



OKUL YAŞAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ: OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ'NİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİĞİ

ASSESSMENT OF SCHOOL LIFE: RELIABILITY AND VALIDITY OF QUALITY OF SCHOOL LIFE SCALE

Mediha SARI*

ÖZET: Bu araştırmanın temel amacı, Sari (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (OYKÖ) güvenilirlik ve geçerliğini yeniden sınamaktır. Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okulları arasından belirlenen altı ilköğretim okulunda, 4. – 7. sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmaya, toplam 578 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise maddelerin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları incelenmiştir. Faktör analizleri sonucunda “Öğretmenler”, “Öğrenciler”, “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi” ve “Statü” alt boyutlarından oluşan toplam 35 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Daha önceki yapıda yer alan “Sosyal etkinlikler” boyutu bu yapıda yer almamıştır. Toplam varyansın %46.92'sini açıklayan bu beş boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .80, .82, .77 ve .69'dur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda incelenen uyum belirteçleri de modelin verilere iyi uyum göstermesi bakımından tatminkar sonuçlar vermiştir [$\chi^2=2003.03$ (sd=547, $p<.001$), ($\chi^2/sd=3.66$, RMSEA=0.068, NNFI = 0.94, CFI = 0.95 ve GFI=0.83)]

Anahtar sözcükler: okul yaşam kalitesi, okul yaşam kalitesi ölçeği, güvenilirlik, geçerlik

ABSTRACT: The main purpose of this study is to re-examine the reliability and the validity of the Quality of School Life Scale (QSLs) which was developed by Sari (2007). Totally 578 students from 4th - 7th grades in six elementary schools which are located in Adana central province participated to the study. Construct validity of the scale was studied by exploratory and confirmatory factor analysis. Cronbach Alpha internal consistency coefficients were examined in reliability studies. As the results of these analyses, it has been found that the scale consists of five factors (Teachers, Students, Affects toward school, Administrator and Status) and 35 items with 46.92% of the total variance. Cronbach Alpha coefficients were calculated as .83, .80, .82, .77 and .69. Also results of confirmatory factor analysis show that the model fitness indicator indexes meet the statistical standards [$\chi^2=2003.03$ (sd=547, $p<.001$), ($\chi^2/sd=3.66$, RMSEA=0.068, NNFI = 0.94, CFI = 0.95 ve GFI=0.83)].

Keywords: quality of school life, quality of school life scale, reliability, validity

1. GİRİŞ

Genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan bir iyi olma hali olarak ele alınabilir (Karatziyas, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson 2001). Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan “yaşam kalitesi” kavramına dayanmaktadır (Csikszentmihalyi 1990; Land ve Spilerman 1975; Williams ve Batten 1981; Akt: Linnakylä ve Brunell 1996, 205). Yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanıtı 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 (Linnakylä ve Brunell 1996, 205).

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 bir çok araştırma yapılmıştır (Mok ve Flynn 1997, 1998, 2002; Sinclair ve Fraser 2002). Örneğin, Mok ve Flynn'ın (1998) onikinci sınıf öğrencilerinden elde ettikleri bulgulara göre okulun yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarısındaki varyansın %20'sini açıklayabilmektedir. Bunların yanı sıra, Wolf, Chandler ve Spies (1980) iyi bir okul yaşamına sahip olan çocukların kendi davranışlarının sorumluluğunu daha çok üstlenmekte olduklarını vurgularken, Slee (1992) de

*Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, msari@cu.edu.tr

Avustralya’da yapılan araştırmaları inceledikten sonra, okullarda problem davranışları önlemedeki temel stratejinin pozitif bir okul ortamı oluşturmak olduğunu belirtmektedir (Akt: Mok ve Flynn 2002).

Bu çalışmada güvenilirlik ve geçerliği yeniden sınanan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ), öğrencilerin okullarındaki yaşama ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Sarı, 2007). Ölçekte “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi”, “Öğretmen-öğrenci iletişimi”, “Öğrenci-öğrenci iletişimi”, “Sosyal etkinlikler” ve “Statü” olmak üzere altı boyut yer almaktadır. Aşağıda bu boyutlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Okula Yönelik Duygular: Okul yaşam kalitesinin olumlu duygular boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu düşüncelerini kapsamaktadır. Çocukların okula karşı olan olumlu tutumları, hisleri, kısaca okula karşı duyguları bu boyut altında incelenmektedir. Olumsuz duygu boyutu ise, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir (Mok ve Flynn 2002).

Okul Yönetimi: Bursalıoğlu’na (1979) göre, iyi okulu kötü okuldan ayıran etken, örgütün yapısından çok, havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkindir; bunu geliştirecek olan da okulun yöneticisidir. Halawah (2005), okul iklimi ile yöneticinin etkililiğinin karşılıklı etkileşim halinde olduğunu belirtmektedir. Okul ikliminin geliştirilmesi, yöneticinin de etkililiğini, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısını ve davranışlarını geliştirir. Okulun başarısı her ne kadar başka birçok faktörden etkileniyor olsa da, okul müdürü bunların en önemlilerinden biridir.

Öğretmenler: Bu boyut, okuldaki öğretmen – öğrenci ilişkilerini içermektedir (Mok ve Flynn 2002). Okulda en yoğun iletişim kurdukları bireylerden biri olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler, olumlu davranışlarını arttırmaları (Hoşgörür 2002, s.78). Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000, s.59), çocukların sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir.

