



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DOKTORA
TEZİ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA İLİŞKİN
MEMNUNİYET DÜZEYLERİ VE METAFORİK
ALGILARI İLE HAYALLERİNDEKİ İDEAL OKULA
DAYALI BİR MODEL ÖNERİSİ**

ÜMRAN TURAN

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI**

ANTALYA, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA İLİŞKİN MEMNUNİYET
DÜZEYLERİ VE METAFORİK ALGILARI İLE HAYALLERİNDEKİ
İDEAL OKULA DAYALI BİR MODEL ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

Ümran TURAN

Danışman: Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ümran TURAN 'ın bu çalışması **30/05/2022** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi** Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Ali SABANCI
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EBB. EYTPE

Üye : Doç. Dr. Semiha ŞAHİN
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, EBB. EYTPE

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Türkan AKSU
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EBB. EYTPE

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞEREN
Antalya AKEV Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi, Sosyoloji

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi EBB. EYTPE

DOKTORA TEZİNİN ADI: Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Memnuniyet Düzeyleri ve Metaforik Algıları ile Hayallerindeki İdeal Okula Dayalı Bir Model Önerisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezim olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullandışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

űmran TURAN

ÖNSÖZ

Birçok öğrencinin okullarına gelirken mutsuz ama günün sonunda ise aksine bir yerden kurtulmuşçasına okuldan çıkışlarını izlediğimde, sınıfta istenmeyen davranışları ısrarla tekrarladıklarını fark ettiğimde ve onlara okul deyince akıllarında ne canlandırdıklarını sorduğumda bana memnuniyetsizliklerini ifade etmeleriyle benim tez yolculuğum da başlamıştı. Bununla birlikte PISA'nın (2015) yapmış olduğu araştırma sonucu benim öğrencilerin okul memnuniyeti ve hayallerindeki ideal okul modeli konusunu çalışmamın gerekçesini oluşturmuştur. Bu araştırma sonucuna göre, OECD ülkeleri içinde en mutsuz öğrencilerin Türkiye'de olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin henüz onbeşli yaşlarda olduğunu düşündüğümde yaşamlarının en güzel yıllarını mutsuz ve sınav kaygısı baskısı ile geçiriyor olmaları bir eğitimci olarak beni harekete geçirdi. Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelediğimde bu konuya ilişkin birçok metafor çalışmasının yapıldığını fakat öğrencilerin hayallerindeki ideal okul modelinin Türkiye özelinde henüz çalışılmamış olduğunu gördüm. Benim çıkış noktam burası oldu; öncelikle öğrencilerin okul memnuniyet düzeylerini geliştireceğimiz ölçek ile tespit edecek sonra da memnuniyetin en düşük olduğu okul türünde öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yoluyla onların nasıl bir okul hayal ettiklerini ve memnuniyetlerini artıracak bir okul modeli sunacaktım. Bilimsel alana böylesine kıymetli bir katkı sunmak benim hayalimdi. Bu hayalimi en başından beri destekleyip tezin her aşamasında beni sabırla dinleyen, teşvik eden ve işine olan saygısını örnek aldığım tez danışmanım Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI' ya şükranlarımı sunarım.

Doktora tez izleme komitesi ve tez savunma jürimde yer alan, görüş ve önerileriyle bana katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ali SABANCI' ya ve Doç. Dr. Semiha ŞAHİN' e, Dr. Öğr. Üyesi Türkan AKSU' ya ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞEREN' e teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitimi sürecinde bana çok yönlü katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU ve Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Bugünkü duruşumun mimarı, ihtiyacım olan her anda sevgilerini ve desteklerini yanımda hissettiğim, varlıklarına şükrettiğim babama ve anneme minnettarım. Ve son olarak özellikle tez yazımı dönemimde göstermiş olduğu sabır ve anlayış için canım kızım Ecrin'e çok teşekkür ederim.

Umuyorum ki öğrenci hayallerinden yola çıkılarak ortaya konulan bu okul modeli, Türkiye'nin herhangi bir yerinde mutsuz olan herhangi bir çocuğun gülümsemesi için çabalayacak nesillerin yetişmesine vesile olur.

Ümran TURAN



ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA İLİŞKİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ VE METAFORİK ALGILARI İLE HAYALLERİNDEKİ İDEAL OKULA DAYALI BİR MODEL ÖNERİSİ

TURAN, Ümran

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

Mayıs, 2022, 154 sayfa.

Okul paydaşlarının merkezinde öğrenci yer almaktadır çünkü gerek öğretmen ve yöneticiler gerekse hizmetli, personel ve veliler gibi diğer paydaşlar okulla ilgili bütün faaliyetlerini öğrenciye kazandırılması beklenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar için vardır. Öğrenciler zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirmekte ve eğitimden beklentilerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Bunun için gerek okula ilişkin kazanımlar gerekse onlara sunulan hizmetler okuldan memnuniyetlerini büyük oranda etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okuldan memnuniyet düzeylerini saptamak ve hayal ettikleri ideal okul kavramına dayalı görüşlerini tespit ederek bir okul model önerisi geliştirmektir. Bu çalışma, Sıralı açıklayıcı (Nicel- Nitel) desende karma yöntemde bir araştırmadır. Çalışmanın nicel bölümünde; Çalışma evrenine 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde bulunan beş merkez ilçedeki tüm resmi lise türlerinden araştırmaya dahil edilen öğrenciler, kolay ulaşılabilir oransız küme örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Araştırmacı tarafından “Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği” geliştirilmiş, ön ve asıl uygulama yapılmıştır. Nitel bölümünde ise; Antalya ilinde bulunan beş merkez ilçedeki Anadolu lisesi öğrencileri ile yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak nitel görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yüzyüze görüşmeler yapılmış ve okula ilişkin metaforik algıları ile hayallerindeki okula ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, nicel bölüm için yapılan t-testi, aritmetik ortalama ve ANOVA ve LSD testleri sonucunda öğrencilerin memnuniyet düzeyleri; okulun boyutlarına göre genel memnuniyetleri “orta derecede memnunum” şeklindedir; aritmetik ortalamalar ise okulun en yüksek memnuniyet düzeyinin okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkileri ve iletişim boyutunda; en düşük ortalamanın ise okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin yeterliği, ders içerik, program ve müfredatın öğrencilere uygunluğu boyutlarında olduğu görülmüştür. Cinsiyetlerine göre

incelendiğinde; kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu; bu farkın da kız öğrencilerin memnuniyet algılarının erkeklere göre daha düşük düzeyde olduğu; sınıf düzeylerine göre; genel olarak anlamlı farklılık olduğu; bu farkın öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe memnuniyetlerinin düştüğü; Lise türlerine göre ise; anlamlı farklılık olduğu; tüm boyutlarına göre bakıldığında, imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeylerinin diğer lise türlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu; Anadolu liselerindeki öğrencilerin ise tüm boyutlarda genel memnuniyetin görece düşük olduğu saptanmıştır. Nitel bölümde ise, Anadolu lisesi öğrencilerin görüşleri incelendiğinde okula ilişkin metaforik algıları olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmış ve gerekçeleri alınmıştır. Buna göre öğrencilerin *İkinci Ev, Yuva, Eğlenceli bir Araç, Ağaç* gibi olumlu anlam içeren metaforlar üretirken, *Labirent, Hapishane, Yarı Açık Cezaevi, Jelibon, Ispanak ve İşyeri* gibi olumsuz metaforları ürettikleri görülmüştür. Araştırma sonunda öğrencilerin mevcut okula ilişkin memnuniyetlerini etkileyen unsurlar ve hayallerindeki okula ilişkin görüşleri alınarak öğrencilerin hayallerindeki ideal okul modeli oluşturulmuştur. Buna göre, öğrencilerin hayal ettikleri okul üç boyut ve altı alt boyuttan oluşmuştur. *Okulun yönetim, eğitim-öğretim, hizmet ve olanaklar* olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. *Okulun yönetsel yapısı ve işleyişi, okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişimi, ders içerik, program ve müfredatın uygunluğu, okuldaki eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı, okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin yeterliği, okulda öğrenciye sunulan hizmet ve olanaklar* şeklinde ise alt boyutu olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Okul, Memnuniyet, Metafor, İdeal Okul, Okul Modeli.

ABSTRACT

HIGH SCHOOL STUDENTS' SATISFACTION LEVELS AND METAPHORICAL PERCEPTIONS AND A PROPOSAL FOR A MODEL BASED ON THE IDEAL SCHOOL OF THEIR DREAMS

TURAN, Ümran

Ph.D., Institute of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

May 2022, 154 pages

Students are at the center of school stakeholders because other stakeholders such as teachers, administrators, servants, staff and parents are there for the knowledge, skills, attitudes and habits that are expected to be acquired by the student in all activities related to the school. Students spend a significant part of their time at school and try to fulfill their expectations from education. For this, it is thought that both the achievements related to the school and the services offered to them greatly affect their satisfaction with the school. The aim of this research is to determine the satisfaction levels of high school students from school and to develop a school model proposal by determining their opinions based on the concept of the ideal school they imagine. This study is a mixed method research in Sequential descriptive (Quantitative-Qualitative) design. In the quantitative part of the study; Students included in the study from all types of public high schools in the five central districts of Antalya in the 2020-2021 academic year were selected in accordance with the easily accessible disproportionate cluster sampling. The "Student Satisfaction with School Scale" was developed by the researcher, and a preliminary and main application was made. In the qualitative part; Qualitative interviews were conducted with Anatolian high school students in five central districts in Antalya, using a semi-structured interview form prepared by the researcher. Face-to-face interviews were conducted with the students and their metaphorical perceptions of the school and their opinions about the school of their dreams were taken. According to the results of the research, the satisfaction levels of the students as a result of the t-test, arithmetic mean and ANOVA and LSD tests for the quantitative part; their overall satisfaction with the school's dimensions is "moderately satisfied"; the arithmetic averages indicate that the highest satisfaction level of the school is in the teacher-student relations and communication dimension at the school; the lowest average was seen in the dimensions of the physical structure of the school, the adequacy of the garden and its departments, the suitability of the course content, program and curriculum for the students. When analyzed according to their genders; there is a significant difference between

female students and male students; this difference is that female students' perceptions of satisfaction are lower than males; according to grade levels; there is a significant difference in general; the difference is that as the grade levels of the students increase, their satisfaction decreases; According to high school types; there is a significant difference; Considering all dimensions, the satisfaction level of students studying in religious vocational high schools is higher than students in other high school types; On the other hand, it was determined that the general satisfaction of the students in Anatolian high schools was relatively low in all dimensions. In the qualitative part, when the opinions of the Anatolian high school students were examined, the metaphorical perceptions of the school were classified as positive and negative, and their reasons were taken. Accordingly, it was observed that while the students produced positive metaphors such as Second House, Home, A Fun Vehicle, and Tree, they produced negative metaphors such as Labyrinth, Prison, Semi-Open Prison, Jelly Beans, Spinach and Workplace. At the end of the research, the ideal school model of the students was created by taking the factors affecting the satisfaction of the students about the current school and their opinions about the school of their dreams. Accordingly, the school that the students imagined consisted of three dimensions and six sub-dimensions. The school model has three dimensions: administration, education, service and facilities. The administrative structure and functioning of the school, student-teacher relations and communication at the school, the suitability of the course content, program and curriculum, the quality of the education at the school and its contribution to student development, the physical structure of the school, the adequacy of the gardens and departments, the services and opportunities offered to the students at the school are sub-dimensions has emerged.

Keywords: *Student, School, Satisfaction, Metaphor, Ideal School, School Modeling.*

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı.....	3
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tarihsel Süreç İçinde Yönetim Kuram ve Yaklaşımlarındaki Değişmeler	5
2.1.1. Klasik Yönetim Kuramı	5
2.1.2. Neoklasik Yönetim Kuramı.....	5
2.1.3. Çağdaş Yönetim Yaklaşımları.....	6
2.1.3.1. Sistem Yaklaşımı.....	6
2.1.3.2. Açık Sistem Olarak Okul	6
2.1.3.3. Durumsallık Yaklaşımı	8
2.1.3.4. Toplam Kalite Yönetimi.....	9
2.1.3.5. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	9
2.1.3.6. İnsan Kaynakları Yönetimi Yaklaşımı	11
2.1.3.7. Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi ve İşlevleri	11
2.1.4. Eğitim Örgütlerinin Kendine Has Yönleri.....	12

2.2.	Memnuniyet Kavramı ve Öğrenci Memnuniyeti	13
2.2.1.	Okulda Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörler	15
2.2.1.1.	Öğrenci Memnuniyeti ve Okul Başarısı	17
2.2.1.2.	Öğrenci Memnuniyeti ve Devamsızlık-Okul Terki	18
2.2.1.3.	Öğrenci Memnuniyeti ve Okul Yaşam Doyumu.....	20
2.2.1.4.	Öğrenci Memnuniyeti ve Disiplin Sorunları	21
2.2.1.5.	Öğrenci Memnuniyeti ve Okuldaki İlişkiler	22
2.2.1.5.1.	Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	22
2.2.1.5.2.	Öğrenci-Öğrenci İlişkileri	24
2.2.1.5.3.	Öğrenci-Diğer Okul Paydaşları İlişkisi	25
2.2.1.6.	Öğrenci Memnuniyeti ve Okulun Fiziki Yapısı	26
2.2.1.7.	Öğrenci Memnuniyeti ve Ders İçeriği, Programı, Müfredat	29
2.2.1.8.	Öğrenci Memnuniyeti ve Okulun Yönetmel Yapısı	30
2.2.1.9.	Öğrenci Memnuniyeti ve Okuldaki Eğitimin Niteliği.....	31
2.2.1.10.	Öğrenci Memnuniyeti ve Okulun Sunduğu Hizmet, Olanaklar	32
2.2.2.	Geçmişten Günümüze Okula Yönelik Eleştiriler	33
2.2.3.	Öğrenci Memnuniyetine Dayalı Okul Modelleri ve İdeal Okul.....	35
2.2.4.	Okul Memnuniyetini Belirlemede Bir Araç Olarak Metaforlar	44
2.2.5.	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	45
2.2.6.	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Araştırma Modeli	50
3.2.	Evren ve Örneklem	51
3.3.	Veri Toplama Aracı	52
3.3.1.	Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği (ÖOMÖ) Geliştirme Süreci.....	52
3.3.1.1.	Okulun Boyutlarına Göre Lise Öğrencilerinin Memnuniyet Algılarına İlişkin Yapılan Madde Analizi	60
3.4.	Verilerin Toplanması ve Analizi.....	62
3.5.	Geçerlik ve Güvenirlik.....	65

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
4.1.1. Lise Öğrencilerinin Okulun Boyutlarına İlişkin Memnuniyet Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.2.1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetleri Bakımından Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.2.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Lise Türlerine Göre Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	69
4.2.3. Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyetlerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	71
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	73
4.3.1. Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Ürettikleri Metaforlar ve Gerekçelerine İlişkin Görüşleri.....	73
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
4.4.1. Lise Öğrencilerinin Okul Memnuniyetlerini Etkileyen Unsurlara İlişkin Görüşleri.....	75
4.4.1.1. Lise Öğrencilerinin Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşleri	75
4.4.1.2. Lise Öğrencilerinin Okulun Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Görüşleri	78
4.4.1.3. Lise Öğrencilerinin Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Görüşleri	82
4.4.1.4. Lise Öğrencilerinin Okulun Ders İçeriği, Programı ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Görüşleri	85
4.4.1.5. Lise Öğrencilerinin Okulda Verilen Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Görüşleri	88
4.4.1.6. Lise Öğrencilerinin Okuldaki Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişimi Boyutuna İlişkin Görüşleri	91
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
4.5.1. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul” a İlişkin Beklenti ve Önerileri ...	93
4.5.1.1. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul” un Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri	94

4.5.1.2.	Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri	95
4.5.1.3.	Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Beklenti Ve Önerileri.....	97
4.5.1.4.	Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri.....	99
4.5.1.5.	Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Beklenti Ve Önerileri	100
4.5.1.6.	Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişim Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri	101
4.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	103

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.	Araştırmanın Sonuçları	105
5.1.1.	Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	105
5.1.2.	Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	106
5.1.3.	Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	108
5.1.4.	Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	110
5.1.5.	Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar	117
5.2.	Araştırmanın Önerileri	120
5.2.1.	Uygulamacılara Yönelik Öneriler	120
5.2.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	122

KAYNAKÇA.....	123
EKLER	147
EK 1- MEB Uygulama İzni	147
EK 2- Veri Toplama Aracı – Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği	148
EK 3- Veri Toplama Aracı- Görüşme Formu (Öğrenciler)	150
EK 4- Etik Kurul Onayı	151
ÖZGEÇMİŞ	152
İNTİHAL RAPORU	153
BİLDİRİM.....	154

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Döndürölmüş Faktör Bileşen Matrisi	55
Tablo 3.2 Ölçeğin Faktör Adları, Alfa Değerleri ve Varyans Açıklama Oranları	56
Tablo 3.3 Doğrölaiyıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri.....	58
Tablo 3.4 Lise Öğrencilerinin Memnuniyet Algılarına İlişkin Madde Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 3.5 Normallik Testi Sonuçları	62
Tablo 3.6 Normalliğe İlişkin Çarpıklık Değerleri	62
Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	66
Tablo 4.2 Araştırmanın Nitel Bölümüne Katılan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	67
Tablo 4.3 Öğrencilerin Okulun Boyutlarına Göre Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular	67
Tablo 4.4 Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Lise Türlerine Göre Dağılımı ve ANOVA Testi Sonuçları	70
Tablo 4.5 Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı ve ANOVA Testi Sonuçları	72
Tablo 4.6 Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Ürettikleri Metaforlar ve Gerekçeleri	74
Tablo 4.7 Lise Öğrencilerinin Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşleri	76
Tablo 4.8 Lise Öğrencilerinin Okulun Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Görüşleri	79
Tablo 4.9 Lise Öğrencilerinin Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Görüşleri	83
Tablo 4.10 Lise Öğrencilerinin Okulun Ders İçeriği, Programı ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Görüşleri	85
Tablo 4.11 Lise Öğrencilerinin Okulda Verilen Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	88
Tablo 4.12 Lise Öğrencilerinin Okuldaki Öğrenci -Öğretmen İlişkileri ve İletişimi Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	91
Tablo 4.13 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri	94
Tablo 4.14 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri	96

Tablo 4.15 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri	98
Tablo 4.16 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri.....	99
Tablo 4.17 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri	100
Tablo 4.18 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişim Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri	102



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Eğitimde Açık Sistem Modeli	7
Şekil 2.2 Öğrenci Merkezli MLO Modeli	37
Şekil 2.3 Evde Ders Okulda Ödev Modeli	38
Şekil 2.4 Mutlu Okulun Bileşenleri	40
Şekil 2.5 İdeal Okulun Kavramları	41
Şekil 2.6 İdeal Okulun Unsurları	42
Şekil 2.7 BELE Modelinin Temel Kavram ve Özellikleri	43
Şekil 2.8 İdeal Okul Modeli	44
Şekil 3.1 (Path Diyagramı) Yol Şeması	59
Şekil 3.2 Kutu Grafiği	63
Şekil 3.3 Q-Q Grafiği	64
Şekil 4.1 Öğrencilerin Hayallerindeki İdeal Okul Modeli (HİOM)	104

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, Problem Durumu, Araştırmanın Önemi, Araştırmanın Amacı açıklanmış, daha sonra Alt Problemler, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yönetim, insan ve madde kaynaklarının örgüt amaçları doğrultusunda etkili ve verimli kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2010). Yönetim biliminin gelişimini incelediğimizde başta Klasik dönemi oluşturan performans, üretim ve örgüt kavramları öncelikli hedefler olarak yer alırken; daha sonraki süreçte Neoklasik dönemde örgütün amaçlarını gerçekleştirmede insan kaynakları ve ilişkiler, insan boyutu örgüt boyutu ile dengelenmiş ve örgütün performansını artırmanın bir yolu olarak dikkate alınmaya başlanmıştır. Neoklasik dönem sonrası çağdaş yönetim yaklaşımları ile birlikte son yıllarda İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY) ve örgütün insan ögesi olarak daha çok söz edilmeye başlanmıştır. Bu da özellikle örgütte işdoymu, moral, motivasyon gibi kavramların yanında çalışanların memnuniyetini de ön plana çıkarmıştır. Genel olarak çağdaş yönetim yaklaşımları ve özel olarak Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve İKY anlayışları günümüzde örgütteki insan ögesinin memnuniyeti üzerine odaklanmıştır.

Eğitim örgütlerinin girdisinin ve çıktısının insan olduğu sosyal sistemlerde insan kaynağının memnuniyeti büyük önem taşımaktadır. Açık sistem özelliği gösteren; girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde ve özellikle okullarda iç ve dış paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, personel ve yönetici) memnuniyeti büyük önem taşımaktadır. Ancak bunların arasında en önemli ve hassas olan insan ögesinin öğrenci olduğu kabul edilmektedir. Bunun nedeni ise okulun merkezinde öğrencinin olması ve okulda yürütülen her türlü eğitim öğretim faaliyetinin öğrencinin eğitim amaçlarına hizmet etmesinden kaynaklanmasıdır. Bir başka deyişle okulda bulunan tüm insan ve madde kaynakları yani öğretmen, yönetici, veliler ile tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan araç-gereçler, fiziki ve teknik olanaklar öğrenci için bulunmaktadır.

Okulun merkezinde kabul edilen öğrenci, aynı zamanda psikolojik, sosyolojik, biyolojik ve çevresel unsurların etkisinde olması nedeniyle de okulun tüm işleyiş yapısının öğrencinin

yukarıda sayılan bu özelliklerine uyum sağlaması ve hitap etmesi beklenmektedir. Ancak, öğrenci memnuniyetinin yukarıda belirtilen nedenlerle bu kadar önemli olduğu bir sistemde OECD ülkeleri öğrencileri arasında karşılaştırmalı olarak yapılan bir araştırmada Türkiye’deki öğrencilerin en mutsuz öğrenciler olduğu saptanmıştır (PISA, 2015). Bu mutsuzluğun kaynağı olarak öğrencilerin sınav kaygısı, ders içeriklerinin kalabalık ve müfredatın yoğun olması, okul yaşam doyumu, okulların fiziki koşulları, okuldaki ilişkiler ve iletişim gibi nedenler yapılan araştırmaların sonucunda karşımıza çıkmıştır (Doğan, 2014; Sezgin, 2010; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; Özdemir ve Akkaya, 2013; Hiçyılmaz, 2020; Şahin, 2020). Kuşkusuz öğrencilerin okuldaki mutsuzluklarını azaltacak, mutluluklarını artıracak unsurlardan birisi onların zamanlarının büyük bir bölümünü içinde geçirdikleri okulun yapı, işleyiş ve öğrenciye sunduğu hizmetler ve sağladığı olanaklardan kaynaklanan durumlardan edindikleri memnuniyete bağlı olmasıdır.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okuldan memnuniyet düzeyleri ve okul kavramına ilişkin metaforik algıları ile hayallerindeki okula ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri; cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri lise türlerine ve sınıf düzeyleri gibi değişkenlerine göre belirlenerek memnuniyet düzeyi en düşük olan lise türünde okul memnuniyetsizliğine neden olan unsurlar görüşmeler sonunda tespit edilmiş, buna ilişkin memnuniyeti artıracak öğrencilerin beklenti ve önerileri yoluyla hayallerine dayalı ideal okul modeli sunulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin okula ilişkin memnuniyet düzeyleri ve metaforik algıları ile hayallerindeki ideal okul modeli nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma Türkiye’de öğrenci memnuniyetinin artırılmasına yönelik bir çalışma olması; çağdaş eğitim yönetimi yaklaşımlarından İnsan Kaynakları Yönetimi ve Toplam Kalite Yönetiminin paydaş memnuniyeti sağlama amacına hizmet etmesi; öğrencilerin okulun sıkıcı ve baskıcı etkisinin, beden ve ruh sağlığı bakımından dengeli bir kişilik yapısına sahip birey olmasının önündeki engelleri kaldırması ve okulların daha çekici, mutlu edici etkilerini öne çıkarması amacıyla uygulayıcılara bilimsel öneriler getirmesi açılarından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okuldan memnuniyet düzeylerini saptamak ve hayal ettikleri ideal okul kavramına dayalı görüşlerini tespit ederek bir okul model önerisi geliştirmektir. Öğrencilerin okulun memnun olmadığı yönlerini azaltıp onları okullara çeken yön ve özelliklerini artırarak, okulun nasıl sevimli hale getirilebileceğine ilişkin bilimsel öneriler geliştirmek çalışmanın başka bir amacını oluşturmaktadır.

Yukarıda belirtilen amaçları gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin okula ilişkin memnuniyet düzeyleri okulun çeşitli boyutlarına göre ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin okula ilişkin memnuniyet düzeyleri,
 - a) öğrenim gördükleri lise türlerine,
 - b) bulundukları sınıf düzeyine,
 - c) cinsiyetlerine göre nedir ve bu düzeyler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin okula ilişkin ürettikleri metaforlar ve bu metaforlara ilişkin gerekçeleri nelerdir?
4. Lise öğrencilerinin okuldan memnuniyetlerini etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri
 - a) okulun yönetsel yapısı ve işleyişi,
 - b) ders içerik, program ve müfredatın uygunluğu,
 - c) okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin öğrencilere uygunluğu,
 - d) okuldaki eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı,
 - e) okulun sunduğu hizmet ve olanaklar,
 - f) okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişimi açısından nelerdir?
5. Lise öğrencilerinin hayal ettikleri “ideal okul” a ilişkin beklenti ve önerileri
 - a) yönetsel yapı ve işleyiş,
 - b) ders içerik, program ve müfredatın uygunluğu,
 - c) fiziki yapı, bahçe ve bölümlerinin öğrencilere uygunluğu,
 - d) eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı,
 - e) öğrenciye sunduğu hizmet ve olanaklar,
 - f) öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişim açısından nasıldır?
6. Lise öğrencilerinin hayallerine dayalı nasıl bir “ideal okul modeli” önerilebilir?

1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerin hayallerine dayalı bir ideal okul modeline yönelik veriler, literatür tarama, görüşme ve geliştirilen veri toplama aracıyla elde edilebilir.
2. Liselerde öğrenim gören öğrenciler aldıkları ve almakta oldukları eğitim ile ilgili değerlendirmeler yapabilirler.
3. Görüşme yaptığımız kişilerin samimi olarak sorulara yanıt verdiği ve katılımcıların memnuniyete ilişkin beklentilerinin yerine getirilmesi yoluyla ideal okul modeline katkı sağlayacağı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, nicel bölümünde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki beş merkez ilçede yer alan tüm lise türlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler; araştırmanın nitel bölümündeki model önerisi ise geçerli ölçütlerde katılım sağlayan Anadolu lisesi öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Memnuniyet: Kişinin almayı veya yapmayı istediği veya gerek duyduğu bir mal veya hizmeti alırken hissettiği tatmin duygusu

Öğrenci Memnuniyeti: Öğrencinin öğrenim gördüğü okuldaki almayı veya yapmayı istediği, gerek duyduğu hizmeti alırken hissettiği hoşnutluk duygusu.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması sonucu ulaşılan kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Tarihsel Süreç İçinde Yönetim Kuram ve Yaklaşımlarındaki Değişmeler

2.1.1. Klasik Yönetim Kuramı

Klasik kuram, örgüte formal yapı ve örgütsel amaçlar açısından bakmaktadır. 20. yüzyılın başlarında Taylor, Fayol, Urwick, Brech, Mooney ve Reiley gibi yazarlar tarafından, klasik kurama dayalı örgütsel analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Örgütün amaçlarının açıkça belirlenmesi, örgütün nasıl çalıştığının ve çalışma yöntemlerinin nasıl geliştirileceğinin bilinmesi açısından önemli sayılmaktadır. Klasik kuramın yazarlarına göre genel amaçların belirlenmesi, örgütün her kademesinde görev ve sorumlulukların bilinmesini ve etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlamaktadır (Mullins, 2006).

Klasik yönetim teorisinin özellikle vurguladığı görüşlerden birincisi, örgütlerde etkililik ve verimliliğin artırılması, ikincisi ise bunu sağlayacak olan formal örgüt yapısının ve yönetim etkinliklerinin düzenlenmesidir. Klasik yönetim düşüncesi kapsamında en sık karşılaşılan yaklaşımlar Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, Yönetim Süreci Yaklaşımı ve Bürokrasi Yaklaşımı olmuştur.

2.1.2. Neoklasik Yönetim Kuramı

Klasik kurama tepki olarak doğan neoklasik kuram örgütlerde insan faktörünün önemini vurgulamıştır. Neoklasik kuram, iki farklı alan üzerinde gelişmiştir. Bunlardan birincisi insana önem veren, grup etkileşimine ve grup içi ilişkilere vurgu yapan insan ilişkileri yaklaşımı, ikincisi ise insan davranışına vurgu yapan, onu bir makine gibi görmeyerek, gereksinimleri olduğunu kabul eden davranışçı yaklaşımdır (Karip, 2004; Aşan ve Aydın, 2006; Bursalıoğlu, 2005; Memduhoğlu, 2010).

İnsan ilişkileri yaklaşımı, neoklasik kuramın temelini oluşturmaktadır. Genel olarak incelendiğinde klasik kuramlar örgüt amaçları ve performans üzerinde odaklanırken insan ögesini ve insan ögesinin özelliklerini göz ardı ederken insan ilişkileri yaklaşımı ise bu öğeleri de dikkate almaktadır. İnsan ilişkileri yaklaşımı, sadece ekonomik boyuta dayalı bir güdüleme

modeli yerine ekonomik, bireysel ve toplumsal boyutlarda çok yönlü bir güdüleme kuramı benimsenmiştir. Bireye ve içinde yer aldığı gruba verilen önem, gruba ait olma duygusunun güçlenmesini sağlamış, yöneticiler tarafından çalışanların görüş ve önerilerine değer verilmesi, çalışanların karar süreçlerine katılma isteğinin artmasına neden olmuştur (Aydın, 2010). Elton Mayo ve Fritz Roethlisberger önderliğindeki bir grup bilim insanının Hawthorne elektrik fabrikasında yaptığı araştırmalar, insan ilişkileri yaklaşımının başlangıcı olarak kabul edilmektedir.

2.1.3. Çağdaş Yönetim Yaklaşımları

Toplumsal yapıdaki inanç, değer ve tekniklerin değişmesi sonucu ortaya çıkan yeni anlayış ve yaklaşımlar, eğitim sistemi ve yönetiminde yeni arayışları beraberinde getirmiş, yönetim konusunda bilimsel çalışmalar yaygınlaşmış, yönetimde otorite (yetke) analizleri, önderlik (liderlik) araştırmaları hız kazanmış, örgüt yapıları ve örgüt içindeki yetki dağılımının işin etkililik ve verimliliği üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Eren, 2012). Daha sonra örgütsel demokrasi ve yönetime katılma konusunun güncellik kazandığı, kullanılan güdüleme araçlarının örgüt ve yönetim alanında ön plana çıktığı görülmektedir.

2.1.3.1. Sistem Yaklaşımı

Sistem, çevresindeki sistemlerden girdiler alan, onlara çıktılar vererek hizmet eden birbirine bağımlı alt sistemlerden oluşan, çevre sistemleriyle sınırlanmış bulunan bir bütündür (Koontz, 1980). Yönetimde çağdaş düşüncenin başlangıcı olarak görülen sistem yaklaşımı, klasik kuramla neoklasik kuramın sentezidir. Yönetim biliminde önemli bir yeri olan açık sosyal sistem teorisi, örgütü statik bir yapı olarak değil, çevresiyle sürekli etkileşim ve işbirliği içinde bulunan dinamik ve sosyal bir yapı olarak görmektedir.

2.1.3.2. Açık Sistem Olarak Okul

Okul, çevresinden bağımsız olarak değerlendirilemez. Açık sistem kuramının okula uygulanması, okulun özellikle her öğrenciye açık olması demektir. Açık sistem yaklaşımı açısından okul, çevresiyle alış-veriş ilişkisi içinde olan bir örgüt olarak ele alınmaktadır. Okulun yakın çevresini öğrenci velileri ve aileler oluşturmaktadır. Uzak çevre ise okulun etkileşim içinde olduğu siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel çevredir. Sistem yaklaşımı, okulun çevresiyle bir bütün olduğunu öngörmekte, okul yöneticilerini okulun çevresi iyi ilişkiler

geliştirme, çevrenin olabildiğince fazla destek ve katkısını sağlama konusunda özendirilmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

Açık sistem yaklaşımı, istendik bir okul ortamı oluşturma ve okulda sürdürülen eğitimle ilgili tüm paydaşların üzerinde uzlaştığı ortak amaçlar belirlemede okul yöneticilerine pratik çözümler sunmaktadır (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007). Sistem yaklaşımı, okulu çevresinden bağımsız kapalı bir sistem olarak ele alan klasik ve neoklasik yaklaşımların terine okul üyelerinin okulun yönetiminde sorumluluk alarak asıl işlerinden geri kalan zaman diliminde okul işleyişine katkı vermelerine fırsat vermiştir. Okul, açık bir toplumsal sistem olarak çevresinden ve bir alt okuldan girdiler alır, bunları işleyerek çevreye ve üst okullara verir (Şekil 1).



Şekil 2.1 Eğitimde Açık Sistem Modeli

Kaynak: Yalçınkaya, 2002

Okulların amaçlarına ulaşabilmesi, okulu oluşturan alt sistemlerin birbirleriyle uyum içerisinde çalışmasına bağlıdır. Bu açıdan okul yönetimi okulu oluşturan çeşitli alt sistemlerin birbirleriyle uyumlarını ve bunun yanı sıra okulun karşılıklı etkileşimde bulunduğu, sosyal, kültürel ve siyasal ve ekonomik alt sistemlerle olan ilişkilerini de çözümlemek zorundadır (Şişman, 2012). Eğitim örgütlerini sistem yaklaşımı açısından değerlendiren Taymaz (2007), okulların toplumsal açık sistemler olduğuna dikkat çekerek, sistemin her bir ögesinin üstlendiği rolü yerine getirip getirmemesinin, sistemin diğer öğelerinin işleyişini de etkilediğini belirtmektedir.

Açık sistemin öğeleri okul açısından değerlendirilecek olursa; amaçlanan ürün veya hizmetleri üretmek için gerekli olan insan, para, bilgi, teknoloji, yöntem ve eğitim politikaları gibi kaynaklar okulların girdilerini oluştururken; okulların çevreden almış oldukları bu girdileri

süreç içinde işleyerek eğitilmiş bireyler olarak sunması ise çıktı olarak değerlendirilir. Ayrıca, okul başarısı, öğrencinin gelişme düzeyi, öğretmen performansı veya öğrenci memnuniyeti okulların çıktıları olarak kabul edilebilir. Okulda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri, öğrenci akademik başarısını ölçmeye dayalı sınavlar ve yapılan denetimler; okulun süreç ve çıktılarını değerlendirerek sürekli bir geri bildirim sağlamaktadır. Bu geri bildirimler yoluyla okullar mevcut durumlarını değerlendirir ve gereksinim duyulması halinde düzenleme ve geliştirme sürecine girebilir. Aynı zamanda açık bir sistem olan okullar, güç kaybına uğramamak için kendini sürekli yenilemesi ve çevrenin beklentilerini yapacağı güncellemelerle karşılamaya çalışması beklenir. Okullar, kendilerini kuşatan, ancak kapalı sistemlerdeki kadar kesin ve net olmayan sınırlara sahiptir. Okul aile ilişkileri, sosyal hizmet projeleri, yetişkin eğitimi gibi çeşitli yollarla sürekli olarak toplum ile etkileşim halindedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Açık sistem özelliğine sahip bir okul, kendi alt sistemlerinin amaçlarını üst sistemin amaçlarıyla bütünleştirerek çevresindeki değişime uyum sağlayabilir. Sistem yaklaşımı, eğitim örgütlerinde değişimi anlama, uygulama ve yönetme konusunda yönetici ve öğretmenlere yeni kavram ve ilkeler sunmaktadır (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011). Okulu sistem olarak algılamak demek, okulu tek başına bir örgüt olarak değil, çevresindeki diğer sistemlerle birlikte düşündürmektir. Sistem yaklaşımı, okulun sorunlarının ilişkili olduğu tüm öğelerle birlikte, bütüncül bir yaklaşımla anlaşılmasını olanaklı kılmaktadır (Gül, 2006).

Güçlü bir eğitim sistemi ve nitelikli okullar, toplumun ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda gelişiminin anahtarıdır (Fullan, 1999). Çevrelerindeki değişimlerden en fazla etkilenen ve bu değişimlere en hızlı uyum sağlaması gereken örgütler olan okullar, aynı zamanda yeni bir toplumsal yaşam algısı oluşturmak için yeniliği ve yaratıcılığı özendiren kurumlardır (Cerit, 2008; Aydoğan, 2007).

2.1.3.3. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı örgüt yapısını çeşitli iç ve dış koşullar arasındaki ilişkilere göre şekillenen bir yapı olarak görmektedir. Durumsallık yaklaşımına göre yönetimde başarılı olmak için farklı durum ve koşullar, farklı kavram ve teknikler ve yönetsel davranışlar sergilenmesini gerektirmektedir (Koçel, 2011). Durumsallık yaklaşımı, kurallara göre yönetim anlayışından durumlara göre yönetim anlayışına geçilmesini öngörmektedir (Yılmaz, 2004).

2.1.3.4. Toplam Kalite Yönetimi

Toplam kalite yönetimi konusundaki teorik çalışmalar, ilk olarak ABD'de başlamış, II. Dünya Savaşı'nın ardından E. Deming'in Japonya'da verdiği seminerlerden sonra bu ülkede uygulanmış ve ardından bütün dünyada kabul görmeye başlamıştır (Kayıkçı, 1999).

TKY, yönetsel düşünce ve uygulamalarda değişimi ifade eden bir yaklaşımdır. TKY ile diğer yaklaşımlar arasındaki önemli farklılıklardan biri yöneticilerin rolü konusundaki yeni paradigmalardan oluşmasıdır. Bunlar (Özden, 2000); yeni bir örgüt kültürü oluşturmak, örgüt yapısını basitleştirip yalın hale getirmek, tüm çalışanların sisteme katılımını sağlamak, eğitime ve sürekli öğrenmeye önem vermek, çalışanların kişisel gelişimlerini ve mesleklerinde ilerlemelerini sağlamak, çalışanların görüş ve önerilerine saygı duymak olarak sıralanabilir.

Örgütsel kültüre yönelik yapılan pek çok çalışma, örgütsel kültürün tanımlanmasında anahtar öğelerin, örgütsel değer sistemleri ve paylaşılan değerler olduğunu göstermektedir. Uzun süre aynı örgütte çalışanlar, diğer örgütlerde çalışan kişilerden farklı değer yargılarına ve davranış kalıplarına sahip olurlar. Örgüt kültürüne ilişkin kuramsal bilgiyi, okul yönetimine uygulama becerisine sahip olan yöneticiden beklenen yönetsel tutum, çalışanların değerleriyle örgütün değerlerini bütünleştirmesidir (Bilgen, 1990; Vurgun ve Öztop, 2011).

TKY anlayışı, çalışanları örgütün insan kaynakları olarak değerlendirmekte, süreklilik temelinde örgütsel gelişmeyi öngörmektedir (Aksu, 2002). İnsan odaklı yönetim paradigmasına sahip yöneticiler, çalışanların yeteneklerinden ve yaratıcılıklarından daha fazla yararlanmaya özen göstermektedirler. Toplam kalite yönetiminin karakteristik özelliklerini yansıtan çeşitli kavramlar bulunmaktadır bunlar: takım çalışması, liderlik, Kaizen (sürekli gelişim), paydaşların memnuniyeti şeklinde sıralanabilir. Çağdaş eğitim anlayışında da, özellikle İnsan Kaynakları Yönetimi, Etkili Okul ve Toplam Kalite Yönetimi anlayışlarında, okul paydaşlarının, iş doyumları, moral ve motivasyonları ve takım çalışması ve özellikle memnuniyet kavramı büyük önem taşımaktadır. Okulun öğeleri içerisinde bütün etkinliklerin merkezinde öğrenci yer aldığı için, öğrenci memnuniyeti daha da önem kazanmaktadır.

Dünyada daha önce çeşitli örnekleri görülen öğrenci merkezli model olma özelliği ile Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Projesi Türkiye'de Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının ilk örneğidir (MEB, 2002).

2.1.3.5. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Her ne kadar TKY işletme alanında ortaya çıkmış bile yönetim biliminin bulgu ve kuramlarından yararlanan eğitim örgütleri TKY anlayışından da önemli ölçüde etkilenmiştir.

TKY anlayışı ile insan odaklı düşünme, süreç odaklı olma, sürekli gelişme, paydaş memnuniyeti, gönüllü katılım, takım çalışması, yönetime katılma ve örgütsel öğrenme kavramları ön plana çıkmıştır (Aksu, 2002). Toplam kalite yönetimi örgütsel amaçları gerçekleştirmede çalışanları etkilemeyi öngörerek yönetim sürecinin her aşamasında "liderliğe" dayanmaktadır (Kayıkçı, 1999). Ancak eğitim örgütleri ticari olmaktan çok kamu hizmeti gören örgütler oldukları için toplam kalite yönetiminin bu kavramlarını uygulamaya geçirirken aynı zamanda eğitimin kendine has yönlerini de dikkate almaktadır.

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, çevre ile etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, anlayışlı, mevcut durumcu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir (Şimşek, 2000).

TKY anlayışı, öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesini, öğretmen ve öğrencilerin okul yönetimine katılımının sağlanmasını ve daha fazla yetkilendirilmesini önermektedir. Öğrencilere ders başarısına göre not verilmesi, klasik yönetim anlayışının bir yansıması olarak görülmektedir. Deming'in kalite felsefesini uygulayan okullarda korku ve kuşku yerine, karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir okul kültürü vardır. Okullar, tüm öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve destek personelinin mutluluk duyarak çalıştığı bir örgüt kültürünü barındırmaktadır (Çetinkaya ve Gülmez, 2002).

Eğitimde TKY, Eğitimde Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından toplam kalite felsefesi ve bunun uygulanması eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve rehber, sınıf duvarları arasında soyutlanmış çalışanlardan çok aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, iş yerleri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım etmek şeklinde düşünülmektedir (MEB, 2002). Eğitimde TKY yönetimi ilkeleri EARGED tarafından 11 başlıkta toplanmıştır. Bunlar (MEB, 2002):

1. Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
2. Beklenen hedefe ilk seferde ulaşılması,
3. Hedefe ulaşılma düzeyinin ölçülmesi,
4. Gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi,
5. Nitelikli eğitime önem verilmesi,
6. Etkin bir iletişim ağı kurulması,
7. Yönetimde ekip çalışmasına ağırlık verilmesi,
8. Yönetimde isteklendirmenin sağlanması,

9. Demokratik bir yönetim sisteminin kurulması ve okul yönetimlerinde katılımcılığın artırılması,
10. Okulun temel değerlerinin belirlenmesi,
11. Sürekli gelişimin ilke edinilmesi ve planlama,

Örgüt olarak eğitim kurumları toplumsal yaşamdaki değişimleri toplum için daha iyiye götürme çabasıdır. Bu değişimlerin gerçekleşmesinde eğitimin önemi büyüktür (Numanoğlu, 2000). Eğitimin bir hizmet olması ve okulların da hizmet üreten kurumlar olması, dolayısıyla, eğitim hizmetinin müşterisi durumunda olan öğrencilerin aldıkları eğitim hizmeti ve bu hizmetten sağladıkları memnuniyet okullar için önemlidir (Dilşeker, 2011).

2.1.3.6. İnsan Kaynakları Yönetimi Yaklaşımı

İnsan kaynakları yönetimi, insan ilişkilerini, personel yönetimi ve yönetim konusundaki bilgi, beceri ve ilkeler doğrultusunda bir bütün içerisinde inceleyen stratejik bir yaklaşım şeklidir” (Fındıkçı, 2001). Dünyada meydana gelen değişiklikler, teknolojik alanda görülen gelişmeler, bütün gözlerin örgütlerin insan kaynaklarına çevrilmesine neden olmuştur. Çünkü geçmişte insan kaynağına verilmeyen değer birçok örgütün başarısızlığına neden olmanın yanı sıra çalışanlarında mutsuzluğuna sebep olmuştur.

İhtiyacı olan insan kaynağına sahip olmayan örgütlerin kaliteli hizmet sunmaları, toplumsal değişim hızına ayak uydurmaları, rekabet ortamında ayakta kalmaları ve bunun için gereken yenilikleri görüp uygulamaları mümkün değildir (Tortop, Aykaç, Yayman, & Özer, 2007). Bu yüzden her örgütün kendi yapısal özelliklerine uygun olarak insan kaynakları yönetim sistemini kendi bünyesinde oluşturması bir zorunluluk haline gelmiştir. Okulların da merkezinde bulunan öğrencilere nitelikli eğitim hizmeti ve ihtiyaçlarını karşılayacak olanakları sunması ve bunun sonucunda da öğrencilerin okul memnuniyetinin artması açısından insan kaynağının yönetilmesi büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

2.1.3.7. Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi ve İşlevleri

Örgütlerin hızlı değişimlere ayak uydurabilmesi için geleneksel olmayan bakış açıları ortaya koyan bu yaklaşımlar, sürekli değişim ve gelişme göstermektedir (Levent, 2014). Eğitim Yönetimi açısından incelendiğinde örgüte dâhil olan eğitim sistemi, okul ve sınıf gibi farklı yönetim ortamları bulunmaktadır. Bir eğitim sisteminde öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler, fiziki çevre ve eğitim programı gibi pek çok unsur karşımıza çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde üç önemli insan kaynağı yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. İnsan kaynakları yaklaşımı,

okulun örgütsel kültürüne uygun bir yaklaşım olduğundan eğitim örgütlerinde başarılı bir biçimde uygulanabilir.

Okul toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağını geliştiren kurumdur. İşleyenin de işlenenin de insan olması sebebiyle eğitim örgütleri diğer örgütlerden oldukça farklıdır (Çelik, 2002). Okul yönetimi, ülkelerin geleceğine yön verme misyonu nedeniyle daha dikkatle ele alınması gereken bir olgudur. Okul yönetiminde yer alan bütün ögeler insandır ve bu nedenle okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları diğer alanlarda görevli yöneticilerden çok daha fazla önemli görülmektedir. Okul sistemi içerisinde öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin bir birey olarak anlaşılmasının en güçlü yolu onların ihtiyaçlarını, hedeflerini, inançlarını ve motivasyon düzeylerini incelemektir (Hoy & Miskel, 2010). Örneğin Rhode Island Early Childhood Commitment erken çocukluk eğitimi yöneticileri ve koordinatörleri için hazırladığı el kitabında, iyi bir yönetimde erken çocukluk yöneticisi için liderlik, kaliteyi sürekli iyileştirme, geliştirme ve öğrenme, topluluk ortaklıkları, çocuğun değerlendirmesi, personele destek, müfredat ve program yönetimi, aile katılımı şeklinde tanımladığı 8 ögeye yer vermektedir. Böyle karışık ve çok bileşenli bir sistemin yönetimi için doğru kararları vermek büyük önem taşımaktadır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

2.1.4. Eğitim Örgütlerinin Kendine Has Yönleri

Toplumlar, çocukların eğitilip öğretilmesini, tesadüflere bırakmayarak okul denilen özel çevreleri yaratmışlardır. Okul özel bir çevre olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerini bir başka deyişle okulları diğer örgütlerden ayıran önemli özellikleri bulunmaktadır. Örgütleri birbirlerinden ayıran yönlerin başında amaçlar gelmektedir. Çünkü, her farklı örgüt farklı bir veya birden fazla amacı gerçekleştirmek üzere kurulur. Toplumsal ünite olarak örgütleri farklılaştıran özelliklerden biri, onların özel amaçlar için kurulmalarıdır (Hoyle, 1986).

