


Ortaokul Öğrencilerinin Okul Etkililiği Algıları ile Okul Terki Düşüncelerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması


Examination of Secondary School Students' Perceptions of School Effectiveness and Their Thoughts on Dropout: A Mixed Method Research

Hena Altun, Gamze Nur Yüksel, Yurdagül Günel

Yazar Bilgileri

Hena Altun 
Trabzon Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık,
hena_altun21@trabzon.edu.tr

Gamze Nur Yüksel 
Uzm, Trabzon Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık,
gmze.yuksel@gmail.com

Yurdagül Günel 
Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon
Üniversitesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık,
yurdagulgunal@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerini belirlemek ve okul etkililiği algı düzeyleriyle ilişkili olarak okul terkine yönelik düşüncelerini incelemektir. Araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen olarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ve Trabzon ilindeki 286 8. sınıf öğrencisinden "Okul Etkililiği Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanarak toplanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin okul etkililiği algıları yüksek bulunmuştur. Okul etkililiği algıları, bulunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmanın nitel katılımcıları, nicel analiz sonuçlarına bağlı olarak ölçekten düşük ve yüksek puan alan ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerini temsil eden 10 kişiden oluşmaktadır. Nitel veriler, belirlenen öğrencilerin okul etkililiği algılarının, okul terkine ilişkin düşüncelerine etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Okul etkililiği düşük çıkan öğrencilerin okul ortamındaki ilişkileri saygısız ve saldırgan olarak betimlediği, adaletsiz tutum ve kıyaslamaya dayalı davranış biçimleri ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Eğitim ortamındaki başarı değerlendirmelerinin etkili ve yeterli olmadığı, okul ortamının güvenli ve temiz olmadığı ve öğrenciler için belirlenen hedeflerin eksik algılandığı görülmüştür. Okul ortamına ilişkin olumsuz betimlemelerin varlığına rağmen öğrencilerin okul terkine sıcak bakmadıkları ve öğrenim hayatlarına örgün eğitimden devam etmek istedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul Etkililiği
Okul Terki
Ortaokul Öğrencisi
Karma Yöntem

Keywords
School Effectiveness
Dropout
Middle School Student
Mixed Method

Makale Geçmişi
Geliş: 04.07.2022
Düzeltilme: 28.09.2022
Kabul: 12.10.2022

ABSTRACT

This study aims to determine secondary school students' perception levels of school effectiveness and to examine their thoughts on school dropout concerning school effectiveness perception levels. The research was carried out as an explanatory sequential design, one of the mixed-method designs. The quantitative data of the study were collected from 286 (8th grade) students in Van and Trabzon by applying the "School Effectiveness Scale" and "Personal Information Form". Consequently, students' perceptions of school effectiveness were found to be high. School effectiveness perceptions differed significantly according to the type of school they attended. The qualitative participants of the research consist of 10 people representing secondary school and imam hatip secondary school students who got low and high scores from the scale, depending on the results of the quantitative analysis. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews in order to examine whether the perceptions of school effectiveness of the designated students have an impact on their thoughts about leaving school. It was stated that the students with low school effectiveness described the relationships in the school environment as disrespectful and aggressive, and they encountered unfair attitudes and behaviors based on the comparison. It has been seen that the evaluations of success in the educational environment are not effective and sufficient, the school environment is not safe and clean, and the goals set for the students are perceived as inadequate. Despite the presence of negative descriptions of the school environment, it has been found that the students do not prefer leaving school and want to continue their education life in formal education.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Altun, H., Yüksel, G. N. & Günel, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ile okul terki düşüncelerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *TEBD*, 20(3), 1015-1043. <https://doi.org/10.37217/tebd.1140661>

Giriş

Kurumlar buldukları toplumların imkânlarını çeşitli ürün ve hizmetlere çeviren örgütsel yapılardır (Şenel ve Buluç, 2016). Tarih boyunca insanların bir araya geldiklerinde ortaya çıkardıkları sosyal, kültürel, siyasi ve teknolojik değişim ve gelişimlerinin kuruma bağlı olduğu söylenebilir. Toplumsal hayatın içerisinde oldukça önemli olan kurumlardan biri de okullardır. Eğitim-öğretim faaliyetleri ile değerler ve mevcut bilgilerin nesilden nesile aktarımında rol oynayan okullar toplumların geleceğini şekillendirmektedir. Okullara düşen bu önemli görev dolayısıyla içerisinde geçirilen zamanın etkili ve verimli olması gerekmektedir. Toplumun geleceğini inşa edecek olan çocuk ve gençlerin hayatlarının önemli bir kısmını okullarda geçirdikleri göz önüne alındığında okullar, toplumdaki diğer kurumlar kadar etkili olmak zorundadır (Çelik, 1991).

Etkililik tanım olarak önceden belirginleştirilmiş amaçlara ulaşma düzeyi şeklinde açıklanabilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu tanımdan hareketle söylenebilir ki bir davranış istenilen hedefe ulaştığı müddetçe etkilidir. Aynı şekilde bir kurum olarak okul da hedeflerini gerçekleştirebildiği ölçüde etkili olarak kabul edilir. Etkili okullar güvenli ve düzenli çevreye sahip olma, güçlü öğretimsel lider tarafından yönetilme, öğrencilere öğrenmede fırsat eşitliğinin sağlanması, yüksek başarı beklentisi ve öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi gibi özelliklere sahiptir (Edmonds, 1979). Bu beş özelliğin yanı sıra açık ve belirgin amaçlara odaklanan misyon ile veli okul ilişkisi de etkili okulların özellikleri olarak görülmüştür (Lezotte, 2001).

Etkili okul kavramının ortaya çıkmasında bütün okulların temelde aynı programı kullanmasına rağmen hepsinin çok çeşitli sonuçlar elde etmesi etkili olmuştur. Etkili okullar, mevcut kaynakları etkili ve verimli şekilde kullanarak öğrenci başarısında fark yaratır. Çok fazla kaynağa ve imkâna sahip olmak bir okulu etkili kılmaz. Mevcut kaynaklardan olabilecek en yüksek düzeyde verimi sağlayan okullar etkilidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011; Yıldırım, 2015).

Şimşek'e (2003) göre okulların başlangıçtaki girdileri ve elde edilen sonuçlar, kullanılan öğretim programı, okul ve ders içi yaşantılar, okulun fiziki koşullarının etkileşiminin verimlilik derecesi okul ve eğitim süreçlerinin etkililiğinin göstergesidir. Etkili bir örgüt olarak okul, amaçlanan hedefler doğrultusunda öğrenci davranışlarında olumlu sonuçlar elde etmeyi içerir (Ertürk ve Memişoğlu, 2018).

Okulların varoluş gerekçeleri ve varlıklarını devam ettirebilmeleri öğrencilere bağlıdır (Başaran, 2000). Bir örgüt olarak okulun temel hedeflerinden biri öğrencilerin örgün eğitime etkin şekilde devam etmelerini sağlamaktır (Nejat, Çetin ve Doğan, 2019). Öğrenciler, çeşitli nedenler ile örgün eğitime devam etmediklerinde bu durum okul terki olarak adlandırılır. Okul terkinin nedenleri incelendiğinde bireysel ve kurumsal faktörler göze çarpmaktadır. Bireysel nedenler; geçmiş eğitsel yaşantılar, akademik performanslar, öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışlardan oluşurken kurumsal

faktörler aile, okul ve toplumdan kaynaklanır (Rumberger ve Lim, 2008). Okul terkinin kurumsal nedenleri etkili okul kavramıyla da ilişkili görülmektedir. Ebeveynlerin okula yönelik tutumları, öğrenciye uygun eğitsel beklenti oluşturma, aile ve okul arasındaki iş birliği gibi olumlu uygulamalar okul terki riskini düşürmektedir (Rumberger ve Lim, 2008).

Okulun kaynakları, yapısal özellikleri ve uygulamaları okul etkililiğiyle ilişkili olduğu kadar okul terkiyle de doğrudan ilişkilidir. Fiziksel olanaklar, yeterli ve nitelikli öğretmen sayısı ve öğrenci profili okul terki riskini azaltmaktadır. Okuldaki öğrenci-öğretmen, öğretmen-okul idaresi gibi ilişkiler etkili okul ortamının oluşumunda ve okula bağlılığı arttırmada önem taşımaktadır (Chistle, Jolivette ve Nelson, 2007; Stearns ve Glennie, 2006). Nitekim öğretmen ve idarecileriyle problem yaşayan öğrencilerin bu nedenler ile okulu terk ettikleri bilinmektedir (Gözübüyük-Tamer, 2014; Yüksel, 2019). Okul terkiyle ilişkili faktörlerden biri de topluluklardır. Topluluklar sosyal ilişkiler ve çeşitli rol modeller sağlaması açısından öğrencilerin okul içi ve okul dışı faaliyetlerinde önemlidir (Rumberger ve Lim, 2008). Topluluğun sosyo-ekonomik düzeyinin olumlu ya da olumsuz etkisi okul terki oranlarına da yansımaktadır (Liu ve Alison-Zhou, 2009; Lundetre, 2011). Kız çocuklarının okutulmak istenmemesi, uzak okullarda öğrenim görmelerine izin verilmemesi, erkek öğrencilerin aile ekonomisine katkıda bulunmak zorunda bırakılması, mevsimlik göç ya da dini kısıtlamalar gibi engellerin okul terkiye neden olduğu bilinmektedir (Karacabey, 2016; Yüksel, 2019).

