

Lise Öğrencilerinin Metaforik Okul Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*

Examination of High School Students' Metaphorical School Perceptions in terms of Various Variables

Murat ÖZDEMİR**

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada lise öğrencilerinin metaforik okul algıları; cinsiyet, okul türü, sınıf ve ailenin aylık geliri değişkenlerine dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya 209'u kız, 318'i erkek olmak üzere toplam 527 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, çalışma kapsamında geliştirilmiş olan "Okul Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin okul algılarının "koruma-geliştirme yeri", "baskı yeri" ve "yuva" alt boyutlarında cinsiyet, okul türü, sınıf ve ailenin aylık geliri değişkenlerinde farklılaştığını ortaya çıkartmıştır. Bulgular kız öğrencilerin, genel lise öğrencilerinin, lise 1. sınıf öğrencilerinin ve alt gelir grubuna ait öğrencilerin okulu kendilerini koruyan ve geliştiren bir yer olarak algıladıklarını ortaya çıkartmıştır. Buna karşın erkek öğrencilerin, Anadolu lisesi öğrencilerinin, lise 2, 3, 4. sınıfı öğrencilerinin ve üst-gelir grubuna ait öğrencilerin okulu görece baskı yeri olarak algıladıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul metaforları, okul algısı, genel lise, Anadolu lisesi.

Abstract

In this study, high school students' metaphorical school perceptions were examined in terms of gender, school type, grade and monthly family income. A total number of 527 high school students, 209 of whom were female and 318 were male, participated in the study. Data were gathered through "School Perception Scale-SPS". Results show that school perception of students differ by gender, school type, grade and family income in terms of the sub-scales of the SPS According to findings, females, general high school students, first grade students and the students whose family income per month is low perceive their school as a protecting and improving place. On the contrary, males, Anatolian high school students, second, third and fourth grade students and the students whose family income is high relatively perceive their school as a place of suppression.

Keywords: School metaphors, school perception, general high school, Anatolian high schools

Summary

Purpose

This study aims to compare the metaphorical school perceptions of general secondary and Anatolian high school students in terms of their gender, school type, class level and family income per month.

Method

* Araştırmanın farklı aşamalarında desteklerini gördüğüm değerli meslektaşım Filiz AKAR'a, sevgili dostum Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Halil İlhan AKFIRAT'a ve Mamak Lisesi'nin biricik öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

** Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mrtzodem@gmail.com

Participants were 527 students from general secondary and Anatolian high schools located in central districts of Ankara. Data were collected through "School Perception Scale, SPS). Pilot study of the scale was carried out with a group of 90 students. The validity of the scale was analyzed with factor analysis and its reliability was tested with the Cronbach's alpha coefficient and item-total correlation coefficient. Total variance explained by three factors was calculated as 47 percent. SPS has three factors and its "improving and protecting place" factor consisting of 12 items explain 24.33 percent of the total variance (alpha value is .88). The scale's "suppression place" factor has 11 items and it explains 14.65 percent of the variance (alpha value is .85). And its third factor "home" consists of 3 items and explains 8.28 percent of the variance (alpha is .72).

Results

Results show that female students view the school as an improving and protecting place and home. On the other hand males perceive the school as a suppression place. Likewise general secondary schools' students view the school as more improving and protecting place and home than Anatolian high school students. In addition, grade 1 and grade 2 students view school more protective place than the upper grades do. It is also found that family income is also one of the determining variables in school perception. Results indicate that the lower the students' family income is, the more positive they perceive their school.

Discussion

In the study, it is seen that there is a significant difference between gender and school perceptions. Female students view the school as improving and protecting place and home. This finding indicates that the female students have positive attitude for the school. The finding that the male students see the school as a suppression place is parallel with the literature. In addition, the finding which reveals that the general secondary school students like their school supports the literature. But in the literature there are also contradictory results which show that some students do not have positive attitude toward their school. In the current study, it is seen that Anatolian High School students see their school as a place of suppression. This situation can be explained by controlling techniques such as technological and bureaucratic ones. And lastly, it is seen that there is a relationship between the family income and their children's school perception. Students whose family income level is relatively low see schools as protective places.

Conclusion

According to the findings of current study, it is concluded that positive school perception may end up with a higher academic performance and school engagement. Hence, school improvement practices should be accelerated in order to make the better psychological school environment for students.

Giriş

Hemen hemen her dilde, anlatımı güçlendirmek amacıyla benzetme ve mecaz gibi çeşitli söz sanatlarının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Çelikten, 2006). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde benzetme, "bir nesneyi, bir kavramı imgede canlandırmak için daha üstüne benzetme sanatı olarak tanımlanmaktadır." Mecaz ise "ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka bir anlamda kullanılan söz" biçiminde tanımlanmaktadır. Mecaz sözcüğünün bazı Avrupa dillerindeki karşılığı olan metafor, Latince ve eski Yunancada *öte*, *aşırı* anlamına gelen *meta* ile *taşımak*, *yüklenmek* anlamına gelen *pherein* sözcüklerinin birleşiminden türetilmiştir (Öztürk, 2007). Bu tanımla uyumlu olarak Tsoukas (1991) metaforu, benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi aktarımı olarak tanımlamaktadır. Metafor, genel olarak söylemi süslemeye yönelik söz sanatlarından biri olarak görülse de son yıllarda giderek insanın dünyayı kavrama veya görme biçimi olarak da ele alınmaya başlamıştır (Morgan, 1998). Düşünme

sürecinin imgesel olduğuna ilişkin öne sürülen bu görüş, imgesel düşünme sürecinin metaforik olabileceği şeklindeki görüşlerin de ortaya atılmasına yol açmıştır. Örneğin Lakoff ve Johnson (1980) insanın kavramsal sisteminin metaforlara dayalı olduğunu öne sürerek bu yöndeki tartışmalara yeni bir derinlik kazandırmıştır. Duque ve Johnson (1999), gerçekleştirdikleri deneysel bir çalışmada, bu görüşü destekleyecek bulgular elde etmişlerdir.

