastle.edu.au CS_INSTRUCTION_3

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

Dear Bourke,

I am doctoral student in Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences. I have been searching for my doctoral dissertation for a time. I am interested in Quality of School Life in Secondary Schooling and related literature on this issue is very limited in my country, Turkey. So I decided to work on this subject and I want to use the related scale that you and your colleague Ainley, J. developed in 1992 referenced in the article entitled as "Student views of primary schooling". Could you please let me use it in my doctoral dissertation and send me the original form of the scale? I am very appreciated if you response and help me. Thank you for your concern.

Best Regards

Murat ALTINDAĞ
Gazi University Gazi Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Ph.D. Candidate

permission for the use of quality of school life scale

Gelen Kutusu

3 Kasım 2012 23:11

Sid Bourke

<Sid.Bourke@newcastle.edu.au>

Kime: murat altin <altindagmurat@gmail.com> CS_INSTRUCTION_3

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

Hello Murat Altindag

I have attached the primary form of the QSL and a list of item allocation to scales. This is suitable for younger students. I am sorry that it is not set out very well, but am sure you can fix that.

You may use the QSL scales for your PhD research with the usual academic acknowledgement.

There is also a separate secondary form you will see reference to, so do not get the two forms confused.

Good luck with your research work.

Regards,
Sid

S.F. Bourke
Professor in Education
Faculty of Education & Arts
University of Newcastle, Australia
Phone: (61) (0)2 4921 5901 or (61) (0)2 4968 6706
FAX: (61) (0)2 4921 7916 or (61) (0)2 4968 6713

>>> murat altin <altindagmurat@gmail.com> 04-Nov-12 7:09 am >>>

[- Alıntılanan metni göster -](#)

2 eklenti — [Tüm eklentileri tara ve indir](#)



QSL PRIM SCALES.rtf

8K [HTML olarak görüntüle](#) [Tara ve indir](#)



PRIMFORM.doc

54K [HTML olarak görüntüle](#) [Tara ve indir](#)

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

Ek. 3: Ölçek Çeviri Formu

QUALITY OF SCHOOL LIFE SURVEY

	KAYNAK DİL - İNGİLİZCE	HEDEF DİL - TÜRKÇE
	MY SCHOOL IS A PLACE WHERE ...	
Faktör 1	General satisfaction scale	
Madde 1	I really like to go each day.	
Madde 8	I like to be.	
Madde 11	I feel happy.	
Madde 17	I feel proud to be a student.	
Madde 21	I have a lot of fun.	
Madde 33	I get enjoyment from being there.	
Faktör 2	Negative affect scale	
Madde 5	I feel unhappy.	
Madde 14	I feel lonely.	
Madde 18	I feel worried.	
Madde 28	I get upset.	
Madde 37	I feel restless.	
Faktör 3	Teacher scale	
Madde 2	my teacher is fair to me.	
Madde 19	my teacher takes an interest in helping me with my work.	
Madde 22	my teacher listens to what I say.	
Madde 34	my teacher helps me to do my best.	
Madde 38	my teacher treats me fairly in class.	
Faktör 4	Opportunity scale	
Madde 9	the work is a good preparation for my future.	
Madde 12	the things I learn are important to me.	
Madde 15	things I learn will help me in secondary school.	
Madde 25	I can learn what I need to know.	
Madde 31	what I learn will be useful.	
Madde39	what I learn will be useful to me when I leave school.	
Faktör 5	Achievement scale	
Madde 4	I am a success as a student.	
Madde 7	I know how to cope with the work.	
Madde 16	I am good at school work.	
Madde 26	I know I can keep up with the work.	
Madde 40	I achieve a satisfactory standard in my work.	
Faktör 6	Social integration scale	
Madde 3	I learn to get along with other people.	
Madde 6	other students accept me as I am.	
Madde 20	people trust me.	
Madde 24	I am popular with other students.	
Madde 29	I know people think a lot of me.	
Madde 30	I get on well with the other students in my class.	
Madde 35	people can depend on me.	
Madde 36	other students are very friendly.	
Faktör 7	Adventure scale	
Madde 10	I like to do extra work.	
Madde 13	learning is fun.	
Madde 23	I enjoy what I do in class.	
Madde 27	I get excited about the work we do.	
Madde 32	the work we do is interesting.	

If you want to tell us anything else about your life at school, please write it here.