Türkiye’de okul terki; vefat eden, yurt dışına çıkan, açık öğretime kayıtlı olan, iki yıl üst üste sınıf tekrarı yapan ya da öğrenim hakkını kullanmayan bireyleri kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2013). Halen yürürlükte olan 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması söz edilen durumlar dışında öğrencilerin okulu bırakmalarına izin vermemekte ancak ikinci kere sınıf tekrarı yapan ya da okula devam etmeyen öğrenciler doğrudan açık öğretime yönlendirilmektedir. Bunun yanında koşulsuz olarak açık öğretime geçiş hakkı da okul terkiyi yasallaştırmaktadır (Yüksel, 2019). 2009-2010 eğitim öğretim yılında %11,8 olan okul terki oranı 2010-2011 yılında %15,94’e yükselmiştir (MEB ve UNICEF, 2013). 2012 yılında yürürlüğe giren 12 yıllık zorunlu eğitim ile birlikte okul terkiye ilişkin herhangi bir çalışmanın yapılamadığı görülmektedir. Bu durumun okul terkinin alanyazındaki yerini açık öğretime geçişe bırakmasından kaynaklandığı açıktır.

2021-2022 eğitim istatistikleri incelendiğinde açık ortaokula devam eden öğrenci sayısı 128.433; açık liseye devam eden öğrenci sayısı ise 1.452.331 olarak belirlenmiştir (MEB, 2021). Türkiye’de açık öğretime geçiş ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin büyük bir kısmının dokuzuncu sınıfta daha okula gelmeden açık öğretime geçtiğini ya da kaydının açık öğretime geçmesini beklediğini göstermektedir (Çuhadar-Öncü, 2017; Karacabey, 2016). Bu öğrencilerin yanı sıra yapılan nitel araştırmalar bazı öğrencilerin de okula gitmek istememe, okumak istememe gibi nedenler ile

okulu terk ettiklerini göstermektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Karacabey, 2016; Yüksel, 2019). Bu durum okul terki durumunu lise kademesinde gerçekleşmiş gibi gösterse de ortaokuldan itibaren sürdürülen bir düşüncenin sonucu izlenimi uyandırmaktadır.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin işleyişine ve eğitim şartlarına dair en öncelikli işaretlerden biri okul terki oranıdır. Okulu bırakmanın yüksek olması, ülkedeki eğitim sisteminin mevcut şartlarının kısıtlı ya da sorunlu olduğunu gösterir (Tırpancioğlu, 2019). Okul terki eğitim sistemindeki amaçlara ulaşmaya engel teşkil etmesi bakımından da etkili okul kavramını olumsuz etkilemektedir (Karacabey ve Boyacı, 2018). Okul terki, sistemlerin verimsizliğini gösterirken eğitimin amaçlarından olan öğrencinin ilgi ve becerilerini iyileştirmek; ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve davranışı kazandırmak; öğrencileri geleceğe hazırlamak ve öğrencileri mutlu kılarak toplumun refahına katkı sağlamak gibi kazanımların birçoğunun gerçekleşmemiş olduğu anlamına gelir (González-Rodríguez, Vieira ve Vidal, 2019; Tırpancioğlu, 2019).

Okul terkine yönelik önleyici çalışmaların yapılması ve örgün eğitimin cazip kılınması toplumun refahını, bütünlüğünü ve devamlılığını sağlamak açısından büyük önem arz eder (Tezcan, 2015). Nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanması, devletlerin eğitim için ayırdıkları bütçenin boşa gitmemesi, toplumsal anlamda yaşanan suç oranlarının azaltılması gibi refah düzeyini arttırmak etkili eğitim ortamlarının oluşturulması ve okul terkinin önlenmesi ile mümkündür (Campbell, 2003; Sweeten, 2006). Bu bağlamda okul etkililiğinin değerlendirilmesi, okul terki oranlarının azaltılması ve öğrencinin örgün eğitime etkin katılımının sağlanması açısından önleyici çalışmalardan olabilir. Bu doğrultuda, bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri ile okul terkine ilişkin düşünceleri incelenecektir. İki aşamalı açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılacak ve süreç öncelikle nicel verilerin toplanması, ardından da nicel sonuçların geniş kapsamlı nitel veriyle desteklemesini içerecektir. Alanyazın incelendiğinde okul etkililiği ve okul terki kavramının sınırlı sayıda çalışmada ele alındığı görülmüştür. Alanyazındaki çalışmaların genellikle nitel yöntem ile yapıldığı ve okul terki önleyebilmek amaçlı bir okulu etkili kılacak faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine başvurulduğu görülmüştür (Nejat vd., 2019). Araştırmamızda karma yöntem kullanmamızın nedeni etkili okul ve okul terki kavramlarının alanyazında yalnızca nitel ya da yalnızca nicel çalışmalar kapsamında ele alınmış olmasıdır. Karma yöntem tasarımı ile araştırmamız, alanyazındaki boşlukları doldurmaya imkân sağlarken okul etkililiği ve okul terki arasındaki bağlantıları derinlemesine ortaya koyacaktır. Çalışmanın ilk aşaması olan nicel aşamasında öğrencilerin okul etkililiği algılarını belirlemek amacıyla Okul Etkililiği Ölçeği uygulanarak, Van ve Trabzon ilindeki ortaokul öğrencilerinden veriler toplanmıştır. İkinci aşamada, nicel araştırma sonuçlarına bağlı olarak seçilen ortaokul ve imam hatip ortaokulu olmak üzere iki farklı grubu temsil eden 10 kişi ile belirlenen okul etkililiği algılarının, okul terki durumuna etkisi olup olmadığını

incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çalışmanın ilk aşamasında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri, alt boyutlarına (Veli Okul İlişkisi, Öğretimsel Liderlik, Düzenli ve Güvenli Çevre, Yüksek Başarı Beklentisi, Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi, Öğrenme Fırsatı) göre nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları bulunulan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları dersane ya da etüt merkezine gitmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Karma araştırmalar geniş bir bakış açısı sunması itibarıyla pragmatizm paradigmasına dayanır (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Pragmatizm paradigması, bütünleştirici bir bakış açısına sahiptir. Nitel ve nicel yaklaşımların dünyaya ilişkin bakış açıları kendi kabulleri doğrultusunda, değiştirilmeden ancak araştırma problemi için faydalı olacak şekilde birleştirilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu araştırma, karma araştırma desenlerinden açılımlı sıralı desene (sequential exploratory) (nic→nit) uygun olarak tasarlanmıştır. Bu desende öncelikle nicel araştırma verileri toplanır ve analiz edilir. Sonrasında toplanan nitel veriler, nicel verilerin açıklanması ve detaylandırılmasında kullanılır (Rossman ve Wilson 1985; Tashakkori, Teddlie ve Teddlie, 1998). Bu araştırmada karma yaklaşımın kullanılma nedeni, problemin daha iyi anlaşılması ve açıklanabilmesi için nicel ve nitel veri türünden ayrı ayrı bilgi edinileceğinden iki veri formunu da birleştirmektir. Kombinasyon halinde kullanıldığında, nicel ve nitel veriler birbirini tamamlar ve daha eksiksiz bir analiz sağlar (Creswell, Plano-Clark, Gutmann ve Hanson, 2003).

Etik Bildirim

Araştırmanın tasarım, başlangıç, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma süreçlerinde Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirlenen bilimsel araştırma etik standartları gözden geçirilmiş ve süreç içerisinde bu etik standartlara uyulmuştur. Ayrıca Trabzon Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Nicel Kısım

Evren-Örnekleme:

Çalışmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ve Trabzon İlindeki ortaokullara devam eden ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın nicel aşaması için uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada nicel katılımcı grubu 286 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 245'i ortaokul, 41'i imam hatip ortaokulunda örgün eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin 146'sı kız 140'ı ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin 104'ü okul dışında dersane ya da etüt merkezine giderken, 181 öğrenci okul dışında herhangi bir dersane ya da etüt merkezine gitmemektedir. Katılımcı grubundan bir öğrenci okul dışı dersane ya da etüt merkezine gidip gitmediğini belirtmemiştir. Öğrencilerin 158'i yapılan araştırmanın nitel boyutu için gönüllü olduğunu belirtirken, 128'i araştırmanın ikinci kısmı olan nitel aşama için gönüllü olmadıklarını belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmanın nicel aşamasında araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Günel (2014) tarafından geliştirilen "Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup katılımcıların cinsiyet, okul türü, dersane ya da kursa gidip gitmeme, araştırmanın ikini kısmına gönüllü katılım göstermeyi isteyip istememe gibi özelliklerin belirlenmesine yönelik beş madde içermektedir.