İnsanın fiziksel ve sosyal gerçekliği kavrayış biçiminin metaforik olduğuna ilişkin ortaya atılan görüşler, konuya yönelik akademik ilgiyi de artırmıştır. Özellikle eğitim araştırmalarında okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci kavramların, aktörlerce algılanan imajları üzerine yapılmış pek çok çalışma ile karşılaşmak mümkündür. Örneğin öğretmen kavramı ile ilgili metaforlar konusunda bir araştırma yapan Cerit (2008), katılımcıların öğretmeni “bilgi kaynağı ve dağıtıcısı”, “anne/baba”, “arkadaş”, “rehber ve çevresini aydınlatan kişi” olarak algıladıklarını saptamıştır. Saban (2004a) ise sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini metaforik olarak “öğrenci-merkezli” olarak tanımlarken, ilkökul yıllarındaki öğretmenlerini ve uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerini “öğretmen-merkezli” olarak algıladıklarını saptamıştır. Yine Saban (2004b) tarafından gerçekleştirilmiş başka çalışmada öğretmen adaylarının üçte ikisinin öğretmeni “bilginin kaynağı ve dağıtıcısı”, “öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici” ve “öğrencileri tedavi edici” olarak gördüklerini saptamıştır. Ocak ve Gündüz (2006) ise öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini almadan ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkında ne tür metaforlar ürettiklerini araştırmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının ders öncesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin “ebeveyn” metaforunu benimserken, ders sonrasında “bahçıvan” metaforunu benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yükledikleri anlam üzerine odaklanan bir başka çalışmada ise öğretmenin “bilgi sağlayıcı”, “hammadde işleyicisi”, “tedavi edici”, “otorite figürü”, “değişim ajanı”, “danışman” ve “bireysel gelişimi destekleyici” olarak algılandığı ortaya çıkmıştır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2007). Çuhadar ve Sarı (2007) ise gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen kavramına ilişkin olumlu ve olumsuz pek çok metaforun üretildiğini saptamıştır.

Alanyazında kamu okullarının amacı, örgütsel yapısı ve yönetim tarzını metaforlara dayalı olarak betimleyen çalışmalarla da karşılaşmak mümkündür (Bredeson, 1988). Örneğin Balcı (1999), katılımcıların okulun işlevi ile ilgili olarak “bakım”, “bilgi aktarımı”, “gençlerin yetiştirilmesi” metaforlarını ürettiklerini saptamıştır. Çuhadar ve Sarı (2007) ise katılımcıların okula ilişkin olumlu metaforların yanı sıra, olumsuz içerikli metaforlar da ürettiklerini saptamışlardır. Katılımcıların okula ilişkin ürettikleri olumlu metaforlar arasında “geleceğimiz”, “bilgi yuvası” ve “aydınlığa açılan kapı” yer almaktayken, okula ilişkin olumsuz metaforlar arasında “sınav merkezli”, “öğrencilere güvenilmeyen bir yer”, “yasaklardan ibaret bir yer” ve “adaletin olmadığı bir yer” bulunmaktadır. Bazı çalışmalar ise katılımcıların okul yöneticilerini metaforik olarak nasıl algıladıklarına odaklanmıştır. Örneğin Dönmez (2008) katılımcıların okul yöneticileri ile ilgili olarak “uçagın otomatik pilotu”, “robot”, “davul”, “MEB yönetmelik el kitabı”, “psikolog”, “sosyolog”, “işçi”, “kukla”, “Marko Paşa”, “Yalova Kaymakamı”, “eşek”, “davulcu”, “çiftlik kâhyası”, “anne-baba”, “ana kuş”, “şemsiye”, “ağaç”, “tohum”, “trafik polisi” ve benzeri metaforları ürettiklerini saptamıştır. Yine okul müdürleri üzerine yapılan başka bir çalışmada okul müdürleri ile ilgili “amaca ulaşma”, “hayatta kalma” ve “vizyon” olmak üzere üç metafor üretildiği ortaya çıkmıştır (Bredeson, 1985).

Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler üzerine bir araştırma yapan Saban (2009), öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin 11 farklı kavramsal kategori içerisinde 156 adet geçerli metafor ürettiklerini saptamıştır. Anılan çalışmada öğrenci kavramına ilişkin *boş bir zihin olarak öğrenci* kategorisinde “beyaz sayfa” ve “toprak”; *pasif bilgi alıcısı olarak öğrenci* kategorisinde “sünger”, “ezber makinesi”, “hamal”, “müşteri” ve “video kamerası” öne çıkan metaforlar olarak tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada *bilgi yansıtıcısı olarak öğrenci* kategorisinde “ayna”, “papağan” ve “ay”, *hammadde olarak öğrenci* kategorisinde ise “hamur”, “odun”, “taş/metal parçası” öne çıkan metaforlardır. *İtaatkâr bir varlık olan öğrenci* kategorisinde ise “yarış atı”, “müzik enstrümanı”, “gemi”, “bukalemun”, “esir”,

“köle”, “tutuklu”, “kobay”, “yolcu” gibi metaforlar yer almıştır.