Ek 4. Eşdeğerlik İçin Uzman Değerlendirme Formu

**EŞDEĞERLİK İÇİN
UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU**

Sayın

"Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla bir çalışma yapmaktayım. Ölçeğin çeviri süreçleri tamamlanmıştır. Ölçek ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacaktır. Sizden ölçekte yer alan ve Türkçe'ye çevrilmiş olan her bir maddeyi uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak "Anlamsal, Deyimsel, Kavramsal ve Deneyimsel" bakımdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğini şu iki soru temelinde değerlendirmeniz beklenmektedir:

- Maddelerde yer alan sözcük, kavram ve deyimler her iki kültürde de aynı anlamda ya da bağlamda mı kullanılmaktadır?
- Cevaplayıcılar açısından orijinal ölçekte ifade edilen deneyim, aracın uyarlanacağı kültürde de yaşanabilir ya da yaşanıyor mu?

Maddelerin eşdeğerliliği için "kısmen uygun" seçeneğini işaretliyorsanız lütfen, buna ilişkin önerilerinizi belirtiniz. Ölçekteki maddeler sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli geliştirmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Murat ALTINDAĞ
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
altindagmurat@gmail.com

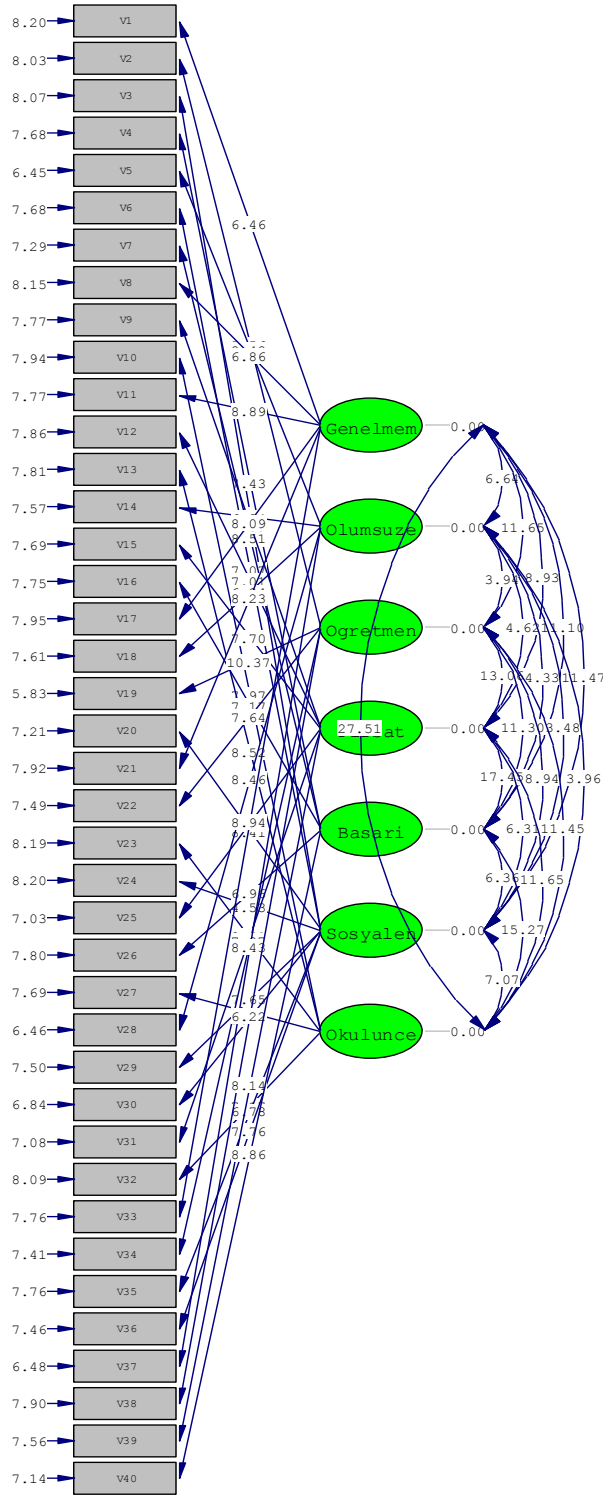
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL YAŞAMININ NİTELİĞİ ÖLÇEĞİ

