

OKUL YAŞAM KALİTESİNE İLİŞKİN ALGI İLE AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (MENDERES İLÇESİ ÖRNEĞİ)*

Abdurrahman İLĞAN **
Ebru OĞUZ ***
Burcu YAPAR ****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı akademik başarıyı etkileyen temel faktörlerden olan okul yaşam kalitesi ve öğrenci akademik motivasyon düzeyinin öğrenci görüşlerine göre yeterliliğini ve ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Menderes ilçesinde ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören 747 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada hem ilişkisel hem tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak üzere, araştırmacılar tarafından geliştirilen, “okul yaşam kalitesi” ve “akademik motivasyon” ölçekleri kullanılmıştır. Öğrencilere ait demografik değişkenlerin (sınıf düzeyi, okul türü, anne ve babasının ne iş yaptığı, anne ve babanın beraber yaşayıp yaşamadığı, ailenin aylık geliri, öğrencinin sağlık probleminin olup olmadığı, kardeş sayısı, sporcu lisansının olup olmadığı, okul takımında oynayıp oynamadığı, sosyal faaliyetlere katılıp katılmadığı, annesinin ve babasının hayatta olup olmadığı ve ailesi ile yaşayıp yaşamadığı) okul yaşam kalitesini ve öğrencilerin akademik motivasyon düzeyini etkileyip etkilemediğine ilişkin analizlere ve sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrenci algılarına göre, okulların öğrencilere makul düzeyde bir yaşam kalitesi sunduğu; öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ortanın biraz üstünde olduğu ve bu iki değişken arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul yaşam kalitesi, akademik motivasyon, demografik değişkenler, ilişki

EXAMINING RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED QUALITY OF SCHOOL LIFE AND ACADEMIC MOTIVATION'S LEVEL (MENDERSE CITY SAMPLE)

ABSTRACT

The aim of this research is to examine relationship between the ‘quality of school life’ and ‘students’ academic motivation’ variables affecting academic achievement, and to determine adequateness of these variables from perspectives of students. The sample of the research was consisted of 747 students attending in middle and high school in Menderes city as county of İzmir province in 2012-2012 academic years. Both survey and correlational model used for this research. To collect data “quality of school life” and “academic motivation” scales developed by researchers. Demographic variables such as grade level, school kind, parents job, having intact family or not, monthly income of family, being have health problem or not, quantity of siblings, being have sports license or not, playing in school sports clubs or not, quantity of joined social activities, being parents alive or not and live together with family or not analyzed whether could affect ‘quality of school life’ and ‘academic motivation’ and reported. The results showed that, from the perception of the students, schools delivered life quality to students in a decent level, and students’ academic motivation were relatively in high level whereas these two variables had at a moderate positive correlation.

Keywords: Quality of school life, academic motivation, demographic variables, correlation

* Bu makale XXII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yard. Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, e-posta: abdurrahmanilgan@gmail.com

*** Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, e-posta: oguz.ebru@gmail.com

**** Y. Lisans öğrencisi, Celal Bayar Üniversitesi, e-posta: yaparburcu@gmail.com

1. GİRİŞ

Akademik yaşantı, öğrencilerin okul yaşantılarındaki en önemli süreçlerden biridir. Bu süreçte öğrenciler başarılı ve başarısız olmakla nitelendirilebilirler. Öğrencinin akademik yaşantısında başarılı olması eğitimciler, aileler ve öğrenciler tarafından istenilen bir durumdur. Okul başarısı, okulda alınan notların belirli bir ortalamasının üzerinde yer alması anlamına gelmektedir. Okul başarısızlığı ise öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük notlar ile öğrencinin asıl kapasitesi arasında bir farklılığın bulunmasıdır (Garbarino, 1985). Başarısızlık, genellikle ilkokulun ilk yıllarında ortaya çıkar ve çocuk ergenlik dönemine geldiğinde artık bu problem yerleşmiş olur (Yavuzer, 2003).

Öğrencilerin akademik başarısında etkili olan çok sayıda faktörün olduğu bilinmektedir. Bu faktörler genel bir sınıflandırmayla aile, okul ve kişisel faktörler olarak gruplandırılabilir. Butler-Por (1985), okul başarısızlığının nedenlerini üç grupta incelemiştir: 1. Ev ve ailesel nedenler. Bunlar: a) Sosyal ve duygusal nedenler, kendine güven, otonomi, benlik saygısı, b) motivasyonel nedenler, c) aşırı aile baskısı, d) ailenin beklentisi, e) aile tutumları, f) ev atmosferi ve aile desteği, 2. Kişisel nedenler. Bunlar: a) Benlik saygısı, b) kendi kendine hareket edebilme yeteneği, c) başarı isteği ve başarısızlık korkusu, d) başarı korkusu ve 3. Okuldan kaynaklanan nedenler

Akademik başarı ergenin tüm yaşantısını etkileyen önemli bir kavramdır. Ergenin bütünsel gelişimi için destek sağlandığında bilişsel ve psikososyal gelişimi oldukça sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilecek ve başarı elde edilebilecektir. Kendini her yönden geliştiren insan, yapıcı değişikliklere uğrar. Problemlerini çözmeyi becerebilen, üretken ve başarılı bir birey olur. Bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum; başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir. Yüksek akademik başarıya sahip ergenlerin, düşük akademik başarıya sahip olanlardan daha az anti sosyal davranışlar gösterdiği görülmektedir (Donald, 1986; Erdoğan, 2006; Ma ve arkadaşları, 2000).