Görüldüğü gibi eğitim araştırmalarında eğitim sürecinin bileşeni olan öğretmen, yönetici, öğrenci ve okul kavramlarına ilişkin üretilen metaforlar hakkında yeterli düzeyde çalışma mevcuttur. Söz konusu çalışmalarda katılımcıların temel olarak okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci kavramları hakkında olumlu ve olumsuz içeriğe sahip yüzlerce metafor ürettikleri görülmektedir. Ancak alanyazında bu metaforları belirli bir sistematik içerisinde sentezlemeye ve öğrenci penceresinden okulun bir bütün olarak nasıl algılandığını saptamaya dönük çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmaların tamamına yakınının nitel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel ve keşfedici türde olduğu anlaşılmaktadır. Oysa öğrenci penceresinden okulun nasıl görüldüğünü ölçecek nicel çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin okula ilişkin sahip oldukları algının cinsiyet, sınıf, okul türü ve gelir düzeyi değişkenlere göre fark gösterip göstermediğine ilişkin yapılan alanyazın taramasında, bu yönde yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamış olması da düşündürücüdür. Oysa sözü edilen bu değişkenlere göre okul algısının farklılık gösterip göstermediğinin saptanması, eğitim pratikleri açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle lise öğrencilerinin bir bölümünün sıkça okuldan kaçtığı (Kimberly, 2006; Reid, 2005), devamsızlık yaptığı (Reid, 1983), okul eşyalarına zarar verdiği (Mayer vd., 1983), akran zorbalığı davranışları yaptığı (Smith ve Brain, 2000) ve kimi zaman okul kurallarına aykırı davranışlar sergilediği (Kuş ve Karatekin, 2009) bilinmektedir. Öğrencilerin okullarda bu tür davranışlar sergilemesinin muhtemel nedenlerinden biri de olumsuz okul algısı olabilir.

Bu çalışmada merak edilen temel soru, öğrencilerin okul algılarının cinsiyet, sınıf, okul türü ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Öğrencilerin okul algılarının saptanmasında ise metaforların önemli bir araç olduğu düşünülmektedir. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi insanın düşünme süreci belli oranda metaforiktir. Bu nedenle araştırmanın genel amacı okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci hakkında yapılmış olan önceki çalışmalarda keşfedilmiş metaforlardan yararlanarak, öğrencilerin okulu algılama biçimlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda lise öğrencilerinin okulu algılama biçimlerinin, araştırma kapsamında geliştirilmiş olan Okul Algısı Ölçeği'nin (OAÖ) alt boyutlarında saptanması ve okul algısının cinsiyet, okul türü, sınıf ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi, araştırmanın alt-amaçlarını oluşturmaktadır.

Yöntem

Lise öğrencilerinin okulu algılama biçimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamış olan bu araştırma tarama türündedir. Araştırma kapsamında “Okul Algısı Ölçeği (OAÖ)” geliştirilmiş ve araştırma verileri bu ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans, ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA gibi istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin OAÖ'nün alt boyutlarında fark gösterip göstermediği t-testi; sınıf ve ailenin aylık geliri değişkenlerinin, ölçeğin alt boyutlarında fark gösterip göstermediği ise varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan genel ve Anadolu liselerinde 2009-2010 öğretim yılında öğrenim gören 118.847 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma evrenden alınan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmış ve 118.847 büyüklüğündeki evreni .05 güvenilirlik ve % 5 hata payı ile 384 öğrencinin temsil edebileceği belirlenmiştir (Anderson, 1990'dan akt. Balcı, 2005). Ancak anket geri dönüşlerinde yaşanması olası sorunlar nedeniyle araştırmanın uygulama aşamasında 550 öğrenciye anket uygulanmış ve bu anketlerden 527'si analiz edilmeye uygun halde geri dönmüştür. Örneklem seçiminde “tabakalı örneklem” tekniği benimsenmiş ve Ankara İli merkez ilçelerindeki liseler, okul türü ölçütü temel alınarak genel liseler ve Anadolu liseleri olmak üzere iki alt tabakaya ayrılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okul ve bu okullardan araştırmaya katılan öğrenciler ise yansız atama yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü,

cinsiyet, sınıf ve ailenin aylık ortalama gelirine göre sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf ve Ailenin Aylık Gelirine Göre Katılımcı Sayıları

Okul Türü	n	Cinsiyet	n	Sınıf	n	Ailenin Aylık Geliri	n
Genel Lise	430	Erkek	209	Lise 1	53	500 TL'den az	46
Anadolu Lisesi	97	Kız	318	Lise 2	251	501-1500 TL	339
				Lise 3	173	1501-3000 TL	115
				Lise 4	50	3001 TL ve Üstü	27
Toplam	527		527		527		527

Araştırma kapsamında öğrencilerin okulu algılama biçimlerini ölçmek amacıyla “Okul Algısı Ölçeği, (OAÖ)” geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Ardından 30 genel lise öğrencisinden okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik betimlemeye dayalı bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve bu kompozisyonlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Böylece kuramsal temeller, ilgili araştırmalar ve öğrenci görüşlerinden hareketle 30 maddelik bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Taslak ölçek formundaki maddeler metaforik bir biçimde ifadelendirilmiştir (Örnek ifadeler; ‘*Sınıflar koğuş gibidir*’, ‘*öğretmenler gardiyan gibi davranır*’, ‘*okul evim gibidir*’ vb). Taslak ölçek, kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ölçekteki maddeler *hiç katılmıyorum*, *az katılıyorum*, *katılmıyorum*, *çok katılıyorum* ve *tamamen katılıyorum* seçeneklerinden oluşan Likert tipi beş dereceli bir formda hazırlanmıştır. OAÖ’nün alt ölçeklerine ait maddelerden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5’tir. Örneğin, ölçeğin ‘baskı yeri’ alt boyutunda yerel alan ‘*sınıflar koğuş gibidir*’ maddesine “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleyen bir öğrenci, sınıfları, birebir cezaevine özgü bir terim olan koğuş gibi algıladığını belirtmiş olmaktadır. Aynı maddeye “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek cevaplayan bir öğrenci ise sınıfları hiçbir şekilde koğuş gibi algılamadığını belirtmiş olmaktadır. OAÖ’nün alt ölçeklerinde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıklar şu şekildedir: ‘1 = hiç katılmıyorum, 1.00-1.79’; ‘2 = az katılıyorum, 1.80-2.59’; ‘3 = katılmıyorum, 2.60-3.39’; ‘4 = çok katılıyorum, 3.40-4.19’; ‘5 = tamamen katılıyorum, 4.20-5.00’.