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. 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 (Tezcan 1997). Başkaları tarafından saygılı davranılan öğrenciler, okulda daha mutlu olmakta, deneyimlerinden daha çok tatmin olmakta ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalışmaktadır; aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk ise, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır (Smith ve Sandhu 2004).

Sosyal Etkinlikler: 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. Sillikler ve Quirk (1997), okuldaki etkinliklere katılmanın, başarısızlığa yol açacağı kaygısıyla öğrenciler ve aileleri tarafından kaçınılan bir şey olduğunu belirtmektedir. Oysa Joekel (1985, Aktaran Sillikler ve Quirk, 1997) öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki başarısının, gelecek yaşamındaki başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Gifford ve Dean (1990) da okulda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Statü: Bu boyut çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn 2002). İnsanlar, içinde buldukları toplumda bilmek, bilinmek ve o topluluğun bir üyesi olduklarını hissetmek isterler (Pagano 1991). Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda belli ve özel bir yere sahip olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmek istemeleri doğaldır. Çocuklar değerli hissettikleri ölçüde kendilerine güvenirlir ve bu güven çevreleriyle olan ilişkilerini yakından etkiler. Kendine güven, kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynar.

Çocukların okulda sahip oldukları yaşam kalitesinin, akademik başarıları üzerinde de önemli etkileri bulunduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin Bourke ve Smith (1989) 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 eğitimlerine devam etmeyi daha çok istediklerini ortaya koymuşlardır. Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, Sarı'nın (2007) geliştirdiği OYKÖ dışında, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli etkileri olan "okul yaşam kalitesi"nin ölçülmesinde kullanılabilecek bir veri toplama aracına rastlanılamamıştır. Bu nedenle bu ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin farklı bir örneklem üzerinde ve hem açılımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleriyle sınanması ve bu konuda çalışacak araştırmacılara daha iyi değerlere sahip bir ölçme aracı sunulması hedeflenmiştir. Bu ölçeğin okullardaki yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi konusunda önemli bir ihtiyaca cevap verebileceği düşünülmektedir. Bu ölçme aracı, diğer illerdeki okullara da uygulanıp ülke bazında ilköğretim okullarının sahip olduğu yaşam kalitesi belirlenebilir. Böyle bir yaklaşım, bu konuda alınacak önlemlerde ulusal çapta ya da iller bazında politikaların belirlenmesi ve uygulanmasına dayanak oluşturabileceği gibi, daha yerel düzeyde kurum bazında okulların sahip oldukları yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesi ve okuldaki bireylerce bunun geliştirilmeye çalışılmasına da zemin oluşturabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Model ve Çalışma Grubu

Genel tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmaya, 2008-2009 Öğretim Yılında, Adana ili merkez ilçelerinden (Seyhan ve Yüreğir) seçkisiz olarak belirlenen altı ilköğretim okulunda 4. – 7. sınıf düzeyinde olan toplam 578 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 128'i (%22.1) dördüncü, 153'ü (%26.5) beşinci, 153'ü (%26.5) altıncı, 144'ü (%24.9) de yedinci sınıfa devam etmektedir ve 307'si (%53.1) kız, 271'i (%46.9) erkektir. Grubun yaş ortalaması yaklaşık 12'dir (en düşük=9, en yüksek 16).

2.2. Veri Toplama Araçları

Sarı (2007) Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde toplam 1479 öğrenciden veri toplayarak açıklayıcı faktör analizi yapmış ve altı boyutta toplanan, 30 maddelik bir ölçme aracı elde etmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde hazırlanan madde havuzu, Olumlu Duygu, Olumsuz Duygu, Başarı, Fırsatlar, Öğretmenler, Öğrenciler, Statü, Kimlik, Öğretim Programı, Sosyal Etkinlikler, Okul Yönetimi ve Sınıf Ortamı olmak üzere on iki alt boyutla ilgili 185 maddeden oluşturulmuştur. Öğrencilerin yaş düzeyi (11 – 14) dikkate alınarak, denemelik formun tamamının tek bir oturumda uygulanmasının uygun olmadığı düşünüldüğünden madde havuzu üç form halinde düzenlenerek, aynı okullarda farklı gruplara uygulanmıştır. Birinci form 374; ikinci form 369, üçüncü form da 352 öğrenciye uygulanarak, toplanan veriler üzerinde faktör analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda, kalan maddeler yeniden düzenlenmiş, madde sayısı yetersiz bulunan boyutlara maddeler eklenmiş ve üç formda kalan maddeler bir araya getirilerek, 122 maddelik tek bir form halinde yeniden 384 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda "Okula yönelik duygular", "Okul yönetimi", "Öğretmenler", "Öğrenciler", "Sosyal etkinlikler" ve "Statü" alt boyutlarından oluşan toplam 30 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Toplam varyansın %51.67'sini açıklayan bu altı boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85, .78, .76, .65, .53, .61'dir.

