

Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi

Mediha Sarı

Çukurova Üniversitesi

Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesi, empatik sınıf atmosferi algısı ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, 281 dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ), Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) ve Arkadaş Bağlılık Ölçeği (ABÖ) kullanılarak toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler incelenmiş, ayrıca bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları orta düzeydedir. Öğrencilerin ABÖ puanları ise LİSEYKÖ ve ESATÖ puanlarından yüksektir. Öğrencilerin LİSEYKÖ ve ESATÖ puanları arasında cinsiyete ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeyine göre puanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin LİSEYKÖ, ESATÖ ve ABÖ puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, ESATÖ ve ABÖ puanları LİSEYKÖ puanlarının anlamlı bir şekilde yordamakta ve bu iki değişken birlikte, LİSEYKÖ puanlarında gözlenen toplam varyansın %27.5'ini açıklamaktadır.

Anahtar sözcükler: *Lise yaşam kalitesi, empatik sınıf atmosferi, arkadaşlara bağlılık*

Atıf için/Please cite as:

Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(1), 95-119.

Effects of Empathic Classroom Atmosphere and Peer Attachment on School Life Quality among High School Students

Background. Quality of school life refers to a general sense of student well-being, determined strictly by school-related factors and educational experiences resulting from pupils' involvement in school life and their engagement in school climate (Karatzias, Power, & Swanson, 2001). As cited by Johnson and Johnson (1993), thinking positively about school, class work, and teachers is important for students' general mental health and may enhance other school-related behaviors and learning. Jaavall (2007) found that students' relation to the teachers most contributes to their quality of school life and, the devotion of the teachers and the caring interaction between teacher and student are perceived by them to be essential. According to Booker (2004), when students experience positive and encouraging interactions with peers and teachers, they report higher levels of belongingness to the school community. A literature review shown that, despite of the close relationship between the perceived quality of school life and empathic behaviors of teachers and, peer attachment of the students, there is no study in which these three variables taken into account all together for high school students. However, Bilgiç (2009) who investigated these three variables in elementary school level found that there are significant relationships between the perception of school life quality and variables of attachment to friends and empathic classroom atmosphere.

Purpose. The main purpose of this study is to investigate the quality of school life, empathic classroom atmosphere and the peer attachment among high school students.

Method. The sample of the study consisted of ninth-, tenth-, and eleventh-grade high school students. The participant of the study included 281 students (123 female and 158 male). In terms of grades, 95 (33.8%) of the students were at ninth grade, 101 (35.9%) of them were at tenth grade, and 85 (30.2%) of them were at eleventh grade. The Quality of High School Life Scale (QHSL), Perceived Intra-Classroom Empathic Atmosphere Scale (IEAS) and The Inventory of Peer Attachment (IPA) were used as data collection tools. To analyze the gathered data, descriptive statistics were investigated, and independent samples t-test, one way analysis of variance, and regression analysis were performed.

Findings. Results showed that while the perceived quality of school life and empathic classroom atmosphere of the students were around the average points of the scales; students' peer attachment levels were relatively high.

While no significant difference found between QHSLS and IEAS scores of the students in terms of gender; there were significant differences in terms of grade level. It is also found that there were significant correlations between QHSLS, IEAS and IPA scores of the students. According to the results of the regression analysis, IEAS and IPA scores predicted significantly the scores gathered from the QHSLS, and these two variables together account for 27.5% of the total variance.

Conclusions. Based on the results, it can be said that there is a close relationship between the perceived quality of school life, perceived intra-classroom empathic atmosphere and peer attachment of high school students. Therefore, it is clear that every kind of study and activity aimed to promote students' perceived empathic classroom atmosphere and peer attachment will promote students' perceived quality of school life. It is also clear that the number of studies and efforts aimed to develop the teachers' empathic behaviors, students' peer attachment and the quality of school life should be increased. It is suggested that in-service educational programs about interpersonal relationships should be developed and administered especially for teachers and administrators who are working with adolescent students in high schools. In addition, students who have communication problems with their peers and teachers should be determined by the teachers and guidance services in the school and some precautions should be taken to increase positive attitudes of these students toward school.

Keywords: *High school life quality, empathic classroom atmosphere, peer attachment*

Okullara daha bütüncül bir perspektifle yaklaşan anlayışlar, “iyi bir okul”un tek göstergesi olarak akademik performansın alınmasına karşı çıkmakta ve öğrencilerin yaratıcılık yeteneğinin geliştirilmesi ile fiziksel, duygusal ve sosyal iyi olma hallerinin desteklenmesine de vurgu yapmaktadırlar (Weston, 1998). Tangen’e (2009) göre eğitimin birincil amacı, çocukları yetişkinlik yaşamına hazırlamak olarak görüldüğünden, okuldaki yaşam, “gerçek” yaşam olarak algılanmamakta ve okuldaki yaşamın kalitesine çok az önem verilmektedir. Oysa okuldaki yaşam kalitesinin birçok eğitimci tarafından önemle vurgulandığını belirten Mok ve Flynn (2002), eğitimin amacının yalnız bilginin aktarılması ya da öğrenme becerilerinin geliştirilmesi değil; “bütün bireyleri toplumun bir üyesi olarak yetiştirmek ve çoğulcu, demokratik bir toplumda vatandaşlık için gereken temel yetenekleri kazandırmak” olduğunu dile getirmektedirler. Buna benzer vurgular doğrultusunda gerek yurt dışındaki literatürde (Johnson ve Johnson, 1993; Karatzias, Power ve Swanson, 2001; Leonard 2002; Mok ve Flynn, 2002; Pang, 1999; Tangen 2009; Weston, 1998; Wilson, 1988), gerek Türkiye’de (Doğanay ve Sarı, 2006; Durmaz, 2008; İnal, 2009; Korkmaz, 2009; Sarı, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008) yapılan çalışmalarda okul yaşam kalitesi kavramının giderek daha çok önemsenen bir kavram haline gelmeye başladığı görülebilir.