Eğitim örgütlerinin amacı, bir yandan toplumun, diğer yandan bireyin beklentilerini karşılamaktır. Buna göre, hem ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek hem de bireye ilgili, istidat ve yeteneklerine uygun beceriler kazandırmak gerekmektedir (1739 sayılı METK, md. 3-4). Bir amaç eğitim örgütlerini diğer örgütlerden farklılaştırır. Çünkü her örgüt farklı amaçlar için kurulmuş ve her biri bu amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır (Toprakçı, 1995). Eğitim kurumlarının amaçlarını tanımlamak, ticari örgütlerin amaçlarını tanımlamaktan çok daha zordur. Ticari örgütlerin amaçlarından olan kârın artırılması, çıktının artırılması veya ürünün çeşitliliğini sağlamak gibi kavramların eğitim örgütleri ile ilişkileri açık değildir.

Okullardan bireylerin kişisel kapasitesini geliştirmek, inanç ve değerlerinin onaylanmasını sağlamak, çocukları yetiştirmek ve öğrencileri hayata hazırlamak gibi amaçları gerçekleştirmesi istenir. Bunlar sık sık belirsizlik içerisinde olan başarılmaması güç hedeflerdir (Bush, 1986).

Okul örgütünün en önemli özelliği; üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Bu nedenle okul örgütünün birey yönü kurum yönünden daha duyarlı ve informal yanı daha ağır basan bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2003). Öte yandan okulda çeşitli değerler bulunur ve bunlar aralarında çatışabilir. Okulun görevi bu çatışan değerleri uzlaştırmak; toplumun farklılaşan sosyal, ekonomik ve politik değerleri arasında denge kurmaktır. Okul çevresi formal ve informal örgütlerin ya okula yön verdiği ya da okulu etkilediği örgüt konumundadır. Bu durum okulların açık sistem özelliğine sahip örgütler olmasından kaynaklanmaktadır. Her örgüt gibi okulun da kendine özgü bir kişiliği diğer bir deyişle iklimi vardır. Okul iklimini yönetici davranışları, gruplar ve kişiler arası ilişkilerin niteliği (moral, motivasyon, samimiyet, güven ve yüksek aidiyet duygusu) olumlu ya da olumsuz etkiler. Bu da okul paydaşlarında (öğretmen, veli, yönetici, çalışanlar ve öğrencilerde memnuniyete ya da memnuniyetsizliğe neden olduğu düşünülmektedir.

Okul denilen örgütün ürününü değerlendirmek güçtür. Öğretim etkinliğini ve çıktısını, bunların insan davranışına yansıyan değişimlerini gözleyebilmek olanağı sınırlıdır. Bu nedenle, okulun üretim hataları hemen anlaşılmaz ve üretim hataları topluma fark edilmeden girmiş olabilir (Bursalıoğlu, 2003). Bu yönüyle de okullar diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Okul aynı zamanda bürokratik bir kurum olma özelliği göstermektedir. Bu özellik bir yandan baskı gruplarına karşı okula güvenlik sağlarken, diğer yandan rutinleşme, işlemezlilik gibi bürokratik hastalıklara neden olabilir (Demirtaş, 2014).

2.2. Memnuniyet Kavramı ve Öğrenci Memnuniyeti

Memnuniyet ve mutluluk kavramları birbirleriyle yakın ilişkisi olan ve bazen de karıştırılan iki kavramdır. Memnuniyet ve mutluluk tanımlarındaki ilişkiyi incelersek; mutluluk bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu (Türk Dil Kurumu, 2019).

Memnuniyet, algı ve beklenti arasındaki farkın bir işlevidir. Memnuniyet kelimesinin sözlük anlamını “Herhangi bir olaydan veya durumdan ötürü sevinç duyan, kıvançlı,” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Memnuniyet aynı zamanda bir kişinin almayı veya yapmayı

istediği veya gerek duyduğu bir mal veya hizmeti alırken hissettiği hoşnutluk ve memnunluk olarak da tanımlanmıştır (Shee ve Wang, 2008; Cobuild English Dictionary, 1999).

Memnuniyet kavramı birçok değişkenden etkilenen öznel bir kavramdır. Günümüzde eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunumunda geleneksel pazarlama mantığının yaygın bir şekilde kullanılmaya başladığı gözlenmektedir. Bu kavram, gençlerin ve öğrencilerin yaşamlarının niteliğinin anlamını ölçmeye ve öğrencilerin okulla ilgili genel memnuniyetini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Mou ve diğerleri, (2007) yaptıkları çalışmada, öğretimi bir hizmet sektörü ve öğrencileri de sunulan hizmetin müşterileri olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim sektöründeki müşteriler; öğrenciler olarak sayılabilir. Öğrenci memnuniyeti genellikle öğrencinin eğitim deneyiminin değerlendirilmesinden kaynaklanan kısa vadeli bir tutum olarak kabul edilmektedir. Gerçek performans, öğrencinin beklentilerini karşıladığında veya aşıldığında öğrenci memnuniyeti ile sonuçlanır (Elliott ve Healy, 2001). Çok sayıda paydaşın ve faktörün birlikte eşgüdümlü bir şekilde çalışması neticesinde gerçekleşen eğitim ve öğretim sistemlerinde öğrenci memnuniyeti, çok sayıda faktörün etkileşimi altında gerçekleşmektedir. Öğrenci memnuniyetini hedefleyen okullar, öğretim kalitesi kadar eğitim ve öğretim ortamlarındaki diğer faktörleri de dikkate almak durumundadırlar. Öğrenci ihtiyaçları ve beklentilerine odaklanan okullar, hizmetlerden yararlanan öğrencilerin memnuniyetini ve katılımını sağlamada başarılı olabileceklerdir (Deshields, 2005).

Okullar, çocukların değer verdiği ve keyif aldığı, ilgili ve destekleyici ortamlar olmalıdır. Ayrıca, okul memnuniyeti düzeyi psikolojik iyi oluşun yanı sıra okula bağlılık, devamsızlık oranı, okulu bırakma ve davranışsal sorunları etkilediği için önemlidir (Ainley, 1991; Reyes ve Jason, 1993). Bu nedenle, çocukların okullarını nasıl değerlendirdiklerini saptamak ve okul memnuniyet düzeyi ile hangi faktörlerin ilişkili olduğunu bilmek önemli görülmektedir.

Eğitim-öğretim hizmetinde temel ihtiyaçları yani derslik, kütüphane, bilgisayar olanaklarını artırmanın yanı sıra öğrencilerin yemek, barınma, güvenlik ihtiyaçları gibi zorunlu ihtiyaçları ve öğrencinin sosyalleşmesi için gereken her türlü ihtiyacı da karşılanmalıdır (Dilşeker, 2011). Öğrencinin öğrenim görmüş olduğu kuruma yönelik memnuniyeti temelde çok boyutlu bir olgudur. Bu olgu; eğitim kalitesi, fiziki mekânlar, sunulan uygulama olanakları, sosyal kültürel ve sportif olanaklar ve öğrencinin bireysel özellikleri gibi farklı boyutları da içeren bir yaklaşımla incelenebilir (Uzgören ve Uzgören, 2007).

Literatürde öğrenci memnuniyetini ve memnuniyeti etkileyen faktörleri inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarının bulguları şu şekildedir; Butt ve

Rehman (2010), Pakistan'daki üniversitelerde öğrenci memnuniyetini inceleyen çalışmalarında öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörleri öğretmenin deneyimi, derslerin sunumu, öğrenme ortamı ve sınıfın fiziki yapısı olarak sıralamışlardır.

Napoli ve Wortman (1998) öğrenci memnuniyetine psikolojik faktörlerin etkisini araştırdığı çalışmada, okul yaşamı, öğrenciye değer verilmesi, sosyal yetkinlik, sosyal destek, okul yönetimi ve sosyal desteği gibi faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Henning ve diğerleri, (2001) Alman öğrencilerin kalite ve öğrenci sadakati arasındaki ilişkiyi modellediği çalışmada, üniversitelerde öğrenci sadakati için öğretim kalitesi ve memnuniyetin önemli olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Okuldan memnun olma, öğrencilerin okula karşı tepkilerini incelemektedir. Çünkü okul gençlerin ve öğrencilerin yaşamlarındaki ana unsurdur. Okuldaki yaşamlarını değerlendirmede olumlu davranışlara sahip olan öğrencilerin genel olarak iyi oldukları düşünülmektedir. Aynı zamanda, bu öğrencilerin sosyal kabul yönlerinde ve diğer öğrencilere okul ortamında yardım etme konusunda da daha iyi olduğu düşünülmektedir (Schmidt ve Lunenburg, 1989; Schmidt, 1992). Bu bağlamda öğrencilerin okuldan memnun olma düzeyleri yükseldikçe okul yaşamının niteliği ile ilgili görüşlerinin de daha olumlu olması beklenmektedir.

OECD'nin Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA, 2015 yılı araştırmalarının 72 ülkeden 540 bin öğrencinin katılımıyla yapılan araştırmaya göre en mutsuz öğrenciler Türkiye'de yaşayan öğrenciler olarak tespit edilmiştir (PISA, 2015). 'Öğrenci refahı' araştırması yapılırken öğrencinin okul başarıları, arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkileri, okul dışındaki vakitlerini nasıl geçirdikleri ve aile yaşamları incelenmiş, araştırma sonuçlarında Türkiye, 'Yaşam Memnuniyeti' sıralamasında son sırada yer almıştır. Türkiye'nin 10 üzerinden aldığı puan yalnızca 6.12 olduğu; Türkiye'de 15'li yaşlarında olan öğrencilerin 28.6'sı hayatından hiç memnun olmadığı görülmüştür. Sınavlara çok iyi hazırlanmasına rağmen çok fazla kaygı duyduğunu söyleyen öğrencilerin oranı 58,8; araştırmaya göre, Türkiye'de öğrencilerin yüzde 56'sı ise ders çalışırken stres altında hissettiklerini söylediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1. Okulda Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörler

İnsan doğasına ilişkin görüşlerde göre; insan, kendisine haz veren şeylere karşı yönelme; kendisine ızdırap veren şeylere ise kaçınma eğiliminde bulunur (Schein, 1997). Öğrencilerin yağmur veya kar yağdığında okulların tatil edilmesine sevinmesi, teneffüsü sabırsızlıkla beklemesi, zil sesini duyunca öğretmenden önce dışarı fırlaması, okulu koşar

adımlarla terk etmesi okula karşı olumlu tutumların geliştirilemediğinin göstergesidir. Günümüzde çoğu okul çekici ve sevimli olmaktan çok itici ve sevimsiz bir hale gelmiştir. Öğrenciler böyle okullarda, devamsızlığa, mutsuz olmaya ve disiplin sorunları çıkarmaya eğilimlidirler. Bu olumsuzluklar eğitim programlarının öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, beklentileri ve kişisel özelliklerinin yeterince dikkate alınmadan hazırlandığını gösterir. Neticede öğrenci bıkar, başarısı düşer, okula karşı olumsuz tutum geliştirir (Kayıkçı ve Sayın, 2010). Günlük yaşantısının büyük bölümünü okulda geçiren öğrencilerin memnuniyetini etkileyen okula ait faktörlerden bazıları; okulun yapısı, öğretmen ve idareci rolleri, davranış ve yaklaşımları olduğu gibi yaşam becerilerinin ders dışı etkinlikler yoluyla desteklenmesi sayılabilir.

Demirli ve Kerimgil' in (2009) araştırmasına göre “derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi, akademik ve idari personel ile iletişim, araç-gereç ve laboratuvar, aidiyet ve rehberlik” eğitim-öğretim memnuniyetini oluşturan dört temel faktördür. Butt ve Rehman (2010) ise bu faktörleri “öğrenme ortamı, sınıf olanakları, verilen dersler, öğretim elemanının uzmanlığı” olarak değerlendirmektedir. Kütüphane ve diğer kampüs içi hizmet olanaklarının da genel anlamda öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili faktörler olduğu belirtilmektedir (Popli, 2005).

Şahin (2009) yaptıkları araştırmalarında üniversiteleri tarafından öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri karşılandığı sürece memnuniyetlerinin de artacağı vurgulanmaktadır. Elliot ve Shin (2002) çalışmalarında öğrencilerin ilgi, beklenti ve isteklerinin dikkate alınmasının kurumlarına çok yönlü olanak sağlayacağını savunmaktadırlar. Eğitim kurumlarının ve etkinliklerinin amaçlı, planlı, düzenli, kontrollü ve gelişçi güzellikten uzak bir biçimde düzenlenmesi, sistemi etkili ve başarılı kılarken öğrencilerin memnuniyet düzeylerini de yükseltecektir. Sonuç olarak eğitim kurumları nitelikli oldukları ölçüde nitelikli bireylerin yetişmesine olanak sağlayacak (Uzgören ve Uzgören, 2007; Önem vd., 2009) bu da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Ünlüönen (2000, 2004) iki ayrı araştırmasında turizm işletmeciliği öğretmenlik programı öğrencilerinin öğrenim gördükleri program bazında öncelik, beklenti ve algılamalarını yıllar itibariyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Koç vd. (2008) memnuniyet düzeylerini İletişimden memnuniyet, eğitim-öğretim niteliğinden memnuniyet, kurum imajından memnuniyet, öğretim elamanlarından memnuniyet, yönetsel yaklaşımdan memnuniyet ve arkadaşlardan memnuniyet olmak üzere altı memnuniyet alt boyutunda incelemişler, memnuniyet alt boyutları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi

araştırmışlardır. Atay ve Yıldırım (2008) ise araştırmalarında eğitim ortamının yeterliliği, okul öğrenci ilişkisi, sosyal, kültürel ve bilimsel etkinlikler, İletişimde internetin etkinliği ve yabancı dil dersleri etkinliği olmak üzere beş memnuniyet alt boyutu kullanmışlardır.

Demirtaş ve Gökhan (2010) araştırmalarında Öğretmen, Ders, Etkinlik ve Okul çevresi olmak üzere dört memnuniyet alt boyutunda öğrencilerin memnuniyet düzeylerini araştırmışlardır. İçli ve Vural (2010) memnuniyet düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalarında Eğitim-Öğretim, Akademik personel ve danışmanlık ile Fiziksel koşullar olmak üzere üç memnuniyet alt boyutunu kullanmışlardır.

Öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerden bazıları; akademik etkenler olarak eğitimin kalitesi, öğrencilerle sınıf içi ve sınıf dışı iletişim, ders müfredatı, derslerde kullanılacak kitaplar ve diğer materyaller gibi etkenler yer almaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerden duydukları doyum, çeşitli yönleriyle her ders döneminde öğrenci değerlendirmelerine konu olmaktadır. Öğrenci doyumunun bu boyutu, üzerinde en fazla araştırma yapılan konulardan olmuştur (Gülcan ve dğ, 2002). Öğrencilerin okullarında olumlu ya da olumsuz hangi duyguyu hissettikleri, okula yönelik tutumlarından, başarı durumlarına, okula bağlılıklarından, okula devam durumlarına, okulda ve sınıfta gösterdikleri iletişim becerilerinden, okul ile ilgili genel algılarına kadar pek çok etkeni etkileyeceği düşünülmektedir. Aynı şekilde bu etmenler de öğrencilerin okullarına karşı memnuniyet veya memnuniyetsizlik algılarının oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır.

Son olarak, öğrencinin bedensel, duygusal, sosyal ve ruhsal açıdan dengeli ve sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmasını amaçlayan Türk Milli Eğitim sisteminde okulların sevimli ve çekici hale getirilmesi, öğrencilerin akademik başarısından daha önemli görülmektedir. Çünkü mutlu bir toplumu inşa etmek için, sadece akademik başarıya yönelmek yetersizdir; akademik başarısı ve mevkisi yüksek olan bireylerin bir kısmı amaçlanan bu kişilik yapısına sahip olmadığından mutsuz olduğu gibi toplumun mutsuzluğuna da zemin hazırlamaktadırlar.

2.2.1.1. Öğrenci Memnuniyeti ve Okul Başarısı

Literatüre göre akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek çok sayıda faktör bulunmaktadır. Eğitim öğretim memnuniyeti başarı üzerinde olumlu etki sergileyen bir unsurken (Egelioğlu, Arslan & Bakan, 2011), öğrencinin akademik erteleme eğilimi (ödevleri, sınav hazırlıklarını vb. görevlerini sürekli geciktirme davranışı) ise başarıyı olumsuz etkileyen temel faktörlerdendir (Akinsola, Tella & Tella, 2007; Balkıs & Duru, 2010; Wang & Englander, 2010). Diğer taraftan, öğrencinin eğitim-öğretimden duyduğu memnuniyet arttıkça erteleme

eğiliminin azalabileceği öngörülmektedir. Diğer bir ifadeyle, aldığı eğitimden memnun olan bir öğrenci, bu olumlu eğitim ortamında kendi öğrencilik görevlerini aksatmama gayretini sergileyebilmektedir.

Okul memnuniyetinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu varsayılmaktadır. Bu kapsamda akademik başarı, öğrencinin derslerinden aldığı puanlar ya da genel not ortalaması olarak yorumlanabilmektedir. Koç, Arslantürk ve Arslan (2008) tarafından yürütülen araştırma memnuniyet ve başarı ilişkisini desteklerken, Sert'in (2012) araştırmasında ise öğrencilerin memnuniyet düzeyi ile akademik başarı seviyesi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Buradan hareketle, akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek çok sayıda faktörün olduğu ileri sürülebilmektedir. Örneğin, öğrencinin zekâ düzeyi (Perez, Costa & Corbí, 2012), benlik saygısı (Balkıs & Duru, 2010) ve benlik algısı (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988) gibi bireysel etmenler akademik başarı üzerinde oldukça etkilidir. Akademik erteleme eğilimi ise öğrencinin başarısını olumsuz etkileyen önemli bir bireysel faktördür (Akinsola vd., 2007; Balkıs, 2015; Balkıs & Duru, 2010; Ferrari, Driscoll & Díaz-Morales, 2007; Onwuegbuzie, 2004; Wang & Englander, 2010).

Sop (2020) Eğitim-Öğretim Memnuniyeti, Akademik Erteleme Eğilimi ve Akademik Başarı İlişkisi adlı çalışmada, öğrencilerin okul memnuniyet düzeyi ile akademik başarı düzeylerini karşılaştırmış ve memnuniyetin öğrencilerin akademik erteleme eğilimini istatistiksel olarak anlamlı şekilde azalttığı, akademik başarıyı ise artırdığı belirlenmiştir.

2.2.1.2. Öğrenci Memnuniyeti ve Devamsızlık-Okul Terki

Yaygın eğitsel problemlerden biri olarak kabul edilen (Taylı, 2008) okulu bırakma, zaman zaman devam edememekten farklı olarak, bireysel veya sosyal nedenlerden dolayı okuldan tamamen ayrılmaktır. Okul terki gerek birey ve gerekse toplum için önemli sorunlara yol açma potansiyeli taşımaktadır. Bu yüzden yol açtığı sonuçlar dikkate alındığında çok yönlü bir kayıp olarak nitelendirilmektedir (Kronick, 1994).

Özer (1991) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da okul terki bakımından sosyoekonomik açıdan sorun yaşayan ailelere mensup öğrencilerin en riskli grubu oluşturduğu belirlenmiş, ayrıca kalabalık sınıflarda eğitim yapılmasının da okul terki tetikleyici bir etken olduğu saptanmıştır. Ortaöğretim düzeyinde ise okulun bilinçli tercih edilip edilmediği, okuldaki eğitimden memnuniyet düzeyi, okulun sahip olduğu fiziki şartlar, sınıftaki öğrenci mevcudu ve öğretmenlerin öğrenciye karşı yaklaşımlarının okul terki etkilediği görülmüştür.

Okul terkleri ve nedenlerine ilişkin olarak Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul terkinin temel nedenleri ekonomik, sosyal kültürel ve ailevi nedenler olarak belirlenmiş; eğitim sistemiyle ilgili yönetsel ve bürokratik nedenlerin de etkili olduğu saptaması yapılmıştır.

Şimşek'in (2011) yapmış olduğu *Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri* araştırmasında okuldan memnuniyetin okulu bırakma eğilimi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim sisteminden ve okuldan memnuniyet düzeyi, okulu bırakma eğilimini etkilemekte; sistemden ve okuldan memnuniyet arttıkça okulu bırakma eğilimi azalmakta olduğu tespit edilmiştir.

Reyes ve Jason'ın (1993) bulgularına göre de öğrencilerin okuldan memnun olmaması, okulu bırakma riskini artırmaktadır. Başka bir çalışmada “okulu sevmeme” ve “öğretmenlerle geçinememe” en sık okulu bırakma nedeni olarak gösterilmiştir (Rumberger, 1983 Akt: Brewster & Bowen, 2004).

Bazı araştırma sonuçları, okulun kalitesinin, okulu bırakma riskini azalttığına işaret etmektedir (Lan & Lanthier, 2003). Çünkü okulun kalitesi, öğrencilerin beklenti ve motivasyonu arttırmakta, okuldan ayrılmasını zorlaştırmaktadır (Şirin vd., 2004). Eğitime verilen önemin düşük olduğu yoksul bölge okullarındaki fiziksel koşulların yetersizliği, öğrencilerin okuluna yönelik eleştirel bir tavır takınmasına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrenci sayısının büyüklüğü, gençlerin okula devamlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Başka bir çalışmada ise okul algıları yüksek olan öğrencilerin devamsızlık oranlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Zieman & Benson, 1981). Yine bir diğer çalışmada ise okula bağlılık algısı yüksek öğrencilerin okul kurallarını daha çok benimsedikleri ifade edilmiştir (Kuş & Karatekin, 2009). Şu halde öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını geliştirmeye dönük çabaların, okullarda, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde de bir etki göstermesi beklenebilir. Bu kapsamda okulların başta fiziki olmak üzere koşullarının iyileştirilmesi, okul içi yönetsel pratiklerin öğrencileri koruyucu ve geliştirici bir nitelikte olmasının sağlanması ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi önerilebilir (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

Yapılan araştırmaların ortak sonucu olarak; öğrencilerin okul memnuniyeti düzeylerinin azalması, okula devamsızlık etme ve okuldan kaçma, sınıfta istenmeyen davranışlar gösterme ve verilen ödevleri-görevleri yapmaya yanaşmama gibi davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamakta olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

2.2.1.3. Öğrenci Memnuniyeti ve Okul Yaşam Doyumu

Diener yaşam doyumunu, iyilik hali kavramının üç unsurundan biri ve kişinin yaşam kalitesini bilişsel açıdan değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Yaşam doyumunu bugün ve geleceğe ilişkin amaç ve isteklerle, bunlara ulaşmak için kişinin beklentileriyle ilişkilidir (Diener ve Diener, 1995).

Yaşam doyumunu, yaşam kalitesi ve mutlulukla doğrudan ilişkili bir kavramdır ve yaşam kalitesi arttıkça yaşam doyumunu ve mutluluk düzeyi de artar (Üngüren, Doğan, Özmen ve Tekin, 2010).

Okulun duygusal/davranışsal ortamı öğrencilerin memnuniyetini, çalışma becerilerini, hislerini dolayısıyla yaşam kalitelerini etkiler. Okul ortamı iyi işlediğinde öğrencilerin yaşamları zenginleşir, memnuniyetleri ve eğitimsel performansları artar (Sanoff, Pasalar ve Hashas, 2001). Öğrenciler, olumsuz, hoş olmayan, arzulanmayan bir iklimin olduğu veya kendilerini dışlanmış hissettikleri bir okula gitmek istemezler.

Okul tasarımları yapılırken, okulun bulunduğu çevrenin şartlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin; şehrin içinde, suç oranlarının yüksek olduğu bir yer için yapılmış bir tasarım, daha kırsal, suç oranlarının düşük olduğu bir bölgedeki okula uymayacaktır. Tüm okullara uyabilecek tek bir çözüm yoktur. Her okul, bölge ve toplumun kendi özel şartlarını dikkate alarak gerekli önlemleri almaları, yeni tasarımları da buna göre yapmaları yerinde olacaktır (Schneider, 2001).

Okul yaşam kalitesi, çocuğun okul yaşamına ilişkin algıladığı memnuniyet ya da memnuniyetsizliğin derecesidir. Epstein ve McPartland (1976) okul yaşam kalitesinin okulun formal ve informal yönleri, sosyal ve görevle ilgili deneyimler ile akranlar ve otorite figürleriyle olan ilişkiler gibi pek çok faktörden etkilendiğini savunmakta ve kavramı öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin sınıf içi çalışmaları ve öğretmene yönelik tepkiler olmak üzere üç ana değişken etrafında yapılandırmaktadırlar.

Okul doyumunu, genel olarak öğrencilerin okulla ilgili faktörler ve eğitsel deneyimler sonucunda okul yaşamına katılımı ile sonuçlanan ve bu nedenle öğrencinin öznel iyi oluşunu destekleyen bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Karatzias, Athanasiou, Power & Swanson, 2001). Okul yaşamının niteliğinin bileşenlerinden biri olan okul doyumunu, öğrencilerin yaşam kaliteleri ile doğrudan ilişkili görünmektedir.

Benzer bir çalışmada, öğrencilerin okuldan doyum sağlamalarının, okulun sosyal yapısına; sınıf içi etkinliklere katılımlarına, sınıf içi görev yapısına ve öğretmenlere karşı tutumların, sınıf içi otorite yapısına bağlı olduğu görülmüştür (Epstein & McPartland, 1976).

Okul yaşamının niteliğine ilişkin yürütülmüş çalışmalar, öğrenci memnuniyet algılarının düşük olduğu durumlarda, devamsızlık, okul terkleri ya da okul içi bazı olumsuz sayılabilecek davranış sorunlarının yaşandığına işaret etmektedir (Ainley, 1991). Buna karşın okul niteliğine ilişkin algı düzeyi yüksek öğrencilerin, öğrenmeye yönelik güdü düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir (Goodenow & Grady, 1992). Bu çerçevede okulların, öğrencilerin sosyal, kültürel, eğitsel ve psikolojik ihtiyaçlarını optimum düzeyde karşılayamıyor olabileceği genel sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalar öğrencilerin okul yaşamı niteliğini olumlu algılamalarının onların öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerini artırdığı ortaya koymaktadır (Keys & Fernandes, 1993). Öğrenci doyumunu belirleyen yükseköğretim düzeyinde yapılmış olan başka bir araştırma sonucuna göre, okulun eğitim kalitesi ile öğrencilerin gelecek ile ilgili beklentileri doyumu belirleyen en önemli etkidir (Gülcan ve dğ, 2002: 102-103).

Pang (1998), 2460 öğrenciye ulaştığı araştırmada Hong Kong’ daki ortaokul öğrencilerinin okul yaşamının niteliği ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Sonuç incelendiğinde, öğrencilerin memnuniyet duygusu ile okul yaşamının niteliği görüşleri arasında direkt bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara karşın, Linnakyla (1995), 50 okulda yapmış olduğu araştırma çerçevesinde öğrencilerin okul yaşamının niteliği, genel memnuniyet ile öğrencilerin pozitif ve negatif deneyimleri bakış açısından elde edilen bulgulara göre; Finlandiya’ da okula karşı memnuniyetsizlik büyük boyuttadır.

2.2.1.4. Öğrenci Memnuniyeti ve Disiplin Sorunları

Disiplin toplum, okul veya öğretmenler tarafından önceden belirlenmiş bir kuralı ihlal eden ya da eğitim aktivitelerini engelleyen öğrenciye yönelik öğretmen ya da okul idaresi tarafından gerekli görülen eylemler bütünüdür (Wolfgang, 2005).

Olumlu sınıf ortamının hâkim olduğu sınıflarda salt başarının artmasıyla kalmamış, başarıyla birlikte öğrencilerin okul devamsızlıkları azalmış, sınıfta istenmeyen davranış sayısında düşüşler gözlenmiş ve öğrencilerde okula karşı aidiyet duygusunun ise yükseldiği görülmüştür (Cohen, 2006).

Küçük sınıflarda öğrenci-öğretmen etkileşimi arttığı gibi sınıftaki yoğunluk ve kalabalıklık da azalmaktadır. Loo (1976) tarafından küçük çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada sınıflardaki yoğunluğun artmasının çocuklardaki stres seviyesini yükselttiği ve

buna bağı olarak da sınıflardaki saldırgan davranışların ve dikkat dağınıklığının arttığı anlaşılmıştır (Lackney, 1999b).

Willingham (2009), öğrencilerin zorlanacağı veya yapamayacağı düzeyde sorunlarla karşılaşmalarının, onların okulu sevmemesinde etkili olacağını belirtmektedir. Okula ilişkin olumsuz duygu hisseden bir öğrencinin, okulda mutsuz ve başarısız olma olasılığı artabilir.

2.2.1.5. Öğrenci Memnuniyeti ve Okuldaki İlişkiler

Okul; eğitim sisteminin tanımladığı amaç ve kazanımları davranışa dönüştürmek amacıyla öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer paydaşların (yönetici, hizmetli, veli) bir araya gelerek öğrenme ve öğretme etkinliklerini gerçekleştirdikleri, öğrencinin kişiliklerini oluşturdıkları, yaşama hazırlandıkları, sahip oldukları her türlü bilgi ve yaşantılarını paylaştıkları yapılandırılmış bir toplumsal ortam olarak ifade edilebilir. Şüphesiz ki bu öğrenme ortamında olumlu bir ortam oluşturmak da okul ikliminin öneminin oldukça büyük olduğu düşünülmektedir, çünkü insanlar sevildiği yer ve değer gördüğü ortamda bulunmaktan memnuniyet duyarlar. Okul ve sınıf ortamında gerçekleşen öğretmen-öğrenci, öğrencilerin kendi aralarında ve diğer paydaşlarla olan ilişkileri okulda psikolojik hava (iklim) yaratmaktadır. Bu nedenle de yukarıda saydığımız iç ve dış paydaşların ilişkileri okul iklimini olumlu olumsuz etkilemesi; dolayısıyla da öğrencilerin okul memnuniyetini belirleyen önemli faktörlerden birisi olarak görülmektedir.

2.2.1.5.1. Öğrenci-Öğretmen İlişkileri

Çakmak'a göre Borich sınıf iklimini; öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin oluşturduğu bir atmosfer olarak tanımlamaktadır. Bu atmosferde öğretmene oldukça önemli roller ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen bu atmosfer içinde etkinlikleri düzenli bir şekilde düzenleme, sınıftaki tüm öğrencileri öğretime hazır hale getirme, öğretimde dikkati koruyabilecek düzenlemeler yapma ve sınıf içi ilişkilerde duyarlı olma durumundadır (Çakmak, 2000).

Okulda ve sınıfta iyi ilişkilerin egemen olması öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini değerli bulmaları, birbirlerine saygı duymaları, birbirlerini geliştireceklerine inanmaları ve her şeyden önce birbirlerine güvenmeleriyle mümkün olur (Gürsel, 2004).

Öğretmen, öğrencilerle insani ilişkiler geliştirmelidir. Öğretmen öğrencilerine ilgi göstermeli, sözel ve davranışsal pekiştireçler vermeli, yardım etmek konusunda istekli

olduğunu belli etmeli, öğrencilerine ismi ile hitap etmeli, nezaket ve iyi tavırlarıyla öğrenciye model olmalıdır (Sarpkaya, 2007).

Kendisine acımasızca davranılmayan, yargılanmayan, alay edilmeyen ve öğretmenleri tarafından hiçbir ayırım yapılmadan (sosyoekonomik durum, okul başarı düzeyi ve fiziksel görünümü, vb) adil davranılan öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamı güvene ve samimiyete dayalı bir ortam olarak algılanabilir, dolayısıyla bu ortamların sağlandığı okullarda memnuniyetin yüksek olması kaçınılmaz olarak düşünülür.

Öğretmenlerin adil ve eşitliğe dayalı bir tutum sergilemesi, karar verme becerilerini geliştirmeye katkı sağlaması, öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende hissetmeleri açısından çok önemli görülmektedir. Öte yandan demokratik tutumda olan bir öğretmen; sınıf ortamında bulunan öğrenciler arasındaki karşıt görüşlere yer verme, olası çatışmaları çözme, karşıdaki insanı dikkatle dinleme ve empati yapma gibi becerileri de öğrencilere yansıtarak onların adalet algılarını geliştirmelerini sağlamakta, bunun sonucu olarak öğrencilerin adil, samimi ve güvene dayalı bir okul ortamından memnuniyetini de artırdığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin okul memnuniyeti artıran önemli faktörlerden birisinin güdülenme olduğu düşünülmektedir. Güdülenme konusunda öğretmenlerin rolü büyüktür. Araştırmalar, güdülenmenin öğrenci başarısını ve davranışlarını etkileyen temel etmenlerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Özer, 2009; Petri, 2001). Öğrencilerin güdülenmesi, öğretmenden hoşlanıldığında, öğretmenin adil, sıcak ve özenli bir kişi olduğu hissedildiğinde artar. Bununla birlikte, eğer bir öğrenci bir öğretmenini sevmiyorsa ona karşı düşmanlık ve korku hisseder; bu da öğrenci de güdülemeyi azaltır. Güdülenmenin azalması ise okul ve derslerden uzaklaşmayı hatta memnuniyet düzeyini düşmesine neden olmaktadır.

Oysa öğrenme güdülenmesinin, öğrencilerin okul başarısına ve sınıftaki tutum-davranışlarına olumlu katkı sağlaması bu sayede okula seyerek ve isteyerek gelecekleri dolayısıyla bu durumun öğrencinin moral, motivasyon ve memnuniyetini arttıracakı düşünülmektedir.

Özetle, öğretmenleri ile iyi ilişkileri olan öğrencilerin; davranışlarının olumlu yönde ilerlediği, güdüleyici bir ortamın oluştuğu, akademik başarılarının arttığı, öğrenme için daha çok çaba sarf ettikleri ve derslerden daha çok hoşlandıkları bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarındandır (Demirtaş, 2008; Sarpkaya, 2007; Başar, 2006; Celep, 2002; Tatar, 2005).

2.2.1.5.2. Öğrenci-Öğrenci İlişkileri

Sınıfta birlik, dayanışma ve işbirliğinin hâkim olduğu, düşünmenin, yaratıcılığın ve çalışmanın ön plana çıkarıldığı, başarının teşvik edildiği, ödüllendirildiği, engelleyici katı kurallar yerine sorunların çözümünde yol gösterici olan, yapıcı ve öğrenciyi destekleyici işe dönük kuralların hakim olduğu ortamlardaki öğrencilerin çok daha başarılı oldukları araştırmalarla ortaya konmuştur (Nalçacı ve Bektaş, 2013).

Okullar ilgi ve aidiyet deneyimine yönelik temel ihtiyacın ele alınmasında merkezi bir rol oynamaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). Örneğin yapılan bir araştırmada yaşlıları tarafından kabul edilen çocuklar, okuldan ve derslerinden daha fazla zevk aldıkları bulunmuştur (Osterman, 2000).

Öğrenciler açısından akranlarınca sağlanan sosyal destek, stresin azaltılmasında etkili bir faktör olarak kriz durumlarının önlenmesine yardımcı olur ve duygusal gelişimde önemli bir rol oynar (Bernard, 2004). Okul memnuniyeti öğrencinin okul yaşamını bir bütün olarak ne derece olumlu algıladığına ilişkin bir duygudur. Öğrencinin okul memnuniyetini etkileyen faktörler arasında öz saygı, akademik öz yeterlik, destekleyici öğretmen ve akran ilişkileri önemli yer tutmaktadır (Wilner, 2011). Öğrenciler kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarında, okul memnuniyeti, kendine güven artmakta, olumsuz davranışlara yönelme olasılığı azalmaktadır.

Öğrencilerin okulda şiddete ve zorbalığa maruz kalmaları, onların akademik olarak başarısız olmalarına ve olumsuz okul yaşantıları geçirmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, zorbalığa uğrayan öğrenciler olumsuz akademik çıktılara sahip olmanın yanında yeterli sosyal desteğe de sahip değildirler. Bir öğrencinin okulda algıladığı sosyal desteğin artışına bağlı olarak akademik ve sosyal başarısında artış olmaktadır (Malecki, Demaray ve Davidson, 2008).

Okulda şiddet ve zorbalık, öğrencilerin okula karşı olumsuz duygular beslemelerine ve okulun bir tehdit alanı olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Pişkin'e (2002) göre, zorbalığa maruz kalan öğrencilerde okulu sevmeme duygusu oluşmakta ve ilk gençlik yıllarında okulda zorbalığa karışan öğrenciler, daha sonraki yaşantılarında da suç işlemeye devam etmektedirler.

ABD ve Çin'de lise öğrencilerinin algılarına göre okul ikliminin araştırıldığı karşılaştırmalı ve geniş ölçekli bir çalışmada, her iki ülkenin öğrencilerinin akranlarından destek görmeleri ile onların benlik saygısı ve not ortalaması arasında olumlu yönde ilişki olduğu, bu desteği göremeyen öğrencilerin de depresif belirtiler gösterdikleri saptanmıştır (Jia, Way, Link, Joshikawa ve diğerleri, 2009).

Zorbalığın diğerk bir türü olan siber zorbalık teknolojinin gelişmesinin bir sonucu olarak, genel anlamıyla kişiye metne dayalı lakap takma, ağız bozukluğu, kaba dil kullanma ve bilgisayar tabanlı iletişim ortamlarındaki kişisel saldırılar olarak kabul edilmektedir (Thompson, 1996). Eğitim alanında teknolojinin uygunsuz kullanımıyla oluşan siber zorbalık, okulda ve sınıfta eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesini önleyen disiplin sorunlarına yol açmakla kalmamış; aynı zamanda eğitimin genel amaçları arasında yer alan “sağlıklı ve dengeli bir ruh ve kişilik yapısına sahip bireylerden meydana gelen sağlıklı bir toplum oluşturma” amacını (METK, 1973) gerçekleştirmeyi de engelleyen önemli bir sorun haline gelmiştir. Bazı araştırmalara göre, (Beran ve Li, 2005; Price ve Dangleish, 2010) siber zorbalık öğrencilerde konsantrasyon bozukluğuna ve öğrenci devamsızlığına neden olmaktadır. İnternette tacize ve istismara uğrayan öğrencilerin okula gitmek istemedikleri, okul başarılarının ve okula bağlılıklarının büyük ölçüde azaldığı (Schneider, O'Donnell, Stueve ve Coulter, 2012; Kayıkçı ve Bayram, 2021) saptanmıştır. Bunu önlemek için okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin güvene dayalı olması ve öğrencilerin ait olma, sevilme, başarı duygusunu tatma, takdir görme gibi öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekir.

Yine PISA (2015) raporunda, okullarda zorbalığın Türkiye’de hayli yüksek bulunmuş; ‘bir ayda birkaç kez herhangi bir zorbalığa maruz kaldığını’ söyleyen öğrencilerin oranının yüzde 18.6 olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin okula ve sınıfa olan ilgisinin azalması, okul ortamının olumsuz algılanması, öğrencilerin sosyal yönden yeterince desteklenmemesi, akranlar arasındaki zorbalık ve algılanan şiddet düzeyinin artması gibi etkenler, öğrencilerin okul memnuniyeti duygusunu zayıflatmaktadır.

2.2.1.5.3. Öğrenci-Diğerk Okul Paydaşları İlişkisi

Eğitimin okullarda daha kaliteli sunulması için okul paydaşları olarak adlandırılan öğretmenler, okul yöneticileri, hizmetli personel, aileler ve toplumun, birlikte çalışmasının gerekli olduğu söylenebilir. Ancak, yapılan araştırmaların sonuçları, doğru destek ve ortaklıklar için bir yapıya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Sanders, 2004).

Geleneksel bürokratik okul modelleri, okul ve ailenin ayrı ayrı sorumlulukları olduğuna, aile ve okul arasında yapısal bir benzeşmezlik, rekabet ve çatışmaya vurgu yapmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar ise okul ve ailelerin daha paylaşılmış sorumlulukları olduğunu kabul etmektedir. Bu yaklaşımlar eşgüdüm, işbirliği ve okul ve ailenin birbirini tamamlayıcılığına ve iletişim ve işbirliğini teşvik etmeye vurgu yapmaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Böylece, okulun

toplum desteğini ve öğrenci memnuniyetini artırma imkânı ortaya çıktığı gibi; okulun topluma karşı şeffaflığını ve hesap verebilirliğini artırma fırsatı oluşmaktadır.

Diğer okul paydaşları açısından okul memnuniyetini etkileyen nedenleri ele alırsak; okuldaki personelin öğrencilere karşı olumsuz tutumları, öğrenci iş ve işlemleri konusunda çalışmaların aksaması veya yavaş ilerlemesi, yönetici ve idarecilerin öğrencilere karşı şefkatle yaklaşmaması, diğer çalışan personelin yardım ve işbirliği konusundaki isteksizliği ve okul aile işbirliği çalışmalarının yetersizliği gibi nedenler memnuniyeti etkileyen sebeplerden bazıları olarak sayılabilir.

Okul çalışanlarının öğrencilerin öğrenmesine ilgi duymaları, öğretmen desteği, aktif ve otantik bir öğrenme gibi etkenler, öğrencilerin memnuniyeti ile pozitif ilişkili görülmektedir (Şahin, 2007). Bir başka araştırmada ise okuldaki öğretmenlerin ve personelin arkadaşça yaklaşımlarının öğrenci memnuniyetini artırdığı saptanmıştır (Ward, 1995).

2.2.1.6. Öğrenci Memnuniyeti ve Okulun Fiziki Yapısı

Ortam; bireyin duygu ve düşüncelerini etkileyen, onun isteklilik düzeyini olumlu ve olumsuz olarak etkileyen, bireyin gelişim düzeyine uygun olarak öğrenme fırsatları sunan bir değişkendir (Dönmez, 2008). Fiziksel ortam ise, eğitim etkinlikleri için ayrılan mekanın özelliklerini belirtmektedir. Sıra, masa, dolap, bahçe boş alanlar mekanın ısı, ışık ve renk düzeni gibi bir dizi etken; okul ortamının fiziksel değişkenlerini oluşturmaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkileri büyük ölçüde bu fiziksel değişkenlerden etkilenir (Aydın, 1988). Bu yüzden eğitim öğretim faaliyetlerinde ortam (mekan) düzeninin önemi çok büyüktür. Sınıf içi nesneler öğrenci ögesi ile birleştiğinde değer kazanır. Öğretime katkı sağladığı sürece de işlevsel olur (Hataway, 1998).

Okulun fiziksel çevresi, öğrencilerin okulda bulunmayı sevip sevmemelerini, öğretimin kalitesini ve öğrenme sonuçlarını derinden etkilemektedir (Tapanien, 2006b). Okulda çalışan herkes, yöneticiler, veliler, öğrenciler ve toplum, okullarda tüm öğrenciler için güvenli ve yararlı bir öğrenme ortamı ve pozitif bir iklim oluşturma konusunda hem okuldaki kişilere hem de topluma karşı sorumluluk taşımaktadırlar (Anonim, 2001b).

Fiziksel ortamın değişkenlerini incelediğimizde; sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, sınıfın yerleşim düzeni, iklimlendirme, aydınlatma ve renklendirme, temizlik, gürültü ve genel estetik görünümü gibi etkenleri sayabiliriz.

Genel olarak ele alındığında daha az kalabalık olan yerler, insanlara daha fazla özel alan verdiği için, insanlarda daha az stres oluşturmaktadır (Ahrentzen vd, 1982; akt. Griffin, 1990).

Myrick ve Marx olumlu öğrenme ve gelişimin insanlar arasındaki ilişkilere bağlı olduğunu ve bu nedenle binaların insanların birlikte bulunacağı geniş ve havadar toplantı yerleriyle donatılması gerektiğini belirtmişlerdir (Griffin, 1990).

Bu konuda yapılan çalışmalarda iyi bir sınıf düzeninin öğrenciyi güdülediği, öğrenci başarısını artırarak öğretilenlerin hatırlanmasına neden olduğu, öğrencilerin birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarına ve arkadaş ilişkileri de katkı sağladığını ortaya koymuştur (Uludağ ve Odacı, 2002).

Sınıftaki öğrenci sayısının (mevcudu) başarıyla etkisiyle ilgili yapılan araştırmalarında çoğunda rastlanan sonuçlara göre, öğrenci sayısı az olan sınıflardaki başarı düzeyinin yüksek olması, öğrenci sayısı 20 kişi ve altı olan sınıfların başarı oranları diğer sınıflara göre daha yüksek ve son olarak öğrenci sayısı nazaran az olan sınıfların okuma ve matematik derslerindeki başarı oranları daha fazladır (Tutkun, 2002).

Okulların genişliği kadar sınıfların genişliği de eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen önemli etkenlerden biridir. 13-17 kişilik sınıflardaki öğrencilerin Stanford Başarı Testi'nde 22-25 kişilik sınıflardaki öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Barker ve Gump'ın (1964) yaptığı "Küçük Okul" adlı araştırmada küçük okulların (100-150 kişilik) öğrencilerine 2000 kişinin üstündeki büyük okullara nazaran daha fazla olanaklar sundukları belirlenmiştir. Bu okullarda öğrenciler çeşitli aktivitelerde yer alma ve liderlik rolleri oynama şansını daha çok yakalamaktadırlar. Garbarino ise (1980) yaptığı araştırma sonucunda küçük okullarda (500 kişilik) suç oranlarının düştüğünü ve ahlak dışı hareketlere daha az rastlandığını belirlemiştir. Mekanların düzenlenmesi aşamasında ışık ve gölgenin, ışığın yoğunluğunun ve ışık kalitesinin planlı bir şekilde kullanılması önemlidir (Rappoport, 1982; akt. Griffin, 1990).

Renk, fiziksel çevredeki görsel uyarıcılardan bir diğeridir. Mehrabian ve Russell (1974) yaptıkları araştırmada, rengin bir uyarıcı olarak insanların moral derecelerini ve hareketliliklerini etkilediğini fark etmişlerdir. Parlaklık ve kullanılan renklerin zıtlığı veya çeşitliliği insanların moral derecesini yükseltmektedir. Ayrıca fiziksel etkinlikler çevredeki sıcak renklere bağlı olarak artmaktadır. Hastane ve hapishanelerde renklerle ilgili yapılan bir başka araştırma da aynı sonuçları ortaya çıkarmıştır.

Diğer bir faktör olan sınıf ortamındaki sıcaklık oranı öğrencilerin performanslarını, dikkat sürelerini ve rahatlık hislerini etkilemektedir. Normalden daha düşük sıcaklıklar insanların el becerilerini etkilerken, yüksek sıcaklıklar da insanların uyarılma düzeylerini

düşürmekte ve stres düzeylerini yükseltmektedir. Harner'ın (1974) yaptığı araştırmada sıcaklığın okuma hızı ve anlama oranını oldukça etkilediği ortaya çıkmıştır (Lackney, 1999b).

Şahin'e göre (2018) okul binaları, toplumun eğitime verdiği önemi yansıtır. Okul binasının görünümü topluma “biz eğitime önem vermiyoruz, mevcut olanla yetinin” ya da “okul bizim için toplumumuzun çok önemli bir parçasıdır”, “biz öğrencilerin, güvende, rahat ve mutlu hissetmelerini istiyoruz”, “biz çocuklarımıza ve onların geleceğine inanıyoruz” şeklinde bir mesaj verir. Okul binasının taşıdığı bu mesajlar, öğretmen, öğrenci ve toplum tarafından algılanmaktadır (Young, Green, Roehrich-Patrick, Joseph ve Gibson, 2003).

İnsanların çevrelerinden etkilendikleri herkesçe kabul edilen bir gerçektir. Dolayısıyla çocukların da okuldaki çevre şartlarından etkilenmeleri, çok doğal bir durumdur. Okulların bakımlarının ihmal edilmesi, boya ve sıvaların döküldüğü, tuvaletlerin bozulduğu, ışıklandırma, ısıtma ve havalandırmanın kötü olduğu bir okul ortamına neden olacaktır. Bu durum da doğal olarak hem çalışanların hem de öğrencilerin moral ve sağlıklarını etkileyecektir (Frazier, 1993).

Okul binalarına ilişkin başka bir çalışmada, okul binalarının okul iklimine etkisi incelenmiştir. Okul bina kalitesinin ışıklandırma ve okul yerleşkesi boyutları okul ikliminin yüzde yirmi düzeyinde netlik; yüzde on beş düzeyinde kurallarda adalet; yüzde on dört düzeyinde farklılığa saygı ve yüzde ondan daha fazla düzeyde öğretmen ve öğrenci ilişkisi boyutlarını etkilemekte olduğu tespit edilmiştir (Şahin, 2020).