2.3. İşlem

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği için Sarı (2007) tarafından, alan yazındaki açıklamalar doğrultusunda hazırlanan madde havuzunda yer almakla birlikte, Kimlik, Sınıf ortamı, Öğretim programı, Fırsatlar ve Başarı alt boyutları için yazılan maddelerin tamamının faktör analizlerinde elendiği görülmüştür. Bu nedenle, ölçeğin bu boyutları da kapsayacak şekilde geliştirme çalışmalarına devam edilmesi ve madde havuzunun bu boyutları kapsayacak şekilde yeniden düzenlenerek, farklı örneklemelerde uygulanması; açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle ölçeğin yapısının tekrar sınanması amaçlanmıştır. Bu sınamalarda Sarı'nın daha önce kullandığı madde havuzu kullanılmış olmakla birlikte, yukarıda da belirtildiği gibi, çok uzun olduğu için (185 madde) ayrı formlar halinde

ve farklı oturumlarda uygulanmak zorunda kalındığından, bu çalışmada madde havuzu, uzman görüşleri doğrultusunda kısaltılarak 81 maddeye düşürülmüştür. Böylece tek bir form ve tek uygulama yapılarak maddelerin bir arada etkileşimlerinin incelenebileceği ve maddelerin daha sağlıklı seçilebileceği düşünülmüştür. Ayrıca, OYKÖ’de daha önce yer alan üç alt ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarının genel kabul gören .70 sınırının altında değerler aldıkları görülmüştür. Bu alt ölçeklerin güvenilirlik değerlerinin sınanması ihtiyacı, bu çalışmaya gereksinim duyulmasının diğer bir nedenidir.

Bu gereksinimler doğrultusunda, ölçeğin madde havuzu Sarı’nın (2007) ilk çalışmasındaki 12 boyutu (Olumlu Duygu, Olumsuz Duygu, Başarı, Fırsatlar, Öğretmenler, Öğrenciler, Statü, Kimlik, Öğretim Programı, Sosyal Etkinlikler, Okul Yönetimi ve Sınıf Ortamı) kapsayacak şekilde, alanyazındaki kuramsal açıklamalar doğrultusunda yeniden düzenlemiştir. Bu madde havuzu, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi’nde çalışan uzmanlar ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılarak, 81 maddelik bir form elde edilmiştir. Bu form, bir ilköğretim okuluna devam eden 60 öğrenciye uygulanarak anlaşılabilirlik bakımından kontrol edilmiştir.

Bu çalışmalardan sonra son şekli verilip çoğaltılan formlar, Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarında uygulanarak veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları incelenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirliği

Analizlerde öncelikle ölçek kapsamına alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde-toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 46 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, temel bileşenler faktör çıkarma yöntemi ve alt ölçekler arasındaki korelasyon değeri .32’nin altında olduğu için orthogonal (varimax) döndürme işlemi (Tabachnick ve Fidell, 1996, s.647) kullanılarak yapılmıştır. Analizler sonucunda, Sarı’nın (2007) ilk çalışmasında elde edilen yapıya benzer bir yapıya ulaşıldığı, Olumlu Duygu ile Olumsuz Duygu bileşenleri için yazılan maddelerin yine tek faktör altında toplandığı, Kimlik, Sınıf ortamı, Öğretim programı, Fırsatlar ve Başarı alt boyutları için yazılan maddelerin tamamının yine elendiği görülmüştür. Ayrıca daha önceki yapıda yer alan ve üç maddeden oluşan (özdeğeri:1.33; Cronbach Alfa iç turalık katsayısı .53) “Sosyal Etkinlikler” boyutu da bu yapıda yer almamıştır. Bunun yanı sıra, ölçekte daha önce yer alan bazı maddelerin elendiği, bazı maddelerin ise bu yeni yapıda ilgili oldukları alt ölçekler altında yer aldığı görülmüştür. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen faktörler, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları (r) ile Cronbach Alpha değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. OYKÖ'deki Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Madde-Toplam Puan Korelasyonu Değerleri (r)

Madde Havuz No	Yeni MaddeNo	Öğretmenler	Öğrenciler	Okula Yönelik Duygular	Okul Yönetimi	Statü	r*
57	28	.69		.22			.62
49	26	.68					.57
40	21	.66					.56
66	31	.62		.28			.53
71	34	.60			.26		.55
23	13	.59			.24	.23	.55
18	10	.54	.33				.48
4	3	.54	.22				.45
13	7	.53	.32				.45
68	32		.65				.55
41	22		.63				.52
58	25		.63				.52
61	29		.62				.52
72	35		.61				.54
33	18		.60				.52
5	4		.58				.44
24	14		.55				.45
14	8		.51				.40
30	16			.72			.57
21	11	.21		.63	.25		.63
38	19			.63			.55
53	27	.20	.26	.60			.56
1	1			.60	.29		.51
55	33	.27		.59	.28		.61
47	23		.20	.59			.46
65	30	.30		.48			.42
48	24				.71		.54
39	20				.66		.49
12	6		.22		.61		.46
31	17				.57		.44
22	12	.33		.24	.55		.54
2	2	.30		.22	.54		.50
16	9					.76	.52
7	5					.75	.52
26	15					.70	.46
Özdeğeri		8.01	3.25	1.94	1.71	1.51	Toplam
Varyans %		22.86	9.29	5.56	4.89	4.31	46.92
Cronbach Alpha		.83	.80	.82	.77	.69	

*r: Madde – toplam puan korelasyonları

Not: İzleme kolaylığı bakımından, .20 değerinden küçük olan faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir

Analizler sonucunda elde edilen ilk bileşen, öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği ve mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeyleri vb. ile ilgili ifadeler olan 57, 49, 40, 66, 71, 23, 18, 4 ve 13. maddelerden (yeni madde no: 28, 26, 21, 31, 34, 13, 10, 3 ve 7; örneğin, “bu okuldaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez”, “öğretmenlerimiz dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır”) oluşan “Öğretmenler” boyutudur. Daha önceki yapıda, faktör yükleri .61 – .72; madde – toplam puan korelasyonları .48 - .57 arasında olan beş maddeden oluşan bu boyuta ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .76’dır. Analizler sonucunda, eski yapıda yer alan tüm maddelerin yeni yapıda da yer aldığı, ayrıca madde havuzun yer alan dört maddenin daha bu faktörde toplandığı görülmüştür. Bu dokuz maddenin faktör yükleri, .53 – .69; madde – toplam puan korelasyonları ise .45 - .62 arasındadır ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83’tür.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre OYKÖ’de yer alan ikinci bileşen, daha çok öğrencilerin okulda birbirleriyle olan iletişimlerinin niteliği ile ilgili (örneğin, “*öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadır*”, “*öğrenciler teneffüslerde oynarken, sık sık kavga etmektedir*”) olan 68, 41, 58, 61, 72, 33, 5, 24 ve 14. maddelerin (yeni madde no: 32, 22, 25, 29, 35, 18, 4, 14 ve 8) toplandığı “Öğrenciler” alt ölçeğidir. Eski yapıda bu alt ölçek, faktör yükleri .47-.70; madde – toplam puan korelasyonları .37-.46 ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .65 olan beş maddeden oluşmaktayken, yeni yapıda eski maddeler yeniden yer almış, bunun yanısıra dört madde daha yer alarak toplam dokuz maddelik bir faktör ortaya çıkmıştır. Bu bileşeni oluşturan dokuz maddenin faktör yükleri .51-.65; madde-toplam puan korelasyonları .40-.55 ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .80’dir.

Olumlu Duygu ile Olumsuz Duygu bileşenleri için yazılan maddelerin Sarı’nın (2007) ilk çalışmasında olduğu gibi tek faktör (Okula Yönelik Duygular) altında toplandıkları ve 30, 21, 38, 53, 1, 55, 47 ve 65. maddelerin (yeni madde no: 16, 11, 19, 27, 1, 33, 23 ve 30) gereken koşulları sağladığı (faktör yükü .30’un üstünde, iki faktör altındaki yükler arasındaki fark .20’den büyük) görülmüştür. Bu boyutta yer alan maddeler (örneğin, “*bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor*”, “*ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm*”), hem eski hem de yeni yapıda aynı ifadelerdir. Eski yapıda faktör yükleri .60-73; madde – toplam puan korelasyonları .52-.68 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmışken, yeni yapıda faktör yükleri .48-.72; madde-toplam puan korelasyonları .42-63 arasındadır ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .82’dir.

Okul yöneticilerinin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, okulda katılımcılığa verdikleri önem, okulda öğrencilerin sorunlarına yönelik duyarlılık düzeyleri vb. irdeleyen ifadeler olan 48, 39, 12, 31, 22 ve 2. maddeleri (yeni madde no: 24, 20, 6, 17, 12 ve 2; örneğin, “*müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar*”, “*okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürümüzün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim*”) için eski yapıda bulunana benzer değerler elde edilmiş ve bu maddeler aynen “Okul Yönetimi” alt ölçeği altında toplanmıştır. Eski yapıda faktör yükleri .52-.76; madde-toplam puan korelasyonları .48-.61 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .78 iken, yeni yapıda faktör yükleri .54-.71; madde-toplam puan korelasyonları .44-.54 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, eski yapıda kendisini temsil eden aynı maddelerle elde edilen beşinci alt ölçek Statüdür. Bu alt ölçek, okulda öğrencilerin birer birey olarak kendilerini ne düzeyde önemli ve değerli hissettiklerini belirlemeyi hedefleyen 16, 7 ve 26. maddelerden (yeni madde no: 9, 5 ve 15; örneğin, “*okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum*”) oluşmaktadır. Eski yapıda bu maddelerin faktör yükleri .70-.71; madde-toplam puan korelasyonları .39-.44 ve Cronbach Alpha değeri .61 iken, yeni yapıda bu üç maddenin faktör yüklerinin .70-.76; madde-toplam puan korelasyonlarının .46-.52 ve Cronbach Alpha değerinin ise .69 olduğu belirlenmiştir.

Bu beş alt ölçek toplam varyansın % 46.92’sini açıklamaktadır. Tablo 1. faktör yükleri açısından incelendiğinde, faktör yüklerinin .48 - .76 arasında değiştiği görülmektedir. Birden fazla faktöre yüklenen maddeler açısından bakıldığında, maddelerin genelde belirgin farklarla (genellikle .30 ve üzeri) ilgili alt ölçeklere yüklendiği, ancak 65. maddenin birden fazla faktöre dağılan faktör yükleri arasındaki farkının belirlenen .20 kesme noktasını karşılayamadığı görülmektedir. Ancak yine de iki faktör yükü arasındaki fark (.18) .20’ye oldukça yakın bir değerdir. Kalan 35 maddeye ait aritmetik ortalamalar 2.44 – 4.36, standart sapmalar 1.09 – 1.48 arasında değişmektedir. Bunların yanı sıra, verilerin toplandığı bireylerin 35 maddeden aldıkları toplam puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada alt %27 ve üst %27’lik gruplar oluşturularak maddelerin bu iki grubu birbirinden ayırt edip etmediği incelenmiş ve tüm maddelerin grupları anlamlı ($p < .001$) bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Altı iterasyonda ulaşılan bu çözüm için KMO örneklem yeterliliği değeri (.90) anlamlı bulunmuştur ($p < .001$).