Okul Yaşam Kalitesi

Karatzias ve diğerleri (2001), okul yaşam kalitesinin tanımlanması zor bir kavram olduğunu, bununla birlikte okul yaşam kalitesinin, okulla ilgili faktörler ve öğrencilerin okul yaşamı ve kültürüne katılmaları sonucunda edindikleri eğitsel yaşantılar tarafından belirlenen genel bir iyi olma haline işaret ettiğini belirtmektedir. Leonard (2002, s. 55) ise okul yaşam kalitesini, okul yaşamının belirli alanlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz deneyimlerle diğer duyguların bir sentezi olarak tanımlamakta, öğretmen ve öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyinin temel göstergelerinin bu alanlarla ilgili stres ve tatmin düzeyi olduğunu vurgulamaktadır.

Sınıf ortamında olup bitenler, öğrencilerin okul yaşamının niteliğini nasıl algılayacakları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Eğitim ve öğretimde sınıf atmosferi olarak adlandırılan psikolojik ortamın, bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahip olduğunu belirten Ada (2002, s. 205), bu psikolojik ortamın ön şartının, ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya dayanması olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir ortamda bireylerin cezalandırılmasına, aşağılanmasına, fikirlerine değer verilmemesine yer yoktur. Öğretmen ve öğrenci arasında oluşan bağlılık ve sevgi ilişkisi, öğrencinin güdülenmesini ve başarısını olumlu yönde etkiler ve onların olumlu tutumlar

geliştirmelerini sağlar. Nitekim Kandemir ve Özbay'ın (2009) çalışmalarında, algılanan empatik atmosferin artması ile öğrencilerin gösterdiği zorbalık davranışlarının azaldığı yönünde bulgular ortaya konulmuştur.

Empatik Sınıf Atmosferi

Öğretmenler, öğrencilerin okulda geçirdikleri yaşantıların şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencinin okuldaki zamanının büyük bir kısmı öğretmenlerle olan sözel ve sözel olmayan etkileşimlerle geçirilmektedir. Hallinan'a (2008) göre bu etkileşimlerde yer alan iki bileşenin öğrencilerin okula yönelik duygularını etkilemesi beklenmektedir. Bunlar, öğretmenin öğrencilere ne ölçüde sosyal ve duygusal destek sağladığı ve öğrencilerin akademik başarısına yönelik beklentilerinin niteliğidir. Bu bileşenlerden özellikle sosyal ve duygusal desteğin öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Örneğin Danielsen, Wiium, Wilhelmsen ve Wold (2010), sınıf içerisindeki duygusal ve akademik desteğin önemini vurgulayan daha önceki araştırmalara benzer şekilde, algılanan öğretmen desteğinin, akademik girişim ile yakından ilgili olduğu sonucuna varmışlardır. Hallinan'ın (2008) yaptığı araştırmada da, öğretmenin öğrencileri ne ölçüde desteklediğinin, onların okula bağlılığını güçlü bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Öğretmenler, sosyal ve duygusal destek sağlayarak, öğrencilerin okulu daha çok sevmelerini sağlayabilirler, bu da öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenme çıktılarını geliştirmektedir.

Empatinin ölçülmesi oldukça zor bir yapı olduğunu vurgulayan Tettegah ve Anderson (2007), öğretmenin empatisinin bir öğrenciye yönelik ilgiyi/kaygıyı dile getirme ve onun bakış açısıyla bakabilme becerisi olduğunu ve empatinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içerdiğini belirtmektedir. Cooper'a (2004) göre empatik öğretmenler, kendilerini düşünsel ve duygusal olarak öğrencilerine bağlayan ve buna karşılık olarak öğrencilerinden de benzer tepkiler alan üst düzeyde ahlaki değerlere sahip bireyler olarak görülmektedir. Tettegah ve Anderson (2007), bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilen bu sürecin, öğrencinin duygularının farkında olma ile kendini öğrencinin yerine koyma ve öğrencinin hissettiklerini hissetme becerisini içerdiğini dile getirmektedirler. Empatik sınıf atmosferi ise, öğrenciyi doğru anlamaya yönelik, öğrenciyi olduğu gibi kabul eden, içtenlik, saydamlık, açıklık gibi empatik eğilimler sergileyen ve öğrenciyi kendi referans çerçevesinden ele alan öğretmen tutumlarından oluşmaktadır (Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005). Öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği öğrencinin sınıftaki katılımına istekliliği üzerinde etkilidir, olumlu ilişkiler öğrenciyi öğretmenin yaptıklarına katılmaya motive edecektir (Özbay ve Şahin, 2000).

Empatik becerileri arttıkça, öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi anlayıp onlara daha uygun tepkiler verebileceklerini belirten Barr (2011), taşıdığı öneme rağmen öğretmenin empatik davranışlarının günlük okul yaşantıları üzerindeki rolünü inceleyen çok az çalışma yapıldığını belirtmektedir. Oysa öğrenciler karşısında sahip oldukları eşsiz rol nedeniyle, öğretmenlerin öğrencilerin okulu ne ölçüde sevecekleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğuna işaret eden Hallinan (2008), öğretmenin öğrenciyle iletişim biçiminin, kendileri ve çevresindekiler hakkında neler hissedeceklerini belirleyen önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Eğer öğrenci, öğretmeni tarafından görmezden gelindiğini, yanlış anlaşıldığını, değersiz görüldüğünü ya da kendisine saygı duyulmadığını hissederse, olumsuz davranışlar; tersi durumda olumlu davranışlar sergileyecektir. Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000), çocukların sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger ve Hammarstrom (2006) ise öğretmeni tarafından zorba davranışlara maruz bırakılan öğrencilerin, akademik başarılarında düşme, okuldan ayrılma, kumar, uyuşturucu, alkol vb. yüksek riskli davranışlara yönelme görüldüğünü belirtmektedir. Hallinan (2008) da konuyla ilgili yapılan araştırmaların, okulu seven öğrencilerin, okulu sevmeyen öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini; disiplin sorunları, devamsızlık, okuldan kaçma ve okulu bırakma sorunlarını daha az yaşadıklarını ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Arkadaşlara Bağlılık