MADELER		Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
		Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
FAKTÖR 1 Genel Memnuniyet Ölçeği								
	Benim okulum...							
Madde 1	...her gün gitmek istediğim bir yerdir.							
Madde 8	...orada olmayı sevdiğim bir yerdir							
Madde 11	...kendimi mutlu hissettiğim bir yerdir.							
Madde 17	...öğrencisi olmaktan gurur duyduğum bir yerdir.							
Madde 21	...çok eğlendiğim bir yerdir.							
Madde 33	...orada yapılan etkinliklerden keyif aldığım bir yerdir.							
FAKTÖR 2 Olumsuz Etki Ölçeği								
	Benim okulum...							
Madde 5	...kendimi mutsuz hissettiğim bir yerdir.							
Madde 14	...kendimi yalnız hissettiğim bir yerdir.							
Madde 18	...kendimi endişeli hissettiğim bir yerdir.							
Madde 28	...kendimi üzgün hissettiğim bir yerdir.							
Madde 37	...kendimi rahatsız hissettiğim bir yerdir.							
FAKTÖR 3 Öğretmen Ölçeği								
	Benim okulum...							
Madde 2	...öğretmenimin bana dürüst davrandığı bir yerdir.							
Madde 19	...öğretmenimin çalışmalarında bana yardımcı olma konusunda ilgili olduğu bir yerdir.							
Madde 22	...öğretmenimin benim söylediklerimi dinlediği bir yerdir.							
Madde 34	...öğretmenimin elimden gelenin en iyisini yapmam için bana yardım ettiği bir yerdir.							
Madde 38	...öğretmenimin sınıfta bana adil davrandığı bir yerdir.							

MADELER		Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
		Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
FAKTÖR 4								
Fırsat Ölçeği								
	Benim okulum...							
Madde 9	...oradaki çalışmaların geleceğim için iyi bir hazırlık olduğu yerdir.							
Madde 12	...öğrendiğim şeylerin benim için önemli olduğu bir yerdir.							
Madde 15	...öğrendiklerimin bana lisede yardımcı olacağı bir yerdir.							
Madde 25	...bilmem gereken şeyleri öğrenebileceğim bir yerdir.							
Madde 31	...öğrendiklerimin sınavlarda ve meslek hayatımda işe yarayacağı bir yerdir.							
Madde 39	...öğrendiklerimin, okuldan sonraki yaşamımda faydalı olacağı bir yerdir.							
FAKTÖR 5								
Başarı ölçeği								
	Benim okulum...							
Madde 4	...öğrenci olarak başarılı olduğum bir yerdir.							
Madde 7	...çalışmalarımın nasıl başa çıkacağımı bildiğim bir yerdir.							
Madde 16	...okul derslerinde iyi olduğum bir yerdir.							
Madde 26	...çalışmalarımı yürütebileceğim imkânları sağlayabilen bir yerdir.							
Madde 40	...çalışmalarımda memnuniyet verici bir düzeye ulaştığım bir yerdir.							
FAKTÖR 6								
Sosyal Uyum Ölçeği								
	Benim okulum...							
Madde 3	...diğer insanlarla geçinmeyi öğrendiğim bir yerdir.							
Madde 6	...diğer öğrencilerin beni olduğum gibi kabul ettiği bir yerdir.							
Madde 20	...insanların bana güvendiği bir yerdir.							
Madde 24	...diğer öğrenciler arasında popüler olduğum bir yerdir.							
Madde 29	...insanların beni çok düşündüklerini bildiğim bir yerdir.							
Madde 30	...sınıfımdaki diğer öğrencilerle iyi anlaştığım bir yerdir.							
Madde 35	...insanların benden destek bulabileceği bir yerdir.							
Madde 36	...diğer öğrencilerin arkadaş canlısı olduğu bir yerdir.							

