

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ

(KIRKLARELİ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe DURMAZ

EDİRNE

EKİM, 2008

LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ

(KIRKLARELİ İLİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan: Ayşe DURMAZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kenan ÖZDİL

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı için öngördüğü YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak hazırlanmıştır.

**Edirne
Trakya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ekim, 2008**

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

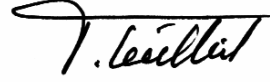
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ

(KIRKLARELİ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe DURMAZ tarafından hazırlanan bu çalışma 20.10.2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği/ Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.



Başkan Yrd. Doç. Dr Tuncer BÜLBÜL



Üye Yrd. Doç. Dr. Kenan ÖZDİL (DANIŞMAN)



Üye Yrd. Doç. Dr. İsmail KILIÇ

ÖNSÖZ

Çocukların genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak ele alınabilir. Çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okul yaşam kalitesinin taşıdığı önem açıkça görülebilmektedir. Çocukların gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da vurgulanan pozitif okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Araştırmalar okul tatmininin, çocukların okulu ve eğitimsel değerleri kabul etmelerinde ve akademik başarı motivasyonlarında olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Öte yandan, okul tatminsizliğinin davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişki gösterdiği, ayrıca okula yabancılaşma gibi sonuçlara da yol açtığı şeklinde bulgular elde edilmiştir.

Bu araştırmada Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan Genel ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar ilgi ve desteğini gördüğüm hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kenan Özdi'e,

Araştırmanın önemli bir kısmında bilgilerine başvurduğum, ilgi ve yardımını esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Demirali Ergin'e,

Zevk alarak çalıştığım tez konum ile tanışmamdan itibaren tezimin sonlanmasına kadar çeşitli aşamalarda, fiziki mekân olarak uzakta olmasına rağmen ilgi ve yardımlarını içtenlikle gösteren hocam Dr. Mediha Sarı'ya,

Manevi destekleri ile hep yanımda olan, tüm sevgi ve özverilerini gösteren annem, eşim ve çocuklarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Edirne, Ekim 2008

Ayşe DURMAZ

Tezin adı: Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)

Yazar: Ayşe DURMAZ

ÖZET

Bu araştırmada, Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan Genel ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi, Kırklareli ili merkez ve ilçelerindeki Genel ve Anadolu Liselerinden yansız olarak belirlenen on liseden yine yansız olarak belirlenen 602 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında, Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra kullanılmıştır.

Verilerin analiz edilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma dağılımlarının incelenmesinin yanı sıra okul yaşam kalitesi düzeyinin cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile sınıf düzeyine ve anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

LİSEYKÖ'den alınan puanlar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin liselerinin yaşam kalitesine ilişkin algılarının 1-5 ölçeği üzerinden $\bar{X} = 3.31$ düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu, sınıf düzeyi ile anne ve babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul yaşam kalitesi, okul yaşam kalitesi ölçeği, lise öğrencileri, okul tatmini

Name of the thesis: Quality of School Life in High Schools (The Case of Kırklareli Province)

Author: Ayşe DURMAZ

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate students' perceptions about the quality of school life in their high schools.

This study was carried out in ten high schools which were randomly selected from Anatolian and General high schools among state high schools located in the centre and provinces of Kırklareli and the sample consisted of total 602 students.

Quality of School Life in High Schools Scale (QSLHSS) which was developed by Sarı, Ötünç and Erceylan (2007) was used to gather data after its factor and reliability analysis were done.

In the data analysis, frequency and percentage, arithmetic means were used. In order to determine whether or not there have been any differences with respect to students' gender and school type, the t test was used, and in order to determine whether or not there have been any differences with respect to students' class levels and students' families' educational level, the variance (ANOVA) analysis was used.

Results show that students perceived the quality of life in their schools at $\bar{X} = 3.31$ in terms of 1-5 scale, that there were significant differences between perceptions of male and female students about quality of life in their schools to the advantage of female students and between perceptions of Anatolian and General high school students to the advantage of Anatolian high school students; that quality of school life didn't change according to students' class levels and students' families' educational level.

Key words: Quality of school life, Quality of school life scale, high school students, school satisfaction

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sayıtları.....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Tanımlar.....	6
Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	7

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN.....	15
Okul yaşam kalitesinin tanımı.....	15
Okul Yaşam Kalitesi Neden İncelenmektedir?.....	17
Okul Yaşam Kalitesinin Boyutları.....	20
Okula Yönelik Duygular.....	21
Statü.....	24
Öğretmen-Öğrenci İletişimi.....	26
Öğrenci-Öğrenci İletişimi.....	28
Okul Yönetimi.....	30
Sosyal Etkinlikler.....	33
Öğretim Programı.....	35
Okul Yaşam Kalitesinin Ölçülmesi.....	37

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	40
Araştırmanın Modeli.....	40
Evren Ve Örneklem.....	40
Veri Toplama Aracı.....	45
Ölçeğin Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması.....	46
Verilerin Çözümlemesi.....	48

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM.....	49
Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Liselerinin Yaşam Kalitesi Düzeyine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	68
Sonuçlar.....	68
Öneriler.....	69
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	69
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	71
KAYNAKÇA.....	72

EKLER.....	80
Ek 1: Lise Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği	80
Ek 2: Ölçeği Uygulama İzni.....	82

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kırklareli Merkez ve İlçelerindeki Genel ve Anadolu Liselerinin Öğrenci Sayıları	41
Tablo 2. Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	42
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	43
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	43
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	44
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	45
Tablo 8. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeğindeki Faktörler	47
Tablo 9. Öğrencilerin LİSEYKÖ’den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	49
Tablo 10. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarına İlişkin t- Testi Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarına İlişkin t- Testi Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 12. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 13. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Lise Yaşam Kalitesine	

Yönelik Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....63

Tablo 14. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Lise Yaşam Kalitesine

Yönelik Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....65

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenciler okulu farklı şekillerde tecrübe ederler. Bazı öğrenciler okulu eğlenceli, öğretmenlerini motive edici, sınıf arkadaşlarını cesaretlendirici, okul çalışmalarını meydan okuyucu olarak değerlendirirken diğerleri ise okulu monoton, öğretmenleri adaletsiz, sınıf arkadaşlarını moral bozucu ve okul günlerini sıkıcı olarak değerlendirebilmektedir. Öğrencilerin tecrübeleri önemlidir: Okul ortamında eğlenerek veya sıkılarak ve hatta stres yaşayarak geçirdikleri binlerce saat, onların yaşamlarının geri kalan kısmında bir üst eğitime devam edip etmeme kararları üzerinde belirleyici olabilir.

Okul yaşam kalitesi, kısaca okuldaki bireylerin her yönden mutlu olabildikleri bir ortamı ifade etmektedir. Okul yaşam kalitesi, genel iyi olma halinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmekte ve çocukların okul yaşamıyla bütünleşmelerinden kaynaklanan bir iyi olma hali olarak ele alınmaktadır. Çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okul yaşam kalitesinin taşıdığı önem açıkça görülebilmektedir. Çocukların gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da vurgulanan pozitif okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Okul tatmini, çocukların okulu ve eğitimsel değerleri kabul etmelerini ve akademik başarı motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkilemektedirler. Öte yandan, okul tatminsizliği davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişki göstermekte, ayrıca okula yabancılaşma gibi sonuçlara da yol açmaktadır. Bu noktada eğitimcilerin öğrencilere akademik ve sosyal olarak beklentilerinin karşılandığı, kendilerini güvende hissettikleri bir ortam sunmaya çalışmaları kilit adım niteliğindedir.

Problem

Avustralya'da yapılan araştırmaları inceleyen Slee (1992; Akt: Mok ve Flynn, 2002: 276), okullarda problem davranışları önlemedeki temel stratejinin pozitif bir okul ortamı oluşturmak olduğunu belirtmektedir. Nitekim alan yazın, öğrenciler arasındaki iletişim formları bakımından incelendiğinde, son yıllarda okullardaki zorbalık (bullying) konusunun eğitimciler arasında gittikçe endişe edilen bir konu haline geldiğini

göstermektedir. 28–31 Mart 2006 tarihleri arasında İstanbul’da düzenlenen 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler konulu sempozyumdaki sunular incelendiğinde, bu durumun Türkiye de endişeyle karşılandığı görülmektedir (Yılmazçetin, Eke ve Ögel, 2006). Hem yurt dışında hem de Türkiye’de yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular genel olarak paralellik göstermektedir: Öğrencilerin arkadaşlarıyla olan iletişim tarzları onların okula yönelik algıları açısından önem taşımaktadır. Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan çocuk, sınıfta ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşayabilir. Benzer şekilde, arkadaşları tarafından rencide edilen, küçük düşürülen bir öğrenci de iletişim korkuları yaşayabilir. Zorbalık öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkileyen önemli bir etkidir ve öğrencilerin fiziksel ve ruh sağlıkları üzerinde çok ciddi sonuçlar doğurur.

Sarı, Ötünç ve Erceylan’a göre (2007: 298–312), lise öğrencilerinin de içerisinde bulunduğu ergenlik döneminin en önemli gelişimsel görevi, kimliğin kazanılmasıdır. Kimlik kavramı sadece kişisel ve bireysel değil, aynı zamanda toplumsal yönleri sahiptir. Kendilerini kabul edebilen, olumlu kimlik geliştirebilen gençler, kendilerini sevmeyen, olumsuz kimlik geliştiren gençlere göre ruhsal açıdan daha sağlıklı olmaktadır. Bütün bu görevlerin ergen tarafından başarıyla yerine getirilmesinde, aile içerisinde sağlıklı bir ortamda bulunması kadar, ergenin okulda da kabul gördüğü, değer verildiği, kendini mutlu ve güvende hissettiği bir ortamda bulunması büyük önem taşımaktadır. Ancak ergenlik döneminin tipik özelliklerinden biri olan özerk olma isteği, ergenin zaman zaman kendisine aktarılmaya çalışılan bu toplumsal değerlere başkaldırmasına ve aile ve okulda çevresinde bulunan yetişkinlerle çatışmalar yaşamasına yol açmaktadır. Bu çatışmaların sağlıklı bir şekilde atlatılabilmesi ergenin bulunduğu psikolojik ortamların onun gelişim görevlerini destekleyici nitelikte olmasına bağlıdır. Okullar, öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu oldukları kadar sosyal ve kişisel gelişimlerinden de sorumlu olan kurumlardır (Marks, 1998: 1).

Okul, okul tatminini olumsuz yönde etkileyen stresli bir ortam olabilir. Elias’a göre (1989; Akt: Karatzias, 2002: 36) gençlik çağının başlıca gerginlikleri arasında başarı üzerine aşırı vurgu yapılması ve okulların yeterli destek vermemesi sayılabilir. Akademik ve sosyal boyutlardaki önemli değişiklikler, akademik başarı ile ilgili daha büyük beklentiler gençlik döneminin karakteristik özelliklerindedir. Bunlara ek olarak gençlik dönemindeki sosyal gruplar daha değişken ve kişilik gelişimi için daha önemli

olurlar. Liselerdeki öğrenme ortamı ilkokullara göre öğrencilerden daha çok şey istemektedir. Eccles ve diğerlerine göre (1993; Akt: Karatzias, 2001: 93–94) ise öğrenci öğretmen ilişkileri gençlik dönemi boyunca daha uyumsuzdur çünkü öğrenciler özgürlük ararken öğretmenler de onlardan daha fazla disiplin talep etmektedirler.

Yukarıda ifade edildiği gibi okul gençlerin yaşamında özellikle kişilik gelişimlerinde önemli bir yer işgal etmektedir. Okul ortamında maruz kaldığı zorbalık davranışları ve öğrencilerin psikolojik gelişimlerinin ve ihtiyaçlarının önemsenmemesi öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde ciddi sorunlar yaratmaktadır. Bu olumsuz yaşantıların, gelişim sürecinde kritik bir dönem olarak kabul edilen ergenlikte yaşanmasının, gençler üzerinde daha büyük hasara yol açacağı söylenebilir. Bu nedenle tüm eğitim kademelerinde bu sorunlarla mücadele etmek önemli olmakla birlikte, kimlik oluşturma sürecinin yaşandığı lise döneminde, konunun dikkatle ele alınması daha özel bir önem taşımaktadır. Bundan dolayı, okul yaşam kalitesinin üzerinde durularak, okulların öğrencilerin sadece akademik gelişimlerinin değil aynı zamanda psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin de dikkate alındığı pozitif ortamlar haline getirilmesi gerekir. Bunun yolu da öğrencilerin okullarının yaşam kalitesi düzeyi ile ilgili algılarının araştırılmasından geçer. Çünkü öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyi ile ilgili algıları yöneticilere, okulların zayıf ve güçlü yönleri ile ilgili bilgi sağlar ve okuldaki bireylerce okul yaşam kalitesinin geliştirilmeye çalışılmasına dayanak oluşturabilir.

Araştırmanın Amacı

Aileler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında, okulların, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselten ve öğrencilerin mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Mutlu bir okul ortamı, akademik başarıyı da arttırmaktadır. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarısı ve eğitimin diğer çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle, eğitimciler tarafından özel bir ilgi görmüş ve öğrencilerin okuldaki iyi olma halleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak taşıdığı öneme rağmen Türkiye’de bu konu üzerinde yapılmış bir kaç araştırmaya rastlanılmıştır. Böyle bir gereksinimden hareketle yapılması uygun görülen bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenci görüşlerine göre, Kırklareli ili merkez ve ilçelerindeki liselerde okul yaşam kalitesi ne düzeydedir?
2. Okullarının yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri:
 - a) Okul türü
 - b) Cinsiyet
 - c) Sınıf düzeyi
 - d) Anne eğitim durumu
 - e) Baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Genelde eğitim, özelde de eğitim yönetimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda göze çarpan bir özellik, sadece yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Fakat okulda bulunan unsurlar içerisinde okuldan en çok etkilenen grup öğrencilerdir. Çünkü öğrenciler yaşamlarının büyük bir kısmını okul ortamında geçirmektedirler. Okul varlığının ilk sebebi öğretmenler ve yöneticiler değil öğrenciler ve toplumdur (Yılmaz, 2005: 2). Bu araştırma okullarda eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi konusunda öğrencilerin görüşlerine başvurduğu için önemlidir.

Gander ve Gardiner'in de belirttiği gibi (1993: 456; Akt: Sarı v.d., 2007: 298) okul yaşantısı, mesleki ve toplumsal amaçlara kesinlikle katkıda bulunurken, ergenlerin çok büyük bir çoğunluğunun yaşamının hem entelektüel hem de estetik yönlerini arttırabilir ve çoğu zaman arttırmaktadır. Okullar, öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu oldukları kadar sosyal gelişimlerinden de sorumlu olan kurumlardır (Marks, 1998: 1). Bu nedenle gençlere sunulacak eğitim ortamlarının onların hem akademik hem de sosyal gelişimlerini desteklemesi gerekir. Bunlara ek olarak, okulların yaşam kalitesinin, öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın %20'sini açıklayabilmektedir. (Mok ve Flynn, 1997; Akt: Mok ve Flynn, 2002: 276). Yine, yapılan araştırmalarda okulun, öğrenci başarısında, öğrencinin evine göre dört kat daha etkili olduğu bulunmuştur (Yılmaz, 2005: 3). Okul yaşam kalitesi taşıdığı bu öneme rağmen Türkiyede eğitim araştırmacılarının gündemine ancak 2004 yılında Sarı ve Doğanay tarafından yapılan çalışmalarla girebilmiştir (2004, 2006). Yapılan bu çalışmalar Çukurova üniversitesinde ve Adana ilinde uygulanmıştır. Liseler düzeyinde

Kırklareli ilinde okul yaşam kalitesinin düzeyini araştıran bu alışma Türkiye’de ikinci olma özelliğine sahiptir.

Öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini ders dışı sosyal etkinlikler yoluyla arttırmak, okul yönetiminin politikaları, faaliyetlere öğrencilerin katılımı yönünde verdikleri cesaret tarafından etkilenmektedir. Mdrlr ğretmenlerin öz-yeterlik duygularını (ğrencinin öğrenmesinde farklılık yaratabilecek yetenekte oldukları inancı) arttırmaları ve bu yüzden öğretmenlerin beklentilerini yükseltirler. Öğretmenin bağlılığı, öğrenmesi ve pedagojisi üzerinde mdrlr olumlu bir etkiye sahiptirler. Öğretmenin tatmin düzeyi arttıka öğrencinin de tatmin düzeyi artar (Arastaman, 2006: 38). Bunlara ek olarak okulda güvenliği sağlama, rehberlik servislerini etkin kılma gücüne ve yetkilerine sahip olan da okul yönetimidir. Halawah’a (2005: 335) göre, okul iklimi ile yöneticinin etkiliği karşılıklı etkileşim halindedir. Okul ikliminin geliştirilmesi, yöneticinin de etkiliğini, öğretmenin performansını ve ğrenci başarısı ve davranışlarını geliştirir. Bununla birlikte bu gelişme, ancak yönetici, ğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirildiğinde geliştirilebilir. Villa (1992; Akt: Halawah: 2005: 336), etkili yöneticinin aynı zamanda öğrenme ve başarıya zorlayan ğretim iklimini de desteklediğini belirtmektedir; bu okul iklimi, tüm öğrenciler için ilgi ve destek sağlanmasıyla oluşur. Görüldüğü gibi okulda ğrenci tatmininin arttırılması dolayısıyla da okul yaşam kalitesi düzeyinin yükseltilmesi konusunda, okul yöneticileri okul yaşam kalitesinin boyutları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri sebebiyle başlıca etkendirler. Bu sebepten, bu çalışma eğitim yönetimi açısından da büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırma sonucunda hedeflenen, Kırklareli ili Genel ve Anadolu liselerindeki okul yaşam kalitesinin belirlenmesidir. Araştırmanın sonucunda elde edilecek olan bulgular, Kırklareli ilinde Genel ve Anadolu liselerinin sahip olduğu okul yaşam kalitesi ile ilgili olarak politikaların belirlenmesi ve uygulanmasına dayanak oluşturabilir. Ayrıca genel ve Anadolu liselerinin okul yaşam kaliteleri ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar, okullardaki bireylerce okul yaşam kalitesinin geliştirilmeye çalışılmasına da zemin oluşturabilir.

Araştırmanın Sayılıları

1. Öğrenciler Lise Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğindeki soruları içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2007–2008 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Kırklareli ili merkez ve ilçelerindeki Anadolu Liseleri ve Genel Liseler ile sınırlıdır.
3. Araştırma bu liselerdeki 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
4. Okulların yaşam kalitesi düzeyi hakkında elde edilen bilgiler “Lise Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”ndeki boyutlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Yaşam Kalitesi: Okul Yaşam Kalitesi öğrencilerin iyilik hallerinin bir göstergesi olarak kullanılmıştır ve öğrencilerin okul yaşamı ve okul ortamı ile ilişkilerinden doğan genel bir iyi olma hali olarak tanımlanabilir. Okul yaşam kalitesinin bu tanımı bir eğitim sisteminin veya okulun, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede öğrencilerin bakış açısına vurgu yapmaktadır. Böyle bir bakış açısı aynı zamanda okul yaşam kalitesinin belirli yönlerini geliştirmek için gelecekte atılacak adımlarda dikkate alınması gereken önemli noktaları gözler önüne serer (Schmidt, 1992: 889).

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği: Sarı v.d. (2007) tarafından lise düzeyine uyarlanan ölçek Öğretmenler, Okula yönelik olumlu duygular, Okula yönelik olumsuz duygular, Öğrenci – öğrenci iletişimi, Okul yönetimi, Sosyal etkinlikler ve Statü olmak üzere 7 boyuttan oluşmaktadır.

Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, okul yaşam kalitesi ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalar ele alınmış ve bu araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

“Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği” isimli araştırma (Sarı v.d., 2007) tarama modelinde betimsel bir çalışma olup lise öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme, Adana İli merkez ilçelerindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki genel liselerden yansız olarak belirlenen altı lisedeki 478 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini genel olarak orta düzeyde olarak algıladıkları, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı, üst sosyo – ekonomik düzeydeki liselerde okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı'nın (2007) “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” konulu araştırmasında nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini (nicel veriler için) 2004–2005 öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenlerle bu okullarda öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ise iki aşamada gerçekleştirilmiştir: ilk aşamada alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları arasından tabaka örnekleme yöntemiyle belirlene ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğretmenler ile bu okulların 4., 5., 6.ve 7. sınıflarından seçkisiz olarak belirlenen birer şubede okuyan öğrenciler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin (OYKÖ) uygulaması için örnekleme yer almışlardır. Bu çerçevede 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öğretmenden veri toplanmıştır. OYKÖ ile toplanan veriler analiz edilerek, gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere, ölçekten aldıkları puana göre, en düşük ve en yüksek ‘okul yaşam kalitesi’ düzeyine sahip iki okul belirlenmiştir. OYKÖ’den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi hem

toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır. Okulların yaşam kalitesi sosyo-ekonomik düzey bakımından karşılaştırıldığında ise, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en düşük okul yaşam kalitesi ortalaması, alt sosyo- ekonomik düzeydeki okullara aittir.

Yılmaz (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmanın amacı, devlet ilköğretim okulları öğrencileri ile özel ilköğretim okulları öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemek ve aralarında bir fark olup olmadığını saptamaktır. Veriler Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Yozgat il merkezindeki okullardan elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 160 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda; devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler ile özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliği görüşleri arasında bir fark olduğu bulunmuştur.

Doğanay ve Sarı (2004) tarafından yapılan “Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği” çalışmasının genel amacı, Çukurova Üniversitesi Balcalı Kampusündeki yaşamın, öğrenci algılarına dayalı olarak demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini Ç.Ü. Balcalı Kampusünde bulunan tüm fakültelerin öğrencilerinden oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 454 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Doğanay ve Sarı tarafından geliştirilen Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ) kullanılmıştır. Ayrıca örneklem içinden gönüllülük ilkesine göre seçilen 15 öğrenciyle, üniversitedeki demokratik yaşam kültürü hakkındaki algılarına yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılarına ilişkin en düşük ortalamaların sınıf ortamı ve kararlara katılım, en yüksek ortalamaların ise kimlik ve sosyal olanaklar boyutlarına ait olduğu görülmüştür.