Okulda kurulan olumlu kişilerarası ilişkiler, sadece üyesi olunan bir topluluk duygusu oluşturmakla kalmamakta, bir bağlılık ve ait olma duygusunu da yaratmaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk ise birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Uygun akran ilişkileri geliştiremeyen öğrenciler çocuk suçlarına karışmaya, sağlıksız, mutsuz yetişkin yaşantısı sürmeye, duygusal problemler yaşamaya ve intihara kalkışmaya meyillidirler (Leonard, 2002, s. 5). Saldırgan davranış ile akran kabulü arasındaki negatif ilişki, alanyazında çocukların akran ilişkileri ile ilgili sürekli rastlanan bulgulardan biridir. İlgili alanyazın, öğrenciler arasındaki iletişim bakımından incelendiğinde, son yıllarda okullardaki zorbalık konusunun eğitimciler arasında gittikçe endişe edilen bir konu haline geldiğini göstermektedir (Bulach, Fulbright ve Williams, 2003; Collins, Mcleavy ve Adamson, 2004; Dake, Price,

Telljohann ve Funk, 2003a, 2003b; Delfabbro vd., 2006). Aynı endişenin Türkiye’de yapılan araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir (Bilgiç ve Yurtal, 2009; Gökler, 2009; Kartal, 2008; Kartal ve Bilgin, 2007; Özkan ve Çiftçi, 2010; Pişkin, 2010; Yurtal ve Cenkseven, 2007).

Okulda diğer öğrencilerin zorbalığına maruz kalmak öğrenci üzerinde birçok olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Örneğin Delfabbro ve diğerleri (2006), okulda zorbalığa maruz kalmanın, sosyal yabancılaşma, kendine güven ve benlik imajında zayıflama ile; Dake ve diğerleri (2003a) ise depresyon, yalnızlık hissi, kaygı, kendine güvenin zayıflaması, baş ve mide ağrısı, uykusuzluk, altını ıslatma, suça eğilim vb. ile sonuçlandığını belirtmektedirler. Bunların yaşanmadığı bir ortamda bulunan ve desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden birey, daha mutlu, daha iyi hissedecek, okulda daha iyi performans gösterecektir. Akranların, okula bağlılık ve akademik başarı açısından çok önemli bir bağlam oluşturduğunu belirten Perdue, Manzeske ve Estell (2009) de akran arkadaşlığındaki kalitenin, akranlardan görülen desteğin ve akranlara yönelik saldırgan davranışların okula bağlılıkla yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul Yaşam Kalitesi, Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi

Öğrencilerin okulu sevmeleri, okuldaki deneyimlerinden tatmin olmaları, okulun akademik, sosyal ve psikolojik çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle giderek daha çok önem kazanan konulardan biri haline gelmiştir. Öğrencilerin genel olarak okuldan tatmini, sınıf ortamında ve okulun genelinde ne ölçüde mutlu ve huzurlu hissettikleri ile ilişkilidir. Bu bağlamda, sınıftaki olup bitenlerden birincil sorumlu olan öğretmenin öğrencilere nasıl bir öğretim hizmeti sunduğu, onlarla nasıl iletişim kurduğu, onları ne kadar dinlediği, değerli olduklarını ne kadar hissettirdiği, ne ölçüde model olduğu vb. büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuğun öğretmeniyle olan ilişkisinin niteliği sınıfına karşı geliştireceği duygulardan başlayarak giderek tüm okula ve eğitime karşı geliştireceği duyguların niteliğini şekillendirmektedir.

Johnson ve Johnson’un (1993) da belirttiği gibi okul, sınıftaki çalışmalar ve öğretmenler hakkında olumlu düşüncelere sahip olmak, öğrencinin genel ruh sağlığı açısından da önemlidir ve okulla ilişkili diğer davranışları ve öğrenmeyi geliştirebilir. Örneğin Jaavall (2007), öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını etkileyen en önemli faktörün, öğretmenleriyle olan ilişkileri olduğunu, öğretmenlerin adanmışlık ve öğrencileriyle ilgilenme düzeylerinin öğrenciler tarafından en önemli etken olarak kabul edildiğini belirlemiştir. Okula yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmak ise,

öğrencinin okuldaki günlük yaşamın tatmin edici olmamasına yol açıp öğrenmenin önünde bir engel oluşturabilir (Johnson ve Johnson, 1993). Öte yandan araştırmalar, okul tatminsizliğinin ve öğrencinin kendini okula ait hissetmeyişinin davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve okula yabancılaşma gibi sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir (Goodenow, 1992). Öğretimde empati bileşenlerinin öğrenciler tarafından yüksek düzeyde algılanmasının zorbacı davranışları azalttığına yönelik bulgular elde eden Kandemir ve Özbay (2009) da öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerine samimi ve dürüst davranmasının, öğrencilerini olduğu gibi kabul etmesinin, onların duygu ve düşüncelerini doğru anlamaya çalışmasının önemine vurgu yapmaktadırlar.

McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002), ergenlerin, okullarındaki diğerleri tarafından önemsendiklerini hissettiklerinde ve kendilerini okullarının bir parçası olarak gördüklerinde, küçük yaşta madde kullanmaya, şiddet içerikli durumlara karışmaya ya da cinselliğe daha az eğilimli olduklarını belirtmektedir. Booker (2004) ise öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle olumlu ve destekleyici etkileşimler yaşadıklarında, okul topluluğuna daha üst düzeyde bağlandıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin okulu sevmelerinin en önemli nedeni olarak arkadaşlarını göstermeleri, ergenlik dönemindeki çocuklar için doğal bir durumdur. Çünkü bu dönem, ergenler için aileden bir kopuşun ve arkadaşlarla yakınlaşmanın görüldüğü bir zaman dilimidir. Bu nedenle okulun gençlerin sosyal yaşamlarının merkezinde yer alması doğaldır. Öte yandan öğrenciler, okulu ve sınıflarını sevmelerindeki en önemli etkenlerden birinin öğretmen(ler) olduğunu belirtmişlerdir. Hoşgörür'ün (2002, s. 78) de belirttiği gibi, okulda en yoğun iletişim kurdukları bireylerden biri olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrencilerin olumlu davranışlarını artıracığı ve bu doğrultuda gerek sınıf ortamına gerekse tüm okul yaşamına karşı daha olumlu tutumlar geliştireceği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

İlgili alanyazın incelendiğinde, aralarındaki yakın ve karşılıklı ilişkilere rağmen lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının, arkadaşlara bağlılık düzeylerinin ve empatik sınıf atmosferi algılarının bir arada ele alındığı araştırmalara rastlanamamıştır. Türkiye'de bu üç değişkeni bir arada ele alan tek çalışma, Bilgiç (2009) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bilgiç'in (2009) çalışmasında arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan ve öğretmenin davranışlarını empatik algılayan öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları

belirlenmiştir. Ayrıca, okul yaşam kalitesi ile arkadaşlara ve öğretmene bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş, arkadaşlara bağlılık düzeyi ile empatik öğretmen davranışlarının okul yaşam kalitesi algısının önemli birer yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgular, arkadaşlara bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferine ilişkin olumlu algıların düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının olumlu yönde artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Acaba lise öğrencileri için bu üç değişken ne gibi ilişkiler göstermektedir? Bu temel soruya yanıt vermek gereksiniminden doğan bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısı, arkadaşlara bağlılık düzeyi ve sınıf içinde algılanan empatik atmosferin incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine, arkadaşlarına bağlılık düzeylerine ve empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları, arkadaş bağlılık düzeyleri ve empatik sınıf atmosferi algıları cinsiyete, sınıf düzeyine ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Empatik sınıf atmosferine yönelik algılar ve arkadaşlara bağlılık düzeyi birlikte, öğrencilerin okul yaşam kalitesini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın evreni Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) liselere devam eden 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrendeki liselerden alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden olacak şekilde yansız küme örnekleme yoluyla üç lise belirlenmiş, bu liselerden yine seçkisiz olarak 9, 10 ve 11. sınıf düzeyinden birer şube seçilmiştir. Bu şubelerdeki öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Araştırmaya, alt sosyo-ekonomik düzeydeki liseden 77, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 102 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan da 102 olmak üzere toplam 281 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 95'i (%33.8) dokuzuncu sınıf, 101'i (%35.9) onuncu sınıf, 85'i (%30.2) on birinci sınıfa devam etmektedir ve 123'ü (%43.8) kız, 158'i (%56.2) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ): Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından liselerdeki yaşam kalitesi düzeyini öğrenci algılarına göre

belirlemek amacıyla geliştirilen LİSEYKÖ, beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek, Öğretmenler (7 madde; $\alpha = .89$), Okula Yönelik Duygular (11 madde, $\alpha = .86$), Öğrenci – Öğrenci İletişimi (8 madde; $\alpha = .81$), Okul Yönetimi (5 madde, $\alpha = .80$), Sosyal Etkinlikler (4 madde, $\alpha = .74$) ve Statü (5 madde, $\alpha = .71$) olmak üzere altı faktörde toplanan 40 maddelik bir ölçme aracıdır. Toplam varyansın %46.80'ini açıklayan bu altı alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ise .86'dır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği yeniden incelenmiş ve Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Özbay ve Şahin (2000) tarafından öğretmen davranışlarının öğrenciler tarafından ne ölçüde empatik algılandığını ölçmek amacıyla geliştirilen ESATÖ, beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek, Empatik Anlama (15 madde; $\alpha = .88$), Olumlu Kabul (10 madde, $\alpha = .85$), Öznel Algılama (10 madde; $\alpha = .80$) ve İçtenlik/Saydamlık (8 madde, $\alpha = .69$) olmak üzere dört faktörde toplanan 43 maddelik bir ölçme aracıdır. Toplam varyansın %54.13'ünü açıklayan bu dört alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ise .91'dir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği yeniden incelenmiş ve Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Arkadaş Bağlılık Ölçeği (ABÖ): Armsden ve Greenberg (1987) tarafından geliştirilen Arkadaş Bağlılık Ölçeği, Hortaçsu, Oral ve Yasak-Gültekin (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ABÖ, beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek, Güven (Trust; 10 madde $\alpha = .90$), İletişim (Communication; 8 madde, $\alpha = .68$) ve Yabancılaşma (Alienation, 7 madde $\alpha = .73$) olmak üzere üç faktörde toplanan 25 maddelik bir ölçme aracıdır. Bu üç alt ölçek toplam varyansın %84'ünü açıklamaktadır (Armsden ve Greenberg, 1987). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Akkapulu'nun (2005) yaptığı çalışmada .91, Bilgiç'in (2009) yaptığı çalışmada ise .92 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanması, belirlenen okullardaki idareci ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerin ardından sınıflara gidilerek, araştırmacının kendisi tarafından tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Anketlerin yanıtlanması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler incelenmiş, ayrıca bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi

sürecinde ölçeklerden alınan puanlar, her ölçeğin kapsadığı madde sayısına bölünerek, 1-5 ölçeğine çevrilmiştir. Bulguların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmış, varyans analizlerindeki karşılaştırmalarda Scheffe testinden yararlanılmıştır. Analizler yapılmadan önce örneklemin “doğrusallık” ve “normallik” sayıtlarını karşıladığı belirlenmiştir.