Yukarıda açıklanan aşamalarla yapılan açımlayıcı faktör analizinden sonra, LISREL 8.30 paket programından yararlanılarak beş faktörlü bir çözüme ulaşılan 35 madde üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ki kare değerinin [$\chi^2=2003.03$ ($sd=547$, $p < .001$)] anlamlı olduğu görülmüştür. Oysa DFA’da istenen durum χ^2 değerinin anlamsız çıkmasıdır (Kline, 1998,

s.128). Çünkü bu değer anlamsız çıkması, modelin veri tabanına iyi uyumuna işaret olarak kabul edilmektedir (Jöroskog ve Sörbom, 1993). Ancak χ^2 , örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan büyük örneklerde bu değer genellikle anlamlı çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde, serbestlik derecesinin büyük olduğu durumlarda da χ^2 anlamlı sonuçlar verme eğilimindedir (Sümer, 2000). Bu gibi durumlarda serbestlik derecesinin χ^2 'ye oranı (Sd / χ^2) yeterli için bir ölçüt olarak kullanılabilir. Buna göre, 1/3 ve altında olması tercih edilen bu oranın, 1/5'e kadarki oranlarının da yeterli uyuma işaret ettiği kabul edilmektedir (Marsh ve Hocevar, 1988, Akt: Sümer, 2000). Elde edilen χ^2 değeri de 1/5 oranından küçük olduğundan ($\chi^2/sd=3.66$) bu değer modelin uyum iyiliğine işaret ettiği söylenebilir. χ^2 değerinin ardından DFA sonucunda elde edilen diğer uyum iyiliği kriterleri de (Byrne, 1998; Kline, 1998; Şimşek, 2007) incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda da uyum iyiliği belirteçlerinin, modelin verilere iyi uyum göstermesi bakımından tatminkar sonuçlar verdiği söylenebilir [Root mean square error of approximation (RMSEA)=0.068; Non-Normed Fit Index (NNFI)=0.94; Normed fit index (NFI)= 0.93; Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)=0.067; Comparative Fit Index (CFI)= 0.95 ve Goodness of Fit Index (GFI)= 0.83].

3.2. OYKÖ'nün Yanıtlanması ve Puanlanması

İlköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu ölçekte, beşli Likert tipi bir derecelendirme (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Biraz Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır. Ölçeğin yönergesinde çalışmanın amacı ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. Katılımcılardan, maddelerde verilen ifadeleri, kendi okul ortamlarını değerlendirerek derecelendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde okuldaki yaşam kalitesi, o ortamda bulunan bireylerin değerlendirmelerine dayalı olarak ölçülmeye çalışılmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nde 20'si (madde havuzu no: 57, 49, 40, 66, 71, 23, 21, 38, 1, 55, 65, 48, 39, 12, 31, 22, 2, 16, 7 ve 26; yeni madde no: 28, 26, 21, 31, 34, 13, 21, 19, 1, 33, 30, 24, 20, 6, 17, 12, 2, 9, 5 ve 15) olumlu; 15'i (madde havuzu no: 18, 4, 13, 68, 41, 58, 61, 72, 33, 5, 24, 14, 30, 53, ve 47; yeni madde no: 10, 3, 7, 32, 22, 25, 29, 35, 18, 4, 14, 8, 16, 27 ve 23) olumsuz ifade olan toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar, ilgili boyut açısından okul yaşam kalitesinin yüksekliğine işaret etmektedir.

4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada, Sarı (2007) tarafından, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesine yönelik algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği"nin (OYKÖ) güvenilirlik ve geçerliği yeniden test edilmiş, yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle beş boyutta toplanan 35 maddelik Likert tipi bir araç ortaya konulmuştur. Elde edilen ölçek, "Öğretmenler", "Öğrenciler", "Okula yönelik duygular", "Okul yönetimi" ve "Statü" alt boyutlarını kapsamaktadır. Analizler sonucunda, Sarı'nın (2007) ilk çalışmasında elde edilen yapıya benzer bir yapıya ulaşıldığı, ancak daha önceki yapıda yer alan "Sosyal Etkinlikler" boyutunun bu yapıda yer almadığı görülmüştür. Bunun yanısıra, ölçekte daha önce yer alan bazı maddelerin elendiği, bazı maddelerin ise bu yeni yapıda ilgili oldukları alt ölçekler altında yer aldığı görülmüştür.