Mok ve Flynn’in (2002) “Öğrenci Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Değişkenler” isimli araştırmalarının asıl amacı lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etki eden faktörleri belirlemektir. İkinci amacı ise bu öğrencilerin okul yaşam kalitelerini tanımlamaktır. Araştırmanın örneklemini Avustralya’da 12. sınıf öğrencileri

oluşturmaktadır. Bütün diğer değişkenler kontrol edildikten sonra öğrencilerin sınıf ortamındaki tecrübeleri öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını etkileyen tek ve en önemli faktördür. Bunların dışında okul yaşam kalitesine etki eden faktörler şunlardır: Eğitimsel politikalar(akademik performans üzerine vurgu, öğrencilerden yüksek beklentiler, disiplinli iklim ve ev ödevi, öğrenci öğretmen ilişkileri) ve uygulamalar ve kaynakların kullanımı ve bulunabilirliği (Mok ve Flynn, 2002: 297). Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında ebeveynlerin eğitim durumuna göre çok küçük farklılıklar vardır. Eşitlikçi bakış açısından çok memnun edici bir sonuçtur. Çünkü öğrenciler ailelerinin eğitim seviyesi her ne olursa olsun okul yaşamından zevk alabilirler anlamına gelmektedir. Mok ve Flynn tarafından 1998 yılında yapılan bir araştırma göstermektedir ki okul yaşam kalitesi genel sınavlarda gösterilen akademik başarının bir habercisidir (Mok ve Flynn, 2002: 290).

Leonard (2002), ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin okul devamsızlığı ile okullarının yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin kişisel özellikleri, aile yapıları, öğretmenin özellikleri, okulun iklimi vb. birçok değişkenin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisine bakılmıştır. 16 öğretmen ve 448 ilköğretim 5.-6. sınıf öğrencisi üzerinde, yapılan araştırmanın sonucunda, okullarını mutsuz yerler olarak niteleyen öğrencilerin, okul yaşam kalitesinin diğer tüm boyutlarından da düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrencilerin okula devamsızlık etme oranlarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Okuldaki stres ve tatminsizlik yaratan faktörler azaltıldığında ve okul, bireylerin bulunmak istediği bir ortam haline getirildiğinde hem öğretmen hem de öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyi yükselmektedir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin bilişsel ve duyuşsal ölçümleri arasındaki bağıdır. Okula yönelik olumsuz duygular besleyen öğrenciler, daha düşük başarı göstermekte ve daha sık devamsızlık yapmaktadır.

Wolf, Chandler ve Spies (2001), 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları, okulla tatmin olma düzeyleri, sınıf ödevlerine bağlılık, öğretmenlere karşı tutumlar okul yılının başında ve sonunda değerlendirmişlerdir. Bunlara ek olarak öğrencilerin tüm başarı ve başarısızlıkları için

taşıdıkları sorumluluk inançları değerlendirilmiştir. Okulla ilişkili tutumların başarı veya başarısızlık durumundaki kişisel sorumluluğu üstlenme üzerine etkisi ile ilgili bulgular şöyle özetlenebilir: Öğrenciler okula karşı ne kadar iyi hisler taşırlarsa okul performanslarının sorumluluğunu o kadar çok üstlenirler. Okulun sosyal ikliminin algılanması ve öğrencilerin okuldaki sosyal tecrübelerine karşı hisleri onların öğrenme sürecinde kişisel sorumluluğu kabul etmelerini güçlendirir. Aynı sonuç öğretmen tarafından oluşturulan sınıf ortamına karşı tutumlar ve okul başarısı için sorumluluk alma konusunda da geçerlidir. Öğrencilere öğrenme süreçlerini kendilerinin düzenlemelerine fırsatlar vermek onların öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarını almalarını olumlu yönde etkilemektedir.

Karatzias, Power ve Swanson'ın (2001b) yaptığı "İskoç Gençlerinde Madde Kullanımını ve Devamlılığını Tahmin Etme" isimli araştırmanın ilk amacı sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımının yaygınlık ve sıklık oranlarını bulmaktır. İkinci amacı ise demografik(sınıf, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik ve eğitim durumu), okul(okul yaşam kalitesi, okul stresi), okul dışı(iyi olma hali), ve kişilik(özsaygı, locus of control(kontrol yeri))faktörlerinin tütün, alkol ve uyuşturucu ilaç kullanımı ve bunların kullanımını sürdürmedeki rolünü belirlemektir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ise şöyle özetlenebilir: Sigara veya alkolü deneme üzerinde en belirleyici olan okul stresidir, uyuşturucuyu deneme üzerinde en belirleyici olan ise akran özsaygısıdır. Sigara içmenin sürdürülmesi üzerinde okul yaşam kalitesinin, alkol kullanımının sürdürülmesi üzerinde ise akran özsaygısının belirleyici faktörler oldukları bulunmuştur.

Karatzias, Papadioti-Athanasίου, Power ve Swanson (2001c), kültür ve yaşam tarzları bakımından farklılıklar gösteren İskoç ve Yunan çocuklarının okul yaşam kalitesini karşılaştırmaya yönelik yaptıkları araştırmada, okul yaşam kalitesinin, okulun olumsuz etkileri ve okul stresiyle negatif ilişki, okulun olumlu etkileri, iyi olma ve kendine saygı ile de pozitif ilişki gösterdiği hipotezini sınımışlardır. Araştırmanın örneklemini 4,5 ve 6. sınıfta okuyan 359 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarında İskoç çocukların Yunan çocuklardan genel olarak daha yüksek bir okul yaşam kalitesine sahip oldukları, Yunan çocukların okulun olumsuz etkileri ve okul stresi bakımından, İskoç çocukların ise iyi olma ve kendine saygı bakımından daha yüksek puanlar aldıkları, her iki grupta da okul yaşam kalitesi ile okulun olumlu etkileri

arasında yüksek bir ilişki bulunduğu görülmüş, okulun olumsuz etkileri ve okul stresi ile okulun yaşam kalitesi arasında ise negatif bir ilişkinin bulunduğu ortaya konulmuştur.

Perry (2000) 19 liseden 1500 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin yaşam doyumlarını etkileyen faktörleri incelemiş ve okul yaşam kalitesinin bu değişkenler arasında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Analizler sonucunda ailedeki işleyişin, yaşam doyumuyla en yüksek ilişkiyi gösteren değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun ardından ise okul yaşamının kalitesi gelmektedir. Ailedeki işleyiş ve okul yaşam kalitesi beraber genel yaşam doyumundaki varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır.

Weston (1998), ailelerin ve çocuklarının eğitimden beklentilerini ve okulun eğitim kalitesine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında, ailelerin okulla ilgili en büyük isteklerinin, öğretmenlerin tutum ve becerileri ve okuldaki şiddet ile alkol ve uyuşturucu kullanımının kontrol altına alınması ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bunları, akademik programa ve öğretime ilgi, okulun yaklaşımı, çocuklarının gelişimi hakkında ailelerin bilgilendirilmesi, rehberlik ve danışma servisleri, yöneticiler ve disiplin problemlerinin kontrolü ile ilgili istekler izlemiştir. Ailelerin okul doyumunu belirleyen diğer unsurlar incelendiğinde ise, sınıfların büyüklüğü, okuldaki insan ilişkileri, spor olanakları, müzik/drama/sanat olanakları, ailelerin planlamalara katılımı, oyun alanlarının genişliği, okulun kamp ve gezi olanakları, çocuklara okulun olanaklarından yararlanmada sunulan kolaylıklar, öğrencilerin kültürel ve etnik olarak karma bir yapı oluşturması, çocukların kendi kültürü ve geçmişini anlamalarına yönelik etkinlikler gibi özellikler olduğu görülmektedir. Aile ve çocuklara okulu değerlendirmeleri için uygulanan ölçek sonuçlarında, çocukların da ailelerinin görüşlerine benzer şekilde, okulla ilgili doyumlarını sırasıyla, okulda şiddet, alkol ve uyuşturucu kullanımının kontrol edilme düzeyine, okulun akademik çıktılarına, uzman öğretmenlerin varlığına ve öğretmenlerin tutum, davranış ve kalitelerine bağlı olarak değiştiğinin belirlendiği görülmüştür.

Marks'ın (1998) "Okul Yaşamına Karşı Tutumlar: Okul Başarısı ve Okulu Bırakma Üzerine Etkileri" isimli raporu öğrencilerin okul yaşamına karşı tutumlarını araştırmıştır. Bu tutumlar öğrencilerin başarıları ve diğer eğitimsel çıktılar hakkında imada bulunabilirler ve eğitimsel çıktılarının bir ölçüsü olabilirler. Bu çalışma 1995

yılında yapılan uzun dönemli Avustralya Gençliği projesinin verilerini kullanmaktadır. Öğrencilerin okul yaşamına karşı tutumlarının şu üç yönünü incelemektedir: Zaman içinde olası değişiklikler, birey ve okul düzeyindeki değişkenlerin öğrenci tutumları üzerine etkisi ve bu tutumların öğrenci başarısı ve okulu bırakmalar üzerine etkisi. Okula karşı tutumların dört boyutu burada ayrı tutulmuştur. Bunlar: Öğrencilerin okulla genel tatmin olma hali, öğretmenlere karşı tutumları, okullarının sağladığı fırsatlar hakkındaki görüşleri ve başarı algıları.

Okul yaşamına karşı tutumların dört boyutu ile ilgili başlıca bulgular şöyle özetlenebilir: Okul yaşamına karşı tutumların varyasyonunun sadece çok küçük bir oranı okullar arası farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumları, okullar arası farklılıklardan en büyüğünü oluşturmaktadır. Aileleri daha fazla eğitim almış olan öğrenciler genelde okullarıyla daha mutludurlar. Kız öğrencilerin okul yaşamları ile genel tatmin olma düzeyleri daha yüksektir, öğretmenleri hakkında daha olumludurlar ve okuldaki başarılarından daha fazla doyum sağlamaktadırlar.

Mok ve Flynn'in (1997) "Okul Yaşam Kalitesine Okul Büyüklüğünün Etkisi" adlı liselerde yaptığı çalışmasında 4949 öğrenciden nicel, 570 öğrenciden nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre "Okulun büyüklüğü öğrencilerin okul yaşamının kalitesi görüşleri üzerinde etkilimidir?" sorusunun cevabı şöyledir: Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda okul yaşam kalitesi ile okulun büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenci cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi ve okulun karma olup olmamasının okulun yaşam kalitesinde belirleyici değişkenler oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmalarında Mok ve Flynn, okuldaki öğretmen- öğrenci iletişimi ile öğrenci-öğrenci etkileşimlerini içeren psiko-sosyal yapının okul yaşam kalitesinde büyük önem taşıdığını vurgulamışlardır. Araştırmacılar bu sonuca, öğrencilerin "öğretmenlerin arkadaşça, yardımsever, anlayışlı, duyarlı, iyi bir dinleyici olduğu; öğrencilerin ise yine arkadaşça, yardımsever, cesaretlendirici ve sadık olduğu, iyi yöneticilerin bulunduğu, mutlu ve güvende hissettikleri, eğlendikleri, işbirliğine dayalı, cesaretlendirici bir atmosferin hâkim olduğu" okulu, yaşam kalitesi en yüksek olan iyi okul olarak tanımlamalarından ulaşımlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, bütün bu özelliklerin ancak ne çok büyük ne de çok küçük olan orta büyüklükteki okullarda ulaşabileceğini

belirterek, okulun yaşam kalitesiyle okulun büyüklüğü arasında bir ilişkinin varlığını da ima etmişlerdir.

Linakyla ve Brunell'in (1996) "Finlandiya'da Fince ve İsveç Dili Konuşulan Okullardaki Okul Yaşam Kalitesi" isimli çalışmasının amacı bilişsel başarıları oldukça yüksek olan Finlandiya'nın iki okul sisteminde (Fince konuşulan çoğunluk okulları ve İsveççe konuşulan azınlık okulları) okul yaşam kalitesinin nasıl olduğunu araştırmaktır. 24732 8. sınıf öğrencisi katıldı. Okul yaşam kalitesi değerlendirmesinin sonuçlarına göre Fince ve İsveççe konuşulan okulların profilinde birçok benzerlik olduğu kadar bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Okul yaşam kalitesi her iki okul sisteminde de aynı boyutlarda ilham verici veya bunaltıcı olarak tecrübe edilmiştir. Genel okul tatmini okula karşı olumsuz etki boyutundan daha güçlüydü. Bunun yanında öğrencilerin nasıl çalışacakları ve hayatta veya okulda nasıl başarılı olacakları konusunda açık fikirleri vardı. Aynı zamanda sosyal kimlik gelişimleri için okulun oynadığı rolün önemini farkındaydılar. İsveç dili konuşulan okullardaki okul yaşam kalitesi Fince konuşulan okullardaki okul yaşam kalitesine göre daha olumluydu. İsveççe konuşulan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim ve sosyoekonomik durumu Fince konuşulan öğrencilerin ailelerine göre daha iyiydi. Bu öğrencilerin okul motivasyonu, sınıftaki statüleri ve okul yaşam kaliteleri üzerinde etkilere sahip olabilir. Fince konuşulan okullarda okula karşı tatminsizlik güçlü idi. Öğrenciler öğrenme sürecini genelde eğlenceli bulmalarına ve okulun başarı kazanmalarına katkısını görmelerine rağmen ne okulu ne de okulla ilgili çalışmalarını sevmemektedirler.

Schmidt'in (1992) "Okul Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Kontrol Yaklaşımları Arasındaki İlişki" adlı çalışması Illinois'de beş bölgede ki lise ve ilköğretimlerde uygulanmıştır. Toplam 12 okulda 5000 öğrenci ve 250 öğretmen görüşü alınmıştır. Araştırmada oluşturulan hipotezler test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre: Öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin okul yaşamının kalitesi görüşleri arasında ters bir ilişki vardır. Bu öğrenci kontrol yaklaşımı sonucunun düşük değerinin, okul yaşamının kalitesi sonucunun yüksek değeri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. İkinci hipotez, "öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımı ile öğrencilerin okul ile yüksek oranda tatmin olmaları arasında bir ilişki vardır" şeklindedir. Bu hipotezde de iki değişken arasında ters ilişki bulunmuştur. Bu bölüm, öğrenci kontrol yaklaşımı sonucunun düşük değeri ile okulla tatmin olma

sonucu ve tersi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Üçüncü hipotez, “öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf işlerine pozitif bağlılık göstermeleri arasında bir ilişki vardır” şeklindedir. Üçüncü hipotezde de iki değişken arasında ters ilişki bulunmuştur. Bunun anlamı, düşük öğrenci kontrol yaklaşımı sonucu ile yüksek oranda sınıf işlerine bağlılık sonucu arasında ilişki vardır. Dördüncü hipotez, “öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin sonuçları arasında bir ilişki vardır” şeklindedir. Dördüncü hipotezde de iki değişken arasında ters ilişki bulunmuştur. Bu sonucun anlamı, düşük öğrenci kontrol yaklaşımı sonucu ile öğretmen- öğrenci ilişkisinin yüksek sonucu arasında ters ilişkinin olmasıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, okul yaşam kalitesi ile ilgili tanımlar ve kavramlar, okul yaşam kalitesinin neden incelendiği, okul yaşam kalitesinin değişkenleri ve ölçülmesi üzerinde durulmuştur.

Okul Yaşam Kalitesinin Tanımı

Okulları değerlendirirken öğrencilerin bilişsel başarıları tek başına yeterli değildir. Duyuşsal boyutun geliştirilmesi de değerlendirilmelidir. Duyuşsal boyut çalışmaları kapsamında motivasyon, okul ekolojisi, okul ortamı, okul iklimi, okuldaki sosyal ilişkiler, okul kültürü, okul yaşam kalitesi çalışmacılardan ilgi görmüştür (Linakyla ve Brunell, 1996: 205). Öğrencilerin bilişsel gelişimi okulun önemli bir çıktısı olmasına rağmen duyuşsal çıktıları içermeyen etkililik ve kalite yorumlamalarının arzulanan okul çıktılarını ölçmede yetersiz olduğu tartışılmaktadır (Leonard, Bourke ve Schofield, 2004: 1). Okulun duyuşsal çıktıları iki türdür: Bunlardan birincisi okulu karakterize eden okul veya sınıf boyutlarında bireylerin değerlerinin, inançlarının ve davranışlarının toplamı diye tanımlanan “okul iklimi”, ikincisi ise okulun geneli hakkındaki hisler diye ifade edilen “okula karşı tutumlardır” (Williams ve Roey, 1996: 193). Okulun duyuşsal yönleri uzun dönemdeki yaşam kalitesi ve sonraki yaşam çıktıları üzerinde okulun akademik yönlerinden daha büyük bir etkiye sahiptir. Graue, Weinstein ve Walberg’e göre (1984) yetişkin mesleki performansının sadece %3ü akademik başarı ile açıklanabilmektedir (Akt: Leonard v.d., 2004: 5). Bu demek oluyor ki okulu takip eden yetişkin hayatında akademik başarıdan çok, okul yaşamından etkilenen geniş sayıda kişilik ve sosyal faktör işin içine girmektedir.

1990ların başlarında ve ortalarından itibaren okullar yoğun bir şekilde öğrencilerin bilişsel ve zihinsel gelişimleri gibi pedagojik yönler üzerine odaklanmıştı. Bununla beraber “hayat başarısı” gibi okulların sosyal amaçlarının çeşitli yönleri üzerindeki çalışmalara da artan bir ilgi vardır. Okul yaşam kalitesi “öğrencilerin iyi olma hallerini ve eğitimsel çıktılarını arttıran zihinsel olmayan (non-intellectual) bir kurum olarak” “modern okulun” ek bir rolünü vurgulamaktadır (Karatzias v.d., 2001a:

265). Okul yaşam kalitesi kavramı yetişkinlerin çevresel (environmental) çalışmalarından alınarak ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerine Epstein ve McPartland (1976) tarafından uygulanmıştır. Epstein ve McPartland okul yaşam kalitesi kavramını öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip iklimi olan okulları teşhis etmek için kullanmışlardır (Akt: Schmidt,1992: 889).

Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan ‘yaşam kalitesi’ kavramına dayanmaktadır (Linakyla ve Brunell, 1996: 205). Bireysel bakış açısına göre yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma duygusu ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi eğitim, genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Epstein ve Mc Partland (1976) ile Williams ve Batten (1981) de okulun yaşam kalitesini genel yaşam kalitesinin boyutlarından yararlanarak incelemişlerdir (Akt: Sarı, 2007: 70).

Okul Yaşam Kalitesi öğrencilerin iyilik hallerinin bir göstergesi olarak kullanılmıştır ve öğrencilerin okul yaşamı ve okul ortamı ile ilişkilerinden doğan genel bir iyi olma hali olarak tanımlanabilir. Okul tatmini veya tatminsizliği okul yaşam kalitesine bilişsel olarak takdir biçimidir ve öznel bir eğilim olarak değerlendirilebilir (Karatzias, Athanasiou, Power ve Swanson, 2001a: 91).Okul yaşam kalitesinin bu tanımı bir eğitim sisteminin veya okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede öğrencilerin bakış açısına vurgu yapmaktadır. Böyle bir bakış açısı aynı zamanda okul yaşam kalitesinin belirli yönlerini geliştirmek için gelecekte atılacak adımlarda dikkate alınması gereken önemli noktaları gözler önüne serer (Karatzias v.d., 2001a: 266).

Okul yaşam kalitesinin hem duyuşsal hem de bilişsel bileşenlere sahip olduğu düşünülebilir. Okul tatmini okul yaşam kalitesinin bilişsel bir değerlendirmesidir. Okul tatmini, öğrencilerin okul iklimi hakkındaki bireysel algılama farklılıklarının sebebini izah eden öznel bir eğilim olarak düşünülebilir. Okul yaşam kalitesinin teorik temeli öğrencilerin genel tatminleri üzerindeki çalışmalara dayandırılır ve öğrencinin genel iyi

olma halinin bir yönü olarak değerlendirilir (Karatzias, Power, Flemming Lennan ve Swanson, 2002: 33).

Birçok yönden, okul yaşamı sosyal hayata katılım için bir hazırlık niteliğindedir. Birçok gelişmiş ülkede öğrenciler yaşamlarının en az 10 yılını okulda geçirmektedirler. Bu sebepten olumlu okul yaşantıları araştırmacı ve eğitimciler tarafından çok ilgi görmektedir. Örneğin Avustralya ulusal eğitim amaçlarında, okulun yaşam kalitesinin önemi vurgulanarak “destekleyici ve eğitici bir ortam sağlayarak okullar, çocukların kendine değer veren, öğrenmeye karşı duyarlı ve geleceğe iyimser bakan bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır” denilmektedir. Benzer bir şekilde de “öğrenme zevki” Hong Kong eğitim reformunun önceliklerinden biri olarak ilan edilmiştir (Mok ve Flynn, 2002).

Okul Yaşam Kalitesi Neden İncelenmektedir?

Okul yaşam kalitesi neden incelenmektedir? Yapılan son araştırmalarda, Okul Yaşam Kalitesi'nin incelenmesi için birçok neden ortaya konulmuştur (Karatzias v.d., 2001a):

1. Öğrencilerin okuldaki kararlara katılımı ya da onların görüşlerinin dikkate alınması eğitim işini ve amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Araştırmacılar, okula ve öğrenmeye karşı pozitif motivasyonla ilişkileri olduğunu ispatladıkları değişkenleriyle şu bulguları elde etmişlerdir: Okuldaki işlere ilgi duyma, öğretmene bağlılık, okula değer verme, okulun değerler sistemine yönelik olumlu algılar, kişisel yetenek ve azim, okuldaki iyi muamele ve aile desteği öğrenmeye katkı sağlayan faktörlerdir.
2. Günümüzde öğrenciler oldukça seçici bireyler haline gelmişlerdir ve aldıkları eğitime gayet eleştirel bakmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, gençlerin önemli olarak algıladıkları eğitim ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığına inandıklarını ve sunulan hizmetten memnun olmadıklarını göstermektedir. Okuldaki yüksek düzeyde bir yaşam kalitesi, okulu bırakma oranını azaltacağı gibi, olumlu deneyimler yaşatılarak ve çocuğun öğrenme performansının toplumsallaşma sürecinin geliştirilmesinde de büyük önem taşımaktadır.