Ölçeğin önuygulama çalışması, araştırma evrenine giren, ancak asıl uygulamanın yapılmayacağı 90 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi; güvenirlik sınaması ise Cronbach Alfa katsayısı ve madde-toplam korelasyonlarının hesaplanması ile yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Batlett Sphericity küresellik testi sınanmıştır. Bu sınamada KMO değeri .76 ve Batlett Sphericity küresellik testi anlamlı çıkmıştır. Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi amacıyla özdeğer ile çizgi grafiğinden yararlanılmış ve sonuçta ölçeğin üç faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 47.26 olarak hesaplanmıştır. Varimax dik döndürme sonucunda üç maddenin binişik olması nedeniyle ölçekten çıkartılmasına karar verilmiş ve ölçekteki madde sayısı 27’ye düşmüştür. OAÖ’nün geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.
Okul Algısı Ölçeği'nin (OAÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Madde Sayısı	Açıklanan Varyans	Alfa Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
Okul Algısı Ölçeği	Koruma-Geliştirme Yeri	13	%24.33	.88	.41 - .67
	Baskı Kurma Yeri	11	%14.65	.85	.42 - .65
	Yuva	3	%8.28	.72	.41 - .65

Önuygulama aşamasında 90 ölçek üzerinde yapılmış olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, asıl uygulamada toplanmış olan 527 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır. Analiz sonuçları önuygulamada elde edilmiş olan değerlere yakın sonuçlar üretmiştir [KMO= .92; Batlett Sphericity küresellik testi, $p < .000$; üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans = % 47; Faktör 1'e ait alfa değeri = .88; Faktör 2'ye ait alfa değeri = .86; Faktör 3'e ait alfa değeri = .83]. Böylece OAÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir. Çalışmanın uygulama aşamasında araştırmanın yürütüleceği okullar, araştırmacı tarafından bizzat ziyaret edilmiştir. Okullarda öncelikle araştırmaya destek olan gönüllü öğretmenlere, ölçeğin nasıl doldurulacağına ilişkin ön bilgiler verilmiştir. Daha sonra yeterli sayıda ölçek, öğretmenlere teslim edilmiş ve bir haftalık bekleme süresinin ardından okullar tekrar ziyaret edilerek ölçekler toplanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların cinsiyetlerine göre okulu algılama biçimlerinin *koruma - geliştirme yeri*, *baskı yeri* ve *yuva* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 3'te cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.
Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort	Ss	sd	t	p
Okul Algısı Ölçeği	Koruma-Geliştirme Yeri	Kız	318	4,21	0,78	525	-2,66	,009*
		Erkek	209	4,05	0,76			
	Baskı Yeri	Kız	318	2,50	0,99	525	3,25	,001*
		Erkek	209	2,79	1,05			
	Yuva	Kız	318	2,43	1,04	525	-3,89	,000*
		Erkek	209	2,10	0,86			

* $p < .05$

Tablo 3'ten de izlenebileceği gibi *koruma-geliştirme yeri* alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları 4,21, erkek öğrencilerin 4,05'tir. Buna göre kız öğrenciler, okulu, *tamamen*; erkek öğrenciler ise *yüksek düzeyde* koruma-geliştirme yeri gibi algılamaktadır. İki grup arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığı, t-testi ile sınanmış ve sonuçta bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($t_{(525)} = -2,66$; $p < .05$). *Baskı yeri* alt boyutunda ise kız öğrencilerin puan ortalamaları 2,50; erkeklerin ise 2,79'dur. Buna göre kız öğrenciler okulu *çok az*, erkek öğrenciler ise *orta düzeyde* baskı yeri olarak algılamaktadır. Tablodan da izlenebileceği gibi iki grup ortalamaları arasındaki bu fark anlamlıdır ($t_{(525)} = 3,25$; $p < .05$). *Yuva* alt boyutunda, kız öğrencilerin ortalama puanları 2,43, erkek öğrencilerin ise 2,10'dur. Bu bulgu, her iki grubun da okulu *çok az* düzeyde yuva gibi algıladıklarını ortaya koymaktadır. Yine gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(525)} = -3,89$; $p < .05$). Buna göre kızlar, okulu, erkeklere oranla görece daha fazla yuva gibi algılamaktadır.

Tablo 4'te okul algısının okul türü değişkenine göre t-testi sonuçları verilmiştir. Görüldüğü üzere *koruma-geliştirme yeri* alt boyutunda genel lise öğrencilerinin ortalama puanları 4,25, Anadolu lisesi öğrencilerinin ise 3,68'dir. Buna göre genel lise öğrencileri okulu, *tamamen*; Anadolu lisesi öğrencileri ise *yüksek düzeyde* koruma - geliştirme yeri olarak algılamaktadır. Ortaya çıkan bu farkın anlamlı olduğu da saptanmıştır ($t_{(525)} = 6,76$; $p < .05$).

Tablo 4.

Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Ort	Ss	sd	t	p
Okul Algısı Ölçeği	Koruma - Geliştirme Yeri	Genel Lise	430	4,25	0,77	525	6,76	,000*
		Anadolu Lisesi	97	3,68	0,60			
	Baskı Yeri	Genel Lise	430	2,50	0,97	525	5,76	,000*
		Anadolu Lisesi	97	3,14	1,10			
	Yuva	Genel Lise	430	2,37	1,01	525	3,27	,001*
		Anadolu Lisesi	97	2,01	0,78			

* $p < .05$

Baskı yeri alt boyutunda ise genel lise öğrencilerinin ortalama puanlarının 2,50, Anadolu lisesi öğrencilerinin ise 3,14 olduğu görülmektedir. Buna göre genel lise öğrencilerinin, okulu, *düşük* düzeyde, Anadolu lisesi öğrencilerinin ise *orta* düzeyde baskı yeri olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Diğer yandan ortaya çıkan bu farkın anlamlı olduğu da belirlenmiştir ($t_{(525)} = 5,76$; $p < .05$). *Yuva* alt boyutuna ilişkin yapılan analizlerde genel lise öğrencilerinin ortalama puanlarının 2,37; Anadolu lisesi öğrencilerinin ise 2,01 olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, her iki grubun da okulu *çok az düzeyde* yuva gibi algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farka ilişkin analizler ise anlamlı bir farka işaret etmektedir ($t_{(525)} = 3,27$; $p < .05$).