Bulgular

Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi, Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Algularına İlişkin Bulgular

Örneklemini oluşturan 281 öğrencinin Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ), Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği (ESATÖ) ve Arkadaş Bağlılık Ölçeği (ABÖ) puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

LİSEYKÖ, ESATÖ ve ABÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
LİSEYKÖ – Okula Yönelik Duygular	281	3.12	.88
LİSEYKÖ – Okul Yönetimi	281	2.27	.86
LİSEYKÖ – Öğretmen-Öğrenci İletişimi	281	3.21	.91
LİSEYKÖ – Öğrenci-Öğrenci İletişimi	281	2.60	.70
LİSEYKÖ – Statü	281	3.55	.63
LİSEYKÖ – Sosyal Etkinlikler	281	3.10	.81
LİSEYKÖ – Toplam Puanları	281	2.98	.53
ESATÖ – Empatik Anlama	281	2.78	.93
ESATÖ – Olumlu Kabul	281	3.25	.92
ESATÖ – Özne Algılama	281	3.08	.95
ESATÖ – İçtenlik/Saydamlık	281	3.22	.95
ESATÖ – Toplam Puanları	281	3.04	.80
ABÖ – Güven	281	3.92	.76
ABÖ – İletişim	281	3.79	.78
ABÖ – Yabancılaşma	281	3.67	.72
ABÖ – Toplam Puanları	281	3.81	.65

LİSEYKÖ: Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği

ESATÖ: Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği

ABÖ: Arkadaş Bağlılık Ölçeği

Tablo 1 incelendiğinde LİSEYKÖ alt ölçeklerine ait ortalamaların 2.27 ile 3.55 arasında değiştiği, LİSEYKÖ toplam puanlarına ait ortalamanın ise 2.98 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ESATÖ puanlarına ait aritmetik ortalama 3.04 iken, bu ölçeğin alt ölçeklerine ait ortalamalar 2.78 – 3.25 arasındadır. ABÖ alt ölçeklerine ait ortalamalar ise 3.67 – 3.92 arasında iken ABÖ toplam puanlarına ait aritmetik ortalama 3.81’dir.

Bazı Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Empatik Sınıf Atmosferi Algıları ve Arkadaş Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları, arkadaş bağlılık düzeyleri ve empatik sınıf atmosferi algılarını cinsiyete göre incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Öğrencilerin LİSEYKÖ, ESATÖ ve ABÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Değişken	Kız (n= 123)		Erkek (n= 158)		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Lise Yaşam Kalitesi	2.95	.50	2.99	.56	-.621	.535
Empatik Sınıf Atmosferi	3.11	.73	2.99	.85	1.233	.219
Arkadaş Bağlılığı	3.82	.67	3.80	.63	.229	.819

Tablo 2’de görüldüğü gibi, LİSEYKÖ puanlarına ait ortalama kız öğrenciler için 2.95, erkek öğrenciler için 2.99; ESATÖ puanlarına ait ortalama kız öğrenciler için 3.11, erkek öğrenciler için 2.99; ABÖ puanlarına ait ortalama ise kız öğrenciler için 3.82, erkek öğrenciler için de 3.80 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t testi sonuçlarına göre, birbirine oldukça yakın olan bu ortalamalar arasındaki farklar, üç ölçekte de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğrencilerin aldıkları puanların sınıf düzeyine göre incelenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Düzeyine Göre LİSEYKÖ, ESATÖ ve ABÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark (Scheffe)
Lise Yaşam Kalitesi	9	95	3.17	.57	2	11.839	.000	9 > 10 9 > 11
	10	101	2.95	.50				
	11	85	2.79	.46				
Empatik Sınıf Atmosferi	9	95	3.18	.72	2	5.731	.004	9 > 11 10 > 11
	10	101	3.12	.94				
	11	85	2.80	.64				
Arkadaş Bağlılığı	9	95	3.75	.63	2	1.896	.152	...
	10	101	3.77	.70				
	11	85	3.92	.60				

Tablo 3 incelendiğinde, LİSEYKÖ puanlarına ait ortalamaların 2.79–3.17; ESATÖ puanlarına ait ortalamaların 2.80–3.18 ve ABÖ puanlarına ait ortalamaların da 3.75–3.92 arasında olduğu görülmektedir. ABÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, LİSEYKÖ ve ESATÖ puanlarında grupların ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlıdır. Grupların ortalamaları arasındaki anlamlı farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe testinde, LİSEYKÖ puanlarına ait ortalamalar arasında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile on ve on birinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, dokuzuncu sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). ESATÖ puanlarına ait ortalamalar arasında ise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile on birinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, dokuzuncu sınıf öğrencileri lehine; onuncu sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile on birinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, onuncu sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar bulunmaktadır ($p < .05$).

Devam ettikleri lisenin sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin LİSEYKÖ, ABÖ ve ESATÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre LİSEYKÖ, ESATÖ ve ABÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	SED	n	\bar{X}	S	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Lise Yaşam Kalitesi	Alt	77	2.90	.46	2	2.040	.132	...
	Orta	102	2.96	.48				
	Üst	102	3.06	.62				
Empatik Sınıf Atmosferi	Alt	77	3.17	.71	2	2.773	.064	...
	Orta	102	2.90	.75				
	Üst	102	3.09	.90				
Arkadaş Bağlılığı	Alt	77	3.92	.65	2	4.064	.018	Alt>Orta
	Orta	102	3.67	.57				
	Üst	102	3.87	.71				

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4 incelendiğinde, LİSEYKÖ puanlarına ait ortalamaların 2.90–3.06; ESATÖ puanlarına ait ortalamaların 2.90–3.17; ABÖ puanlarına ait ortalamaların ise 3.67–3.92 arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin LİSEYKÖ ve ESATÖ puanları arasındaki farklar okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark göstermezken; Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki liselere devam eden öğrencilerin puanları arasında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki liseye devam öğrencilerin puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferine Yönelik Alguları ile Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerinin Okul Yaşam Kalitesi Algularını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Yapılan çoklu regresyon analizinde, Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları bağımlı, Arkadaş Bağlılığı Ölçeği ve Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği'nden alınan puanlar ise bağımsız değişkenler olarak ele alınmış ve Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği ile Arkadaş Bağlılığı Ölçeği puanlarının yordamaya katkıları incelenmiştir. Bu incelemenin başında, ele alınan üç değişkenin çoklu eş doğrusallık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla tolerans, varyans büyütme faktörü (VIF) ve durum indeks (condition indices, CI) değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2005, s. 100) göre, çoklu regresyon analizinde tolerans değerinin .20'den daha düşük, VIF değerinin 10'dan daha yüksek ve CI değerinin de 30'dan yüksek çıkması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olduğuna işaretir. Yapılan incelemede bu değişkenlere ait tolerans, VIF ve CI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmüştür. Tablo 5'te bu değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo 5

Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları ile Korelasyon Matrisi

	1	2	3	\bar{X}	S
1. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği	-			2.98	.53
2. Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği	.46*	-		3.04	.80
3. Arkadaş Bağlılığı Ölçeği	.32*	.16*	-	3.81	.65

*p<.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları ile Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları arasında .46; Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları ile Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında .32; Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları ile Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında ise .16 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($p < .01$). Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine bakıldığında, çoklu eş doğrusallık (çoklu bağlantı, multicollinearity) sorununa yol açabilecek yükseklikte olmadıkları görülmektedir. Tablo 6'da lise yaşam kalitesi algısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algılarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	St. Hata	β	t	R	R ²	F
Sabit	1.331	.181	-	7.365*			
ESATÖ	.280	.034	.420	8.131*	.52	.28	52.663*
ABÖ	.209	.042	.254	4.921*			

*p<.001

Tablo 6'da görüldüğü gibi, regresyon analizi sonucunda empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı değişkenlerinin öğrencilerin lise yaşam kalitesi algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, bu iki değişken birlikte, lise yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın %28'ini açıklamaktadır ($R = .52$, $R^2 = .28$, $F_{(2, 278)} = 52.663$, $p < .001$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin lise yaşam kalitesi algısı üzerindeki görece önem sırası, empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde ise her iki değişkenin lise yaşam kalitesi algısının önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı, arkadaşlarına bağlılık düzeyi ve sınıf içinde öğretmenin davranışlarını ne ölçüde empatik algıladıkları ile bu üç değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen ilk bulgu öğrencilerin liselerindeki okul yaşam kalitesi algılarına ilişkindir. Ulaşılan sonuçlara göre, LİSEYKÖ alt ölçeklerine ait ortalamalar 2.27 ile 3.55 arasında iken, LİSEYKÖ toplam puanlarına ait aritmetik ortalama 2.98'dir. Öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini ortamın üzerinde algıladıklarına işaret eden bu sonuç, liselerdeki yaşam kalitesini öğrenci algılarına göre inceleyen diğer araştırmaların bulgularına paralellik göstermektedir (Durmaz, 2008; Sarı vd., 2007). En düşük ortalama, LİSEYKÖ'nün Okul Yönetimi boyutunda belirlenmiştir. Durmaz'ın (2008) araştırmasında da en düşük ortalama sahip boyutlardan biri Okul Yönetimidir. Sarı ve diğerlerinin (2007) araştırmasında ise en yüksek ortalama bu boyutta hesaplanmıştır. Her üç

araştırmada da Okul Yönetimine yönelik bu yargılara, LİSEYKÖ'nün diğer boyutlarından elde edilen puanlarla yapılan karşılaştırmalar sonucunda varılmıştır. Bu bakımdan, Sarı ve diğerlerinin (2007) çalışmasındaki bulgu, Durmaz'ın (2008) çalışması ile bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemiyor gibi görünse de aslında her üç araştırmada okul yönetiminin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde olumlu algılanmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin ESATÖ'den aldıkları puanlara ait ortalamalar 2.78–3.25 arasındadır. Bu bulgular da öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını yeterince empatik algılamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Oysa alanyazındaki araştırmalar, öğretmen empatisinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki önemli etkiye vurgu yapmaktadır. Örneğin Stornes, Bru ve Idsoe (2008), öğrencileriyle empatik bir şekilde etkileşim kuran bir öğretmenin, öğrencilerin öğrenme ortamını motive edici algılamalarını kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğretmenle yakın ilişkiler kurabilmesinin, büyük ölçüde öğretmenin ve genel olarak sınıf ortamının öğrenciler tarafından ne ölçüde empatik algılandığına bağlı olduğu söylenebilir. Kandemir ve Özbay (2009), sınıf içi empatik algılamaya ile öğrencilerin benlik saygısı arasında pozitif yönde, zorba davranışlar arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Osterman (2000) da kabul edilme ile ilgili geçirdikleri deneyimlerin, öğrencilerin davranışlarını birçok açıdan etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları, arkadaş bağlılık düzeyleri ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında cinsiyete göre anlamlı farklar olmadığı belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin LİSEYKÖ toplam puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın çıkmış olması, yine lise öğrencileri üzerinde çalışmalarını gerçekleştiren Sarı ve diğerleri (2007) ile Durmaz'ın (2008) elde ettiği bulgulara paraleldir. Farklı kademelerde yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin okul yaşam kalitesini daha yüksek algıladığına dair bulgular da mevcuttur (Bourke ve Smith, 1989; Doğanay ve Sarı, 2006; İnal, 2009; Mok ve Flynn, 2002). Ancak bu araştırmada elde edilen bulgular, kız ve erkek öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesini benzer düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, okullardaki sosyal ve akademik olanakların, kız ve erkek öğrencilere eşit şekilde sunulduğunun bir göstergesi olarak ele alınabilir. Ayrıca çalışmanın büyük bir şehir merkezindeki liselerde yapılmış olması da bu sonucu doğuran faktörlerden biri olabilir. Daha geleneksel cinsiyet rollerinin belirgin olduğu bölgelerde, evde baskı altında olan kız öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini yüksek algılamaları beklenebilir. Ancak şehir merkezlerinde bu geleneksel cinsiyet rollerinin nispeten kırılmış olabileceği, kız-erkek