Okul binalarının mimarisi, okul içi sosyal kapalı mekân, aktivite alanları öğrencilerin başarısında, moralinde ve davranışlarında etkilidir. Okulda esnek uyarlanabilir mekânların, öğrencilerin sanat ve sosyal çalışmaları için daha geniş oda ve alanların bulunması, okulun öğrenme ortamı olmasında önemli bir yer tutmaktadır (Özbayraktar, 2005; Aksu, Demirel ve Bektaş, 2011; Karaküçük, 2010; Kıldan, 2007; MEB, 2002).

Mansuroğlu ve Sabancı'nın (2010) okul bahçelerinin öneminin vurgulandığı araştırma sonuçlarına göre araştırmanın yapıldığı bölgedeki okul bahçelerinin genellikle öğrencilere yeterli eğitim olanakları sağlamak için yetersiz olduğu saptanmıştır. Ayrıca bahçelerin, öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimine katkıda bulunmak için yeterli fiziksel özelliklere sahip olmadığı; dolayısıyla öğrencileri olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Okulun fiziki yapısına ilişkin olarak bahçenin kullanışlı olması öğrenci memnuniyetinde büyük önem taşıdığı varsayılmaktadır. Bahçelerin öğretimsel kullanımı ile ilgili son zamanlarda yapılan araştırmalar, okul bahçelerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu, becerilerini geliştirdiğini ve deneysel öğrenme fırsatları sunduğunu, arkadaş

ilişkilerinde olumlu etki ile yaşam deneyimlerini artırdığını ve hatta öğrencilerin meyve ve sebze tercihlerini etkilediğini ortaya koymaktadır (Graham, 2005; Klemmer, 2005; Robinson, 2005; Lineberger, 2000; Mansuroğlu ve Sabancı, 2010)

2.2.1.7. Öğrenci Memnuniyeti ve Ders İçeriği, Programı, Müfredat

Öğretmenler çoğu zaman öğrencilerin öğrenemediklerinden, çabuk sıkıldıklarından, dikkatlerinin azlığından, derse çalışmadıklarından şikâyet ederler. Çünkü içerik öğrenciye anlamlı gelmemekte, öğrencinin beklentilerini tatmin etmemektedir. Memnuniyetsiz öğrenciler öğretme sürecine etkin katılmamakta, süreç onun için ilgi çekici ve verimli olmamaktadır (Duman, 2004). Öğrencilerin okul memnuniyeti ile ders içerik, program ve müfredat arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler hayata aktaramadıkları ve konularını kavrayamadıkları dersleri dinlemek istemezler, bu durumdan olumsuz etkilenirler. Çünkü öğrenciler kendileri için yeni olan fikirleri yani öğrenmiş oldukları diğer şeylerle bağlantılı olmayan fikirleri anlamakta sıklıkla zorluk çekmektedirler (Willingham, 2009).

Osmanoğlu ve Yaşa'nın (2018) çalışmasında, öğrencilerin kısmî çoğunluğu ders saatlerinin çok fazla olduğundan bunaldıklarını ve ders sürelerinin en fazla yarım saat olacak şekilde kısaltılmasını, derslerin sabah dokuzdan önce başlamamasını, beş dakikalık teneffüs arasını yeterli bulmadıklarından en az 10 dakika olacak şekilde arttırılmasını talep etmişler; öğrencilerin çoğunluğu öğretim programında gereksiz birçok içerik bulunduğundan ve hep ezbere dayalı olmasından dolayı ağır bulduklarını, bazen de öğretmenlerin program haricine çıkarak öğretimi zorlaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Freire'nin modern dönem eğitim sisteminin eleştirisini yaparken kullandığı bankacı eğitim modelinin kısmen uygulandığını göstermektedir (Tezcan, 2005).

Parayitam, Desai ve Phelps (2007)'in çalışmasında ise ders içeriğinin algılanan memnuniyet üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda eğitmen tarafından belirlenen ders içeriğinin öğrenci memnuniyeti ve etkililiği konusunda pozitif etki oluşturduğu belirlenmiştir. Çalışmada ders içeriği; içeriğin düzenli ve mantıklı olması, içeriğin amaçlarla tutarlı olması, içeriğin ileride kullanılacak olması (Özkara ve Tonguç, 2019), ders materyallerinin zamanında temin edilmesi gibi konuları kapsamaktadır. Bir dersin yapısı ve organizasyonu; ders kaynaklarının, müfredatın, öğretim stratejisi ve metodolojisinin, ders programının ders öncesinde, ders esnasında ve sonrasında genel olarak planlanmasını ifade etmektedir (Garrison, Anderson ve Archer, 2000). İyi organize edilmiş bir ders, öğrencilerde daha yüksek memnuniyet oluşturmaktadır (Eom, Ashill ve Wen, 2006).

Çok kültürlü okullarda eğitim adlı bir çalışmada, velilerin ulusal ve uluslararası program uygulayan okulu tercih etme nedenleri arasında stres, ödev ve sınav kaygısı olmadan mutlu ortam hazırlanmış olması görüşünün bulunması, mevcut sistemin yoğun sınav ve ders programları ile ödevlerin öğrenciler üzerinde stres ve kaygıya neden olduğu; onları mutsuz ettiği dolayısıyla Türk Eğitim sistemindeki mevcut resmi kurumlardan kaçış eğilimi gösterdiği gerçeği ile bizi karşı karşıya getirmiştir (Kayıkçı ve Turan, 2021).

2.2.1.8. Öğrenci Memnuniyeti ve Okulun Yönetsel Yapısı

Okul, öğrencinin hayatında önemli yer tutan sosyal bir ortamdır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Sosyal bir kurum olarak okul, öğrencinin ait olma, sevgi, takdir edilme, destek ve başarı gibi ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Glasser, 1985, 1999). Okulun yönetsel yapısı ve ilişkileri olumlu yönde yönetebilmesi, öğrencilerin sözü edilen bu duygulara sahip olabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle iyi ve güçlü ilişkiler kurmaları ve onları desteklemeleri, öğrencilerin okulda iyi arkadaşlıklar edinmelerine yardımcı olur. Akademik programların öğrencilerin gelişimini desteklemesi ve şiddetten arınmış güvenli bir okul ikliminin oluşturulması, öğrencilerin okul memnuniyetini artırarak onların okula daha fazla bağlanmalarını sağlayabilir.

Öğrencilerin güvenlikleri konusunda kaygı duymaları durumunda, dersleri üzerine yoğunlaşmaları da son derece zordur. Güvenliğinin sağlanamadığı okullarda, korku ve huzursuzluk iklimi oluşur ve bu durum öğrenme sürecine engel oluşturur ve okula ilişkin algıyı olumsuz etkiler (Hernandez ve Seem, 2004).

Öğrencilerin memnuniyet algılamaları ile ilgili yapılan araştırmaların bazıları ise şunlardır: Tütüncü ve Doğan (2003) öğrencilerin memnuniyet düzeylerini tespit etmeye yönelik yaptıkları araştırmalarında Dersler, Öğretim üyeleri, İdari personel ve Sistem yönetimi alt boyutlarını kullanmışlardır.

Okulu benimseyen öğrencilerde okulu bırakma eğiliminin daha düşük, okulu benimsemeyen öğrencilerde ise daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerini okullarının bir parçası olarak görmeleri, büyük ölçüde okulda verilen eğitim, okul yönetiminin anlayışı ve öğretmenlerine duyulan memnuniyete bağlıdır (Şimşek, 2011).

Çağatay ve Öztürk'ün (2019) çalışması incelendiğinde, öğrenci memnuniyeti ile öğrenci kurum bağlılığı arasında orta düzeyde, olumlu bir ilişkinin olduğu yönündedir. Öğrenci memnuniyetinin tüm alt boyutları, öğrenci okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve öğrenci memnuniyeti ile okula bağlılık arasındaki ilişki göz önüne alındığında bağımsız

değişkenler olan öğrenci memnuniyeti alt boyutlarının; fiziksel özellikler, destek hizmetler, akademik personel, idari personel, memnuniyet, imaj, tavsiye olumlu değişiminin öğrenci kurum bağlılığında artırıcı bir role sahip olduğu görülmüştür.

Genellikle birçok çalışmada öğretmenlerin ve idarecilerin fikirlerine başvurulmakta, okul örgütü içindeki en önemli unsur olan öğrenciler ihmal edilmektedir. Öğrencilerin okuldan beklentileri, tatminleri ya da okula gösterdikleri özel tepkiler ile ilgili araştırmalara nadir rastlanmaktadır. Öğrencilerin okul örgütü içindeki görüşlerine önem verilmelidir. Çünkü öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını okulda geçmektedir. Ayrıca okulun varlığının ilk sebebi öğretmen ve yöneticiler değil, öğrenci toplumdur (Yılmaz, 2007; Yılmaz, 2005; Şişman ve Turan, 2001).

Osmanoğlu ve Yaşa'nın (2018) yapmış olduğu lise öğrencilerinin okul ortamındaki beklentileri ve öğrenci memnuniyetini incelediği araştırmasında, öğrencilerin kısmen idarenin disiplini hafifletmesini, öğrencilere karşı daha fazla ilgi göstermesini, nadiren sosyal aktiviteler düzenlemesini, sivil kıyafete izin vermesini, adil davranmasını, boş derslerde eve gönderilme beklentisi içinde oldukları tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Altındağ'ın (2015) çalışmasındaki öğrenciler arası zaman zaman eşit olmayan davranışlar sergilendiğini gözlemlediklerinden her öğrenciye adil olunmasını talep etmişler; öğretmenlerin adil davranmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmanın idareci davranışları ile ilgili olan sonucu Kaya ve Kaya'nın (2016) sonuçları ile de uyumludur. Adı geçen çalışmada, yönetimin öğrencilerle daha yakından iletişim kurmalarının, öğrenci görüşlerine değer vermelerinin öğrenci memnuniyetini arttıracak bulgularıdır.

2.2.1.9. Öğrenci Memnuniyeti ve Okuldaki Eğitimin Niteliği

Eğitimde kalite denildiğinde, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuz olması, insanların yenilikleri takip edebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir (Temel, 1999). Eğitimde kalite, doğru eğitimin, doğru zamanda, doğru kişilere, doğru yerde, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşir (Bulut, 1998). Eğitimin hayat boyu devam ettiği ve ülkenin geleceğini şekillendirdiği düşünülürse, eğitimde kalitenin de ne derece önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim ile ilgili çeşitli branşlarda yapılan birçok çalışmada öğrenci memnuniyetinin eğitim-öğretim kalitesi açısından önemli bir unsur olduğundan söz edilmektedir (Waryszak,

1999; McKercher,2002; Tütüncü ve Doğan, 2003; Scotland, 2006; Koç vd., 2008; Egelioglu vd., 2011).

Ansari (2002) ile Ekinci ve Burgaz (2007) yaptıkları çalışmalarında üniversite tarafından kendilerine sağlanan olanaklar konusunda memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenimlerine düzenli olarak devam ettiklerinden bunun da akademik başarılarını ve mezuniyet oranlarını olumlu yönde etkilediğinden söz etmektedirler.

Öğrenciler eğitim-öğretim memnuniyetini pek çok faktörden etkilenerek değerlendirmektedir. Örneğin, eğitime yönelik kalite algısı ile öğrenci memnuniyeti arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Okumuş & Duygun, 2008).

Strauss ve Volkwein'in (2004) araştırmasında okula bağlılık, öğrenci devamlılık davranışının bir değişkeni veya yordayıcısı olarak görülmekte ve bu bağlılık öğrencinin genel izlenimine dayanan memnuniyeti; aidiyet duygusu, kalite algısı, okulun çekiciliği ve öğrencinin kuruma katılma isteği ile tanımlanmaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerde öğrenci memnuniyetini ve memnuniyete etki eden faktörleri inceleyen Aldemir ve Gülcan'ın (2004) elde ettikleri sonuçlara göre, Türk üniversite öğrencilerinin memnuniyetini etkileyen görece önemli faktörlerin öğretimsel kalite, öğretmen tutumu, ders kitapları olduğu görülmüştür.

2.2.1.10. Öğrenci Memnuniyeti ve Okulun Sunduğu Hizmet, Olanaklar

Öğrenci memnuniyeti ve okulun sunduğu olanak ve hizmetler konusuna ilişkin yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler derslerde bilimselliğin sağlanabilmesi için kısmen laboratuvarların arttırılmasını ve kullanılmasını, projeler yapılmasını, öğretim materyallerinin arttırılmasını, öğretmenlerin işledikleri konu ile ilgili derse materyaller getirmelerini, nadir kısmı farklı illere gezi gözlem amaçlı seyahatler düzenlenmesini, Öğrencilerin kısmî çoğunluğu laboratuvar malzemeleri, tablet, simülasyon, harita ve bilişim araçları eksikliğinden şikayetçi olarak bu eksikliklerin giderilmesini talep etmişlerdir. Söz konusu çalışmalarda öğrenciler öğrenimi bireyselleştirecek materyal eksiklerini dile getirmiş ve bu eksikliklerin giderilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler bunun yanı sıra spor ve sanat faaliyetleri, kantin hizmeti beklentilerine ilişkin olarak satılan ürünlerin çeşitlerinin artırılması, yüzme havuzu, soyunma odası, spor aletleri, bahçenin büyütülmesi, hobi bahçesi yapılması, yeşil alanın büyütülmesi, sanat atölyesi, resim odası, mekânların tezyin edilmesi, bilgisayar salonu açılması, kütüphanenin büyütülmesi ve öğrenci dolaplarının bulunması isteklerini dile getirmişlerdir.

(Yılmaz ve Yiğit, 2011; Demirtaş ve Kahveci, 2010; Yılmaz ve Şeker, 2011; Kayıkçı ve Sayın, 2010).

Altındağ çalışmasında öğrencilerin program 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 duydukları sonucuna ulaşmıştır. Kayıkçı ve Sayın (2010) ise spor faaliyetleri düzenlenmeyen okullarda okuldan memnuniyetsizliğin yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğrencilere sunulan olanakların, okuldaki farklı ortamların öğrenci beklenti ve gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin okul içi ve dışındaki etkinliklere katılımının teşvik edilmesi, okulda demokratik bir ortamın oluşturulabilmesi adına son derece önemlidir (Sarı, 2007). Bununla birlikte okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin, öğrencilerin okula ve derse karşı olan ilgilerini artırdığı, akran iletişimi ve etkileşimini güçlendirdiği, disiplin ve devamsızlık problemlerini azalttığı da bilinmektedir (Holloway, 2002'den akt: Durmaz, 2008).

2.2.2. Geçmişten Günümüze Okula Yönelik Eleştiriler

Okul birçok özelliği ve işlevleri açısından çok sayıda eleştiri almıştır. Bu eleştiriler, özellikle çatışmacı paradigma, radikal okul eleştirileri ve eleştirel pedagoji çevresinde yoğunlaşmaktadır. Marksizm, ideolojik, politik ve ekonomik boyutlu bir kuram olup, diğer mevcut sistemlerin emek sömürüsüne dayandığını ve insanı yabancılaştırdığını ifade ederek sınıf mücadelesiyle bu durumun değiştirilmesi için toplumu dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Demirtaş, 2014). Bu kurama göre, okulda eğitimde teori ile pratik bir arada yürütülmeli, böylece bireyler bir yandan öğrenirken bir yandan da üretebilmelidirler.

Marx ve Engels üretici eğitimi savunmuşlar, ezbere dayalı öğretime karşı çıkmışlardır. Bu sayede kuram ve uygulama bütün hale gelecek ve sonuç olarak bireylerin çok yönlü gelişimi sağlanacaktır (Tezcan, 2005).

Althusser, eğitimi kapitalist devlet araçlarından biri olarak ele almakta, eğitimin modern kapitalist toplumlarda bir ideolojik kurum haline geldiğini vurgulamaktadır. Toplumun üst yapı kurumlarının tümü devlet aracının bir parçası olarak görmektedir. Eğitimin de küçük yaşlarda başlaması onun ideolojik bir araç olarak önemini artırmaktadır. Althusser, öğrencilerin geldikleri sınıfsal kökenlerine göre eğitildiklerini; üst sınıflardan gelen öğrencilerin yaratıcılık

ve farklılaşma olasılıklarının alt sınıf öğrencilerine göre daha fazla olmasına rağmen genel olarak okulun yeniden üretim sürecinde sisteme tek tip insan yetiştirdiğini savunmaktadır. 3

Okulların ekonomik rolleri üzerinde duran Bowles ve Gintis (1976), Amerikan okullarının hiyerarşik toplumsal ilişkiler tarafından istila edildiğini ve bunun otoriteye boyun eğme olduğunu ileri sürmektedir. Onlara göre okulda öğrenci, otoriteye uymayı ve güçsüzlüğü kabullenmeyi öğrenir. Eğitim kurumları ile eşit olmayan ekonomik yapı arasında doğrudan bir ilişki vardır ve okullarda toplumda var olan sınıf farklılıklarını sürdürmektedirler (Tezcan, 2005).

Freire (1995)'in, eğitim yönetiminin merkezinde, kökeni Marx'ın bireysel bilincin gelişmesi ve modern toplumda yabancılaşma kuramına uzanan bir insanlık kavramı bulunmaktadır. Ona göre insan olmak, seçimler yapan ve kendi kaderini kendi yönlendirmeye çalışan birey olmaktır. Freire, ezme ve ezilme sürecinin yaşandığı toplumlarda bir taşlaşma eğilimi olduğunu ve buna göre bir anlatan özne yani öğretmen ve dinleyen nesne konumunda öğrencinin bulunduğunu savunur. Bankacı eğitim modeli olarak adlandırdığı eğitim modelinde, öğretmen gerçeklikten kopuk içeriklerle öğrenciyi doldurmaktadır; anlatıma dayalı öğretim sisteminin sonucunda da ezberciliğin ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Öğrenciyi pasif ve sürekli bilgi depolanmaya çalışılan içi boş bir nesne olarak tanımlamaktadır.

Neill (1990), Summerhill adını verdiği “Özgürlük Okulu” ile *okula göre öğrenci değil, öğrenciye göre okul* düşüncesinin egemen olduğu görülmektedir. O, verilen ahlaki eğitim içeriğinin çocuğu kötü yapan etken olduğunu savunmakta, tüm sorunların kaynağının çocukların doğal dürtülerinin baskı altında olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, Özgürlük Okulu'nda çocuk kendi haline bırakıldığında yeteneklerinin sonuna kadar gelişeceğine inanmaktadır. Ders program içerikleri, sınavların olmaması, derslerin zorunlu olmaması ve teoriden çok uygulamaya önem verilmesi bu okulu ön plana çıkaran özellikleri arasında bulunmaktadır. Neill, Özgürlük Okulu modeli ile dünyayı suç ve umutsuzluktan kurtaracak çocukları mutlu edecek bir araç yaratmak amacı gütmüştür.

Apple (2006), “herkes için eğitim sağlanması” kavramı üzerinde yoğunlaşmış, kuram, uygulama, okullar, politika ve toplum arasında ilişki kurmaktadır. Okul kitaplarının seçimi, ders programları, muhafazakâr ideoloji baskısını, okullarda kar amacıyla kendi çıkarlarını yerleştirme girişimindeki grupları ve bütün bunların eğitim politika ve uygulamalarına olan etkilerini eleştirmektedir. Okulların kültürel yeniden üretim sürecine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmak için, okullarda öğrencilerin bireysel başarılarını nasıl teşvik ettiğini

sorgulamayı ve okul çabalarının sonucunda hangi grup ya da kişilerin başarıya ulaştığını sorgulamasını önermektedir.

Montessori eğitim yaklaşımı ise: çocukların yetişkinlerden ve birbirlerinden farklı oldukları bilinmeli ve ona göre davranılmalıdır. Çocuğun sıra dışı bir duyarlılığı ve çevresinde gördüklerini emerek öğrenen bir akıl yeteneği vardır ki, bu şekilde kapasite ve nitelik olarak yetişkinlerden ayrılır. Çocuğun gelişimindeki en önemli dönem ilk altı yıldır. Bu dönemde bilinçsizce gerçekleşen öğrenme işlemi, yerini giderek bilinçli öğrenmeye bırakır (İmamoğlu, 2002).

Waldorf okulları yaklaşımında ise; Waldorf eğitiminin kurucusu Steiner (1864-1925), eğitimin üç önemli unsurunu şöyle sıralamaktadır: sorumluluk bilinci, doğruluk ve hayalgücü. Steiner, çocuğu akıl, kalp ve ruh unsurlarının bütünü olarak ele almakta ve çocuğu eğitirken bu unsurları beslemek gerektiğini savunmaktadır. Waldorf eğitimi, bu unsurları en tatmin edici şekilde doyurmayı amaçlayan bir içeriğe sahip müfredatlardan oluşmaktadır.

“Okulsuz Toplum” adlı eserinde öğrenimin kurumsallaştırılmasını sorgulayan Ilich (1998), diğer kurumlar gibi okulların (eğitim öğretimin) da kurumsallaştırılmaması gerektiğini savunmaktadır. Okulların, program halinde müşterilerine bilgi satan bir pazar haline geldiğini, öğrencilerin de kendilerinden hayatlarını bu bilgilere göre düzenlemelerinin beklendiğini ileri sürmektedir. Ilich okulun, insan yaşamının kurumlar tarafından ele geçirilmesine, teknoloji ve bürokrasinin yaygınlaşması ile öğrencilerin mutsuz olmasına ve yabancılaşmasına yol açtığını iddia etmektedir. Aynı zamanda günümüz okullarında verilen eğitimin imkân ve fırsat eşitliği niteliği taşımadığını ve bu eşitsizliğin sonuçlarını fakir kesimin daha ağır bedeller ödediğini ifade etmektedir. Aynı okula aynı yaşta başladıkları durumda bile fakir çocukların, orta sınıfa ait çocuklar için mümkün olan eğitim fırsatlarından yoksun olacaklarını, bu eşitsiz durumun evdeki aile çocuk ilişkilerinden, erişebildikleri başkaca eğitim olanaklarından, kitaplardan okul dışı sosyal etkinliklere kadar uzandığını ve giderek aralarındaki bu farkın daha da açılacağını savunmaktadır.

2.2.3. Öğrenci Memnuniyetine Dayalı Okul Modelleri ve İdeal Okul

Okullar toplumsal açık sistemlerdir. Okulun girdisini içinde yaşadığı ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulduğu toplumdan alması ve bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunması ona açık sistem özelliği kazandırır. Bu anlamda okulları toplumla birlikte düşünmek ve ele almak daha doğru bir yaklaşım olabilir (Aydın, 2004). Öğrencilerin öğrenme

ortamları ile öğrenme çıktıları arasında yakın bir ilişki vardır (Bland ve Sharma- Brymer, 2012). Dolayısıyla öğrencilerin ideal öğrenme ortamları hakkındaki algıları önem arz etmektedir.

Hızla değişen dünyamızda yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Bu söz konusu ihtiyaçlar, öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını etkilediği söylenebilir. Okulun tüm paydaşlarının özellikle öğrencilerin, okula ilişkin algılarını belirlemek eğitim sistemimizin gelişmesi açısından önemlidir. Öğrenciler açısından iyi bir okulun hangi özelliklere sahip olması gerektiğinin bilinmesi, öğrencilerin okul memnuniyeti ve bağlılığı duygularını etkilemektedir (Doğan, 2014; Sezgin, 2010).

Eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilere, okul modelleri konusunda nadiren danışılmaktadır (Bland ve Sharma-Brymer, 2012). Ancak öğrencilerin öğrenme ortamları olan okullarla ilgili görüşleri, bazen üst yöneticilerin gözden kaçırdığı durumları görebilmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda “Okul nasıl olmalıdır?” sorusu ideal okul kavramını gündeme getirmiştir. Bu çerçevede ideal kavramı “düşüncenin tasarlayabileceği bütün üstün nitelikleri kendinde toplayan” şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2020).

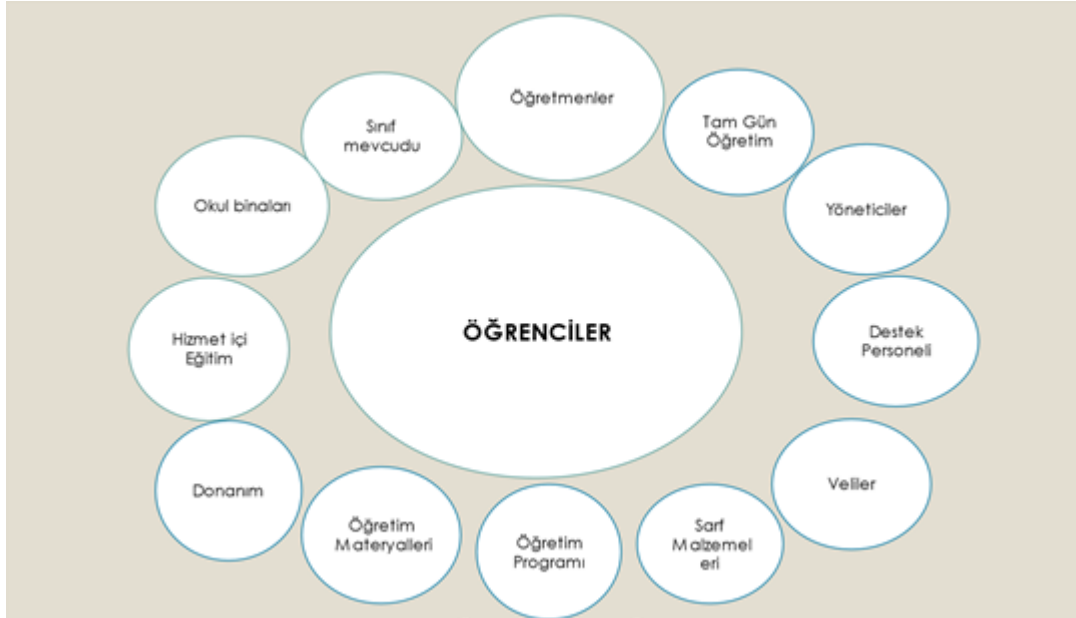
Okul kavramına yönelik birçok araştırmada öğrencilerin farklı bakış açıları olduğu görülmüştür (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; Özdemir ve Akkaya, 2013; Hiçyılmaz, 2020). Buradan hareketle öğrencilerin okul modellerine yönelik önemli görüş, öneri ve yenilikçi fikirlerinin olduğu söylenebilir.

Öğrenci merkezli eğitim modelinde (ÖME), Öğrenci merkezli sınıflar, çeşitli farklı öğrenme yöntemlerinin (işbirliğine dayalı öğrenme, deneyimsel öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve diğer çeşitli pedagojik yöntemler) kullanımına olan ilginin artmasına neden olmuştur. Öğrenci merkezli bir okulun felsefesi, öğretmenler de dâhil herkesin pratik bir öğrenci olarak kaldığı bir işbirliği üzerine kuruludur. Ayrıca öğrencilerin kendilerini ilgilendiren alanlardan kendi çerçevelerini oluşturabilmeleri için demokratik olarak araştırma ve çalışma özgürlüğü sağlar (Allsup, 2003; Carrell ve West, 2010; Condelli, Wrigley, ve Yoon, 2008; Mascolo ve Fischer, 2005; Rallis, 1996; Sadofsky ve Greenberg, 1999). Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğine inanan, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünciyi geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır (EARGED, 2006).

ÖME’de öğrencilerin bilgi inşasında aktif olmaları gerekir. Öğretmen öğrenme sürecinde azaltıcı bir rol oynar. Öğretmenler, sınıftaki otorite veya güce ilişkin iddialarından vazgeçmelidir. Öğretmen soruları ile bilgiyi sorgulamalı, ileriye anlamalı ve her öğrenciyi nasıl

öğrendiği hakkında düşünmeye davet etmelidir. Sonuç olarak, öğretmenin rolü kılavuz veya kolaylaştırıcıdır (Harris ve Alexander, 1998; Mascolo ve Fischer, 2005; Narum, 2004).

Türkiye’de öğrenci merkezli eğitim modelinin uygulandığı okulların ilki olarak Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile ilgili İkraz Anlaşması ile 1990’da hayata geçirilen Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) sayılmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışını kendisine ilke edinen bu okullarda öğrenci memnuniyeti ön planda tutulmakta ve daha demokratik bir okul iklimi ve kültürü yaratılmaya çalışılmaktadır (MEB, 1999). MLO modeline göre, Toptaş (2004), bir öğrencide araştırmacı sorgulayıcı, ezberleyen değil bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin kullanabilen, kendini gerçekleştirmiş, insanlığın ortak değerlerini sahiplenmiş; yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın, bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip bir öğrenci profilini çizeceğini belirtmektedir.



Şekil 2.2 Öğrenci Merkezli MLO Modeli

Kaynak: MEB, 1999

Öğrencilerin öğrenci merkezli veya öğretmen merkezli öğretim hakkında nasıl hissettiklerinin araştırıldığı bir çalışmanın sonuçları öğretmen merkezli eğitim lehine belirlenmiştir. Birçok öğrenci araştırmada öğretmen merkezli bir sınıf ortamında daha rahat olduklarını, çünkü pasif olduklarını, daha az görev aldıklarını belirtmişleridir. Aynı zamanda bu çalışmada öğrencilerin zaman zaman öğrenmenin sorumluluklarını paylaşırken gruplar halinde çalışmaktan da rahatsız oldukları anlaşılmıştır (Lynch, 2010).

Uluslararası literatürde *Flipped Classroom*, *Inverted Classroom*, *Reverse Teaching*, *Backwards Classroom* (Baker, 2000; Brown, 2012; Lage, Platt & Treglia, 2000) olarak ifade edilen “*Evde ders okulda ödev modeli*” dir. Bu modelde öğrencilerle geleneksel sınıf ortamında paylaşılan içeriğin sunumunun ve tartışmanın çevrimiçi bir platforma taşındığı, evde yaptırılması planlanan öğrenme etkinliklerinin de geleneksel sınıf içerisine taşındığı ve zenginleştirilerek öğretmen rehberliğinde gerçekleştirildiği bir harmanlanmış öğrenme modelidir.

Evde eğitim, kamu eğitiminden ve genel olarak okullardan memnun olmayan birçok kişi için bir alternatif olarak geliştirilen diğer bir okul modeli Ev Okulu Uygulamasıdır. Bu model, ebeveynlerin çocuğu, geleneksel bir devlet veya özel okul eğitimi yerine evde eğitmesi pratiği olarak tanımlanabilir (Hess, 2002; Akt, Farrell ve Ryan, 2006). Ev okulu modeli öğrenene birey olarak değer veren, onun kendini gerçekleştirme ve öğrenmeyi öğrenme kapasitesine dayalı çocukların sistemli bir şekilde evde eğitilmesini ön gören bir modeldir. Bu özel uygulamada çocuklar ya hiç okula gitmezler ya da bazı özel dersler için okula gidebilir veya bazı özel öğretmenlerden özel ders alabilmektedirler.



Şekil 2.3 Evde Ders Okulda Ödev Modeli

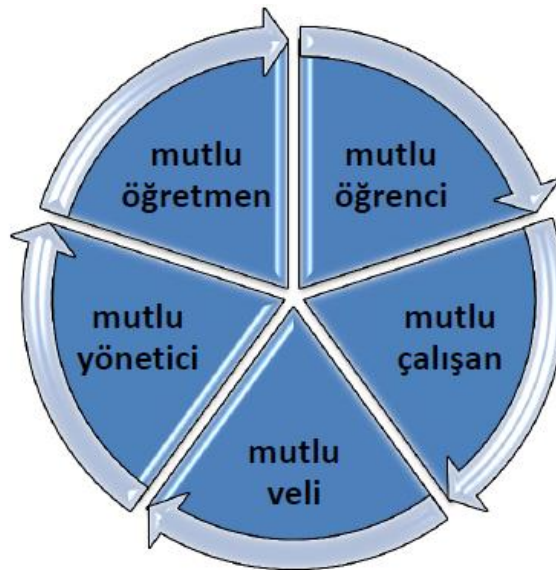
Kaynak: Christensen ve diğerleri, 2013

Eğitim yönetimi alanında son zamanlarda yoğunlukla üzerinde durulan bir başka okul modeli de “*etkili okul*” modelidir. Bu model sadece öğrenci başarısını değil, aynı zamanda öğrencinin yaşam kalitesi ve memnuniyetini artırmayı da hedeflemektedir. Cameron (1986) tarafından geliştirilen okulun etkililiğini ölçmeye dönük modelde, öğrenciye ilişkin şu alt boyutlara yer verilmektedir: Öğrencilerin bulundukları okuldaki eğitim yaşantılarından doyum

düzeyleri, öğrencilerin akademik yönden gelişme düzeyi ve okulun bu gelişme için sağladığı fırsatlar, öğrencilerin mesleki yönde gelişim düzeyleri ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar, öğrencilerin akademik ve mesleki olmayan alanda gelişim düzeyi ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar (Şişman ve Turan, 2004). Etkili okul araştırmaları, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir havanın varlığına işaret etmektedir (Balcı, 1993: 45). Örgütün iklim boyutu, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin bir ürünüdür (Bursalıoğlu, 1994: 23). Personelin yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi ile var olan enerjisinin, olası en büyük kısmının, örgüt ortamında etkili kullanılması, örgütsel verimliliğin yöntemi ve temel göstergesidir (Açıkalın, 1996). Okul toplumunu oluşturan bütün üyeler (öğretmen, öğrenci, yönetici) arasındaki işbirliğinin etkili okulla ilgili en önemli özelliklerden biri olduğu belirtilmektedir (Şişman, 2002).

Yine *Mutlu Okul Modeli* de alternatif okul modellerinden biri kabul edilmiştir. Döş, (2013) mutlu okulu, öğrencilerin gittiklerinde mutlu oldukları okullar olarak tanımlamış ve öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedecekleri, dersliklerin genişliği, araç-gereç donanımının olması, okulun fiziksel yapısının öğrencilerin gelişimlerine ve duygularına uygunluğunun okulu daha sevilir ve mutlu bir ortam haline getirebileceğini savunmuştur. Okulunda mutlu olan öğrencinin öğrenmeye açık olduğunu ve okulların mutluluk veren yerler olması gerektiğini düşünmektedir.

Fidan (2018) tarafından yapılan mutlu okul çalışmasında ortaya konulan öğrenci, veli, öğretmen, çalışan ve yöneticilerden oluşan tüm okul bileşenlerinin mutluluğu bu araştırma için temel alınmış ve nitel bir yöntemle mutlu okulun tüm bileşenleri birlikte incelenmiştir. Şekil, mutlu okulun bileşenlerini belirtmektedir.



Şekil 2.4 Mutlu Okulun Bileşenleri

Kaynak: Fidan, 2018

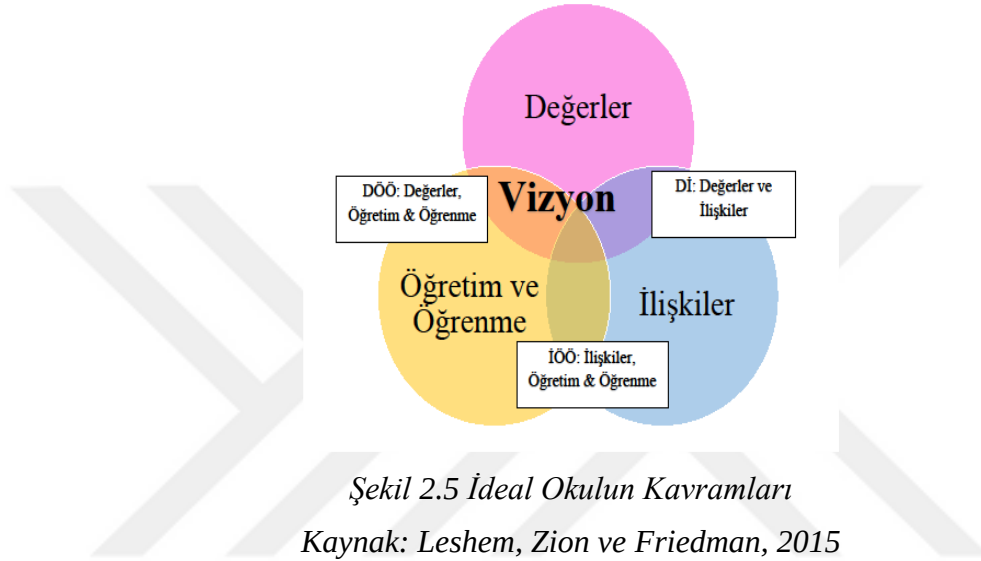
Özdemir ve Akkaya'nın (2013) yapmış olduğu genel liselerde okula ilişkin metaforik çalışma sonucunda katılımcılardan birinin hayalindeki ideal okulun insanı Mevlana gibi kucaklaması gerektiğini düşünen bir katılımcı *“İdeal okul Mevlana gibi olmalıdır. Mevlana “Gel, her ne olursan ol yine gel” deyip her türlü insana kucak açmıştır, ideal okul da öğrencileri cezalandırmadan, onlara hoşgörüyle yaklaşmalı ve öğrenciyi hatalarıyla kabul etmelidir, sevmelidir” görüşü tespit edilmiştir.* Adı geçen çalışmada lise öğrencilerinin ideal okul kavramı ile ilgili olarak ürettikleri metaforlar incelendiğinde okulu mutluluk ve heyecan veren bir yer olarak görmek istedikleri ortaya çıkmış; okulun daha iyi fiziki koşullara sahip olması, teknolojinin daha fazla kullanımına ihtiyaç duyulduğu, spor salonu gibi sosyal aktivitelere müsait yerlerin olması konusunda bir istekleri olduğu görülmüştür. Katılımcılar tarafından ideal okulu tanımlamada “bilgi yuvası” ve “aile” metaforlarının kullanıldığı görülmüştür.

Aydoğdu (2008) çalışmasında katılımcılar tarafından ideal okulun işlevinin bilgi vermek ve bunun yanında eğlendirmek, güven vermek ve yeni nesli yetiştirmek olarak algılandığı ortaya çıkmış ve bu çalışmayla paralellik göstermiştir. Mahlios ve Maxson (1998) çalışmasında ise katılımcılar kafalarında tasarladıkları ideal okulu ilköğretim birimi kademe için “aile”, orta okul birimi için ise “takım” metaforlarıyla tanımlamaya çalışmışlardır.

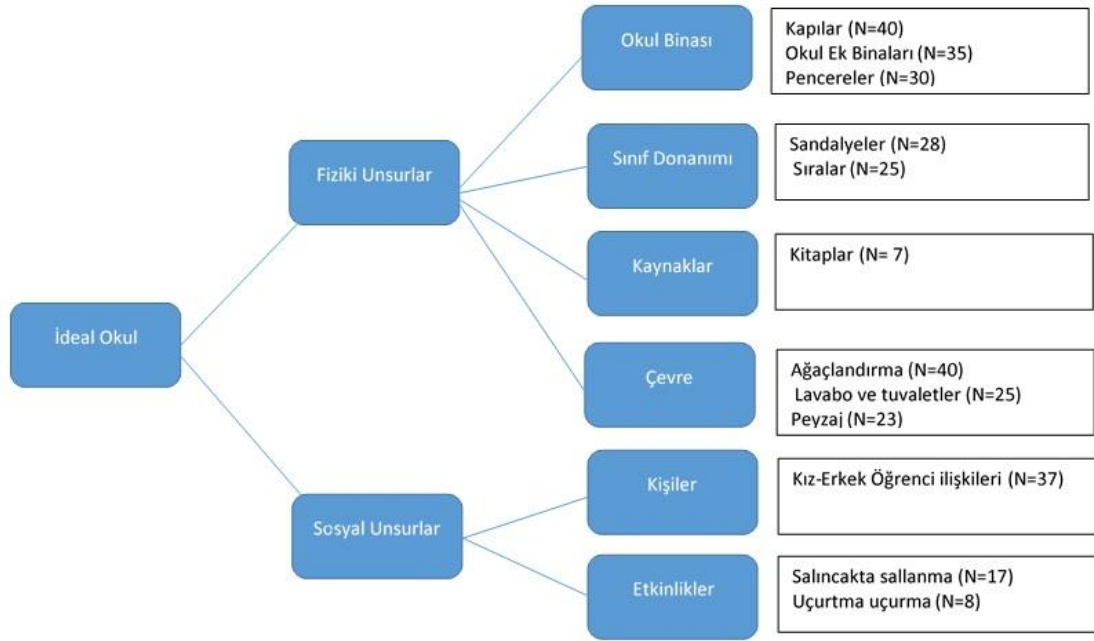
Tüm bu okul modellerinden hareketle, öğrencilerin hayalleri yoluyla elde edilen olan ideal okul modelini; öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ve akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu, sosyal anlamda öğrencinin tam kapasite performans sergileyebildiği, sabah gelirken koşarak ve güler yüzle geldiği, gün sonunda ise zamanını boşa harcadığı hissi uyandırmadan evine döndüğü, çekim merkezi haline gelmiş sevimli okullar olarak tanımlayabiliriz.

Alnajdawi'nin (2019) Ürdünlü Çocukların İdeal Bir Okulun ve Öğrenme Ortamının Özelliklerine İlişkin Algılarını Keşif adlı çalışmasında öğrencilerin ideal okul algılarının okulun fiziksel refah ve konforu, konumu, bina ve tesisleri, eğitimin niteliği ve uyarıcı kültürel çevresi, sosyal-duygusal refahı ve ortamın güvenliği boyutlarında memnuniyet düzeylerine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda, ideal bir öğrenme ortamı, okul ortamında çocukların refahına önemli ölçüde katkıda bulunan ve onları öğrenmeye teşvik eden özelliklere sahip, çekici (Attractive), destekleyici (Supportive) ve güçlendirilmiş (Strengthened) bir öğrenme ortamı (Learning Environment) (ASSLE) kavramların İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşan bir model isimlendirilmiş ve kavramsallaştırılmıştır. ASSLE modeli, Ürdünlü çocukların ideal bir okul ve öğrenim ortamına bakış açılarına göre oluşturulmuştur.

İsraili öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı ideal okul tasarımlarına göre; değerler, ilişkiler ve öğretme ve öğrenme, ideal okulun boyutları olarak belirtilmiştir. İdeal okul için değerler hümanizm, çok kültürlülük ve kapsayıcılığı içerirken; öğretim, öğretim yöntemlerini, öğretmenin rolünü, öğrenme ortamını ve değerlendirmeyi kapsamakta ve İdeal okulu inşa etmedeki ilişkiler, öğrenciler, öğretmenler, toplum ve veliler ile olan ilişkileri içermektedir. Tüm öğrenciler, okulun karmaşık sisteminin bir parçası olarak “Okul Vizyonu”nun önemini vurgulamışlardır. Çalışma sonunda ortaya çıkan model aşağıda verilmiştir. (Leshem ve diğerleri, 2015).



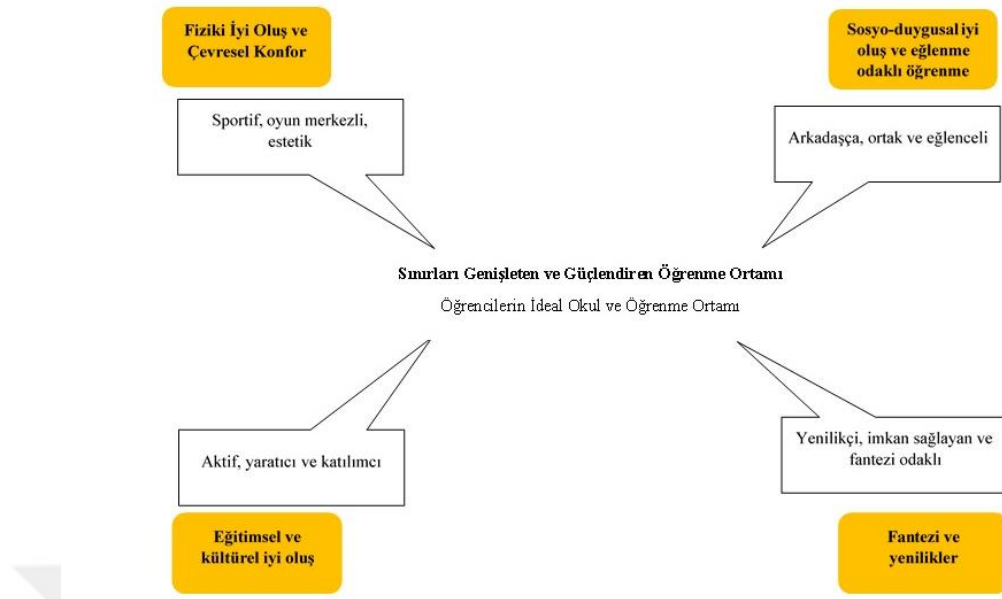
Hirvonnenn' nin (2019) yapmış olduğu “İyi Bir Okul Nasıl Bir Yer” adlı hayallerine dayalı bir ideal okul çalışmasında, öğrencilerin algılarına göre ideal okulun unsurları; fiziksel ve sosyal unsurlar olarak iki boyutta toplanmış ve alt boyutları ise okul binası, sınıf mobilyaları, kaynaklar ve çevre iken; sosyal unsurların alt boyutlarını ise insanlar ve etkinlikler/ olanaklar oluşturmuştur.



Şekil 2.6 İdeal Okulun Unsurları

Kaynak: Hirvonnen, 2019

Kangas (2010) yapmış olduğu Finli çocukların ideal okul ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini aldığı çalışmasında, öğrenme anlamlarına göre dört farklı kategori ortaya çıkarmıştır: “fiziksel refah ve çevresel konfor”; 'eğitimsel ve kültürel refah'; 'sosyoduygusal memnuniyet ve öğrenme isteği; ve son olarak "fantezi ve yenilikler". Adı geçen çalışma sonunda, ortaya çıkan ideal okul modeline göre, öğrencilerin refahına ve öğrenme isteğine büyük ölçüde katkıda bulunan niteliklere sahip Genişleyen ve Güçlendiren Öğrenme Ortamı (BELE) modeli olarak kavramsallaştırılmıştır.



Şekil 2.7 BELE Modelinin Temel Kavram ve Özellikleri

Kaynak: Kangas, 2010

Pirotta (2016), Malta’da bulunan ilk ve ortaokullarda öğrencilerin hayallerinden yararlanarak yapmış olduğu ideal okul modeli çalışması olan doktora tezinde, çocuklardan ideal okullarında nasıl hissedeceklerini düşünmelerini istemiş, çalışma sonunda okulda olumlu bir benlik imajı ile ilişkilendirilebilecek çok sayıda olumlu algı yarattığı gözlemlenmiştir. Görüşmeler sonunda, çevre ve çevrelerindeki bireylerin kendilerine herhangi bir sıkıntı yaşatmayacağı için, herhangi bir olumsuzluktan endişe duymadan okullarında mutlu olacaklarını ve okuldan keyif alacaklarını belirtmişlerdir. İdeal okul modelini yaratırken akran ilişkileri, yetişkinlerin (ebeveyn) okula karşı sorumlulukları, diğer kişilerin(çevre) rolü ve öğrencilerin örnek davranışları ve sorunlardan kaçınmaları gibi öğrencilerin görüşlerinden elde edilen unsurlar olarak karşımıza çıkmıştır. Pirotta’nın ideal okul modeli aşağıda sunulmuştur:



Şekil 2.8 İdeal Okul Modeli

Kaynak: Pirotta, 2016

2.2.4. Okul Memnuniyetini Belirlemede Bir Araç Olarak Metaforlar

Lakoff ve Johnson (1980), metaforu günlük dilde kullanılan sıradan anlatımların kavramsal karşılığı olarak tanımlamakta; bu kavramsal karşılıkların karakteristik bir dille ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Algıların kavramsallaştırılmasında ve bu algılara ilişkin somut resimlerin açığa çıkmasında yardımcı olan metaforlar, bilgiyi aktarmaya, meşru eylemlerde bulunmaya, hedefler belirlemeye ve sistemleri tutarlı bir şekilde yapılandırmaya destek olur (Hoglar, Gross, Hartman ve Cunliffe, 2008). Baker (1991) metaforlar kullanarak var olan gerçek olaylarla, elde etmek istediğimiz ideal düzenlemeler arasında bağlantı kurmak için hayal gücümüzü geliştirebileceğimizi ifade etmektedir.