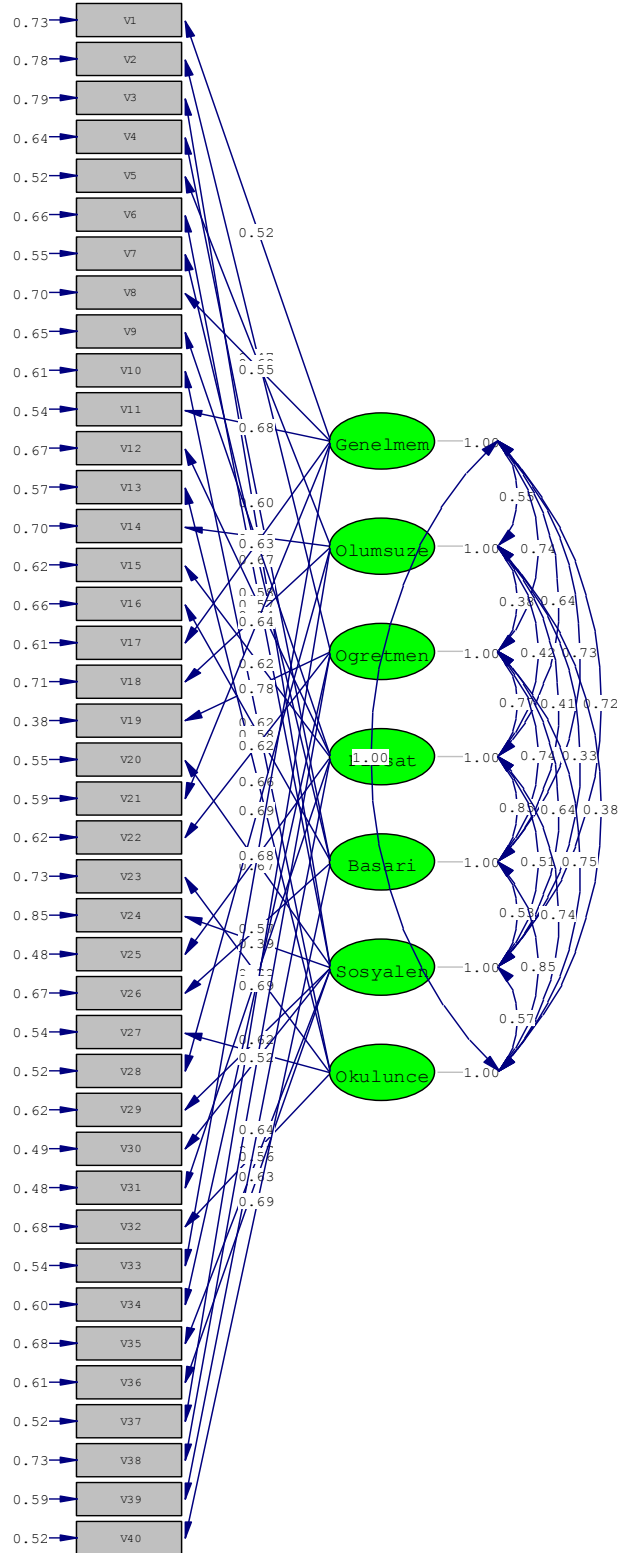
MADDELER		Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
		Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
	FAKTÖR 7 Okul Cazibesi Ölçeği							
	Benim okulum...							
Madde 10	...ders dışı etkinlik yapmaktan hoşlandığım bir yerdir.							
Madde 13	...öğrenmenin eğlenceli olduğu bir yerdir.							
Madde 23	...sınıfta yaptıklarımın zevk aldığı bir yerdir.							
Madde 27	...yaptığımız çalışmalarla ilgili heyecan duyduğum bir yerdir.							
Madde 32	...yaptığımız çalışmaların ilgi çekici olduğu bir yerdir.							

Ek 5. DFA sonucunda her bir maddenin örtük değişkenle arasındaki ilişkinin manidarlığını gösteren *t* değerlerine ilişkin yol grafiği.



Chi-Square=1069.22, df=719, P-value=0.00000, RMSEA=0.058

Ek 6. DFA sonucunda her bir maddenin faktör yük değerlerine ilişkin standartlaştırılmış katsayılara yönelik yol grafiği.



Chi-Square=1069.22, df=719, P-value=0.00000, RMSEA=0.058

Ek 7. Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (Nihai Form)

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma okul yaşamınızda kendinizi nasıl hissettiğinizi, okul yaşamınızla ilgili algılarınızın neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu bir sınav veya test değildir. Lütfen yalnızca okul yaşamınızla ilgili neler düşünüyorsunuz onu yanıtlamaya çalışınız. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır.

Lütfen öncelikle aşağıdaki sorulara cevap veriniz:

Okulunuzun adı :
Sınıfınız :
İlçeniz :
Cinsiyetiniz : 1. () Kız öğrenci 2. () Erkek öğrenci

Anketteki ifadeleri dikkatli bir şekilde okuyarak karşılardaki ölçekte size göre en uygun seçeneği işaretleyiniz. Her bir ifadeyi okurken başına **“Benim okulum”** ifadesini koyarak okumayı unutmayınız. Tüm soruları eksiksiz ve samimiyetle doldurmanızı rica eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Murat ALTINDAĞ

Not: Her maddenin başına **“Benim okulum”** ifadesini koymayı unutmayınız.