Okul Etkililiği Öğrenci Ölçeği: Ölçek Günel (2014) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilmiş olup "Tamamen Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklinde üçlü likert tipinde, altı alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; veli-okul ilişkisi, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ve öğrenme fırsatı olmak üzere altı alt boyutlarından oluşmaktadır. Boyutların Cronbach-Alfa katsayıları veli okul ilişkisi için .80; öğretimsel liderlik için .80; düzenli ve güvenli çevre için .77; yüksek başarı beklentisi için .67; öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi için .68; öğrenme fırsatı için .58; olarak hesaplanmıştır. Ölçek genelinde ise bu sayı .91'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Bu araştırmanın nicel verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van ve Trabzon İllerindeki ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Van'ın İpekyolu ilçesine ve Trabzon'un Akçaabat, Şalpaazarı ve Düzköy ilçelerine bağlı ortaokullar ziyaret edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerine "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Etkililiği Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizine başlamadan önce kayıp veri olup olmadığı incelenmiştir. Verilen yanıtlar arasında ölçek maddelerinde 22 adet kayıp veri tespit

edilmiştir. Kayıp veriler madde ortalamalarına göre doldurulmuştur. Araştırmada öğrencilerin okul etkililiği algı düzeylerinin cinsiyete, dershaneye ya da etüt merkezine gidip gitmeme durumuna ve bulunulan okul türüne göre farklılaşma durumları, çalışma grubunun normallik varsayımını karşılamış olması nedeniyle, bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel Kısım

Çalışma Grubu:

Çalışmanın katılımcılarını araştırmanın birinci aşamasına katılan ve ikinci aşamaya katılmaya gönüllü öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmamızın nitel örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik sağlamadaki amaç, farklı durumlar arasındaki ortak notayı bulurken problemin farklı noktalarına ışık tutmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda, Okul Etkililiği Ölçeği'nden grup ortalamasından daha düşük ve daha yüksek puanlar alma ve araştırmanın ikinci kısmına gönüllü olarak katılmayı kabul etme kriterini sağlayan on öğrenci ile nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yedisi kız, üçü erkektir. Ortaokulda öğrenim gören öğrenci sayısı altı, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrenci sayısı ise dördütdür. Van ilinden sekiz, Trabzon ilinden iki öğrenci ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmanın nitel kısmında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Bu araştırmada nicel kısımdan elde edilen verileri açıklamak için ise açık uçlu soru formlarıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Görüşmeler sekiz adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerine bağlı olarak, okul terkine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlı oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular psikolojik danışmanlık ve rehberlik ana bilim dalındaki uzmanlar tarafından incelenerek pilot uygulamalara tabii tutulmuştur. Pilot uygulama Van İlinde ortaokul kademesindeki dört öğrencisi ve Trabzon İlinde yine aynı kademedeki üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İki ayrı ilden pilot uygulama yapılmasının nedeni kültürel farklılıkların soruların anlaşılmasındaki etkisini en aza indirmektir. Pilot uygulamanın sonucunda anlaşılmayan noktalar yeniden düzenlenerek görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Bu araştırmada nitel verileri araştırmanın birinci aşamasına katılan ve ikinci aşama için gönüllü olan katılımcılardan toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme için okul psikolojik danışmanları ile

iş birliği yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler MAXQDA.18 paket programı kullanılarak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar ile bir araya getirerek yorumlamak olarak nitelendirilebilir. Araştırma verileri, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde dört aşama izlenerek analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmaya ilişkin bulgular öncelikle normallik varsayımlarına sonrasında alt amaçlara göre sırası ile sunulmuştur.

Okul etkililiği değişkeni ve alt boyutlarının normallik testleri ve sonuçları Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Normallik Değerleri

<i>Boyutlar</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Mod</i>	<i>Medyan</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Veli Okul İlişkisi	286	15,55	17	16	-.449	-.525
Öğretimsel Liderlik	286	16,59	17	17	-.617	.056
Düzenli ve Güvenli Çevre	286	7,92	8	8	-.043	-.954
Yüksek Başarı Beklentisi	286	6,17	6	6	-.049	-.573
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	286	6,87	7	7	-.582	-.476
Öğrenme Fırsatı	286	6,50	7	7	-.120	-.511
Okul Etkililiği Toplam	286	59,60	61	60,27	-.374	-.327

Tablo 1’de Okul Etkililiği Ölçeği genelinin ve alt boyutlarının verilerinin normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi ile ilgili olarak ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerine ve okul etkililiği algı düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Etkililiği Algıları

<i>Boyutlar</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	σ^2	<i>Maks.</i>	<i>Min.</i>
Veli Okul İlişkisi	286	15,55	3,36	11,31	21	7
Öğretimsel Liderlik	286	16,59	2,67	7,14	21	8
Düzenli ve Güvenli Çevre	286	7,92	2,18	4,75	12	4
Yüksek Başarı Beklentisi	286	6,17	1,55	2,39	9	3
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	286	6,87	1,68	2,81	9	3
Öğrenme Fırsatı	286	6,50	1,45	2,12	9	3
Okul Etkililiği Toplam	286	59,60	8,73	76,25	79	36

Tablo 2’ye göre ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin ölçekten en çok 79 puan aldığı, en az ise 36 puan aldığı görülmektedir. Öğrencilerin ortalamaları dikkate alındığında görece en yüksek ortalamanın öğretimsel liderlik ($\bar{x}=16,59$) alt

boyutunda; en düşük ortalamanın ise yüksek başarı beklentisi ($\bar{x}=6,17$) alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili olarak; ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Kız ve Erkek Öğrencilerin Okul Etkililiği Puanları Arasındaki Farklılıklar

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Top. Okul Etkililiği	Kız	146	2,24	.32	1,55	284	.12
	Erkek	140	2,18	.32			
Veli Okul ilişkisi	Kız	146	15,81	3,22	1,33	284	.19
	Erkek	140	15,28	3,49			
Öğretimsel Liderlik	Kız	146	16,80	2,68	1,39	284	.17
	Erkek	140	16,36	2,65			
Düzenli ve Güvenli Çevre	Kız	146	8,03	2,25	.93	284	.35
	Erkek	140	7,79	2,11			
Yüksek Başarı Beklentisi	Kız	146	6,17	1,56	.04	284	.97
	Erkek	140	6,17	1,54			
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Kız	146	7,01	1,59	1,38	284	.17
	Erkek	140	6,74	1,76			
Öğrenme Fırsatı	Kız	146	6,55	1,34	.67	273,13	.51
	Erkek	140	6,44	1,57			

Yapılan analiz sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin toplam okul etkililiği algı düzeyleri puanlarında ($t=1,554$ $sd=284$, $p>.05$) ve Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili olarak; ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerinin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Okul Türüne Göre Okul Etkililiği Düzeyi Arasındaki Farklılıklar

<i>Değişken</i>	<i>Okul türü</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Top. Okul Etkililiği	Ortaokul	245	2,24	.30	3,34	48,22	.002
	İmam hatip ortaokulu	41	2,02	.39			
Veli Okul İlişkisi	Ortaokul	245	15,65	3,38	1,24	284	.22
	İmam hatip ortaokulu	41	14,95	3,26			
Öğretimsel Liderlik	Ortaokul	245	16,90	2,44	4,10	47,79	.00
	İmam hatip ortaokulu	41	14,72	3,25			
Düzenli ve Güvenli Çevre	Ortaokul	245	7,90	2,11	-.23	49,48	.82
	İmam hatip ortaokulu	41	8,00	2,57			
Yüksek Başarı Beklentisi	Ortaokul	245	6,33	1,49	4,27	284	.00
	İmam hatip ortaokulu	41	5,24	1,56			
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Ortaokul	245	7,01	1,60	3,47	284	.001
	İmam hatip ortaokulu	41	6,05	1,88			
Öğrenme Fırsatı	Ortaokul	245	6,63	1,43	3,98	284	.00
	İmam hatip ortaokulu	41	5,68	1,35			