Aynı şekilde okullara ilişkin bilgi edinme ve okul yapısını anlamada en etkili yollardan biri bireylerin zihinsel algılarını ortaya çıkarmaktır (Cerit, 2006). Günümüzde okulun kendisinden beklenen işlevleri sağlayıp sağlamadığı veya ne ölçüde gerçekleştirdiği tartışmalı bir konudur (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Bu açıdan bakıldığında okulların anlaşılmasında veya kendisine verilen değerin ve duyulan algının ortaya çıkarılmasında metaforların güçlü araçlar olduğu görülebilir. Botha (2009) metaforun eğitimde bir tür iletişim şekli olduğunu ve sezgisel olarak bir bulgunun açığa çıkarılmasında bir araç görevi gördüğünü belirtmektedir.

Literatür incelendiğinde okula ilişkin yapılan birçok okula ilişkin metafor çalışması bulunmaktadır; bu çalışmalarda geçen metaforlardan bazıları hapisane, sirk, ordu, fabrika,

hayvanat bahçesi gibi olumsuz metaforlar iken; aile, yuva, bilgi merkezi, alış-veriş merkezi, meyve bahçesi gibi olumlu metaforlar da tespit edilmiştir (Inbar, 1996; Mahlios ve Maxson,1998; Saban, 2008; Powell, Farrar & Cohen, 1985; Balcı, 1999; Özdemir, 2012; Özdemir ve Akkaya, 2013).

Sakofs (1998) ise okula ilişkin metafor kavramına daha farklı bir pencereden bakıp başka bir yol ortaya koymuştur: yapılan benzetmeler ve dönütler sonucu okulun değişim geçirmesi gerektiğini savunan Sakofs (1998) okula dair bu geliştirme-iyileştirme sürecini “bir odayı baştanbaşa boyama (like painting a room)” ve “Christopher Columbus” metaforuyla (pes etmeden bulunduğu yerin sınırlarını yeniden çizmeye çalışma ve okula dair yeni şeyler keşfetme) açıklamıştır.

Demir (2007), Türk ve Amerikan ortaokul öğrencilerinin okul algılarının kültüre göre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Türk katılımcıların yarısı okulu “yuva” olarak algılarken, diğer bölümü okulu, “bakım yeri”, “psikolojik beslenme yeri”, “eğitim örneği” olarak algılamıştır. Amerikalı katılımcıların bir bölümü okulu daha çok “vahşi, kalabalık, karmaşık, sıkıcı, acı verici, öğrencilerin hayatta kalmak için öğrenmek zorunda oldukları düzenli çevre” olarak algılarken, bir kısmı ise okulu “eğlence, bakım yeri, ilgi ve öğrenme yeri” olarak algılamışlardır.

Özdemir ve Akkaya’nın (2013) çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin okul kavramı ile ilgili olarak ürettikleri metaforlar incelendiğinde okulu oluşturan bireyler olarak kendilerini engellenmiş, sınırlandırılmış hissettikleri, gözetim ve denetim altında tutulmuş olduklarını düşündükleri ve öğrencilerin en çok hapisane metaforu kullandıkları ortaya çıkmıştır.

2.2.5. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Saban’ın (2008), ilköğretim birinci kademe öğrencilerin “okul” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmasında, *huzur, internet, kalp, merdiven, oyun parkı, öğretmen, sıkıcı bir yer, şirket ve umut ışığı, aile, alışveriş merkezi, anne, ayna, arıkovanı, arkadaş, asansör, bilgisayar, ev, fabrika, fırın, futbol takımı, gelecek, güneş, hastan, hayat, ışık, karınca yuvası, kitap, meyve ağacı, meyve bahçesi, mutfak, tarla, tiyatro oyunu* gibi olumlu ve olumsuz metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir.

Gökçe-Toker ve Bülbül’ün (2014) Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması adlı çalışmada öğrencilerden okulu bir insan bedeni olarak hayal ederek çizmelerini ve okulun öğelerini kendi algılarına göre yerleştirmelerini istemişlerdir; araştırma sonucunda öğrenciler çoğunlukla kendilerini gövdeye yerleştirdikleri;

gövdede ise kendilerini en çok kalp ve ayaklara yerleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri hayati öneme sahip kalp ve vücudu taşıyan ayaklar metaforlarıyla, okulda kendilerini önemli bir paydaş olarak gördükleri ve öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin aslında okulu anlamak için büyük ölçüde önem taşıdıkları şeklinde yorumlayabiliriz.

Özdemir'in (2012) lise öğrencilerinin okula ilişkin algılarını belirlediği çalışmasında henüz liseye yeni başlayan öğrencilerin okulu olumlu bir yer olarak algılamasına karşın, 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinde bu olumlu algının giderek azaldığı ve öğrencilerin son sınıfa geldiklerinde tamamen olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır

Gümüş (2017) başarı ortalamalarında üst sınıflarda yer alan okulların başarı baskısının içine çekildiği, bu okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinin azaldığını ve bazılarının ruhsal-psişik sorunlar ile karşı karşıya kaldığını vurgulamaktadır. Daha düşük başarı gösteren okulların ise haksız bir ortama mahkum edilmekte olduğunu, bu okullardaki öğrencilerin de öğrenmeye-düşünmeye çabalama irade ve azimlerinin kırıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin okula ilişkin algı ve duygularını olumsuz etkilemektedir.

Farklı çalışmalarda da okul iklimi, akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Hoşgörür ve Polat'ın (2015) çalışmasında kendini başarılı olarak gören öğrencilerin, okula devam eden, okulunu, öğretmenlerini seven, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sevildiğine inanan öğrenciler olduğu görülmektedir. Adı geçen çalışmada bazı öğrenciler, okulu ve dersleri sevmediklerini, canlarının çok sıkıldığını, okulun hiç de eğlenceli bir yer olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, açıkladıkları nedenlerden dolayı, aileleri tarafından devamsızlık yapmamaları için çaba gösterilse de, okula gitmemek için büyük bir direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul öğrencileri ile çalışma yürüten Özgök (2013) öğrencilerin okula aidiyet duyguları, arkadaşlarına olan bağlılıkları ve empatik sınıf iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da arkadaştan alınan sosyal desteğin, öğrencinin problem çözme becerisini, benlik saygısını, çalışma isteğini ve akademik başarısını arttırdığı ve bu sayede okulda daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ergene, 2009; Ünüvar, 2003; Yıldırım, 2006).

Yüksel ve Hayırsever'in (2019),” *lise öğrencilerinin okula yönelik algılarının ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi*” çalışmasında, katılan öğrencilerin mutlu olmalarının nedenleri arasında ilk sırayı olumlu akran iletişimi almış ve öğrenciler aidiyet duygusunun nedenini okullarında aile gibi rahat bir ortamın varlığı; güven

duygusunun nedenini ise öğretmenlerinin ve okul yönetiminin güven verici ve olumlu iletişim içinde olmaları ile açıklamışlardır.

Sökmen'in (2011) Ankara'da bulunan vakıf üniversitelerinin meslek yüksekokullarından aldığı örneklem ile yaptığı çalışmada öğrencilerin memnuniyetlerinin öğretim elemanı ve okuldan oluştuğu, memnuniyetsizliğin ise okulda sunulan yiyecek içecek imkanlarının yetersizliği, fiyatların yüksek oluşu ile okulda sosyal-kültürel faaliyetlerin yetersizliği ve öğrencilerin bu ihtiyaçlarını başka üniversitelerden karşıladığı seçenek olarak ortaya çıkmaktadır.

Altaş'ın (2006) yaptığı çalışmada varılan sonuç ise; ankete katılan öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda fiziki koşulların yetersiz olduğu, bölümler ve öğretim elemanları ile ilgili verilen cevaplarda bazı olumsuz ifadelerin yer aldığı söz konusu olmuştur. Bunun için okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi, ders programlarının ve müfredatın yenilenmesi ve öğretim elemanlarının çalışmaya yönlendirilmesi ile memnuniyet düzeyinin artacağı öngörüsünde bulunulmuştur.

Kandemir'in (2015) Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile Araştırılması adlı çalışmada akademik ortam ve öğrenmeyi destekleyici olanaklar, sunulan hizmetler, eğitim-öğretim programları, öğretim elemanı ve dersler bağımlı değişkenlerinin öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler olarak tespit edilmiştir.

Arastaman'ın (2009) Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına ilişkin Öğrenci görüşlerini incelediği araştırmada, öğrencilerin, okul programı-bağlılık boyutunda en az katıldıkları 'okulda öğretilenler ilgimi çeker' ifadesi daha çok yürütülen programla ilgilidir ve okulda öğretilen konuların öğrenciler için ilginç ve yeni olmadığı şeklinde yorumlanması sonucuna varılmıştır.

2.2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Verkuyten (2002) yapmış olduğu Hollanda'da öğrenim gören 150 ortaokul öğrencisinin okul memnuniyetlerini etkileyen unsurları incelediği araştırması sonucunda öğrencilerin okul memnuniyetlerini etkilemede; öğretmen beğenisi, akran mağduriyeti, skolastik yeterlilik, sosyal benlik saygısı, genel yaşam memnuniyeti, eğitim performansı gibi altı faktörün ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin okul memnuniyetleri, cinsiyetlerine göre değerlendirilmiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür, bu durumu, kızların genel olarak başkalarıyla olan ilişkilerini

vurgulama eğilimindeyken, erkeklerin bağımsızlıklarını vurgulama olasılıklarının daha yüksek olması ile açıklamıştır.

New Jersey ortaokullarında okul ortamını inceleyen Hoy ve Hannum (1997), okul ortamının olumlu ya da olumsuz algılanmasının çoğunlukla öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 59 ilköğretim okulunda okul iklimine yönelik algıların incelendiği bir başka çalışmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

ABD ve Çin’de lise öğrencilerinin algılarına göre okul ikliminin araştırıldığı karşılaştırmalı ve geniş ölçekli bir çalışmada, her iki ülkenin öğrencilerinin öğretmenlerinden ve akranlarından destek görmeleri ile onların benlik saygısı ve not ortalaması arasında olumlu yönde ilişki olduğu, bu desteği göremeyen öğrencilerin de depresif belirtiler gösterdikleri saptanmıştır (Jia ve diğ., 2009).

Dominici ve Polumbo’nun(2013) İtalya’nın Palermo Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmaya göre; öğretim elemanlarının rahat bir yaklaşım sergilemelerinin öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca 41 öğrencinin, sınavların öğretim elemanlarının intikam aracı olarak kullanması yönünde görüş bildirmesi öğrenci memnuniyetinde olumsuz durumu ortaya çıkarmaktadır.

Simões ve diğerlerinin (2010) 494 öğrenci ile okul memnuniyeti ve akademik başarı ilişkisini incelediği çalışmada okul doyumunu akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada okulu seven öğrencilerin akademik başarı puanları daha yüksektir. Aynı doğrultuda, iyi bir performans gösteren öğrencilerin ortalama veya ortalamanın altında bir başarıya sahip olanlara göre okul memnuniyeti puanlarının daha yüksek olduğu göz önüne alındığında, okul başarısının okul doyumuna etkisi de aynı yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Schlechty’ye (2001) göre konuyu ilginç bulan öğrencilerin derse yoğunlaşması zor değildir. Bu nedenle öğrencileri derse katmanın en iyi yolu, içeriğin ilginç olması veya öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendirilmesidir.

Gempp ve Gonzales-Carosco’nun (2021) öğrencilerin akran ilişkisi ile Okul Memnuniyeti bağlantısını incelediği araştırmasında ergen öğrencilerin sınıf arkadaşları arasında iyi ilişkileri teşvik etmek ve akran ilişkilerini güçlendirmelerinin okullarından memnuniyetlerini etkileyebildiği sonucuna varılmıştır. Bulgular ters bir şekilde yorumlandığında ise: okul bağlamında kopuk sosyal ilişkiler ve düşük akran ilişkileri okul memnuniyetini tehlikeye atabildiği ve öznel iyi oluşa zarar verebildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Klein (2000), *okullar isteksiz öğrencilerin kalplerini ve zihinlerini nasıl kazanır* adlı okuldan memnuniyetsiz olan öğrenciler için etkili hizmet sağlamayı araştıran vaka

alışmasında, toplum içinde merkezi bir yer olarak okulun, tüm okul topluluğu içindeki ilişkilerin önemi, erişilebilir, bireyselleştirilmiş öğrenme düzenlemeleri ile ahlaki ve sorumluluk temelli davranış gibi ortak birçok unsur önerisinde bulunmuştur. Bunlar arasında, okulda çalışan personel ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin tartışmasız en önemli faktör olduğunu belirtmiştir.

Pirotta (2016) Malta'daki ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğrencilerin görüşlerinden okul gerçekliğini ve ideal okulu keşfetmeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında; çocukların ideal durumları ile gerçek durumları arasında uyumsuzluk ortaya çıktığı görülmüş; ayrıca, çocuklar okulu, ortaya çıkan sosyal yeterliliklerinin ve/veya isteklerinin ifadesini destekleyici olarak görmemişlerdir. Bununla birlikte, çocuklar okullarını değerlerini paylaşan ancak eylemleriyle çelişen bir okul olarak gördükleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilere gitmek istemeyecekleri okul ile gitmek istedikleri okul (ideal okulları) arasında eğer varsa ne gibi farkların olduğu sorulduğunda ise öğrencilerin yanıtlarının sınırlı motivasyon, saygısızlık, dışlanma, öğrencileri tanımama gibi farkların olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Okul memnuniyetini metaforlar yoluyla öğrencilerin algılarına dayalı olarak ortaya çıkarmak amacıyla Inbar (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin kendilerine, okula ve okul müdürlerine yönelik algılarını metafor çalışması ile irdelemiş; öğrencilerin okulu fabrikaya, cezaevine, bahçeye, aileye, takıma, organizmaya, arı kovanına, hayvanat bahçesine benzettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin de öğrencileri boş kutu, şişe veya vazo olarak algıladıklarını; öğrencilerin de kendilerini şişe, kap veya vazo olarak tanımladığını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri çömlekçinin elinde şekil verilen çamura, sakıza, diş macununa veya hamura benzettiklerini de ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma desenli bir yöntem izlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmanın nicel bölümü tarama deseninde; nitel bölümü ise fenomenolojik desende hazırlanmıştır. Temel amacı bilgi üretmek olan fenomenolojide, bir olgu araştırılırken o olguyla ilgili gerçekliğin doğasına ulaşmak hedeflenmektedir (Creswell, 2015; Patton, 2014). Karma desen araştırma olarak bilinen ve her iki araştırma desenin güçlü yönlerini birleştiren araştırma yönteminde nitel yaklaşımlar, nicel verilere duygu, derinlik ve farklı bakış açıları ekleyebilir. Bu sayede nicel verinin inandırıcılığı ve etkisi de artar (Creswell, 2002; Merriam, 1998; Patton, 1990). Çalışmada Kemper vd. (2003) tarafından belirtildiği üzere literatürde en yaygın karma yöntem türlerinden biri olan Sıralı Açıklayıcı (Nicel-Nitel) tekniğinden yararlanılmıştır. Sıralı açıklayıcı karma yöntemde amaç; genel bir tarama yaparak öğrencilerin okula ilişkin memnuniyet-memnuniyetsizlik düzeyinin ne durumda olduğunu; lise türleri arasında karşılaştırma yapmak ve öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini istatistiksel verilere dayalı olarak liselerin profilinin ortaya konulmak istenmesidir. Daha sonra ortaya konulan bu profile dayalı olarak nitel araştırma boyutunda görüşme yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak öğrencilerin okullardaki mevcut duruma ilişkin memnuniyetsizliklerine neden olan durumların tespit edilmesi, ortadan kaldırılması ve okula yönelik beklenti ve hayallerinin ortaya konması yoluyla bunları gerçekleştirmeye yönelik adımların atılması öngörülmektedir. Bu nedenle nicel yöntemle elde edilen memnuniyete ilişkin zayıf alanların güçlendirilmesi için nitel yöntemle derinlemesine yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen öneriler doğrultusunda öğrenci memnuniyetinin artırılması yoluyla araştırmacı tarafından yurtdışı ve yurt içi literatürde yer alan örneklerin de ışığında Türkiye için geçerli ideal okul modeline katkı sunmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerinde nicel yöntem; 3, 4, 5. ve 6. alt problemlerinde nitel yöntem kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel bölümünde; çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı, Kepez, Muratpaşa, Aksu ve Döşemealtı ilçelerinde bulunan resmi 36 Anadolu lisesi, 27 meslek lisesi, 3 Fen lisesi ve 9 İmam Hatip lisesinden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen okullar kolay ulaşılabilir oransız küme örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Öğrencilerin seçiminde ise her lise türünden tabakalı örneklem usulüyle seçilen ve her sınıf düzeyinden (9-10-11-12) belli sayıda (5'er) öğrenci alınarak random(tesadüfi) usulü kullanılmıştır. Böylece örnekleme alınan her liseden 20 öğrenci olmak üzere toplam 920 öğrenciye anket ulaştırılmıştır. Evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir. Bunun için de evren önce iki ya da daha çok tabakaya –alt evrene-alt gruba ayrılır: bu tabakalanma tek bir ölçüte göre ya da iki ya da daha çok ölçütün birleşmesine göre yapılabilir. Sonra da her tabakadan basit bir yansız örneklem alınır ve alt örneklemeler toplam örnekleme elde etmek üzere birleştirilir (Judd, Smith & Kidder, 1991). Bu tür örneklemin alt gruplar arasında karşılaştırılma yapılmak istendiğinde uygun olduğu söylenebilir (Balcı, 2009). Toplam 29.500 lise öğrencisinin bulunduğu evrende COVID19 salgını nedeniyle internet anketi yoluyla 920 öğrenciye ulaşılmış, ancak yanıtlanan 807 anketten bir kısmı kayıp veri içerdiği veya uç değerler içerisinde yer almasından dolayı değerlendirme dışı bırakılarak toplam 725 anket değerlendirmeye alınmış ve örneklemin evreni .05 hata düzeyinde temsil ettiği (Balcı, 2009; Krejcie & Morgan, 1970) anlaşılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise, görüşme yapılacak olan okulların seçiminde mümkün olduğu kadar farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip bölgelerdeki 5 Anadolu lisesinden ve bu liselerin her sınıf kademesinden (9-10-11-12.sınıf) belli sayıdaki (1'er öğrenci) toplam 20 öğrenci olmak üzere amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Anadolu liselerinin, gerek anket uygulaması sonucunda memnuniyet düzeylerinin genelde en düşük olduğu lise türü olması açısından gerekse çalışmaya katılan lise türlerinin içinde en yaygını olması sebebiyle (MEB, 2020) çalışmanın görüşmelere dayalı nitel kısmının bu lise türünde yapılması araştırmacı tarafından karar verilmiştir. Nitel görüşme ile öğrencilerin okul memnuniyetlerini azaltan durumlar ve unsurlar tespit edilerek bu memnuniyetsizlikleri gidermek için beklentilerinin neler olduğu ve nasıl bir okul hayal ettikleri gibi yanıtlar görüşmeler yoluyla öğrencilerden elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu tez çalışmasının nicel bölümünde, Antalya ilindeki resmi liselerde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği (ÖOMÖ)”; nitel bölümünde ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği (ÖOMÖ) Geliştirme Süreci

Bu araştırmada kullanılmak üzere, Antalya ilindeki resmi liselerde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ölçmek için literatürde var olan Alıcı’nın (2013) Okula Yönelik Tutum Ölçeği; Kayıkçı ve Sayın’ın (2010) Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği; Çağlayan ve Yılmaz’ın (2011) Okul Binaları Ölçeği; Şahin’in (2019) Kaliteli Okul Binası Ölçeği; Epstein ve Mcpartland’ın (1976) Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, Kırnık ve diğerlerinin Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeği (2021) ve MEB tarafından hazırlanan Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği gibi örnek ölçeklerden yararlanılarak yeni bir ölçek olan “*Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği*” geliştirilmiştir. Okulda öğrenci memnuniyetine neden olan unsurlar konusunda yapılan literatür taramasının ardından, öğrencilere, okul memnuniyetine etki eden unsurların neler olduğu ve ne yönde etkilediği sorusu da yöneltilerek okulda memnuniyetlerine olumlu ya da olumsuz olarak nelerin etkili olduğuna ilişkin yazılı görüşleri alınmıştır. Gerek literatür taraması (ilgili yayın ve ölçekler), gerekse açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ışığında yapılan içerik analizleri ve değerlendirmeler sonucunda 80 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerin anlamca aynı olanlarının birleştirilmesi ve sadeleştirilmesinin sonucunda alınan eğitim bilimleri alanındaki iki uzmanın görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sınanan 60 maddelik taslak oluşturulmuştur, bu taslak daha sonra öğrencilere ve iki Türkçe öğretmenine okutulmuş ve anlaşılabilirliği test edilerek son haline getirilmiştir. Kapsam geçerliliği, ölçme aracı ile ölçülecek özelliğin, evreni temsil edebilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda örneklem geçerliği olarak da ifade edilmektedir (Keleş, 1976). Kapsam geçerliliği incelenen yapının tanımıyla ilgilidir. Sosyal bilimlerde konuyla ilgili uzmanlara danışılır ya da kapsam geçerliliği önceden kanıtlanmış benzer ölçeklerden yardım alınarak yapılabilir. Öğrenci ve uzman görüşleri doğrultusunda maddeler yenilenerek 650 katılımcı üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadaki amaç her maddenin ölçekle uyumunu tespit etmek üzere madde test korelasyonu analizine (Corrected-Item Total Correlation) başvurulmuş ve bu analizin sonucunda .300 değeri

altında olan M6 ölçekten atılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, madde ya da faktör sayısı gibi ölçütler önemlidir. Bu bağlamda Kline (1994), çalışma grubunun madde sayısının en az 2 katı kadar olması gerektiğini ya da 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olduğunu (Seçer, 2015) ifade etmiştir. Tavşancıl (2002) ise çalışma grubunun madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda pilot uygulamada maddelerin 10 katı kadar örneklem grubuna ulaşıldığı söylenebilir. Pilot uygulama sonucunda uçdeğerleri ve kayıp verilerin elenmesinin ardından geriye kalan 614 katılımcının verisi üzerinde faktör analizi yapılarak madde sayısı 43'e düşürülmüştür. Bir ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin analizi ve maddelerinin ilgili olduğu alanı kapsamı bakımından önemlidir. Yapı geçerliliğinin incelenmesinde, Korelasyon çalışması, genelleştirilebilirlik teorisinden yararlanma, gruplar arasındaki fark, faktör analizi yöntemleri en çok kullanılan yöntemler arasındadır (Tekindal, 2009). Bu araştırmada, yapı geçerliği kapsamında, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için elde edilen 614 katılımcıya ait veri seti ikiye bölünerek 307 veri üzerinde önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra ise geriye kalan 307 veri üzerinde de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Yapılan araştırmalarda verilere en uygun sonuçların oluşması için eğik döndürme önerilmektedir (Rennie, 1997). Dik ve eğik döndürme yöntemi yapıldıktan sonra oluşan sonuçların benzerliği; faktör değişken oranı ve faktörler arası korelasyon azaldıkça daha çok artacaktır. Araştırmalarda eğik döndürme kullanılacak ise sonuçlarının gelecekte daha kullanılır olması açısından oblimin döndürmeye oranla promax'ın tercih edilmesi önerilmektedir (Rennie, 1997; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada açıklayıcı faktör analizi için promax tercih edilmiştir. Ölçeğin yapıları arasında ilişki olduğu düşünüldüğünden Rotasyon yöntemi kullanılarak eğik döndürme yaklaşımlarından Promax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Yapılan AFA sonucunda:

Öğrencilerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmıştır. Yapılan KMO ve Bartlett Testleri sonucunda (KMO = .94, Bartlett's Test of Sphericity= 7249,585 df=903, p = .000) verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO $\geq$ 0.70 ve p<.05) belirlenmiştir. Bu durum, örneklem değerinin çok iyi olduğunu ve normal dağılım (p=0.00) gösterdiğini ve bu faktör analizinin uygun değerlerin olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015).

Yukarıda görüldüğü gibi yapılan KMO ve Bartlett Testleri sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO $\geq$ 0.70 ve p<.05) belirlenmiştir. Bu araştırmada AFA yapılırken; faktör altında yüklenen maddelerin anlamı ve içeriği açısından tutarlı olması, her faktörün öz

değerinin “1” den fazla olması, her bir maddenin ait olduğu faktörde en az “.32” faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulunduğu faktördeki yük değerleri ile diğer faktördeki yük değerleri arasındaki farkın en az “.10” olması (Çeçen, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007; Seçer, 2015) ölçüt olarak alınmıştır.

Yapılan analiz sonucunda communalities extraction değerlerinin .446 ile .743 arasında olduğu görülmüştür (Seçer’e göre .10’dan düşük olmamalıdır). Analizde ölçeğin özdeğer ‘i %1 ve üstü olan ve Alfa değerleri .79 ile .95 arasında olan 6 faktörden oluştuğu görülmüştür. Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı %60 olup; sosyal bilimler alanındaki çalışmalarda toplam varyansı açıklama oranının %40 üzerinde olması, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biridir (Kline, 1994). Maddelerin faktör yük değerlerinin .358 ile .820 arasında olduğu görülmüştür. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle her bir maddenin faktör yük değerinin en az .32 olması gerekmektedir (Seçer, 2015).

Sıralanan ölçütler dikkate alınarak araştırma verileri açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçütlere uymadığı belirlenen 12 madde (*M4-M10-M11-M12-M13-M21-M30-M35-M36-M38-M40-M41-M43-M45-M48-M51*) ayıklanarak kalan maddelerle tekrar analiz yapılmıştır. Ölçeğin 6(altı) boyut ve 43 (kırk üç) maddeden oluşan bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.1 Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
M19.İdarecilerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarından	,820					
M24.Öğrencilerin görüş, istek ve şikayetlerinin dikkate alınması bakımından	,724					
M20.Öğrenci ile ilgili iş ve işlemlerin yapılışından	,704					
M22.Öğrencilerin okul sorunlarının çözülmesinden	,681					
M29.Okul yönetimine duyduğum güven bakımından	,665					
M25.Okulun genel disiplin anlayışından	,637					
M27.Okuldaki çalışmaların denetiminden	,580					
M26.Okuldaki faaliyetlerin planlı-düzenli işlemesi bakımından	,565					
M28.Okul ortamının bana sunduğu yaşam kalitesinden	,470					
M23.Öğrencilerin başarılarının idarece takdir edilmesinden	,469					
M53.Ders konularının ilgi çekici olması bakımından		,787				
M54.Ders içeriklerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğundan		,754				
M52.Ders içeriklerinin hayatta kullanılabilirliği bakımından		,705				
M57.Ders saatlerinin süresinden		,671				
M56.Tenefüse ayrılan süreden		,646				
M55.Dersler ve içeriklerinin yükseköğretime giriş sınavına uygunluğundan		,616				
M60.Okulun öğrencileri üniversite yaşamına hazırlaması bakımından		,615				
M58.Ders kitaplarının seçiminden		,574				
M59.Okulun sınav programından ve sınavları uygulama şeklinden		,564				
M50.Öğretmenlerin verdiği ödevlerden		,513				
M49.Derslerin ilgi çekici ve zevkli işlenmesi bakımından		,478				
M7.Okul bahçesindeki oyun ve spor alanlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğundan			,782			
M8.Okul bahçesinin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verici olarak düzenlenmiş olması bakımından			,672			
M2.Okulun yerleşim planı ve düzeninden			,653			
M1.Okul binasının renk ve görünüşünden			,629			
M3.Okulun fiziki (ısıtma-soğutma-aydınlatma ve havalandırma) durumundan			,475			
M9.Sınıfların ders işlemeye elverişliliği bakımından			,470			
M33.Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişki ve iletişiminden				-,708		
M44.Okulun özgüvenimizi geliştirebilmesi bakımından				-,543		
M47.Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme şeklinden				-,462		
M46.Sınıf atmosferinin güven ve anlayışa uygunluğu bakımından				-,441		
M42.Okulda verilen eğitimin kalitesinden				-,358		
M17.Hizmetlilerin çalışmalarından					-,763	
M18.Okuldaki güvenlik hizmetinden					-,674	
M15.Okulun kantin, yemekhane vb. hizmetlerin yeterliliğinden					-,528	
M32.Okuldaki personelin (hizmetli, memur-güvenlik) öğrencilere karşı yaklaşımından					-,525	
M14.Okulun tuvalet, lavabo ve soyunma odaları gibi bölümlerinin yeterliliğinden					-,504	
M16.Okulda sunulan rehberlik hizmetlerinden					-,470	
M5.Okul bahçesinin güvenli olmasından					-,409	
M39.Sınıfta fikirlerimi rahatlıkla dile getirebilmemden						,679
M31.Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarından						,604
M37.Öğretmenlerin ulaşılabilir olmasından						,569
M34.Öğretmenlerin öğrencilere adil davranmaları bakımından						,479

Tablo 2 incelendiğinde faktör yükleri 0,358 ile 0,820 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle her bir maddenin faktör yük değerinin en az .32 olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Birinci faktör 10 maddeden, ikinci faktör 11 maddeden, üçüncü faktör 6, dördüncü faktör 5, beşinci faktör 7 ve son olarak altıncı faktör ise 4 maddeden

oluşmaktadır. Faktör adları, madde sayıları, toplam varyans açıklama oranları ile her bir faktörün Alfa güvenirlik katsayısı tablo2’de verilmiştir:

Tablo 3.2 Ölçeğin Faktör Adları, Alfa Değerleri ve Varyans Açıklama Oranları

Faktörler	Maddeler	Madde Sayısı	Alfa Değerleri	Toplam Varyans Açıklama Oranı
1.Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi	19,20,22,23,24,25,26,27,28,29	10	.95	%39
2.Okulun Ders İçerik, Program ve Müfredatın Uygunluğu	49,50,52,53,54,55,56,57,58,59,60	11	.93	%6
3.Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin İhtiyacı Karşılması	1,2,3,7,8,9	6	.82	%4
4.Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı	33,42,44,46,47	5	.88	%4
5.Okulun Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar	5,14,15,16,17,18,32	7	.86	%3
6.Okuldaki Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişim	31,34,37,39	4	.79	%3
toplam		43	.94	%60

Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA), ölçeğin 6 faktörden oluştuğu görülmüştür. Öğrenciler için Okul Memnuniyeti Ölçeği (43 madde), ‘Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi (10 madde)’, ‘Ders İçerik, Program ve Müfredatın Uygunluğu (11 madde)’, ‘Okulun Fiziki Yapısı ve Bölümlerinin İhtiyacı Karşılması (6 madde)’, ‘Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı (5 madde)’, Okulun Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar (7 madde)’ ve ‘Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişim (4 madde) olmak üzere altı(6) faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan bir maddenin bir faktörde yer alıp almaması maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olmasına bağlıdır. Uygulamalarda madde sayısına bağlı olarak bu sınır 0.30’dur (Büyüköztürk, 2008:123–124).

ÖOMÖ’nün altboyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise ‘Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi’ alt-boyutu için .95, ‘Okulun Ders İçerik, Program ve Müfredatın Uygunluğu’ alt-boyutu için .93 ve ‘Okulun Fiziki Yapısı ve Bölümlerinin İhtiyacı Karşılması’ alt-boyutu için .82, Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı .88 , Okulun Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar .86 ve Öğrenci- Öğretmen İlişkileri ve İletişim .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için yapılan hesaplamalarda ise Cronbach alfa güvenirlik

katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha değerinin $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Ölçeğin mükemmel derecede iç tutarlılığa sahip olduğunun göstergesi kabul edilmektedir.

Bu aşamadan sonra, AFA sonucu belirlenen ölçeğin 6 boyutlu yapısı, DFA ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen örtük yapının doğrulanması amacıyla kullanılır (Seçer, 2015).

Yapılan DFA sonucunda;

Ölçeğin yapı geçerliği için DFA' da uyum iyiliği istatistiklerinin istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Bir modelin kabul edilebilir olması için ki-kare değerinin anlamlı çıkmaması beklenirken, uygulamada genelde anlamlı çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni bu değer örneklem büyüklüğüne karşı çok duyarlı olmasıdır. Bunun yerine ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde, çıkan değer iki ya da altında olması modelin iyi bir model olduğunu, beş ya da daha altında olması modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek 2007; Harrington 2009). Çalışmada DFA sonuçlarına göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değer 1.89 olarak bulunmuş, bu değer modelin mükemmel bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermiştir.

Öğrenciler İçin Okul Memnuniyeti Ölçeği' nin (ÖOMÖ) altı faktör yapısına dayalı geçerlik analizleri DFA ile sınanmıştır. DFA sonucu elde edilen path diyagramında t değerleri incelendiğinde kurgulanan modelde herhangi bir maddenin ilgili yapıdaki diğer maddelerle uyumsuzluğu gözlenmemiştir. Herhangi bir maddenin kırmızı renkle gösterilmemesinin bütün maddelerin kurgulanan ve test edilen modelde uyumlu oldukları şeklinde değerlendirilebilir (Seçer, 2015). Path diyagramı incelendiğinde madde faktör yük değerlerinin en az sahip olması gereken .30 ve üzerinde bir yük değerinde olduğu görülmüştür. Diyagrama göre ölçeğin faktör yüklerinin .31 ile .72 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu sonuçla test edilen modelin onaylandığı söylenebilir. Uyum indekslerinin iyileştirilmesi için 7-8., 52-53. ve 56-57. maddeler arasında olmak üzere toplam 3 modifikasyon yapılmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.3 Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

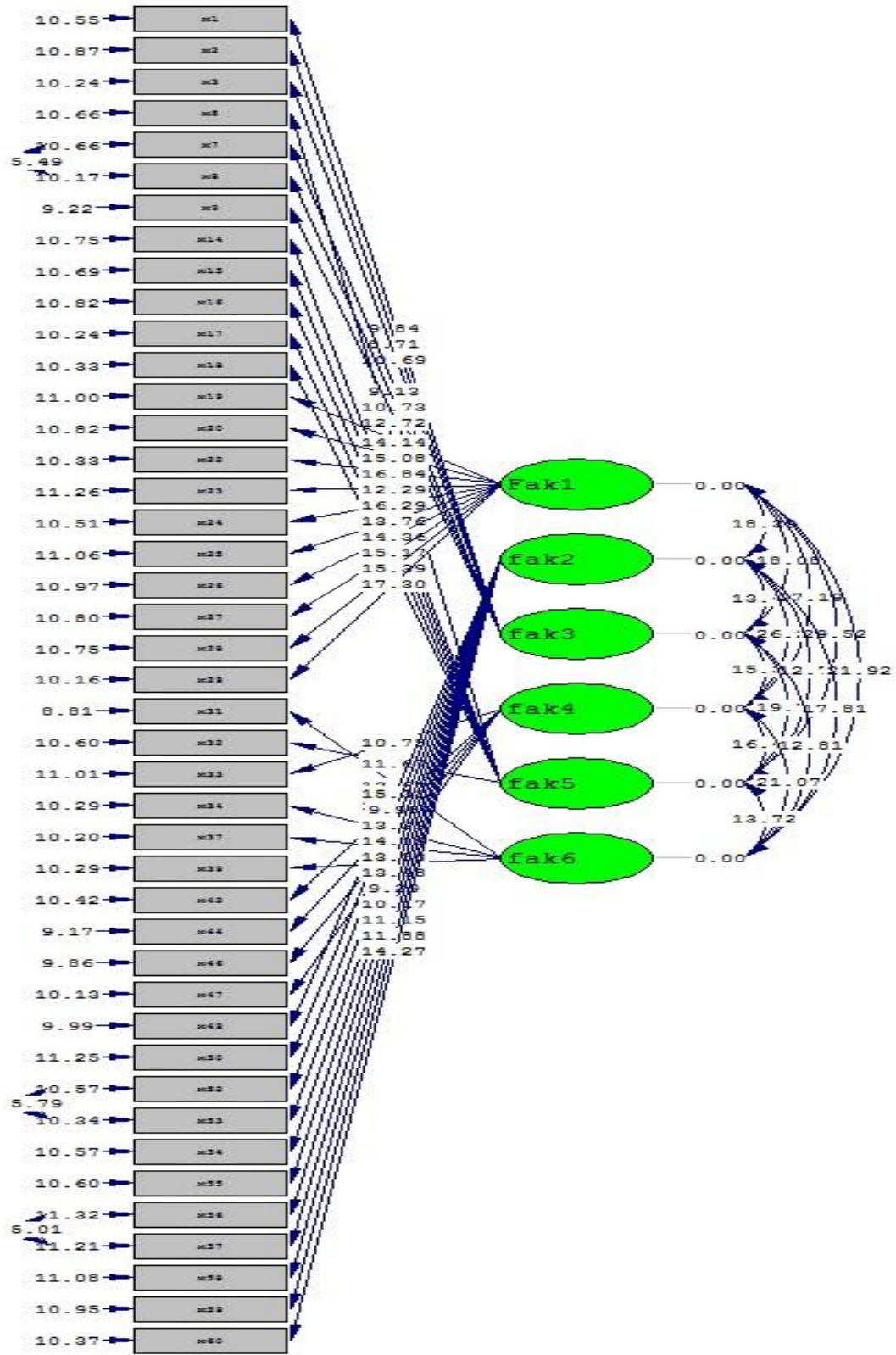
Uyum Ölçüsü	Ölçeğin Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Aralığı	Mükemmel Uyum Aralığı
p değeri	0.00	$0.01 \leq p \leq 0.05$	$0.05 \leq p \leq 1$
$\chi^2/sd(1595.03/842)$	1.89	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$
RMSEA	0.057	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$
RMR	0.76	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0 \leq RMR \leq 0.05$
GFI	0.80	$0.80 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
CFI	0.98	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	0.97	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI	0.98	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$
IFI	0.98	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$

Kaynaklar: Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010; Kline, 2005; Munro, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010; Schumacker and Lomax, 2010; Çapık, 2014; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Şimşek 2007; Harrington 2009

Ölçeğin tabloda verilen uyum ölçüleri incelendiğinde, $\chi^2 = 1595$; $sd = 842$; $\chi^2 / sd = 1.89$; $RMSEA = .05$; $GFI = .80$; $NFI = .97$; $NNFI = 0.98$; $CFI = .98$; $IFI = .98$; $RMR = .76$ ve olduğu görülmüştür. Uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index -GFI) 0.80 değerleri mükemmel uyum değerlerine sahip olmasa bile, kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu söylemek mümkündür (Demir ve Akengin, 2010). GFI tek uyum iyiliği indeksi değildir ve diğerleri ile birlikte değerlendirilmesi daha doğru olur (Çapık, 2014). Uyum indeksleri çok çeşitlidir fakat bu uyum indekslerinden hangilerinin standart kabul edileceği hakkında tam bir uzlaşma olmadığı bildirilmektedir (Munro 2005; Şimşek 2007).

Yukarıda verilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, test edilen modele ilişkin uyum indekslerinin yeterli veya mükemmel düzeyde olduğu dolayısıyla modelin onaylandığı ve ölçeğin model uyumuna sahip olduğu ve böylece ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Seçer, 2015). Dolayısıyla ÖOMÖ' nün bu çalışmada kullanılmaya elverişli ve geçerli bir araç olduğuna karar verilmiştir.

Böylece elde edilen Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği, 'Hiç Memnun Değilim (1)' ile 'Çok Memnunum (5)' arasında değer alan Likert tipi bir ölçektir. ÖOMÖ'nün alt ölçeklerinde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıklar şu şekildedir; '1= Hiç Memnun Değilim, 1.00-1.79'; '2=Memnun Değilim 1.80-2.59'; '3=Orta Derecede Memnunum, 2.60-3.39'; '4=Memnunum, 3.40-4.19'; '5=Çok Memnunum, 4.20-5.00'.



Chi-square:1595.03 df: 842

Şekil 3.1 (Path Diyagramı) Yol Şeması

3.3.1.1. Okulun Boyutlarına Göre Lise Öğrencilerinin Memnuniyet Algılarına İlişkin Yapılan Madde Analizi

Aritmetik ortalama yaklaşık orta düzeyde olduğunda bazen standart sapma yüksek olmaktadır. Bu da aynı faktöre ilişkin bir kısım maddenin “çok memnunum” düzeyindeyken; bir kısmının ise “hiç memnun değilim” düzeyinde olduğu şekilde düşünülmektedir. Araştırmada amaç, öğrenci memnuniyetsizliğini azaltarak, okul memnuniyetini artırmak olduğu için madde analizi yoluyla elde edilen, okulun geliştirilmesi gereken alanlarının tespit edilerek tezin nitel bölümünü oluşturan öğrenci görüşmelerinde kullanılması ve derinlemesine bilgi almak amacıyla sonda sorular olarak yöneltilmesi amaçlanmıştır; çalışma sonucunda öğrencilerin beklentilerine dayalı olarak okulun güçlendirilmesi gereken zayıf yönlerinin dönüştürülmesi hedeflenmiştir.

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin okulun boyutlarına ilişkin memnuniyet düzeylerine ilişkin yapılan madde analizinin sonuçlarına yer verilmiş ve Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 3.4 Lise Öğrencilerinin Memnuniyet Algılarına İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Okul Memnuniyeti Düşüren Unsurlar (MADDELER)	N	$\bar{x}$	SS
M14.Okulun tuvalet, lavabo ve soyunma odaları gibi bölümlerinin yeterliliğinden	307	2.86	1.37
M53.Ders konularının ilgi çekici olması bakımından	307	2.87	1.20
M52.Ders içeriklerinin hayatta kullanılabilirliği bakımından	307	2.91	1.28
M56.Teneffüse ayrılan süreden	307	2.76	1.43
M1.Okul binasının renk ve görünüşünden	307	3.09	1.09
M3.Okulun fiziki (ısıtma –soğutma-aydınlatma ve havalandırma) durumundan	307	3.21	1.23
M24.Öğrencilerin görüş, istek ve şikayetlerinin dikkate alınması bakımından	307	3.25	1.28
M28.Okul ortamının bana sunduğu yaşam kalitesinden	307	3.23	1.29
M8.Okul bahçesinin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verici olarak düzenlenmiş olması bakımından	307	3.26	1.20
M44.Okulun özgüvenimizi geliştirebilmesi bakımından	307	3.21	1.32
M49.Derslerin ilgi çekici ve zevkli işlenmesi bakımından	307	3.08	1.25
M50.Öğretmenlerin verdiği ödevlerden	307	3.17	1.28
M54.Ders içeriklerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğundan	307	3.20	1.26
M57.Ders saatlerinin süresinden	307	3.17	1.37
M58.Ders kitaplarının seçiminden	307	3.19	1.30
M60.Okulun öğrencileri üniversite yaşamına hazırlaması bakımından	307	3.11	1.32
BOYUTLAR			
1.Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi	307	3.51	1.00
2.Okulun Ders İçerik, Program ve Müfredatın Uygunluğu	307	3.10	1.31
3. Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin İhtiyacı Karşılama	307	3.31	.86
4.Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı	307	3.41	1.00
5.Okulun Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar	307	3.61	.84
6.Okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişim	307	3.64	.90

Tabloda öğrencilerin memnuniyet algılarına ilişkin okul memnuniyet düzeylerinin az ve orta derecede olan alanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, maddeler açısından en düşük olanlarının “Okulun tuvalet, lavabo ve soyunma odaları gibi bölümlerinin yeterliliğinden” ($\bar{x}$ =2.86); “Okul binasının renk ve görünüşünden” ($\bar{x}$ =3.09); “Okul bahçesinin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verici olarak düzenlenmiş olması bakımından” ($\bar{x}$ =3.26) ve “Okulun fiziki (ısıtma –soğutma-aydınlatma ve havalandırma) durumundan” gibi maddelerin “Okulun Fiziki Yapısı ve Bölümlerinin İhtiyacı Karşılama” boyutuna; “Teneffüse ayrılan süreden” ($\bar{x}$ =2.76); Ders saatlerinin süresinden ($\bar{x}$ =3.17); “Ders konularının ilgi çekici olması bakımından” ($\bar{x}$ =2.87); Ders içeriklerinin hayatta kullanılabilirliği bakımından” ($\bar{x}$ =2.91) ve “Derslerin ilgi çekici ve zevkli işlenmesi bakımından” ($\bar{x}$ =3.08); “Okulun öğrencileri üniversite yaşamına hazırlaması bakımından” ($\bar{x}$ =3.11) gibi maddelerin ise “Okulun Ders İçerik, Program ve Müfredatın Uygunluğu” ile “Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı” boyutlarına ait olduğu tespit edilmiştir.

Yine tabloda memnuniyetin en düşük olduğu aritmetik ortalama değerlerine sahip boyutların, “Okulun Ders İçerik, Program ve Müfredatın Uygunluğu” ($\bar{x}=3.10$) ile “Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin İhtiyacı Karşılama” ($\bar{x}=3.31$); “Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı” ($\bar{x}=3.41$) orta derecede memnuniyet düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın nicel bölümünde;

Bu çalışmada ana probleme ilişkin olarak oluşturulan alt problemlere yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği (ÖOMÖ), 2020-2021 eğitim öğretim yılında COVID19 salgını dolayısıyla internet anketi yoluyla Antalya ili Konyaaltı, Kepez, Muratpaşa, Aksu ve Döşemealtı ilçelerinde bulunan resmi liselerde öğrenim gören 800 öğrenciye ulaştırılmıştır. Analize dahil edilmeyecek durumda olan kayıp verilerin tespiti sonrası elde edilen 725 öğrenciye ait veri seti üzerinde analiz uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmıştır. Yapılan KMO ve Bartlett Testleri sonucunda (KMO = .96, Bartlett's Test of Sphericity= 7148,385 df=902, p = .000) verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO $\geq$ 0.70 ve p<.05) belirlenmiştir(Pallant, 2016; Hutcheson ve Sofroniou, 1999; :Seçer, 2015).

Elde edilen verilerin dağılım özellikleri incelenmiş ve bütün maddelerin çarpıklık ve sivrilik değeri -1.00 ile 1.00 arasında bulunmuştur. Buna göre, normallik testlerinden olan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri ile diğer normal dağılım kriterleri olarak yer alan aşırı uçdeğer kriteri kutu grafiği ve Q-Q grafiği sonuçları da aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.5 Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
memnuniyet	,051	307	,056	,981	307	,000

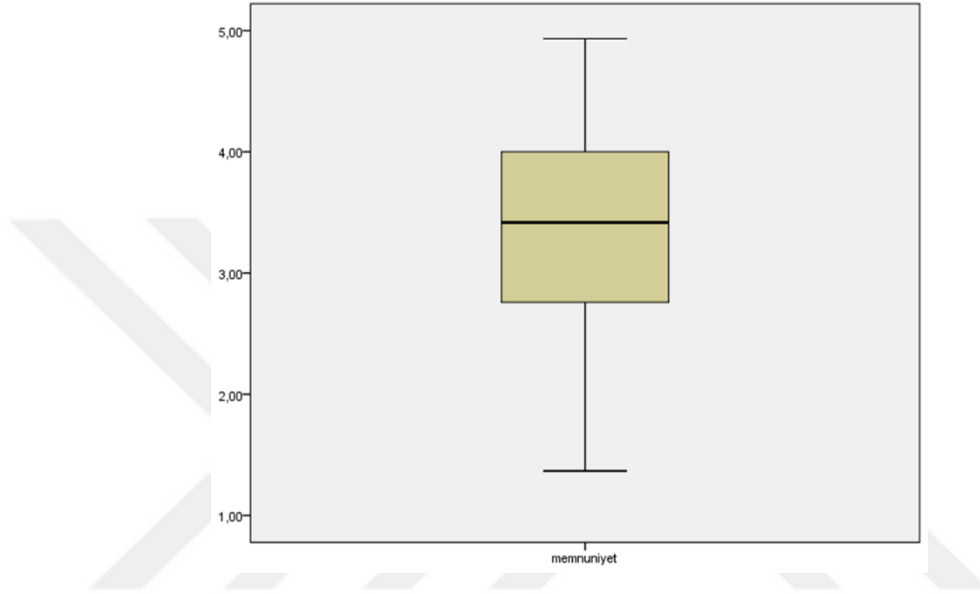
Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi .056 olduğu görülmektedir. .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.6 Normalliğe İlişkin Çarpıklık Değerleri

Lise Türü	Çarpıklık Katsayısı
-----------	---------------------

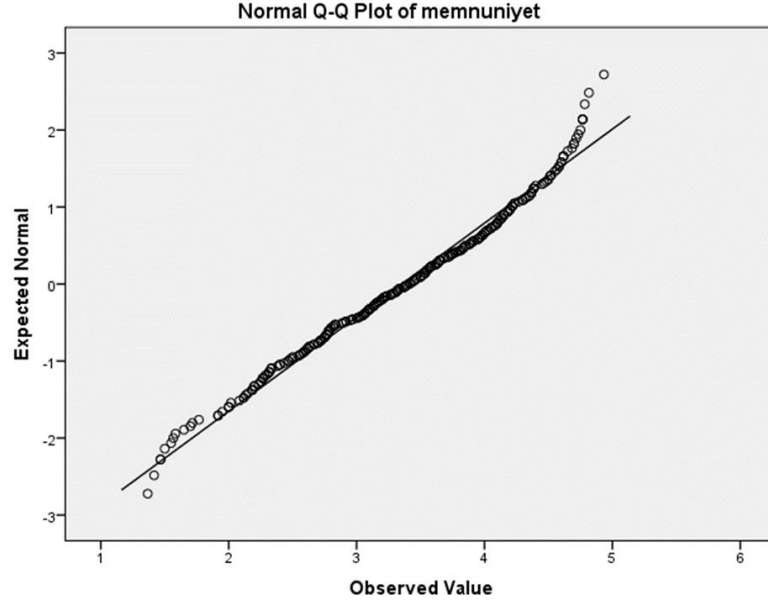
İmam Hatip Lisesi	1.53
Meslek Lisesi	1.27
Anadolu Lisesi	1.60
Fen Lisesi	1.04

Lise türlerine göre çarpıklık değerleri incelendiğinde, anlamlılık seviyesi $\alpha = .05$ için Çarpıklık Katsayısı / Standart Hata < 1.96 ise normal dağılım göstermektedir (Bursal, 2017). Tablodaki değerlere göre, verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 3.2 Kutu Grafiği

Çıkarılan iki veri değeri sonrasında çizdirilen Box Plot (kutu grafiği) incelendiğinde veri dağılımında herhangi bir uçdeğer olmadığı görülmektedir (Seçer, 2015).