3. Okul tatmini öğrencilerin eğitimsel değerleri kabul etme, öğrenci motivasyonu ve bağlılığı ile olumlu bir ilişkiye sahiptir. Öte yandan okul tatminsizliği ise davranışsal problemler ve özellikle daha sıkı çalışmak için gerekli motivasyon eksikliğinden kaynaklanan düşük okul başarısı ile olumlu bir ilişki göstermektedir.

Okul yaşamı kalitesi, öğrencilerin akademik başarısı ve eğitimin diğer çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle, eğitimciler tarafından özel bir ilgi görmüş ve çocukların okuldaki iyi olma halleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Mok ve Flynn, 1997; Sinclair ve Fraser, 2002). Örneğin, Bourke ve Smith (1989: 14) yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarıyla doğrudan ilintili olduğunu ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenim süresini doldurduktan sonra da okullarına devam etmeyi daha çok istediklerini ortaya koymuşlardır. Mok ve Flynn'ın (1997) elde ettikleri bulgulara göre de okulun yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarısındaki varyansın %20'sini açıklayabilmektedir. Bunların yanı sıra, Wolf v.d. (1980; Akt: Mok ve Flynn, 2002: 276) iyi bir okul yaşamına sahip olan çocukların kendi davranışlarının sorumluluğunu daha çok üstlenmekte olduklarını vurgulamışlardır.

Okulda bulunmaktan zevk alıp almadıkları binlerce saatini okulda geçiren çocukları yakından ilgilendirmektedir. Bu saatler boyunca öğrenciler birçok bilgi ve yetenek kazanırlar, fakat hepsinin de ötesinde bireyler ve sosyal grupların ve toplumun üyeleri olarak kendileri hakkında bir görüş, anlayış geliştirirler. Okulla ilgili olarak yaşanan bu duyuşsal-etkili tecrübelerin öğrencilerin gelecekteki eğitimleri ve yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olan motivasyon ve öğrenmelerini yönlendirdiği görülmüştür (Linnakyla, 1997: 5).

Geçmiş araştırmalar göstermektedir ki, yüksek seviyelerde okul tatmini eğitimsel değerlerin kabulü (Wehlageet v.d., 1989; Goodenow ve Grady,1992), okula bağlılık, öğrencilerin bilgiye daha fazla açık olmasından dolayı (Samdal, 1998) öğrenme için daha çok motive olma (Keys ve Fernandes, 1993) ile olumlu bir yönde ilişkilidir. Yüksek okul tatmini aynı zamanda daha az okul devamsızlığı (Okun v.d.,1986; Ekstrom v.d., 1986) ve kişinin yeteneği ile bağlantılı olarak daha yüksek akademik başarı (Voekl, 1995) ile sonuçlanmaktadır (Akt: Karatzias v.d., 2002: 34).

Okullarını olumlu olarak algılayan öğrenciler daha az sağlık problemleri yaşamaktadırlar (Jessor, 1991; Nutbeam ve Aaro, 1991). Düşük seviyelerde okul tatmini, öğrenciler otoriteye karşı isyan edeceklerinden ve dışlanmış akran gruplarına başvuracaklarından (Perry v.d., 1993) davranış problemleri, düşük okul başarısı (Baker, 1998), okula yabancılaşma (Fine, 1986), sağlıksız davranış geliştirme (Samdal v.d., 1998) gibi sonuçlara yol açmaktadır (Akt: Karatzias v.d., 2001c: 91).

Şunu akılda tutmak gerekir ki öğrencilerin okulda yaşadıkları tecrübeler sadece akademik performansları ve gelecekle ilgili kariyer düşünceleri üzerinde etkili değil aynı zamanda onların duygusal sağlıkları ve sağlıklarını tehlikeye atıcı davranışlar üzerinde de etkilidir (Weston, 1998: 61). Karatzias v.d.'nin (2001b) yaptığı "İskoç gençlerinde madde kullanımını ve devamlılığını tahmin etme" isimli araştırmanın bulgularına göre, okul faktörlerinden okul yaşam kalitesi ve okul stresi ile madde kullanımını deneme ve sürdürme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Okul yaşam kalitesinin seviyelerinin sigara, alkol ve uyuşturucuyu deneme üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Okul yaşam kalitesi aynı zamanda alkol ve sigara kullanımını sürdürme üzerinde de belirleyicidir. Düşük okul yaşam kalitesi ile uyuşturucuyu deneme arasındaki ilişkinin sebebi, okulun öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığından dolayı öğrencilerin alternatif tatmin kaynakları aramaları olabilir. Okul yaşam kalitesi, okul stresi ve akran özsaygısı, genel madde kullanımını deneme ve sürdürmede en önemli faktörler olarak görülmektedir.

Belirli bir kaliteye sahip ve okul yaşam kalitesini arttıran okullar, velilerin arzu ve hayallerini büyüten, öğretmen yaratıcılığını ve coşkusunu güdüleyen ve öğrencilerini okulu sevmeleri ve her gün orda bulunmayı istemeleri için yücelten yerlerdir (Leonard, 2002: 23). Okul yaşam kalitesi ile ilgili olarak olumsuz izlenimlere sahip olan öğrenciler, öğretmenleri ve akranları, okuldaki başarıları, okulun geleceğine faydalılığı, doğruluk, okulda kararlara katılma, okullarda güvenlik ve adalet (Samdal v.d., 1999) konularında da olumsuz algılara sahiptirler. Okula karşı olumsuz tutumlar, düşük başarı, uygunsuz davranış, okuldan erken ayrılma ve devamsızlık gibi diğer başka olumsuz sonuçlara da götürmektedir (Leonard, 2002: 55).

Okul, çocukların yaşamının önemli bir bölümünü oluşturur; bu yüzden çok açık bir şekilde görülüyor ki öğrencinin okul yaşam kalitesi çok büyük bir öneme

sahiptir ve basit bir öğrenci başarısından daha fazla etkenle ilgilidir. Kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip, okul çevreleri tarafından heyecanlandırılan ve güdülenen öğrenciler öğrenmeye hazır bir öğrenci olmaya daha yatkındırlar. Öğrenmek isteyen öğrenciler de okulda bulunmak isteyecekler ve okula devam için daha fazla çaba göstereceklerdir (Leonard, 2002).

Okul Yaşam Kalitesinin Boyutları

Okul yaşam kalitesinin incelendiği araştırmalarda, farklı eğitimcilerin farklı boyutları ele aldıkları görülmektedir. Örneğin Karatzias v.d.ne (2001a) göre okul yaşam kalitesinin göstergeleri program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörlerdir. Yılmaz'ın (2005) Yozgat il merkezindeki okullarda gerçekleştirilen 'İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri' adlı çalışmasında okul yaşamının niteliğinin alt boyutları olarak 'okulla tatmin olma', 'sınıf işlerine bağlılık' ve 'öğretmenlere olan tepkiler' değişkenleri alınmıştır. Doğanay ve Sarı'nın (2004) Çukurova Üniversitesi Balcalı kampüsünde gerçekleştirdikleri 'Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi' isimli çalışmalarında kendilerinin geliştirdikleri Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'ni (ÜYKÖ) kullanmışlardır. Bu ölçekte üniversite yaşam kalitesinin alt boyutları olarak "Öğretim Elemanı – Öğrenci İletişimi", "Kimlik", "Sosyal olanaklar", "Kararlara Katılım", "Öğrenci – Öğrenci İletişimi", "Gelecek", "Sınıf Ortamı" değişkenleri alınmıştır.

Williams ve Batten (1981; Akt: Mok ve Flynn, 2002) okul yaşam kalitesinin alt boyutlarını, olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler, fırsatlar ve başarı şeklinde belirlemişlerdir. Birçok ülkede geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bu boyutlar, alan yazında geniş kabul görmüştür. Ancak okul yaşam kalitesinin belirlenmesinde bu boyutları dikkate alan araştırmacıların açıklamaları incelendiğinde, "olumlu duygu" ve "olumsuz duygu" boyutlarının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını kapsayan maddelerden oluştuğu ve çoğu zaman birlikte ele alındıkları görülmüştür. Örneğin, Williams ve Roey (1996: 200) de bu iki alt boyutun "duygu" adı altında toplanmasının daha uygun olacağını dile getirmişlerdir.

Sarı (2007) “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” araştırması kapsamında Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini (OYKÖ) geliştirmiştir. Aşağıda Sarı’nın geliştirdiği Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) çerçevesinde ele alınan boyutlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Okula Yönelik Duygular

Okul yaşam kalitesinin bu boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve tutumlarının genel bir sonucu niteliğindedir. Çocukların okula karşı olan tutumları, hisleri, kısaca okula karşı sahip oldukları bütün duygular bu boyut altında incelenmektedir (Mok ve Flynn, 2002: 281).

Okula Yönelik Duygular adı altında birleştirilen olumlu duygu ile olumsuz duygu boyutları, okul yaşam kalitesinin ana değişkenleri olarak da ele alınabilir. Çünkü diğer boyutlar bu iki genel boyutu yakından etkilemektedirler. Örneğin, eğer çocuğun okulda öğretmenleriyle, diğer öğrencilerle ve yöneticilerle iletişimi iyi değilse, kendini okulda değerli hissetmiyorsa ya da geleceğine yönelik olarak okulun kendisine akademik ve sosyal anlamda herhangi bir şans yaratabileceğini düşünmüyorsa, okuldaki sosyal etkinlikler ilgisini çekmiyorsa, bu öğrencinin okul yaşam kalitesine yönelik algısı da olumsuz bir yapı gösterecektir (Sarı, 2007: 76). Tam tersine, eğer öğrenci, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, bu okulda başarılı olduğuna inanıyorsa, okulda akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğine inanıyorsa ve eğer sosyal etkinliklere katılımı için sunulan olanaklar yeterliyse okula yönelik algıları da büyük ihtimalle olumlu olacaktır (Sarı, 2006: 148). Okul öğrencilerin yaşamlarının önemli bir bölümü olduğu için, okul yaşamları ile ilgili değerlendirmelerinde olumlu olan öğrenciler genel iyi olma hali ile ilgili olumlu hisler taşımaya daha yatkındırlar. Bu öğrenciler aynı zamanda sosyal yönden daha kabul edilebilir davranmaya ve okul ortamında diğer öğrencilere yardım etmeye daha eğilimlidirler (Schmidt, 1992: 890).

Okulun asıl işi öğrencilere olumlu nitelikler kazandırmayı destekleyecek ortamlar oluşturmaktır. Yani, okullar karşılaştıkları çeşitli nitelikteki meydan okumalar ile baş etmek için esnek, uyumlu ve yenilikçi olmak zorundadırlar. Böyle bir yapıda

öğrenciler toplumun değerli birer üyeleri olmak için desteklenebilirler. Okullar ve özellikle öğretmenler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki diyalogu artırmak için kontrol ve hayatta kalmaktan (survival) ziyade işbirliği ve müzakereye odaklanmak zorundadırlar (Leonard, 2002: 30).

Okula bağlılık, okulda başarı ve akran grubu bağlılığına dayanarak ölçülen düşük düzeyde okul yaşam kalitesi okuldan kaçma, okulu bırakma ve dersi asma ile yakından ilgili bulunmuştur (Leonard, 2002: 73). Öğrencilerin olumlu okul yaşamlarına katkıda bulunan birçok faktör teşhis edilmiştir: Öğrencilerin başarı motivasyonu, okuldan beklentileri, okul programının derinliği, öğrenci -öğretmen iletişiminin düzeyi bunlardan bazılarıdır (Mok ve Flynn, 2002: 276). Okulla ilgili kaynakların miktarı, okul faaliyetlerinin kalitesi ve düzenlenmesi, fazla okul kuralları ve aşırı öğrenci kontrolü gibi faktörler öğrenci okul yaşam kalitesinin algılanmasını etkilemektedir (Leonard, 2002: 68).

Okul yaşam kalitesi çoğunlukla bireylerle okul toplumu arasındaki etkileşimden doğar. Okul yaşam kalitesi sadece kişisel özelliklerden veya kişilerin tecrübelerinden etkilenmez aynı zamanda öğrencilerin öğretmenleriyle ve okul kültürüyle ilişkilerinden de etkilenir (Malin ve Linakyla, 2001: 147). Okulları öğrencilere uygun çalışma yerleri haline getirmek için kullanılacak metotlar arasında öğrenciler arasındaki iletişimi arttırmak, öğrencilerin okul personeline kolaylıkla ulaşmasını sağlamak, güvenli bir çalışma yeri sağlamak, okulların fiziki imkânlarını arttırmak, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda faaliyetler seçmelerine fırsatlar vermek, risk ve stresi azaltmak, güven ve saygı yaratmak, öğretmenler, personel ve öğrenciler arasında işbirliğini sağlamak, öğrencilerin yetenek ve bilgilerini kullanabilecekleri fırsatlar yaratmak, teknoloji de dâhil olmak üzere yeterli kaynak temin etmek, personel ile örgütün amaçları arasında uyum geliştirmek sayılabilir (Leonard, 2002: 43).

Sınıf ve okul ortamı öğrenciler üzerinde güçlü etkiye sahiptir. Yüksek kalitede öğrenme ortamlarının öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını, öğrenci tatminini, öğrenci başarısını ve öğrencilerin öğrenme süreci ile meşguliyetini arttırdığı bulunmuştur. Açıkça, okullar ve sınıflar öğrencilerin yetişkinliğe geçiş süreçlerinde başlıca araç olduklarından öğrenmeyi çoğaltıcı yerler olmak zorundadırlar (Leonard, 2002: 22). Bir çalışma yeri olarak okulla ilgili öğrenci algıları, öğrencilerin okul yaşam

kalitesi ile ilgili algılarının ve başarılarının en önemli belirleyicisidir. Olumsuz çalışma yeri faktörleri olarak ise, gerçekçi olmayan beklentiler, dışlama ve zorbalık gibi olumsuz sosyal ilişkiler, öğrenme ve öğretme faaliyetlerine kullanılacak zaman ve enerjinin okul ve sınıf ortamı ile ilgili endişe ve tatminsizliklere harcanması görülmektedir (Leonard, 2002).

Öğrenci devamsızlığının okul kontrolündeki etkenlerden kaynaklandığı daha önce belirtilmiştir. Öğrenci korkusuna, dolayısı ile devamsızlığa sebep olan faktörler olarak okul ödevinin zorluğu, öğrencinin sınıf içindeki rütbesinin yükseltilmesi veya düşürülmesi, yeni ve farklı öğretmenler ve öğretim yöntemleri, öğretmenleri sevmeme, ceza, zorbalık ve mantıksız korkular verilebilir. Okul öğrencilerin öğrendiği ve sosyalleştiği yer olarak tanımlanır. Bu ikisinde de güçlük çeken öğrenciler düşük özsaygı, yüksek davranış problemleri, okula devam konusunda düşük motivasyon gösterirler. Bu senaryoda akademik veya sosyal başarının yeri yoktur. Bunun aksine devamsızlık yapmayan öğrenciler ise okulu olumlu bir tecrübe olarak algılarlar, okulu gelecekleri için önemli görürler ve gerçekte olmasa bile okulda başarılı olduklarını ifade ederler (Leonard, 2002: 52).

Okul iklimini etkileyen başlıca faktörler olarak araya mesafe koyma, üretim-eser vurgusu, saygı eksikliği, açık olmayan yönetim politikaları sayılabilir. Kararların alınması aşamasına öğrencilerin katılımı okul yaşam kalitesinin algılanmasını artırır ve gelecek hakkında iyimserlik sağlar. Daha çok tatmin olan öğrenciler daha az stres ve devamsızlık yaşarlar. Okulu onları geleceğe hazırlayan zevkli ve eğlenceli bir yer olarak görürler (Leonard, 2002). Eğer öğrencilere, okuldaki yönetmelikleri ve sınıftaki çalışma düzenlerini etkileme ve tartışma hakkı verilmezse kuralları ve görevleri kabul etmeye daha az eğilimli olmaktadır. Öğrencilerin kararlara katılmaması, okula baş kaldırmak ve sigara, alkol kullanımı gibi uygunsuz davranış geliştirmek için öğrencilerde istek uyandırır (Jessor, 1984; Jessor, 1991; Akt: Samdal v.d., 2000: 144).

Öğrencilerden öğretmenleri ve aileleri tarafından kapasitelerini aşan isteklerde bulunulması da çocukların okuldan uzaklaşmalarına sebep olur. Öğrencilerin başarısızlık algıları yine onları okuldan uzaklaşmaya ve gençlik alt kültürlerine uğramaya yönlendirecektir (Samdal v.d., 2000: 145). Akademik başarıya çok fazla

odaklanma, destekleyici okul ortamı oluşturmaya daha az önem verme okulla tatmin olamama üzerinde belirleyicidirler (Samdal v.d., 2000: 161)

Yapılan araştırmalar; düşük düzeydeki okul baēlılıēının, suçluluēun ve şiddet davranışının önde gelen bir faktörü olduēunu ortaya koymaktadır. Hirschi (1969) lise öērencileri üzerinde yaptıēı çalışmasında, bireylerin okul gibi geleneksel sosyal kurumlara olan baēlılıklarının zayıflamasıyla onların suç işleme oranlarının artış eēilimi göstermesi arasında bir ilişki bulmuştur. Gelişmiş batı ölkelerinde okula baēlılık ve okulla ilintili aktivitelere katılım düzeyi ile suçluluk arasındaki ilişkiyi saptama aēısından yapılan çok sayıda araştırma: okula baēlılık düzeyi düşük olan ve okulu sevmeyen öērencilerin, okulu seven ve okula baēlı olan öērencilere oranla daha fazla suç işlediklerini (Kızmaz, 2006: 58) ortaya oymuştur. Okullarla ilgili pek çok faktör çocukların suça bulaşmasına neden olmaktadır (Işık, 2006). Bu faktörler şunlardır: Negatif okul iklimi, müfredat programından kaynaklanan sorunlar, kalabalık okul ve sınıflar, öēretimdeki kalitesizlik, tutarsız sınıf yönetim uygulamaları, başarılı olma baskısı sonucu ortaya çıkan stres, öēretmen öērenci ilişkilerinde öēretmenin baskın olması, öēretmenler tarafından uygulanan fiziki cezalar.

Statü

Bu boyut, çocuēun okulda kendini ne kadar deēerli ve önemli hissettiēi ile ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). İnsanların diēer insanlarla güvenli bir şekilde iletişim kurmaya, kendini deēerli hissetmeye, sevmeye ve saygı duyulmaya ihtiyacı vardır (Stipek,1996; Akt: Arastaman, 2006: 50). İnsanlar ait olduēu gruba olumlu yönde bir katkı sağladıēını düřündüēünde başarı için de motive olurlar (Voke, 2002: 3). Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda belli ve özel bir yere sahip olduklarını, öēretmenleri ve arkadaşları için deēerli olduklarını hissetmek istemeleri doēaldır. Çocuklar deēerli hissettikleri ölçüde kendilerine güvenirlere ve bu güven çevreleriyle olan ilişkilerini yakından etkiler. Kendine güven, kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle iyi vatandaşlıēı besleyen deēerler sisteminin temelinde yer alır. Kendine güvenin düşük olması, fırsatlarda eēitsizlik yaratır. Bu nedenle öērencilerde kendine güvenin geliştirilmesi, fırsat eēitliēi politikalarının etkililiēinde ve demokratik eēitimde

temel bir özellik taşıyor ve vatandaşlığın kriterlerinden biri olan aidiyet duygusunun kazanılmasında etkilidir (Sarı, 2007: 79).

Öğrencilerin kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri, eşitliği ve kuralların açıklığını gördükleri, planlamada ve kuralların uygulanmasında söz sahibi oldukları okullarda öğrenciler okullarına daha bağlıdır ve daha mutludurlar (Hernandez ve Seem, 2004 Akt: Çamur, 2006: 67). Öğrencinin kendine ve yeteneklerine yönelik tutumları, kendine güvenini ve saygısını belirler. Kendine güvenme ve saygı duyma, öğrencinin öğrenme yaşantılarında kendini yetenekli ya da yeteneksiz, hoşlanılabilir ya da itici olarak görmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının sayısına bağlıdır. Bu nedenle kendine güven ve önemli oldukları duygusunu geliştirmek için okulda öğrencilere bu türden öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacak fırsatların sunulması önemlidir. Öğrenciler başarılı olduklarında, bu tür davranışlarını onay ve ödüller izlemeli, yeterli, başarılı, akıllı oldukları gösterilmelidir (Sarı, 2006: 145). Öğretmen, öğrencileri küçük düşürecek davranışlardan kaçınmalı, her öğrencide biricik ve değerli olduğu hissini yaratmaya çalışmalıdır.

Kimlik, çocukların kendi kendileriyle ilgili farkındalık düzeylerini, kendilerine yönelik imajlarını v.d.yle ilişki kurabilme becerilerini içermektedir (Mok ve Flynn, 2002: 281). Her birey özel bir çevre tarafından etkilenen özel bir ortamın, tarihin ve dilin ürünüdür. Bireyin kendisiyle ilgili farkındalığı, bu ortamlar içerisindeyken kendi yaptığı seçimlerle gelişir (Beabout, 2001; Akt: Sarı, 2006: 146). Günlük yaşamda bireyler sürekli bazı seçimler yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle eğitimin, çeşitli seçenekler arasından en doğru alternatifi seçme yeterliliği kazandırması gerekir. Bu yeterliliği kazandırmada, okulda çocuğa seçme şansı verilmesi, karar alma sürecine katılması ve fikrine değer verilmesi önemlidir. Öte yandan bireyin bu seçme işini en doğru şekilde gerçekleştirebilmesi için (Sarı, 2007: 80) da belirttiği gibi, kendi ilgileri, yetenekleri ve değerleri hakkında açık, berrak bir fikre sahip olması gerekir. Bireyin kendisiyle ilgili bu fikir, çevresiyle etkileşimleri sonucu oluşur. Birey eylemleriyle ilgili olarak çevresindekilerden olumlu dönütler aldığı ölçüde kendisiyle ilgili olumlu düşünceler geliştirmesi kolaylaşır.

Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Öğretmen- öğrenci ilişkileri; eğitim hedeflerinin öğrenci tarafından kabul edilebilmesi konusunda (süreç katma konusunda), okul prosedürlerini öğrencilerin algılamasında, öğrencilerin bağımlı ve bağımsız davranışları ve okul dışı ve içindeki otoriteye karşı tutumları konularında önemli bir unsurdur (Yılmaz, 2005: 4). Öğretmenlerin, öğrencilerin okula devamlılığını sağlama ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki önemli rolleri açıktır. Ramsey'in ifadesiyle öğrencileri tarafından en iyi hatırlanan öğretmenler öğrencilerinin ufkunu genişleterek ve bir insan olarak potansiyelleri hakkında yeni anlayışlar kazanmalarını sağlayarak onların hayatını değiştiren öğretmenlerdir (2000: 4; Akt: Leonard, 2002: 100).

Öğretmenler özellikle sosyal değerlerin ve kültürün öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişmelerinin artırılması konusunda önemli bir role sahiptirler. Problemleri konusunda öğrenciye yardım etmeye gönüllü, planlanmış övgü ve ödül dağıtan, öğrenciden beklentiler ile beraber öğrencinin güvenini arttıran öğretmenler öğrenci performansını ve okul yaşam kalitesini arttırmaktadırlar (Leonard, 2002: 29).

Okul yaşam kalitesi, öğrenci çıktıları ve okul devamlılığı, öğrencileri ile sempatik, yaklaşılr ve güvenilir iletişime daha çok vakit ayıran öğretmenler tarafından artırılır. Okul iklimini etkileyen öğretmen faktörleri arasında öğrencileri serbest bırakmanın seviyesi, engelleme, tatmin ve ilişkilerin yakınlığı sayılabilir (Leonard, 2002: 69). Schmidt'in (1992) "Okul yaşam kalitesi ve öğrenci kontrol yaklaşımları arasındaki ilişki" adlı çalışmasının sonuçlarına göre: öğretmenlerin düşük öğrenci kontrol yaklaşımı ile yüksek öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin sınıf işlerine pozitif bağlılık göstermeleri, okul ile yüksek oranda tatmin olmaları ve öğrencilerin yüksek okul yaşam kalitesi arasında ilişki bulunmuştur. Sınıflar öğretmen ve öğrencilerin belirli bir seviyeye kadar bütünleştikleri sosyal sistemlerdir. Eğer öğrenci sadece bilgi alıcı olarak kalırsa ve bilgiyi verenle bir ilişkiye girmezse öğretim süreci etkili olamaz. Okulların iklimini değiştirmek için basit reçeteler yoktur. Okullar bazı öğretmenlerin custodial (gözetimci-korumacı) öğrenci kontrol yaklaşımı eğilimlerini azaltmak için hizmet içi eğitim programları düzenlemeyi düşünebilirler. Öğretmen yetiştirme kurumları katı öğrenci kontrol yaklaşımlarını kuvvetlendiren faaliyetlere vurguyu

azaltmak için düzenlenmiş etkinliklere yer vermelidir. Yöneticiler ve öğretmenler okulu çocuklar için daha çekici bir yer haline getirmek için stratejiler üretmelidir.

Öğretmen ve öğrenci arasında destekleyici ilişkiler etkili bir sınıf iklimi oluşturur, öğrenci bağlılığını ve motivasyonunu, moral ve başarı hissini artırır. Desteğin yerini yarışma ve kontrolün aldığı sınıflarda hastalık, devamsızlık ve öğrenci endişesi artar. Öğrenci tatmini ve etkililiği, öğrencilerden beklentilerin açık olduğu, öğrencilere yeterli dönüt verildiği ve öğrenmenin iyi yapılandırıldığı ortamlardan olumlu yönde etkilenir (Moos, 1991; Akt: Leonard, 2002: 68).

Türnüklü'ye göre (2007: 133) öğretmenin dersi işleyiş yöntemi ve öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin işbirliğine yönelik davranışlarının eksikliği kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Özellikle düz anlatım gibi öğretmenin başat, öğrencinin edilgin olduğu didaktik öğretim yoluyla yapılandırılan öğretim sürecinin öğrenciler arasında karşılıklı işbirliğine, empatiye, iletişime, diğer kişiyi olduğu gibi koşulsuz kabule ve birlikte üretmeye yönelik etkinliklere ve arkadaşlığın gelişimine katkısının sınırlı olması öğrencilerin toplumsallaşmalarını ve etkileşimlerini zayıflatabilmektedir. Bu ortam kişiler arası işbirliği ve yapıcı ilişkilerin gelişimine yeteri kadar katkıda bulunmadığı için dolaylı da olsa kişiler arası çatışmaların ortaya çıkmasına neden olan bir etken olabilmektedir. Öyle görünüyor ki öğretmenler, sınıf içinde güven ve kişilerarası pozitif ilişkileri yerleştirme ve sınıf düzenini sağlama yolu ile sınıf atmosferini değiştirerek öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel alandaki eğitimsel çıktılarına, aktif bir şekilde katkıda bulunabilirler (Mok ve Flynn, 2002).

Mok ve Flynn'in "Öğrenci okul yaşam kalitesini etkileyen değişkenler" isimli çalışmasında varılan sonuçlara göre sınıf atmosferi öğrenci okul yaşam kalitesine katkıda bulunan en büyük etkidir. Bunun da ötesinde öğrencilerin okuldan beklentileri öğrenci okul yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Okullarından yüksek akademik, kişisel ve mesleki gelişim beklentileri içinde olan öğrenciler düşük gelişim beklentileri içinde olan öğrencilere nazaran sınıf atmosferine karşı daha olumlu tutumlar taşımaktadırlar. Sınıf atmosferine karşı olumlu tutum taşıyan öğrenciler de sınıf atmosferine karşı daha az olumlu tutum taşıyan öğrencilere nispeten daha yüksek okul yaşam kalitesine sahip olmaktadır (2002: 292).

Öğrenme şartlarının kalitesi, öğrencinin sahip olduğu kaynakların zenginliği, öğrencilerin yardımlaşmasını ve birbirine güven duymasını mümkün kılan sınıf içindeki insan ilişkileri, öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarında öğrenciye güvenli ve düzenli bir ortam sağlayan sınıf disiplini, öğretmenin hem birey hem de grup düzeyinde öğrenme çalışmaları ile bağlantılı olarak öğrenme ve motivasyon üzerine yaptığı akademik vurgu sınıftaki öğrenme ortamının kalitesini doğrudan etkiler (Mok ve Flynn, 2002: 297). Multilevel analizler göstermiştir ki okul tatmini sınıf ortamına dayanmaktadır. Sınıfın akademik ve sosyal iklimi okul tatmin düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Cock ve Halvari performans ile okul tatmini arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Okulda başarılı olan çocuklar okulları ile daha çok tatmin olmaktadır (Akt: Verkuyten ve Thijs, 2002: 203).

İlkokul çocuklarının öğretmenleriyle ilişkileri okul başarılarını, okul tatminini (Baker 1999) ve okul toplumuna ait olma hislerini etkilemektedir. Yani bir çocuğun okul tatmini öğretmenini sevme derecesine bağlı olabilir. İlkokul öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmaya göre (Verkuyten ve Thijs, 2002: 206) öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz olaylara tepkileri akran zorbalığının sıklığını azaltmakta ve öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumlarını geliştirmektedir. Zorbalıkla ilgili tecrübeler ve öğrenci- öğretmen ilişkisinin her ikisi de okul tatmininin önemli belirleyicileridir. Zorbalık davranışlarının öğretmen tarafından kontrol altına alındığı sınıflarda okul tatmini daha yüksektir. Öğrencinin okulda destek eksikliği hissetmesi, okul dışında kendilerini kabul edecek ve gruba dâhil edecek alt gruplar aramalarına sebep olur. Eğer öğrenciler öğretmenleri tarafından ne akademik yönden ne de kişisel olarak desteklendiklerini hissetmezlerse kendilerini okula yabancılaştırırlar. Birey olarak saygı duyulmadıklarını ve önem verilmediklerini düşünürler (Samdal v.d., 2000: 144).

Öğrenci-Öğrenci İletişimi

Çocuğun ya da gencin toplumsallaşması sürecinde önemli bir işlevi olan akran etkileşimi, birey için önemli bir bilgi kaynağıdır. Çocuk akran grubunda, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan yasak konuların burada rahatça tartışılması ve konuşulması olanağını bulur. Evde çeşitli söz ve hareketleri eleştirilen ve direnişle karşılanan birey, bu ortamda kendini rahat hisseder, hoşça zaman geçirir. Akran

grubunun bir başka işlevi de, çocuğun toplumsal ufuklarını, görüş açısını genişletmesi, farklı deneyimler edinmesini sağlamasıdır. Normlara bağlanmak ve bu normlara uymak yine bu akran gruplarında kazanılan davranışlardır. Bunun yanı sıra akran gruplarında birey, aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, işbirliği yapma gibi yaşantılar kazanır (Bursalıoğlu, 2005).

Yaşam kalitesi ile bağlantılı olarak, akran ilişkileri boyutu bazı öğrenciler için okulda büyük bir olumsuz stres ve tatminsizlik kaynağıdır. Olumlu akran ilişkileri ise arkadaşlık hünerlerini öğrenmek, kendilerini tanımak ve bir yetişkin olarak hayata uzun dönemli uyum için gereklidir. Uygun akran ilişkileri geliştiremeyen öğrenciler çocuk suçlarına karışmaya, sağlıksız, mutsuz yetişkin yaşantısı sürmeye, duygusal problemler yaşamaya ve intihara kalkışmaya daha meyillidirler (Leonard, 2002: 55). Akranları tarafından kabul gören çocuklar sınıf ve okul ortamlarından daha çok zevk almaya eğilimli bulunmuşlardır (Osterman: 2000). Bunun da ötesinde, akran statüsünün okul algısı ve öz değerlendirme üzerinde arkadaşlıktan daha etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların yaşam kalitesi ile ilgili büyük bir tatminsizlik ifade ettikleri bulunmuştur (Green v.d., 1980). Akranları tarafından kabul edilmemek veya şiddet görmek arkadaşlık ilişkilerinden daha fazla okul tatmini ile bağlantılı bulunmuştur (Akt: Verkuyten ve Thijs, 2002: 203).

Zorbalık ta öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkileyen önemli bir etkidir. Zorbalık öğrencilerin fiziksel ve ruh sağlıkları üzerinde çok ciddi sonuçlar doğurur. Oğlanlar kızlardan daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıklarını ifade etmektedirler (Smith and Shu, 2000; Whitney and Smith, 1993; Akt:Verkuyten ve Thijs, 2002: 205). Erkekler daha sık olarak zorbalığa maruz kalan hem de zorbalık uygulayandır. Bunun gibi sınıf arkadaşlarından destek görmeyen öğrenciler de sağlığa zararlı davranışlar geliştirebilirler. Sınıfta kendini yabancı hisseden öğrenciler okul ortamı dışında okula karşı olumsuz tutumlarını paylaşabilecekleri arkadaşlar bulabilirler. Okul dışında uğramaları mümkün olan bu gençlik alt kültürlerindeki bireylerin karakteristik davranışları sigara, alkol ve uyuşturucu kullanmalarıdır (Jessor,1991; Akt: Samdal v.d., 2000: 144).

Yüksek arkadaş desteği okul tatminini arttıracığından öğrencilerin okul dışındaki ortamlara karışıp zararlı alışkanlıklar edinmelerini önler (Samdal v.d., 2000: 161). Akran grubu ergenlerin, psikososyal gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Ergenler özellikle; aitlik duygusu, duygusal destek ve davranışsal normları kazandıran bir işleve sahip olması açısından akran gruplarını tercih etmektedir (Kızmaz, 2006: 56). Connell ve Klem (2004: 3)'e göre destekleyici ve ilgi gösterilen bir arkadaş grubunun olduğu okullarda öğrenciler, okuldan daha çok tatmin olmakta ve okula karşı olumlu akademik tutumlar ve değerler geliştirmektedirler. Kinderman (Akt: Arastaman, 2006: 55) akran grubuyla yüksek bağlılık düzeyine sahip lise öğrencilerinin, okul yılları boyunca okula bağlılık düzeylerini de artırdıklarını saptamıştır. Tam tersine ortaokul yıllarında akran grubu tarafından dışlanan öğrenciler, hem okula bağlılıkları hem de devamsızlık ve uygunsuz davranışlar geliştirme yönünden risk altındadırlar. Okul kurallarına uymayan veya okulu sevmeyen öğrenci, arkadaş grubunu destekleyici bulmayacaktır. Çocuklukta ve ergenlikte, akran grubu tarafından dışlanan öğrencilerin okulu terk etme olasılığı da artmaktadır.

Okul Yönetimi

Okul denilen örgütün eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi, okulun eğitim yönetimini oluşturan, sistemin en stratejik parçası bulunuşundan ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelmesinden doğmaktadır. Bu nedenlerden dolayı okul yönetimi ve liderinin sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır (Çamur, 2006: 31). İyi okulu kötü okuldan ayıran etken, örgütün yapısından çok, havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkindir. Bunu geliştirecek olan da okulun yöneticisidir. Okul yöneticisinin hem kişisel hem de mesleki olarak sahip olduğu özellikler, okulun hangi nitelikte bir örgüt olacağını belirleyecektir (Sarı, 2007: 87).

Ders dışı sosyal etkinlikler düzenlemek okul yönetimi tarafından kontrol edilebilir bir faktördür. Okul yönetiminin öğrencilerin umduğu, beklediği ve istediği ders dışı sosyal etkinlikleri düzenlemek ve sağlamak, öğrencilerin derse ve okula karşı ilgi düzeyini ve katılımını arttıracaktır (Arastaman, 2006: 39).

Sınıf ve okul ortamının bireylerin davranışları üzerinde etkili olduğu varsayımından hareket eden bazı araştırmacılar; bireylerin sınıf içindeki ilişki

düzeylelerini, sınıf ortamının başarıya odaklı yapıya sahip olup olmadığı ile suç ve şiddet davranışı arasındaki ilişkiyi irdelemektedirler. Düzensizlik, suç ve şiddete neden olabileceği düşünülen okul faktörleri arasında; liderlerin veya yöneticilerin, tahrik edici ortamları tanımlamada yetersiz olmaları, problem çözme konusunda ilgisiz olmaları, yapılacak hiçbir şeyin olmadığına inanmaları, diğer bir deyişle, ne yapılacağını bilmemelerinin yol açtığı yetişkin başarısızlığı da sayılmaktadır (Flannery, 1997: 38; Akt: Kızmaz, 2006: 59). Dolayısıyla ile okul yöneticisinin hem kişisel hem de mesleki olarak sahip olduğu özellikler, okullarda düzensizlik, suç ve şiddete neden olabileceği düşünülen okul temelli faktörleri ortadan kaldırmada veya en azından azaltmada etkili olabilir.

Okulda olumlu bir öğrenme havasının oluşturulmasından öncelikle okulun lideri sorumludur. Çamur (2006: 32), okulda sağlıklı bir ortam oluşturmak için, okul liderinden beklenen davranışları şöyle belirtmektedir: (a) öğrenme çevresinin yaratılması, (b) çocukların öğrenme ihtiyaçlarının saptanması, (c) uygun bir öğretim programının geliştirilmesi, (d) personelin geliştirilmesi, (e) öğrenme çevresinin yaratılması için toplum kaynakları ile işbirliği etme, (f) bina yönetimi ve (g) finans yönetimi. Okul ve şiddet ilişkisini, okul bağlamında (okul koşulları ve iklimi) analiz eden araştırmalar, öğrencinin okul sistemi içerisinde diğer öğrencilerle ve okul personeli ile olan ilişkisine odaklanmaktadır. Okul iklimi analizlerinde genelde sıklıkla ‘güvenli okul’ tanımına gönderme yapılmaktadır. Etkili ve güvenli okulların özellikleri arasında; yöneticilerin öğrenci problemlerine ilgi duyan bir yapıya sahip olması, ebeveynler ile okul yönetimi arasında işbirliğinin sağlandığı, öğrencilerin okul etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olduğu ve okulun fiziksel çevresinin güvenli olması gibi hususlar belirtilmektedir (Hernandez ve Seem, 2004; Akt: Kızmaz, 2006: 58). Öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesi düzeylerini arttıracak olan etkili ve güvenli okulların yukarıda sayılan özelliklere sahip olmasını sağlamak okul yöneticilerinin kontrolindedir.

Halawah’a (2005: 334) göre, etkili yöneticinin öğrenme ve başarıya zorlayan öğretim iklimini desteklediğini belirtmektedir. Bu okul iklimi, tüm öğrenciler için ilgi ve destek sağlanmasıyla oluşur. Okulun başarısı her ne kadar başka birçok etkenden etkileniyor olsa da okul müdürü bunların en önemlisidir. Öğretmen ve yöneticiler işbirliği içerisinde birlikte çalıştığı zaman öğrenci başarısı daha mükemmel olacaktır.

Bu nedenle yöneticinin, etkili iletişim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olması gerekir. İşbirliğine ve açık iletişime dayalı bir ortam yaratmak başarılı okul yaratmadaki en önemli faktördür.

Öğrencilerin okul yaşamlarının çeşitli yönleriyle ilgili olarak özellikle öğretmenleri ile karşılıklı konuşmalarında tatmin veya tatminsizliklerini ifade etme fırsatı bulamamaları alan yazında mevcuttur. Cooper (1993; Akt: Leonard, 2002: 100) okulların ve eğitimcilerin, genelde öğrencilerin bakış açılarını dikkate almadıklarını ve onlar hakkında davranışlarına bakarak karar verdiklerini belirtmiştir. Bu durumda, öğretmenlere ve öğrencilere katılımcı bir kültürde seslerini duyurmaları için fırsatlar vermek, yani katılımcı bir okul oluşturmak okul liderlerinin görevidir. Eğer okullar öğrencilerin, toplumun ve velilerin bekledikleri şeyleri öğrenmelerini sağlayacaksa, okul yöneticileri, öğrencilerin güncel ve yeni ortaya çıkan ihtiyaç ve beklentilerini anlamak için gençlere hizmet veren diğer örgütlerle işbirliği yapmalıdır (Arastaman, 2006: 38).

Blum'a göre öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmak için, okul yöneticileri sunuları yapmalıdır (www.cecp.air.org).

1. Yönetici otoriter değil, güvenilir liderliğe kendini adanmıştır. Okul kuralları, öğrencilerin görüşü alınarak belirlenir ve tüm öğrencilerin bu görüşmelerde yer alması sağlanır.
2. Adil ve eşit bir şekilde uygulanabilecek okul kuralları ve politikalarını benimser. Öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler okul kurallarını yılda bir kez gözden geçirirler ve kabul ederler. Bu kurallara uymamanın sonuçları açık ve adildir. İstisnai öğrenciler yoktur.
3. Açık bir akademik misyon sağlarlar. Akademik misyon tanımlanırken yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler bu sürece dahil edilirler ve bu ifadeler tüm sınıflara asılır.
4. Düzenli ve tertipli bir okul çevresi yaratırlar. Gürültü düzeyini azaltırlar. Okul çapında temizlik, tamir, ağaç ve bitki dikimi gibi projelerde ve okulun fiziksel çevresinin korunmasında öğrencileri dâhil ederler.

5. Okulun sosyal iklimini değerlendirecek bir araç kullanırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve diğer topluluk üyelerinin algılarını değerlendirecek bir araç seçerler.
6. Yüksek akademik standartlar ve beklentileri desteklerler. Her öğretmen için hedefler koyarlar ve yılda iki defa gözden geçirirler. Sadece başarıyı güçlendirmek için değil aynı zamanda gelişim ve yenilikler için de ödül kullanırlar.
7. Okul çapında toplumsal hizmet projeleri yaratırlar. Süreklilik arz eden öğrenci, öğretmen ve yönetici toplum hizmeti projeleri tesis ederler.
8. Küçük öğrenme ortamları yaratırlar. Okul içinde okul kurarlar. Küçük grupların buluşabileceği fiziksel ortamlar yaratırlar.
9. Aileleri bilgilendirirler. Evlere düzenli olarak haber bültenleri gönderirler. Okul toplantıları düzenlerler.
10. Takım öğretimini teşvik ederler. Öğretmen takımları öğrencilerin davranışsal ve öğrenme problemleri konularında işbirliği yapar. Öğretmen takımları ailelerle düzenli olarak görüşür.

Sosyal Etkinlikler

Okulda demokratik bir ortam oluşturulması için okuldaki farklı ortamların mümkün olduğunca öğrencinin beklenti ve gereksinimlerine cevap verecek biçimde düzenlenmesi ve öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi gerekir (Sarı, 2007: 90).

Türk eğitim sisteminin temel amacı, Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, milli birlik ve bütünlük içinde, iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır (Duruhan ve Bedir, 2005). Okullarımız da bu amacın gerçekleşmesine yönelik gerek ders içi ve gerekse de ders dışı faaliyetlerde bulunmaktadır.

Eğitim kurumlarımızda, öğretim kadar ders dışı etkinliklerin de eğitime katkısı göz ardı edilmemelidir. Özellikle ilköğretim okullarında bireylerin kişilik gelişimlerinin, sosyalleşme düzeylerinin ilk ve en önemli adımlarının atıldığı yer olması

bu faaliyetlerin önemini daha da artırmaktadır. Duruhan ve Bedir “ders dışı faaliyetler” ya da “müfredat dışı faaliyetler” gibi hayat tecrübelerini eğitimin dışında tutan, bunları küçümseyen deyimler ve kavramlar yerine, öğretim programını faaliyet programları ile birleştiren bir görüşü savunmak gerektiğini belirtmiştir. Fakat eğitim kurumlarımızda ders dışı etkinlikler hep ikinci planda kalmıştır (2005). Finn’e göre (1989; Akt: Arastaman, 2006: 41) okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere düzenli olarak katılan öğrenci, okul toplumuna karşı aidiyet duygusu geliştirir ve okul öğrencinin hayatının vazgeçilmez bir parçası olur. Bu ait olma hissi, özellikle, öğrenci okulu tamamlama ve diğer eğitimsel sonuçlar açısından risk grubundaysa onun kendini değerli hissetmesini, yılmaz bir öğrenci olmasını sağlar.