Örneğin : **Benim okulum** her gün gitmek istediğim bir yerdir şeklinde

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1 her gün gitmek istediğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 öğretmenlerin bütün öğrencilere eşit davrandığı bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 diğer insanlarla geçinmeyi öğrendiğim bir yerdir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 öğrenci olarak başarılı olduğum bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 kendimi mutsuz hissettiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 diğer öğrencilerin beni olduğum gibi kabul ettiği bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 çalışmalarımı nasıl başa çıkacağımı bildiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 orada kendimi güvende hissettiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 oradaki çalışmaların geleceğim için iyi bir hazırlık olduğu yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 fazladan çalışma yapmaktan hoşlandığım bir yerdir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 kendimi mutlu hissettiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 öğrendiğim şeylerin benim için önemli olduğu bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 öğrenmenin eğlenceli olduğu bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 kendimi yalnız hissettiğim bir yerdir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 öğrendiklerimin bana lisede yardımcı olacağı bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 okul derslerinde iyi olduğum bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 öğrencisi olmaktan gurur duyduğum bir yerdir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
18 kendimi endişeli hissettiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 öğretmenimin çalışmalarında bana yardımcı olma konusunda ilgili olduğu bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 insanların bana güvendiği bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 çok eğlendiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 öğretmenimin söylediklerimi dinlediği bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 sınıfta yaptığım aktivitelerden keyif aldığım bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 diğer öğrenciler arasında popüler olduğum bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 bilmem gereken şeyleri öğrenebileceğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 çalışmalarımı yürütebileceğim imkânları sağlayabilen bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 yaptığımız çalışmalarla ilgili heyecan duyduğum bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 kendimi üzgün hissettiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 insanların beni çok düşündüklerini bildiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 sınıftaki diğer öğrencilerle iyi anlaştığım bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 öğrendiklerimin sınavlarda (SBS, LYS) ve meslek hayatımda işe yarayacağı bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 yaptığımız çalışmaların merak uyandırıcı olduğu bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 orada yapılan etkinliklerden keyif aldığım bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 öğretmenimin elimden gelenin en iyisini yapmam için bana rehberlik ettiği bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 insanların benden destek bulabileceği bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 diğer öğrencilerin arkadaş canlısı olduğu bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 kendimi rahatsız hissettiğim bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 öğretmenimin sınıfta bana adil davrandığı bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 öğrendiklerimin, okuldan sonraki sosyal yaşamımda faydalı olacağı bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 çalışmalarında memnuniyet verici bir düzeye ulaştığım bir yerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Yukarıdaki ifadelerden başka eklemek istediğiniz düşünceleriniz varsa lütfen aşağıya yazınız

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 8. Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşme Formu

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL YAŞAMININ NİTELİĞİ

Sayın.....

Bu araştırma ile ilköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının saptanması, okul yaşamı alt boyutlarında, düşük öğrenci algılarına neden olan etkenlere ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda okul yaşamının gelişiminin tartışılması amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda okul yaşamları ile ilgili öğrenci algılarının neler olduğunu belirlemek amacıyla Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği (OYNÖ) uygulanmış, uygulama sonuçlarına göre okul yaşamını etkileyen faktörlere göre öğrenci katılımı düşük olan ifadeler aşağıda verilmiştir.

Görüşme esnasında size göre düşük olan öğrenci algılarının nedenleri sorularak bu nedenlerin iyileştirilmesine yönelik görüş ve önerileriniz istenilecektir.

Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz içten cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Murat ALTINDAĞ
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
altindagmurat@gmail.com

A. GÖRÜŞME ORTAMI

1. Okulun Adı:
2. Görüşme;
 - Tarihi ve Saati:
 - Yeri:

B. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Branşınız:
2. Öğretmenlik/yöneticilik kıdeminiz:

C. OKUL YAŞAMININ NİTELİĞİ

1. Genel Memnuniyet Boyutu:

Yapılan nicel araştırmada öğrencilerin önemli bir bölümü okula her gün gelmek istemediklerini ve okulda yapılan etkinliklerden keyif almadıklarını belirtmişlerdir.

Size göre bu algının nedenleri neler olabilir ve bu soruna ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Boyutu:

Öğrenciler, öğretmenlerin bütün öğrencilere eşit ve adil davranmadığını düşünmektedir. Size göre bu algının nedenleri neler olabilir ve bu soruna ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

3. Sosyal Uyum Boyutu:

Araştırmaya katılan öğrenciler arkadaşları arasında popüler olmadığını ve insanların onu çok düşünmediğini belirtmişlerdir. Size göre bu algının nedenleri neler olabilir ve bu soruna ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

4. Başarı Boyutu:

Öğrenciler okullarının çalışmalarını yürütebileceği imkânları sağlayamadığını belirtmişlerdir. Size göre bu algının nedenleri neler olabilir ve bu soruna ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

5. Okulun Cazibesi Boyutu

Araştırmaya katılan öğrenciler okullarında fazladan çalışma yapmaktan hoşlanmadıklarını, yapılan çalışmaların merak uyandırıcı olmadığını, çalışmalarla ilgili heyecan duymadığını, öğrenmenin yeteri kadar eğlenceli ve keyifli olmadığını belirtmişlerdir. Size göre bu algının nedenleri neler olabilir ve bu soruna ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL YAŞAMININ NİTELİĞİ

Sayın.....