Şekil 3.3 Q-Q Grafiği

Q-Q grafiği, örneklemin normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için kantilleri esas alan ve uygulamada yaygın olarak kullanılan grafiksel bir yöntemdir. Gözlemler düz bir doğru etrafında yayılım gösterdiğinden, veri setinin dağılımının normal olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen verilen çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmış; aritmetik ortalama, frekans, madde analizi, bağımsız iki grup ortalamasının karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Çalışmanın nitel bölümünde;

Çalışmanın nitel bölümünde ise nicel bölümde uygulanan anket sonucunda öğrencilerden elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda ortaya çıkan okul memnuniyetini etkileyen faktörlerin derinlemesine inceleme yapılması; öğrencilerin beklenti ve hayallerine dayalı ideal okulun nasıl olması gerektiğine ilişkin bir modele katkı ve öneri sunmak amacıyla Anadolu liselerinden her sınıf kademesinden araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 20 öğrenci ile yapılmış olup, her öğrenci ile yapılan görüşme 50-55 dakika sürmüştür. Yapılan görüşme kayıtları ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analiz sürecinde katılımcıların kişisel kimliklerini

gizlemek amacıyla katılımcılar için KÖ11-9, EÖ12-2 gibi kodlar kullanılmıştır. Aynı zamanda çalışma, veri toplama aracı olarak memnuniyeti belirlemede öğrencilerin duygularının ortaya çıkarılması amacıyla okula ilişkin metaforik algılarından yararlanıldığı için metaforlara ilişkin bilişsel teori temele alınarak gerçekleştirilmiştir. Bilişsel yaklaşım metaforlara olan ilgiyi artırmış olup, tıp, edebiyat, eğitim, psikanaliz ve işletme gibi birçok bilim dalında nitel araştırma kapsamında veri toplama yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bilişsel anlayışa göre metaforların önemli görevlerinden birisi soyut kavramların anlatılmasını ve anlaşılmasını sağlamaktır (Tepebaşı, 2013).

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının araştırmacı tarafından açıklanması geçerliliğin en önemli ölçütlerinden biridir (Yıldırım, 2010). Bu araştırmada da belirlenen okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulama yapılmıştır. Verilerin toplanması için oluşturulan görüşme sorularının gönüllü olan öğrencilerle görüşülmesinden sonra katılımcılardan talep edilenler sözel olarak tekrar edilmiştir. Aynı zamanda, araştırma süreci baştan sona kadar açık bir şekilde yazılarak başka araştırmacılar tarafından tekrar uygulanmasını olanaklı kılmaktadır. Miles ve Huberman'ın [Güvenirlik: Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü (Aktaran: Saban, 2008) kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda uzmanların ve araştırmacının değerlendirmesi arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen güvenilirlik sağlanmaktadır (Saban, 2008). Miles ve Huberman'ın formülüne göre, araştırmanın güvenilirliği 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu ise araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Görüşme kayıtlarının analizi ile elde edilen sonuçlara ilişkin raporlar bazı katılımcılara okutulmuş ve sonuçların katılımcıların deneyimleriyle uyumlu olduğu görülerek katılımcı teyidi alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişki bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

DEĞİŞKEN		N (725)	%
Cinsiyet	Kız	387	53
	Erkek	338	47
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	205	29
	10.Sınıf	231	31
	11.Sınıf	182	26
	12.Sınıf	107	14
Okul (Lise)Türü	İmam Hatip Lisesi	109	15
	Meslek Lisesi	168	23
	Anadolu Lisesi	306	42
	Fen Lisesi	142	20
Okul Büyüklüğü (Mevcudu)	500’den az	173	24
	500’den fazla	552	76

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, tüm lise türlerinde öğrenim gören 725 öğrenciden 387’si kız ve 338’inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Lise türleri değerlendirildiğinde 109’unun imam hatip lisesi, 168’inin meslek lisesi, 306’sının Anadolu lisesi ve 142 öğrencinin ise fen lisesinde olduğu; sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde 9.sınıf düzeyinin 205; 10.sınıf düzeyinde 231; 11.sınıf düzeyinde 182 ve 12.sınıf düzeyinde ise 107 öğrencinin katılımcı olduğu görülmektedir. Okulun büyüklüğü boyutunda ise mevcudu 500’den az 173 öğrenci; 500’den fazla mevcuda sahip liselerde katılımcı 552 öğrenci olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümüne katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 4.2 Araştırmanın Nitel Bölümüne Katılan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

DEĞİŞKEN		N (20)	%
Cinsiyet	Kız	11	51
	Erkek	9	49
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	5	25
	10.Sınıf	5	25
	11.Sınıf	5	25
	12.Sınıf	5	25

Araştırmanın nitel bölümünde görüşmelerin yapıldığı katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, Anadolu lisesi türünde öğrenim gören 20 öğrencinin 11'inin kız ve 9'unun erkek olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf düzeyleri açısından ise her düzeyden (9-10-11 ve 12.sınıf) 5'er öğrencinin eşit sayıda katılım gösterdiği görülmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.1.1. Lise Öğrencilerinin Okulun Boyutlarına İlişkin Memnuniyet Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin okulun boyutlarına ilişkin memnuniyet düzeylerine yer verilmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 4.3 Öğrencilerin Okulun Boyutlarına Göre Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular

BOYUTLAR	N	$\bar{x}$	S
1.Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi	725	3.56	.95
2.Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu	725	3.19	.95
3.Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği	725	3.39	.84
4.Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı	725	3.50	.97
5.Okulun Öğrenciye Sunduğu Olanak ve Hizmetleri	725	3.66	.82
6.Okuldaki Öğrenci-Öğretmen ilişkisi ve iletişimi	725	3.68	.93
Genel Memnuniyet	725	3.38	.75

Tablo 6'da öğrencilerin okulun boyutlarına ilişkin memnuniyet algıları incelendiğinde, Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi boyutu, Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı, Okulun Öğrenciye Sunduğu Olanak ve Hizmetleri ile Okuldaki Öğrenci-Öğretmen ilişkisi ve iletişimi boyutuna ilişkin memnuniyet algılarının “memnunum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yine tabloda Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği ile Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutlarına bakıldığında ilişkin görüşleri ise “Orta derecede memnunuz” düzeyindedir ($\bar{x}=3,39/ 3,19$).

Öğrencilerin okuldan genel olarak memnuniyet algıları ise $\bar{x}=3.39$ ile “Orta derecede memnunuz” şeklindedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetleri Bakımından Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin cinsiyetleri bakımından memnuniyet düzeylerine yer verilmiş ve Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 4.3 Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Okulun Yönetmel Yapısı ve İşleyişi	K	387	3.51	.98	723	1.52	.128
	E	338	3.61	.93			
Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu	K	387	3.08	.91	723	3.15	.002*
	E	338	3.30	.99			
Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği	K	387	3.43	.85	723	.070	.945
	E	338	3.44	.84			
Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı	K	387	3.43	.98	723	1.96	.050*
	E	338	3.57	.95			
Okulun Öğrenciye Sunduğu Olanak ve Hizmetler	K	387	3.62	.83	723	1.17	.240
	E	338	3.70	.80			
Okuldaki Öğrenci-Öğretmen İlişki ve İletişimi	K	387	3.63	.95	723	1.61	.108
	E	338	3.74	.92			
Toplam	K	387	3.33	.75	723	2.12	.034*
	E	338	3.45	.76			

Tablo 7’de liselerde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı ve “t” testi sonuçları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan 725 öğrenciden 387’sinin kız öğrenci, 338’inin erkek öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin genel olarak bakıldığında kız öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama $\bar{x}=3.33$ ’ tür. Erkek öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ise $\bar{x}=3.45$ ’tir. Yapılan istatistiki çözümlemede “t” değeri 2.12’dir. Lise öğrencilerinin memnuniyet düzeylerine ilişkin “p” değeri $p=.03$ olup, $p<.05$ ’tir. Bu nedenle öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin olarak cinsiyet değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda cinsiyet değişkenine göre hangi grup öğrencilerin memnuniyet düzeyinin düşük veya yüksek olduğu ise aritmetik ortalamalarına baktığımızda anlaşılmaktadır. Buna göre, erkek öğrencilerin tüm boyutlarda okuldan memnuniyet düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ortak anlamda buluştukları okuldan memnuniyet algılarının en düşük düzeyin ise Ders İçerik, Program ve Müfredatın ğrencilere Uygunluğu boyutunda iken; ($\bar{x}$ =3.08/3.30) en yüksek memnuniyet algılarının da Okuldaki ğrenci-ğretmen İlişki ve İletişimi boyutunda olduğu ($\bar{x}$ = 3.63/3.74) tespit edilmiştir.

4.2.2. Öğrencilerin ğrenim Gördükleri Lise Türlerine Göre Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin lise türleri (İmam Hatip- Meslek- Anadolu- Fen Lisesi) bakımından memnuniyet algılarına yer verilmiş ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 4.4 Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Lise Türlerine Göre Dağılımı ve ANOVA Testi Sonuçları

BOYUTLAR	LİSE TÜRÜ	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (LSD)
Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi	İmam Hatip (a)	109	3.56	.93	1.23	.296	
	Meslek (b)	168	3.52	.95			
	Anadolu (c)	306	3.52	.99			
	Fen (d)	142	3.70	.90			
	toplam	725	3.56	.96			
Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu	İmam Hatip (a)	109	3.32	.97	3.72	.011*	a-b
	Meslek (b)	168	3.34	.94			a-c
	Anadolu (c)	306	3.10	.95			a-d
	Fen (d)	142	3.07	.93			b-c
	toplam	725	3.18	.95			b-d
Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği	İmam Hatip (a)	109	3.65	.77	14.38	.000*	a-b
	Meslek (b)	168	3.25	.89			a-c
	Anadolu (c)	306	3.31	.86			b-d
	Fen (d)	142	3.74	.67			c-d
	toplam	725	3.43	.84			
Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı	İmam Hatip (a)	109	3.70	.95	2.89	.035*	a-c
	Meslek (b)	168	3.54	.98			
	Anadolu (c)	306	3.40	1.00			
	Fen (d)	142	3.49	.88			
	toplam	725	3.49	.97			
Okulun Öğrenciye Sunduğu Olanak ve Hizmetler	İmam Hatip (a)	109	3.70	.80	5.96	.001*	b-d
	Meslek (b)	168	3.52	.89			
	Anadolu (c)	306	3.61	.84			
	Fen (d)	142	3.89	.61			
	toplam	725	3.66	.82			
Okuldaki Öğrenci-Öğretmen İlişki ve İletişimi	İmam Hatip (a)	109	3.83	1.01	1.19	.310	
	Meslek (b)	168	3.65	.99			
	Anadolu (c)	306	3.65	.90			
	Fen (d)	142	3.67	.85			
	toplam	725	3.68	.93			
Toplam (Genel Memnuniyet)	İmam Hatip (a)	109	3.49	.75	2.05	.105	
	Meslek (b)	168	3.38	.80			
	Anadolu (c)	306	3.32	.78			
	Fen (d)	142	3.47	.65			
	toplam	725	3.39	.76			

*p<0.5

Tablo 8’de öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre memnuniyet algılarına ilişkin yapılan ANOVA Testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okuldan memnuniyetlerinin lise türleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Lise türlerine göre hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testlerinden LSD kullanılmış ve bu grupların aritmetik ortalamaları incelenmiştir.

Tabloda okulun tüm boyutlarına göre bakıldığında, imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeylerinin diğer lise türlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Boyutlar açısından incelendiğinde, Okulun Yönetsel

Yapısı ve İşleyişi boyutunda fen lisesi öğrencilerinin memnuniyet düzeyi $\bar{x}=3.70$ iken; Anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin $\bar{x}=3.52$ ile en düşük memnuniyete sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutunda diğer türlere göre daha yüksek olan meslek lisesi öğrencilerinin memnuniyet algıları $\bar{x}=3.34$ iken fen lisesi öğrencilerinin ortalamasının $\bar{x}=3.07$ ile en düşük memnuniyet algısına sahip olduğu görülmektedir.

Yine Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği ile Okulun Öğrenciye Sunduğu Olanak ve Hizmetler boyutlarında fen lisesi öğrencilerinin memnuniyet algılarının ($\bar{x}=3.74/3.89$) lise türleri içinde en yüksek dereceye sahip olduğu; meslek lisesi öğrencilerinin bu boyutuna ilişkin memnuniyetlerinin ise en düşük seviyede ($\bar{x}=3.25/3.52$) olduğu gözlemlenmektedir.

Ve son olarak, Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı ile Okuldaki Öğrenci-Öğretmen İlişki ve İletişimi boyutlarında okul memnuniyeti düzeyi en yüksek lise türü olarak imam hatip lisesi ($\bar{x}=3.70/3.83$) iken; en düşük memnuniyete sahip olan türün ise meslek lisesi öğrencileri ($\bar{x}=3.52/3.32$) olduğu saptanmıştır.

4.2.3. Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyetlerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri (9.-10.-11.-12.sınıf) bakımından memnuniyet algılarına yer verilmiş ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 4.5 Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı ve ANOVA Testi Sonuçları

BOYUTLAR	SINIF DÜZEYİ	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (LSD)
Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi	9. sınıf(a)	205	3.78	.85	10,25	.000*	a-c
	10.sınıf(b)	231	3.61	.95			a-d
	11.sınıf(c)	182	3.45	.96			b-d
	12.Sınıf(d)	107	3.19	1.03			c-d
	toplam	725	3.56	.96			
Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu	9. sınıf(a)	205	3.28	.93	2,78	.040*	a-d
	10.sınıf(b)	231	3.19	.96			b-d
	11.sınıf(c)	182	3.20	.97			c-a
	12.Sınıf(d)	107	2.96	.93			c-d
	toplam	725	3.18	.95			
Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği	9. sınıf(a)	205	3.56	.82	8.94	.000*	a-c
	10.sınıf(b)	231	3.54	.80			a-d
	11.sınıf(c)	182	3.36	.87			b-c
	12.Sınıf(d)	107	3.10	.84			b-d
	toplam	725	3.43	.84			c-d
Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı	9. sınıf(a)	205	3.63	.91	5.57	.001*	a-c
	10.sınıf(b)	231	3.57	.93			a-d
	11.sınıf(c)	182	3.42	1.00			b-a
	12.Sınıf(d)	107	3.20	1.03			b-d
	toplam	725	3.49	.97			
Okulun Öğrenciye Sunduğu Olanak ve Hizmetler	9. sınıf(a)	205	3.89	.73	19.25	.000*	a-c
	10.sınıf(b)	231	3.71	.78			a-d
	11.sınıf(c)	182	3.61	.80			b-a
	12.Sınıf(d)	107	3.19	.89			b-d
	toplam	725	3.66	.82			c-d
Okuldaki Öğrenci-Öğretmen İlişki ve İletişimi	9. sınıf(a)	205	3.68	.94	1.93	.123	
	10.sınıf(b)	231	3.77	.90			
	11.sınıf(c)	182	3.67	.94			
	12.Sınıf(d)	107	3.50	.99			
	toplam	725	3.68	.93			
Toplam (Genel Memnuniyet)	9. sınıf(a)	205	3.54	.71	9.16	.000*	a-c
	10.sınıf(b)	231	3.44	.74			a-d
	11.sınıf(c)	182	3.34	.77			b-c
	12.Sınıf(d)	107	3.09	.78			b-d
	toplam	725	3.39	.76			

*p<0.5

Tablo 9’da öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre memnuniyet algılarına ilişkin yapılan ANOVA Testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okuldan memnuniyetlerinin sınıf düzeyleri arasında genel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonucunda farkın kaynağını bulmak için Post-Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Buna göre $P = ,00$ ($p < ,05$) olduğundan sınıf düzeylerine göre liselerde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tabloda okulun tüm boyutlarına göre bakıldığında, 9.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeylerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi boyutunda 9.sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyi $\bar{x}=3.78$ iken aynı boyutta 12.sınıf öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=3.19$ olduğu ve sınıf düzeyleri yükseldikçe memnuniyetin de düştüğü tespit edilmiştir. ders içerik, program

ve müfredatın öğrencilere uygunluğu boyutunda 9.sınıf öğrencilerinin memnuniyet algısı $\bar{x}=3.28$ iken 12.sınıf öğrencilerinin ortalamasının $\bar{x}=2.96$ olduğu görülmektedir. Yine okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin yeterliği boyutunda 9. Sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyi $\bar{x}=3.56$ iken sınıf düzeylerinin yükseldikçe 11 ve 12.sınıflar düzeyinde memnuniyet algısının $\bar{x}=3.36/ \bar{x}=3.10$ bandına indiği gözlemlenmektedir. Okuldaki eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyi $\bar{x}=3.63$ iken, sınıf düzeylerinin yükseldikçe 10, 11 ve 12.sınıflar düzeyinde memnuniyet algısının $\bar{x}=3.57/3.42/3.20$ düzeylerine kadar düştüğü görülmektedir.

Ve son olarak okulun öğrenciye sunduğu olanak ve hizmetler boyutunda da diğer sonuçlara paralel olarak 9.Sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin görece yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 9.sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri $\bar{x}=3.89$ iken 12.sınıf öğrencilerinin memnuniyetlerinin $\bar{x}=3.19$ 'a gerilemekte olduğu saptanmış; okuldaki öğrenci-öğretmen ilişki ve iletişimi boyutunda ise öğrencilerin okul memnuniyet algılarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.3.1. Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Ürettikleri Metaforlar ve Gerekçelerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okula ilişkin ürettikleri metaforlar ve gerekçelerine ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 4.6 Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Ürettikleri Metaforlar ve Gerekçeleri

	Metaforlar	Gerekçeleri	Katılımcılar	f
OLUMLU ANLAM İÇEREN METAFORLAR	Ağaç	Zorlu; ancak sonucu mutluluk verici.	KÖ11-2, KÖ12-12	2
	Futbol sahası	Ağaç köklü ve faydalıdır fakat ona yaklaşımınıza göre sonuç verir. Benim için derslerden kaçıp gün boyu futbol oynadığım yeri ifade ediyor.	EÖ11-4	1
	Geleceğe hazırlayan disiplinli bir yer.	Çünkü bizi meslek sahibi yapıyor.	EÖ11-5	1
	Eğlenceli bir araç	Hedeflerime ulaşmak için araç olarak görüyorum.	KÖ12-5	1
	İkinci Ev	Yatılı değil ama evden daha çok vaktimiz burada geçiriyoruz.	EÖ10-6	1
	Yuva	Okul bence çok özel bir yer.	KÖ10-7	1
	Ispanak	Sevmediğim halde yemek zorundayım.	KÖ9-1	1
	Jelibon	Çok fazla yendiğinde mideye zarar verir.	EÖ10-1	1
	Yarı açık cezaevi	İzinle girilip çıkılıyor. Müdür de cezaevi müdürü gibi.	EÖ12-2	1
	Askeriye	Hapishane gibi olmasa da çok kurallı eğlencesiz amaçlı bir topluluk	KÖ12-3	1
OLUMSUZ ANLAM İÇEREN METAFORLAR	Hapishane, Eğitim Hapishanesi, Çocuk Hapishanesi	Yöneticinin isteğine uygun olarak davranılan ve izinle girilip çıkılan yer.	KÖ10-4, EÖ9-3, KÖ9-9, KÖ12-8, EÖ11-7	5
		Nöbetçileri, duvarları ve sorgulanmamız ile aynı.		
		Dışarıyla iletişimimiz kesiliyor; okuldakilerle konuşmak zorundayız.		
		İşleyiş açısından aynı; yalnızca eğitim almanızla ayrılıyor.		
		Okuldan dışarı çıkmadan yaşitlarımızla bir arada uzun süre kalıyoruz.		
	Çiftlik. (Koyun Sürüsü (Öğrenciler)	Çiftliklerde en iyi beslenen hayvanlar kesime götürülür; bizim de en başarılı olanlarımız okuldan yararlanıyor ama harcanıyor.	KÖ11-6	1
	Labirent	Dersler ve içindeki insanlar yönünden çok karmaşık ve anlaşılması zor bir yapı.	KÖ9-11	1
	İşyeri	Tüm gün orada da kapalı kalınıyor.	EÖ9-8	1
	Kapalı Kutu	Dışarı çıkmak istesek de izin olmadan çıkılmıyor.	EÖ10-9	1

Tabloda lise öğrencilerinin okula ilişkin ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde, öğrencilerin okula ilişkin ürettikleri metaforları olumlu anlam içeren metaforlar ve olumsuz anlam içeren olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Okul metaforları incelendiğinde, olumsuz anlam içeren metaforların, olumlara göre daha çok olduğu tespit edilmiştir. Üretilen olumlu metaforların *Ağaç, Futbol sahası, Geleceğe hazırlayan disiplinli bir yer, Eğlenceli bir araç, İkinci Ev* ve *Yuva* olduğu; olumsuz metaforların ise *Ispanak, Jelibon, Yarı açık cezaevi, Askeriye, Hapishane, Eğitim Hapishanesi, Çocuk Hapishanesi, Çiftlik, Labirent, İşyeri* ve *Kapalı Kutu* gibi metyaforlar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden 2'sinin (KÖ11-2, KÖ12-12) okula ağaç benzetmesi yapmış; 5'i (KÖ10-4, EÖ9-3, KÖ9-9, KÖ12-8, EÖ11-7) ise Hapishane, Eğitim Hapishanesi ve Çocuk Hapishanesi gibi metaforlar kullanmışlardır.

Yine tabloda katılımcı öğrencilerden birinin (KÖ11-6) okulu çiftliğe; öğrencileri ise koyun sürüsüne; başka bir katılımcı öğrencinin (KÖ9-11) ise labirent metaforu kullanarak okulu karmaşık bir yere benzettiği görülmüştür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.4.1. Lise Öğrencilerinin Okul Memnuniyetlerini Etkileyen Unsurlara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okulun yönetsel yapısı ve işleyişi, okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin yeterliği, ders içerik, program ve müfredatın öğrencilere uygunluğu, okuldaki eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı, okulun öğrenciye sunduğu olanak ve hizmetler, okuldaki öğrenci-öğretmen ilişki ve iletişimi boyutlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.4.1.1. Lise Öğrencilerinin Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşlerine yer verilmiş ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 4.7 Lise Öğrencilerinin Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	Katılımcılar	f
Okul Binası ve Genel Durumu	1.Okul binası dışardan ilgi çekici değil, soğuk.	KÖ10-4, KÖ12-10, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ10-9	6
	2. Okul binası cazip değil.	KÖ12-3, EÖ11-5, EÖ12-2, EÖ11-5, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9	9
	3. Okulun dış görünüşünden memnunum.	EÖ10-6, KÖ12-5, EÖ10-1, EÖ9-3, EÖ12-4, KÖ9-1, EÖ11-7	7
	4. Okulun dış görünüşünü önemsemiyorum.	KÖ11-6, EÖ8-9	2
	5. Genel temizliği yetersiz.	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-5, KÖ9-11, EÖ10-9	6
Bahçe	1.Bahçe küçük, hareket alanı dar. (Kapasitesi yetmiyor.)	KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-6, KÖ9-11	4
	2.Bahçe ihtiyaçlarımızı karşılıyor diyebilirim.	KÖ12-5, EÖ9-3, KÖ11-2, KÖ9-1	4
	3. Bahçe bakımsız ve konforsuz.	KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-5	3
	4. Spor alanlarının düzenlemesi uygun değil.	EÖ11-4, EÖ10-6, EÖ12-2, KÖ12-3, KÖ12-10, , KÖ12-8, EÖ8-9, EÖ10-9	8
	5. Bahçe güvenli değil, tehlikeli.	KÖ10-7, KÖ9-9, KÖ9-11	3
	6. Bahçedeki spor alanları ve donanımı yetersiz.	EÖ11-5, EÖ11-4, KÖ11-6, KÖ10-4, EÖ10-6, EÖ10-1, EÖ12-2, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ9-7, EÖ10-9	13
Derslik ve Bölümler	1.Sınıfların ısıtma sistemi yeterli.	KÖ12-5, EÖ11-5, EÖ11-4, EÖ10-6, EÖ9-3, EÖ10-1, KÖ9-1, KÖ9-11, EÖ8-9	9
	2.Sınıf mevcudu kalabalık.	KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ12-3, EÖ11-5, EÖ10-1, EÖ12-2, KÖ9-1, KÖ12-10, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	13
	3. Işıklandırma yetersiz.	KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-5, KÖ9-11, KÖ9-9, EÖ8-9	6
	4. Sınıfın havalandırması yeterli.	KÖ12-3, KÖ12-5, EÖ11-5, EÖ12-4, EÖ10-6, EÖ10-1, KÖ9-1, EÖ8-9	8
	5.Sınıfların donanımı yetersiz.	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ9-3, EÖ10-1, EÖ10-6, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	14
	6. Sınıf boyutları aynı değil.	KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ9-3, EÖ12-2, EÖ10-1, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7	11
	7. Sıralar uygun değil.	EÖ10-1, EÖ12-2	2

Tablada verilen Tablo Lise Öğrencilerinin Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin Okul Binası ve Genel Durumu; Bahçe; Derslik ve Bölümler” olarak kategorilendiği görülmektedir. Okul Binası ve Genel Durumu kategorisinde, katılan Anadolu lisesi öğrencilerinin 9’unun ve 6’sının “Okul binası cazip değil” ve “Okul binası dışardan ilgi çekici değil, soğuk.” görüşlerinin ve 7’sinin ise “Okulun genel temizliği yetersiz.” gibi olumsuz yönde görüşlerle öne çıktığı; aynı şekilde

tabloda, öğrencilerden yalnızca 7'sinin "Okulun dış görünüşünden memnunum" ifadesiyle okul binasına ilişkin olumlu yönde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Aynı tabloda "Bahçe" kategorisinde öğrencilerin 13'ünün "Bahçedeki spor alanları ve donanımı yetersiz." Görüşünde olduğu; 8'inin "Spor alanlarının düzenlemesi uygun değil" ; toplam 8 öğrencinin "Bahçe küçük, hareket alanı dar" ve "Bahçe ihtiyaçlarımızı karşılıyor diyebilirim" görüşünde olduğu görülmektedir. Yine aynı kategoriye ilişkin olarak yalnızca 4 öğrencinin "Bahçe ihtiyaçlarımızı karşılıyor diyebilirim." ifadesi ile olumlu görüşe sahip olduğu anlaşılmıştır.

Yine aynı tabloda "Derslik ve Bölümler" kategorisinde öğrencilerin 14'ünün "Sınıfların donanımı yetersiz." görüşünde olduğu; 13'ünün "Sınıf mevcudu kalabalık." Şeklinde ifade ettiği görülmekte olup; dersliklere ilişkin 11 öğrencinin ise "Sınıf boyutları aynı değil." Şeklinde ifade etmişlerdir. Yalnızca "Sınıfların ısıtma sistemi yeterli." (9) ve "Sınıfın havalandırması yeterli." (8) ifadeleri ile dersliklerin durumuna ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Okulun fiziki yapısı, bina ve bölümlerinin yeterliği boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Okul binası rengi ile cezbetmiyor. Dış görünüşü standart bir okul. Bahçe büyük olsa da zemin beton güvenli değil; kullanışlılığı yok. Spor alanları iç içe herkes birbirine karışıyor. Bahçe düzeni iyi değil; kalabalık oluyor." (EÖ11-5)

"Sınıflar materyal ve araç gereçler eksik, yalnızca akıllı tahta var. Mevcut kalabalık (42); her ders söz hakkı gelmiyor; öğretmenlerin ödev kontrolü, yoklama ve dersi dinlemeyenleri susturma çabası ile ders bitiyor." (KÖ10-9)

"Bizim okulun tam karşısında özel bir okul var, sürekli kıyaslıyorum. Orası ışıklı, süslü ve canlı görünürken, okulumuzu çok sade ve sönük buluyorum. İçimden okuluma gitmek gelmiyor." (KÖ12-3)

"Bahçesi çok küçük ve öğrenciler için yetersiz. Okulun ön ve arka kapıları yalnızca sabahçı ve öğlenci öğrencilerin birbirini görmeden tahliyesi için kullanılıyor. O dar alandan zorlanarak çıkıyoruz. Sabahçı olduğumuz için çok erken derse başlıyoruz; sınıfımız batıda güneş görmüyoruz sürekli ışık açık ders yapıyoruz, sınıflara sıralar ancak sığıyor; mevcut kalabalık." (KÖ10-4)

"Okulun dış görünüşünü önemsemiyorum ama bahçe konforsuz. Sınıf pencereleri yönetim tarafından kilitli, açılmıyor. Havalandırma yetersiz. Sürekli derslerde uyku halinde oluyoruz. Isınma yetersiz; derste montla oturuyoruz." (KÖ11-6)

“Dışardan bakılınca okul, butik otele benziyor; sonradan bir kat daha yapılarak alan genişletilmeye çalışılmış fakat bahçe alanı daralmış; buna rağmen sınıf mevcudumuz yine de kalabalık. Sınıfların boyutları standart değil. Kantin ve yemekhane ise birleşik ve zeminde bulunuyor; çok kullanışsız.” (EÖ12-2)

“Okul binasının renk ve görünüşünden memnunum. Bahçe geniş ve güvenli. Sınavla öğrenci alan bir okul olduğu için sayımız az, kendimi şanslı hissediyorum. Böyle olunca okulun genel temizliği de iyi yapılıyor.” (KÖ9-1)

“Bahçedeki masa ve teneffüslerde vakit geçireceğimiz bankların sayıları çok yetersiz; okuldaki öğrencilere yetmiyor. Okul mevcudu kalabalık; ders aralarında, zil çaldığı anda tüm öğrenciler kapmak için yarışıyoruz. İlk önce kim gelirse o kapıyor.” (KÖ9-9)

“Bahçe geniş ama güvenli değil çünkü spor sahaları bitişik ve karmaşık. Tehlikeli buluyorum; rahat oturamıyoruz. Kafamıza top gelecekmiş gibi her an tetikteyiz.” (KÖ10-7)

“Okulun dış görünüşünden memnunum. Bahçe geniş ve spor sahaları var. Bahçe ihtiyaçları karşılıyor diyebilirim. Bahçedeki alanların bize uygun olduğunu düşünüyorum.” (EÖ11-7)

4.4.1.2. Lise Öğrencilerinin Okulun Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan Lise Öğrencilerinin Okulun Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Görüşlerine yer verilmiş ve Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 4.8 Lise Öğrencilerinin Okulun Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	f
1. Kapalı spor salonu yok.	KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ12-5, EÖ11-4, EÖ10-1, EÖ12-2, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ10-9	13
2. Kapalı spor salonu işlevsiz.	KÖ12-3, EÖ11-5, EÖ10-6, EÖ9-3	4
3. Kütüphane kullanışsız.	KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ11-4, EÖ10-6, KÖ12-3, KÖ9-11, EÖ10-9	8
4. Kütüphane 12.sınıflar tarafından ders çalışmak amaçlı kullanılıyor.	KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ11-2, KÖ12-5, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ11-4, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ12-8, EÖ8-9,	13
5. Yemekhane yok.	KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ11-4, KÖ12-3, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ9-7, EÖ10-9	10
6. Kantin ürünleri çok pahalı.	KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ11-2, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ10-9	8
7. Kantinin kullanımı ve donanımı çok sınırlı.	KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-1, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ8-9	12
8. Laboratuvarlar işlevsiz	KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ11-4, EÖ10-6, EÖ9-3, EÖ10-1, KÖ9-1, KÖ12-5, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	17
9. WC ve lavabolar hijyen değil, donanım eksik.	KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, KÖ11-2, KÖ9-11, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ9-9, EÖ8-9, EÖ10-9	11
10. İkili öğretim yapıyor.	KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ9-3, KÖ10-4, KÖ9-11, EÖ10-9, EÖ12-2	8
11. Güvenlik hizmeti yetersiz.	KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-4, KÖ11-2, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ9-9	9
12. Genellikle imkanlardan aynı öğrenciler yararlanıyor.	KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ11-4, EÖ10-6, EÖ12-2, KÖ11-2, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ9-9	7
13. Yapılan etkinlikleri yetersiz buluyorum.	KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ10-6, EÖ10-1, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	14
14. Rehberlik servisi işlevini yerine getirmiyor.	KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ11-4, EÖ9-3, KÖ11-2, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	15
15. Yardımcı personel sayısı yetersiz.	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ8-9, EÖ10-9, EÖ12-2	6
16.Okul mevcudu kalabalık.	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ11-5, EÖ10-6, KÖ9-1, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	15
17. Okulda geçirdiğim vakitten memnunum.	KÖ12-5, EÖ8-9	2
18. Okulda geçirdiğim vakti kayıp olarak görüyorum.	KÖ10-4, KÖ11-2, KÖ11-6, EÖ11-5, KÖ12-3, EÖ11-4, EÖ12-2, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ9-1, EÖ10-9	14

Tabloda Lise Öğrencilerinin Okulun Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan 20 öğrenciden 17’sinin “Laboratuvarlar işlevsiz” görüşünde olduğu; “15’er öğrencinin ise rehberlik servisi işlevini yerine getirmiyor.” “Okul mevcudu kalabalık.” ifadeleriyle en yüksek sayıda katılımcının bu görüşte bulunduğu tespit edilmiştir. 14 öğrencinin ise “Yapılan etkinlikleri yetersiz buluyorum.” ve “Okulda geçirdiğim vakti kayıp olarak görüyorum.” görüşünde oldukları; 13’er öğrencinin ise “Kapalı spor salonu yok” ile “Kütüphane 12.sınıflar tarafından ders çalışmak amaçlı kullanılıyor.” İfadeleri ile ortak görüşü paylaştıkları görülmektedir. 12 öğrenci “Kantinin kullanımı ve donanımı çok sınırlı”; “WC ve lavabolar hijyen değil, donanım eksik.” görüşündeyken, yalnızca 2 öğrencinin “Okulda geçirdiğim vakitten memnunum.” Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yine aynı tabloda, 20 öğrencinin sırasıyla 9'u, 8'i ve 7'sinin "İkili öğretim yapılıyor."; "Güvenlik hizmeti yetersiz" ve "Genellikle imkanlardan aynı öğrenciler yararlanıyor" yönündegörüşlerinin olduğu belirlenmiştir.

Okulun sunduğu hizmet ve olanaklar boyutuna ilişkin öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

"Kütüphane var ama şimdiye kadar kullanmadım hiç. Kütüphane zaten son katta yani 12. Sınıfların bulunduğu yerde. Onlar genellikle kütüphanede ders çalışıyorlar. Rahatsız etmemek için gitmiyoruz." (EÖ11-7)

"Okulumuzda laboratuvar var fakat bulunduğum süre içinde hiç uygulamalı ders yapmadık. Öğretmenlerimiz fen alanındaki derslerde bile sözel ders anlatıyor. Biyoloji Öğretmenimize bir gün organlar konusunda materyalle anlatmasını o zaman daha iyi anlayacağımızı iletmiştik. Bize "böbrek bulup getiren olursa getirsin bakarız!" demişti. Kendimizi o an önemsiz, değersiz ve dalga geçilmiş gibi hissettik." (KÖ12-3)

"Okulda güvenlik yok. Sivil polisler çoğu zaman destek veriyor. Erkek öğrenciler güvenlik kulübesinde nöbet tutuyorlar. Kız öğrenciler ise katlarda okul binasında nöbet tutuyorlar." (KÖ12-8)

"Okulumuzda 3 dönemdir kapıda güvenlik yoktu, velilerin güvenliğin ücretini karşılamasıyla bu dönem güvenlik hizmeti veriyorlar fakat işlevsiz. İşini iyi yapmadığını düşünüyorum." (KÖ10-4)

"Öğretmenlerin kullandıkları tuvalet ve lavabolar sürekli temizleniyor, biz öğrencilerin tuvaletlerini ise kirli buluyorum. Hizmetli personel de bize karşı çok kaba; sanki biz başarısız ve saygıyı hak etmiyoruz gibi bir anlayışları var yani okulun içindeki insanlar da birer stres sebebi." (KÖ11-6)

"Okulumuzda yemekhane yok, tam gün okuldayız ve yemek için kantine gittiğimizde ürün bulmakta zorlanıyoruz. Okul kalabalık, kantin koşulları yeterli değil. Fiyatlar da çok yüksek geliyor. Yemekleri genelde evden getiriyorum. Öğle arası süresi uzun geliyor; yapılacak pek etkinlik bulunmuyor. Sıkılıyorum." (EÖ8-9)

"Okulun genellikle aynı yerlerinde aynı öğrenci gruplarını görüyorum. Büyük sınıflar daha şanslı ve spor alanlarından daha fazla yararlanıyor. Onlar varsa biz girip oynayamıyoruz. Eşit olmadığını düşünüyorum." (EÖ10-6)

"Okuldaki spor alanlarını çoğunlukla erkek öğrenciler kapmış oluyor. Onlar daha çok kullanıyor. İmkanlar eşit paylaşılmıyor diyebilirim." (KÖ9-9)

“Bahçedeki alanları eşit kullandığımızı düşünüyorum; çünkü okul yönetimi teneffüslerde top oynamayı yasakladı. Nöbetçi öğretmenlerimiz de görevlerini iyi yapıyorlar. Yalnızca beden eğitimi derslerinde top oynayabiliyoruz.” (KÖ12-10)

“İkili öğretim yapılıyor okulumuzda ve ben sabah gidiyorum. Dersler 7’de başlıyor, uykulu bir şekilde ders dinlemeye çalışıyoruz; teneffüslerimiz 5’er dakika ve hiçbir ihtiyacımızı karşılayamadan tekrar giriş zili çalıyor bu durumda geç kalınca da yok yazılıyor. Öğlen gelen öğrenciler akşam geç çıkmasın diye teneffüs süreleri azaltıldı” (KÖ10-4)

“Sınıf mevcudumuz 30 kişi ile başladı birinci sınıfta fakat bu yıl 19 kişiyiz. Sınıf kalabalık değil. Bunun sebebi; üst sınıflara doğru gelindikçe sınav zamanı yaklaşıyor; okuldaki eğitimden memnun olmayanlar ve alan dışı dersleri gördüğü için rahatsız olan öğrenciler açık liseye geçerek hem okumaya devam ediyor hem de çalışıyorlar. O yüzden sınıf mevcutları diğer sınıflara göre 12. sınıflarda daha az.” (KÖ12-8)

“Okulda geçirdiğim vakitten memnunum diyemem; kayıp. Çünkü okulda hiç etkinlik yok. Yalnızca ders görüyoruz.” (EÖ11-5)

“Okulu gereksiz ve burada geçirdiğim zamanı da kayıp olarak görüyorum. Evde daha verimli çalışıp kaynaklara kendim ulaşarak da müfredattaki konuları öğrenebilirim. Okulda programda alan dışı dersler var, o yüzden evde olsam işime yaramayacak gereksiz olan dersleri atlayarak üniversite sınavına hazırlanabilirim.” (KÖ12-3)

“Cuma günleri okula motive olmuş bir şekilde geliyorum; çünkü haftanın son günü ve hafta sonu bana okulun olmadığı günleri çağrıştırıyor. Ben okuldan genel olarak hoşlanmıyorum; zaman kaybı. Okulda hazır bilginin öğretilmesinden çok, nasıl öğreneceğimizi öğretmesini isterim. Bilgiye nasıl ulaşacağımızı öğretseler, okul o zaman bana daha çok yarar sağlardı. Bu şekilde geleceğe hazırlamıyor.” (KÖ9-1)

“Rehberlik servisi sen kendin gidersen seni dinliyor. Zaten sabah erken saatte ders başlıyor dolayısıyla biz derslerde uykulu oluyoruz. Rehberlik servisinden sabahçı grubun yararlanamadığını düşünüyorum. Meslek seçimi veya ilgilerimizle ilgili bir form veya sınıfa gelerek bir sunum yapmadı. Okul etkinlik konusunda pandemiyi neden göstererek hiç bir şey yapmıyor. Sosyal bir okul sayılmaz.” (EÖ11-5)

“Rehber öğretmen yerine sınıf öğretmenimiz bizimle daha ilgili. İkili öğretim yaptığımız için sabah erken başlıyor derslerimiz o yüzden rehberlik servisinden yararlanamıyoruz. Bir kere gittim ama küçümser yaklaştı; klasik ders programı vermekle işini yapmış sayıyor kendini, empati kurmuyor beni anlamaya çalışmadı bile.” (KÖ11-6)

“Sınıfta aydınlatma konusunda sorun yaşıyoruz. Sınıf ters açılı olarak dizayn edilmiş ne yaparsak yapalım yazı tahtasının yansımaya çözüm bulamıyoruz. Sınıf mevcudumuz kalabalık olduğu için sıraların yerini oynatma şansımız da yok: zor sığıyoruz. Tuvalet ve lavabolar sık temizlenmiyor, genellikle kirli buluyorum; kullanamıyorum. Peçete ve sabun zaman zaman bulunmuyor. Lavabolarda kırık ve eksik malzeme olabiliyor.”(KÖ12-3)

“Okuldaki yaşam doyumu konusunda herkesin mutsuz olduğunu hissediyorum. Tüm öğrenciler olarak okul bitse de gitsek modundayız! Ben de okula mutlu gitmiyorum. Geleceğimi kurtarmak ve para kazanmak için gidiyorum. Bir şey öğrenmek istediği için değil; sınavı geçmek için gidiyoruz birçoğumuz.” (KÖ10-4)

“Okulda geçirdiğim vakit; zaman kaybı gibi geliyor. Üstelik okul üniversite sınavına hazırlıyor; geleceğin becerilerine değil!” (KÖ9-9)

4.4.1.3. Lise Öğrencilerinin Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan Lise Öğrencilerinin Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Görüşleri ne yer verilmiş ve Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Lise Öğrencilerinin Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	f
1. Öğrencilere adil davranılmadığını düşünüyorum.	KÖ9-1, KÖ11-2, KÖ11-6, KÖ12-10, KÖ12-8, EÖ11-7	6
2. Yönetim, kararlarında bizim de fikirlerimizi alır.	KÖ9-1, KÖ12-5	2
3. Okul yönetimi bizim istek ve fikirlerimizi dinlemiyor.	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	17
3. Okul yönetiminin disiplin anlayışı çok katı.	KÖ9-1, KÖ12-3, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ12-10, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9	12
4. Okul yönetimini disiplin konusunda yetersiz buluyorum.	KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-4, KÖ9-11	4
5. Okul yönetimi bizim yalnızca kurallara uymamızı istiyor.	KÖ12-3, KÖ10-4, EÖ10-1, EÖ11-5, KÖ9-11, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ8-9, EÖ10-9	9
6. Okul yönetimi, sosyal bir okul ortamı yaratmıyor.	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-4, EÖ11-5, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9	14
7. İstek, öneri kutuları işlevsiz.	KÖ12-3, EÖ10-1, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	16
8. Müdür yardımcıları bize karşı daha toleranslı.	KÖ9-1, KÖ12-3, KÖ12-5, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ12-4, EÖ11-5, EÖ10-6, KÖ12-8	9
9. Müdür yardımcıları genellikle öğrencilerin arasında görünmüyorlar.	KÖ10-4, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ11-6, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ8-9	7
10. Okul müdürü bizimle iletişim halinde değil.	KÖ12-3, KÖ10-4, EÖ9-3, EÖ10-6, KÖ9-11	5

Tablo Lise Öğrencilerinin Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Görüşleri incelendiğinde, katılımcı 20 öğrenciden 17’sinin “Okul yönetimi bizim istek ve fikirlerimizi dinlemiyor. İstek, öneri kutuları işlevsiz.” şeklinde görüşlerinin yanında yalnızca 32 öğrencinin “Yönetim, kararlarında bizim de fikirlerimizi alır.” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrencilerin 14’ünün “Okul yönetimi, sosyal bir okul ortamı yaratmıyor.” ve 12’sinin ise “Okul yönetiminin disiplin anlayışı çok katı” ifadelerini belirtmişlerdir.

Aynı tabloda 5 ve 7 öğrencinin “Okul müdürü bizimle iletişim halinde değil.” ile “Müdür yardımcıları genellikle öğrencilerin arasında görünmüyorlar.” ifadeleri görülürken; 6’sının ise “Öğrencilere adil davranılmadığını düşünüyorum.” şeklinde görüşleri bulunmaktadır.