Holloway (2002), okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin, eğitsel açıdan birçok önemli sonucu olduğunu belirtmektedir. Örneğin sosyal etkinliklere katılmak öğrencinin okula ve derse karşı ilgisini arttırmakta, akran etkileşimini ve işbirliğini güçlendirmekte ve okulu bırakma oranlarını azaltmaktadır. Okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler, öğrencilere istedik birtakım değerlerin kazandırılmasında da önemli bir araç işlevi görebilir. Holloway (2002) sosyal etkinliklere katılmanın öğrenciyi okula, arkadaş gruplarına ve okulun değerler sistemine de derinden bağladığına işaret etmekte ve bu etkinliklerin okuldaki yetişkinler açısından da taşıdığı önemi vurgulayarak, okul toplumunun tüm üyeleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesini sağladıklarını belirtmektedir (Akt: Sarı, 2007: 91).

Okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler, okulda yaşanan disiplin problemleriyle mücadelede de önemli birer araç olarak işe koşulabilir. Mahoney (2000; Akt: Sarı, 2007: 92) sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin suç işlemeye ve okulu terk etmeye daha az eğilimli olduklarını belirtmektedir. “Yüksek riskli öğrenciler” olarak adlandırılan bu öğrenciler okulda düzenlenen sosyal etkinliklere yönlendirildiklerinde bu öğrencilerin, okula, arkadaşlarına ve okulun değerlerine bağlanmaları sağlanabilir ve böylece yaşanan disiplin olaylarının sayısı düşebilir. Ders dışı sosyal etkinliklere katılmak öğrencilere liderlik, kişisel gelişim ve topluma karşı adanmışlık duygusunu geliştirme fırsatları sunmaktadır. Bu etkinliklere katılmak öğrencilere sınıfta öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulama şansı verir ve takım çalışması, rekabet, işbirliği, bireysel ve grup sorumluluğu gibi değerleri öğrenmesini sağlar. Dolayısı ile

ders dışı sosyal etkinliklere katılmak öğrencinin okula bağlılığını artırır (Arastaman, 2006: 41).

Öğretim Programı

Sarı (2007: 93) öğretim programını, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bir kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlanmaktadır.

Ürün vurgulu, bireyselleştirilmiş ve eğlenceli, rekabetçi yönleri az olan bir program okul yaşam kalitesini artırır. Yeterli açıklama ile birlikte materyallerin anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi, etkili öğrenme yönetimi, öğrenmeye karşı istek-gayret ve ödev yönelimli yaklaşım ilkelerini bir araya getiren bir kalite öğretimi öğrenci çıktılarını artırır. Öğretmenler öğrencinin kendine güvenini geliştirerek, etkili sınıf yönetimi uygulayarak ve çeşitli öğretim ve öğrenme stratejileri kullanarak öğrenci öğrenmesini destekleyebilirler (Leonard, 2002: 69).

Öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını öğrenerek, öğrenci okul yaşam kalitesini artırarak ve öğrencilerin okulun olumsuz etkileriyle baş etme yöntemlerini kazanmalarını kolaylaştırarak öğrencileri ile özel ilişkiler geliştirme ve bağlantılar kurma gücüne sahiptir. Sınıf ortamlarının eğlenceli ve öğrencileri takdir edici bir şekilde düzenlendiği sınıflarda öğrenciler kendileri hakkında daha olumlu hisler geliştirirler, sınıf ortamları tarafından daha fazla motive edilirler, daha çok heyecan duyarlar ve öğrenmeye daha hazır öğrenciler olurlar (Leonard, 2002: 239).

Newmann'ın (1991; Akt: Arastaman, 2006: 34) teorisine göre sınıflarda öğrenmeye bağlılık, öğretilen konular eğer;

- Gerçeğe yakınsa,
- Öğrenci bu konuları değerlendirip, uygulamaya koyup, benimseyebiliyorsa,
- İşbirlikçiliğe yol açıyorsa,
- Beceri kazandırıyorrsa,

- Öğrencide neşe kaynağı oluyorsa artırılabilir.

Araştırmalar, öğrencilerin öğrenirken aktif olmaları ve öğrenme sürecini kontrol etme ve konuları seçme hakkı verilmesi durumunda, yani program bireyselleştirildiğinde, özgün olduğunda ve öğrencilerin ilgileriyle ilişkilendirildiğinde bağlılıklarının yüksek olacağını ortaya koysa da, sınıf uygulamaları ile ilgili çalışmalar, istisnalar hariç, öğrenciyi pasifleştiren ezbere dayalı rutin uygulamalar olduğunu göstermektedir (www.k12.wa.us). Motivasyon konusunda yapılan araştırmalara göre kişi için anlamlı olan konular veya materyaller öğrencinin öğrenmeye karşı bağlılık düzeyini artırmaktadır. Yaptığı işte seçim hakkı olmayan öğrenci, öğrenme için gerekli enerjiyi harcama konusunda isteksiz olacaktır.

Okulda gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim programının (dersler, konular, öğretim yöntemleri, ders araç gereçleri, değerlendirme biçimleri, zaman çizelgeleri vb.) öğretmen ve öğrencilerin okulun yaşam kalitesine yönelik algıları üzerinde önemli etkileri vardır (Sarı, 2007: 93). Okul yaşam kalitesini inceleyen Karatzias v.d. de (2001) öğretim programının okulun yaşam kalitesi üzerindeki etkisini vurgulamışlardır. Çocukların okuldaki öğretimsel faaliyetleri gelecekleri için ne kadar yararlı gördükleri ve bu çalışmaların, kendilerine ileride bir kariyer edinmede ne kadar faydalı olacağı ile ilgili algıları, okulun yaşam kalitesini nasıl algıladıklarını etkilemektedir (Mok ve Flynn, 2002: 279).

Okulda şiddet olgusuna farklı bir boyuttan bakan Akpınar ve Dilci (2007), okulda şiddet sorununun olası bir diğer nedeni olarak Türk Eğitim Sistemindeki eğitim programının amaç boyutunu almışlardır. Türk Eğitim Sisteminin iyi çıktılar yanında, şiddet üretme potansiyeli, uygulamalardaki yanlışlıklar yanında, büyük oranda benimsenen felsefeden kaynaklanmaktadır. Bu felsefe, Modernist karakterli Pozitivist felsefedir. Bu yaklaşıma dayalı eğitim programları, eğitimde salt zihinsel gelişime odaklanarak, duyguları ihmal etmiştir. Bu durum bütün yönlerden gelişmiş dengeli bireyleri yetiştirmeye engel teşkil etmiştir. Dengeli kişiliğin, zihin, duygu, fizik ve ruh gelişimine bağlı olduğu görmezden gelinmiştir. Eğitimde duyguları ihmal etmenin sosyal maliyeti, okulda şiddet olarak yansımaktadır. Akpınar ve Dilci'nin (2007), Kilis ilinde 184 öğretmen ile yaptıkları çalışmanın bulgularına göre: öğretmenler, program

amacı bağlamında şiddetin nedenlerini; eğitimde duyguların ihmal edilmesi ve okuldaki sosyal etkinliklerin yetersizliği olarak görmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki, eğitim programlarının amaç ve içeriği, bireyi beden, zihin, duygu ve ruh bütünlüğü içinde tüm yönlerden geliştirmeye yönelik olacak şekilde çok boyutlu olarak belirlenmelidir.

Okul Yaşam Kalitesinin Ölçülmesi

Bu alanda her ne kadar daha çok nicel veri toplama araçları kullanılıyor gibi görünse de, araştırmalar incelendiğinde çoğunun, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte yürütüldüğü ve ölçek ya da anket uygulamalarıyla durumların genel bir çerçevesi çizildikten sonra, gözlem, görüşme ve vaka çalışmaları yoluyla ortamlara ilişkin örüntülerin derinlemesine ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir (Sarı, 2006: 11). Bu bölümde, alan yazın taramaları sonucunda okul yaşam kalitesinin ölçülmesinde birçok araştırmada kullanıldığı belirlenen nicel veri toplama araçlarından bir kaçını tanımlanacaktır.

Karatzias v.d. (2001a), İskoç eğitim bakanlığının, ilköğretim ikinci kademedeki uygulamaların kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek için geliştirdiği performans göstergelerine dayalı bir okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirmişlerdir. Ön denemelerde ölçek, toplam 56 maddeden ve her birinde 4 madde bulunan 14 alt boyuttan oluşmuştur. Bütün maddeler, “kesinlikle katılmıyorum”dan “kesinlikle katılıyorum”a doğru dört derecelendirmeli olarak yanıtlanan Likert tipi olumlu maddelerdir. Ölçekte olumsuz ifade edilen madde (ters madde) bulunmamaktadır. 425 öğrenci üzerinde uygulanan çalışmalar sonucunda yapılan faktör analizinde program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörler olmak üzere önceden belirlenen 14 alt boyutun faktöriyel çözümde de yer aldığı, toplam varyansın % 48.2’sini açıkladığı ve tüm maddelerin faktör yüklerinin .57’den yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt ölçekler bağımsız olarak kullanılabilirlikle beraber, ölçeğin bir bütün olarak kullanılmasının daha uygun olacağını belirten araştırmacılar, tüm maddelere ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını .91 olarak belirtmişlerdir.

Mok ve Flynn (2002), öğrencilerin okul yaşamı kalitesini etkileyen faktörleri belirlemek üzere path modeline dayalı bir ölçek geliştirmişlerdir. Path modeli, öğrencilerin demografik özelliklerini, akademik motivasyonlarını, okuldan beklentilerini, sınıf ortamı ve formal/informal programın kalitesine ilişkin algılarını ve öğrencilerin okul yaşamı kalitesini içermektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri, kendileri ve aileleriyle ilgili geçmiş yaşantılarını içermektedir. Bazı çalışmalarda bu değişkenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip oldukları belirtilirken, bazılarında ise bu etkinin dolaylı olduğu rapor edilmiştir. Mok ve Flynn (2002) ise, path modelinde bu değişkenlerin okuldaki yaşam kalitesine ilişkin algılar üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin akademik motivasyonları, öğrencilerin zorunlu öğrenimi tamamladıktan sonra okula devam etmelerinde etkili olan okuldan hoşlanma, iş olanağı ve alternatifsizlik ölçekleriyle belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili okuldan beklentilerini belirlemek için, akademik, kişisel, mesleki, sosyal ve dini gelişim beklentileri ölçekleri kullanılmıştır. Mok ve Flynn'ın (2002) path modeli için kullandıkları, öğrencilerin okul yaşam kalitesini ölçmek için Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen ve Ainley (1991, 1999), Ainley v.d. (1984), Ainley ve Bourke (1988, 1992), Ainley ve Sheret (1992) ve Flynn (1993) tarafından birçok çalışmada kullanılan ölçek, ilköğretimin hem birinci hem de ikinci kademesinde kullanılmaya elverişlidir. Likert tipi 40 maddeden oluşan bu ölçeğin alt boyutları olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler ve fırsatlar şeklindedir. Yapılan başka çalışmalarda (Wilson, 1988; Mok, 1992; Bourke, 1993; Linnakyla, 1996; Pang, 1999) bu faktör yapısı desteklenmiş ve alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının da 0.67 ile 0.89 arasında olduğu rapor edilmiştir (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Sarı (2007) doktora tezi kapsamında araştırma yaptığı iki ilköğretim okulunda Flynn'in Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine göre uyarladığı bu versiyonunu kullanmıştır.

Yılmaz, "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yaklaşımları ve Öğrencilerin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler" (2002) isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Epstein ve McPartland (1978) tarafından geliştirilen Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği İngilizce orijinalinden çevrilerek kullanılmıştır. Bu ölçek, örgüt iklimini tanımlama çalışmalarında kullanılan ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerini

ölçen bir ölçme aracıdır. Uyarlama çalışmaları yapılan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; okuldan memnuniyet boyutu, sınıf işlerine bağlılık ve öğretmenlere olan tepkiler alt boyutlarıdır. Yapılan analizler sonucunda alt boyutların “Okuldan Memnuniyet Boyutu”, “Öğretmen İlgisi Boyutu” ve “Öğrencinin Öğretmen Algısı Boyutu” olarak yeniden adlandırılması gerekli görülmüştür.

Türkiye’de Doğanay ve Sarı (2006), okul yaşam kalitesini yükseköğretim düzeyinde Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği’ni (ÜYKÖ) geliştirerek ölçmeye çalışmışlardır. ÜYKÖ, Öğretim elemanı – öğrenci iletişimi, Kimlik, Sosyal olanaklar, Kararlara katılım, Öğrenci – öğrenci İletişimi, Gelecek ve Sınıf ortamı olmak üzere 7 boyutta toplanan 33 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın % 45.82’sini açıklayan bu yedi altölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .84, .80, .79, .73, .78, .84 ve .78 olarak; ölçeğin tamamı içinse .85 olarak hesaplanmıştır. Maddelere ait faktör yükleri ise .30 - .78 arasında değişmektedir. Bu ölçek daha sonra Sarı v.d. (2007) tarafından lise düzeyine uyarlanmıştır. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin (LİSEYKÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için öncelikle, ÜYKÖ’nün kapsadığı 7 boyutun yanısıra alanyazında okul yaşam kalitesiyle ilişkili görülen boyutları da kapsayacak şekilde toplam 122 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşleri doğrultusunda düzeltildikten sonra, 20 öğrenci üzerinde dil bakımından da kontrol edilmiştir. Bu çalışmalardan sonra yapılan uygulama ile toplanan veriler üzerinde faktör ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda, Öğretmenler, Okula yönelik olumlu duygular, Okula yönelik olumsuz duygular, Öğrenci – öğrenci iletişimi, Okul yönetimi, Sosyal etkinlikler ve Statü olmak üzere 7 faktörde toplanan 40 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu boyutlara ait Cronbach alfa içtutarlık katsayıları sırasıyla .89, .86, .81, .86, .80, .74 ve .71 olarak; ölçeğin tamamı içinse .86 olarak hesaplanmıştır. Tüm maddeler toplam varyansın % 46.80’inini açıklayabilmektedir.

Bu araştırmada kullanılacak olan ölçek de Sarı v.d. (2007) tarafından lise düzeyi için geliştirilen Lise Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) dir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu var olduğu hali ile betimlemeyi amaçladığı için tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006: 77).

Bu araştırma temelde, uygulanan anketlerden ve ilgili alan yazından elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Betimsel nitelikli bu araştırma, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, okullarının yaşam kalitesini algılamalarını ortaya koyan bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan 7 Anadolu lisesi ve 7 Genel lise olmak üzere toplam 14 kamu lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini oluşturan Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde 14 lisede, 6313 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 3188'si Genel lise öğrencisi, 3125'i ise Anadolu lisesi öğrencisidir. Tablo 1'de bu sayının okullara göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 1. Kırklareli Merkez ve İlçelerindeki Genel ve Anadolu Liselerinin Öğrenci Sayıları

Okul Adı	Öğrenci Sayısı		9. Sınıf Öğrenci Sayısı	10. Sınıf Öğrenci Sayısı	11. Sınıf Öğrenci Sayısı	Okul Toplam Öğrenci Sayısı
	Erkek	Kız				
Vize Lisesi	111	207	107	94	117	318
Kıyıköy Lisesi	30	30	22	23	15	60
Pınarhisar Lisesi	72	132	72	32	100	204
Lüleburgaz Atatürk Lisesi	216	292	174	103	231	508
Lüleburgaz Düvenciler Lisesi	384	580	341	298	325	964
Demirköy Lisesi	124	90	94	70	50	214
Merkez Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği Lisesi	359	561	307	222	391	920
Vize Anadolu Lisesi	55	86	50	44	47	141
Pınarhisar Anadolu Lisesi	100	132	52	55	125	232
Lüleburgaz Lisesi	222	276	120	141	237	498
Lüleburgaz Anadolu Lisesi	322	328	150	165	335	650
Babaeski Anadolu Lisesi	277	307	120	152	312	584
Kırklareli Atatürk Anadolu Lisesi	200	231	131	125	175	431
Kırklareli Anadolu Lisesi	280	309	148	142	299	589
Toplam	2752	3561	1888	1666	2759	6313

Tablo 1’de görüldüğü gibi Kırklareli merkez ve ilçelerinde 3188 Genel lise öğrencisi, 3125 Anadolu lisesi öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 2752’si erkek, 3561’i ise kızdır. Yine bu öğrencilerin 1888’i 9. sınıf öğrencisi, 1666’sı 10. sınıf öğrencisi ve 2759’u 11. sınıf öğrencisidir. Bu araştırmada örneklem yerine çalışma

grubu alınmıştır. Araştırmacı anket uygulamasında karşılaşılabilecek sorunları ve geri dönüşlerdeki kayıpları dikkate alarak çalışma grubunu 700 kişi olarak belirlemiştir. Merkez ve ilçelerde bulunan 14 liseye ulaşmanın ekonomik ve zaman güclüğü göz önünde bulundurularak, çalışma grubuna alınan lise sayısı 10 okulla sınırlandırılmıştır. Çalışma grubuna giren 700 öğrencinin 350'sinin Anadolu Lisesi öğrencisi, 350'sinin ise Genel Lise öğrencisi olmasına karar verilmiştir. Uygulama yapılan okullar ve öğrenci sayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Uygulama Yapılan Liseler	Uygulama Yapılan Öğrenci Sayıları
Vize Lisesi	40
Pınarhisar Lisesi	30
Lüleburgaz Düvenciler Lisesi	160
Demirköy Lisesi	25
Merkez Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği Lisesi	95
Vize Anadolu Lisesi	20
Pınarhisar Anadolu Lisesi	30
Lüleburgaz Anadolu Lisesi	120
Babaeski Anadolu Lisesi	65
Kırklareli Anadolu Lisesi	115
Toplam	700

Tablo 2'de görüldüğü gibi Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde toplam 10 lisede 700 öğrenciye uygulanmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği belirtilen liselerde, 9, 10 ve 11. sınıflardan yansız olarak belirlenen birer şubede okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan anketlerden 98'i hatalı doldurulduğu için analize alınmamıştır.

Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumuna göre dağılımları incelenmiştir.

Okul Türü

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
Anadolu Lisesi	305	50.7
Genel Lise	297	49.3
Toplam	602	100

Araştırmaya katılan 602 öğrencinin 305'i Anadolu Lisesi öğrencisi, 297'si ise Genel Lise öğrencisidir. Araştırmanın evreninde Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrenci sayısı birbirine çok yakın olduğu için çalışma grubunda da her iki gruptan eşit olarak alınmıştır.

Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	360	59.8
Erkek	242	40.2
Toplam	602	100

Araştırmaya katılan 602 öğrencinin 360'ı kız 242'si erkektir. Araştırmanın evreninde de kız öğrenci sayısı 3561, erkek öğrenci sayısı 2752'dir.

Sınıf Düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri Tablo-5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	n	%
9. sınıf	229	38.0
10. sınıf	169	28.1
11.sınıf	204	33.9
Toplam	602	100

Araştırmaya katılan 602 öğrencinin 229'u 9. sınıf öğrencisi, 169'u 10. sınıf öğrencisi ve 204'ü 11. sınıf öğrencisidir.

Annenin Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Annenin Eğitimi Durumu	n	%
İlköğretim	332	55.1
Lise	218	36.2
Yükseköğrenim	52	8.6
Toplam	602	100

Araştırmaya katılan 602 öğrencinin 332'sinin annesi ilköğretim mezunu, 218'inin annesi lise mezunu ve 52'sinin annesi üniversite mezunudur. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı diğerlerine kıyasla oldukça düşüktür.

Babanın Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Babanın Eğitimi Durumu	n	%
İlköğretim	240	39.9
Lise	226	37.5
Yükseköğrenim	136	22.6
Toplam	602	100

Araştırmaya katılan 602 öğrencinin 240’nın babası ilköğretim mezunu, 226’sının babası lise mezunu ve 136’sının babası üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre oranları birbirine yakındır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında Sarı v.d. (2007) tarafından geliştirilen Lise Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kendisinden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan bu ölçeğin ilk kısmında öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci kısımda ise öğrencilerin okullarının yaşam kalitesi ile ilgili algılarının belirlenmesi için sorular yer almaktadır.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Biraz Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 14 olumsuz ifade (7, 8, 9, 10, 11, 12, 14,21, 22, 23, 24, 34, 35, 36. maddeler) ters çevrilerek puanlanmaktadır. Bu durumda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180 en düşük puan ise 36’dır. Ancak 5’li derecelendirmeli bir ölçekte sonuçların daha net görülebileceği düşünüldüğünden bu araştırmada gerek ölçeğin tamamı gerekse alt ölçeklerden elde edilen puanlar, madde sayısına bölünerek 1–5 arasında elde edilen değerler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Ölçekten alınacak yüksek puanlar okul yaşam kalitesi düzeyinin yüksek algılandığına, düşük puanlar ise bireylerin okullarındaki yaşam kalitesini tatminkâr bulmadıklarına işaret etmektedir.

Ayrıca Olumlu Duygu ile Olumsuz Duygu alt ölçekleri birbirinin tersi ifadelerden oluştuğundan ve bu iki boyutun bir arada öğrencilerin okula yönelik duygularını bir bütün olarak daha iyi yansıtacağı düşünüldüğünden, bu iki alt ölçeğin toplamlarının alınarak “Okula Yönelik Duygular” adı altında tek bir boyut olarak değerlendirilmesi daha uygun görülmüştür (Sarı v.d., 2007: 303). Böylece ölçekten hem alt ölçekler bazında hem de toplam puan üzerinden analizler yapabilmeye olanağı da doğmuştur.