Tablo 5'te ise sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Görüldüğü üzere *koruma-geliştirme* alt boyutunda lise 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 4,73, lise 2. sınıfların 4,21, lise 3. sınıfların 3,99 ve lise 4. sınıfların 3,73'tür.

Tablo 5.

Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Sınıf	Ort	Ss	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark*
Okul Algısı Ölçeği	Koruma-Geliştirme Yeri	Lise 1	4,73	0,74	53	3-523	19,42	,000	(L1)-(L2-3-4) (L2)-(3-4)
		Lise 2	4,21	0,76	251				
		Lise 3	3,99	0,71	173				
		Lise 4	3,73	0,71	50				
	Baskı Yeri	Lise 1	2,02	0,82	53	3-523	11,78	,000	(L1)-(L2-3-4) (L2)-(L4)
		Lise 2	2,54	0,96	251				
		Lise 3	2,78	1,10	173				
		Lise 4	3,07	0,93	50				
	Yuva	Lise 1	2,66	1,18	53	3-523	4,38	,005	(L1)-(L3)
		Lise 2	2,36	0,97	251				
		Lise 3	2,13	0,95	173				
		Lise 4	2,22	0,85	50				

* p < .05

Bu sonuçlara göre lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okulu *tamamen*, lise 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise *büyük oranda* koruma-geliştirme yeri olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. *Baskı yeri* alt boyutunda lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okulu *düşük düzeyde*, lise 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin *orta düzeyde* baskı yeri olarak algıladıkları belirlenmiştir. *Yuva* alt boyutunda ise lise 1. sınıf öğrencilerinin okulu *orta düzeyde*, buna karşın lise 2. , 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin *düşük düzeyde* yuva gibi algıladıkları saptanmıştır. *Koruma-geliştirme* alt boyutunda ortalamalar arasında ortaya çıkan farkın anlamlılığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçta her üç alt boyutta sınıf düzeylerine göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir (*koruma - geliştirme yeri* [$F_{(3-523)} = 19,42$; $p < .05$]; *baskı yeri* [$F_{(3-523)} = 11,78$; $p < .05$]; *yuva* [$F_{(3-523)} = 4,38$; $p < .05$]). Farkın kaynağının belirlenmesinde kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise lise 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 4,73$), lise 2 ($\bar{X} = 4,21$), lise 3 ($\bar{X} = 3,99$) ve lise 4. sınıf ($\bar{X} = 3,73$) öğrencilerine göre okulu daha fazla *koruma - geliştirme yeri* olarak algıladıkları belirlenmiştir. Yine Tablo 5'ten izlenebileceği gibi lise 2. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 4,21$), lise 3. ($\bar{X} = 3,99$) ve lise 4. sınıf ($\bar{X} = 3,73$) öğrencilerine göre okulu daha fazla *koruma geliştirme yeri* olarak algılamaktadır. Ölçeğin *baskı yeri* alt boyutunda da lise 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 2,02$), lise 2. ($\bar{X} = 2,54$), lise 3. ($\bar{X} = 2,78$) ve lise 4. ($\bar{X} = 3,07$) öğrencilerine göre okulu daha az *baskı yeri* olarak görmektedir. *Yuva* alt boyutunda ise lise 1 öğrencilerinin ($\bar{X} = 2,66$) lise 3. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 2,13$) göre okulu daha fazla *yuva* gibi algıladıkları görülmektedir.

Katılımcıların ailelerinin aylık gelirine göre okulu algılama biçiminin *koruma-geliştirme yeri*, *baskı yeri* ve *yuva* alt boyutlarında farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 6'da ailenin aylık geliri değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Görüldüğü gibi *koruma- geliştirme yeri* alt boyutunda ailesinin aylık geliri 500 TL ve daha az olan öğrencilerin puan ortalaması 4,35; 501-1500 TL arasında olanların 4,21; 1501-3000 TL arasında olanların 3,94 ve 3001-daha üzeri olanların 3,92'dir.

Tablo 6.
Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek Alt Boyut	Ailenin Aylık Geliri (TL)	Ort	Ss	N	Sd	F	p	Anlamlı Fark*	
Okul Algısı Ölçeği	< 500	4,35	0,79	46					
	Koruma -Geliştirme Yeri	501-1500	4,21	0,75	339	3-523	5,26	,001	< 500TL - 1501-3000TL 501 - 1500TL- 1501- 3000TL
		1501-3000	3,94	0,79	115				
		> 3001	3,92	0,79	27				
	Baskı Yeri	< 500	2,42	0,78	46	3-523	11,20	,000	< 500TL - > 3001TL 501-1500TL -1501-3000TL 501-1500TL - > 3001TL 1501-3000TL - > 3001TL
		501-1500	2,50	0,97	339				
		1501-3000	2,82	1,10	115				
		> 3001	3,53	1,12	27				
	Yuva	< 500	2,34	0,88	46	3-523	1,45	,225	--
		501-1500	2,36	1,01	339				
		1501-3000	2,16	0,95	115				
		> 3001	2,13	0,87	27				