Yine aynı tabloda 4 öğrencinin “Okul yönetimini disiplin konusunda yetersiz buluyorum.” ifadesi yer bulurken, 9’unun “Okul yönetimi bizim yalnızca kurallara uymamızı istiyor.” ifade ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin okulun yönetsel yapısı ve işleyişi boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Okulumuzun yönetimi disiplin konusunda çok katı. Forma konusunda özellikle eğer tam olarak formamızı giyip gelmezsek disiplin işlemi uygulanıyor. Fakat diğer taraftan da tüm öğrencilere adil davrandıklarını düşünmüyorum çünkü 9 ve 10. Sınıflara katı kurallar uygularken özellikle 12. Sınıfları birçok konuda görmezden gelebiliyorlar.” (KÖ9-1)

“Okul yönetimi genel olarak sınıf veya bireysel olarak sorunlarımıza karşı ilgisiz, herhangi bir şikayet durumumuzda geçirtilmediğimiz zamanlar oldu. Kararlar konusunda fikirlerimiz alınmıyor; okulda önemsenmediğimizi düşünüyorum.” (EÖ10-1)

“Okuldan kaçmak çok kolay, bu durum nöbetçi öğretmenlerimizden kaynaklanıyor. Biz izin almak istediğimizde müdür yardımcısı izin vermezken, bazı öğrenciler kaçma yolunu seçebiliyor. Adalet duygusu açısından kendimi böyle durumlarda kötü hissediyorum, ama ben kurallara uyan bir öğrenciyim diyorum kendime.” (KÖ11-2)

“Müdür yardımcısı bizler son sınıf olduğumuz için izin konularında daha toleranslı ve yardımsever bir tutumdalar, fakat okul müdürü çok sert ve toleransı yok. Okul kurallarını bize baskı ile uygulamaya çalışıyor. Bana okul formasını soracağına halimi hatırıma sorsa daha çok beklentimi karşılardı!” (KÖ12-5)

“Müdür yardımcısı okul bahçesinde ve öğrencilerin arasında pek görünmüyorlar, genellikle odalarında oturuyorlar. Şimdiye kadar yalnızca 1 kez gördüm. Okul disiplin yönünden zayıf; sürekli kurallara uymayan davranışlar sergilemelerine rağmen, bu öğrencilere disiplin cezası verilmediğini görüyorum. İşlerini de aksattıklarını düşünüyorum. Rapor götürmüştüm, 3 gün geçtikten sonra devamsızlığımdan düşmediğini fark edince tekrar gittim sorduğumda sorumlu müdür yardımcısı hala sisteme girmemişti.” (KÖ10-4)

“Yönetim tarafından biz öğrenciler önemsiz görülüyoruz, dinlenmiyoruz. Herhangi bir olay olduğunda kendimizi savunma hakkı bile vermiyorlar bize önyargılı yaklaşıyorlar. Zaten sorumlu müdür yardımcısının odası bizim sınıflarımızın bulunduğu katta değil. Herhangi bir sorunum olduğunda müdür yardımcısına gitmek yerine okul müdürümüz çok daha anlayışlı ve yumuşak; ben onunla konuşmayı tercih ediyorum o beni dinliyor anlamaya çalışıyor.” (KÖ9-9)

“Okulumuzda bulunan istek, öneri ve şikayet kutuları işe yaramıyor, hiçbirisini de açıp okudukları yok. Kutunun içine baktığımızda öğrenciler tarafından atılan tüm kağıtların aynı şekilde durduğunu görüyoruz. Yazdıklarımızı okuyup dönüş yapmalarını veya yerine getirmelerini boşuna bekliyoruz.” (KÖ10-9)

“Karar alırken bizi de karara kattıklarını düşünüyorum. Bu son sınıf olmamızdan kaynaklanıyor bence çünkü fikrimizi aldıkları konular çoğunlukla deneme sınavı günleri ve şekli, kahvaltı organizasyonu ve ders çalışma saatlerimiz gibi konular oluyor. Bizlerin önerilerini alıp ona göre programlıyorlar.” (KÖ12-5)

“Yönetim tarafından bizlere eşit davranılmadığını düşünüyorum. Biz 12.sınıftayız ve bu okula genel ortalama ile yerleştik; bizden sonra gelenler ise sınavla yerleşti. Ayrım fark ediliyor. Kuralları uygulatma konusunda bile onlara (Forma, uzun saç ve izin gibi konularda) daha serbest davranırlarken, bizlere bu kuralları daha sıkı uygulatmaya çalışıyorlar. Örneğin, okul tanıtımına sınavla yerleşen öğrencileri götürmelerini; bizi yok saymalarını onur kırıcı olarak değerlendiriyorum.” (KÖ12-10)

4.4.1.4. Lise Öğrencilerinin Okulun Ders İçeriği, Programı ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okulun ders içeriği, programı ve müfredatın öğrencilere uygunluğu boyutuna ilişkin görüşlere yer verilmiş ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 4.10 Lise Öğrencilerinin Okulun Ders İçeriği, Programı ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	f
1. Müfredatta yer alan konuların ilgi alanlarımıza uygun olduğunu düşünmüyorum.	KÖ11-2, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	17
2. Müfredat konuları çok yoğun.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ9-3, EÖ11-4, KÖ9-1, KÖ10-6, EÖ10-6, EÖ11-5, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	19
3. Müfredatta yer alan tüm dersleri herkesin almak zorunda olması doğru değil.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	18
3. Ders içeriklerinin bizi geleceğe hazırladığını düşünmüyorum.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, EÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	20
4. Ders programımız genellikle dengesiz.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7	12
5. Ders sürelerini uzun buluyorum.	KÖ12-3, KÖ10-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ10-9	11
6. Teneffüs süreleri yetersiz.	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ9-9, EÖ11-7	11
7. Günlük ders saatleri fazla.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ10-9	13
8. Ders kitaplarının içeriklerini yetersiz buluyorum.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	15
9. Ders konuları sınav odaklı.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, EÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	18

Tablo Lise Öğrencilerinin Okulun Ders İçeriği, Programı ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan 20 öğrencinin

tamamının “Ders içeriklerinin bizi geleceğe hazırladığını düşünmüyorum” 19’unun “Müfredat konuları çok yoğun.” “Müfredatta yer alan tüm dersleri herkesin almak zorunda olması doğru değil.” 18 öğrencinin “Müfredatta yer alan konuların ilgi alanlarımıza uygun olduğunu düşünmüyorum” ile “Müfredatta yer alan tüm dersleri herkesin almak zorunda olması doğru değil.”; “Ders konuları sınav odaklı.” İfadeleri ile müfredata ve ders içeriklerine ilişkin ortak görüşleri paylaştıkları; 13 ve 11 öğrencinin ise “Ders programımız genellikle dengesiz.”; “Ders sürelerini uzun buluyorum.” ; “Teneffüs süreleri yetersiz.”; “Günlük ders saatleri fazla.” Gibi görüşlerin ise ders programı ve derslere ilişkin yönde toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin okulun ders içeriği, programı ve müfredatın öğrencilere uygunluğu boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ders içeriklerinin hayata dair olmadığını düşünüyorum. Müfredat o kadar dolu ve yoğun ki, ilgim dışında olan dersleri dinlemek istemiyorum; sırf sınavdan geçmek için dinleyip ezberliyorum. Üniversitede akademik derecede bu kadar fazla bilgiyi almak isteyen o zaman öğrenmeli bence. Ders programlarımız tamamen üniversite sınavına göre hazırlandı, düzenlendi; Beden Eğitimi, Müzik ve İngilizce gibi derslerde sınava yönelik test çözüyoruz.” (KÖ12-5)

“MEB müfredatı düzenlerken asla öğrencinin yaşı ve ilgileri ile uyumlu hale getirerek hazırladığını düşünmüyorum. Alanım sayısal; üniversite sınavı için bile olsa her dersin konusunu öğrenmek zorunda olmak beni rahatsız ediyor. Alan dışı derslerini de almaktan çok şikayetçiyim. Tüm dersleri almamın hayatımın ileriki döneminde işime yaramayacağını düşünüyorum. Herkes istediği bölüme göre eğitilse her şey daha kolay olurdu.” (KÖ11-2)

“Müfredatta bizi üniversite yaşamına hazırlayan derslerin olduğuna inanmıyorum. Ders içeriklerinde sosyal ve etkin olarak katılım sağlayacağımız, özgüvenimizi geliştiren etkinlik yapabileceğimiz konular yok. Daha çok dersini dinle, evine git şeklinde düzenlenmiş.” (KÖ12-3)

“Ders içerikleri açısından, bazı ders konuları özellikle alan dışı dersler ilgimi çekmiyor. İlgimi çekenleri uzun soluklu dinleyebiliyorum. Hatta üniversite sınavında çıkmayacaksa sınav kaygısı olmaksızın daha uzun süre ve ilgiyle dinliyorum. Diğerleri bende sınav kaygısını hatırlatıyor. Ders programımızı çok yoğun ve dengesiz buluyorum: alan derslerimiz gün içinde ard arda denk geliyor, verimsiz geçiyor.” (EÖ10-1)

“Ders konularının bazılarının bana bir şey katmayacağını düşünüyorum. İlerde karşımıza çıkmayacağına inandığım birçok içeriği ayrıntılı öğreniyoruz. Bütün dersleri uzun süre görmek, ilerde akademik hayatımızı ve meslek seçimimiz için sorun yaratıyor.” (KÖ9-1)

“Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ücretsiz dağıtılan ders kitapları sınav odaklı olduğu için kullanılıyor.” (KÖ12-5)

“Ders saat süreleri çok uzun geliyor; 30 dakika olmalı. Çünkü dikkat 40 dakika asla sürmüyor. Dersi 40 dakika boyunca sonuna kadar dinlemek mümkün değil, dikkat dağılıyor. Gün boyu 8 saat ders görmek çok yorucu 5 veya 6 saat ideal bana göre. Teneffüs sürelerimiz yetersi 5 ve 10 dakika olarak ayarlanmış; eşit değil. İkili öğretim yaptığımız için bizden sonra gelenler akşam geç çıkmasın diye böyle bir uygulama yapıyorlar. Kahvaltı teneffüsü en az 15 dakika olsa; diğerleri 10 dakika olsa yeter diye düşünüyorum.” (KÖ12-3)

“Öğrencilerin alan seçimi bence rehberlik servisi ile ortak çalışılarak 9.sınıfta belirlenebilir 10-11 ve 12.sınıfta öğrenci ilgisine göre alan derslerini almalı. Bence alan seçimi için 11.sınıf çok geç. Tüm müfredat derslerini tüm öğrencilerin alması çok saçma, doğru bulmuyorum.” (EÖ11-7)

“Sınıf mevcudumuzun yıllara göre azalma sebebi; alan dışı dersleri görüyor olmamız ve okuldan verilen eğitimden memnun olmayarak sonuç itibarıyla açık liseye birçok arkadaşımızın geçmek zorunda kalmasıdır. Tüm dersleri görüyor olmamız mantıklı değil; alan seçimi daha erken sınıflarda belirlenmeli. İngilizce zorunlu ders olmalı; diğerleri seçmeli ders şeklinde olmalı. Müfredat çok yoğun ve ayrıntılı, bizi geleceğe hazırlamıyor.” (KÖ12-8)

“Ders programımız, bazı günler çok yoğun bazı günler de tüm yetenek dersleri aynı güne toplanmış. Dengeli değil. Haftada iki gün ilk saatler Beden Eğitimi dersimiz var. Sabah 7’de karanlık oluyor bahçede top verse bile oynamak yerine sınıfa gidip ısınmayı, uyumayı veya kantinde kahvaltı yapmayı tercih ediyoruz. Müfredat çok yoğun ve hayatta kullanılabilir konulardan oluşmadığını düşünüyorum. Ezbere dayalı birçok konuyu birden hepimize yüklemeye çalışıyorlar. Mesela ben 7. ve 8. Sınıfta gördüğüm konuları hatırlamıyorum çünkü sınavdan geçmek için ezberlemiştim.” (KÖ10-4)

“Ders içerikleri açısından eğitim sistemini yanlış buluyorum. Sadece alan dersleri alınmalı, erken yıllarda meslek seçimi yapılmalı ki, uzmanlaşmış olarak ülkemize katkıda bulunalım. Herkes doktor olmamalı, olamaz. Eğitim sistemi meslek ihtiyacına göre planlama yapmalı. Müfredat çok yoğun; hafifletilmeli. Ders saatleri ve süreleri uzun; teneffüsler ise yetersiz.” (EÖ10-6)

“Eğitim sistemi stres dolu. Sınavlardan geçecek kadar not alsam seviniyorum. Aslında böyle olmamalı. Yurt dışı hedefliyorum artık hevesim kalmadı, geleceğe yönelik kaygım çok fazla. Bunun yanında ders programımız çok yoğun ve dengeli değil, sürekli değişiyor adapte olamıyorum. Okulda boş geçen dersler var; öğretmen eksikliği var.” (KÖ11-6)

“Bana göre ders içerikleri biz öğrencilere değil, sınava uygun tasarlanmış. Bize yönelik olsaydı dayatma şeklinde tüm dersleri hepimiz görmez; öğrencilerin ilgi alanlarının farklı olduğunu görürlerdi.” (KÖ10-4)

4.4.1.5. Lise Öğrencilerinin Okulda Verilen Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan Öğrencilerin okulda verilen eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 4.11 Lise Öğrencilerinin Okulda Verilen Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	f
1. Genel olarak verilen ödevler günlük hayatta kullanılabilir değil.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	17
2. Ödevler soru çözümü veya deftere yazma gibi ezbere dayalı konular üzerine veriliyor.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ8-9, EÖ10-9	16
3. Öğretmenler dersi ilgi çekici anlatmıyor.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ9-9	7
4. Öğretmenler derste yalnızca akıllı tahta kullanıyor.	KÖ11-2, KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, KÖ12-5, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	15
5. Öğretmenler konuları yalnızca sözel-teorik anlatıyor.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ9-3, EÖ12-4, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	16
6. Sadece belli dersleri uygulamalı işliyoruz.	EÖ12-2, EÖ9-3, KÖ12-10, EÖ10-6	4
7. Alan derslerimi daha ilgili dinliyorum.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ9-1, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, EÖ8-9, EÖ10-9	15
8. Bazı dersleri sınav için dinliyorum.	KÖ12-5, KÖ11-6, KÖ11-2, KÖ10-4, EÖ12-2, EÖ11-4, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ11-7, EÖ8-9, KÖ12-3	13
9. Bazı derslerimiz sürekli boş geçiyor.	KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ10-9	4
10. Verilen eğitimden genel olarak memnunum.	EÖ12-2, KÖ12-5, EÖ10-6, KÖ10-7	4
11. Verilen ödevler bizi geliştirici nitelikte.	EÖ10-6	1

Tablo Lise Öğrencilerinin Okulda Verilen Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Görüşleri incelendiğinde, katılımcı 20 öğrencinin 17’sinin “Genel

olarak verilen ödevler günlük hayatta kullanılabilir değil.” ; 16’sının “Ödevler soru çözümü veya deftere yazma gibi ezbere dayalı konular üzerine veriliyor.” ile “Öğretmenler konuları yalnızca sözel-teorik anlatıyor.” Görüşleri; 15’inin “Alan derslerimi daha ilgili dinliyorum.” İle “Öğretmenler derste yalnızca akıllı tahta kullanıyor.” İfadeleri görülmektedir.

Aynı tabloda öğrencilerden 7’sinin “Öğretmenler dersi ilgi çekici anlatmıyor.”; 4’ünün ise “Sadece belli dersleri uygulamalı işliyoruz.” ;“Bazı derslerimiz sürekli boş geçiyor” gibi görüşleri belirtmişlerdir.

Yalnızca 4 öğrencinin “Verilen eğitimden genel olarak memnunum.” ile “Verilen ödevler bizi geliştirici nitelikte.” verilen eğitimin niteliğine ilişkin olumlu yönde görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okulda verilen eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“ Sınıfımızda akıllı tahta var; öğretmenlerimiz genellikle buradan ders anlatıyor. Fen Bilimleri derslerini uygulamalı işliyoruz. Laboratuvar da bazen deney yapıyoruz; konuları daha iyi kavramamızı sağlıyor. Verilen eğitimden memnunum; kaliteli eğitim veriliyor; çünkü öğretmenlerimiz vicdani görevlerini yaptıklarını düşünüyorum. Başarmak isteyen öğrenci her türlü öğrenir ama öğretmenler de biz öğrenelim diye çaba sarf ediyor. Dersleri bizden dönüt alarak konuları anlatıyorlar.” (EÖ10-6)

“ Öğretmenlerimi ilgi alanım olduğu derslerde dinlerim. Dersi sözel anlatırlar; sınıfta dinleyen öğrencilere daha odaklı, daha ilgili davranırlar. Öğretmenler derste genellikle materyal kullanmıyorlar. Lisede müfredatta bulunan, gördüğüm her dersin hayatta kullanılabilir olduğunu düşünüyorum. Verilen ödevler hatta proje ödevleri şu tarihe kadar şu soru bankasını bitir niteliğinde! Ödevler sınava ve soru çözümüne yönelik veriliyor. Hayata transferi mümkün olmayan ödevlerimiz var.” (EÖ11-4)

“Dersler kesinlikle geleceğe değil; sınavı geçelim diye hazırlıyor. Müfredat karmaşık ve yorucu ve her dersin tüm öğrencilere aldırılması zorunluluğu yanlış; ilgi alanları ve yeteneklerine göre ayrılmalı. Akademik başarı üzerine dersler ve sınav odaklı olduğu için verile ödevler de ezbere dayalı ve günlük hayatımızda kullanılmayacak şeyler. Yalnızca alan derslerimi ilgi çekici geliyor onun dışındakileri yazılıdan iyi not almak için dinliyorum. Öğretmenler derslerde konuları plansız ve sözel anlatıyor.” (KÖ12-10)

“Derslerin ilgi çekici olması bence öğretmenin yaşı ile ilişkili. Öğrenci ilişkileri iyi olan öğretmenlerimiz genellikle genç öğretmenlerin dersleri ilgimi çekiyor. Çünkü ders anlatırken

bizimle kurduğu diyalog, konuları örneklerle anlatması ve materyal kullanması bizi derse çekiyor; dinliyoruz. Böylece daha kolay anlayabiliyoruz.” (EÖ11-5)

“Sınıflarda donanım yetersiz olmasına rağmen akıllı tahta ile birlikte öğretmenlerimizin çabalarıyla materyal de getiriyorlar. Öğretmenler bence dersleri ilgi çekici anlatıyor; öğrenciler derse katılabiliyor. Böylece dersleri dinliyorum. Okuldaki eğitimden genel olarak memnunum.” (KÖ10-7)

“Eğitimden memnunum, fakat birkaç yıldır adrese dayalı sisteme göre öğrenci alımı olduğu için bizim zamanımıza göre daha düşük başarılı öğrenciler geliyor. Bu durumun da verilen eğitim kalitesini düşürüyor diye düşünüyorum. Öğretmenler genellikle akıllı tahta ile ders anlatıyor. Ders programımız, müfredattaki sınavda çıkacak olan konular bittikten sonra deneme sınavları ile sıkışıyor. Aslında 12. Sınıfta konu anlatımı bitmiş olmalı; yalnızca deneme sınavları yapılmalı. Tüm derslerin hayata hazırladığını düşünmüyorum. Ben siyaset bilimi okumayı düşünüyorum Matematikte İntegral ve Türev gibi konuları görmek zorundayım; çünkü üniversiteye giriş sınavında çıkacak. Sınav zamanı yaklaştıkça kaygım yükseldi. Gelecek kaygım çok fazla. Ülkemde değer görmeyeceğimi düşünüyorum; mezun olduktan sonra yurt dışına gitmeyi hedefliyorum.”

“Okulda kaliteli bir eğitim aldığımı düşünmüyorum; okulun içindeki öğrenciler ve işini düzgün yapmayan öğretmenler yüzünden derslerden verim alamıyorum. Verilen ödevler soru çözümü, kitaptan metin okuma ve yazma gibi ezbere dayalı ve uygulamasız; gündelik hayatta hiçbir işime yaramıyor. Sınavlardan iyi not almak için yapıyorum. Oysa okulda kendimi bulmam gerekir; akademik başarı kadar bu da önemli bence. Bir öğrencinin kendisini tanıması ve okulda bulması! Bence okulun en önemli işlevlerinden biri budur!” (KÖ9-11)

“Dersin ilgi çekici olması öğretmene göre değişiyor. Öğretmenler genelde dersi ilgilenenlere ve dinleyenlere anlatıyorlar. Sınıfta uyuyan ve konuşanlara herhangi bir müdahale etmiyorlar. Öğretmenler dersini anlatıp çıkıyorlar. Daha çok ilgili olan öğrencilerin sorularını çözüyorlar, ismiyle hitap ediyorlar ve iletişim kuruyorlar.” (KÖ10-4)

“Boş geçen çok dersimiz var; öğretmen eksiği var okulumuzda. Öğretmenler derslerini oturarak sabit şekilde ve sözel olarak anlatıyorlar. Dersleri hiç ilgi çekici anlattıklarını düşünmüyorum. Yalnızca dersi ben seviyorsa dinliyorum. Kaliteli bir eğitim aldığımızı sanmıyorum. Ödev genellikle verilmiyor; olursa da cümle yazma, ders kitabından soru çözümü gibi geliştirmeyen ödevler. Kendimi yetersiz ve özgüvensiz hissediyorum. Çok yönlü yeteneğim var ama okuldaki bize duyulan önemsizlikten köreldim” (KÖ11-6)

“Dersleri ilgi çekici anlatmıyor öğretmenlerimiz. Sanki üniversitede ders anlatıyor gibi eğlenceden uzak yalnızca aktarıyorlar. Tahta önünde durarak sözel anlatıyor, uygulama yok. Ödevlerimiz kitaptan soru çözümü veriliyor; çok ödevimiz olmuyor. Ödevlerin hayatımızda kullanılabilir bir yeri olmadığını düşünürüm.” (KÖ12-3)

4.4.1.6. Lise Öğrencilerinin Okuldaki Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişimi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan Okuldaki Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişimi Boyutuna İlişkin Görüşlerine yer verilmiş ve Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 4.12 Lise Öğrencilerinin Okuldaki Öğrenci -Öğretmen İlişkileri ve İletişimi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	f
1.Öğretmenler genel olarak bize karşı iyi davranıyorlar.	KÖ12-3, KÖ11-2, KÖ12-5, EÖ10-1, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ12-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ10-9, EÖ11-7, EÖ12-2	15
2. Öğretmenler bize ismimizle hitap ediyorlar.	EÖ10-6, EÖ9-3	2
3. Öğretmenlere istediğimiz her an ulaşabiliriz.	KÖ12-3, KÖ11-2, KÖ12-5, EÖ10-1, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-8, KÖ10-7	10
4. Öğretmenler bize destek oluyor.	KÖ12-3, KÖ12-5, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, EÖ10-9	7
5. Sınıf öğretmenimiz bizimle daha çok ilgilenir.	KÖ11-2, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ11-4, KÖ12-10, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	11
6. Sınıfımızda güvene dayalı bir ortam var.	KÖ12-5, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ10-9, EÖ11-7	9
7.Sınıfımızda rahatlıkla fikirlerimi söylerim.	KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	11
8. Bazı öğretmenlerin, öğrenciler arasında ayırım yaptıklarını hissediyorum.	KÖ11-2, KÖ12-3, EÖ9-3, EÖ11-4, KÖ12-10, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ10-4, KÖ9-11	9
9.Bazı öğretmenler, özellikle yabancı uyruklu öğrencilere karşı ayrımcılık yapıyor.	KÖ11-6	1
10. Bazı öğretmenler derse ilgisi olan öğrencilerle daha çok ilgileniyorlar.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9	10
11. Genç öğretmenlerimiz bizi iyi anlıyor.	KÖ11-5, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9, KÖ9-9	8

Tablo Lise Öğrencilerinin Okuldaki Öğrenci -Öğretmen İlişkileri ve İletişimi Boyutuna İlişkin Görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan 20 öğrenciden 15’inin “Öğretmenler genel olarak bize karşı iyi davranıyorlar.” İfadesinde buluştukları görülmektedir. 11’er öğrencinin ise “Sınıf öğretmenimiz bizimle daha çok ilgilenir.” “Sınıfımızda rahatlıkla fikirlerimi söylerim.” görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Aynı tabloda 10’ar öğrencinin “Bazı öğretmenlerin, öğrenciler arasında ayırım yaptıklarını hissediyorum.” “Bazı öğretmenler, özellikle yabancı uyruklu öğrencilere karşı ayrımcılık yapıyor.”; “Bazı öğretmenler derse ilgisi olan öğrencilerle daha çok ilgileniyorlar.”

Görüşlerini paylaştıkları görülmektedir. Yalnızca 2 öğrencinin “Öğretmenler bize ismimizle hitap ediyorlar.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin okuldaki öğrenci -öğretmen ilişkileri ve iletişimi boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenlerimiz bizimle birebir ilgileniyor; bazen birlikte yemek yiyebiliyoruz. Bize karşı iyi davranırlar; her zaman bize karşı yardıma hazır olduklarını hissederim. Onlara istediğimiz zaman ulaşabiliriz. Sabırlı ve samimiler. Sınıfta rahatlıkla söz alıp konuşabilirim” (KÖ12-5)

“Bazı öğretmenlerimizin öğrenciler arasında ayırım yaptığını düşünüyorum. Özellikle verdiği ödevini yapmayan ve dersle ilgilenmeyen arkadaşlarımıza karşı daha sert; ilgi duyanlara ise daha toleranslı davrandıklarına şahit oldum. Fakat bu yöntemin işe yaramadığını düşünüyorum; çünkü aynı öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumu hala değişmedi.” (KÖ11-2)

“Genel olarak öğretmenlerin tutumu bize karşı iyi; fakat bazen haksızlık yaptıklarını düşünüyorum. Örneğin ödevlerin kontrolü yaparken yapmamış olanlara performans notlarını düşük vereceğini söylüyorlar. Sene sonunda ise öyle olmuyor; ödevlerini yapan da yapmayan da aynı yüksek notu alıyor ve ben kendimi kandırılmış gibi hissediyorum.” (KÖ12-3)

“Öğretmenler genellikle bize karşı iyi davranırlar. İsmimizle hitap etmeye çalışırlar. Bence sınıfta öğretmenler kız öğrencileri daha çok koruyor ve savunuyorlar.” (EÖ9-3)

“Genç öğretmenlerimiz bizi daha iyi anlıyor; bize bizden biri gibi davranıyorlar; daha iyi ders anlattıklarını düşünüyorum. Çünkü yaşları bize daha yakın; hissettiklerimizi onlar daha iyi biliyorlar ona göre davranıyor, bizi dinleyip yardımcı oluyorlar.” (EÖ10-9)

“Sınıfımızda samimi ve güvenli bir ortam var, rahatlıkla söz alabiliyorum. Fikrimi söyleyebilirim. Yalnızca bazı öğretmenlerin not verme konusunda öğrenciler arasında ayırım yaptıklarını düşünüyorum ama genel olarak öğretmenlerimize ulaşabiliriz ve yardım ederler.” (EÖ11-7)

“Öğretmenlerimizi samimi buluyorum; bir sorum veya sorunun olduğunda ilgilenirler. Ulaşılabilirlerdir; derste söz veririler ve dinlerler. Özellikle genç öğretmenlerimiz bizi daha iyi anlıyorlar.” (KÖ12-8)

“Öğretmen- öğrenci ilişkileri önyargılı ve kalıplara dayalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin işine geldiği davrandığını hissediyorum. Sınıfımızda özellikle yurt dışından gelen yabancı öğrencilere karşı önyargılı davranıyorlar. Çok katı bir tutumları var. Bu durum sınıfın ortamının dengesini bozuyor. Bunun yanında okulun içindeki yöneticilerin ve personelin bizimle olan ilişkileri de stres kaynağı. Değersiz hissettiriyorlar.” (KÖ11-6)

“Sınıfta rahat değilim, kendimi rahat hissetmiyorum. Baskı altında hissediyorum. Derste soru yanıtlamak için söz alırım ama her fikrimi beyan edemem. Sınıfta samimi bir ortam yok. Öğretmenlerin bize karşı eşit olmadıklarını düşünüyorum; genellikle ders çalışan öğrenciye daha çok sevdiğini belli ediyor, ilgileniyorlar. Ulaşılabilir değiller.” (KÖ9-9)

“Öğretmenlerden bazıları sınıfta bazı öğrencilere daha çok tolerans göstererek olumsuz davranışlarını görmezden geliyor. Özellikle erkek öğrencilerin sınıfta ders esnasında konuşuyor olmasını umursamazken; kız öğrencilerin en ufak bir konuşmasında hemen uyarı alması dikkatimi çekiyor. Bunun sebebinin kızlara toplumda biçilen uslu, ağırbaşlı ve sessiz olmalı gibi rollerden; erkeklerin ise kabalık yapabilir gibi bir algıdan kaynaklandığını düşünüyorum. Öğretmenlerin bu konuda adil olmadığına inanıyorum.” (KÖ12-3)

“Sınıfta söz alıp düşüncemi rahatça söyleyeceğimi sanmıyorum. Öğretmenden tepki alacağımı düşünürüm. Sınıfımızda tam anlamıyla bir güven ortamı yok.” (KÖ9-11)

“Öğretmenlerimiz tecrübeliler ve dert-sıkıntılarımızı dinlerler. Her öğretmenin kendine daha yakın hissettiği bir öğrenci vardır ama bize bunu hissettirmiyorlar. Öğretmenlerimiz sınıfta eşit ve adiller.” (EÖ12-2)

“Sınıfımızda kurallara uymayan bir grup öğrencinin dışında ortamı bozan başka bir durum yok. Yönetim tarafından disiplin cezası verildiği halde sınıfımızın huzurunu bozmaya devam ediyorlar. Öğretmenler genelde ilgileniyor bizimle. Yargılanmayacağımı düşünerek derse katılırım, söz alırım.” (KÖ10-7)

“Öğretmenlerimiz genel olarak bize iyi davranırlar. Özellikle okulumuzdaki genç öğretmenler bizden biri gibi davranırlar. Sorularımızı yanıtlarlar, gönüllü bir şekilde bizi dinlerler, sabırlıdırlar. Sınıfımızda rahatlıkla fikirlerimi söylerim. Eşit ve adil olduklarını düşünüyorum.” (EÖ11-5)

“Öğretmenlerimiz bize isimlerimizle hitap ediyorlar. Eğer anlamadığımız bir konu olursa yeniden birebir ders anlatıyorlar. Bizlere şefkatle yaklaşıyorlar; bize sabırla cevap verirler. Sınıfta adil, eşit ve samimi davranırlar. Güvenli bir sınıf ortamımız vardır.” (EÖ10-6)

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.5.1. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”a İlişkin Beklenti ve Önerileri

Okulun yönetsel yapısı ve işleyişi, ders içerik, program ve müfredatın öğrencilere uygunluğu, okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin yeterliği, okulun ders içeriği, programı ve müfredatın öğrencilere uygunluğu, okuldaki eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı,

okulun öğrenciye sunduğu hizmet ve olanaklar, okuldaki öğrenci-öğretmen ilişki ve iletişimi boyutlarına ilişkin lise öğrencilerinin hayallerine dayalı bir ideal okuldan beklenti ve önerilerine yer verilmiştir.

4.5.1.1. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Bu bölümde araştırmaya katılan Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un okulun yönetsel yapısı ve işleyişi boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerilerine yer verilmiş ve tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 4.13 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Görüşler	Katılımcılar	f
1. Forma zorunluluğu olmamalı.	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ9-1, EÖ10-1	14
2.Yöneticiler, öğrencilere karşı önyargısız ve adil bir tutumda olmalılar	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ9-11, KÖ10-4	12
3.Yöneticiler daima öğrencilerin içinde ve ulaşılabilir olmalı	EÖ9-8, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ9-1, EÖ10-1	12
4. İkili öğretim yerine “Tam gün öğretim” olmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ9-3, KÖ10-4, KÖ9-11, EÖ10-9, EÖ12-2, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8,	13
5.Yönetimin alacağı kararlarda öğrencilerin de söz hakkı olmalı	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	17
6. Okula ulaşımın kolaylığı	EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2,	11
7. Yöneticiler, öğrencilere şefkatle yaklaşmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ12-2	10
8. Öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda denetlemeli ve eksik yönlerini tamamlamasını sağlamalı	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ11-5, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, EÖ12-2, EÖ10-1	11
9. Hizmetli personelin aktif çalıştırılması	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6	9
10. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) fonu ile dezavantajlı öğrencilere burs imkanı	EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ11-5, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1	9
11. Liseye girişte merkezi sınav sistemi yerine not ortalaması ve yeteneklere göre değerlendirilmesi	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1	16
12. Okul tanıtımının sosyal medya aracılığıyla yapılması	EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1	10
13. Okulda öğrenci alımı ve kitap seçimi gibi işlevleri olan bir komisyon oluşturulmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1	11

Tablo Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri incelendiğinde, araştırmaya katılan 20

öğrenciden 17'sinin yönetimin işleyişine ilişkin olarak “Yönetimin alacağı kararlarda öğrencilerin de söz hakkı olmalı”; 16'sının ise sınav sistemine ilişkin “Liseye girişte merkezi sınav sistemi yerine not ortalaması ve yeteneklere göre değerlendirilmesi” ve 13'ünün ise “İkili öğretim yerine “Tam gün öğretim” olmalı” gibi görüşleri paylaştığı görülmektedir.

Aynı tabloda öğrencilerin 11'inin “Okulda öğrenci alımı ve kitap seçimi gibi işlevleri olan bir komisyon oluşturulmalı” ; öğrencinin “Okul tanıtımının sosyal medya aracılığıyla yapılması”(10) ile 12'sinin ise “Yöneticiler, öğrencilere şefkatle yaklaşmalı” ve “Yöneticiler, öğrencilere şefkatle yaklaşmalı” ; “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) fonu ile dezavantajlı öğrencilere burs imkanı” gibi görüşleri ile hayallerindeki okul yönetimine ilişkin hayallerini belirtmişlerdir.

Yine aynı tabloda 20 öğrencinin 14'ünün “Forma zorunluluğu olmamalı” ifadesiyle hayallerindeki okuldan beklentisinin serbest kıyafetle okula gelmek olduğu anlaşılmaktadır.

4.5.1.2. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Bu bölümde araştırmaya katılan Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri yer verilmiş ve tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 4.14 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Görüşler	Katılımcılar	f
1. Alan seçimi rehberlik servisinin katkılarıyla 9.sınıf sonunda yapılmalı	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5	16
2.Meslek ve alan seçimini yalnızca ders notlarının değil; ilgi ve yeteneklerin belirlemesi	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5	18
3. Öğrenciler alan dersleri dışında müfredatın tüm derslerini görmemeli	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	18
4. MEB ders kitaplarına ek olarak okulun yardımcı kaynak seçme yetkisi olmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ12-3, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5	15
5. Ders süreleri 30 dakikaya indirilmeli; günlük toplam 5-6 saat ders görülmeli	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ10-9, KÖ10-7	14
6. Teneffüsler en az 10 dakika ve birbirine eşit olmalı	EÖ9-8, KÖ12-10, EÖ9-3, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ9-11, KÖ10-4, EÖ12-2,	8
6. Bazı derslerin ardarda gelmediği, dengeli dağılıma sahip bir ders programı yapılmalı, boğucu oluyor.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2	16
7.Derse başlamadan her gün ilk 20 dakika öğrenciler birbiriyle fikirlerini paylaşmalılar	EÖ10-6, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ11-6	5
8. Dönem içinde yazılı sınav kaygısı yerine; yılsonunda kaygı yaratmayan alternatif bir değerlendirme sistemi olmalı	EÖ9-8, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ10-1, KÖ9-1	15
10. Okul, gün sonunda isteyen öğrenciye okulda ödev yapma ve ders çalışma imkanı sağlamalı	EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6	11
11. Derslerin bitiminde, öğrencilerin özel yeteneklerini ortaya çıkaran sanat dersleri olmalı	EÖ9-8, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2,	10
12. Mezun olan her öğrenci bir müzik aleti çalabilmeli	EÖ10-6, KÖ12-10, EÖ11-5, KÖ12-3, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ12-2, KÖ12-5	8
13. Öğrencilerin kendilerini geleceğe hazırlayacağını düşündükleri müfredata ek ders önerileri: Ekonomi, Mantık, İletişim Becerileri ve Sosyal Etkileşim, İç Dünyamızdan Paylaşımlar, İnsan İlişkileri ve Saygı, İnsan Davranışı ve Hoşgörü, İnsanı Anlama ve İletişim, Cinsel Sağlık Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Demokrasi ve Yönetim, Kod Yazılımı, Akıl Oyunları.	EÖ8-9, KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, EÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9	18

Tabloda Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri incelendiğinde, Ekonomi, Mantık, İletişim Becerileri ve Sosyal Etkileşim, Cinsel Sağlık Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Demokrasi ve Yönetim, Kod Yazılımı, Akıl Oyunları gibi bazı derslerin onları geleceğe hazırlayacak olan dersler oldukları ve hayallerindeki okulun müfredatında bulunması gereken dersler olduğu önerdiklerşi görülmektedir.

Araştırmaya katılan 20 öğrenciden 18’inin “Meslek ve alan seçimini yalnızca ders notlarının değil; ilgi ve yeteneklerin belirlemesi”; “Öğrenciler alan dersleri dışında müfredatın tüm derslerini görmemeli” ifadelerinde buluştukları; 16’sının ise “Alan seçimi rehberlik servisinin katkılarıyla 9.sınıf sonunda yapılmalı,” ; “Bazı derslerin ardarda gelmediği, dengeli dağılıma sahip bir ders programı yapılmalı, boğucu oluyor” şeklinde ifadelerin öğrencilerin hayal ettikleri okuldaki alan seçimine ilişkin beklentileri görülmektedir.

Aynı tabloda 15’inin ise “Dönem içinde yazılı sınav kaygısı yerine; yılsonunda kaygı yaratmayan alternatif bir değerlendirme sistemi olmalı” ve “MEB ders kitaplarına ek olarak okulun yardımcı kaynak seçme yetkisi olmalı” görüşünde buluştukları; 11’er öğrencinin ise “Okul, gün sonunda isteyen öğrenciye okulda ödev yapma ve ders çalışma imkanı sağlamalı” ile “Derslerin bitiminde, öğrencilerin özel yeteneklerini ortaya çıkaran sanat dersleri olmalı” gibi ifadeleri belirtmişlerdir.

Yine aynı tabloda öğrencilerin hayallerindeki okuldan beklentilerine ilişkin olarak çoğunun “Ders süreleri 30 dakikaya indirilmeli; günlük toplam 5-6 saat ders görülmeli”, “Teneffüsler en az 10 dakika ve birbirine eşit olmalı” ve “Derse başlamadan her gün ilk 20 dakika öğrenciler birbiriyle fikirlerini paylaşmalı” gibi ders içerikleri ve ders programlarına ilişkin önerileri bulunmaktadır.

4.5.1.3. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Beklenti Ve Önerileri

Bu bölümde araştırmaya katılan Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin öğrencilere uygunluğu boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri yer verilmiş ve tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 4.15 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”ın Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Görüşler	Katılımcılar	f
1.Dış görünüşüyle canlı veya pastel renkte, çok katlı olmayan, bakımlı bir okul binası	EÖ9-8, EÖ10-6, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1	14
2. Üst katında geniş bir terası olmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ12-2	8
3.Geniş ve ağaçlandırılmış bir bahçe düzenlemesi olmalı	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2	16
4. Birbirinden bağımsız, yeterli sayıda ve güvenli spor alanları	EÖ9-8, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5	18
5. Bahçesi kullanışlı olmalı, masa ve banklar öğrenci sayısı için yeterli olmalı	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5	19
6. Güneş ışığı alan, ferah ve kullanışlı sınıflar olmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ9-1	14
7. Sınıflar yeterli ders materyali ve donanım açısından yeterli olmalı	KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ9-3, EÖ10-1, EÖ10-6, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	14
8. Sınıf, her öğrencinin tahtayı görebileceği düzende olmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ9-1	7
9. Sınıflar ders içeriğine göre düzenlenmeli, öğrenciler derslerine göre sınıflara gitmeli	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ10-4, KÖ11-6	13
10.Sınıftaki panoların içerikleri motive edici olmalı ve etkin kullanılmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, KÖ12-3, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ9-11	8
11. Sınıfların ısıtma sistemi olarak kalorifer; soğutma sistemi olarak klima kullanılmalı	EÖ9-8, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ9-1, EÖ10-1	13

Tablo Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”ın Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Öğrencilere Uygunluğu Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri incelendiğinde, araştırmaya katılan 20 öğrencinin neredeyse tamamının (19) “Birbirinden bağımsız, yeterli sayıda ve güvenli spor alanları” ve “Bahçesi kullanışlı olmalı, masa ve banklar öğrenci sayısı için yeterli olmalı” ifadeleri ile hayallerindeki okulun bahçesinin ve bahçedeki olanaklara ilişkin ortak görüşte oldukları; öğrencilerin 13’ünün ise dersliklerin durumuna ilişkin hayal ve beklentilerinin ise “Güneş ışığı alan, ferah ve kullanışlı sınıflar olmalı” ; “Sınıflar yeterli ders materyali ve donanım açısından yeterli olmalı”ve “Sınıflar ders içeriğine göre düzenlenmeli, öğrenciler derslerine göre sınıflara gitmeli” şeklinde olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda öğrencilerin hayallerindeki okuldan 8’er öğrencinin okulun fiziki yapısına ilişkin beklentilerinin “Üst katında geniş bir terası olmalı” ve “Sınıftaki panoların içerikleri motive edici olmalı ve etkin kullanılmalı” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

4.5.1.4. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Bu bölümde araştırmaya katılan Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerilerine yer verilmiş ve tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 4.16 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Görüşler	Katılımcılar	f
1. Genç öğretmenler sınıflarda ders anlatmalı; deneyimli öğretmenler ise sınav uygulaması ve kitap seçiminde görev almalı.	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ11-6, KÖ9-1, KÖ12-5	12
2. Verilen ödevlerin içeriği günlük hayatta kullanılabilir olmalı. Örneğin sosyal görevler, deneyler, sonuçları raporlama ve sunma gibi.	KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	17
3. Öğrencilerin ders konularını yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanmalı, uygulama yapılmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ12-2, KÖ9-1, KÖ11-2	13
4. Öğretmenler dersleri atölye ve laboratuvarlarda uygulama yaparak ve yaptırarak işlemeli	KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ11-4, EÖ10-6, EÖ9-3, EÖ10-1, KÖ9-1, KÖ12-5, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9	17
5. Öğretmenler, ders konularını anlatırken mümkün olduğunca günlük hayatla ilişkilendirmeli	EÖ9-8, EÖ10-6, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ11-2	10
6. Derslerde öğrencilere sorumluluk ve işbirliği konusunda bilinçlendiren içerikler olmalı	EÖ9-8, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ11-5, KÖ9-9, KÖ12-8, KÖ9-11, EÖ12-2,	8
7. Öğrenciler ders notlarını tahtadan deftere yazarak zaman kaybetmemeli; teknoloji yoluyla ders notlarına ulaşabilmeli	EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ12-5	11

Tablo Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri incelendiğinde, katılımcı 20 öğrencinin 17’sinin “Verilen ödevlerin içeriği günlük hayatta kullanılabilir olmalı. Örneğin sosyal görevler, deneyler, sonuçları raporlama ve sunma gibi.” Ve “Öğretmenler dersleri atölye ve laboratuvarlarda uygulama yaparak ve yaptırarak işlemeli” ortak görüşü paylaştıkları görülmektedir.

Aynı tabloda 13 öğrencinin ideal okuldan hayal ve beklentilerinin “Genç öğretmenler sınıflarda ders anlatmalı; deneyimli öğretmenler ise sınav uygulaması ve kitap seçiminde görev almalı.” Ve “Öğrencilerin ders konularını yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanmalı, uygulama yapılmalı” gibi ifadelerle okulda verilen eğitime niteliğine ilişkin önerileri görülmektedir. 11 öğrencinin ise eğitim-öğretimde teknolojinin önemine vurgu yaparak “Öğrenciler ders notlarını tahtadan deftere yazarak zaman kaybetmemeli; teknoloji yoluyla ders notlarına ulaşabilmeli” hayallerindeki okuldan beklentileri arasında yer almaktadır.

4.5.1.5. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Beklenti Ve Önerileri

Bu bölümde araştırmaya katılan Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerilerine yer verilmiş ve tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 4.17 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

<i>Görüşler</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>
1. Güvenlik tedbirleri sıkı olmalı; okul çevresinde ve kapı girişinde.	EÖ9-8, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ10-1	14
2.Öğrencilerde farkındalık yaratmak ve hayvan sevgisini aşılması için bahçede imkanlar yaratılmalı.	EÖ10-6, KÖ12-10, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ12-8, KÖ11-2, KÖ9-1	7
3.Ürün çeşitliliği ve fiyatları her öğrenciye hitap edebilen hizmet alacağı geniş bir kantini olmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, , KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ9-8, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5, EÖ11-7	20
4.Her öğrencinin zevkine uygun yemeklerin olduğu zemin katta yer almayan geniş bir yemekhanesi olmalı	KÖ12-3, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2	18
5.Dezavantajlı durumdaki öğrenciler için ücretsiz öğle yemeği imkanı	EÖ9-8, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ12-8, EÖ12-2, KÖ12-5, EÖ11-7	11
6.Okulun merkezinde, her öğrencinin ulaşabildiği, zengin kitap içeriğine sahip bir kütüphanesi olmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-2KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1	17
7. Sınıflarda en fazla 24 öğrenci olmalı	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, , EÖ12-2, KÖ9-1, KÖ12-2, KÖ12-5, KÖ10-4, KÖ11-6	19
8. Özellikle kötü havalarda beden eğitimi dersi için kullanılan kapalı spor salonu ve donanımlı soyunma odaları olmalı	EÖ9-8, KÖ12-10, EÖ9-3, , KÖ12-3, KÖ9-9, EÖ10-6, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5, EÖ10-9, EÖ11-5, EÖ11-4	19
9.Okul, öğrencilerin sosyal gelişimi için düzenli olarak etkinlikler yapmalı	EÖ10-6, , KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-5, KÖ12-3, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, EÖ11-4	18
10. Aktif çalışan ve öğrenciyle birebir ilgilenen ve yönlendiren bir rehberlik servisi	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1	17
11. Okulun gerekli temizliğinin yapılması için yeterli sayıda personel çalışmalı	EÖ9-8, EÖ11-4, EÖ9-3, KÖ12-3, EÖ11-7, KÖ9-11, KÖ10-4, EÖ10-6	8
12. Hizmetli personel her zaman öğrencilere nazik ve güler yüzlü davranmalı	EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ10-1	11
13. Öğrencilerin deney ve uygulama yapabileceği laboratuvarların olması ve etkin olarak kullanılmalı	EÖ9-8, , EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ10-6, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5	15
14. Okulda Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri için yeterli donanıma sahip atölyeler bulunmalı	KÖ12-10, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ10-7, KÖ12-8, EÖ12-2, KÖ9-1	7
15. Okul spor takımları etkin olmalı	EÖ9-8, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ12-2, EÖ10-1	10
16. Tuvalet ve lavoboların genel temizliğinin ve donanımının yeterli olması gerekir.	EÖ9-8, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2	18

Tablo Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenciye Sunduğu Hizmet ve Olanaklar Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri incelendiğinde, araştırmaya katılan 20 öğrencinin neredeyse tamamının “Ürün çeşitliliği ve fiyatları her öğrenciye hitap edebilen hizmet alacağı geniş bir kantini olmalı” (20); “Her öğrencinin zevkine uygun yemeklerin olduğu zemin katta yer almayan geniş bir yemekhanesi olmalı” (18); “Okulun merkezinde, her öğrencinin ulaşabildiği, zengin kitap içeriğine sahip bir kütüphanesi olmalı” (17); “Sınıflarda en fazla 24 öğrenci olmalı” (19); “Özellikle kötü havalarda beden eğitimi dersi için kullanılan kapalı spor salonu ve donanımlı soyunma odaları olmalı” (19); “Okul, öğrencilerin sosyal gelişimi için düzenli olarak etkinlikler yapmalı” (18); “Aktif çalışan ve öğrenciyle birebir ilgilenen ve yönlendiren bir rehberlik servisi”(17) “Tuvalet ve lavoboların genel temizliğinin ve donanımının yeterli olması gerekir”(18) “Öğrencilerin deney ve uygulama yapabileceği laboratuvarların olması ve etkin olarak kullanılmalı (15)” gibi ifadelerle öğrencilerin hayallerindeki ideal okulun sunduğu olanaklara ilişkin beklenti ve önerilerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Aynı tabloda öğrencilerin Öğrencilerde farkındalık yaratmak ve hayvan sevgisini aşılması için bahçede imkanlar yaratılmalı (7)”; “Dezavantajlı durumdaki öğrenciler için ücretsiz öğle yemeği imkanı” (11); “Okulun gerekli temizliğinin yapılması için yeterli sayıda personel çalışmalı” (8) ve “Okulda Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri için yeterli donanımına sahip atölyeler bulunmalı” (7) gibi görüşlerin ise yine okulun öğrenciye sunduğu hizmet ve olanakların geliştirilmesi için hayallerindeki okulda beklenti içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

4.5.1.6. Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişim Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin hayal ettikleri “ideal okul”un öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin beklenti ve önerilerine yer verilmiş ve tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 4.18 Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişim Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri

Görüşler	Katılımcılar	f
1.Samimiyete ve güvene dayalı bir sınıf ortamı oluşturulmalı.	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2	16
2.Öğretmenler empati yapmalılar, öğrencileri anlamalılar.	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ10-7, KÖ12-8, EÖ12-2, KÖ12-2, KÖ12-5, KÖ10-4, KÖ11-6	12
3.Öğretmenler, öğrencileri tanımalı ve onlara derslerde isimleriyle hitap etmeli.	EÖ9-8, EÖ10-6, KÖ12-10, EÖ9-3, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, KÖ9-1, EÖ10-1	11
4.Sınıfta yalnızca derisiyle ilgilenen öğrencilerle değil; tüm sınıftaki öğrencileri derse katabilmeli	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ10-1, KÖ9-1	18
5.Sınıftaki öğrencilere karşı ayırım yapmadan eşit ve adil bir tutum sergilemeli	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ12-8, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2	19
6. Öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunda ulaşabilmeli	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5	10
7. Öğretmenler, eleştiriye açık olmalı; sabırla öğrenciyi dinlemeli	EÖ11-4, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ12-3, EÖ11-7, KÖ12-8, EÖ10-1, KÖ12-2	8
8.Öğretmenler derse mutlu gelmeli; enerji vermeli	EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ10-9, KÖ12-3, KÖ9-9, KÖ9-11, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1	12
9.Öğrenciler sınıfta kendilerini değerli hissetmeli; saygı görmeliler	EÖ9-8, EÖ10-6, KÖ9-11, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ10-9, EÖ11-5, KÖ9-9, KÖ10-7, KÖ12-8, KÖ10-4	11
10.Öğretmenler sevgiye dayalı bir disiplin uygulamalı; öğrenciler de korkmadan gönüllü olarak kurallara uymalı	EÖ9-8, EÖ10-6, EÖ11-4, KÖ12-10, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ12-3, KÖ10-7, EÖ11-7, KÖ11-6, EÖ12-2, KÖ9-1, EÖ10-1, KÖ12-2, KÖ12-5	15

Tablo25’te Lise Öğrencilerinin Hayal Ettikleri “İdeal Okul”un Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve İletişim Boyutuna İlişkin Beklenti ve Önerileri incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin büyük çoğunluğunun Samimiyete ve güvene dayalı bir sınıf ortamı oluşturulmalı. (16); “Sınıfta yalnızca derisiyle ilgilenen öğrencilerle değil; tüm sınıftaki öğrencileri derse katabilmeli”(18); “Sınıftaki öğrencilere karşı ayırım yapmadan eşit ve adil bir tutum sergilemeli”(19); “Öğretmenler sevgiye dayalı bir disiplin uygulamalı; öğrenciler de korkmadan gönüllü olarak kurallara uymalı”(15) görüşlerinde buluştukları görülmektedir.