Veri toplanan okullar normal ortaokul ve imam hatip ortaokulu olmak üzere iki kategorili bir yapıya dönüştürülmüştür. Yapılan analiz sonucuna göre normal ortaokula giden ve imam hatip ortaokullarına giden öğrencilerin okul etkililiği algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=3,34$, $sd=48,22$, $p<.05$). Ortalamalar göz önüne alındığında normal ortaokullara giden öğrencilerin ($\bar{x}=2,24$) okul etkililiği algı düzeyleri, imam hatip ortaokullarına giden öğrencilerden ($\bar{x}=2,02$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Alt boyutlar incelendiğinde de öğretimsel liderlik ($t=4,10$, $sd=47,79$, $p<.05$), yüksek başarı beklentisi ($t=4,27$, $sd=284$, $p<.05$), öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ($t=3,477$, $sd=284$, $p<.05$) ve öğrenme fırsatı ($t=3,98$, $sd=284$, $p<.05$) alt boyutlarında da normal ortaokula giden öğrencilerin okul etkililiği algı düzeylerinin imam hatip ortaokuluna giden öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın beşinci ve son alt problemiyle ilgili olarak; ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerinin okul dışında bir dersane ya da etüt merkezine gidip gitmeme durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Dersane ya da Etüt Merkezine Gitme Durumuna Göre Okul Etkililiği Algı Düzeyleri

<i>Değişken</i>	<i>Dershane ve/veya etüt merkezi gitme</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Top. Okul Etkililiği	Evet gidiyor	104	2,18	.31	-1,25	283	.21
	Hayır gitmiyor	181	2,23	.33			
Veli Okul İlişkisi	Evet gidiyor	104	16,09	3,08	2,12	237,25	.03
	Hayır gitmiyor	181	15,24	3,49			
Öğretimsel Liderlik	Evet gidiyor	104	16,17	2,77	-2,03	283	.04
	Hayır gitmiyor	181	16,84	2,59			
Düzenli ve Güvenli Çevre	Evet gidiyor	104	7,36	2,17	-3,33	283	.001
	Hayır gitmiyor	181	8,24	2,13			
Yüksek Başarı Beklentisi	Evet gidiyor	104	5,99	1,47	-1,61	228,11	.11
	Hayır gitmiyor	181	6,29	1,58			
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Evet gidiyor	104	6,82	1,73	-.42	283	.66
	Hayır gitmiyor	181	6,91	1,66			
Öğrenme Fırsatı	Evet gidiyor	104	6,34	1,37	-1,41	283	.16
	Hayır gitmiyor	181	6,59	1,50			

Yapılan analiz sonucuna göre dersane ya da etüt merkezine giden öğrencilerle dersane ya da etüt merkezine gitmeyen öğrencilerin okul etkililiği algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($t=-1,25$ $sd=283$ $p>.05$). Ancak veli okul ilişkisi, öğretimsel liderlik ve düzenli ve güvenli çevre alt boyutlarında okul etkililiği algı puanları dershaneye ya da etüt merkezine gidip gitmeme durumuna bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortalamalar karşılaştırıldığında veli okul ilişkisi alt boyutunda dershaneye ya da etüt merkezine giden öğrencilerin ($\bar{x}=16,09$) okul etkililiği algı düzeyi puanları gitmeyen ($\bar{x}=15,24$) öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekken ($t=2,12$, $sd=237,25$, $p<.05$); öğretimsel liderlik alt boyutunda ortalamalar incelendiğinde tersi şekilde dershaneye ya da etüt merkezine gitmeyen

öğrencilerin ($\bar{x}=16,84$), giden öğrencilere göre ($\bar{x}=16,17$) okul etkililiği algılarının yüksek olduğu görülmektedir ($t=-2,03$, $sd=283$, $p<.05$). Aynı şekilde düzenli ve güvenli çevre alt boyutunda da ortalamalara bakıldığında dershaneye ya da etüt merkezine gitmeyen öğrencilerin ($\bar{x}=8,24$) okul etkililiği algıları gitmeyen öğrencilerden ($\bar{x}=7,36$) görece yüksek olduğu görülmektedir ($t=-3,33$, $sd=283$, $p<.05$).

Araştırmanın ikinci kısmına gönüllü olarak katılan öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen veriler “Okul İçi Dinamikler”, “Okula İlişkin Değerlendirmeler” ve “Okula Yönelik Algılar” şeklinde üç tema kapsamında incelenmiştir. Bu temalardan toplamda sekiz kategori ve otuz kod oluşturulmuştur.

Okul İçi Dinamikler

Ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan okul içi dinamikler teması, okul ortamındaki iletişim, tutum ve davranış kategorileri ile sunulmuştur. Bu temaya ait kategori ve kodlar Tablo 6’da görüldüğü gibidir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İçi Dinamikler Hakkındaki Görüşleri

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>
İletişim	Saldırgan İletişim	K4, K5, K6
	Olumlu İletişim	K9, K10
Tutum	Saygısız Tutum	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8
	Adaletsiz Tutum	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8
	İlgisiz Tutum	K1, K2, K6
	Adil Tutum	K1, K9, K10
	Nefret	K4
	İkiyüzlü Tutum	K3
	Yargılayıcı Tutum	K7
Davranış	Kıyaslama Davranışı	K5, K6
	Destekleyici Olmayan Davranış	K2
	Bencil Davranış	K1

İletişim:

İletişim kategorisinde katılımcılar okul ortamında bulunan öğrenci, öğretmen ve idareci gruplarıyla olan ilişkilerinde kullandıkları dilin niteliğini ifade etmektedir. Bu kategori “saldırgan iletişim” ve “olumlu iletişim” kodlarından oluşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin okul içi iletişime ilişkin düşüncelerinde baskın olan kodun saldırgan iletişim olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili K5 numaralı öğrencinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K5: “...Öğretmenler geliyor diyor ki bence buradan 2-3 kişi gider fen lisesine. Bakıyor puanlarımıza hiçbir şey yapamazsın bu puanla, normal bir Anadolu lisesine bile gidemezsin diyorlar. Bu o kadar kırıcı bir şey ki. Hiç kimse nasılsın ne yapıyorsun diye sormuyor bile.”

Tutum:

Tutum kategorisinde katılımcılar; öğrenci, öğretmen ve idareci gruplarının kendilerine karşı tutumlarını olumlu ya da olumsuz kavramlar ile ifade etmişlerdir. Bu kategori toplamda yedi koddan oluşmakla birlikte “saygısız tutum” kodu yukarıda bahsedilen tüm okul içi gruplar arasındaki tutumu; “adil tutum”, “ilgisiz tutum”, “ikiyüzlü tutum”, “yargılayıcı tutum” kodları idareci ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarını ve “nefret” kodu ise öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumunu nitelemektedir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ile oluşturulan okul içi tutumlar kategorisinde saygısız ve adaletsiz tutum baskın kod olarak görülmektedir. Saygısız tutum kodunda öğrenciler hem akranlar arası hem öğretmen-öğrenci arası hem de öğrenci-idareci arasındaki saygısızlıktan bahsetmektedir. Konuyla ilgili K6’ya ait ifadeler aşağıda sunulmuştur.

K6: “...Öğrenciler birbirlerine karışıyorlar. Sırlarını herkese yayıyorlar. Birbirlerini küçük düşürmeye çalışıyorlar.”

K4: “Bence hiç saygı da yok sevgi de yok. Zaten saygı hiç yok. Sevgi gösterebilirlerdi daha iyi olurdu. Bir tane problemlili öğrenci var herkes ona bağıyor iyi konuşsalar belki daha iyi olurdu. Bazı hocalar çok bağıyor. Biz öğrenci de olsak bağırılmaları lazım. Bazen derste öğrenci ile öğretmen bağırarak tartışıyor...”

Adaletsiz tutum koduyla ilgili olarak K7’nin sözleri şunlardır:

K7: “...Hatta bir öğretmenimizin söylediği bir şey vardı. Sadece okul birincisi fen lisesine gidebilir diye bir tepkisi vardı. Bu eşitlik değil. Öğretmenlerin öğrencilere verdiği test kitapları ya da dersler, dersi anlatırken onun gözünün içine bakması bile eşit olmadığını gösteriyor. Ben de aynı sırada duruyorum ama o bana bakmıyor arkadaşımın bakarak anlatıyor. Sonra da bize diyor ki siz dersi hiç dinlemiyorsunuz ot gibisiniz...”

Davranış:

Davranış kategorisinde katılımcılar; öğretmenlerin kendilerini olumsuz etkileyen davranışlara dikkat çekmekle birlikte, öğrencilerin davranış problemlerine de değinmektedirler. “Kıyaslama davranışı”, “destekleyici olmayan davranış” ve “bencil davranış” adlı üç koddan oluşan bu kategoride ilk iki kod öğretmenlerin öğrencileri karşılaştırmasına ve cesaret vermekten uzak söylem ve davranış şekillerine değinilmektedir. Son kodda ise katılımcılar, arkadaşlarını empati becerisinden yoksun olarak bencil davranışlarda bulunduğunu ifade etmektedir.

Öğrenciler okul içi davranışlar kategorisinde çoğunlukla kıyaslama davranışından bahsetmektedir. Konuyla ilgili K6’nın sözleri şunlardır:

K6: “...Kız sınıfı bizden daha başarılı olduğu için hep onlarla karşılaştırılıyor. Öğretmenler bizim sınıfa gelmek dahi istemiyor...”