Ölçeğin Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin izni alındıktan sonra ön uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Lise okul yaşam kalitesi ölçeğinin ön uygulaması evrende yer alan okullarla benzerlik gösteren ancak örnekleme yer almayan bir lisede, 240 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen verilerin faktör çözümlenmesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) ve Barlett testleri uygulanmıştır. Kaiser- Meyer- Olkin ve Barlett testlerinin sonuçlarının faktör analizi yapmaya imkân vermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini tespit etmek için Component Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Özgün ölçekte yer alan 40 madde ile yapılan ilk analiz sonucunda KMO değeri .845 ve Barlett’s test of sphericity değerinin 3978,044 ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda; “Öğretmenlerimin birçok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum”, “Okulumun müdürüyle ne zaman karşılaşsam tedirgin olurum”, “Okulumda eğlence, parti, senlik, gezi gibi etkinlikler çok az düzenlenir”, “Bu okulda dersler açısından olduğu kadar, sosyal ve kültürel açıdan da geliştiğime inanıyorum” maddeleri aynı anda birden çok faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu için, ölçekten çıkarılmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda, Öğretmen- Öğrenci İletişimi, Okula Yönelik Olumlu Duygular, Okula Yönelik Olumsuz Duygular, Öğrenci – Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi, Sosyal Etkinlikler ve Statü olmak üzere 7 faktörlü yapı 36 madde ile yeniden elde edilmiştir. Bu analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeğindeki Faktörler

Madde No	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	r	Ortak
1	.83							.72	.78
2	.83							.70	.76
3	.76							.68	.66
4	.71		.24					.67	.63
5	.69							.66	.56
6	.63		.21					.66	.48
7		.84						.65	.74
8		.81						.63	.70
9		.77						.62	.68
10		.61				.40		.61	.57
11		.60				.28	.30	.60	.57
12	.22	.59						.58	.49
13		.55				.23		.58	.40
14		.49				.35	.31	.56	.51
15	.24		.79					.54	.71
16			.76					.53	.64
17			.70					.47	.59
18	.25		.63				.22	.45	.55
19	.33		.63				.20	.74	.59
20			.56	.39				.69	.50
21	.26			.82				.67	.78
22	.23		.21	.80				.67	.76
23			.23	.79				.64	.71
24	.40			.76				.57	.77
25					.85			.56	.77
26					.84			.45	.75
27					.79			.43	.66
28					.74			.41	.62
29						.72		.70	.57
30						.68	.22	.68	.54
31		.23				.67		.67	.55
32						.63	.30	.56	.50
33		.35				.41		.48	.35
34							.68	.44	.52
35							.67	.39	.55
36	.23			.21			.59	.55	.51
Özdeğeri	8.00	4.42	2.81	2.16	1.70	1.63	1.41	Toplam	
Varyans%	22.24	12.27	7.82	6.00	4.72	4.52	3.93	61.53	
Cronb.Alfa	.88	.84	.84	.89	.78	.72	.64	.88	

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 7 iterations.

Tablo 8’de görüldüğü üzere okula Yönelik Olumlu Duygular Boyutunda kalan maddeye ait faktör yükleri .63 - .83 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88; Öğrenciler

boyutunda kalan 8 maddeye ait faktör yükleri .49 - .84 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84; Öğretmenler boyutunda kalan 6 maddeye ait faktör yükleri .56 - .79 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84; Okula Yönelik Olumsuz Duygular boyutunda kalan 4 maddeye ait faktör yükleri .76 - .82 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89; Okul Yönetimi boyutunda toplanan 4 maddeye ait faktör yükleri .58 - .68 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .78; Statü boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri .41 - .72 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .72 ve Sosyal Etkinlikler boyutunda toplanan 3 maddeye ait faktör yükleri .59 - .68 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .64 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın % 61.53'ünü açıklayan bu yedi altölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan bu çözüm için Kaiser–Meyer–Olkin örneklem yeterliliği değeri de (.83) anlamlı bulunmuştur.

Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada toplanan veriler, bilgisayarda SPSS İstatistik Programı yardımı ile çözümlenmiştir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri bulunmuş, bu değerlerin öğrencilerin okul türüne ve cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkisiz t-testi ile, sınıf düzeyine ve anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü ANOVA (One-way ANOVA) ile bakılmıştır. Farkın anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Faktör ve ölçek toplam puanlarının hesaplanmasında ilgili maddelerden elde edilen puanlar toplanmıştır. Bu toplam puanlar madde sayısına bölünerek beş derecelendirmeli (1 – 5) bir ölçeğe çevrilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde Kırklareli ilindeki liselerde okul yaşam kalitesine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş olan anket aracılığı ile on lisede öğrenim gören 602 9, 10 ve 11. sınıf öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular ve bulgular etrafında yapılan yorumlar sunulmuştur.

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Liselerinin Yaşam Kalitesi Düzeyine Yönelik Algularına İlişkin Bulgular ve Yorum

Lise öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin olarak, LİSEYKÖ'nün alt boyutları olan Öğrenci – Öğrenci İletişimi, Öğretmen- Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi, Statü, Sosyal Etkinlikler, Okula Yönelik Duygular ve ölçekten aldıkları toplam puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin LİSEYKÖ'den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=602)

Boyutlar	\bar{X}	Standart Sapma
Öğrenci- Öğrenci İletişimi	2.59	.86
Öğretmen- Öğrenci İletişimi	3.50	.70
Okul Yönetimi	2.81	1.11
Statü	3.68	.77
Sosyal Etkinlikler	3.61	.94
Okula Yönelik Duygular	3.69	.81
Ölçek Toplam Puanı	3.31	.55

Tablo 9 öğrencilerin LİSEYKÖ'nün alt boyutlarına ve ölçek toplam puanına ilişkin algularının aritmetik ortalama ve standart sapmaları açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 3.69$) “Okula Yönelik Duygular” boyutunda gerçekleştiği,

bunun ardından sırayla, “Statü” ($\bar{X} = 3.68$); “Sosyal Etkinlikler” ($\bar{X} = 3.61$); “Öğretmen- Öğrenci İletişimi” ($\bar{X} = 3.50$) “Okul Yönetimi” ($\bar{X} = 2.81$) ve “Öğrenci- Öğrenci İletişimi” ($\bar{X} = 2.59$) boyutlarının geldiği görülmektedir. Ölçek toplam puanı ortalaması ise $\bar{X} = 3.31$ dir. En yüksek ortalamanın “Okula Yönelik Duygular”($\bar{X} = 3.69$) alt boyutunda, en düşük ortalamanın ise Öğrenci- Öğrenci İletişimi alt boyutunda gerçekleştiği görülmektedir ($\bar{X} = 2.59$).

Öğrenci- Öğrenci İletişimi boyutu ortalamasının ($\bar{X} = 2.59$) diğer boyutlara kıyasla düşük olması endişe vericidir. Çünkü lise öğrencilerinin de içinde bulunduğu ergenlik döneminde arkadaş grubu ile ilişkiler, aile ilişkilerinin önüne geçer ve bu dönemde kimlik arayışı içinde olan ergen, akran grubu tarafından onay ve kabul görmek ister. Ergenler akran grubuna önem vermekte ve onlardan etkilenmektedirler. Akran grubu, ergenin ilgileri, tutumları ve değerleri üzerinde aileden daha fazla etkilidir.

Araştırmanın Öğrenci- Öğrenci İletişimi boyutu, bir madde hariç hepsi olumsuz olan “öğretmenler ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler”, “okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır”, “sınıfımda sıralara yazı yazan birçok öğrenci vardır”, “öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadır” “okulumdaki insanların çoğu, başkalarının kusurlarıyla (kekemelik, şaşılık, çirkinlik, vb.) alay etmektedir”, “öğretmenlerimiz, sınıftaki sorunlarla çoğu zaman baş edemiyor”, “okulmda yazılı sınavlarda kopya çeken öğrenci sayısı çok azdır”, “öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır” maddelerinden oluşmaktadır. Öğrenciler LİSEYKÖ’ni yanıtlarken, kendi okullarındaki öğrenci- öğrenci iletişiminin özelliklerini değerlendirmişlerdir. Literatürde de bu bulguları destekleyici çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Eğitimsen’in ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirdiği şiddet araştırmasında (2006) öğrenci- öğrenci iletişimi boyutunda ifade edilen sorunların, liselerin neredeyse tamamında değişen oranlarda yaşandığı görülmüştür.

Öğrenci- öğrenci iletişimi boyutunun bu denli düşük bir ortalamaya sahip olmasının sebeplerine gelince şunlar olabilir; öğrenciler sağlıklı iletişim kurma yöntemlerini bilmiyor olabilirler veya çevrelerinde bu konuda kendilerine doğru örnek oluşturacak bireyler olmayabilir. Öğrencilerin birbirlerine kırıcı davranmaları, birbirleri ile küfürlü konuşmaları ve birbirleri ile alay etmeleri doğru örnek eksikliğinden

kaynaklanabilir. Okul içinde ve dışında model alınan yetişkinlerin, öğrenciler arasında eşitlik ve insan onuruna saygının egemen olduğu iletişim formlarının yerleşmesinde önemli bir rolü vardır. Evde, sokakta, okulda kendisine saygı duyulduğunu, biricik ve değerli olduğunu hisseden çocuk, aynı hisleri çevresindekilere de yansıtacak ve daha sağlıklı iletişim kurabilecektir (Sarı, 2007: 86). Sınıfta, derslerin işlenişi sırasında rekabetçi bir hava oluşuyorsa, bu öğrencilerin birbirlerini kıskanmalarına ve yazılı sınavlarda kopya çekmelerine sebep olabilir. Daha önce de bahsedildiği gibi, öğrencilerin birlikte öğrenmek yerine birbirlerine karşı öğrenmeye çalıştıkları rekabetçi sınıf atmosferi, güvensiz ve arkadaşça olmayan hoşgörüsüz sınıf atmosferi öğrenciler arası çatışmaların başlıca nedenlerindedir (Türnüklü, 2007: 133). Öğretmenlerin sınıftaki sorunlarla yeterince baş edememesi, öğretmen ders anlatırken öğrencilerin çoğunun başka şeylerle ilgilenmesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli becerilere sahip olmamasından kaynaklanabilir. Öğrenci-öğrenci ilişkilerindeki bu düşük ortalamanın sebebi eğitim programı kaynaklı da olabilir. Nitekim Akpınar ve Dilci'nin (2007), Kilis ilinde yaptıkları çalışmanın bulgularına göre: öğretmenler, program amacı bağlamında şiddetin nedenlerini; eğitimde duyguların ihmal edilmesi ve salt zihinsel gelişime odaklanması ve okuldaki sosyal etkinliklerin yetersizliği olarak görmektedir. Öğrencilerin boş zamanlarını geçirebileceği veya boş derslerinde gidebileceği faaliyet alanlarının (kütüphane, bilgisayar laboratuvarı, spor salonu) olmaması da öğrencilerin birbirleri ile çatışmalara girmelerine ve şiddete başvurmalarına sebep olabilir. Bunların yanı sıra, okulun rehberlik servisinin öğrencilere problemleri ile ilgili olarak yol göstericilik görevlerini yeterince yerine getirmiyor olması ve disiplin kurullarının gerekli yaptırımları uygulamıyor olması da öğrencilerin akran ilişkilerinde tatminsizliğe yol açıyor olabilir. Çünkü artık günümüzde öğretmenlik bilgi aktarmadan öte bir boyut haline gelmiştir. Lise öğrencileri kişisel problemleri ile ilgili olarak yardım ve tavsiyeye gereksinim duymaktadırlar. Öğretmenler ve okul rehber öğretmenleri öğrencilere akran ilişkileri konusunda yol gösterebilirler ve öğrencilerin birbirlerine saygı göstermelerini ve önem vermelerini sağlayabilirler. Böylece öğrenciler de arkadaşları ile aralarındaki ilişkinin önemini kavrarlar ve okula aidiyet hissi geliştirirler.

Öğrenci- öğrenci iletişimi boyutunu takiben $\bar{X} = 3.00$ ün altında aritmetik ortalamaya sahip diğer boyut okul yönetimi ($\bar{X} = 2.81$) boyutudur. Okul yönetimi

boyutu, “okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçları belirler”, “müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar”, “okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir”, “okulla ilgili bir sorunum olduğunda müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim” maddelerinden oluşmaktadır. Bu boyuttan elde edilen ortalama öğrencilerin okul yönetiminden beklentilerinin yeterince karşılanmadığına işaret etmektedir. Goldhardt (2004 Akt: Çamur, 2006: 80) tarafından lise öğrencilerinin okul ile ilgili deneyimlerinin incelendiği bir araştırmada öğrencilerin okul yönetimi ile ilgili beklentileri olarak “kendileri ile ilgili kararlar alınırken düşüncelerinin sorulması” ve “okul yöneticileriyle etkileşim içinde olmak” ifade edilmiştir. Halawah’a (2005: 337) göre okul yöneticileri, her gün sistematik bir şekilde okulun işleyişini gözlemlemek için okulun çeşitli birimlerini dolaşmalıdır. Bu, okul yöneticileri için çok önemlidir çünkü okulun işleyişi ile ilgili değerlendirme yapma olanağı sağlar ve potansiyel problemlerin daha başlangıç aşamasında tespit edilmesi imkânını verir.

Her okulda öğrenci sayısı, öğretmen, yönetici ve diğer çalışan sayısından mutlaka fazladır. Öğrenciler profesyonellerden sayıca her zaman daha fazla ise öğrencilerin çözümün bir parçası olarak düşünülmesi, okulda şiddetin azalması veya engellenmesini kolaylaştıracaktır. Okulda öğrencilerin görüşlerinin alınması ve öğrencilerin kendileri ve okul ile ilgili kararlara katılımının sağlanması, öğrencilerin okula karşı duydukları olumsuz duyguların azalmasını ve benlik saygılarını kazanmalarını sağlar. Yine öğrenci katılımının sağlandığı okullarda suça eğilim, madde kullanımı gibi davranışlar azalmaktadır (Değirmencioğlu, 2006). Farrel (1998; Akt: Doğanay ve Sarı, 2004) ise öğrencilerin okulda sunulan hizmetlerin ve bilgilerin pasif birer alıcısı değil, aksine okulun aktif yaratıcıları olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ancak, öğrencilerin okulda bu katılımı kendi kendilerine yapmaları mümkün değildir. Okul yönetiminin, okulun demokratik bir çevre olarak düzenlenmesi konusunda kararlı olması gerekmektedir. Ülkemizde katılmalı yönetim şeklinden bahsetmek çoğu zaman mümkün değildir. Çünkü Türk Eğitim Sisteminde alınan kararlar okul düzeyinde değil, daha çok okullara dikte ettirilen daha üst düzeylerde alınmış kararlardır.

Okula yönelik duygular boyutu $\bar{X} = 3.69$ aritmetik ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olan boyuttur. Okula yönelik duygular boyutu “okula yönelik olumlu

duygular” ve “okula yönelik olumsuz duygular” boyutları birleştirilerek hesaplanmıştır. Bu hesaplama sırasında “okula yönelik olumsuz duygular” boyutundaki olumsuz ifadeler ters çevrilerek hesaplanmıştır. Bu boyut şu maddelerden oluşmaktadır; “bu okulun öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissediyorum”, “bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor”, “okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum”, “bu okulun öğrencisi olduğum için, ilerde katılacağım sınavlarda başarılı olacağıma inanıyorum”, “dışarıda okulumu daima savunurum”, “ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm”, “okuldayken çok sıkılıyorum”, “sınıfa girince içim sıkılır”, “her gün okula gelmek, benim için bir işkence gibidir”, “okuldayken kendimi huzursuz hissediyorum”. Öğrenciler her ne kadar okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi ile ilgili diğer boyutlara kıyasla daha olumsuz görüşler belirtmiş olsalar da yine de okullarına karşı olumlu duygular taşımaktadırlar ve bu ümit verici bir durumdur. Okuldaki olumsuzluklara karşın öğrencilerin okula yönelik olumlu duygular taşımasının nedenleri, öğrenciler okuldaki öğretmenleri ile tatmin edici ilişkiler yaşıyor, kendilerine değer verildiğini hissediyor, okulda başarılı olduğuna inanıyor, okulda akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğini hissediyor ve okuldaki sosyal etkinlikleri yeterli buluyor olabilir. Tüm bu etkenler de öğrencilerin okula yönelik duygularını olumlu olarak etkilemektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi okul yaşam kalitesinin diğer alt boyutları “okula yönelik duygular” boyutunu yakından etkilemektedir. Statü boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.68$ dir. Bu ortalama en yüksek aritmetik ortalamaya sahip “okula yönelik duygular” boyutu ortalamasının ($\bar{X} = 3.69$) bir puan aşağısındadır. Statü boyutu; “okulda beni incitecek/onurumu kıracak davranışlarla pek karşılaşmam”, “okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum”, “okulumuzda herkes birbirini olduğu gibi kabul eder”, “okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır”, “okulumda oyunlarda kaybeden öğrencilerle alay edilmez” maddelerinden oluşmaktadır. Bu maddeler öğrencinin kendini değerlendirmesine yönelik ifadelerdir. Öğrenciler kendilerini değerlendirmede objektif olamayabilirler ve bu nedenle statü boyutunun ortalaması nispeten yüksek çıkmış olabilir.

Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarına İlişkin t- Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Anadolu Lisesi			Genel Lise			t	p*
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss		
Öğrenci – Öğrenci İletişimi	305	2.84	.82	297	2.33	.81	7.544	.000
Öğretmen- Öğrenci İletişimi	305	3.50	.67	297	3.51	.73	-.062	.951
Okul Yönetimi	305	2.89	1.06	297	2.73	1.16	1.755	.079
Statü	305	3.70	.74	297	3.65	.80	.872	.383
Sosyal Etkinlikler	305	3.66	.92	297	3.55	.97	1.436	.151
Okula Yönelik Duygular	305	3.87	.73	297	3.50	.84	5.740	.000
Ölçek Toplam Puanı	305	3.43	.52	297	3.18	.55	5.680	.000

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğrencilerinde en yüksek ortalamaya sahip boyut“Okula Yönelik Duygular” ($\bar{X} = 3.87$) iken, en düşük ortalamaya sahip boyut ise “Öğrenci- Öğrenci İletişimi” boyutu ($\bar{X} = 2.84$)dur. Genel Lise öğrencilerinde en yüksek ortalamaya sahip boyut “Statü”($\bar{X} = 3.65$), en düşük ortalamaya sahip boyut ise Anadolu Lisesi öğrencilerinde olduğu gibi “Öğrenci- Öğrenci İletişimi”($\bar{X} = 2.33$) boyutudur. Anadolu Lisesi öğrencilerinin Genel Lise öğrencilerine kıyasla Öğrenci – Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi, Statü, Sosyal Etkinlikler ve Okula Yönelik Duygular alt boyutlarından daha yüksek puan aldığı; Genel Lise öğrencilerinin ise sadece Öğretmen- Öğrenci İletişimi alt boyutundan Anadolu Lisesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek puan aldığı gözlenmektedir. İki grup

arasındaki bu farklılıklar, Öğrenci – Öğrenci İletişimi ve Okula Yönelik Duygular alt boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Diğer alt boyutlardan elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Ölçekten alınan toplam puanların ortalamaları incelendiğinde ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin $\bar{X} = 3.43$, Genel Lise öğrencilerinin ise $\bar{X} = 3.18$ ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arasındaki bu fark, Anadolu Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, Anadolu Lisesi öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesi düzeyini Genel Lise öğrencilerine kıyasla daha olumlu buldukları söylenebilir. Bu araştırmada da Anadolu Lisesi öğrencilerinin ölçeğin toplam puanında ve bir alt boyut hariç tüm boyutlarda, genel lise öğrencilerinden daha yüksek ortalamalar elde etmelerinin nedenleri Anadolu lisesi öğrencilerinin okullarına karşı daha olumlu duygulara sahip olmalarıdır denilebilir. Anadolu Lisesi öğrencileri bu okullara OKS sonucu bir tercih yaparak yerleştirilmektedirler. Yani daha İlköğretimde iken öğrenciler bu okullarda olmak istemekte, bu okulların onları gelecekteki sınavlarda daha başarılı kılacağına, bu okullarda daha kaliteli bir ortamda daha kaliteli bir eğitim alacaklarına inanmaktadırlar. Dolayısı ile daha okullarına başlamadan önce bu okullara karşı olumlu duygular beslemektedirler. Genel Lise öğrencilerinin çoğu ise OKS' de bir Fen Lisesi veya Anadolu lisesine girmeye yetecek puanı alamadıklarından dolayı son çareleri olarak bu okullara gelmektedirler ve daha bu okullara başlamadan önce gerek kendi statüleri gerekse okulları ile ilgili olumsuz duygulara sahiptirler. Çünkü bu okullara bir fen lisesi veya Anadolu lisesine yerleşemeyen öğrenciler gitmektedirler.

Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumların niteliğinde etkili olan unsurlardan biri okulun kendisidir. Ainley v.d. (1984; Akt: Marks, 1998), aynı okula devam eden öğrencilerin okula karşı tutumlarının da benzer olduğunu, ancak farklı okullardaki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Anadolu Lisesi ve genel lise öğrencilerinin okullarına karşı tutumlarındaki anlamlı farklılığın okul temelli sebeplerine gelince: Anadolu liselerinin öğrencileri seçilmiş öğrencilerdir, belli bir başarı göstererek gelmişlerdir ve belirli hedefleri vardır. Başarı motivasyonları yüksek olduğu için, yine başarılı olacakları şeylerle ilgilenmektedirler.