Bu araştırma ile ilköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının saptanması, okul yaşamı alt boyutlarında, düşük öğrenci algılarına neden olan etkenlere ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda okul yaşamının gelişiminin tartışılması amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda okul yaşamları ile ilgili algılarının neler olduğunu belirlemek amacıyla öğrencilere Okul Yaşamı Niteliği Ölçeği (OYNÖ) uygulanmış, uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin önemli bir bölümü;

- Okula her gün gelmek istemediğini ve okulda yapılan etkinliklerden keyif almadığını,
- Öğretmenlerin bütün öğrencilere eşit ve adil davranmadığını,
- Arkadaşları arasında popüler olmadığını ve insanların onu çok düşünmediğini,
- Okulların çalışmalarını yürütebileceği imkânları sağlayamadığını
- Okullarında fazladan çalışma yapmaktan hoşlanmadıklarını, yapılan çalışmaların merak uyandırıcı olmadığını, çalışmalarla ilgili heyecan duymadığını, öğrenmenin yeteri kadar eğlenceli ve keyifli olmadığını,

Belirtmişlerdir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler “okul imkânları”, “öğretim programının niteliği”, “öğrenci özellikleri”, “öğretmen niteliği” ve “okul iklimi” temalarında gruplandırılmıştır.

Görüşme esnasında öğretmen ve okul yöneticilerince belirtilen düşük öğrenci algı nedenlerine ilişkin ifadeler aşağıdaki tabloda gruplandırılmış temalar halinde yer almaktadır. Sizden uzmanlık alanınızı ilgilendiren temalara ilişkin görüş ve önerileriniz istenilecektir. Görüşme sorularına vereceğiniz içten cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Murat ALTINDAĞ
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
altindagmurat@gmail.com

A. GÖRÜŞME ORTAMI

3. Uzmanlık Alanı:
4. Görüşme;
 - Tarihi ve Saati:
 - Yeri:

B. TEMALAR:

Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Algılarının Nedenleri

Akademisyen Görüşleri
(Öğretmen ve okul yöneticilerine belirtilen ifadelerle ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir.)

Tema: Okul İmkânları

1. Okulun fiziki yapıları yetersiz olup aynı zamanda öğrenci doğasına uygun değildir. Okulda akademik dersler dışında öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirecek spor, sanat, resim ve müzik etkinlikleri yeterince yapılamıyor. Okullarda öğrenci merkezli eğitim yapılmadığı için öğrencilerin birçok beklentileri (oyun, başarı, ilgi vb.) karşılanmıyor. Bu nedenle okul öğrenciye cazip gelmediği için okula gelmek istemiyor.
2. Sınıf mevcutları çok kalabalık olduğundan gürültü meydana geliyor. Öğretmen sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanıyor. Ayrıca öğrenci ile birebir etkileşim kurulamadığından öğrencinin bireysel özellikleri fark edilemiyor. Bu nedenle öğretmen dersi birkaç ilgili öğrencilerle işlemek durumunda kalıyor. Bu durum diğer öğrencilerde adaletsizlik duygusunu oluşturuyor.
3. Okullarda sadece akademik başarıya odaklanma var. Bu nedenle öğrencinin zekâ farklılıkları ve diğer ihtiyaçları (oyun, spor, sanat, gezi vb. sanat etkinlikleri) göz ardı ediliyor. Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan onların yaparak ve yaşayarak öğrenmesini kolaylaştıran öğretim programı ile sosyal etkinlikler birlikte sunulmuyor.
4. Bakanlık politikaları uygulamadan çok uzaktır. Planlama ile uygulama arasında sorunlar var. Buna rağmen okul müdürlerinin yetkileri çok az sorumlulukları çok fazla. Okul müdürleri kendilerini güvende hissetmedikleri zaman bazı şeyleri yapmaya cesaret edemiyorlar. Bu durum insanların motivesini kırıyor. Ayrıca eğitim öğretim hep ikinci planda kalıyor. Okul müdürleri bürokrasi ile meşgul ediliyor Ayrıca okul kurallarının oluşturulmasında okul üyelerinin (Yönetici, öğretmen ve öğrenci) hiçbir katılımı yok.