Okula İlişkin Değerlendirmeler

Ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin okula ilişkin değerlendirmelerini içeren bir tema oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında akademik dönütler, sosyal değerlendirmeler ve fiziksel imkân kategorileri ve bu kategorilere ilişkin kodlar Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okula İlişkin Değerlendirmeleri

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>
Akademik Dönütler	Düşük Not Eğilimi	K2, K4, K7, K8
	Başarı Değerlendirmesinin Olmaması	K5, K6, K8
	Telafi Eğitiminin Olmaması	K2, K6, K7
	Etkili Ders İşlenmemesi	K2, K4, K9
	Doğru Başarı Değerlendirmesi	K1, K9, K10
	Beklenti Oluşturmada Eksiklik	K7, K8
	Öğretmenlerin Öz Eleştiri Eksikliği	K4
Sosyal Aktiviteler	Kursların Yokluğu	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8
	Sosyal Faaliyetlerin Olmaması	K5, K6, K8, K10
	Kursların Varlığı	K2, K9
Fiziksel Değerlendirmeler	Güvenli Çevrenin Olmaması	K4, K3
	Temiz Çevrenin Olmaması	K1
	Eğitsel Malzemelerin Eksikliği	K10

Akademik Dönütler:

Akademik dönütler kategorisi katılımcıların eğitim gördükleri okulların eğitim anlayışına ilişkin geri bildirimleri içermektedir. Bu kategoride öğrenciler öğretmenlerin notları düşük verme eğiliminde olduğunu, etkili ders işleyemediklerini, öğrenciler üzerindeki beklentilerini düşük tuttuklarını, not değerlendirmesinin dışında herhangi bir başarı değerlendirmesi yapmadığını ve öz eleştiri becerisinden yoksun olduklarını söylemektedir. Bu olumsuz nitelendirmelerin yanında öğretmenlerin başarı değerlendirmelerini doğru bir biçimde yaptığını ve faydalı olduğunu ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler akademik dönütler kategorisinde “düşük not eğilimi”, “başarı değerlendirmesinin olmaması”, “telafi eğitiminin olmaması”, “etkili ders işlenmemesi”, “doğru başarı değerlendirmesi”, “beklenti oluşturmada eksiklik” isimli yedi kod ile ifade edilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin buldukları okul hakkındaki akademik dönütler kategorisinde baskın kodun düşük not eğilimi olduğu görülmüştür. Bu konuda K8’in sözleri şunlardır:

K8: “... Sınavlarda ve sözlü notlarında da verdikleri notları hak etmiyorum. Dersi dinlese de dinlemiyor muamelesi yapıyorlar. Bunu duyunca da moralimiz düşüyor. Dinleyesimiz gelmiyor...”

Sosyal Aktiviteler:

Sosyal aktiviteler kategorisi katılımcıların eğitim gördükleri ortamdaki sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetler ile ilgilidir. Birçok öğrenci okullarında ilgi alanlarına yönelik sosyal

aktivite ya da kurs imkânlarının bulunmadığını ifade etmekteyken bazı öğrenciler ise kursların varlığından söz etmektedir. Sosyal aktiviteler kategorisi “kursların yokluğu”, “sosyal faaliyetlerin olmaması” ve “kursların varlığı” adlı üç koddan oluşmaktadır.

K1’in sosyal aktiviteler ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: “... Benim resimden sertifikam falan da var ama özellikle bir şey yapmıyoruz. Diğer okullara bakınca onlar çok çok iyi şeyler yapıyorlar özel okullar gibi ama bizde öyle bir ortam yok. Arkadaşlarım siz orada nasıl yaşıyorsunuz diyor. Derse giriyoruz resim yapıyoruz puan alıyoruz o kadar. Teknoloji olsun, beden dersi olsun hiçbir şey yok.”

Fiziksel Değerlendirmeler:

Fiziksel değerlendirmeler kategorisinde katılımcılar eğitim gördükleri okulların fiziksel imkanlarıyla ilgili görüşlerini paylaşmaktadır. Okul çevresinin, dışarıdan öğrencilerin gelmesi nedeniyle yeterince güvenli olmadığını, lavabo ve ortak kullanım alanlarının temiz olmadığını söyleyen öğrenciler okullarındaki eğitim materyallerinin de eksik olduğunu belirtmektedir. Bu kategori “güvenli çevrenin olmaması”, “temiz çevrenin olmaması” ve “eğitsel malzemelerin eksikliği” kodlarından oluşmaktadır.

Öğrenciler okullarının fiziksel ortamını güvenli bulmamaktadır. K3’ün ifadeleri şunlardır:

K3: “...Bir de başka bir okulun öğrencileri var sürekli okul çıkışı geliyorlar bizim okulumuza. Birçok arkadaşımızı alıyorlar kenara sataşıyorlar. Ben okuldan sonra sürekli o çocuklarla uğraşmak zorunda kalıyorum. Sürekli onlarla konuşuyoruz. O çocukların burada birkaç akrabası var. Okulda problem yaşadıklarında çağırıyorlar büyüklerini. Ben de buradakilerin büyüğü olarak kavga çıkmaması diye ya da onlara sahip çıkmak için engellemeye çalışıyorum.”

Okula Yönelik Algılar

Ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin okula yönelik algılarına ilişkin bir tema oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında düzenlenen öğrenciden beklentiler ve okul terki kategorilerine ilişkin kodlar Tablo 8’de görüldüğü gibidir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Yönelik Algıları

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenciden Beklentiler	Başarı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9, K10
	Etik Değerler	K3
	Olumlu Arkadaş Edinimi	K1
Okul Terki	Örgün Eğitim	K1, K3, K5, K7, K8, K9, K10
	Açık Lise Alternatifi	K2, K4, K6

Öğrenciden Beklentiler:

Öğrenciden beklentiler kategorisi katılımcıların, öğretmen ve idarecilerin öğrencilerden beklentilerinin neler olabileceğine ilişkin düşüncelerini içermektedir. Öğrenciler söz konusu eğitimcilerin kendilerinden akademik başarı beklediklerini düşünmektedir. Akademik başarının yanı sıra öğrenciler öğretmenlerinin ahlaklı olma, olumlu arkadaş çevresi gibi beklentilerinin de olduğunu

ifade etmektedir. Bu kategori “başarı”, “etik değerler” ve “olumlu arkadaş edinimi” kodlarından oluşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin okula yönelik algıları teması kapsamında oluşturulan öğrenciden beklentiler kategorisindeki baskın kodun yüksek akademik başarı olduğu görülmüştür. K6'nın görüşü şu şekildedir:

K6: "... Fen Lisesi tabii ki. Her şey bunu üzerine kurulu. Herkes bundan bahsediyor. Başarı bekliyorlar. 8. sınıfa gelince her şey bitiyor zaten. Dersten başka bir şeyin önemi kalmıyor..."

Okul Terki:

Okul terki kategorisi katılımcıların, okulu terk etmeye yönelik düşünce ve isteklerini içermektedir. Öğrenciler genellikle örgün eğitime devam etme konusunda istekliken kendilerince iyi bir lise kazanamadıklarında açık liseyi bir alternatif olarak değerlendirebileceklerini söylemektedir. Bu kategori “örgün eğitim” ve “açık lise alternatifi” adlı iki koddan oluşmaktadır.

Öğrencilerin okul terki ile ilişkin görüşleri ise örgün eğitime devam etmekten yanadır. K8 konu hakkında şunları söylemektedir:

K8: "...Ben ortaokuldan sonra liseye gitmek istiyorum. Açık liseyi hiçbir şekilde düşünmüyorum. Derslere girmeden tek başımıza çalışmakta zorlanacağımı düşünüyorum. İllaki derse girip o heyecan ve neşeyi hissetmemiz lazım diye düşünüyorum..."

Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri belirlemek ve okul etkililiği algı düzeyleriyle ilişkili olarak okul terki ile ilişkin düşüncelerine incelenmesini amaçlanmaktadır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle göre yürütülmüştür. Araştırma sonuçları bu bölümde bulguların sıralamasına göre tartışılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri incelendiğinde bireylerin yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006; Günel ve Demirtaşlı, 2016). Bu sonuçlardan ve alanyazından yola çıkılarak Türkiye’de ortaokul düzeyinde okul etkililiği algısı yüksek olmakla birlikte öğretim hayatına devam eden öğrencilerin ilerleyen süreçte de okul etkililiği algılarında bir düşüş gözlenmediği söylenebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeyleri alt boyutlara göre ele alındığında ortalamalara göre en etkili bulunan alt boyutun öğretimsel liderlik alt boyutu olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında öğretimsel liderlik alt boyutunu sırasıyla veli okul ilişkisi, düzenli ve güvenli çevre, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, öğrenme fırsatı, yüksek başarı beklentisi alt boyutları takip etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bulunan sonuçları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Günel ve Demirtaşlı, 2016). Alanyazından yola çıkılarak söylenebilir ki öğrencilerin okulun etkili

olmasına ilişkin algılarında öğretimsel liderlik boyutu en çok dikkat çeken unsurdur. Öğrencilerin güçlü öğretimsel liderlere sahip okulları daha etkili algıladıkları söylenebilir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde elde edilen bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (De Maeyer, Van Den Bergh, Rymenans, Van Petegem ve Rijlaarsdam, 2010; Strand, 2010). Elde edilen sonucu destekleyen çalışmalar bulunduğu gibi bu bulguyla çelişir nitelikte çalışmalar da bulunmaktadır. Elde edilen sonucu desteklemeyen çalışmalarda kız öğrencilerin okul etkililiği algılarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgulanmıştır (Akbaşlı, Kösece ve Uçan, 2018). Bu çalışmada cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamakla birlikte kız öğrencilerin okul etkililiği algılarının erkek öğrencilerden görece daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algılarının bulunulan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. İmam hatip ortaokulunda okuyan öğrencilerin okul etkililiği algılarının, normal ortaokullara giden öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde elde edilen bulguyu destekleyecek şekilde okul etkililiği algısının okul türüne göre farklılaştığını bulgulayan çalışmalara rastlanmıştır (Duranay-Yıldırım, 2005). Ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilen çalışmalarda imam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin okul etkililiği algılarının diğer okul türlerinde bulunan öğrencilerden daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Aynı şekilde ilgili alanyazında öğretmenlerle yapılan çeşitli çalışmalarda da imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin buldukları okulun etkililiğini düşük buldukları görülmektedir (Koçak ve Nartgün, 2020; Memduhoğlu ve Karataş, 2017). Mevcut çalışmada son olarak ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algılarının dersane ya da etüt merkezine gitmelerine göre farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu konuya ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak veli okul alt boyutu ve öğretimsel liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul yöneticilerine ilişkin öğretimsel liderlik algıları yüksek olduğunda okulu daha etkili bulmakta algıları da yüksek olmakta ve dershaneye gitme oranları da düştüğü görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmıyla ilişkili olarak öğrenci ve öğretmenlerin okul ortamına ilişkin düşünceleri konusunda yürütülen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin genellikle sınıf düzeyindeki ilişkilere odaklandığını öğrencilerin ise öğrenci, öğretmen ve idareci ilişki düzeylerindeki faktörlere daha duyarlı olduğunu göstermektedir (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Yapmış olduğumuz çalışmada da öğrencilerin okul ortamındaki ilişkileri bu boyutlarda ele aldığı görülmektedir. Araştırmamızdan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin okul ortamındaki iletişim ve yaklaşımları çoğunlukla saygısız ve saldırgan olarak nitelendirdiği görülmüştür.

Öğrenciler arasındaki olumsuz iletişimin varlığı benzer çalışmalarda da belirtilmiştir (Way, Reddy ve Rhodes, 2007).

Ortaokul döneminde öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmesi ile ihtiyaç duyulan kişiler arası iletişimin bir kısmı öğretmenler ile karşılanmaktadır. Ancak geçmişten günümüze yapılan araştırmalar bu araştırmanın bulgularıyla paralel olarak öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişki kalitesini ortalamanın altında değerlendirmektedir (Blyth, Simmons ve Carlton-Ford, 1983; Harter, 1996; Murray, 2009). Öğretmenlerin başarı odaklı olması ve öğrenciler arası karşılaştırmalara yatkın olması ergenlik dönemindeki öğrenciler için yaralayıcı olmakla beraber problem davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Akdağ ve Güneş, 2003; Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000). Araştırmamıza katılan öğrenciler, öğretmenlerinin başarılı öğrencilere daha yakın olduklarını ve daha destekleyici davrandıklarını ifade etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde farklılaşan davranışlarını inceleyen çalışmalarda desteklenmekte ve “öğretmenin evcil hayvanı olma” fenomeni ile ifade edilmektedir (Babad, 1995; Brattesani, Weinstein ve Marshall, 1984). Yapılan çalışmalar sıcak, sevgi dolu, iyi ilişki kuran ve güven veren öğretmen tutumlarının hem öğrenci başarısında hem de etkili okul ortamındaki olumlu neticesini gözler önüne sermektedir (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011; Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004; Zhang ve Zhang, 2013). Bu durumun aksine öğretmenlerin etkili olmayan iletişim yöntemlerini kullanması halinde öğrenciler adaletsizlik gibi olumsuz duygusal tepkiler sergilemektedir (Chory, Horan, Carlton ve Hauser, 2014).

Öğrenciler, okul idaresinin olumlu ilişkiler konusundaki çabasını yetersiz ve ilgisiz bulmaktadır. Bu bulgu hem öğretmenler hem de öğrenciler ile yürütülen benzer bir çalışmada da idarecilerin etkili bir iletişim becerisine sahip olmadıkları yönünde olmuştur (Şanlı, Altun ve Karaca, 2014). Okulların gelişiminde idarecilerin iletişim becerilerinin önemini vurgulayan araştırmalar açık ve amaçlı iletişim stratejisini önermektedir (Hollingworth, Olsen, Asikin-Garmager ve Winn, 2018; Jacobson, Johnson, Ylimaki ve Giles, 2005).

Araştırmamızda öğrenciler, öğretmenlerin düşük not verme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgu akademik değerlendirmeye yönelik öğrenci algısı araştırmalarında da benzer şekildedir. Öğrenciler genellikle değerlendirme sonucu verilen notun akademik performans ile birlikte çabayı da kapsamayı gerektiğini düşünmektedir ve konu üzerinde harcadıkları çabanın öznel olduğu görüşüne karşılık öğretmenleri adil ya da yetkin olmama sıfatları ile nitelendirmişlerdir (Greenberger, Lessard, Chen ve Farruggia, 2008; Tippin, Lafreniere ve Page, 2012). Ancak değerlendirmeye yönelik öğrenci fikirlerinin incelendiği çalışmalarda ise öğrenciler şaşırtıcı şekilde, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi yerine öğretmen değerlendirmesini yeğlemekte ve bu yöntemi daha motive edici bulmaktadır (Havelka, Neal ve Beasley, 2003; Smimou ve Dahl, 2012).

Öğrenciler üzerinde akademik beklenti oluşturma alanyazında kendini gerçekleştiren kehanet kavramıyla ilişkilendirilmektedir (Good ve Brophy, 2003). Bu kavram, yüksek öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısını arttırırken, düşük beklentilerin ise akademik başarıyı engellediğini ifade etmektedir (Babad, Inbar ve Rosenthal, 1982). Ancak düşük beklentiler, akademik başarıyı etkilemeden önce motivasyon ve duygulanımda etkisini göstermektedir (Brophy, 1983). Test performansında hafife alınan öğrencilerde daha düşük motivasyon ve olumsuz duygular gözlenmiştir (Urhahne, 2015). Araştırmamızda da öğrenciler, öğretmenlerinin başarı beklentilerini düşük seviyede algılamaktadır. Bu durum, öğretmenlere ve okula karşı kullandıkları olumsuz nitelendirmeler ile sonuçlanmaktadır. Çünkü öğrenciler hem akademik hem de davranışsal olarak onlardan daha iyisini talep edecek kadar onlara inanan öğretmenlere daha fazla saygı duymakta, aksi takdirde kendilerini aşağılanmış hissetmektedir (Lumsden, 1997).

Sosyal ve duygusal yeterlilikler, akademik ve mesleki başarılar için önem arz etmektedir. Sağlıklı sosyal aktiviteler, öğrenci ilgisine yönelik kurslar riskli davranışları azaltırken yaşam zorluklarına hazırlık niteliği taşımaktadır (Iulia, 2015). Öğrenciler sosyal aktiviteler, spor ve sanat etkinlikleri ile hem öğretmen gözetiminde deneyimler kazanırken hem de çeşitli yeteneklerini geliştirebilir, fiziksel güç ve sağlıklı rekabet anlayışı kazanabilirler (Ebie, 2005). Aynı zamanda çeşitli sosyal aktivitelerle katılım sağlamak okula aidiyet ve katılım gösterme ile okulu terk etme riskini azaltmaktadır (Finn, 1993; O'Brien ve Rollefson, 1995). Yürütmüş olduğumuz çalışma öğrencilerin birçoğu okullarında sosyal aktivite ya da kursların olmadığını ifade etmektedir. ABD'de 6-17 yaşındaki öğrencilerin %83'ünün okul hayatları boyunca en az bir sosyal aktiviteye büyük keyif ve mutlulukla katıldıkları bilinmektedir (Ehrle ve Moore, 1999). Katılımcı grubumuzdaki öğrencilerin ise bu eğitici ve eğlenceli aktivitelerle katılım sağlayamadıkları ortadadır.