çocukları arasındaki eşitliğin daha üst düzeyde sağlandığı, bu nedenle kız ve erkek öğrencilerin okullarından beklentilerinin ve okullarındaki yaşama yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin arkadaşlarına bağlılık düzeyleri de cinsiyet açısından bir fark göstermemiştir. Bu bulgu, arkadaşlara yakınlaşmanın belirgin bir özellik olduğu ergenlik döneminde bulunmalarından kaynaklanmış olabilir; hem kız ve hem erkek öğrenciler bu dönemde arkadaşlarına benzer düzeyde bağlılık hissetmekte olabilirler. Nitekim araştırmada Arkadaş Bağlılık Ölçeği'nden alınan puanlara ait ortalamaların, genel olarak okul yaşam kalitesine ve öğretmenin empatik davranışlarına yönelik algılardan yüksek çıkmış olması bu yargıyı destekler niteliktedir. Öte yandan, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf içerisindeki davranışlarını empatik bulma düzeyleri arasında da cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmamıştır. Bu bulgu da öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarında kız ve erkek öğrenci ayırımı yapmadıkları, bu nedenle hem kız hem de erkek öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını benzer düzeylerde empatik algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin aldıkları puanların sınıf düzeyine göre incelenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında ABÖ puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken, LİSEYKÖ puanlarında dokuzuncu sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Sarı ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada ise tam tersi yönde bulgulara ulaşılmış, sınıf düzeyi yükseldikçe okul yaşamının kalitesine yönelik algıların da olumlu yönde yükseldiği ortaya konulmuştur. Ancak Durmaz'ın (2008) çalışmasında LİSEYKÖ'nün bazı boyutları ile ölçek toplam puanlarında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Bu farklı bulgular, okul yaşam kalitesi algıları ile öğrencilerin sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye dair yorum yapmak için acele edilmemesi gerektiğini, Türkiye'deki eğitim araştırmalarında yeni bir konu olarak kabul edilebilecek okul yaşam kalitesinin daha yakından incelenmesi ihtiyacını, yapılacak çok sayıda araştırmayla, okulun sosyal, psikolojik ve akademik ortamlarını bir bütün olarak ifade eden bu kavramın ve üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin net bir şekilde tanımlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyine göre elde edilen diğer bir bulgu da öğrencilerin ESATÖ puanlarının sınıf düzeyi yükseldikçe düşmüş olmasıdır; en düşük ortalama on birinci sınıf öğrencilerine aittir. Bu bulgu da yorum yapmanın henüz erken olduğuna ve daha ileri düzeyde incelenmesi gereken bir konuya işaret etmektedir. Liselerde görev yapan öğretmenler, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilere farklı mı davranmaktadır yoksa ergenlik sürecinin farklı dönemlerinde, öğrencilerin öğretmenler de dahil olmak üzere çevrelerindeki yetişkinlere yönelik algıları değişmekte midir? Bu tür

soruların ele alındığı çalışmaların artırılması ve ergenlik dönemi boyunca öğrencilerin çevrelerindeki insanlara yönelik algılarının incelenmesi bu araştırmada elde edilene benzer bulguların nedenlerine de ışık tutacaktır.

Araştırmaya konu edilen değişkenlerle ilgili diğer bir bulgu seti de okulların sosyo-ekonomik düzeyine ilişkindir. Devam ettikleri lisenin sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin LİSEYKÖ ve ESATÖ puanları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Bununla birlikte, LİSEYKÖ puanlarına ait en düşük ortalamanın alt sosyo-ekonomik düzeydeki lisede, en yüksek ortalamanın da üst sosyo-ekonomik düzeydeki lisede belirlenmiş olması benzer araştırmalardaki bulgulara paraleldir (Bilgiç, 2009; Durmaz, 2008; Sarı, 2007; Sarı vd., 2007). Alanyazındaki bu paralel bulgular, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin okullardaki yaşam kalitesinin önemli bir belirleyicisi olduğu ve okulun olanakları arttıkça öğrencilerin okullarına yönelik tutumlarının olumlu yönde artacağı şeklinde yorumlanabilir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin arkadaşlarına bağlılık düzeyleri incelendiğinde ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki lisede öğrenim gören öğrencilerin ABÖ puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu da genellikle düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip ailelerden gelen ergenlerin, arkadaşlarına daha yakın hissettiklerinin, onlar tarafından daha çok kabul gördüklerini ve daha iyi anlaşıldıklarını düşündüklerinin bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Araştırmada elde edilen son bulgular, öğrencilerin empatik sınıf atmosferine yönelik algıları ile arkadaşlarına bağlılık düzeylerinin okul yaşam kalitesi algılarıyla ilişkilerine aittir. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları ile Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği ve Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda da bu iki değişkenin okul yaşam kalitesi algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki görece önem sırası, empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı şeklindedir. Danielsen, Wium, Wilhelmsen, ve Wold'un (2010) belirttiği gibi, öğretmenler, eğitsel ilgi sunarak ve özerkliği destekleyerek, öğrencilerin birbirlerine daha arkadaşça davrandıkları bir sınıf ortamı oluşmasına katkıda bulunabilirler. Gerçekten de okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul gören öğrencilerin, sınıf ve okul ortamından daha çok zevk alma eğiliminde olmaları ve özsaygı, özgüven gibi olumlu duyguları daha yoğun yaşamaları beklenirken, kabul görmeyen çocukların, gerek okul yaşamlarında gerekse genel yaşam kalitelerinde bir takım tatminsizlikler yaşamalarının doğal olduğu söylenebilir. Bu durumdaki bir öğrencinin okuldaki yaşamı kaliteli algılamayacağı da açıktır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak özetlenecek olursa, elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları orta düzeyde iken arkadaşlara bağlılık düzeylerinin nispeten yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin LİSEYKÖ ve ESATÖ puanları arasında cinsiyete ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeyine göre puanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. ABÖ puanları ise yalnızca okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermiştir. Öğrencilerin LİSEYKÖ, ESATÖ ve ABÖ puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, ESATÖ ve ABÖ puanları LİSEYKÖ puanlarının anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, liselerde okul yaşam kalitesinin ve bunun önemli yordayıcıları olan empatik öğretmen davranışları ile arkadaşlara bağlılığın geliştirilmesine dönük çalışmaların yapılması önerilebilir. Özellikle öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimlerinde empatik tutum ve davranışlar sergilemelerinin, okuldaki yaşamın genel olarak kaliteli algılanmasındaki etkisi göz önüne alındığında, gerek öğretmen yetiştirme programlarında gerekse öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarında, öğretmenlerde empatik tutum ve davranışların geliştirilmesine yönelik, ders, kurs, etkinlik vb. çalışmalar düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu tür çalışmalarla, öğretmenlerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamının önemine yönelik farkındalık düzeyleri geliştirilebilir. Böylece, öğrencilerin okulda kendilerini daha değerli hissetmelerine, akademik ve sosyal katılımlarını arttırmalarına olumlu katkılarda bulunulabilir. Ayrıca, okul rehberlik servisleriyle de işbirliği yapılarak, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini ve arkadaşlarına bağlılıklarını arttırmaya yönelik etkinlikler düzenlenebilir.