Tema: Okul İklimi

1. Okullarda öğretmen otoritesine olumsuz yansıyan ve öğrenci sorumluluğunu azaltan bir yönetsel boşluk var. Öğrencilerde ne yaparsam yapayım sınıfı geçeceğim havası hakim. Okula veya sınıfa girdiğinizde bu atmosferi hissediyorsunuz. Öğrenciler hiçbir şeyi ciddiye almıyorlar. Maalesef bu durum okulda öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin karşılıklı kişisel ilişkilerinde olması gereken saygı ve disiplin dengesini olumsuz etkilemektedir.

**Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre
Öğrenci Algılarının Nedenleri**

Akademisyen Görüşleri
(Öğretmen ve okul yöneticilerince belirtilen ifadelere ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir.)

Tema: Öğretim Programının Niteliği

1. Programların içeriği ve zenginliği öğrencide keşfetme ve merak duygusunu tetiklemiyor. Programlar bilgi ağırlıklı olup öğrenciyi cezbetmiyor. Yapararak yaşayarak öğrenme yapılamıyor.
2. Öğretim programları çok yoğundur. Öğretmenlerin ders yükü çok fazladır. Program belirli bir süre içinde bitirilmesi gerektiğinden öğretmenler programı yetiştirme konusunda kaygılanıyor. Öğretmenler sınıf içinde bazı ilgili öğrencilerle dersi işlemek durumunda kalıyor ve böylece diğer öğrenciler ihmal ediliyor.
3. Öğretim programlarının hazırlanmasında farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıyor ve buna göre kazanım ve üniteler düzenlenmiyor. Bu durum standart altı veya standart üstü olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin dersten kopmasına yol açıyor.
4. Okullarda sadece akademik başarıya odaklanılarak faklı zekâ türleri ihmal ediliyor. Başarıyı sadece sınavla ölçen ve sınavlarda da genellikle test tekniği kullanan değerlendir sistemi var. Bu durum ezberci eğitimi destekliyor. Okullara yönelik, öğrenciyi sadece testlerle sınavlara hazırlayan bir kurum algısı oluşuyor. Sınav sistemi çocuklarda da öğretmenlerde de kaygı oluşturuyor ve sınav kaygısı eğlenceli etkinliklerin süresini ve etkisini azaltıyor.
5. Öğretmen merkezli takdir yöntemi çocukları sıkıyor. Öğretmenlerin program gerekliliklerine uygun yeterliliklere sahip olmamaları halen etkinliklerin birey temelli olmasından ziyade öğretmen merkezli içerik tasarımına kaymasına neden olmaktadır.
6. Bakanlık politikalarında süreklilik yok. Bakanlıkta planlanan ile alanda uygulanan arasında uyumsuzluk var. Öğretim programları kamuoyunda yeterince tartışılmadan uygulamaya konulmaktadır. Bu husus öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, velilerin de önemli bir kısmının program kazanımlarına şüpheyle yaklaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenler benimsemedikleri bir programı uygulamak zorunda kalmakta, veliler de nedenini anlayamadıkları değişmelerle mücadele etmek durumunda kalmaktadır.

Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Algılarının Nedenleri

Akademisyen Görüşleri
(Öğretmen ve okul yöneticilerince belirtilen ifadelerle ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir.)

7. Ders sayıları çok fazla olup normal ana derslerin yanında birde seçmeli dersler çıkmış durumda. Zaman çok az. Çocuklar biraz zaman kazanabilmek için ikili öğretimlerde 80 dk. blok ders yapıyorlar. Teneffüsler beşer dakika. Çocuk yedi/sekiz saat derse girmesi gerekiyor. Özellikle seçmeli dersler çocukların kendine vakit ayırmasını ve oyun oynamasını kısıtlıyor. İkili eğitim yapılan okullarda dersler akşam geç saatlere kadar (saat 19;00/20;00 gibi) sarkıyor. Ders programları ikili eğitim yapılan okullara göre hazırlanmıyor.