* $p < .05$

Buna göre ailesinin aylık geliri 1500 TL'ye kadar olan öğrenciler, okulu, *tamamen* kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer olarak algılamaktadır. Ailesinin aylık geliri 1501 TL ve daha üzeri olan öğrenciler ise okulu *büyük oranda* koruma - geliştirme yeri olarak algılamaktadır. *Baskı yeri* alt boyutunda ise aylık geliri 1500 TL'ye kadar olan katılımcıların, okulu *çok az düzeyde*; 1501-3000 TL arasında olan katılımcıların *orta düzeyde* ve 3001 TL ve üzeri gelire sahip öğrencilerin okulu *büyük oranda* baskı yeri gibi algıladıkları görülmektedir. *Yuva* alt boyutunda ise tüm gruplarda öğrencilerin okulu *düşük düzeyde* yuva gibi algıladıkları belirlenmiştir. Okul algısında ortaya çıkan farkların anlamlılığı ANOVA ile incelenmiş ve *koruma-geliştirme yeri* [$F_{(3-523)} = 5,26$; $p < .05$] ve *baskı yeri* [$F_{(3-523)} = 11,20$; $p < .05$] alt boyutlarında ortaya çıkan farkların anlamlı olduğu saptanmıştır. Farkın kaynağının saptanması amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre *ise koruma-geliştirme yeri* alt boyutunda ailelerinin aylık geliri 500 TL'den az olan katılımcılar ($\bar{X} = 4,35$), ailelerinin aylık geliri 1501-3000 TL arasında olan katılımcılara ($\bar{X} = 3,94$) göre, aylık geliri 501-1500 TL arasında olan katılımcılar ise ($\bar{X} = 4,21$), ailelerinin aylık geliri 1501-3000 TL arasında olan katılımcılara ($\bar{X} = 3,94$) göre okulu daha fazla *koruma - geliştirme yeri* olarak algılamaktadır.

Tartışma

Araştırmada okul algısının cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrenciler okulu, erkek öğrencilere göre daha fazla kendilerini koruyan ve geliştiren bir yer olarak algılamaktadır. Bu bulgu alanyazın ile uyumludur. Örneğin, okuldan kaçma eğilimi olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş bir araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulu daha az olumsuz bir yer olarak algıladıkları saptanmıştır (Zieman ve Benson, 1981). Arastaman (2006) da çalışmasında kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu saptamıştır. Kız öğrenciler okulu aynı zamanda *yuva* gibi de algılamaktadır. Bilgin (2001), erkeklere oranla kadınların daha fazla aile değerlerine önem verdiklerini saptamıştır. Kadınların aile değerlerine önem vermelerinin temelinde toplumun kendilerine yüklediği cinsiyet rolü bulunmaktadır. Dolayısıyla kız öğrencilerin okulu görece yuva gibi algılamaları, bir bakıma kendilerine yüklenmiş olan toplumsal cinsiyet rolü ile açıklanabilir. Araştırmada erkek öğrencilerin, okulu,

kız öğrencilere göre daha fazla *baskı yeri* olarak algıladığı görülmüştür. Okulun bir tür baskı yeri olarak algılanması, benzer çalışma bulguları ile uyumludur. Örneğin bazı çalışmalarda öğretmen kavramının *yargıç, ordu komutanı, bekçi ve cezalandırıcı* (Çuhadar ve Sarı, 2007), öğrenci kavramının ise *esir, köle, tutuklu ve kobay* (Saban, 2009) metaforları ile betimlendiği görülmektedir. Bu bulgular örtük olarak, okulun bazı öğrenciler tarafından bir tür baskı mekânı olarak algılandığına işaret etmektedir. Bu tür baskı mekânlarda, öğrencilerin kimi zaman baskıya direnç göstermeleri beklendik bir durumdur. Örneğin, Kuş ve Karatekin (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çok daha fazla okul kurallarını ihlal ettiklerini saptamıştır.

Okul türü değişkeni bakımından, genel lise öğrencileri Anadolu lisesi öğrencilerine göre okulu daha fazla biçimde kendilerini koruyan ve geliştiren bir yer olarak algılamaktadır. Genel lise öğrencilerinin görece daha fazla biçimde okula ilişkin olumlu bir algı içerisinde olmaları, Yılmaz'ın (2007) okul yaşamının niteliğine ilişkin yürütmüş olduğu çalışmanın bulguları ile uyumludur. Anılan çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yüzde 76,6'sının okulu olumlu algıladıkları saptanmıştır. Yine aynı araştırma bulgularına göre öğrencilerin yüzde 90'dan fazlası öğretmenlere ilişkin olumlu bir algıya sahiptir. Genel lise öğrencilerinin okula ilişkin algıları üzerine yürütülmüş çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya çıkartmıştır. Örneğin Anderson ve Strander (2004), öğrencilerin üçte birinin okulu oldukça sevdiğini saptamıştır.

Anadolu lisesi öğrencileri ise okulu genel lise öğrencilerine göre daha fazla biçimde baskı yeri olarak algılamaktadır. Genel olarak bakıldığında gerek Anadolu lisesi gerekse genel lise öğrencilerinin bir bölümünün okulu baskı yeri olarak görmesinin nedenlerinin başında okullarda giderek artan kontrol uygulamaları olabilir. Okullarda öğrencilerin kontrol edilmeleri sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu görülmektedir. Bunlardan biri, öğrencilerin bilgisayar destekli kamera sistemleri aracılığı ile okul bahçesi ve koridorlarında izlenmesidir. Yapılan çalışmalar bilgisayar destekli izleme ve kontrol sistemlerinin giderek yaygınlaştığını saptamış durumdadır (Orthmann, 1998). Yine öğrencilerin kontrol edilmeleri sürecinde bürokratik temelli tekniklerin de yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bürokratik temelli kontrol tekniklerinin mimarı Weber'dir. Weber'in geliştirdiği bürokratik kontrol yaklaşımına göre örgütsel hiyerarşinin üst basamağında bulunan örgüt üyeleri, alt basamakta yer alan örgüt üyelerinin edimlerini kontrol edebilme gücüne sahiptir (Walton, 2005). Hiyerarşik örgütsel yapılar ise doğaları gereği merkezîyetçi bir örgütsel desenin ürünüdür. Türk eğitim ve okul sisteminin örgütsel yapısı üzerine yapılmış çalışmalar, sistemin aşırı merkezîyetçi bir yapıda desenlendiğini öne sürmektedir (Özdemir, 2008). Dolayısıyla okullardaki merkezîyetçi hiyerarşik örgütsel yapının öğrenciler üzerinde bir tür baskı aracına dönüştüğü düşünülebilir. Bu anlatılanlar ışığında okullarda uygulanan teknolojik ve bürokratik kontrol pratiklerinin öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmelerine yol açtığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Sınıf düzeyinde yapılan karşılaştırmalar sonucunda da okul algısının farklılaştığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, okulu, üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla biçimde, koruma ve geliştirme yeri; buna karşın üst sınıf öğrencilerinin ise alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla baskı yeri gibi gördükleri saptanmıştır. Ortaya çıkan bu bulgular, Eccles, Midgley ve Adler'in (1984) çalışmasını destekler niteliktedir. Anılan çalışmada okula dönük öğrenci güdülenmesinin sınıf düzeyi yükseldikçe azalma eğilimine girdiği saptanmıştır. Bu durumun öğrenci devamsızlığı üzerinde de etki göstermesi beklenebilir. Araştırmalar, öğrenci devamsızlığının okuldan sıkılma, okulu ve dersleri sevmeme, arkadaş etkisi ve eğitimle ilgili beklentilerinin olmaması gibi nedenlerden kaynaklandığını saptamıştır (Pehlivan, 2006).