Dolayısı ile sınıfta eğitim öğretimi engelleyici davranışlarda daha az bulunuyor olabilirler. Derse hazır ve istekli geldikleri için de öğretmenleri ile herhangi bir problem yaşamamaktadırlar. Buldukları çevrenin neredeyse en başarılı öğrencilerini alan Anadolu liselerinin yöneticileri de okul ortamının kalitesini ve öğrenci memnuniyetini arttırmak için okulun fiziki imkân ve şartlarını geliştirmek yanında, öğrencilere farklı sosyal etkinlik olanakları da sunarak, hem öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkıda bulunma hem de öğrenciler arasındaki şiddet olaylarının yaşanmasını azaltma yoluna gidiyor olabilirler. Disiplin ve öğrenciler arası şiddet olaylarının yaşanması az olduğu için de öğrenciler okul yönetimi veya öğretmenleri ile daha az ters düşmektedirler denilebilir. Anadolu liselerinde bir sınıfın mevcudu en çok otuz kişi olabilmektedir. Sınıfın öğrenci sayısı da sınıf ortamındaki arkadaş ilişkileri ve öğrenci öğretmen ilişkileri üzerinde etkili olabilir. Oysa genel liselerde bir sınıftaki öğrenci sayısı için üst sınır yoktur; kırk, elli olabilir. Bu da genel liselerde öğrenci ilişkilerini, olumsuz etkiliyor olabilir ve öğretmenlerin öğrencilerine yeterli zaman ayırmalarını ve ilgi göstermelerini engelliyor olabilir. Polat Demircan'ın "Okul Mevcudunun Okul Yönetimine Etkileri" konulu çalışmasında (2005) görüşleri alınan okul yöneticileri, okul mevcudu arttıkça, öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımının azalacağı görüşünü ileri sürmüşlerdir. Literatürde de genel liselerde şiddet ve disiplin olaylarının Anadolu liselerine kıyasla daha yüksek oranda yaşandığına dair araştırmalar mevcuttur (Eğitim Sen, 2006).

Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgu ve Yorum

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarına İlişkin t- Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kız			Erkek			t	p*
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss		
Öğrenci – Öğrenci İletişimi	360	2.57	.84	242	2.62	.88	-675	.496
Öğretmen- Öğrenci İletişimi	360	3.56	.65	242	3.41	.76	2.556	.009
Okul Yönetimi	360	2.90	1.12	242	2.67	1.09	2.564	.010
Statü	360	3.67	.80	242	3.69	.71	-363	.710
Sosyal Etkinlikler	360	3.72	.90	242	3.44	.99	3.559	.000
Okula Yönelik Duygular	360	3.71	.82	242	3.65	.78	.951	.337
Ölçek Toplam Puanı	360	3.34	.55	242	3.26	.54	1.727	.084

*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarına ait ortalamaların genel olarak birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Kız öğrencilerde en yüksek ortalamaya sahip boyut “Sosyal Etkinlikler” ($\bar{X} = 3.72$) iken, en düşük ortalamaya sahip boyut ise “Öğrenci- Öğrenci İletişimi” boyutu ($\bar{X} = 2.57$)dur. Erkek öğrencilerde en yüksek ortalamaya sahip boyut “Statü” ($\bar{X} = 3.69$), en düşük ortalamaya sahip boyut ise kız öğrencilerde olduğu gibi “Öğrenci- Öğrenci İletişimi” boyutudur. Kız öğrencilerin Öğretmen – Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi, Sosyal Etkinlikler ve Okula Yönelik Duygular alt boyutlarından daha yüksek puan aldığı; erkek öğrencilerinse Öğrenci- Öğrenci İletişimi ve Statü alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. İki grup arasındaki bu farklılıklar, Öğretmen – Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi ve Sosyal Etkinlikler alt boyutlarının tümünde kız öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Diğer alt boyutlardan elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Ölçekten alınan toplam puanların ortalamaları incelendiğinde ise kız ($\bar{X} = 3.34$) ve erkek ($\bar{X} =$

3.26)öğrencilerin birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Nitekim gruplar arasındaki bu fark, istatistiksel olarak da anlamlı ($p>.05$) bulunmamıştır

Alanyazında da okul yaşam kalitesi algısının kız öğrenciler lehine olduğu belirtilmektedir. Örneğin Malin ve Linakyla (2001), Marks (1998), Bourke ve Smith (1989) ve Karatzias v.d.nin (2002) yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları ortaya konmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere nispeten okul yaşamlarından daha çok memnundurlar. Ayrıca bu çalışmalarda kız öğrenciler özellikle öğretmen- öğrenci iletişimi boyutunda ve ölçeğin tamamında erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar almışlardır. Mok ve Flynn'in (2002) çalışmasında da kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmen – Öğrenci İletişimi boyutunda kız öğrenciler lehine görülen anlamlı farkın nedeni erkek öğrencilerin sınıf düzenini bozucu ve dersin işlenişi esnasında arkadaşlarının ve öğretmenin dikkatini dağıtıcı davranışlarda daha çok bulunmaları olabilir. Erkek öğrenciler gürültü yapma veya birbirleriyle konuşma gibi sınıf içi istenmeyen davranışlar göstererek arkadaşlarının eğitim süreçlerinin engellenmesine, eğitim- öğretim faaliyetlerinin aksamasına sebep olarak, öğretmenlerle kıyaslara daha çok çatışmalara giriyor olabilirler. Yukarıda bahsedilen nedenler erkek öğrencilerin öğretmenleri ile sağlıklı iletişim kuramamalarına ve öğretmenleri ile ilişkilerinden tatmin olamamalarına yol açıyor olabilir. Malin ve Linakyla'nın (2001) yaptığı çalışmada da kız öğrencilerin öğretmenlerine yönelik erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu duygular taşıdığı görülmüştür. Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmalar göstermektedir ki kız öğrenciler okula uyum sağlama konusunda erkeklere göre daha başarılıdırlar ve okul ortamına çok daha kolay adapte olmaktadır (Burns ve Homel, 1985; Akt: Leonard, 2002: 65). Ayrıca kız öğrenciler, akademik becerileri ve öğretmenleri ile ilişkileri konusunda daha olumlu algılara sahiptirler (Hay, 1994; Akt: Leonard, 2002: 65). Olumlu sosyal davranış türleri dikkate alınarak ergenlerle yapılan çalışmalarda, kızların erkeklere kıyasla daha duygusal, itaatkâr, gizli ve özgeci olumlu sosyal davranışları daha fazla sergiledikleri belirtilmiştir (Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randall, 2003; Kumru, Carlo ve Edwards, 2004;

Akt: Aktaş ve Güvenç, 2006: 237). Kızların bahsedilen uyumlu, itaatkâr özellikleri ise kız öğrencilerin öğretmenleri ile sağlıklı iletişim kurabilmelerine ve öğretmenleri ile ilişkilerinden tatmin olmalarına yol açıyor olabilir.

Kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanlar arasında kız öğrencilerin lehine .05 düzeyinde anlamlı fark bulunan diğer boyut ise Okul Yönetimi boyutudur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla okul yönetimi ile ilişkilerinden daha az tatmin olmalarına yol açan nedenlere gelince, daha önce de bahsedildiği gibi okul ortamında zorbalığa en çok başvurular erkek öğrencilerdir. Bu sebeple erkek öğrenciler gerek okul müdürü olsun gerek müdür yardımcısı olsun okul yönetimi ile daha çok karşı karşıya gelmektedirler. Okulun disiplin işlerinden sorumlu olan okul yöneticileridir. Okulun etkili bir disipline kavuşabilmesi için, kuralların ve ölçütlerinin önceden belirlenmesi, bunların öğrencilerce algılanmasının sağlanması okul yönetiminin görevidir (Demir, 2002: 40). Belirlenen kuralların aksine bir durum gerçekleştiğinde de olayın incelenmesi ve gerekli cezai işlemlerin uygulanması yine okul yöneticilerinin sorumluluğudur. Dolayısı ile erkek öğrencilerin okul yönetimi ile iletişimi genellikle olumsuz olaylar ve davranışlar üzerinedir denilebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farklar Sosyal Etkinlikler boyutunda da kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Sarı v.d. tarafından Adana ilinde liselerde yapılan araştırma (2007) sonucunda da kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark kız öğrenciler lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulgu aynı zamanda yurt dışındaki araştırmalardan elde edilen bulgularca da desteklenmektedir. Genel bağlamda kızların ders dışı sosyal faaliyetlere katılma oranları erkeklere göre daha yüksektir ve bu durum kızların okula bağlılık düzeyini de arttırmaktadır (Finn, 1989; Finn ve Cox, 1992; Lee, Chen ve Smerdan, 1996; Lee ve Smith, 1993, 1995; Akt: Arastaman, 2006: 21). Erkek öğrenciler daha çok sportif etkinliklere katılırlar, buna karşın kızların düzenli olarak katıldıkları, drama ve toplum çalışmalarında bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Erkek öğrenciler okulla daha yüksek düzeyde yoğunlaşma sağlayabilmek için daha destekçi bir okul ve sınıf çevresine ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin okul tarafından geliştirilen, gençlere yönelik çeşitli ders dışı sosyal etkinliklere katılımı konusunda, aileleri ve okulları tarafından güçlü bir şekilde desteklenmeye ihtiyaçları vardır (HSSE; 2005; Akt: Arastaman, 2006: 22).

Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, sınıf düzeylerine göre liselerindeki yaşam kalitesine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	9. Sınıf (n=229)		10. Sınıf (n=169)		11. Sınıf (n=204)		F	p*
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Öğrenci – Öğrenci İletişimi	2.60	.88	2.47	.74	2.68	.91	2.681	.069
Öğretmen- Öğrenci İletişimi	3.66	.68	3.39	.67	3.42	.71	10.055	.000
Okul Yönetimi	2.83	1.08	2.88	1.15	2.72	1.11	.970	.380
Statü	3.61	.81	3.65	.71	3.77	.77	2.324	.099
Sosyal Etkinlikler	3.58	.91	3.57	.93	3.67	.99	.595	.552
Okula Yönelik Duygular	3.79	.74	3.71	.79	3.55	.87	4.947	.007
Ölçek Toplam Puanı	3.36	.55	3.27	.50	3.28	.58	1.533	.217

*p<0.05

Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 12 incelendiğinde, Öğrenci – Öğrenci İletişimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların, 9. sınıf için $\bar{X} = 2.60$, 10. sınıf için $\bar{X} = 2.47$ ve 11. sınıf içinse $\bar{X} = 2.68$; Öğretmen- Öğrenci İletişimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların 9. sınıf için $\bar{X} = 3.66$, 10. sınıf için $\bar{X} = 3.39$ ve 11. sınıf içinse $\bar{X} = 3.42$; Okul Yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların, 9. sınıf için $\bar{X} = 2.83$, 10. sınıf için $\bar{X} = 2.88$ ve 11. sınıf içinse $\bar{X} = 2.72$; Statü boyutuna ait aritmetik ortalamaların, 9. sınıf için $\bar{X} = 3.61$, 10. sınıf için $\bar{X} = 3.65$ ve 11. sınıf içinse $\bar{X} = 3.77$; Sosyal Etkinlikler boyutuna ait aritmetik ortalamaların, 9. sınıf için $\bar{X} = 3.58$, 10. sınıf için $\bar{X} = 3.57$ ve 11. sınıf içinse $\bar{X} = 3.67$;

Okula Yönelik Duygular boyutuna ait aritmetik ortalamaların, 9. sınıf için $\bar{X} = 3.79$, 10. sınıf için $\bar{X} = 3.71$ ve 11. sınıf içinse $\bar{X} = 3.55$; olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puanlar açısından bakıldığında ise 9. sınıf öğrencilerine ait ortalamanın $\bar{X} = 3.36$; 10. sınıf öğrencilerine ait ortalamanın $\bar{X} = 3.27$ ve 11. sınıf öğrencileri için de $\bar{X} = 3.28$ olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ise, LİSEYKÖ'nün Öğretmen- Öğrenci İletişimi ve Okula Yönelik Duygular alt boyutlarında öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının buldukları sınıf düzeyine göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda Öğretmen- Öğrenci İletişimi boyutunda 9. sınıf öğrencileri ile 10 ve 11. sınıf öğrencileri arasında, 9. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar bulunduğu 10 sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 3.66$) 9. sınıf öğrencilerine, en düşük ortalamanın ($\bar{X} = 3.39$) ise 10. sınıf öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Okula Yönelik Duygular boyutunda 9. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında, 9. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar bulunduğu, 9. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri ve 10 sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 3.79$) 9. sınıf öğrencilerine, en düşük ortalamanın ($\bar{X} = 3.55$) ise 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen- Öğrenci İletişimi boyutunda 9. sınıf öğrencileri ile 10 ve 11. sınıf öğrencileri arasında 9. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark, okula yeni gelen 9. sınıf öğrencilerinin okula uyumunu kolaylaştırmak amacıyla sınıf rehber ve şube öğretmenlerinin bu öğrencilere kişisel ilgi göstermeleri ile açıklanabilir. 9. sınıf öğrencileri birbirlerini tanımadıkları ve birbirleri ile çok yakın ilişkiler geliştiremedikleri için öğretmenleri ile daha yakınlaşmış olabilirler. Bunlara paralel olarak 9. sınıf öğrencilerinin okulun bir temsilcisi olarak tanıdıkları ilk kişi

öğretmenleridir ve bu bir süre böyle devam etmektedir. Okulun işleyişi, kuralları, faaliyetleri ile ilgili bilgileri ilk olarak öğretmenlerinden duymaktadırlar. Dolayısı ile öğretmenler 9. sınıf öğrencileri için okula alışma ve okulu tanımada çok önemli birer desteklerdir. 10. sınıflarda düşen öğretmen- öğrenci iletişimi ortalaması 11. sınıfta tekrar yükselmeye başlamaktadır. Bunun sebebi öğrenciler 10. sınıfta alanlara ayrılmaktadırlar. Arkadaşları ile birlikte derslerine giren branş öğretmenleri de genelde değişmektedir. 10. sınıftaki bu düşüş alışmış oldukları öğretmenlerin kaybetmeye bir tepki olabilir. Yine 10. sınıfta öğrenciler artık gerek sınıf içinden gerek sınıf dışından arkadaşlıklar edinmişlerdir ve okul yöneticilerini daha iyi tanımaktadırlar. Bu da öğrencilerin öğretmenlerine olan bağlılığını azaltmış olabilir. 11. sınıfta öğretmen- öğrenci iletişimi ortalaması 10. sınıfa kıyasla yükselmiş fakat 9. sınıfa kıyasla daha düşüktür. 11. sınıfta öğrenciler dershanelere başlamaktadırlar ve yeni öğretmenler edinmektedirler. Üniversiteye giriş sınavı endişesi artmıştır ve eğitim -öğretimleri ile ilgili her şeyi sınava yönelik olarak değerlendirmektedirler. Dershane öğretmenleri onları sadece üniversiteye giriş sınavına hazırlarken okul öğretmenleri ise müfredat gereği bazen sınavda hiç işlerine yaramayacak dersler vermekte, bazen de sınavda hiç soru çıkmayacak konular öğretmekte ve sorular çözmektedir. Bu durum öğrencilerde “bizi anlamıyorlar” düşüncesi oluşturabilir ve öğretmenleri ile iletişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Okula Yönelik Duygular boyutunda 9. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında 9. sınıf öğrencileri lehine görülen anlamlı farka ve ölçek toplam puanında 9. sınıf öğrencilerinin en yüksek ortalamayı elde etmelerine gelince aslında bu bulgular da alanyazındaki bulgularla paraleldir. Çünkü sınıf düzeyi arttıkça okul tatmini azalmaktadır. Bunun sebebi de öğretmenler tarafından öğrencilere gösterilen kişisel ilginin sınıf düzeyi arttıkça düşmesi ve yine sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okulda alınan kararlara katılımının azalması, gelecek endişelerinin artması ve meslek seçimi döneminde olmaları gösterilmektedir (Okun v.d., 1990; Akt: Karatzias v.d., 2002: 35). Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kararlara katılımının azalmasına sebep olarak öğrencilerin üniversite giriş sınavı telaşına düşmelerinden dolayı okuldan uzaklaşmaları ve dershanelere yönelmeleri gösterilebilir.

Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, annelerinin eğitim düzeylerine göre liselerindeki yaşam kalitesine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	İlköğretim (n=332)		Lise (n=218)		Yükseköğretim (n=52)		F	p*
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Öğrenci – Öğrenci İletişimi	2.55	.83	2.64	.89	2.63	.87	.867	421
Öğretmen- Öğrenci İletişimi	3.53	.71	3.49	.72	3.39	.54	.879	416
Okul Yönetimi	2.82	1.12	2.85	1.09	2.57	1.13	1.318	268
Statü	3.63	.76	3.73	.76	3.71	.87	1.130	324
Sosyal Etkinlikler	3.72	.93	3.44	.96	3.60	.92	5.457	004
Okula Yönelik Duygular	3.70	.81	3.67	.80	3.70	.81	.102	903
Ölçek Toplam Puanı	3.31	.55	3.31	.54	3.28	.59	.064	938

*p<0.05

Annelerinin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 13 incelendiğinde, Öğrenci – Öğrenci İletişimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 2.55$, annesi lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 2.64$ ve annesi yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 2.63$; Öğretmen- Öğrenci İletişimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.53$, annesi lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.49$ ve annesi yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 3.39$; Okul Yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların, annesi ilköğretim mezunu

olan öğrenciler için $\bar{X} = 2.82$, annesi lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 2.85$ ve annesi yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 2.57$; Statü boyutuna ait aritmetik ortalamaların, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.63$, annesi lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.73$ ve annesi yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 3.71$; Sosyal Etkinlikler boyutuna ait aritmetik ortalamaların, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.72$, annesi lise mezunu olan öğrenciler için 3.44 ve annesi yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 3.60$; Okula Yönelik Duygular boyutuna ait aritmetik ortalamaların, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.70$, annesi lise mezunu olan öğrenciler için 3.67 ve annesi yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 3.70$; olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puanlar açısından bakıldığında ise annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilere ait ortalamaların $\bar{X} = 3.31$; annesi lise mezunu olan öğrencilere ait ortalamaların $\bar{X} = 3.31$ ve annesi yükseköğretim mezunu olanlar öğrenciler için de ortalamaların $\bar{X} = 3.28$ olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ise, LİSEYKÖ'nün sadece Sosyal Etkinlikler alt boyutunda öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının annelerinin eğitim düzeyine göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda Sosyal Etkinlikler boyutunda annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu diğer gruplar arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu boyutta en yüksek ortalamaların ($\bar{X} = 3.71$) annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilere, en düşük ortalamaların ($\bar{X} = 3.44$) ise annesi lise mezunu olan öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin ortalamaları arasında genel olarak ciddi farklar bulunmamaktadır. Alanyazında da buna benzer sonuçlar mevcuttur. Karatzias v.d.ne ait bir araştırmada (2002) anne babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde etkili olmadığı tespit

edilmiştir. Oysa anne babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okullarına karşı daha olumlu duygular beslemesi beklenirdi. Mok ve Flynn'in araştırmasına göre (2002) babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları daha olumlu olmaktadır. Öğrenciler anne babalarının eğitim seviyelerine göre sınıflandırıldığında öğrenciler arasında okul yaşam kalitesinin birçok boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Fakat bu farklar çok büyük değildir

Sosyal Etkinlikler boyutunda annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmasının sebebine gelince, lise mezunu olan anne babaların çocuklarını akademik çalışmalara daha çok yönlendirmesi ve sosyal etkinlikleri akademik başarıyı azaltıcı bir engel olarak görmesi olabilir.

Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, babalarının eğitim düzeylerine göre liselerindeki yaşam kalitesine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	İlköğretim (n=240)		Lise (n=226)		Yükseköğretim (n=136)		F	p*
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Öğrenci – Öğrenci İletişimi	2.60	.88	2.53	.82	2.65	.88	.881	.415
Öğretmen- Öğrenci İletişimi	3.55	.74	3.50	.69	3.42	.62	1.533	.217
Okul Yönetimi	2.91	1.12	2.79	1.08	2.65	1.12	2.428	.089
Statü	3.64	.80	3.69	.75	3.73	.74	.603	.548
Sosyal Etkinlikler	3.77	.85	3.49	1.00	3.52	.96	6.162	.002
Okula Yönelik Duygular	3.71	.84	3.68	.76	3.67	.81	.105	.900
Ölçek Toplam Puanı	3.34	.55	3.28	.54	3.28	.55	.882	.414

*p<0.05

Babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 14 incelendiğinde, Öğrenci – Öğrenci İletişimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 2.60$, babası lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 2.53$ ve babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 2.65$; Öğretmen- Öğrenci İletişimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.55$, babası lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.50$ ve babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 3.42$; Okul Yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalamaların, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 2.91$, babası lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 2.79$ ve babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 2.65$; Statü boyutuna ait aritmetik ortalamaların, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.64$, babası lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.69$ ve babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 3.73$; Sosyal Etkinlikler boyutuna ait aritmetik ortalamaların, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.77$, babası lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.49$ ve babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 3.52$; Okula Yönelik Duygular boyutuna ait aritmetik ortalamaların, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.71$, babası lise mezunu olan öğrenciler için $\bar{X} = 3.68$ ve babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler içinse $\bar{X} = 3.67$; olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puanlar açısından bakıldığında ise babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere ait ortalamaların $\bar{X} = 3.34$; babası lise mezunu olan öğrencilere ait ortalamaların $\bar{X} = 3.28$ ve babası yükseköğretim mezunu olanlar öğrenciler için de ortalamaların $\bar{X} = 3.28$ olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ise, LİSEYKÖ'nün sadece Sosyal Etkinlikler alt boyutunda öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının babalarının eğitim düzeyine göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda Sosyal Etkinlikler boyutunda babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu

ve yükseköğretim mezunu olan öğrenciler arasında, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaların ($\bar{X} = 3.77$) babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere, en düşük ortalamaların ($\bar{X} = 3.49$) ise babası lise mezunu olan öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin ortalamaları arasında genel olarak ciddi farklar bulunmamaktadır. Marks'ın araştırmasında (1998) ise anne babaları daha çok eğitim almış öğrencilerin okulları ile daha çok mutlu oldukları bulunmuştur. Bunun sebebi eğitim seviyesi daha yüksek olan anne babaların çocuklarının okul yaşamı ile daha ilgili ve destekleyici olması olabilir.