Tema: Öğretmen Niteliği

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sıkıntıları var. Öğretmenler eğitim fakültelerinden yeterli düzeyde gelmiyor. Sınıf yönetimi dersi özellikle uygulama boyutunda eğitim fakültelerinde istenilen düzeyde ele alınmıyor.
2. Program öğretmenlere birçok konuda özgürlük tanımalarına rağmen öğretmenlerin program gerekliliklerine uygun mesleki yeterlilikleri yok. Öğretmen programı öğrencinin düzeyine göre ayarlayamıyor. İlk beş yılda bocalıyorlar ve yeteri düzeyde rehberlik almıyorlar.
3. Öğretmenlerin iş doyumunu düşük. Motivasyon eksikliği var. İş doyumunu düşük olunca bu memnuniyetsizlikler çocuklara yansıyor.
4. Öğretmenlerde programı yetiştiremeyeceğim kaygısı yaşanıyor. Türkiye'deki her öğrenci sınavlara kadar bu konuları bitirmek durumunda diye yazı geliyor.
5. 90'lı yıllardan sonra doğan çocuklar teknoloji ile çok içli dışlı. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasında kuşak farklılıkları var. Bu farklılıklar karşılıklı anlayış ve iletişimi etkiliyor.

Tema: Öğrenci Özellikleri

1. Akademik başarıyı esas alan eğitim sistemi farklı zekâ grubundaki çocukları göz ardı ediyor ve sistemin dışına itiyor. Oysaki çocukların birçoğu sayısal ve genel derslere karşı ilgisiz. Çocukları ilgisi olamayan derslerde tutmaya zorlamak, onları daha da sıkıyor. Bu durumda çocukların başarı, güven, sevgi, sosyal saygı gibi duygusal ihtiyaçları tatmin edilemiyor. Bu ihtiyaçlar okul içinde tatmin edilemediğinde çocuklar okuldan soğuyor ve okul dışı kontrolsüz gruplara kayabiliyor.

**Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre
Öğrenci Algularının Nedenleri**

Akademisyen Görüşleri
(Öğretmen ve okul yöneticilerince belirtilen ifadelerle ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir.)

2. Okulu öğrenciye sevdirecek ve motive edecek kaynaklar yeterli olmadığından okul öğrenciye cazip gelmiyor. Ayrıca çocuklar okul dışında daha özgür ve daha rahat kendi istedikleri aktiviteleri yaptıklarından dolayı ders bitse de okuldan ayrılacak diye düşünüyorlar.
3. Öğrencilerin okulu sevmesinde birinci etken öğretmen olmasına rağmen öğrenciyi okula çekecek yeteri kadar öğretmen öğrenci etkileşimi kurulmuyor. Bundan dolayı öğrencinin ilgi ve alanları keşfedilemiyor. Bu durum çocukta ötelenmişlik hissi veriyor hatta öğretmenlerin eşit ve adil davranmadıklarını düşünüyorlar.
4. Ailelerin çocuk yetiştirme konusundaki bilinçsizliği çocukların sevgi ve değer verme açlığı yaşamasına neden oluyor. Ayrıca ödüllendirme sistemi genellikle maddiyat üzerinden yapıldığından çocuklar doyumsuz hale gelebiliyor. Her şeyi ekonomik ve materyal odaklı gören menfaat ve haz merkezli bir nesil yetişiyor. Bu durum okul yaşamına yansıyor.
5. Okullardaki kontrollü ortamlara karşın evde öğrenciler daha kontrolsüz bir çevreyle karşı karşıyadır (akran grubu, bilgisayar oyunları, v.b.) İnternet ortamı, televizyon sokakta yaşadıkları çocukları etkiliyor. Değişmekte olan toplumsal ve teknik imkânlar öğrencileri daha kısa süreli, daha az zahmet gerektiren ve çok kısa sürede tüketilmesi gereken interaktif temalarla baş başa bırakmıştır. Okul öğrencilere daha cazip gelen toplumsal ve teknolojik gelişmelerle rekabet edemiyor.
6. Sınav odaklı eğitim anlayışı hem öğrencileri hem de velileri kaygılandırıyor. Öğrenciler aileleri tarafından sürekli dersane veya kurslara gönderilerek yarışa zorlanıyor. Çocuklar çocukluğunu yaşayamıyor ve sevdikleriyle yeterli düzeyde zaman geçirmiyor.
7. Günümüzde parçalanmış aileler arttı. Ebeveyn rollerindeki eksiklikler okulda davranış bozukluğu olarak ortaya çıkıyor. Çünkü ergenlik döneminde çocuklar kendilerini tanımak ve gerçekleştirmek için akran gruplarına daha çok yönelebiliyor Çocuklar ilgi beklediği insanlarda karşılık göremeyince dışardaki kontrolsüz gruplara kayabiliyor. Maalesef çevremizde kötü alışkanlıklara neden olacak çok fazla örnek var.