Araştırmada ailenin gelir düzeyinin, öğrencilerin okulu algılama biçimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ailenin gelir düzeyine dayalı olarak yapılan analiz sonucunda düşük gelire sahip ailelerden gelen çocukların, okulu, diğer gruplara göre daha fazla biçimde kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer olarak algıladıkları görülmüştür. Bu durumun nedenlerinden biri, yoksul ailelerden gelen çocuklarının eğitim aracılığı ile toplumda bir yer edinmek istemeleri olabilir. Eğitim ve yoksulluk arasındaki ilişkileri konu edinen

araştırmalar iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Blom, Lauritz ve Dorte, 2001). Başka bir ifade ile eğitim düzeyi arttıkça, yoksulluk düzeyinde bir azalma meydana gelmektedir. Dolayısıyla, yoksul aile çocukları, eğitimin, kendi toplumsal konumları üzerinde geliştirici bir etki yapabileceğini düşünmekte ve nedenle okul kavramına olumlu bir anlam yüklemektedir. Ayrıca yoksul ailelerden gelen çocuklar için okul, bilgiye erişimde belki de tek kaynaktır. Bu durum da yoksul aile çocuklarının okula ilişkin olumlu bir görüşe sahip olmalarında bir etken olmaktadır. Oysa aylık geliri orta ve üst düzeyde olan ailelerin çocukları için okulun dışında da bilgiye erişim olanakları mevcuttur. Özellikle son yıllarda Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) vb. merkezi sınavlar nedeniyle, öğrencilerin artan oranda dershanelere devam ettikleri ve özel dersler aldıkları gözlenmektedir. Dolayısıyla orta ve üst gelir grubundaki çocuklar için okulun, alt gelir grubundaki çocuklara göre çok da fazla çekim merkezi olma özelliği taşımadığı düşünülebilir.

Sonuç

Bu çalışmada lise öğrencilerinin metaforik okul algıları cinsiyet, okul türü, sınıf ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde araştırmaya katılan öğrencilerin, okulu, metaforik olarak yüksek düzeyde geliştirme-koruma yeri gibi algıladıkları görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin okulu bir tür baskı yeri olarak algılamalarının düşük düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Cinsiyete dayalı yapılan analizlerde kız öğrencilerin, okulu, erkek öğrencilere göre daha fazla biçimde olumlu bir yer olarak algıladıkları belirlenmiştir. Olumsuz okul algısı bakımından ise, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre okulu daha fazla düzeyde baskı yeri olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin okulu metaforik olarak yuva gibi algılama düzeylerinin de düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Okul türü bakımından yapılan analizlerde ise genel lise öğrencilerinin okulu tam anlamıyla kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer olarak algıladıkları, buna karşın Anadolu lisesi öğrencilerinin, okulun kendilerini yüksek düzeyde koruduğu ve geliştirdiği algısı içerisinde oldukları görülmüştür. Okulun bir tür baskı mekânı olarak algılanma düzeyinin genel lise öğrencileri arasında düşük düzeyde olduğu belirlenirken, Anadolu lisesi öğrencileri arasında bu algının orta düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri bakımından yapılan analizlerde, olumlu okul algısının en yüksek düzeyde lise 1. sınıf öğrencileri arasında olduğunu, ancak bu olumlu algının sınıf düzeyi yükseldikçe aşamalı olarak azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyleri temel alınarak yapılan analizlerde ise düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin metaforik okul algılarının en üst düzeyde olumlu olduğu; ancak gelir düzeyinin artışı ile birlikte söz konusu bu algının dereceli bir şekilde azalma eğilimine girdiği görülmüştür.