Bu araştırmada, okul yaşam kalitesi algısı, öğretmenin algılanan empatik davranışları ve arkadaşlara bağlılık düzeyi incelenmiştir. Aralarındaki yakın ilişkiye rağmen, ortaöğretim düzeyinde bu üç değişkenin bir arada ele alındığı çalışmalara rastlanamamıştır. Bu nedenle, bu değişkenlerin gerek ayrı ayrı incelenip okullarda geliştirilmesine, gerekse bir arada ele alınıp birbirini destekleyecek şekilde işe koşulmalarına yönelik çok sayıda araştırmaya gereksinim olduğu açıktır. Bu araştırmada konu edinilen değişkenler arasındaki ilişkiler, ölçeklerden elde edilen toplam puanlar üzerinden incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda, okuldaki yaşam kalitesinin, empatik öğretmen davranışları ve arkadaşlara bağlılık düzeyi ile ilişkisi ayrı araştırmalarda ele alınabilir. Böylece, daha az sayıda değişken içeren araştırma desenleriyle daha ayrıntılı incelemeler yapılabilir. Farklı

örneklerde, nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilecek çalışmalardan elde edilen bulgular, okullardaki yaşam kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar/References

- Ada, Ş. (2002). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler. İçinde Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss.195-213). Ankara: Pegem A.
- Akkapulu, E. (2005). *Ergenin sosyal yetkinlik beklentisini yordayan bazı değişkenler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Barr, J. J. (2011). The Relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Bilgiç, E. ve Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 180-194.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Bourke, S., & Smith, M. (1989). 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.
- Bulach, C., Fulbright, J. P., & Williams, R. (2003). Bullying behavior: What is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 156-164.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. baskı). Ankara: Pegem A.
- Collins, K., Mcleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational Research*, 46(1), 55-71.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.

- Dake, J., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003a). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73*(9), 347-355.
- Dake, J., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003b). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173-180.
- Danielsen, A., G., Wiium, N., Wilhelmsen, B., U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology, 48*, 247-267.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 71-90.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(16), 107-128.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. Paper Presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 511-537. <http://www.insanbilimleri.com>, 23.05.2011 tarihinde alındı.
- Hallinan, T. M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81*(3), 271-283.
- Hortaşu, N., Oral, A., & Yasak-Gültekin, Y. (1991). Factors affecting relationships of Turkish adolescents with parents and same-sex friends. *The Journal of Social Psychology, 131*(3), 413-426.
- Hoşgörür, V. (2002). İletişim. İçinde Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 65-89). Ankara: Pegem A.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Jaavall, I. M. H. (2007). *Quality of school life for working students: A study conducted among working students of 8th grade in a primary school in Addis Ababa, Ethiopia*. Master Thesis, University of Oslo, Norway.

- Johnson, W. L., & Johnson, A., M. (1993). Validity of the Quality of School Life Scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m5.doc>, Erişim Tarihi: 12.10.2010.
- Karatzias, A., Power, K., & Swanson, V. (2001). 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.
- Kartal, H. (2008). İlköğretim okullarında zorbalık yapanlar ve zorbalığa uğrayanlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(4), 712-730. <http://www.newwsa.com> 21.03.2010 tarihinde alındı.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Doctoral dissertation). University of Newcastle, Australia.
- McNeely, A. C., Nonnemaker, J., M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Mok, M. C. M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Murat, M., Özgan, H. ve Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168). <http://yayim.meb.gov.tr>, 02.04.2009 tarihinde alındı.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (2000). Empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104-113.

- Özkan, Y. ve Çiftçi, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m12.pdf>, 15.04.2011 tarihinde alındı.
- Pang, N. S. (1999). Students' quality of school life in band 5 schools. *Asian Journal of Counseling*, 6(1), 79-106.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Perdue, N. H., Manzeske, D., P., & Estell, D. P. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- 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, Adana.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(50), 297-320.
- Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16. <http://www.insanbilimleri.com>, 02.02.2009 tarihinde alındı.
- Smith, D. C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 287-293.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.
- Tangen, R. (2009). Conceptualizing quality of school life from pupils' perspectives: A four dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- Weston, R. (1998). Quality of school life in government, catholic and other private secondary schools: Views of students and their parents. *Australian Institute of Family Studies Family Matters*, 50, 56-61.

Wilson, M. (1988). Internal construct validity and reliability of a quality of school life instrument across nationality and school level. *Educational And Psychological Measurement*, 48(4), 995-1009.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.

İletişim/Correspondence:

Öğr. Gör. Dr. Mediha Sarı
Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-posta: msari@cu.edu.tr

Received: 02/02/2012

Revision received: 09/04/2012

Approved: 11/04/2012