Aynı tabloda öğrencilerden 12’sinin “Öğretmenler empati yapmalılar, öğrencileri anlamalılar.” ;“Öğretmenler, öğrencileri tanımalı ve onlara derslerde isimleriyle hitap etmeli.” ; “Öğretmenler derse mutlu gelmeli; enerji vermeli” ; “Öğrenciler sınıfta kendilerini değerli hissetmeli; saygı görmeliler” gibi hayallerindeki ideal okula ilişkin beklentilerinin olduğu belirtilmiştir. Yine aynı tabloya bakıldığında 8 öğrencinin okuldaki iletişim ve ilişki boyutuna

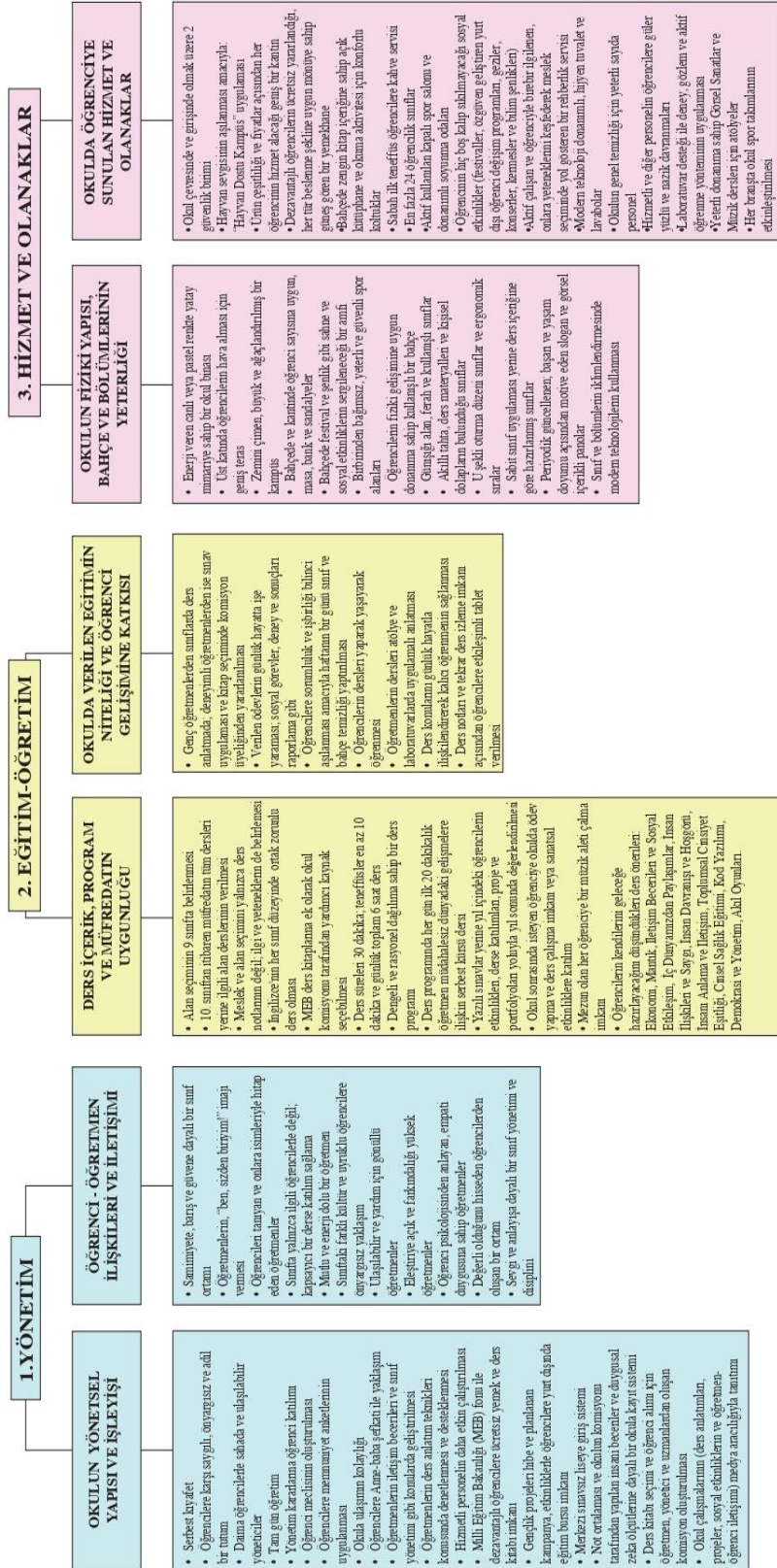
yönelik olarak “Öğretmenler, eleştiriye açık olmalı; sabırla öğrenciyi dinlemeli” görüşünde olduğu görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın son alt problemi “*Lise öğrencilerinin hayallerine dayalı nasıl bir ideal okul modeli önerilebilir?*” şeklinde düzenlemiştir. Bu alt problemde araştırmanın tüm bulguları göz önüne alınarak öğrencilerin okul memnuniyetinin artırılması için beklentileri doğrultusunda bir okul modeli önerilmiştir (Şekil 12). Lise öğrencilerinin hayallerinden yola çıkılarak beklenti ve önerileriyle oluşturulan bu model, okulun yönetim, eğitim-öğretim ve öğrenciye sunduğu hizmet ve olanaklar şeklinde üç boyuta; yönetsel yapı ve işleyiş; ders içerik, program ve müfredatın öğrencilere uygunluğu; eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı; öğrenciye sunduğu hizmet-olanaklar ve öğrenci-öğretmen ilişki ve iletişimi olmak üzere altı alt boyuta sahiptir. Öğrencilerin okul memnuniyetini için geliştirilen modelin her boyutu açıklanmış gerekli durumlarda yorum ve önerilerde bulunulmuştur. Bu kapsamda modelde öne çıkan konuların başlı başına birer çalışma konusu olabileceği belirtilebilir.

Tez çalışması sonucunda ortaya çıkarılan “Lise Öğrencilerinin Hayallerindeki İdeal Okul Modeli (**HİOM**)” aşağıda sunulmuştur:

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN HAYALLERİNDEKİ İDEAL OKUL MODELİ



Şekil 4.1 Öğrencilerin Hayallerindeki İdeal Okul Modeli (HiOM)

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın nicel bölümde tüm lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin memnuniyet düzeyleri incelenmiş ve araştırmanın nitel bölümünde ise bu lise türleri içinde memnuniyetlerinin görece düşük olması ve genel sayıları diğer lise türlerine göre daha fazla olması nedeniyle Anadolu liseleri öğrencileri ile okula ilişkin metaforik algı ve hayallerine dayalı bir ideal okul model önerisi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan analizler sonunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler iki ayrı alt başlık halinde aşağıda paylaşılmıştır.

5.1. Araştırmanın Sonuçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler alt problemlere yanıt olacak biçimde analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda alt problemlerin sırasına göre öz olarak sunulmuştur.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “*Lise öğrencilerinin okula ilişkin memnuniyetleri okulun çeşitli boyutlarına göre ne düzeydedir?*” biçiminde düzenlenmiştir. Tez çalışmasının nicel bölümü çerçevesinde bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi, Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu, Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği, Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı, Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı, Okulun Öğrenciye Sunduğu Olanak ve Hizmetleri, Okuldaki Öğrenci-Öğretmen ilişki ve iletişimi olarak toplam 6 boyuttan oluştuğu ortaya çıktığı görülmüştür.

Uygulanan anket sonucunda, tüm boyutlara göre lise öğrencilerinin okul memnuniyetlerine ilişkin algı düzeyleri Okulun Yönetsel Yapısı ve İşleyişi boyutu, Okuldaki Eğitimin Niteliği ve Öğrenci Gelişimine Katkısı, Okulun Öğrenciye Sunduğu Olanak ve Hizmetleri ile Okuldaki Öğrenci-Öğretmen ilişki ve iletişimi bakımından memnuniyet algılarının “memnunum” derecesinde olduğu; Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerinin Yeterliği ile Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutlarına bakıldığında ise “Orta derecede memnunum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Genel olarak

incelendiğinde, en düşük memnuniyet düzeyinin Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutuna ait olduğu görülmüştür. Memnuniyet düzeyinin yeterli düzeyde olmasını engelleyen durumlar ise nitel görüşmelerde yöneltilen sonda sorular yoluyla tespit edilmiştir. “Ders içeriklerinin hayata dair olmadığını düşünüyorum. (KÖ12-5) ; “Herkes istediği bölüme göre eğitilse her şey daha kolay olurdu.”(KÖ11-2); “Müfredatta bizi üniversite yaşamına hazırlayan derslerin olduğuna inanmıyorum.” (KÖ12-10). “Ders programımız, bazı günler çok yoğun bazı günler de tüm yetenek dersleri aynı güne toplanmış. Dengeli değil” (KÖ11-6) . “Bahçesi çok küçük ve öğrenciler için yetersiz” (KÖ10-4). “Bahçe geniş ama güvenli değil çünkü spor sahaları bitişik ve karmaşık. Tehlikeli buluyorum.” (KÖ10-7) gibi ifadeleri içeren bu alt probleme ilişkin olarak nitel görüşmeler yoluyla edinilen öğrenci görüşleri, memnuniyeti azaltan bu sebepleri kanıtlar niteliktedir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Lise öğrencilerinin okula ilişkin memnuniyetleri öğrenim gördükleri lise türlerine, bulundukları sınıf düzeyine, cinsiyetlerine göre nedir ve bu düzeyler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan istatistiksel analizlerle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde liselerde öğrenim gören kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında okul memnuniyet algı düzeyleri bakımından aralarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiş, kız öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeylerinin, erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde yapılmış olan araştırma sonuçlarında kız öğrencilerin okuldan memnuniyetlerinin erkelere göre daha yüksek olduğu araştırma sonuçlarına rastlanmıştır(Özdemir, 2012).

Öğrencilerin okul memnuniyeti algı düzeylerine, öğrenim gördükleri lise türlerine göre bakıldığında, öğrenci memnuniyeti düzeyine göre lise türleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre genel memnuniyet düzeyi görece düşük olan (orta derecede memnunum) lise türünün Anadolu liselerindeki öğrencilere ait olduğu; görece yüksek (memnunum) memnuniyet algısına sahip olan öğrencilerin ise İmam Hatip Liseleri öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Yılmaz’ın (2007) okul yaşamının niteliğine ilişkin yürütmüş olduğu çalışmanın bulguları ile uyumludur. Boyutlar açısından incelendiğinde ise, Okulun Fiziki Yapısı, Bahçe ve Bölümlerin Yeterliği ve Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutlarında Anadolu liseleri öğrencileri ile İmam Hatip Liseleri öğrencilerinin memnuniyet algı düzeyleri arasındaki farkın en yüksek olduğu boyutlar tespit

edilmiştir. Bunun nedeni olarak MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından desteklenen Kalite Takip Sistemi aracılığıyla Eğitimde Rehberlik ve Destekleme Programı (ERDEM), Öğretmen Gelişimi Programı (ÖGEP) gibi bazı program ve modellerle; TÜBİTAK, Erasmus ve e-Twinning gibi projelerin yapıyor olması nedeniyle kendilerine sağlanan artı kaynaklarla okulların fiziki yapısına katkı sağlamakta ve fiziki yapısını iyileştirme fırsatı da tanımakta olması sonucunda öğrencilerin okul memnuniyetinin artmasını sağladığı düşünülmektedir.

Anadolu liselerinin fiziki yapılarının öğrenciler için memnuniyetsizlik yaratmasının en önemli nedenlerinden biri plansız okullaşma nedeniyle okullaşma ve nüfus yoğunluğu dikkate alınarak gelecek yılların öğrenci sayısı kestirilerek okul alanları ayrılmadığından sıkça önceden planlanmış okul bahçelerine plansız bir şekilde öğrenci artıkça yeni ek binalar yapılmaktadır ve bunun sonucunda artan öğrenci sayısını istihdam etmek için okul bahçelerine plansız yapılan ek binalardır (Kayıkçı, Altun ve Karakoç, 2019). Okul bahçesine yapılan ek binalar okulun önceden planlanmış olan hizmet alanlarında sıkışmaya neden olduğu gibi aynı zamanda okul bahçelerinin daralmasına ve öğrenci başına düşen oyun alanlarının azalmasına sebep olmakta ve bu da öğrencilerin memnuniyetsizliğine neden olmaktadır. Bu duruma ilişkin olarak aşağıda sunulan öğrenci görüşü bu durumu açıklar niteliktedir: *“Dışardan bakılınca okul, butik otele benziyor; sonradan bir kat daha yapılarak alan genişletilmeye çalışılmış fakat bahçe alanı daralmış; buna rağmen sınıf mevcudumuz yine de kalabalık.” (KÖ12-2)*

Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutunda Anadolu liselerinin öğrencilerinin daha düşük düzeyde bir memnuniyet düzeyine sahip olmasının en önemli nedenlerinden biri bu liselerin program yelpazesinin çok genel olması ve müfredatta farklı dersleri içermesi iken; İmam Hatip liselerindeki öğrencilerin programlarının ise daha çok belli bir alana ve öğrenilerin tercih ettikleri alana denk gelmesi nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin öğrencilerin görüşleri durumu destekler niteliktedir: *“Ders konularının bazılarının bana bir şey katmayacağını düşünüyorum. İlerde karşımıza çıkmayacağına inandığım birçok içeriği ayrıntılı öğreniyoruz. Bütün dersleri uzun süre görmek, ilerde akademik hayatımızı ve meslek seçimimiz için sorun yaratıyor.” (KÖ9-1)* *“Müfredat o kadar dolu ve yoğun ki, ilgim dışında olan dersleri dinlemek istemiyorum; sırf sınavdan geçmek için dinleyip ezberliyorum. Üniversitede akademik derecede bu kadar fazla bilgiyi almak isteyen o zaman öğrenmeli bence.” (KÖ12-5)*

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri incelendiğinde ise yine sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucuna göre, lisedeki öğrencilerin okul memnuniyeti algılarının sınıf düzeyleri artıkça memnuniyetlerinin düşme eğilimi

gösterdiği görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğrencilerin 9. Sınıfta okuldan memnuniyet algı düzeylerinin 10.-11. ve 12.sınıfa göre daha yüksek olduğu; en düşük memnuniyet düzeyinin ise 12.sınıftaki öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu bulgular, Eccles, Midgley ve Adler'in (1984) ve Özdemir (2012) çalışmalarını destekler niteliktedir. Anılan çalışmalarda okula dönük öğrenci güdülenmesinin sınıf düzeyi yükseldikçe azalma eğilimine girdiği saptanmıştır. Sınıflar düzeyinde boyutlara göre incelendiğinde öğrencilerin okul memnuniyetinin en düşük olduğu boyutun Ders İçerik, Program ve Müfredatın Öğrencilere Uygunluğu boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu alt probleme ilişkin olarak; sınıf düzeylerinin yükselmesi ile birlikte öğrencilerde yükseköğrenime giriş sınavı zamanının yaklaşması nedeniyle sınav kaygısını tetiklediği ve bunun da okul memnuniyetinin düşmesine neden olduğunu düşündürmektedir. Bu alt probleme ilişkin olarak bir öğrencinin (EÖ12-4) *“Benimle bu görüşmeyi iki yıl önce yapmış olsaydınız çok daha rahat olur olumlu şekilde yanıtlardım, fakat şu an sınav kaygım çok fazla, sınav yaklaştı”* ifadesi ile özellikle 11. ve 12.sınıftaki öğrencilerde sınav tarihinin yaklaşıyor olması sebebiyle kaygı ve stres yarattığı; bunun sonucunda memnuniyeti düşürdüğü gerçeğine dikkat çekmektedir. Sınav odaklı olan eğitim sistemimizde sınav tarihi yaklaştıkça öğretmen, okul yöneticisi hatta veli bundan etkilenmekte ve doğal olarak bu durum da öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Kendisini baskı altında hisseden öğrencinin de okul memnuniyetinin dolaylı olarak düştüğü söylenebilir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi *“Lise öğrencilerinin okula ilişkin ürettikleri metaforlar ve bu metaforlara ilişkin gerekçeleri nelerdir?”* biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan nitel görüşmelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula yönelik ürettikleri metaforlar ve gerekçelerinin olumlu ve olumsuz metaforlar olarak ayrıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ürettikleri metaforların daha çok (hapishane, yarı açık cezaevi, çocuk hapishanesi, eğitim hapishanesi, askeriye, ıspanak, kapalı kutu, işyeri (KÖ9-1, EÖ10-1, EÖ12-2, KÖ12-3, KÖ10-4, EÖ9-3, KÖ9-9, KÖ12-8, EÖ11-7, KÖ11-6, KÖ9-11, EÖ9-8, EÖ10-9) gibi olumsuz anlam içeren metaforlar olduğu; bazı metaforların ise yuva, ikinci ev, eğlenceli bir araç ve ağaç (KÖ11-2, KÖ12-12, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ12-5, EÖ10-6, KÖ10-7) gibi olumlu anlam içeren metaforlardan oluştuğu görülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin okula ilişkin ürettikleri olumlu veya olumsuz anlam içeren metaforların literatürde bulunan birçok okul metaforu

çalışmasıyla sonucuyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir (Saban, 2008; Balcı ve Mazlum, 2018; Bülbül ve Gökçe-Toker, 2014; Özdemir ve Akkaya, 2013).

Bir öğrencinin (EÖ10-1) “jelibon” metaforu ve ifade ettiği gerekçesiyle okula karşı bir bıkkınlık hissi içinde olduğunu, yine başka bir öğrencinin (KÖ9-1) cuma gününün bitişini, “*Cuma günleri okula motive olmuş bir şekilde geliyorum; çünkü haftanın son günü ve hafta sonu bana okulun olmadığı günleri çağrıştırıyor.*” ifadesi ile cumartesi-pazar tatilinin müjdecisi (hatırlatıcısı) olarak ifade etmesi aslında okulun usandırıcı ve itici bir unsur olduğunu belirtmesi olarak yorumlanabilir. Schein (1997)’ın örgüt kuramlarında geçen, insanın doğası gereği kendisine haz veren şeylere doğru bir yönelme eğilimi içerisindeyken, ızdırap veren şeylerden ise uzaklaşma, kaçma eğiliminde olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin haftanın son gününü kendilerine bir motivasyon aracı olarak görmeleri, tatili dört gözle bekliyor olmaları, okula karşı bir uzaklaşma eğiliminde olduklarını açıkça göstermektedir.

Yine öğrencilerin (KÖ10-4, EÖ9-3, KÖ9-9, KÖ12-8, EÖ11-7) Yarı Açık Cezaevi, Hapishane, Eğitim Hapishanesi, Çocuk Hapishanesi gibi metaforları kullanması ve: “İzinle girilip çıkılıyor. Müdür de cezaevi müdürü gibi.” ; “Nöbetçileri, duvarları ve sorgulanmamız ile aynı.” gerekçe olarak ifade etmeleri öğrencilerin okulu sıkışıp kaldıkları yerveya cezalandırıldıkları bir ortam gibi gördüklerini ifade etmenin diğer bir şekli olduğu düşünülmektedir. Hayallerindeki okulda önerilerinin çoğu öğrenci tarafından okulun en üst katında bulunan ders aralarında hava almak için kullandıkları bir terasın olmasını ve bahçe duvarlarının olmadığı bir okul istemeleri ise öğrencilerin bu yukarıda sayılan metaforları kullanmalarının bir gerekçesi durumunda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ürettikleri metaforlardan yöneticilerin cezaevi müdürüne benzetilmesi, Şahin ve Sabancı’nın (2018) yapmış olduğu öğrencilerin okul müdürlerine ilişkin metafor çalışmasındaki sonuçlarla paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Okul metaforlarına ilişkin olarak bir öğrencinin (KÖ9-11) okulu bir labirente benzettiği tespit edilmiştir. Bu metaforun gerekçesi olarak “Dersler ve içindeki insanlar yönünden çok karmaşık ve anlaşılması zor bir yapı.” İfadesi ile okulun paydaş ilişkileri hakkında bir ipucu vermeye çalıştığı düşünülmektedir. Öğrencilerin hayallerindeki okula ilişkin olarak personelin öğrencilere güler yüzlü ve samimi olmalarını beklemesi; öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki güven ve samimiyetin sağlanması ve son olarak okul yönetici ve idarecilerin öğrencilerin arasında olmasını istemeleri bu üretilen metaforların gerekçeleri durumunda olduğunu düşündürmektedir.

Aynı şekilde bir öğrencinin (KÖ11-6) okulu *Çiftlik*; öğrencileri ise *Koyun Sürüsüne* benzettiği görülmektedir. Gerekçe olarak ise “Çiftliklerde en iyi beslenen hayvanlar kesime götürülür; bizim de en başarılı olanlarımız okuldan yararlanıyor ama harcanıyor.” ifadesi ile aslında eğitim sisteminde yer alan alan ve meslek seçimindeki sıkıntılardan söz ettiği düşünülmektedir. Buna karşılık olarak, öğrencilerin hayal okullarında ise gelecek kaygısı taşıdıkları ve üniversite öğrenimini tamamladıktan sonra mesleğini yurtdışına giderek orada yapmak istedikleri ve bu yüzden İngilizce dersinin her sınıf düzeyinde zorunlu ders olmasını önerdikleri tespit edilmiştir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Lise öğrencilerinin okuldan memnuniyetlerini etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri nelerdir?*” biçiminde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla Okulun yönetsel yapısı ve işleyişi, ders içerik, program ve müfredatın uygunluğu, okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin öğrencilere uygunluğu, okuldaki eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı, okulun sunduğu hizmet ve olanaklar, okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişimi alt boyutları oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar çerçevesinde nitel görüşmeler sonrası şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin okulun yönetsel yapısı ve işleyişi alt boyutuna ilişkin olarak; görüşmeler sonucunda “Yönetimin öğrencilere adil davranmadığını düşünüyorum” (KÖ9-1, KÖ11-2, KÖ11-6, KÖ12-10, KÖ12-8, EÖ11-7) şeklinde ifade eden öğrencilerin adalet duygusunun zedelendiği ve okul memnuniyeti algılarının bu durumdan olumsuz etkilendiği görülmektedir. Okuldaki adalet ve barış ortamının sağlanması eyleminin yöneticilerden bekliyor olması, öğrencilerin yönetsel yapı boyutunda ileri sürdükleri görüşlerden de anlaşılmaktadır. Yine öğrencilerin “Okul yönetimi bizim yalnızca kurallara uymamızı istiyor.” Şeklindeki görüşleri (KÖ12-3, KÖ10-4, EÖ10-1, EÖ11-5, KÖ9-11, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ8-9, EÖ10-9) de okulun disiplin anlayışı ve kuralları uygulatmada tercih ettiği yönetime ilişkin ipuçları vermektedir. Öğrencilerin sorgulamasına izin vermeyen; gerekçelerini sunmadan onlardan yalnızca itaat etmesini bekleyen bir yönetim olmasının; öğrencilerin memnuniyet düzeylerini azalttığı gibi aralarındaki sosyal ilişki ve iletişimi de zarar verdiği sonucuna çıkarabiliriz.

Yine aynı alt boyuta ilişkin olarak “Okul yönetimi bizim istek ve fikirlerimizi dinlemiyor.” ifadesi ile (KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9) öğrencilerin yönetimin alacağı kararlarda yok sayıldığını düşünmesi kendilerini değersiz ve

etkisiz hissetmelerine yol açtığı düşünülmektedir. Oysa karara katma, Çağdaş Yönetim anlayışına göre örgütsel aidiyet duygusu ve algısı açısından çok önemli görülmektedir. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ne kadar güçlendirilirse, memnuniyet algılarının da o kadar yüksek olması beklenmektedir.

Öğrencilerin okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin öğrencilere uygunluğu boyutuna ilişkin olarak; öğrencilerin okulun fiziki yapısına yönelik olarak okul binası ve genel durumu; bahçe, derslik ve bölümler şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Okul binası ve genel durumuna ilişkin öğrenci görüşlerinin çoğunun okul binasının cazip olmadığı ve dışardan ilgi çekici görünmediğini belirtmesi okulların dış görünüşünden memnun olmadıklarını göstermekte ve onları okula çekmediği anlaşılmaktadır. Öğrencileri zamanlarının önemli bir kısmını okullarda geçirmekte ve ders gerekse ders dışı etkinliklerinin okullarda yapmaktadır ve bunları yaparken bunları uyguladıkları ortamların içaçı ve kolay kullanılabilir, ergonomik ihtiyaca yanıt veren özellikte olması öğrenci memnuniyeti artırmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okul bahçelerini ve oyun alanlarını verimli kullanma, sağlıklı ve güvenli bir ortamda eğitim görem hakkının sağlanması sadece birey olarak çocuğa değil aynı zamanda topluma sağlıklı nesiller yetiştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir (Kayıkçı, Altun ve Karakoç, 2019)

Yapılan araştırmalar literatürdeki bazı kaynaklar okul binasının renklendirmesinin öğrenciler üzerinde derin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Celep, 2008; Yıldırım, 2012; Şahin, 2020). Sıcak renkler neşe, fiziksel güç ve enerji artırırıp metabolizmayı hızlandırırken çoğu “heyecan, yorgunluk, şiddet, saldırganlık ve konsantrasyon güçlüğü gibi negatif etkilere” neden olabilmektedir (Becer, 1999). Bu renkler daha küçük kademelerde tercih edilmekte ki yine de yavru ağzı, pembe ve sarı gibi soft halleri tercih edilmeliyken, büyük sınıflarda dinlendiricilik ve odaklanma için mavi, bej ve sarının soft halleri daha fazla etkili olabilmektedir. Stone’a (2003) göre renkler çalışan psikolojisi, güdülenmesi ve performansını etkiler. Türkiye’deki araştırmalarda, Karakütük vd., (2012), Oyman (2010), Karasolak (2009), Akar ve Sadık (2003), Erdoğan (2001), Gün (2001), Gök (1999), Gömleksiz ve Temel (1993), Şimşek (1991), Şahin (2020), Mansuroğlu ve Sabancı (2010), Kayıkçı, Altun ve Karakoç (2019) okul binalarını devlet ve özel okul, okul büyüklüğü, eski yeni tip okullar, bina ergonomisi ve bahçesinin uygunluğu gibi konularda farklı başlıklarla incelemişler ve okullarda yetersiz koşullara dikkat çekmişlerdir.

Öğrencilerin ders içerik, program ve müfredatın uygunluğu boyutuna ilişkin olarak; öğrencilerin müfredat konularını çok yoğun bulduğu tespit edilmiştir (KÖ11-2, KÖ12-3,

KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ9-3, EÖ11-4, KÖ9-1, KÖ10-6, EÖ10-6, EÖ11-5, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9). Müfredattaki derslerin çok sayıda ve çok boyutlu ve dağınık olması ve bu derslerin tümünü 9. Ve 10. Sınıfta zorunlu olarak almaları öğrencilerin memnuniyet algılarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca meslek seçimi için alan belirlemişleminin 11. Sınıfta başlıyor olması öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık için ayıracakları zamanı sınırlayarak kaygılarını artırmaktadır. Zamanlarının daraldığını düşünen öğrencilerden bazıları alanı dışındaki derslerle zaman kaybetmektense açık lise veya akşam lisesine geçiş yaparak bu durumu telafi yoluna gitmektedir. Nitekim bir öğrenci bu boyutuna ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Sınıf mevcudumuzun yıllara göre azalma sebebi; alan dışı dersleri görüyor olmamız ve okuldan verilen eğitimden memnun olmayarak sonuç itibarıyla açık liseye birçok arkadaşımızın geçmek zorunda kalmasıdır.”* (KÖ12-8)

Buna ek olarak ders kitaplarının ise yalnızca sınav odaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu boyutuna ait sonucundan hareketle; Öğrenciler sadece MEB’ in kaynaklarıyla yetinemedikleri için eksik kaldıkları ifade edilebilir. Oysa aynı merkezi sınava girecek olan özel okul öğrencileri devletin verdiği ders kitaplarının dışında alabildiğince zevklerine, öğrenme stillerine, ilgilerine ve düzeylerine hitap eden çok yönlü yardımcı kaynaklardan yararlanarak resmi okullarda öğrenim gören fırsat ve imkan eşitliği açısından üstünlük sağlamış olmaktadır. Bu durum, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (METK) yer alan fırsat ve imkan eşitliği ilkesine aykırılık teşkil etmektedir. Dolayısıyla bütün okulların (özel-resmi) velilerin talepleri doğrultusunda öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve öğrenme stillerine uygun kaynaklar seçebilmesinin yolu açılmalıdır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun ders sürelerini uzun bulduğu (40dak). Günlük ders saatleri fazla olduğunu (8 saat) ifade ettiği görülmüştür. (KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ10-9) Buna ilişkin olarak öğrencilerin dersi dinleme ve odaklanma süresinin 20-25 dakika olduğunu daha fazla süre dikkatlerinin dağıldığı ve günlük 8 saatlik bir okul gününün (dersler programda bir de dengeli şekilde dağılım yapılmamışsa) boğucu olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğrenci görüşlerinden hareketle, ders motivasyon ve adaptasyon sürelerine göre öğrencilerin ders saatlerinin sürelerinin ve teneffüslerin düzenlenmiş olması ve programlarının rasyonel ve dengeli bir şekilde oluşturulmasının, öğrencilerin okula ilişkin memnuniyet algılarının artırmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Yine aynı boyuta ilişkin bir tespit de araştırmanın nitel bölümüne katılan tüm öğrencilerin ders içeriklerinin kendilerini geleceğe hazırladığını düşünmediğini ifade etmesidir

(KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ10-1, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, EÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9) Bununla ilgili olarak, müfredata ek olarak onları geleceğe hazırlayacaklarını düşündükleri ders önerilerinin ise daha çok Ekonomi, Mantık, İletişim Becerileri, İnsan İlişkileri ve Saygı, Cinsel Sağlık Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Demokrasi ve Yönetim, Kod Yazılımı, Akıl Oyunları gibi ders ve derslerin olması; ders programlarının sıkıcı ve ezbere dayalı bir içeriğe sahip olduğunu ve öğrencilerin bu dersler müfredata eklenirse mezun olduklarında üniversite yaşamına daha hazır hissetmelerine yardımcı olacağı bu önerilerinden anlaşılmaktadır.

Yine bu alt boyuta ilişkin öğrenci görüşlerinden hareketle; *Öğrencilerin müfredata eklendiğinde onları geleceğe hazırlayacağını düşündükleri ders önerileri incelendiğinde*, öğrencilerin Demokrasi Eğitimi dersini de önerdikleri görülmektedir. Eğitimin siyasal işlevi, o ülkenin siyasal rejimine uygun insanlar ve vatandaşlar yetiştirmeyi öngörmektedir. 1739 METK’ nın birinci temel amacı; *“Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”* tir (Md.2). Görüldüğü gibi eğitimin siyasal işlevinin gereği olarak Demokrasi rejiminin gerektirdiği insan profilini yetiştirme görevi eğitim sistemine aittir. Ünlü eğitim bilimci Russel: “Demokrasi, ancak demokrasi kültürü almış ve demokrasi kültürünü benimsemiş ve hayata geçirmiş insanların bulunduğu toplumlarda başarılı olur” demektedir. Yoksa Demokrasi yalnızca Anayasa ve yasal mevzuatta yerini almaktan öteye gidemez. Russel’a göre Türkiye’de öğrencilerin Demokrasi eğitiminden geçmesi bir gereklilik ve zorunluluktur. İşte bu gerekliliği yerine getirecek olan eğitim sistemi ve onun temel yapıtaşı olan okullardır. Okullardaki müfredat Demokrasi ve İnsan Hakları dersini içermeli ve esaslı bir eğitimle Demokrasiye uygun vatandaşlar yetiştirmelidir.

Öğrencilerin okulda verilen eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun genel olarak verilen ödevler günlük hayatta kullanılabilir bulmadığı saptanmıştır (KÖ11-2, KÖ12-3, KÖ10-4, KÖ12-5, KÖ11-6, EÖ9-3, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9). Ezbere dayalı ödevler, öğrencinin öğrendiği konuyu kalıcı belleğe geçirerek farklı durumlar karşısında sorun çözebilme becerisini geliştirmez. Dolayısıyla

öğrenciye verilecek olan ödevlerin ilgili konuyu anlaması ve hayata aktarımı değişik durumlar karşısında çözüm yolu üretme yetisini kazandırmayı amaçlaması beklenmektedir.

Öğretmenlerin dersleri ilgi çekici anlatmadığı ve ders konularını yalnızca sözel anlatım yöntemi ile aktardıkları (KÖ11-2, KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, KÖ12-5, EÖ12-2, EÖ9-3, EÖ11-5, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9) belirtilmiştir. Oysa Gardner (1990) Çoklu Zeka Kuramında her öğrencinin 8 farklı zeka türüne sahip olduğunu, bu zeka türlerinden bazılarında diğerlerine göre normatif olarak daha yüksek düzeyde bir zeka türüne sahip olduğunu ve her dersin kazanımları için öğrencinin üstün olduğu zeka türüne uygun etkinlik yaptırıldığında öğrencinin daha kolay öğreneceğini ve yaptığı öğrenmeden zevk alacağını ifade etmiştir. Bu durum öğrenci merkezli eğitimi de öğrenci başarısı için ön plana çıkarmaktadır.

Öğrenciler bazı dersleri sırf sınavdan geçer not almak için dinlediğini ifade etmiştir (KÖ12-5, KÖ11-6, KÖ11-2, KÖ10-4, EÖ12-2, EÖ11-4, KÖ12-10, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ11-7, EÖ8-9, KÖ12-3). Bu durum, ezbere dayalı ve sınav odaklı ders konularının öğrenciyi cezbetmediği fakat sınavdan başarılı olmak için zorunlu tuttuğu ve not ortalamasının yüksek olması için dersi ilgi çekici bulmamasına rağmen dinlemek zorunda hissettiği bir durumu ortaya koymaktadır. Oysa, okul bir öğrencinin de ifade ettiği gibi insanın kendisini bulduğu yer olmalıdır, sınava hazırlandığı yer değil!" (KÖ9-11)

Öğrencilerin okulun sunduğu hizmet ve olanaklar alt boyutuna ilişkin olarak; araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla laboratuvarların işlevsiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir (KÖ10-4, KÖ12-3, KÖ11-6, EÖ11-5, EÖ11-4, EÖ10-6, EÖ9-3, EÖ10-1, KÖ9-1, KÖ12-5, KÖ9-11, KÖ12-8, KÖ10-7, KÖ9-9, EÖ11-7, EÖ8-9, EÖ10-9) Laboratuvarlar özellikle fen bilimlerinin vazgeçilmez uygulama alanlarıdır. Öğrencilerin bu alanda öğendiklerini deney ve gözlem yoluyla pekiştirmeleri onların yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve bu öğrenmenin kalıcı olmasına ve hayatla ilişkisi kurmasına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla laboratuvarlar öğrenmenin hayata uygulanmasının önemli bir aracı olarak görülmektedir.

Yine araştırma sonucuna göre öğrencileri büyük bölümü, okullarında kapalı spor salonunun bulunmadığını ifade etmişlerdir. *"İkili öğretim yapılıyor okulumuzda ve ben sabah gidiyorum. Dersler 7'de başlıyor, uykulu bir şekilde ders dinlemeye çalışıyoruz; kapalı spor salonumuz olmadığı için sabah ilk ders Beden Eğitimi dersini karanlık saatte yapmak çok zor oluyor. Yağmurlu günlerde ise sınıfta hiçbir şey yapmadan oturuyoruz."* (KÖ10-4). Okullar sadece akademik bilgilerin verildiği alanlar olmayıp aynı zamanda öğrencinin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimini sağlayacak olan kurumlardır. Milli Eğitimin genel amaçlarında da

belirtildiği gibi okullar öğrencinin sağlıklı ve dengeli bir beden ve ruh yapısına sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar. Bunun için ise okulda özellikle yağışlı günlerde de beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin yürütülebilmesi için kapalı spor salonlarına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Bu aynı zamanda Mustafa Kemal Atatürk'ün “*Sağlam kafa, sağlam vücutta bulunur*” şiarına da hizmet etmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin kütüphaneden yeterince yararlanamadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. “*Kütüphane var ama şimdiye kadar kullanmadım hiç. Kütüphane zaten son katta yani 12. Sınıfların bulunduğu yerde. Onlar genellikle kütüphanede ders çalışıyorlar. Rahatsız etmemek için gitmiyoruz*” (EÖ11-7). Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yapılandırmacı program anlayışıyla birlikte öğretmenin bilgi aktaran rolünden öğrencinin bilgiyi araştıran, inceleyen, üreten, çoğaltan ve paylaşan rolüne doğru bir yönelme olmuştur. Bu durumda öğrencinin ihtiyaç duyduğu araştırma konularına ulaşması ve bilgiyi yapılandırması için kütüphaneye ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla okulların bilgi toplumunda gerek basılı gerekse dijital ortamdaki bilgiye ulaşması için okulların kütüphane yoluyla olanaklar sağlaması beklenmektedir.

Araştırmada rehberlik servislerinin işlevlerini yerine getiremediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. “*Rehberlik servisi sen kendin gidersen seni dinliyor. Zaten sabah erken saatte ders başlıyor dolayısıyla biz derslerde uykulu oluyoruz. Rehberlik servisinden sabahçı grubun yararlanamadığını düşünüyorum. Meslek seçimi veya ilgilerimizle ilgili bir form veya sınıfa gelerek bir sunum yapmadı*” (EÖ11-5). Bu sonuç çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Turan ve Kayıkçı, 2020; Akgün, 2010; Can, 2010). Rehberlik hizmetleri Çağdaş okulun vazgeçilmez unsuru olarak görülmektedir. Okulda öğrencinin mesleki rehberliği, bireysel rehberliği ve eğitsel rehberliği gibi öğrenci hizmetleri rehberlik serviskelri tarafından yapılmaktadır. Dolayısıyla rehberlik servislerinin işlevlerini yerine getirmesi; hem öğrenci gelişimi hem de öğrencinin akademik başarısı için büyük bir önem taşımaktadır. Rehberlik servisini bu işlevi aynı zamanda Mili Eğitimin genel amaçları arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Buna göre öğrencinin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda bir mesleğe yönelerek toplumun üretici bir ferdi olabilmesi için ve ülkenin ekonomik ve toplumsal kalkınması katkı yapabilmesi için rehberlik servislerinin etkili işleyişine ihtiyaç vardır. Bugün Türkiye’de binlerce üniversite mezunu istemediği bir mesleğe yönelmesinde ve işsiz kalmasında rehberlik servislerinin etkili işlemeşinin rolü olduğu söylenebilir.

Yine araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okulda geçirdikleri vakti kayıp olarak gördükleri ifade edilmiştir. “*Okulu gereksiz ve burada geçirdiğim zamanı da kayıp olarak görüyorum. Evde daha verimli çalışıp kaynaklara kendim ulaşarak da müfredattaki*

konuları öğrenebilirim. Okulda programda alan dışı dersler var, o yüzden evde olsam işime yaramayacak gereksiz olan dersleri atlayarak üniversite sınavına hazırlanabilirim.” (KÖ12-3) Ayrıca okula ilişkin olarak yaşam doyumu konusunda bazı öğrencilerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. “Okuldaki yaşam doyumu konusunda herkesin mutsuz olduğunu hissediyorum. Tüm öğrenciler olarak okul bitse de gitsek modundayız! Ben de okula mutlu gitmiyorum. Geleceğimi kurtarmak ve para kazanmak için gidiyorum. Bir şey öğrenmek istediği için değil; sınavı geçmek için gidiyoruz birçoğumuz.” (KÖ10-4). Öğrencilerin okuldaki geçirdikleri süre, günlük hayatlarının büyük bir kısmını kapsamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bu zamanlarını verimli geçirebilmeleri ve kişisel hedeflerine ulaşmaları açısından da çok önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul mevcudu kalabalık görüşünü belirten öğrenciler tespit edilmiştir. “Okul kalabalık, öğrenci sayısı çok fazla. Okulun genellikle aynı yerlerinde aynı öğrenci gruplarını görüyorum. Büyük sınıflar daha şanslı ve spor alanlarından daha fazla yararlanıyor. Onlar varsa biz girip oynayamıyoruz. Eşit yararlanmadığımızı düşünüyorum.” (EÖ10-6). Sınıf ve okul mevcutlarının kalabalık olması Türk Eğitim Sistemi’nin başlıca sorunlarından birisi olarak görülmektedir. Bu durum öğrenme faaliyetlerini olumsuz etkilediği gibi okulun olanaklarından her öğrencinin eşit şekilde yararlanmasının önünde de engel olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan bu sonuca ilişkin olarak Yaman’ın (2010) Kalabalık sınıfların etkilerini incelediği araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin, ilköğretim kademesindeki öğrencilere göre kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminin zorlaştığı ve disiplin sorunlarının arttığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Doğal olarak, öğrenci sayısı arttıkça sınıf kontrolünün zorlaşacağı ve öğretmenin her öğrenciye gerek ödev kontrolü gerekse değerlendirme-geliştirme çalışmalarında ayırabileceği zaman azalacaktır. Bu da sınıf yönetiminin etkin uygulanmasını zorlaştıracaktır.

Başka bir sonuca göre öğrencilerin bazıları Wc lavabolar temiz değil görüşünü belirtmişlerdir. “Öğretmenlerin kullandıkları tuvalet ve lavabolar sürekli temizleniyor, biz öğrencilerin tuvaletlerini ise kirli buluyorum. Hizmetli personel de bize karşı çok kaba; sanki biz başarısız ve saygıyı hak etmiyoruz gibi bir anlayışları var yani okulun içindeki insanlar da birer stres sebebi.” (KÖ11-6). Özellikle salgın sürecinde, gerek okullar gerekse toplu yaşamın sürdüğü alanlarda hijyenik ortamın sağlık açısından önemi ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin okulda eğitiminin yanında sağlıklı ve hijyen bir ortamda yaşamlarını sürdürebilmeleri de tuvalet ve lavabo vb. bölümlerin periyodik olarak temizlenmesine ve temiz

kullanılmasına bağlıdır. Bu durum aynı zamanda okulda temizlik işleri hizmetlerini yürüten personelin yeterli sayı ve nitelikte olması ile ilişkilidir.

Son olarak araştırma sonucuna göre çok sayıda öğrenci okulda yapılan Sosyal etkinlikleri yetersiz bulmaktadır. *“Okulda geçirdiğim vakitten memnunum diyemem; kayıp. Çünkü okulda hiç etkinlik yok. Yalnızca ders görüyoruz.” (EÖ11-5)*. Okullar, öğrencilerin yalnızca akademik gelişimi değil aynı zamanda sosyal, kültürel ve duygusal yönden gelişimlerini sağlamakla görevlidir. Okullar öğrencilerin bu yöndeki gelişimlerini gerek eğitsel kulüpler gerekse farklı etkinlikler yoluyla sağlar. Yapılan bu etkinlikler öğrencilerin sosyal kültürel gelişimini sağladığı gibi okulu sıkıcı bir ortam olmaktan uzaklaştırır.

Öğrencilerin okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişimi alt boyutuna ilişkin olarak; araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenlerinin kendilerine karşı tutum ve davranışlarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir (KÖ12-3, KÖ11-2, KÖ12-5, EÖ10-1, EÖ11-4, EÖ9-3, EÖ12-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ10-9, EÖ11-7, EÖ12-2). Ayrıca öğrenciler sınıflarda güvene dayalı bir ortam oluştuğuna ve rahatlıkla fikirlerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir (KÖ12-5, EÖ11-4, EÖ11-5, KÖ9-1, EÖ10-6, KÖ12-8, KÖ10-7, EÖ10-9, EÖ11-7). Nitel bölümdeki öğrenci görüşleri ile paralel olarak, çalışmanın nicel bölümündeki bulgular incelendiğinde öğrencilerin en yüksek memnuniyet algı düzeylerinin bu boyutta olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucuna göre bazı öğrenciler öğretmenlerin, öğrenciler arasında ayrım yaptıklarını ve derse ilgili olan öğrencilerle daha çok ilgilindikleri görüşünü bildirmişlerdir (KÖ11-2, KÖ12-3, EÖ9-3, EÖ11-4, KÖ12-10, KÖ9-9, EÖ11-7, KÖ10-4, KÖ9-11). Bu durumda öğrencilerin adalet duygularının zedelendiği ve sınıfta kendilerini yok sayıldığı hisine kapılarak değersiz gördüklerini ifade etmişlerdir (KÖ11-6, KÖ10-4) Sınıf yönetiminin önemli konularından bir tanesi öğretmen-öğrenci ilişkileridir. Etkili bir sınıf yönetiminde öğretmenin öğrencilerin gözünde adil, sevecen, içten, samimi ve dürüst bir imaj yaratması sınıf disiplinini ve öğrenme-öğretme sürecini etkili kılmada önemli bir etken olarak görülmektedir. Celep'e göre (2022) öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz önemlidir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi *“Lise öğrencilerinin hayal ettikleri ‘ideal okul’ a ilişkin beklenti ve önerileri nasıldır?”* ve *“Lise öğrencilerinin hayallerine dayalı nasıl bir ideal*

okul modeli önerilebilir?” biçiminde oluşturulmuştur. Öğrencilerin hayal ettikleri okul üç boyuttan; altı alt boyuttan oluşmaktadır. Okulun yönetim, eğitim-öğretim, hizmet ve olanaklar olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Okulun yönetsel yapısı ve işleyişi, okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişimi, ders içerik, program ve müfredatın uygunluğu, okuldaki eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı, okulun fiziki yapısı, bahçe ve bölümlerinin yeterliği, okulda öğrenciye sunulan hizmet ve olanaklar şeklinde ise alt boyutları oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar çerçevesinde öğrenci hayallerindeki ideal okuldan beklenti ve önerileri aşağıda açıklanmıştır:

Öğrenciler *yönetsel yapı ve işleyişe ilişkin olarak*; forma zorunluluğunun olmadığı, öğrencilere karşı saygılı, önyargısız ve adil bir tutumun sergilendiği, daima öğrencilerle sahada ve ulaşılabilir yöneticilerin bulunduğu, tam gün öğretim yapan, yönetim kararlarına öğrenci katılımı olan ve öğrenci meclisinin bulunduğu, öğrencilere memnuniyet anketlerinin uygulandığı, okula ulaşımı kolay olan, yönetici ve idarecilerin öğrencilere anne-baba şefkati ile yaklaştığı, öğretmenlerin ders anlatım teknikleri konusunda denetlenerek iletişim becerileri ve sınıf yönetimi gibi konularda geliştirildiği, hizmetli ve personelin daha etkin çalıştığı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) fon desteği ile dezavantajlı öğrencilere ücretsiz yemek ve ders kitabı olanağı sunulan, gençlik projeleri hibe ve planlanan kampanya, etkinliklerle öğrencilere yurt dışında eğitim bursu imkanı verilen, merkezi sınavsız liseye giriş sisteminin uygulandığı, not ortalaması ve okulun komisyonu tarafından yapılan insani beceriler ve duygusal zeka ölçütlerine dayalı bir okula kayıt sistemi bulunan, ders kitabı seçimi ve öğrenci alımı için öğretmen, yönetici ve uzmanlardan oluşan komisyonu olan, okul çalışmalarının (ders anlatımları, projeler, sosyal etkinliklerin ve öğretmen-öğrenci iletişimi) medya aracılığıyla tanıtımının yapıldığı bir okul hayal etmektedirler.