Doğurgular ve Öneriler

Bu çalışmada temel olarak iki doğurgu göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi, gelir düzeyi düşük öğrencilerin, okulu, diğer gruplara göre daha fazla biçimde olumlu algıladıklarının belirlenmiş olmasıdır. Bu sonuca dayalı olarak, düşük gelirli öğrencilerin eğitime erişim koşullarının genişletilmesinin, bu algının sürekliliğinin sağlanması açısından önemli olduğu düşünülebilir. Eğitim, temel bir insan hakkıdır ve bu hak en azından, gerek uluslararası sözleşmeler ve gerekse Anayasa güvencesi altındadır. Dolayısıyla yoksul öğrencilerin nitelikli eğitime erişim olanaklarının genişletilmesi sürecinde, başta devlet ve eğitim alanında faaliyet yürüten vakıf ve dernek gibi tüm sivil toplum kuruluşlarına (STK) görevler düşmektedir. Ne var ki uygulamada gerek devlet ve gerekse STK desteklerinin büyük oranda, *yoksul, ancak başarılı öğrencilere* dönük gerçekleştiği görülmektedir. Oysa tüm yoksul öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarından yararlandırılması, onların temel bir hakkıdır. Bu konu ile ilgili olarak devletin, tüm toplumsal kesimlerin eğitime erişim kapasitesini güçlendirmesi önerilmektedir. Bu bağlamda OECD ortalamasının altında olan kamu eğitim bütçesinin artırılmasının yerinde bir tercih olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer doğurgusu ise lise birinci sınıf düzeyinde en üst seviyede gerçekleşen olumlu okul algısının, kademeli olarak üst sınıflarda azalma eğilimine girdiğidir. Şu halde liselerde öğrenim süresinin üç yıldan dört yıla çıkartılmasının, öğrenciler açısından ne derecede isabetli bir tercih olduğunun gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırma bulguları lise 1. sınıf öğrencilerinin okulu olumlu bir yer olarak algılamasına karşın, lise 2, 3 ve 4. sınıflar düzeyinde bu olumlu algının, dereceli bir biçimde giderek azaldığı ve son sınıf düzeyinde en üst seviyede olumsuz bir algının ortaya çıktığına işaret etmektedir. Burada öne çıkan soru, "Eğitim kim için?" sorusudur. Eğitim, eğer "birey" için ise, şu halde öğrencilerin bu konuda farklı düşündükleri bu araştırmadan, biraz zorlama ile de olsa çıkartılabilir. Eğer eğitim, siyasal ve ekonomik gereklilikler için ise, şu halde, öğrenciye rağmen alınmış olan bu kararın ne denli doğru bir tercih olduğu tartışılmalıdır. Bunun ötesinde belki der eğitim örgütü olarak liselerin, öğrencilerin ilgi ve beklentilerini karşılamaktan uzak olduğu düşünülebilir. Lise son sınıf öğrencileri okulu ve okuldaki pratikleri diğer gruplara göre daha fazla biçimde metaforik olarak cezaevine benzetmektedir. Şu halde, bu konu üzerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) kurumsal bir özeleştiri yapması gerektiği, bu çalışma kapsamında önerilmektedir. Elbette, MEB'in öğrenci ihtiyaçlarına göre okulları yapılandırma ve geliştirme yönünde çabalarının olduğunu teslim etmek gerekir. Ancak bu çabaların, kimi nedenlerle arzu edilir düzeyde hayata geç(irile)mediği ve okullarda uygulanan yönetim pratiklerinin öğrencileri bir 'mahkûm' gibi görmeye devam ettiği bu çalışmanın bir diğer doğurgusudur. Bu anlayışın temel nedenlerinden biri, ulus-devlet yapılanması içerisinde eğitim pratiklerinin tek merkezli ve otoriter yönetim kültürü içerisinde sürdürülmeye çalışılması olabilir.

Bu çalışma, Ankara gibi büyük bir kentte gerçekleştirilmiştir. Ülkenin farklı gelişmiş bölgelerindeki okullar arasında karşılaştırma yapabilmek bakımından daha fazla okul algısı çalışmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Olası okul algısı çalışmalarının, farklı öğretim kademelerini ve okul türlerini de içerecek şekilde genişletilerek sürdürülmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul algısı ile ilişkili olabilecek okuldaki kaçma, akademik başarı, okul ve akran zorbalığı, devamsızlık, öğretimsel liderlik ve benzeri değişkenler arasında, ilişkisel tarama çalışmalarının yapılmasının da alanyazına ve uygulamaya yönelik katkılarının olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Andersson, B. E. & Strander, K. (2004). Perceptions of school and future adjustment to life: a longitudinal study between the ages of 18 and 25. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 459-476.
- Arastaman, G. (2006). "Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (1999). "Metaphorical Images of School: School Perceptions of Students, Teachers and Parents from Four Selected Schools in Ankara." Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bilgin, M. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Değerlerinin Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İrdelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(8), 40-48.
- Blom, A., Lauritz, N. & Verner, D. (2001). Education, earnings, inequality in Brazil, 1982-1988: implication on education policy. *Peabody Journal of Education*, 76, 180-221.
- Bredeson, P. V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 21(1), 29-50.
- Bredeson, P. V. (1988). Perspectives on schools: metaphors and management in education. *Journal*

- of Educational Administration*, 26(3), 293-310.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). *Göç yollarında eğitim: ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarının göç bağlamında değerlendirilmesi*. Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Duque, D.F. & Johnson, M. (1999), Attention metaphors: How metaphors guide cognitive psychology of attention. *Cognitive Sciences*, 23(1), 83-116.
- Dönmez, Ö. (2008). "Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları (Kayseri İli Örneği)." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- 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). Greenwich, CT: JAI Press. Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Fl
- Kimberly, L. H. (2006). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77(1), 29-35.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin Okul Ortamında Kurallara Uygun Davranma Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mayer, G. R., Butterworth, T., Nafpaktitis, M. & Sulzer-Azaroff, B. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: a three-year study. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 16(4), 355-369.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (Çev. Gündüz Bulut). İstanbul: Mess Yayınları.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce Ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 293-310.
- Orthmann, R. (1998). Workplace computer monitoring rose in 1998. *Employment Testing-Law and Policy Reporter*, 7, 182-192.
- Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetiminde yerelleşme siyasetleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(3), 153-168.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Pehlivan, Z. (2006). "Resmi Genel Lise Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara ili örneği)." Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reid, K. (1983). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25(2), 110-115.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: an analytical review. *Research in Education*, 74, 59-82.

- Saban, A. (2004a). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617-635.
- Saban, A. (2004b). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Tsoukas, H. (1991). The missing link: a transformational view of metaphors in organizational science. *The Academy of Management Review*, 16(3), 566-585.
- Walton, E. J. (2005). The Persistence of bureaucracy: A meta-analysis of Weber's model of bureaucratic control. *Organization Studies*, 26(4), 569-600.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 485-400.
- Zieman, G. L. & Benson, G. P. (1981). *School perceptions* of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*, 6(4), 197-205.