Ölçekte yer alan boyutlar, alan yazında geniş kabul gören (Bourke ve Smith 1989; Linnakylä ve Brunell 1996; Gil 1996; Leonard 2002; Perry 2000; Williams ve Roey 1997) ve Williams ve Batten (1981, Aktaran Mok ve Flynn, 2002) tarafından açıklanan boyutlara büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Bunun yanısıra, benzer ölçme araçlarının geliştirildiği farklı çalışmalarda da, OYKÖ'nün alt ölçeklerine paralel boyutların tanımlandığı görülmektedir (Dorman 1999; Fish ve Dane 2000; Johnson ve Stevens 2001; Karatzias, Power ve Swanson 2001). Ölçekte yer alan "Okula yönelik duygular" boyutu, madde havuzundaki "okula yönelik olumlu duygu" ve "okula yönelik olumsuz duygu" boyutlarında yer alan maddelerin aynı faktörde toplanmasıyla oluşmuştur. Williams ve Roey (1997) de bu iki alt boyutun "duygu" adı altında toplanmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Bu bakımdan elde edilen bu sonucun da alan yazındaki çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sarı'nın 2007 yılında elde ettiği yapıda yer alan "Sosyal Etkinlikler" alt ölçeği, yapılan analizler sonucunda elde edilen yeni yapıda yer almamıştır. Eski yapıda bu bileşen "okuldaki öğretmenlerin çoğuna göre, spor, tiyatro, müzik gibi etkinlikler yaramaz öğrencilerin işidir", "Bu okulda

öğrencilerin sadece derslerle ilgili yaptığı etkinlikler desteklenmektedir” ve “Öğretmenlerimizin çoğu, okul takımlarında oynayan öğrencilerin derslerde başarısız olmalarına inanmaktadır” şeklinde ifade edilen üç maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde, okulda düzenlenen sosyal etkinliklere yönelik öğrenci tatmininden çok, öğretmenlerin okulda düzenlenen sosyal etkinliklere yönelik bakış açılarıyla ilgili oldukları görülmektedir. Dolayısıyla içerik olarak bu alt ölçeğin zaten zayıf olduğu söylenebilir. Ayrıca eski yapıda hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının (.53) kabul edilen değer olan .70’ten oldukça düşük olması, bu alt ölçeği iyice zayıflatan bir bulgudur. OYKÖ’nün güvenilirlik ve geçerliğinin yeniden sınanması gereksinimini doğuran nedenlerden biri olan bu zayıflık, madde havuzu hazırlanırken, “Sosyal Etkinlikler” boyutu için yazılan maddeler üzerinde, gerek sayı gerekse ifade kalitesi açısından titizlikle durulmasına rağmen aşılamamış ve yeni yapıda bu maddelerin hiçbiri yer alamamıştır. Bu bağlamda, okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarına ilişkin yapıda çok önemli bir yere sahip olmadığı söylenebilir.

Analizler sonucunda, “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi” ve “Statü” alt ölçeklerinin eski yapıdaki maddeleriyle yeniden elde edildiği; “Öğretmenler” ve “Öğrenciler” alt ölçeklerinde ise eski maddelerin yanısıra bu iki alt ölçekte dörder maddenin daha yer aldığı görülmüştür. Bu maddelerin ilgili oldukları alt ölçeklerdeki faktör yükleri, madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, eski yapıdaki değerlerden daha yüksek ve yine kabul edilen düzeyler arasındadır. Eski yapıda açıklanan varyans oranı % 51.67’den %46.92’ye düşmüş olmakla birlikte kabul edilebilir düzeydedir.

Yukarıda belirtildiği gibi, OYKÖ’de yer alan beş boyut toplam varyansın %46.92’sini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2005, s.125), davranış bilimlerinde açıklanan varyans oranını yüksek tutmanın zor olduğunu, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının %30 ve daha fazla olmasının yeterli görüldüğünü, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olmasının beklendiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, OYKÖ’nün açıklayabildiği %46.92’lik varyans oranının, bu ölçme aracının okul yaşam kalitesini iyi ölçtüğünün bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1996, s.46) ve Büyüköztürk (2005, s.171) bu katsayının Likert tipi ölçekler için uygun olduğunu belirtmektedir. Ölçekte yer alan beş boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “Öğretmenler” alt ölçeği için .83; “Öğrenciler” alt ölçeği için .80; “Okula yönelik duygular” alt ölçeği için .82; “Okul yönetimi” alt ölçeği için .77 ve “Statü” alt ölçeği için .69’dur. Büyüköztürk (2005, s.171), psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görüldüğünü belirtmektedir. Statü boyutu için hesaplanan .69’luk değer de bu sınıra oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Ölçeği oluşturan maddelerden elde edilen puanlar, en yüksekten en düşüğe doğru sıralanıp alt ve üst %27’lik gruplar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, tüm maddelerin grupları anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür ($p < .001$). Bunun yanısıra maddelere ait madde-toplam puan korelasyonları .40-.63 arasındadır. Genel olarak madde-toplam puan korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk 2005, s.171). Dolayısıyla ölçekteki maddelerin hem ayırt edicilik gücünün hem de iç tutarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak da test edilmiştir. Modelin uygunluğu için uyum iyiliği kriterleri (χ^2 , χ^2/sd , RMSEA, NNFI, CFI ve GFI) incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde anlamsız çıkması beklenen, ancak büyük örneklem sayılarına duyarlı olan ve bu durumlarda genellikle anlamlı çıkan χ^2 değeri (Şimşek, 2007) bu analizde de anlamlı çıkmış olmakla birlikte; χ^2/sd oranı ve diğer uyum iyiliği kriterlerinin, modelin analiz edilen veriye uygunluğu açısından tatminkar değerlere sahip olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, hem açımlayıcı hem doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik analizlerinden elde edilen değerlere bakılarak, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesine yönelik algılarını belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu

söylenbilir. Ancak, gerek 2007 yılındaki çalışmada gerekse bu çalışmada hazırlanan madde havuzlarında yer almakla birlikte, analizler sonucunda Sosyal etkinlikler, Kimlik, Sınıf ortamı, Öğretim programı, Fırsatlar ve Başarı alt boyutları için yazılan maddelerin tamamının elendiği görülmüştür. Bu ölçek üzerinde yapılacak daha ileri düzeyde çalışmalarla, OYKÖ'nün okul yaşam kalitesi algısında önemli olduğu düşünülen ancak ölçekte yer almayan bu boyutları da kapsayacak şekilde geliştirilmesine devam edilmesi yararlı olabilir.