Öğrenciler *okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri ve iletişimine ilişkin olarak*; samimiyete, barış ve güvene dayalı bir sınıf ortamına sahip, öğretmenlerin, “ben, sizden biriyim!” imajı sergilediği, öğrencileri tanıyan ve onlara isimleriyle hitap eden öğretmenlerin olduğu, sınıfta yalnızca ilgili öğrencilerle değil; kapsayıcı bir derse katılım sağlandığı, mutlu ve enerji dolu öğretmenlerin bulunduğu, sınıftaki farklı kültür ve uyruklu öğrencilere önyargısız yaklaşılan, ulaşılabilir ve yardım için gönüllü öğretmenlerden oluşan, eleştiriye açık, farkındalığı yüksek ve aynı zamanda öğrenci psikolojisinden anlayan, empati duygusuna sahip öğretmenlerin olduğu, değerli olduğunu hisseden öğrencilerden oluşan bir ortamın sağlandığı ve son olarak sevgi ve anlayışa dayalı bir sınıf yönetimi ve disiplini olan bir okul hayal etmektedirler.

Öğrenciler *ders içerik, program ve müfredatın uygunluğuna ilişkin olarak*; alan seçiminin 9.sınıfta belirlendiği ve 10. sınıftan itibaren müfredatın tüm dersleri yerine ilgili alan derslerinin verildiği, meslek ve alan seçimini yalnızca ders notlarının değil; ilgi ve yeteneklerin de belirlediği, İngilizce'nin her sınıf düzeyinde ortak zorunlu ders olarak görüldüğü, MEB ders kitaplarına ek olarak okul komisyonu tarafından yardımcı kaynak seçebildiği, ders sürelerinin 30 dakika; teneffüslerin en az 10 dakika olduğu ve günlük toplam 6 saat dersin verildiği, dengeli ve rasyonel dağılıma sahip ders programı olan, her gün ilk 20 dakikalık öğretmen müdahalesiz dünyadaki gelişmelere ilişkin serbest kürsü dersinin yapıldığı, yazılı sınavlar yerine yıl içinde öğrencilerin etkinlikleri, derse katılımları, proje ve portfolyoları yoluyla yıl sonunda değerlendirilmenin yapıldığı, okul sonrasında isteyen öğrenciye okulda ödev yapma ve ders çalışma imkanı veya sanatsal etkinliklere katılım imakını bulunan, mezun olan her öğrenciye bir müzik aleti çalma fırsatı veren bir okul hayal etmektedirler.

Öğrenciler *eğitimin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısına ilişkin olarak*; çoğunlukla genç öğretmenlerin sınıflarda ders anlattığı; deneyimli öğretmenlerin ise sınav uygulaması ve kitap seçiminde komisyon üyesi olarak görevlendirildiği, verilen ödevlerin daha çok sosyal görevler, deney ve sonuçlarını raporlama ve sunma gibi hayatta işe yarar nitelikte olduğu, sorumluluk ve işbirliği bilinci aşılması amacıyla haftanın bir günü sınıf ve bahçe temizliğinin öğrencilere yaptırıldığı, derslerin yaparak yaşayarak öğrenildiği, derslerin atölye ve laboratuvarlarda uygulamalı anlatıldığı, ders konularını günlük hayatla ilişkilendirerek kalıcı öğrenmenin sağlandığı, öğrencilere ders notları ve tekrar ders izleme imkanı sağlayan etkileşimli tablet verildiği bir okul hayal etmektedirler.

Öğrenciler *fiziki yapı, bahçe ve bölümlerinin yeterliğine ilişkin olarak*; okul binasının enerji veren canlı veya pastel renkte yatay mimariye sahip olan, üst katında öğrencilerin hava alması için geniş terası bulunan, zemini çimen, büyük ve ağaçlandırılmış bir kampüsü olan, öğrencilerin fiziki gelişimine uygun donanımına sahip kullanışlı bir bahçesi olan, festival-şenlik gibi etkinliklerde sahne sanatlarının sergileneceği bir amfiye sahip, birbirinden bağımsız, yeterli ve güvenli spor alanları bulunan, kantininde öğrenci sayısına uygun, masa, bank ve sandalyelerin olduğu, güneşli alan, ferah ve kullanışlı sınıfları bulunan, akıllı tahta, ders materyalleri ve kişisel dolapların bulunduğu U şekli oturma düzenine ve ergonomik sıralara sahip sınıfları olan, sabit sınıf uygulaması yerine ders içeriğine göre hazırlanmış sınıfların olduğu, periyodik olarak güncellenen; başarı ve yaşam doyumu açısından motive eden slogan ve görsel içerikli panoları olan, sınıf ve bölümlerin iklimlendirmesinde modern teknolojilerin kullanması bir okul hayal etmektedir.

Öğrenciler, *öğrenciye sunulan hizmet ve olanaklara ilişkin olarak*; okul çevresinde ve girişinde olmak üzere iki güvenlik birimi bulunan, hayvan sevgisinin aşılması amacıyla “Hayvan Dostu Kampüs” uygulaması yapan, ürün çeşitliliği ve fiyatlar açısından her öğrencinin hizmet alacağı geniş bir kantine sahip, dezavantajlı öğrencilerin ücretsiz yararlandığı her tür beslenme şekline uygun mönüye sahip güneş gören bir yemekhanesi olan, bahçede zengin kitap içeriğine sahip açık bir kütüphanesi ve okuma aktivitesi için konforlu koltukların olduğu, sabah ilk teneffüs öğrencilere kahve servisinin yapıldığı, sınıf mevcudunun en fazla 24 öğrenci olduğu, aktif kullanılan kapalı spor salonu ve donanımlı soyunma odalarına sahip, öğrencinin hiç boş kalıp sıkılmayacağı sosyal etkinlikler düzenleyen, aktif çalışan ve öğrenciyle birebir ilgilenen, onlara yeteneklerini keşfederek meslek seçiminde yol gösteren bir rehberlik servisi bulunan, modern teknoloji ile donanımlı, hijyen tuvalet ve lavabolara sahip, okulun genel temizliği için yeterli sayıda personel çalıştıran ve bu çalışanların öğrencilere güler yüzlü ve nazik davrandığı, laboratuvar desteği ile deney, gözlem ve aktif öğrenme yöntemi uygulayan, yeterli donanıma sahip Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri için atölyelerin bulunduğu ve son olarak her branşta okul spor takımlarının etkin olduğu bir okul hayal etmektedirler.

5.2. Araştırmanın Önerileri

Araştırma sonucu ulaşılan bulgulara dayanarak, sorunun çözümüne yönelik olarak Uygulamacılara Yönelik Öneriler; benzer ne tür araştırmalar yapılabileceğine ilişkin ise Araştırmacılara Yönelik Öneriler geliştirilmiş ve bu öneriler aşağıda iki başlık altında maddeler biçiminde sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- MEB’in okul tip projeleri oluşturulurken öğrencilerin görüşleri dikkate alınmalıdır.
- Müfredat ve ders içeriklerinin oluşturulmasında öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri gözönünde bulundurulmalıdır.
- Demokratik toplumların oluşturulmasında okullarının rolünün artması için öğrencileri ilgilendiren yönetsel kararlarda öğrenci temsilcilerinin de görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır.

- Öğrenim ortamında saygı görme hakkının etkin bir şekilde işlemesi ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması için öğretmen ve yöneticilere bu konuda duyarlılık eğitimi verilmelidir.
- Öğrenim ortamının sıkıcılığı ve sınav baskısının azaltılması için okullarda sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin artırılması ve öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçları karşılanmalıdır.
- Tüm okul türlerinde ikili eğitim yerine normal öğretime geçilerek kültür derslerinin yanında Beden Eğitimi ve Görsel Sanatlar gibi derslerin ders programlarında saat süresi artırılmalıdır.
- Ders programları oluşturulurken verilen dersin ders saat süresi, sayısı ve dağılımı verimlilik ilkesi dikkate alınmalıdır.
- Okul bahçeleri öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve sayılarına göre çeşitlendirilmeli ve düzenlenmelidir.
- Okul yapımında toplumsal demografik ve nüfus artışı göz önünde bulundurularak uzun vadeli planlara yer verilmelidir.
- Faaliyete geçmiş okullarda kalabalıksınıflar öne sürülerek okul bahçelerine ek bina yapımından vazgeçilmeli ve öğrenci başına düşen oyun alanlarının belli standartların altına düşmemesine özen gösterilemelidir.
- Okullarda kaliteden ödün verilmemeli ve her okul türünün kalite standartları (personel, donanım, okul binası ve bölümleri vb.) oluşturularak bu standartların gerçekleştirilmesine öncelik verilmelidir.
- Okul yöneticilerin seçiminde bilimsellik, profesyonellik, uzmanlık ve liyakat ilkeleri göz önünde bulundurulmalı ve yöneticilerin eğitim yönetimi alanında uzmanlaşması sağlanmalıdır.
- Okullarda kişisel, mesleki ve eğitsel rehberliği etkin kılacak şekilde rehberlik servisleri oluşturulmalıdır. Bunun için rehberlik servislerine yeterli personel, donanım ve ortamlar sağlanmalıdır.
- Okul binaları, öğrencilerin psikolojisine hitap edecek şekilde estetik bir mimari yapıya kavuşturulmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın bir benzeri okul öncesi, ilköğretim ve yükseköğretim kurumlarında yapılabilir.
- Bu araştırma Antalya ili sınırları içerisinde yapılmış olup Türkiye genelinde çalışılabilir.
- Öğrenci, okul paydaşlarının yalnızca biri olup öğrenci dışındaki okul paydaşlarının görüşlerine dayalı ideal okul model çalışmaları yapılabilir.
- Öğrenci memnuniyeti ile okula bağlılık, okula devam ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.



KAYNAKÇA

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (METK). (1973). 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete.
- AÇEV (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar* (Haz. F. Gökşen, Z. Cemalcılar & F. Gülselel). İstanbul: AÇEV Yayını.
- Açıkalın, A. (1996). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkalın, A., Şişman, M., Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ainley, J. (1991). ‘High school factors that influence students to remain in school’, *Journal of Educational Research*, 85, 69–80.
- Akar, R. ve Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (130), 16-23.
- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 2, 474-483.
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370
- Aksu, M. B. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksu, Ö.V. ve Demirel, Ö., Bektaş, N. (2011). Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde donatı elemanları üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(3), 243-254.
- Aldemir, C., Gülcan, Y. (2004). "Student satisfaction in higher education: A Turkish case," *Higher Education Management and Policy, OECD Publishing*, 16(2), 109-122.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24–37.
- Alnajdawi, A. M. (2019). Ürdünlü çocukların ideal bir okulun ve öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algılarını keşfetmek. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 10(4), 201-225
- Altaş, D. (2006). Üniversite öğrencileri memnuniyet araştırması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21 (1).

- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altuntuğ, K., Ege E. (2012). Doğum sonu yaşam kalitesi ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(3), 214-222.
- Ansarı, W. E. (2002). Student nurse satisfaction levels with their courses: Part I effects of emographic variables, *NurseEducationToday*, 22(2), 159–169.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112
- Atay, L. & Yıldırım, H. M. (2008). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin memnuniyetine yönelik bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 5(3). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/soid/issue/11376/135944>
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri. Y. Özden (Ed.), içinde *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim süreci ve okul personeli. *Girne American University Journal of Social and Applied Science*. 3(5), 13-24.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarında öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baker, J. W. (2000). The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Jacksonville: Florida Community College.
- Baker, P. J. (1991). Metaphors of mindful engagment and a vision of better schools. *Educational Leadership*, 48(7) 32-35
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz Yayınları.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Balkıs, M. & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Barker, R. G., & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford U. Press.
- Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Becer, E. (1999). *İletişim ve grafik tasarım*. Ankara: Dost Yayınları.
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277. DOI: <https://doi.org/10.2190/8YQM-B04HPG4D-BLLH>.
- Bernard, M. E. (2004). Emotional resilience in children: Implications for rational emotive education. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 39–52.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Bilgen, H. N. (1990). *Örgüt iklimi*. (1. Baskı). Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. No: 235.
- Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *International Journal of Educational Research*, 56, 75-88
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Brewster, A. & Bowen, G. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model*. Unpublished doctoral dissertation, Pepperdine University, Malibu.

- Bulut, Ö. (1998). *Eğitim yönetiminin çağdaştırılması: Eğitimde TKY uygulaması ve yararları*. II. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması- Ödül Kazanan Makaleler, İstanbul
- Burgaz, B. & Ekinci, C. E. (2007). Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nce Sunulan Hizmetlere İlişkin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 71-89.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 71, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (2005b). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. Lonöor: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Butt, B. Z., ve Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 5446–5450.
- Cameron, K. (1986). A Study of organizational effectiveness and its predictors. *Management Science*, 32, 87-112. <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.32.1.87>
- Can, E. (2010). İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 911-917.
- Carrell, S. E., ve West, J. E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy*, 118(3), 409–432.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayınları.
- Cerit, Y. (2006). School metaphors: the view of students, teachers and administrators. *Educational Science Theory and Practice*, 6(3), 692-699.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 3-13.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute. <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf>, (erişim tarihi: March 29, 2014)

- Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*. Harvard Educational Review. 76. 10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn.
- Condelli, L., Wrigley, H. S., ve Yoon, K. S. (2008). "What works" for adult literacy students of English as a second language. In *Tracking adult literacy and numeracy skills* (pp. 152–179). Routledge.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağatay, T. & Öztürk, Z. (2019). Öğrenci memnuniyet derecesinin kurum bağlılığına olan etkisi: Ankara'da bir meslek yüksekokulu örneği [The effect of student satisfaction on institutional commitment: a case of vocational school in Ankara]. *Journal of Politics, Economy and Management*, 2(2), 43-57.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, ss.27-90.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17, 3.
- Çeçen, A. R. (2006) Validity and reliability studies of the emotions management skills scale. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2, 101-113.
- Çelik, V. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetinkaya, A. N., Gülmez, T. S. (2002). *Okul Gelişim Modeli*. (Düzeltilmiş 3. Baskı). Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Delaney, J. G. (2000). What are learner-centered schools. *Studies in newfoundland education and society*, 264. <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol1/delaney2.html>. (Erişim tarihi: 10.01.2021)
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perception of school: A cross cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.

- Demir, S., B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 1(1), 26-40.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Atıf İndeksi, 1–398.
- Demirli, C. & Kerimgil, S. (2009). Yükseköğretimde eğitim öğretimle ilgili öğrenci memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1392-1403.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 1-24.
- Demirtaş, H. (2008). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminin önemi. *Eğitişim Dergisi*. Sayı: 20. <http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/54-20/337-insan-hklari-ve-demokrasi-egitimi.html>, (erişim tarihi: 03.02.2021).
- Demirtaş, Z., Kahveci, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okullarına yönelik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2151- 2161.
- Deshields, Jr., O. W., Kara, A. ve Kaynak, E. (2005), “Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg’s two factor theory”, *International Journal of Educational Management*, 19(2), 28-139.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Dilşeker, F. (2011). *Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi, Öğrenci Memnuniyeti, İmaj, Sadakat Ve Tavsiye Etme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Doğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 361-382.
- Dominici, G. And Palumbo, F. (2013). How to build an e-learning product: factors for student/customer satisfaction, *Business Horizons*, 56 (1), 87-96.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T., Cömert, M. (2011). Gevşek yapıli sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-29

- Dönmez, M. C. Y. & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (istiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6137/82337>.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 266-280.
- Duman, B. (2004). *Süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi*, Yüksek lisans tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eccles, J. S., Midgley, C. & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in school environment: effects on achievement motivation. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 283–331).
- Egelioğlu, N., Arslan, S. & Bakan, G. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin memnuniyet durumlarının akademik başarıları üzerine etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 13(1), 14-24.
- Elliot, K., Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, p. 197 – 209.
- Elliott, K. M., ve Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Eom, S.B., Wen, H.J. & Ashill, N. (2006). The Determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: an empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
- Epstein, J. L., and McPartland, J. M. (1976). *Classroom organization and the quality of school life*. Maryland: Center for Social Organization of Schools.
- Erdoğan, Z. (2001). *İlk ve ortaokulların ergonomik açıdan incelenmesi ve iyileştirme önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (13. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergene, T. (2009). Psiko-sosyal gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı) içinde (s.101-129). Ankara: Pegem.
- Farrell, L. ve Ryan T. (2006). Ev okulu. (Çev. D. Yaşar). *Eğitim Zil ve Teneffüs Dergisi*. Sayı: 6. Ankara: Algı Yayıncılık. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 2005).
- Ferrari, J. R., Driscoll, M., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Examining the self of chronic procrastinators: Actual, ought, and undesired attributes. *Individual Differences Research*, 5(2), 115-123.

- Fındıkçı, İ. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fidan, M. (2018). Örgüt yazınının kuramsal incelemesi ve metaforik bir tasarım olarak mutlu örgüt. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 17-33.
- Frazier, L. M. (1993). Deteriorating school facilities and student learning, <http://eric.uoregon.edu/publication/digest/digest082.html>, (erişim tarihi: 11.04.2006).
- Freire, P. (1995). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. (1nd Edition). Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, London and New York
- Garbarino, J. (1980). What kind of society permits child abuse?, *Infant Mental Health Journal*. 1(4). 270-280.
- Gardner, H. and Hatch, T. (1990). *Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences*. CTE Technical Report Issue No.4
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Gempp, R., Gonzales-Carrasco, M. (2021). Peer relatedness, school satisfaction, and life satisfaction in early adolescence: A non-recursive model. *Frontiers Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641714>
- Glasser, W. (1985). *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi* (Choice theory: A new psychology of personal freedom). (Çev. M. İzmirli). İstanbul: Hayat.
- Goglar, R., Gross, M. A., Hartman, J. L. & Cunliffe, A. L. (2008). Meaning in organizational communication. *Management Communication Quarterly*. 21(3), 393-412.
- Goodenow, C., and Grady, K. (1992). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71
- Gök, H. (1999). *İlköğretimde Okul binalarının kullanım durumu - zaman ve ergonomik açıdan (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gömleksiz, M. ve Temel, A. (1993). Yapıları açısından devlet okullarının görünümü. 21. *Yüzyıla Doğru Eğitim Yapıları Sempozyumu*. 13-14 Mayıs. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi.
- Graham, H., Beall, D. L., Lussier, M., McLaughlin, P. and Cher, S. Z. (2005). Use of school gardens academic instruction. *Journal of Nutrition Education and Behaviour* 37, 147-151.
- Griffin, T. (1990). The physical environment of the collaeg classroom and its affects on students, *Campus Ecologist*, 8(1).
- Gül, M. (2006). Çevresel baskı gruplarının okulun genel işleyişine etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 71-84
- Gülcan, Y., Kuştepeli, Y., Aldemir, C. (2002). Yüksek öğrenimde öğrenci doyumu: kurumsal bir çerçeve ve görgül bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Isparta*, 7(1), 99-114.
- Gümüş, A. (2017). Sınavlar, sınıflar veya 4. yabancılaşma: Taksonomi, önyargı ve ayrıştırmalar [Sınav Özel Sayısı]. *Eleştirel Pedagoji*, 25-28.
- Gün, B. (2001). *İlköğretim okul binalarının bugünkü yapılaşma durumu üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsel, M. (2004). *Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma, sınıf yönetimi* (Ed. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilma). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları
- Güvenen, O. (1999). *Türkiye'nin orta ve uzun dönem stratejik hedefleri*. Ankara: Devlet Planlama Teskilatı Yayın ve Basım Sube Müdürlüğü.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Harris, K. R. ve Alexander, P. A. (1998). Integrated, constructivist education: Challenge and reality. *Educational Psychology Review*, 10(2), 115–127.
- Hathaway, W. E. (1988). *Educational facilities*, Education Canada, Winter / Hiver, s.28-35.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F. ve Hansen, U. (2001), Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality, *Journal of Service Research*, 3(4), 331-344.
- Hernandez, T. J., and Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Hiçyılmaz, Y. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin ideal okula ilişkin algılarının çiz ve yaz yöntemi ile hayal gücü tipolojisi bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 39(3), 304-315.

- Hirvonen, N. (2019). *İyi okul nasıl bir yer? Malavili ilköğretim öğretmenleri ve öğrencileri okulun ideallğine ilişkin algılar*. Yüksek lisans tezi. Doğu Finlandiya Üniversitesi Uygulamalı Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Eğitimi, <https://www.researchgate.net/publication/338037947>, (erişim tarihi: 14.12.2021)
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Hoy, W. E., and Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311. doi: 10.1177/0013161X97033003003.
- Hoy, W. H., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Banglore: Macmillan India Ltd.
- Hutcheson, G. and Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage Publication, Thousand Oaks, CA. <https://doi.org/10.4135/9780857028075>
- Illich, I. (1998). *Okulsuz toplum* (4. baskı) (çev. Mehmet Özey). Ankara: Şule Yayınları.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison. *Metaphors and Images Educational Research*, 38 (1), 77-92.
- İçli, G. E., & Vural, B. B. (2010). Toplam kalite yönetimi ve uygulamaları çerçevesinde kırkırelili üniversitesi meslek yüksekokulları öğrenci memnuniyeti araştırması. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 28(1), 335-349.
- İmamoğlu, B. (2002). ‘İnsan’ yetiştiren kurumlar: Waldorf Okulları, *Özgür ve Bilge Dergisi*, 1(8).
- İmamoğlu, B. (2002). Montessori Okulları, *Özgür ve Bilge Dergisi*, 1(9).
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., ..., and Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Judd, C. M., Smith, E. R., Kidder, L. H., & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations*. Fort Worth: Holt, Rinehart, and Winston.

- Kalaycı, H., Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2), 293-315.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde gözardı edilen unsurlardan “TKY merkezi” ve “eğitim programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kandemir, H. (2015). Öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 447-461.
- Kangas, M. (2010). *Finli çocukların ideal okul ve öğrenme ortamı hakkındaki görüşleri*. Springer Science+Business Media B.V. 13, 205–223
- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi (rehber öğretmenlerin mekânsal algıları bağlamında). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 421-440.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2012). Türkiye’de genel ortaöğretim okullarının büyüklüğüne göre fiziksel koşulların yeterliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 183-204.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatzias, A., Athanasiou, V. P., Power, K. G., and Swanson, V. (2001). Quality of school life: A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Kaya, S. Kaya, F. (2016). İlköğretim I ve II. kademe öğrencilerinin okulları hakkındaki düşünceleri. *Milli Eğitim*, 209, 47-58.
- Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Kayıkçı, K. (1999). Toplam kalite yönetiminde liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (20), 577-595.
- Kayıkçı, K. ve Bayram, P. (2021). Ortaokul öğrencileri arasında siber zorbalık / cyber bullying among secondary school students. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (5), 255-272. DOI: 10.19160/e-ijer.1025560

- Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaokul kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Millî Eğitim*, 187, 207-224.
- Kayıkçı, K. ve Turan, Ü. (2021). Super diversity and citizenship in the 21st century theories and practices İçinde, *Multi-Program Schools and Rising New Values in Education: Intercultural Communication, World Citizenship and Peace Education*. (Ed: Özgüzel, Seyfi). s.35-65. Ankara: Akademisyen Yayınevi
- Kayıkçı, K., Altun, M. ve Karakoç, G., G. (2019). *İlk ve ortaokullarda okul bahçelerinin nitelikli eğitim hakkı çerçevesinde incelenmesi*. (Ed: E. Kırıl, E. Bbaboğlu ve A. Çilek) Eğitim Araştırmaları-2019 İçinde (s. 207-226). Ankara: EYUDER Yay.
- Keleş, R. (1976). *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kemper, E., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 273-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keys, W., and Fernandes, C. (1993). *What do students think about school? A report for the National Commission on Education*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Kıldan, O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2), 501-510.
- Kırnık, D., Özkul R., Dönük, O., Altunhan, Y. ve Altunkaynak, Y. (2021). Okul mutluluk-yaşam ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 603-627.
- Klein, P. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publishing.
- Klein, R. (2000). *Defying disaffection – how schools are winning the hearts and minds of reluctant pupils*. Oxford: Trentham Books.
- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M. and Zajicek, J. M. (2005). Development of a science achievement evaluation instrument for a school garden program. *Hort, Tech*. 5(3), 433-438.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Koç, H., Arslantürk, Y. & Arslan, S. (2008). Yükseköğretimde öğrenci tatmin düzeyleri ile başarı ortalamaları arasındaki ilişki: Hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 57-69.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.

- Koontz, H. (1980). The Management Theory Jungle Revisited. *Academy of Management Review*, 5(2), 175-187.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: theory, practice and reform. *Education*, 114 (4), 530-538.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Lage, M. J., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. doi:10.2307/1183338
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*. 77(8), 453-486.
- Lan, W. & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309–332.
- Leshem, S., Zion, N., & Friedman, A. (2015). A dream of a School: Student teachers Envision their ideal school. *SAGE Open*, 5(4), 1–8. doi: 10.1177/2158244015621351
- Levent, F. (2014). Yönetim teorileri ve yeni yönetim yaklaşımları. M. Çelikten ve M. Özbaş (Yay. Haz.). *Eğitim yönetimi içinde* (s: 89-116). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Lineberger, S. E. and Zajicek, J. M. (2000). School gardens: Can a hands-on teaching tool affect students' attitudes and behaviors regarding fruit and vegetables? *HortTech*. 10(3), 593-597.
- Linnakyla, P. (1995). Quality of school life in the Finnish comprehensive school a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37, 63-74.
- Lynch, D. N. (2010). *Student-centered learning: The approach that better benefits students*. Virginia Wesleyan College.
- Mahlios, M. & Maxson, M., (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice Teachers thinking. *International Journal of Educational Research*, 29(6).

- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Davidson, L. M. (2008). The relationship among social support, victimization, and student adjustment in a predominantly Latino sample. *Journal of School Violence*, 7(4), 48–71.
- Mansuroğlu, S., Sabancı, A. (2010). Evaluating primary schools' gardens in terms of environmental contribution to student learning: A case study in Antalya, Turkey. *Journal of Food, Agriculture & Environment*, 8 (2), 1097-1102.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its' hierarchical structure and its' relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Mascolo, M. F., ve Fischer, K. W. (2005). Constructivist theories. *Cambridge Encyclopedia of Child Development*, 49–63.
- <https://khanahmadli.files.wordpress.com/2019/01/encyclopedia-of-childdevelopment.pdf>, (erişim tarihi: 10.01.2022)
- McKercher, B. (2002). Towards a classification of cultural tourists. *International Journal of Tourism Research*, 4(1), 29–38.
- Mehrabian, A., & Russell, J. A. (1974). *An approach to environmental psychology*. The MIT Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from" case study research in education."*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB, (2002). *MLO modeli*. Ankara: Düzeltilmiş III. Basım EARGED Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1999). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: EARGED Yayınları.
- Mou, Y.L., Zhong, Z, Sun Z. (2007). Education is service student is customer quality is Life, *Journal of Chongqing University of Arts and Sciences*.
- Mullins, L. J. (2006). *Essentials of organisational behaviour*. (1nd Edition). Pearson Education Ltd. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM 20 2JE: England.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. p.351-76.
- Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2013 (13), 1-13

- Napoli, A. R. ve Wortman, P. M. (1998). Psychological factors related to retention and early departure of two-year community college students, *Research in Higher Education*, 39(4), 419-455.
- Narum, J. L. (2004). What lasts: An essay: A learner-centered environment. The Project Kaleidoscope Volume.
<https://www.aacu.org/sites/default/files/u7/PKAL/PKALSTEMFrameworkProjectINotebook.pdf>, (erişim tarihi: 03.11.2021).
- Neill, A. S. (1990). *Bir eğitim mucizesi, Summerhill Okulu*. İstanbul: Yaprak Yayınları.
- Numanoğlu, G. (2000). Eğitimde toplam kalite yönetimi, 34(1), 113-123.
- Okumuş, A. & Duygun, A. (2008). Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 17- 38.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Osmanoğlu, A., E., Yaşa, R. (2018). Lise öğrencilerinin okul ortamından beklentileri. *Turkish Studies Dergisi*, 13/19, 1291-1312.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 17(3), 323-367.
- Oyman, N. (2010). *İlköğretim okullarının fiziksel yapılarına ilişkin öğrenci tutumları ve öğretmen memnuniyetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Önem, E., Polat, M., Nayır, T. ve Eroğlu, F. (2009). Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin genel memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Yaşam Dergisi*, 1(1), ss.4-6
- Özbayraktar, M. (2005). Bilgi teknolojilerinin öğrenim alanı planlamasına etkileri-ilköğretim okullarının derslik ve kütüphane mekanları örneğinde. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(3), 101-108.
- Özdemir S. & Akkaya E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 295-322.
- Özdemir, M. & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(4), 2125-2137.

- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, G. (2009). *Öz belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, M. (1991). *İlköğretim okulları ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin öğrenimi terk etme sorununun analizi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıfatmosferi algısının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Özkara Özaydın, B., Tonguç G. (2019). Ders içeriğinin öğrenci memnuniyeti ve motivasyona etkisi. *Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar İnsan Çalışmaları 1* içinde (Ed. Z. Karacagil). ss.122-132.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). London, UK: McGraw-Hill Education.
- Pang, N. S. K. (1998). Students quality of school life in band five schools. *Assian Journal of Counseling*, 6, 76-106.
- Parayitam, S., Desai, K., & Phelps, L. (2007). The effect of teacher communication and course content on student satisfaction and effectiveness. *Academy of Educational Leadership Journal*, 11(3), 91–105.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pérez, P. M., Costa, J. L. C., & Corbí, R. G. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48- 60.
- Petri, H. (2001). *Motivation: Theory, research and application*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Pirotta, K. I. (2016). *My ideal school: A personal construct psychology approach to understanding the school constructs of children described as anxious*. University of East London for the Professional Doctorate in Educational and Child Psychology. London

- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531–562.
- Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: A quality approach to excellence in management education. *Quality in Higher Education*, 11(1), 17-24.
- Powell, A.G., Farrar, E. & Cohen, D. G. (1985). The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace. *A Bulletin Special*, 40-51.
- Price, M., & Dalglish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59. https://www.researchgate.net/publication/284793882_Cyberbullying_Experiences_impacts_and_coping_strategies_as_described_by_Australian_young_people
- Rallis, S. F. (1996). Creating learner centered schools: Dreams and practices. *Educational Horizons*, 75(1), 20–26.
- Rennie, K.M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association (Austin, January).
- Reyes, O. & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 57–71.
- Robinson, C. W. and Zajicek, J. M. 2005. Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTech*, 15(3):453-457.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 459-496.
- Sakofs, M. (1998). Painting and Christopher Columbus: A story about metaphors for school change. *The Journal of Experiential Education*, 21(2), 108-111.
- Sanders, M. G. (2004). Schools, families, and communities-partnership for student success. <http://proquest.umi.com/login?>, (erişim tarihi: 12Nisan 2021).
- Sanoff, H. Pasalar, C. & Hashas, M. (2001). School building assessment methods. *National Clearinghouse for Educational Facilities Report*. <http://www4.ncsu.edu/unity/users/s/sanoff/www/schooldesign/schoolassess.pdf>

- 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, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarpkaya, R. (2007). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. içinde *Etkili Sınıf Yönetimi* (Ed. H. Kıran) (s.183-216). Ankara: Anı Yayınları.
- Schein, E. H. (1997). *Organizational culture and leadership* (2nd Ed.). San Francisco: JosseyBass.
- Schermelleh-Engel, K., Mooseburger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structuralequation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method of Psychological Research Methods of Psychological Research*, 8 (2), 23-74
- Schlechty, P.C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: how to support and sustain educational innovation*. Jossey-Bass Education. San Fransisco.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889-896.
- Schmidt, L. J. ve 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.
- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal Of Public Health*, 102(1), 171-177. DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>
- Schuh, K. L. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices?, *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 833–846
- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group, p.85-90.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçilmiş, C., Kılıçlar, A. & Yaşar, S. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin memnuniyet algılarıyla akademik başarı ilişkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 118-130.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).

- Sharp, W. L. ve Walter, J. K. (2003). *The principal as school manager*. USA: The Scarecrow Press.
- Shee, D. Y. ve Wang, Y. S. (2008). Multi-criteria evaluation of the web-based elearning systems: A methodology based on learner satisfaction and its applications, *Computers & Education*, 50, 894-905.
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., & Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9/1177–1181.
- Sinclair, J. (1999). *Cobuild English dictionary*. London: Harper Collins.
- Sop, S. A. (2020). Eğitim-öğretim memnuniyeti, akademik erteleme eğilimi ve akademik başarı ilişkisi: Turizm öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8 (2), 983-996
- Sökmen, A. (2011). Öğrenci memnuniyetine yönelik Ankara'daki bir meslek yüksekokulunda araştırma, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(66-79).
- Stone, J. (2003). Environmental view and color of a simulated telemarketing task, *Journal of Environmental Psychology*, 63-78.
- Strauss, L. C., ve Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and fouryear institutions. *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227.
- Su, T., Cheng, M.-T., ve Lin, S.-H. (2014). Investigating the effectiveness of an educational card game for learning how human immunology is regulated. *CBE— Life Sciences Education*, 13(3), 504–515.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim Fakültesinde hizmet kalitesinin Eğitim Fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şahin, A. ve Sabancı, A. (Winter 2018). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algıları: Metafor çalışması. *Turkish Studies*, 13/4, 1057-1082.
- Şahin, İ. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113–119.
- Şahin, S. (2018). Okul binaları ve okul yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2113-2126. doi:10.14687/jhs.v15i4.5578

- Şahin, S. (2020). Okul binalarının okul iklimine etkisi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 6-12, 28-46.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği) [Dropout tendency among high school students and its reasons (A case study in the Southeastern Anatolia Region)]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 1(2), 27-47. <http://ebad-jesr.com/>.
- Şimşek, M. (2000). *Sorularla toplam kalite yönetimi ve kalite güvence sistemleri*, Alfa Basım Yayın Dağ. İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Şirin, S.R., Matthew, A. D., Lisa, R. J., Gonsalves, L. & Howell, A. (2004). Future aspirations of urban adolescents: a person-in-context model. *International Journal of Qualitative Studies of Education*, 17 (3), 437-459.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şişman, M., Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed). *İçinde Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (1. Baskı). (s. 99-145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tatar, S. (2005). Classroom participation by international students: The case of turkish graduate students. *Journal of Studies in International Education - J STUD INT EDUC*. 9. 337-355. 10.1177/1028315305280967.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (1. bs). Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik Uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi* (8. basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Temel, A. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 48-50.
- Tepebaşılı, F. (2013). *Metafor yazıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thompson, P. A. (1996). What's fueling the flames in cyberspace: A social influence model. L. Strate, R. Jacobson, & S. B. Gibson, içinde *Communication and cyberspace: Social interaction in an electronic environment* (s. 297-315). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Toker-Gökçe, A. & Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması [Schools as a human body: A metaphor study related to perceptions about schools among vocational high school students]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 63-88.
- Toprakçı, E.(1995). Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1).
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Turan, Ü. Ve Kayıkçı, K. (2020). Öğretmen ve yöneticilerin ilkökul ve ortaokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*. 2(2), 27 – 44.
- Tutkun, Ö. (2002). Derslerle ilgili süre kullanımı, *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Z. Kaya) (9. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2020, 07 Mart). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <http://sozluk.gov.tr/>
- Tütüncü, Ö. ve Doğan, Ö. (2003). Müşteri tatmini kapsamında öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü uygulaması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(4), 130-151.
- Uğurlu, C. T. (2014). İnfomal iletişim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education Special Issue*, 15(3), 83-100.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 153-154.

- Uzgören, N., Ve Uzgören, E. (2007). *Dumlupınar Üniversitesi lisans öğrencilerinin memnuniyetini etkileyen bireysel özelliklerin istatistiksel analizi - hipotez testi, ki-kare testi ve doğrusal olasılık modeli*, Dumlupınar Üniversitesi, İİBF İşletme-İktisat Bölümü, Kütahya.
- Uzun, N. , Gelbal, S. & Öğretmen, T. (2010). Tımsı-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626008>
- Üngüren, E., Doğan, H., Özmen, M. ve Tekin, Ö. A. (2010). Otel çalışanlarının tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri ilişkisi. *Journal of Yasar University*, 17(5), 2922-2937.
- Ünlüöner, K. (2000). Turizm işletmeciliği öğretmenlik programlarının öğrenci beklentileri ve algılamaları açısından değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 218-238.
- Ünlüöner, K. (2004). Turizm işletmeciliği öğretmenlik programlarının öğrenci beklentileri ve algılamaları açısından karşılaştırılması (1998-1999 ve 2003-2004 Öğretim Yılları). *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2004/1, 108-130.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vega, Q. C., ve Tayler, M. R. (2005). Incorporating course content while fostering a more learner-centered environment. *College Teaching*, 53(2), 83-88.
- Verkuyten, M. and Thijs, J. (2002). School Satisfaction Of Elementary School Children: The Role Of Performance, Peer Relations, Ethnicity And Gender, *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Vurgun, L., Öztop, S. (2011). Yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 217-230.
- Wang, Z., & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics - what is the relative impact of procrastination?. *College Student Journal*, 44(2), 458-471.
- Ward, C. (1995). American Indian high school competition in rural southeastern Montana. *Rural Sociology*, 60(3), 416-434.

- Waryszak, R. Z. (1999). Students' expectations from their cooperative education placements in the hospitality industry: An international perspective, *Education & Training*, 41(1), 33-40
- Williamson, J. (2008). *Literacy in the student-centered classroom: a practical approach to setup, design, and implementation*.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. Jossey-Bass.
- Wolfgang, C.H. (2005). *Solving discipline and classroom management problems*. USA 6th Edition Wiley and Sons Inc.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 103-116.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18 (2), 403-414.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, N. (2012). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma. (Ed. R. Sarpkaya). İçinde *Sınıf Yönetimi* (s.59-78). Ankara: Anı Yayıncılık
- Yılmaz, H., Yiğit, N. (2011). Fen ve teknoloji dersi 6. sınıf öğretim programına yönelik öğrenci görüş ve beklentileri. *Milli Eğitim*, 190, 269-292.
- Yılmaz, K. & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(9), 21-39.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 1- 11.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-13.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 485-490.
- Young, E., Green H. A., Roehrich-Patrick, Joseph, L and Gibson T. (2003). *Do K-12 school facilities affect education outcomes?*. Nashville, TN: Tennessee Advisory Commission on Intergovernmental Relations.
- Yüksel, M., Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okula yönelik algılarının ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 401-434.

Zieman, G. L. and Benson, G. P. (1981). School perceptions of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*, 6(4), 197-205.

İnternet Kaynakları

Anonim, (2001b). Position statement on creating a healthy school environment, 11.04.2021 tarihinde www.state.ct.us adresinden alınmıştır.

Lackney, J. A.(1999b). The relationship between environmental quality of school facilities and student performance, <http://schoolstudio.engr.wisc.edu/energysmartschools.html>, (erişim tarihi: 11.04.2021).

Sadofsky, M., ve Greenberg, D. (1999). Reflections on the Sudbury School Concept. The Sudbury Valley School. <https://searchworks.stanford.edu/view/9374235>. (Erişim tarihi: 22.02.2021).

Schneider, T. (2001). Safer schools through environmental design, <http://eric.uoregon.edu/publication/digest/digest144.html>, (erişim tarihi: 11.11.2021).

Sert, S. (2012). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile not ortalamaları arasındaki ilişki. https://www.researchgate.net/publication/257578216_Lisans_Duzeyinde_Turizm_Egitimi_Alan_Ogrencilerin_Memnuniyet_Duzeyleri_Ile_Not_Ortalamalari_Arasindaki_Iliski

Tapanien, R. (2006b). The nordic cooperation network: the school of tomorrow, www.aia.org, (erişim tarihi: 11.11.2020).

Toptaş, L. (2004). Müfredat Laboratuvar Okulları. Ankara www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/.../t328d.pdf, (erişim tarihi: 19/05/2021)

Wilner, J. (2011, February). Student satisfaction is key to school success: How much are schools responsible? PsychCentral: Adventures in Positive Psychology with Joe Wilner. <http://blogs.psychcentral.com>, (erişim tarihi: 26 Mayıs 2021).

EKLER

EK 1- MEB Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-37045149
Konu : Anket Uygulaması
(Ümran TURAN)

16.11.2021

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :03/11/2021 tarih ve 211499 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Ümran TURAN'ın **“Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Memnuniyet Düzeyleri ve Metaforik Algıları ile Hayallerindeki İdeal Okula Dayalı Bir Model Önerisi”** başlıklı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Manavgat İlçelerinde bulunan Liselerde uygulama isteği ile ilgili 03/11/2021 tarih ve 211499 sayılı yazısı İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenerek, **“Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi”** gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün **12/11/2021 tarih ve 36845523 sayılı onayı** ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (4 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği(1 sayfa)

Adres :

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta:

Kep Adresi :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmen.

İnternet Adresi:

Faks:2422386111

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://e-rakam.meb.gov.tr/ticresinden> a095-f823-315f-86ea-bc6h kodu ile teyit edilebilir.



EK 2- Veri Toplama Aracı – Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği

MEMNUNİYETE İLİŞKİN İFADELER	Çok memnunum	Memnunum	Orta derecede memnunum	Memnun değilim	Hiç memnun değilim
AÇIKLAMA: Sevgili Öğrenciler, Sizden istenilen okulunuza ilişkin memnuniyetiniz ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerin karşısında bulunan kutucuklardan size göre en uygun olanı işaretlemenizdir.					
MEMNUNİYETE İLİŞKİN İFADELER					
A. FİZİKSEL YAPI					
1. Okul binasının renk ve görünüşünden					
2. Okulun yerleşim planı ve düzeninden					
3. Okulun fiziki (ısıtma –soğutma-aydınlatma-havalandırma ve temizlik) durumundan					
4. Okulun genel temizliğinden					
5. Okul bahçesinin güvenli olmasından					
6. Okula ulaşımın kolaylığından					
7. Okul bahçesindeki oyun ve spor alanlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğundan					
8. Okul bahçesinin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verici olarak düzenlenmiş olması bakımından					
9. Sınıfların ders işlemeye elverişliliği bakımından					
10. Okul ve sınıf mevcudu bakımından					
11. Sıraların öğrencilere uygunluğundan					
12. Okul ve dersliklerin donanımından					
13. Çok amaçlı salon, kütüphane, laboratuvar vb. yeterliliğinden					
14. Okulun tuvalet, lavabo ve soyunma odaları gibi bölümlerinin yeterliliğinden					
15. Okulun kantin, yemekhane vb. hizmetlerin yeterliliğinden					
B. YÖNETSEL YAPI ve İŞLEYİŞ					
16. Okulda sunulan rehberlik hizmetlerinden					
17. Hizmetlilerin çalışmalarından					
18. Okuldaki güvenlik hizmetinden					
19. İdarecilerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarından					
20. Öğrenci ile ilgili iş ve işlemlerin yapılışından					
21. Okulun öğretim şeklinden (normal- ikili öğretim)					
22. Öğrencilerin okul sorunlarının çözülmesinden					
23. Öğrencilerin başarılarının idarece takdir edilmesinden					
24. Öğrencilerin görüş, istek ve şikayetlerinin dikkate alınması bakımından					
25. Okulun genel disiplin anlayışından					
26. Okuldaki faaliyetlerin planlı-düzenli işlemesi bakımından					
27. Okuldaki çalışmaların denetiminden					
28. Okul ortamının bana sunduğu yaşam kalitesinden					
29. Okul yönetimine duyduğum güven bakımından					
30. Velilerin okulun maddi ihtiyaçlarını karşılama biçiminden					
C. İLETİŞİM VE ETKİLEŞİM ORTAMI					
31. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarından					
32. Okuldaki personelin (hizmetli, memur-güvenlik) öğrencilere karşı yaklaşımından					

33. Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişki ve iletişiminden					
34. Öğretmenlerin öğrencilere adil davranmaları bakımından					
35. Okulda samimi ve güvene dayalı bir ilişki düzeni olması bakımından					
36. Okulun ailelerle işbirliği ve ilişkisinden					
37. Öğretmenlerin ulaşılabilir olmasından					
38. İdarecilerin ulaşılabilir olmasından					
39. Sınıfta fikirlerimi rahatlıkla dile getirmemden					
D. EĞİTİM ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI					
40. Okulda geçirdiğim zamanın verimliliğinden					
41. Okulun gelecekle ilgili beklentilerimi karşılayabilmesi bakımından					
42. Okulda verilen eğitimin kalitesinden					
43. Okulun bizi geleceğe hazırlayabilmesi bakımından					
44. Okulun özgüvenimizi geliştirebilmesi bakımından					
45. Öğretmenlerin sınıfı yönetmesi ve disiplininden					
46. Sınıf atmosferinin güven ve anlayışa uygunluğu bakımından					
47. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme şeklinden					
48. Öğretmenlerin araç ve teknoloji ile öğretimi kolaylaştırabilmesinden					
49. Derslerin ilgi çekici ve zevkli işlenmesi bakımından					
50. Öğretmenlerin verdiği ödevlerden					
51. Sosyal- kültürel ve sportif faaliyetlerin yapılması bakımından					
E. ÖĞRETİM PROGRAMI (MÜFREDAT)					
52. Ders içeriklerinin hayatta kullanılabilirliği bakımından					
53. Ders konularının ilgi çekici olması bakımından					
54. Ders içeriklerinin öğrencinin seviyesine uygunluğundan					
55. Dersler ve içeriklerinin yükseköğretime giriş sınavına uygunluğundan					
56. Teneffüse ayrılan süreden					
57. Ders saatlerinin süresinden					
58. Ders kitaplarının seçiminden					
59. Okulun sınav programı ve uygulama şekli bakımından					
60. Okulun öğrencileri üniversite yaşamına hazırlaması bakımından					

EK 3- Veri Toplama Aracı- Görüşme Formu (Öğrenciler)

ÖĞRENCİLERİN HAYALLERİNDEKİ İDEAL OKULA İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Her öğrencinin hayalinde bir okul imajı bulunmaktadır. Sizleri mutlu edecek, içinde bulunmaktan hoşnut olacağınız ve eğitim ihtiyaçlarınızı zevkle karşılayacağınız bir okulu hayal ederek aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu çalışmadaki bilgiler yalnızca bilimsel araştırmada kullanılacak olup gizli tutulacaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Ümran TURAN

Akdeniz Üniv. Eğitim Bilimleri

Doktora Öğrencisi

Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

Akdeniz Üniv. Eğitim Fak.

Öğr. Üyesi

1. Hayalinizdeki ideal okul;

- a) Fiziksel yapısı açısından
- b) Yönetsel yapısı ve işleyişi açısından
- c) İletişim ortamı ve etkileşim düzeni açısından
- d) Eğitim-öğretim çalışmaları açısından
- e) Öğretim programı açısından nasıl olmalıdır?

EK 4- Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.09.2021-174746



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 17.09.2021
TOPLANTI SAYISI : 11
KARAR SAYISI : 323

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI**'nın danışmanlığını, **Ümran TURAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Memnuniyet Düzeyleri ve Metaforik Algıları ile Hayallerindeki İdeal Okula Dayalı Bir Model Önerisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ
(izinli)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ümran TURAN

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi- Eğitim Fak. Almanca Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi-Eğitim Bilimleri-Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlama ve Ekonomisi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca

İş Deneyimi

Stajlar : Konya Anadolu Lisesi (2002)

Milli Piyango Anadolu Lisesi- Konya (2004)

Çalıştığı Kurumlar : Antalya AKEV Üniversitesi (2020-....)

İNTİHAL RAPORU

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA İLİŞKİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ VE METAFORİK ALGILARI İLE HAYALLERİNDEKİ İDEAL OKULA DAYALI BİR MODEL ÖNERİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 23	% 22	% 9	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	dspace.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	pdffox.com İnternet Kaynağı	% 1
6	abakus.inonu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
8	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1

ebad-jesr.com

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ümran TURAN