Sosyal Etkinlikler boyutunda babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası lise ve yükseköğretim mezunu olan öğrenciler arasında, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmasının sebebine gelince, lise mezunu olan anne babaların çocuklarını akademik çalışmalara daha çok yönlendirmesi ve sosyal etkinlikleri akademik başarıyı azaltıcı bir engel olarak görmesi olabilir.

Anne babalarının eğitim seviyesine bağlı olarak öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında anlamlı farklılık olmaması demokratik ve eşitlikçi bakış açısına göre mutluluk verici bir sonuçtur. Öğrenciler anne ve babalarının eğitim düzeyi ortalama eğitim seviyesinin altında olan ailelerden gelebilirler. Fakat yine de bu araştırmanın sonuçları göstermektedir ki ailelerinin eğitim seviyesine bağlı kalmaksızın çocuklar okul yaşamlarından zevk alabilirler. Mok ve Flynn'in (1998; Akt: Mok ve Flynn, 2002: 290) yılında yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının öğrencilerin genel sınavlardaki akademik başarılarının iyi bir belirtisi olduğu bulunmuştur. Bu sebeple öğrencilerin okul yaşam kalitesinin dolayısı ile akademik başarılarının onların ailevi faktörlerinden etkilenmeyeceğini söylemek mutluluk vericidir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuş, daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Sonuçlar

Bu başlık altında liselerde okul yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerine dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

LİSEYKÖ'den alınan puanlar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin liselerinin yaşam kalitesine ilişkin algılarının 1–5 ölçeği üzerinden orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. LİSEYKÖ'nün tüm boyutlarında hesaplanan ortalamalar, 2. 59 – 3. 69 arasında gerçekleşmiştir. En yüksek ortalama “Okula Yönelik Duygular ” boyutunda, en düşük ortalama ise “Öğrenci- Öğrenci İletişimi” boyutundadır.

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, LİSEYKÖ'nün Öğretmen – Öğrenci İletişimi hariç tüm boyutlarında en yüksek ortalamaların Anadolu Lisesinde gerçekleştiği ve Öğrenci- Öğrenci İletişimi, Okula Yönelik Duygular ve Ölçeğin toplamından alınan puanlar arasında farkların .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde, grupların ortalamaları arasındaki farklar, Okul Yönetimi, Öğretmen- Öğrenci İletişimi ve Sosyal Etkinlikler alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu araştırmada, kız öğrencilerin Öğretmen – Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi, Sosyal Etkinlikler ve Okula Yönelik Duygular alt boyutlarından daha yüksek puan aldığı; erkek öğrencilerinse Öğrenci- Öğrenci İletişimi ve Statü alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algıları okudukları sınıf düzeyine göre incelendiğinde, LİSEYKÖ'nün Öğretmen- Öğrenci İletişimi ve Okula

Yönelik Duygular alt boyutlarında öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının buldukları sınıf düzeyine göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda her iki alt boyutta da anlamlı farkın 9. sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesine ilişkin algıları anne babalarının eğitim düzeyine göre incelendiğinde, sadece sosyal etkinlikler alt boyutunda gruplar arasındaki farklar anne babası ilköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı görülmüştür. LİSEYKÖ' nin diğer alt boyutlarında ve LİSEYKÖ toplam puanında gruplar arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır ve genel olarak grupların puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu başlık altında yukarıda sunulan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğrencilerin diğer öğrencilerle ve okul yönetimi ile ilişkilerinden tatmin olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerinde var olan bu hoşnutsuzluğun nedenleri araştırılabilir. Öğrenciler arasında var olan problemlerin çözümü için rehberlik servislerinin etkin bir şekilde çalışmasını sağlamak okul yönetiminin sorumluluğundadır. Öte yandan öğretmenlerin işi sadece bilgi aktarmak değildir; aynı zamanda öğrencilerin sorunları ile de ilgilenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik gereksinimlerine duyarlılığını arttırmak için gerekli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlere sunulması okul yönetiminin görevidir.
2. Okul yöneticileri okulda özellikle öğrencilerle ilgili kararların alınması aşamasında öğrencilerin fikirlerine başvurabilir. Okullarda sosyal etkinlikleri düzenlemek okul müdürünün izni ve desteği ile olmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve okulun olanaklarına göre yeterli düzeyde sosyal etkinliğin

düzenlenmesi öğrenciler arası çatışmaları azaltabilir. Bu yolla öğrencilerin zihinsel gelişimleri yanında sosyal gelişimleri de desteklenmiş olur.

3. Öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesinde ve geliştirilmesinde en büyük sorumluluk öğretmen ve yöneticilere düşmektedir. Okulda öğretmen ve yöneticiler, öğrenciler arasında eşitlik ve insan onuruna saygının egemen olduğu iletişim formlarının yerleşmesinde öğrenciler için model olabilirler.
4. Okul yöneticileri, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarını belirleyebilir ve okul yaşam kalitesini iyileştirici ve geliştirici tedbirler alabilir. Öğrenci bağlılığını ve öğrenme zevkini arttırmak için okullar en uygun koşulları öğrencilere sağlamaya çalışabilir. Öğrencilerin ders dışındaki zamanlarını geçirebilecekleri kütüphane, spor salonu, bilgisayar laboratuvarı gerektiğinde öğrencilerin kullanımına açık ve uygun olması önerilmektedir.
5. Bu araştırmada Genel Lise öğrencileri Anadolu Lisesi öğrencilerine kıyasla okullarının yaşam kalitesine ilişkin daha olumsuz görüş belirtmişlerdir. Genel lise yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrencilerinin okula yönelik duygularını daha olumlu hale getirmek için sosyal etkinlikler düzenlemeleri, öğrenci ilişkilerindeki sorunları çözmelerinde yardımcı olmaları, okul yönetimi ile sağlıklı iletişim kurma yollarını kazandırmaları ve öğrencilerin kişilik gelişimleri ile ilgili rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünü aktif olarak çalışmalarını önerilmektedir.
6. Okul yöneticileri ve öğretmenler okulu öğrenciler için daha çekici bir yer haline getirmek için stratejiler geliştirebilirler. Okul yöneticileri okullarının yaşam kalitesini arttırmak için gerekli yöntemleri araştırabilirler. Okul yöneticilerinin öğrenciler ile sağlıklı ilişkiler kurmaları için, iyi birer dinleyici ve etkili iletişimci olmaları, okulu dolaşıp öğrencilerin arasına girmesi önerilmektedir.
7. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin öğretmenleri ve okul yöneticileri ile ilişkilerinden ve okuldaki sosyal faaliyetlerden erkek öğrencilere kıyasla daha çok tatmin oldukları görüldü. Erkek öğrencilerin de bu boyutlardan tatmin olma düzeylerini yükseltmek için öğretmenler ve okul yöneticileri kişisel çaba gösterebilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu alışma Kırklareli ilinde Genel ve Anadolu Liselerinde yapılmış bir çalışmadır. Araştırmacılara, bu çalışmanın diğer illerde ve Genel ve Anadolu Liseleri dışındaki lise ve ilköğretimlerde de yapılması önerilmektedir.
2. Bu araştırmada öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Okul yaşam kalitesi ile ilgili olarak öğretmen, veli ve yönetici görüşleri de alınabilir.
3. Okulların yaşam kalitesi, öğrencilerin sosyo- ekonomik düzeyleri göz önünde bulunarak da incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ainley, J., Foreman, J. ve Sheret, M. (2000): "High School Factors That Influence Students To Remain In School," *The Journal of Educational Research*, (2), 69-80.
- Akpınar, B. ve Dilci, T. (2007): "Eğitim Programları Bağlamında Okulda Şiddet Olgusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (29), 1-11.
- Aktaş,V. ve Güvenç, B.G. (2006): "Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırgan ve Olumlu Sosyal Davranışlar İle Yaş, İlişkisel Bağlam ve Kişiler Arası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler," *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 233-264.
- Arastaman, G. (2006): "Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri," *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Balcı, A. (2007): *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 6. Baskı.
- Bayram, N. (2004): *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*, Bursa, Ezgi Kitabevi.
- Blum, R. (2005): School Connectedness: Improving the Lives of Students. (<http://cecp.air.org/download/mcmonographfinal.pdf> erişim tarihi:09.10.2007).
- Bourke, S. ve Smith, M. (1989): "Quality of School Life and Intentions for Further Education: The Case of Rural High School," *A Paper Presented At The Annual Conference of The Australian Association For Research In Education At Adelaide*, South Australia, November-December.
- Bursalıoğlu, Z. (2005): *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 13. Baskı.

- Büyüköztürk, Ş. (2007): *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı.
- Canitez, F. (2004): Bağımlılığın Panzeniri Aile, (<http://arsiv.sabah.com.tr/2004/02/10/gun106.html>. Erişim tarihi: 22.02.2008).
- Çamur,E, (2006): “Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri,” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, İzmir.
- Çınkır, Ş.ve Karaman Kepenekçi, Y. (2003): “Öğrenciler Arası Zorbalık,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (34), 236–253.
- Değirmencioğlu, S.(2006): “Okulda Şiddeti ve Öğrencilerin Okuldaki Rollerini Yeniden Düşünmek,” *1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumunda Sunulan Sözlü Bildiri*, 28–31 Mart, İstanbul.
- Demir, A.H. (2002): “İlköğretim Öğrencilerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve Öğrencilerin Başa Çıkma Davranışları,” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı, Ankara.
- Doğanay, A. Ve Sarı, M. (2006): “Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği),” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (16), 107 - 128.
- Eğitimsen , (2006): Ortaöğretimde Şiddet Araştırması, ([http:// www. egitimsen. org.tr/ down/siddetarastirma.doc](http://www.egitimsen.org.tr/down/siddetarastirma.doc). Erişim Tarihi: 01.03.2007).
- Gil, G. A. (1996): “Analysis of The Williams and Batten Questionnaire on the Quality of School Life in Spain”, in M. Binkley ve K. Rust, T. Williams (eds.) *Reading Literacy in an International Perspective*, 223 – 240. U.S. Department

of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.

- Halawah, I. (2005): "The Relationships between Effective Communication of High School Principal and School Climate," *Education*, 126 (2), 334-345.
- Huebner, E.S. ve Mccullough, G. (2001): "Correlates of school satisfaction among adolescents," *The Journal of Educational Research*, 331-335.
- Huebner, E.S., Valois, R.F., Paxton, R.J. ve Drane, J.W. (2005): "Middle School Students' Perceptions of Quality Of Life," *Journal of Happiness Studies*, (6), 15-24.
- Huebner, E.S. ve Gilman,R. (2006): "Students Who Like And Dislike School," *Applied Research in Quality of Life*, (1), 139-150.
- Kahraman, C. (2006): "Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri- Edirne İli Merkez, Uzunköprü ve Havsa İlçeleri Örneği," *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.
- Karasar, N. (2006): *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 16. Baskı.
- Karasar, N. (2005): *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 13. Baskı.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001a): "Quality of School Life. Development and Preliminary Standardization of an Instrument Based On Performance Indicators in Scottish Secondary Schools," *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265 – 284.
- Karatzias, A., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001b): "Predicting Use and Maintenance of Use of Substances in Scottish Adolescents," *Journal of Youth and Adolescents*, 30 (4), 465-484.

- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001c): "Quality of School Life. A Cross-Cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils," *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F. ve Swanson, V. (2002): "The Role Of Demographics, Personality Variables And School Stress On Predicting School Satisfaction/ Dissatisfaction: Review of The Literature and Research Findings," *Educational Psychology*, 22 (1), 33-50.
- Kızmaz, Z. (2006): "Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım", *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Klem, A.M. ve Connel, P.J. (2004): "Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement," *Paper Presented at the Tenth Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence*, March, 11-14, Baltimore, Maryland.
(http://www.irre.org/publications/pdfs/Klem_and_Connell%202004_SRA.pdf. Erişim tarihi 09.10. 2007)
- Koç, Z.(2006): "Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması," *Yayımlanmamış Doktora tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, Ankara.
- Kourelahti, M. (1999): "Quality of School Life in Finnish Special Educational Settings," Finland: Ministry of Education.
- Leonard, C.A.R. v.d. (2000): "Quality of School Life and Absenteeism in Primary Schools," *Australian Association for Research in Education*, (Annual Conference, 4-7 December, Sidney).
- Leonard, C.A.R. (2002): "Quality Of School Life And Attendance In Primary Schools," *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Newcastle Üniversitesi, Newcastle.
- Leonard, C., Bourke, S. ve Schofield, N. (2004): "Affecting The Affective: Affective Outcomes In The Context Of School Effectiveness, School Improvement And Quality Schools," *Issues In Educational Research*, 14 (1), 1-28.

- Linnakylä, P. ve Brunell, V. (1996): "Quality Of School Life In The Finnish And Swedish Speaking Schools In Finland," in M. Binkley, K. Rust ve T. Williams (Eds.) *Reading Literacy In An International Perspective*, 203 – 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Linnakyla, P. (1995): "Quality Of School Life In The Finnish Comprehensive School A Comparative View," *Scandinav Journal of Educational Research*, (37), 63-74.
- Linnakyla, P. (1997): "Collaboration and Authenticity in Evaluating the Quality of School Life," *Changing Contexts Of School Development - The Challenges To Evaluation And Assessment, Report on the International SBD Seminar April 21-26*, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Majeed, A., Fraser, B. J. ve Aldridge, J. M. (2002): "Learning Environment and Its Association with Students' Satisfaction among Mathematics Students in Brunei Darussalam," *Learning Environments Research*, (5), 203-226.
- Malin,A. ve Linakkyla, P.(2001): "Multilevel Modelling In Repeated Measures Of The Quality Of Finnish School Life," *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (2), 145-165.
- Marks, G. N. (1998): "Attitudes To School Life: Their Influences And Their Effects On Achievement And Leaving School," *Australian Council For Educational Research*, LSAY Research Report, No: 5.
- Mcinnis, C. (2004): "Studies of Student Life: An Overview," *European Journal of Education*, 39 (4), 383-394.
- Mok, M. ve Flynn, M. (2002): "Determinants of Students' Quality of School Life: A Path Model," *Learning Environments Research*, (5), 275-300.
- Mok, M. ve Flynn, M. (1997): "Does School Size Affect Quality of School Life?" *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Paçacı, D. (2001): "Okulda Kaliteyi Belirleyen Faktörler Ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Kalite Anlayışları" *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

- Pang, N.S.K. (1998): "Students' Quality Of School Life In Band Five Schools," *Asian Journal of Counselling*, (6), 76-106.
- Pang, N.S.K. (1999): "Students' Perceptions of Quality of School Life in Hong Kong Primary Schools," *Educational Research Journal*, (14), 49-72.
- Perry, G. (2000): "Optimistic Visions & Satisfaction with Life," *The Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, 4 – 7 Kasım , Sydney.
- Polat Demircan, N. (2005): "Okul Mevcudunun Okul Yönetimine Etkileri" *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Samdal, O., Wold, B., Klepp, K.I. ve Kannas, L. (2000): "Students Perception Of School And Their Smoking And Alcohol Use: A Cross National Study," *Addiction Research*, 8 (2), 141–167.
- Sarı, M. (2006): "Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı Değişkenleri ve Ölçülmesi," *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 139–151.
- Sarı, M., Ötünç, E.ve Erceylan,H. (2007): "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (50), 297–320.
- Sarı, M. (2007): "Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma," *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Schmidt, L.J. (1992): "Relationship Between Pupil Control İdeology And Quality Of School Life," *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, (45), 889–896.

- Schmidt, L.J. ve Lunenburg, F.C. (1989): "Pupil Control İdeology, Pupil Control Behaviour And The Quality Of School Life," *Journal of Research and Development in Education*, (22), 36-44.
- Sinclair, B.B. ve Fraser, B. J. (2002): "Changing Classroom Environments In Urban Middle Schools," *Learning Environments Research*, (5), 301 – 328.
- Thomson, S. (2005): "Engaging Students with School Life," *Youth Studies Australia*, 24 (1), 10-15.
- Türnüklü, A. (2007): "Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (49), 129-166.
- Uzun, E. (2005): "Lise Öğrencilerinin Okul Yönetimine Katılımına İlişkin Öğrenci ve Yönetici Görüşleri" *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002): "School Satisfaction Of Elementary School Children: The Role Of Performance, Peer Relations, Ethnicity And Gender," *Social Indicators Research*, 59 (2), 203.
- Voke, H. (2002): Motivating Students to Learn, ([http://www.k12.wa.us/Secondary Education/relevance/pubdocs/MotivatingStudentstoLearn.doc](http://www.k12.wa.us/SecondaryEducation/relevance/pubdocs/MotivatingStudentstoLearn.doc). Erişim tarihi: 07.03. 2008).
- Weston, R. (1998): "Quality of School Life in Government, Catholic and Other Private Secondary Schools," *Family Matters*, (50), 56 – 62
- Williams, T. ve Roey, S. (1996): "Consistencies in the Quality of School Life," in M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading literacy in an international perspective*, 193 – 202. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.

- Wolf, F. M., Chandler, T.A. ve Spies, C.J. (2001): "A Cross Legged Panel Analysis Of Quality Of School Life And Achievement Responsibility," *Journal of Educational Research*, 363–368.
- Yılmaz, K. (2002): "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yaklaşımları ve Öğrencilerin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler," *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2005): "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri," *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (17), 1–13.
- Yılmaz, K. (2007): "İlköğretim Okulu 6,7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 485–490.
- Yılmazçetin Eke, C. ve Ögel, K. (2006): "İstanbul'daki Okullarda Suç Ve Şiddetin Yaygınlığı," *1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri*, 28–31 Mart, İstanbul.

EK 1

LİSE YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ (LİSEYKÖ)

<p>Sevgili arkadaşlar,</p> <p>Aşağıdaki ifadeler, devam ettiğiniz lisenin ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Ölçekte, yanıtlanması yaklaşık 15 dakika süren 40 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden size en uygun olanın içine çarpı işareti (X) koyarak işaretleyiniz.</p> <p>Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Ayşe DURMAZ</p> <p>CİNSİYET: KIZ () ERKEK: () SINIF: 9. SINIF () 10. SINIF () 11. SINIF () ANNENİN EĞİTİM DURUMU: İLKÖĞRETİM () LİSE () ÜNİVERSİTE () YÜKSEK LİSANS () DOKTORA () BABANIN EĞİTİM DURUMU: İLKÖĞRETİM () LİSE () ÜNİVERSİTE () YÜKSEK LİSANS () DOKTORA () OKULUN TÜRÜ: ANADOLU LİSESİ () MESLEK LİSESİ ()</p>		5. Kesinlikle Katılıyorum	4. Katılıyorum	3. Biraz Katılıyorum	2. Katılmıyorum	1. Kesinlikle Katılmıyorum
Okula Yönelik Olumlu Duygular Boyutu						
1	Bu okulun öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.					
2	Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.					
3	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
4	Bu okulun öğrencisi olduğum için, ilerde katılacağım sınavlarda başarılı olacağıma inanıyorum.					
5	Dışarıda okulumu daima savunurum.					
6	Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.					
Öğrenciler						
7	Öğretmenler ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.					
8	Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır.					
9	Sınıfımda sıralara yazı yazan birçok öğrenci vardır.					
10	Okulumdaki insanların çoğu, başkalarının kusurlarıyla (kekemelik, şaşılık, çirkinlik, vb.) alay etmektedir.					
11	Öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadır.					
12	Öğretmenlerimiz, sınıftaki sorunlarla çoğu zaman baş edemiyor.					
13	Okulumda yazılı sınavlarda kopya çeken öğrenci sayısı çok azdır.					
14	Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.					
15	Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerimin yeterince çaba gösterdiğine inanıyorum.					
16	Öğretmenlerimizin, bize daha iyi ders anlatabilmek için,					

	kendilerini sürekli geliştirdiklerine inanıyorum.					
17	Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar.					
18	Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenlerin çoğu tarafından desteklenmektedir.					
19	Bu okulda, öğrencilerin, yapabileceklerinin en iyisini yapmaları önemsenmektedir.					
20	Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.					
	Okula Yönelik Olumsuz Duygular					
21	Okuldayken çok sıkılıyorum.					
22	Sınıfa girince içim sıkılır.					
23	Her gün okula gelmek, benim için bir işkence gibidir.					
24	Okuldayken kendimi huzursuz hissediyorum.					
	Okul Yönetimi					
25	Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçları belirler.					
26	Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.					
27	Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
28	Okulla ilgili bir sorunum olduğunda müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim.					
	Statü					
29	Okulda beni incitecek/onurumu kıracak davranışlarla pek karşılaşmam.					
30	Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum.					
31	Okulumuzda herkes birbirini olduğu gibi kabul eder.					
32	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.					
33	Okulumda oyunlarda kaybeden öğrencilerle alay edilmez.					
	Sosyal Etkinlikler					
34	Bu okulda, öğrencilerin sadece derslerle ilgili yaptıkları etkinlikler desteklenmektedir.					
35	Öğretmenlerimizin çoğu, okul takımlarında oynayan öğrencilerin derslerde başarısız olacağına inanmaktadırlar.					
36	Okuldaki öğretmenlerin çoğuna göre, spor, tiyatro, müzik gibi etkinlikler yaramaz öğrencilerin işidir.					

EK 2

T.C.
KIRKLARELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.39.00.04.311.01/
Konu : Araştırma İzni

04788

20 MART 2008

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

- İlgi : a) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.02.2008 tarih ve B. 30.2.TRK.0.E1.00.00/270-237 sayılı yazısı.
b) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10.03.2008 tarih ve B. 30.2.TRK.0.E1.00.00/100-323 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe DURMAZ'ın "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Kırklareli Örneği"konulu yüksek lisans tez çalışmasının uygulama okullarının 9.10. ve 11.sınıf öğrencilerine uygulamasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, adı geçen öğrenciye tebliğ edilmesi ile araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini arz ederim.


Halil ECEVİT
Milli Eğitim Müdürü

Ekler :

- 1- Valilik Oluru
- 2- Anket (Mühürlü)



İl Milli Eğitim Müdürlüğü / Kırklareli
Tel : (288) 214 10 74 (Pbx)
Faks : (288) 214 11 27
E-posta : kirklarelimem@meb.gov.tr
Elektronik ağ : http://kirklareli.meb.gov.tr