Araştırmamızda bazı öğrenciler okullarını güvenli bulmamaktadır. Okul içi yaşanan şiddet olaylarının düşük olduğunu gösteren bazı istatistikler öğrencilerin okulu güvenli bir yer olarak algılamalarında yeterli olmayabilir. Öğrenciler, potansiyel şiddet nedeniyle bile kendilerini rahatsız ve güvende hissetmeyebilirler (McCown, Driscoll ve Roop, 1992). Öğrencilerin güvenli okul algısının araştırıldığı bir çalışmada okul güvenliği mahalle güvenliği ile ilişkili bulunmuştur (Kitsantas, Ware ve Martinez-Arias, 2004). Okul güvenliğine ek olarak katılımcılar, buldukları okulların fiziksel imkânlarını yetersiz ve düzensiz bulmaktadır. Türkiye ve ABD'deki öğrencilerin okullarına ilişkin metaforlarının incelendiği bir çalışmada Türkiye'deki öğrencilerin okullarını, fiziksel imkân açısından çekici bulduğu görülmüştür (Demir, 2007). Ancak bu bulgu düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin yetersiz fiziksel olanakları (eğitim materyalinin eksikliği, kirli ve bakımsız sınıflar) görmezden gelme eğilimleriyle ilişkilendirilmiştir (Onur ve Engin, 1996).

Araştırmamıza katılan öğrencilerin birçoğu okulların onlardan akademik olarak başarılı olmayı beklediklerini ifade etmektedir ancak Türkiye eğitim sisteminde okulların misyon ve vizyonları yalnızca akademik başarıdan oluşmamaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğrencilerin okulların hedeflerini yalnızca akademik başarıdan ibaret sanması okul misyonlarının yeterince açık ifade edilmemesi ya da ifade edilse bile bu misyona uygun eğitim anlayışında olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim okul idarecilerinin okul hedeflerini açıkça ifade etme görevini göz ardı ettikleri ya da bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik stratejilerinin olmadığı çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Bayar ve Önder, 2016; DuFour ve Eaker, 2008; Pekarsky, 2007).

Okuldan memnun olmayan, okula karşı olumsuz tutumlar besleyen öğrencilerin memnun olanlara göre okulu terk etmeye daha yatkın olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Magen-Nagar ve Shachar, 2017). Yürüttüğümüz çalışmada da okul etkililiği düşük seviyede olan öğrencilerin okul terkine ilişkin niyetlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmamıza katılan öğrencilerin çoğu okullarından memnun olmasalar da örgün eğitime devam etmekte kararlıdır. Elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmaların tersi niteliğindedir. Ancak bu durum, yürüttüğümüz karma yöntem çalışmasının nitel kısmına gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Daha açık bir şekilde ifade edecek olursak, okul etkililiği puanı ortalamasının çok altında olan öğrenciler mevcut araştırmanın nitel kısmına katılım göstermemektedir. Bu durum araştırmanın sınırlı yönlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç

Öğrencilerin okul etkililiği düzeylerinin ve okul terkine ilişkin düşüncelerinin incelendiği bu çalışmaya katılan öğrenci grubunun okul etkililiği düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında oluşturduğumuz hipotezler ışığında yapılan incelemelerde öğrenciler Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutlarından öğretimsel liderlikte en yüksek; yüksek başarı beklentisi alt boyutunda ise en düşük ortalamalara sahiptir. Okul etkililiği puanları öğrencilerin cinsiyetine ve dersane veya kursa gidip gitmeme durumuna göre farklılaşmamaktadır. Ancak veli okul ilişkisi, öğretimsel liderlik ve düzenli ve güvenli çevre alt boyutlarında okul etkililiği algı puanları dershaneye ya da etüt merkezine gidip gitmeme durumuna göre istatistiksel farklılık gözlenmektedir. Öğrencilerin buldukları okul türüne göre okul etkililiği puanlarında ise anlamlı farklılıkla söz konusudur. Ortaokula giden öğrencilerin okul etkililiği algı düzeyleri, imam hatip ortaokuluna giden öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Okul etkililiği puanları düşük çıkan öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ise öğrencilerin okul ortamındaki ilişkileri saldırgan ve saygısız olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Adaletsiz ve ilgisiz tutumların yanı sıra kıyaslamaya dayalı ve destekleyici olmayan davranış biçimleri ile karşılaştıkları belirtilmiştir. Öğrenciler okullarını güvenli ve temiz bulmamakta, sosyal ve fiziksel imkân açısından

da yetersiz bulmaktadır. Araştırmamıza katılan öğrenciler, okullarının kendileri için belirledikleri hedefleri doğru algılamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin okula yönelik olumsuz nitelendirmeleri olsa da okulu terk etmeye yönelik düşüncelerinin olmadığı, örgün eğitime devam etmeye istekli oldukları tespit edilmiştir.

Eğitim sisteminin en kritik unsurlarından olan okulların etkili bir örgüt olarak var olmaları bir zorunluluk olarak görülmelidir. Mevcut çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak söylenebilir ki okul müdürleri, öğretimsel liderlik becerilerini geliştirme çabasında olmakla birlikte sorumluluklarının farkında olmalıdırlar. Oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir değişken olarak okul etkililiğinin belirlenmesinde tek bir yöntem ve modele bağlı kalınmamalıdır. Yapılan çalışmaların çoğunun nicel yöntem ağırlıklı olduğu gözlenmiştir.

1. Yöntemsel olarak karma ve nitel yöntem çalışmalar arttırılabileceği söylenebilir.
2. Alanyazında öğrencilerle yapılan çalışmaların sayısı oldukça az olduğu gözlenmiştir. Okulların ayrılmaz bir parçası olan ve okulun etkili oluşundan yüksek düzeyde etkilenen öğrenci görüşlerini incelemek ve araştırmak amacıyla öğrenci örnekleminde daha çok çalışma yapılabilir.
3. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinde okul etkililiğine yönelik var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ancak okul etkililiğinin alanyazındaki diğer değişkenlerle de (başarı notu, riskli davranışlar, okul iklimi, okula bağlılık vb.) ilişkili olduğu gözlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinde bu ve benzer değişkenlerle birlikte okul etkililiğine yönelik çalışmalarla alanyazın zenginleştirilebilir.
4. Okul etkililiğine yönelik yapılan çalışmaların oldukça az olmasından dolayı farklı eğitim kademelerinde de öğrencilerin okul etkililiğine yönelik görüşleri incelenebilir.
5. Yapılan bu çalışmada uygulanan Okul Etkililiği Ölçeği'nden sonra araştırmmanın ikinci kısmına gönüllü katılım göstermek isteyen öğrencilerin görece daha yüksek puanlara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sınırlılıktan dolayı okul etkililiğine yönelik derinlemesine görüşleri alınan öğrencilerin örneklemin en düşük puanlarına sahip öğrencilerle yapıldığı çalışmalarla yapılan bu çalışma yinelenabilir.

Kaynaklar

- Akbaşlı, S., Kösece, P. & Uçan, M. B. (2018). Okul değişkenlerinin akademik başarıya olan etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2(2), 93-110.
- Akdağ, M. & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 60-73.

- Babad, E. (1995). The "teacher's pet phenomenon," students' perceptions of teachers' differential behavior and students' morale. *Journal of Educational Psychology, 87*, 361–374.
- Babad, E., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*(4), 459–474.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası
- Bayar, T. & Önder, E. (2016). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(56), 183-193.
- Bayhan, G. & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 107-130.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence, 3*(1-2), 105-120.
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S. & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology, 76*(2), 236–247.
- Brophy, J. E. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 631-661.
- Campbell, L. (2003). As strong as the weakest link: Urban high school dropout. *The High School Journal, 87*(2), 16-24.
- Chistle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education, 28*(6), 325-339.
- Chory, R. M., Horan, S. M., Carlton, S. T. & Hauser, M. L. (2014). Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom injustice. *Communication Education, 63*, 41–62.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* içinde (s. 209-240) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, V. (1991). İş doyumunun çağdaş eğitim denetimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 15*(79), 26-31.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(16), 121-136.

- Çuhadar-Öncü, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin açık öğretim lisesine geçiş nedenlerine ilişkin öğrenci, okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- De Maeyer, S., Van Den Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P. & Rijlaarsdam, G. (2010). Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5(1), 81-96.
- Demir, C. E. (2007). Ortaokul öğrencilerinin okula ilişkin algılarının bir yansıması olarak metaforlar: Kültürler arası bir analiz. *Eğitim Araştırma ve Değerlendirme*, 13(2), 89-107.
- DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Monroe: Solution Tree.
- Duranay-Yıldırım, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ebie, B. D. (2005). An investigation of secondary school students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities. *Research and Issues in Music Education*, 3(1), 1-11.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ehrle, J. & Moore, K. A. (1999). 1997 NSAF Benchmarking Measure of Child and Family Well-Being. Report No. 6. Urban Institute.
- Ertürk, R. & Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi*, 1(68), 55-76.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington: National Center for Education Statistics.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: A comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. New-York: Allyn & Bacon.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C. & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1193-1204.
- Gurbetoğlu, A. & Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 261-276.

- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Günel, Y. & Demirtaşlı, R. N. (2016). A pathway to educational accountability: the relationship between effective school characteristics and student achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2049-2054
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analiz* (7. b.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. J. Juvonen & K. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* içinde (s. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Havelka, D., Neal, C. S. & Beasley, F. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: What criteria are most important. *Annual Lilly Conference College Teaching*, Miami University, Oxford.
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A. & Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014-1034.
- Iulia, H. R. (2015). The importance of the personal development activities in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 558-564.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: Enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karacabey, M. F. & Boyacı, A. (2018). Okulu terk eden ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve sosyo-ekonomik profilleri: Şanlıurfa örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 247-293.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. & Genç, G. (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi.

- Kitsantas, A., Ware, H. W. & Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412-430.
- Koçak, S. & Nartgün, Ş. S. (2020). Relationship between teacher's work engagement and effectiveness of school: Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 792-811.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Liu, X. & Alison-Zhou, Y. H. (2009). Who drops out? A study of secondary school dropouts in connecticut. *NERA Conference Proceedings* içinde (s. 4).
- Lumsden, L. (1997). Expectations for students. ERIC Digest, 116. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest116.html> sayfasından erişilmiştir.
- Lundetre, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637.
- Magen-Nagar, N. & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24.
- McCown, R. R., Driscoll, P. M. & Roop, P. (1992). *Educational psychology: A learning centered approach to classroom practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- MEB & UNICEF (2013). Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu. Ankara: Aydoğdu Ofset. <http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/Sinif%20Tekrarı,%20Okul%20Terki%20Politika%20Roru.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmiistatistikler/icerik/64> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. & Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)*, 7(2), 227-244.
- Mili Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete*, 1739, 14 Haziran 1973.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.

- Nejat, İ. R. A., Çetin, T. G. & Doğan, M. (2019). Örgütsel etkililik ve okul terki. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 8(2), 61-70.
- O'Brien, E. & Rollefson, M. (1995). Extracurricular participation and student engagement. *National Center for Education Statistics Policy Issues*, 95(741), 1-4.
- Onur, A. & Engin, C. (1996). *Is civic education in Turkish schools conducive to education for democracy?* The First Balkan Civitas Conference'da sunulmuş bildiri, Bulgaristan.
- Pekarsky, D. (2007). Vision and education: Arguments, counterarguments, rejoinders. *American Journal of Education*, 113(3), 423-450.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rossmann, G. B. & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9(5), 627-643.
- Rumberger, R. & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Smimou, K. & Dahl, D. W. (2012). On the relationship between students' perceptions of teaching quality, methods of assessment, and satisfaction. *Journal of Education for Business*, 87(1), 22-35.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29-57.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289-314.
- Sweeten, G. (2006). Who will graduate? Disruption of high school education by arrest and court involvement. *Justice Quarterly*, 23, 462-480.
- Şanlı, Ö., Altun, M. & Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tashakkori, A., Teddlie, C. & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tırpancıoğlu, M. (2019) *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tippin, G. K., Lafreniere, K. D. & Page, S. (2012). Student perception of academic grading: Personality, academic orientation, and effort. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 51-61.
- Urhahne, D. (2015). Öğretmen yargısı ile öğrencilerin motivasyonu ve duyguları arasındaki ilişkinin aracıları olarak öğretmen davranışı. *Öğretmenlik ve Öğretmen Yetiştirme*, 45, 73-82.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3), 194-213.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, G. N. (2019). *Van İlindeki ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zhang, Q. & Zhang, J. (2013). Instructors' positive emotions: Effects on student engagement and critical thinking in U.S. and Chinese classrooms. *Communication Education*, 62, 395-411.

Extended Summary

Considering that children and youth, who will build the future of society, spend a significant part of their lives in school, schools have to be as effective as other institutions in society (Çelik, 1991). Efficiency can be explained as the level of achieving predefined goals (Helvacı and Aydoğan, 2011). Effective schools have qualifications such as; a safe and orderly environment, strong instructional leadership, equal opportunity in learning, high achievement expectation, and monitoring of student learning (Edmonds, 1979). In addition to these five qualifications, the parent-school relationship with the mission, which focuses on clear and specific goals, is also seen as the characteristic of effective schools (Lezotte, 2001). The reasons for the existence of schools and their ability to continue their existence depend on students (Başaran, 2000). As an organization, one of the main goals of the school is to enable students to continue their formal education effectively (Nejat, Çetin and Doğan, 2019). When students do not continue their formal education for various reasons, this situation is called school dropout. When the reasons for school dropout are examined, individual and institutional

factors stand out. While individual reasons consist of past educational experiences, academic performances, attitudes and behaviors towards learning, institutional factors originate from family, school and society (Rumberger and Lim, 2008).

Evaluation of the effectiveness of schools may be one of the preventive studies in terms of reducing dropout rates and ensuring active participation of students in formal education. In this direction, in this study, secondary school students' perception levels of school effectiveness and their thoughts on school dropout were discussed. A two-stage explanatory sequential mixed method design was used. The process is primarily the collection of quantitative data and then the support of quantitative results with comprehensive qualitative data. The reason why we used mixed methods in our research is that the concepts of effective school and early school dropouts were discussed only within the scope of qualitative or only quantitative studies in the literature. Our research with mixed methods design will provide an opportunity to fill the gaps in the literature and will reveal the links between school effectiveness and early school dropouts in depth.

In the quantitative part of our research, secondary school students' perceptions of school effectiveness were examined. For this purpose, in the first stage of the study, the school effectiveness levels of secondary school students were examined with their sub-dimensions, and it was examined whether there were any differences according to gender, school type and whether they went to a private teaching institution or study center. In the qualitative part of the study, it was aimed to examine whether students' perceptions of school effectiveness have an effect on dropping out of school.

Our research was designed in accordance with the explanatory sequential design (quan→qual), one of the mixed research methods. In this design, firstly, the qualitative data collected after obtaining and analyzing the quantitative research data is used in the explanation and elaboration of the quantitative data (Rossman and Wilson, 1985; Tashakkori and Teddlie, 1998). The reason for using the mixed method in our research is to combine the two data forms as separate information will be obtained from the quantitative and qualitative data types in order to understand and explain the problem better. SPSS 26.0 was used in the analysis of quantitative data, and MAXQDA.18 programs were used in the analysis of qualitative data.

Volunteer students attending secondary schools in Van and Trabzon provinces constituted the participants of the study. Convenience sampling method was used. The quantitative participant group in the study consisted of 286 secondary school eighth grade students. When the school effectiveness levels of the students were analyzed, it was seen that the data we obtained from the student group showed a normal distribution. When the aims of our research were examined in order, first of all, students' school effectiveness levels were found to be high. Students have the highest level of

instructional leadership, one of the sub-dimensions of the school effectiveness scale; however, they have the lowest averages in the high achievement expectation sub-dimension. School effectiveness scores do not differ according to the gender of the students and whether they go to a private teaching institution or take courses, but according to the type of school they are in, the school effectiveness perception levels of the students who go to secondary school were found to be statistically significantly higher than the students who went to imam hatip secondary school. The participants of the qualitative stage of the study consisted of students who participated in the first stage of the research and volunteered to participate in the second stage. Maximum variation sampling was used while determining the qualitative sample of our study. As a result of semi-structured interviews with students whose school effectiveness scores were lower or higher than the average, three themes emerged as “In-School Dynamics”, “Evaluation of School”, “Perceptions of School”, and eight categories and thirty codes were formed from these themes.

The existence of schools as an effective organization, which is one of the most critical elements of the education system, should be seen as a necessity. In our study, although the school effectiveness levels of the secondary school students were high, a significant difference was observed between the imam hatip secondary school and secondary school students against the students who went to the imam hatip secondary school. As a result of the interviews with the students whose school effectiveness levels were relatively low, it was seen that the students described the relationships in the school environment as aggressive and disrespectful. In the relations with teachers and administrators, unfair and irrelevant attitudes, as well as comparison-based and unsupportive behaviors were expressed. Students do not find their schools safe and clean, and they find them insufficient in terms of social and physical opportunities. It has been observed that the students participating in our research do not perceive the goals that their schools set for them correctly. It has been determined that although the students have negative commentary towards the school, they do not have thoughts about leaving the school. In our study, only students' levels of school effectiveness and their thoughts on early leaving were examined, and other variables that could be related to school effectiveness were not addressed. In this context, the research can be expanded and reworked with different sample groups.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların her biri araştırmanın tasarımından raporlaştırılmasına kadar olan tüm süreçlerde eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Etik Kurulunun 08/04/2022 tarih ve 2022-4/1.11 sayılı onayı ile yürütülmüştür.