Bu çalışmada OYKÖ'nün ilköğretim formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yeniden sınanmış ve daha önce elde edilen yapıya benzer bir yapıya ulaşılmıştır. Bu durum OYKÖ'nün benzer araştırmalarda kullanılabilir kararlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Benzer araştırmalarla, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde de benzer çalışmaların yapılması ve okul yaşam kalitesine yönelik çalışmaların milli eğitim sisteminin tüm kademelerine yaygınlaştırılması önemli görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Bourke, S., & Smith, M. (1989, Kasım-Aralık). Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Adelaide, South Australia.
- Byrne, B. M. (1998). Structural equation modelling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (5th ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:78.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dorman, J. P. (1999). The development and validation of an instrument to assess institutional level environments in universities. *Learning Environment Research* 1, 333 – 352.
- Fish, M. C., & Dane, E. (2000). The classroom systems observation scale: Development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. *Learning Environments Research*, 3, 67 – 92.
- Gil, G. A. (1996). Analysis of the Williams and Batten questionnaire on the quality of school life in Spain. (edit. M. Binkley; K. Rust, & T. Williams) *Reading literacy in an international perspective* (s. 223 – 240). Washington, DC: National Center for Education Statistics (NCES).
- Gifford, V. D., & Dean, M. M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school. *Adolescence*, 25 (100), 799-802.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective Communication of high school principal and school climate. *Education*, 126 (2), 334-345.
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60 (1), 80- 81
- Hoşgörür, V. (2002). İletişim. (edit. Z. Kaya) *Sınıf yönetimi* (s.65-89). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Johnson, B. & Stevens, B. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4, 325 – 344
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G., & Swanson, V. (2001). 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., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265 – 284.
- Kline, R. B. (1998). *Structural equation modeling*. London: New York: The Guilford Press.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Newcastle, Australia.
- Linnakylä, P. & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. (edit. M. Binkley; K. Rust & T. Williams) *Reading literacy in an international perspective* (s. 203 – 222). Washington, DC: National Center for Education Statistics (NCES).
- Majeed, A., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2002). Learning environment and its association with students satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5, 203-226.
- Marks, G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australia: Australian Council for Educational Research.
- Mok, M., & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Mok, M., & Flynn, M. (1998). Effect of Catholic school culture on students' achievement in the Higher School Certificate Examination: A multilevel path analysis. *Educational Psychology*, 18(4), 409 – 432.
- Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300
- Pagano, J. A. (1991). Relating to one's students: Identity, morality, stories and questions. *Journal of Moral Education*, 20(3), 257 – 267.

- Perry, G. (2000, Kasım). *Optimistic visions & satisfaction with life*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education konferansında bildiri olarak sunulmuştur. Sydney, Australia.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımını sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sillikler, S. A. & Quirk, J. T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *School Counsellor*, 44(4), 288-294.
- Sinclair, B. & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301 – 328.
- Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287 – 293.
- Sumer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: College Publishers.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11th ed.). Ankara: Kendi yayını
- Williams, T., & Roey, S. (1997). Consistencies in the quality of school life. (edit. M. Binkley; K. Rust & T. Williams) *Reading literacy in an international perspective* (s. 193–202). Washington, DC: National Center for Education Statistics (NCES).

Extended Abstract

Quality of school life is accepted as an indicator of general well-being and, it has been taking up as a well-being state that result from children's integration into the life and the environment of their schools (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power & Swanson 2001). Quality of school life has been accorded special significance by educators because it is viewed as important in its own right and also because of the relationship between students' quality of school life and their academic achievement (Mok & Flynn 1998; Sinclair & Fraser 2002). For example, according to Mok and Flynn's (1998) findings, quality of school life could explain 20% of the total variance of the students' academic achievement.

The purpose of this study is to re-examine the reliability and the validity of the "Quality of School Life Scale" which was developed by Sarı (2007) to measure the students' perceptions toward school life. In preliminary study, to formulate the initial items pool, first of all administrator and teachers interviewed about which factors may be effective on the quality of school life. Also, related literature and similar measurements, especially the Quality of School Life Scale (QSLs) originally developed by Williams and Batten (1981, cited in Mok & Flynn, 1997) were reviewed. The preliminary scale consisted of 185 items in 12 dimensions: positive affect, negative affect, sense of achievement, opportunity, relationships with teachers, and relationships with other students, status, sense of identity, curriculum, social activities, school administrator and classroom environment. Totally 1479 students who were at fourth - seventh grades participated to study which was done in two stages. To asses the structure of QSLs, exploratory factor analysis was performed. Factor solution resulted in six factors (Affects toward school, School administrator, Teachers, Students, Social activities and Status). This six-factor solution accounted for 51.67% of the total variance and Cronbach Alpha Coefficients were between .53 - .85.

In this study the original items pool (Sarı, 2007) was re-arranged and shortened as consists of all 12 dimensions again; a measurement with 81 items was constituted for the study which consisted of totally 578 students. The students were at fourth, fifth, sixth and seventh grades.

To asses the structure of QSLs, exploratory factor analysis by means of principal components analysis with varimax rotation and confirmatory factor analysis were used. Factor solution resulted in five factors with eigenvalues greater 1. The five-factor solution accounted for 46.92% of the total variance. In selecting items for the final scale, the pattern of loadings examined, looking for items with high loadings on the intended factor and low loadings on the other factors. Minimum .40 factor loading was used a guideline for considering an item to be part of a factor. The process resulted in the elimination of 46 items from the questionnaire because of weak factor loadings or high cross loadings on more than one factor.

The first factor (Teachers) in the final 35-item QSLs is reflected the quality of relationships between teachers and students and teachers' professional development level and comprised nine items (e.g. Most of the teachers don't appreciate the students' opinions in this school). Factor 2 (Students) reflected the quality of relationships among students and comprised nine items (e.g. Most of the students fight with others at break times). Factor 3 (Affects toward school) reflected the positive and negative affects toward school and included 8 items (e.g. I am proud of being a student of this school). Factor 4 (School administrator) reflected views toward school administrator and comprised six items (e.g. Administrator asks students' opinions in making decisions about our school). Factor 5 (Status) reflected the individuals' feelings of self-worth and importance accorded by significant others within the school and comprised three items (e.g. I think that there are a lot of people who trust me in the school). The Social activities dimension was eliminated in this study.

The final set of the items derived from the factor analysis tested for their reliability by submitting them to item analysis using item-total correlations. The results show that, the least item-total correlation was .40 and the highest was .63. The Cronbach Alpha coefficients of internal consistencies were .83, .80, .82, .77 and .69 for Factor I through Factor 6 respectively.

Next, the construct validity of QSLs was retested with confirmatory factor analysis (CFA). CFA results show that the model fitness indicator indexes meet the statistical standards [Root mean square error of approximation (RMSEA)=0.068; Non-Normed Fit Index (NNFI)=0.94; Normed fit index (NFI)= 0.93; Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)=0.067; Comparative Fit Index (CFI)= 0.95 ve Goodness of Fit Index (GFI)= 0.83].

Quality of School Life Scale consists of 35 Likert-type scale items with five response categories (1= strongly disagree, 5= strongly agree) that generate a range of scores from 35 to 175. There are 15 negative items should be reversed. The higher the score shows the more positive perceptions toward school. The scoring system for the QSLs is a simple tally of the number of positive evaluations for each sub-scale.

Finally, in direction of the results of both explanatory and confirmatory factor analysis and reliability analysis it can be said that the Quality of School Life Scale is a valid and reliable tool to measure students' perceptions toward quality of life in their schools. However, despite of they were included in the preliminary item-pool, dimensions of Identity, Classroom environment, Curriculum, Opportunities, Social activities and Sense of Achievement were totally eliminated as a result of the factor analysis. Since these dimensions are considered as important factors on the perceptions toward school life, further studies should be done to develop a more extensive versions of QSLs in which these dimensions are included.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)

Sevgili arkadaşlar, Aşağıdaki ifadeler, devam ettiğiniz okulun ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaçla bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Ölçekte, yanıtlanması yaklaşık 15 dakika süren 35 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı X ile işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Biraz Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
	Dr. Mediha SARI					
1	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
2	Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.					
3	Bu okulda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.					
4	Öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadır.					
5	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.					
6	Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.					
7	Okulumdaki öğretmenlerin çoğu, en ufak bir şeyde bile kızıp bağırmaya başlıyor.					
8	Okulumda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır.					
9	Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum					
10	Okulumda öğrencileri aşağılayan, hakaret eden birçok öğretmen vardır.					
11	Bu okulun öğrencisi olduğum için, kendimi şanslı hissediyorum.					
12	Müdürümüzün öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.					
13	Öğretmenimin (öğretmenlerimin), birçok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum.					
14	Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır					
15	Okuldaki arkadaşlarımla, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.					
16	Olanağım olsa başka bir okula nakil yaptırırdım.					
17	Okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim.					
18	Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.					
19	Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.					
20	Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçlarını belirler.					
21	Öğretmenlerimin, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.					
22	Öğrenciler tenffüslerde oynarken, sık sık kavga etmektedirler.					
23	Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.					
24	Okul müdürümüz, tenffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
25	Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.					
26	Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır.					
27	Başka bir okulda okuyorsa idim, daha başarılı olurum.					
28	Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.					
29	Okulumuzda birçok öğrencinin küçük düşürücü bir takma adı vardır.					
30	İnsanların okulum hakkında kötü sözler söylemesi beni rahatsız eder.					
31	Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.					
32	Okulumdaki insanların çoğu başkalarını küçümsemektedir.					
33	Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.					
34	Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenlerin çoğu tarafından desteklenmektedir.					
35	Okulumdaki insanların çoğu, başkalarının kusurlarıyla (kekemelik, şaşılık, vb.) alay etmektedir.					