Ergenin akademik başarı ya da başarısızlığı, kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarılı olamama gibi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir (Hoge ve ark 1997; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Yılmaz, 2000).

Okul yaşam kalitesi ilk defa Epstein ve Mcpartland (1976) tarafından önerilmiş ve öğrencilerin tepkileri üç alt boyutta toplanmıştır. Bunlar, öğretmene karşı tutumlar, okul ödevlerine bağlılık ve genel olarak okuldan kaynaklanan doyum. Öğretmene karşı tutumlar, öğretmen- öğrenci arasında geçen etkileşimin doğasını; okul ödevlerine bağlılık, öğrencilerin ödevlere ya da verilen görevlere olan ilgi düzeylerini; okuldan kaynaklanan doyum ise; okula duyulan duyguları ifade etmektedir (Akt: Kong, 2008). Leonard (2002, 55), 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 olduğunu belirtmektedir (Akt: Bilgiç ve Sarı, 2010).

1.1. Okul Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi, bireylerin genel olarak iyi olma, yaşamdan elde ettikleri doyum düzeyi, kendilerine ilişkin mutluluk algısı, yaşama ne kadar pozitif baktıkları ve yaşamdan beklenenlerin ne kadarının elde edildiğini ifade eden bir kavramdır. Bu bağlamda okul

yaşam kalitesi ise, öğrencilerin okulda kendilerine sunulan eğitim yaşantılarından ne kadar memnun / hoşnut oldukları; kendilerine sunulan yaşantıların onların ilgi, amaç, ihtiyaç ve beklentilerini karşılama düzeyi; öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliği; etkileşimde buldukları paydaşlar olan öğretmenler, okul idaresi ve arkadaşları ile yaşadıkları etkileşimin niteliği; öğrencilerin okul yönetimine katılım düzeyleri; gelecek yaşamlarına değer katacak nitelikli öğrenme yaşantılarının miktarı; sosyal, duygusal, psikolojik ihtiyaçlarının ne kadarının okulda karşılandığı vb. ile açıklamak mümkündür.

Okul ortamında öğrencilerin en fazla vakit geçirdiği kişiler hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik davranışları öğrencilerin kişilik oluşumunda ve okul yaşam kalitesinde çok büyük etkileri olmakla birlikte, öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemektedir. Etkili öğretmenlerin özellikleri Amerikan Okul Yöneticileri Topluluğuna göre, öğretmenlerin sahip oldukları yönetim ve öğretim teknikleri ile kişisel özellikleridir. Birinci sonuca yoğunlaşan topluluk etkili öğretmenlerin iyi yöneticiler olarak şu özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Minor, 2002, 117): a-Problemler yaygınlık kazanmadan çözerler. b-Sistematik ve çeşitli öğretim teknikleri kullanırlar. c-Alanlarında bilgilidirler ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alırlar. d-Oldukça esnek, istekli ve izlenimleri olumludur. e-Kendi yeteneklerine güvenirlir ve öğrencileri için yüksek başarı beklentisi geliştirirler. f-Demokratiktirler ve öğrencilere sıcak, şefkatli ve ilgili davranırlar. g-Öğrencilerle sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da iletişim halindedirler.

Malin ve Linnakyla'ya göre (2001) okul yaşamının niteliği kişisel özelliklerin yanında, bireylerin deneyimleri, öğrencilerin öğretmenlerle olan iletişimi ve okul kültürüyle de ilgilidir. Okulun bulunduğu yer, sınıfların büyüklüğü diğer etkenler arasında sayılabilir. Öğrenciler için geniş çalışma grupları daha eğlenceli olmakta ve başarı için güdülenmeleri daha yüksek olmaktadır. Okulun örgütsel yapısının öğrenci başarısında ve yeni fikirlerin ortaya atılmasında olumsuz etkilere sahip olabileceğini ortaya koymuştur (Akt: Şişman, 2010). Öğretmenlerin okulda birlikte hareket etmeleri öğrencilerin başarılarını artıran diğer bir etmenddir. Öğretmenlerin okulda güç dağılımında rol almaları ve öğrencilerinden yüksek akademik başarı beklentisi öğrenci performansını geliştiren etkenler arasındadır. Etkinlik odaklı güçlü okul kültürü ve sağlıklı okullar öğrenci başarısını desteklemektedir.

Okul yaşam kalitesine katkısı bağlamında etkili olabilmek için bir öğretmen; 1-Öğrenme ve insan davranışı hakkında kuramsal bilgi sahibi olmalı, 2-Öğrenmeyi besleyen tutumlar ve samimi insan ilişkileri sergilemeli, 3-Öğretilecek konuya hakim olmalı ve 4-Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran öğretim becerilerine sahip olmalıdır (Smith 1969; Akt: Perrott, 1982, 5). Jensen ve Kiley'e göre, (2000, s. 84-85) etkili öğretmenler üç özelliğe sahiptir. Bunlar: 1-Etkili öğretmenler hem ne öğreteceklerini hem de nasıl öğreteceklerini çok iyi bilirler. 2-Etkili öğretmenler çok geniş bir öğretim becerisine ve bunları uygun zamanlarda kullanabilme yeteneğine sahiptirler. 3-Etkili öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştıran bir tutum sergilerler. Sıcak ve olumlu bir iklim bu öğretmenlerin sınıflarında hemen göze çarpar.

Öğretmen konuyu ne kadar iyi bilirse konuları o kadar anlaşılır kılar ve öğrencilerin öğrenmeden hoşlanmalarını sağlayabilir. Öğretmenin konu bilgisi arttıkça kendine olan güveni de artar ve konuyu öğrencilere öğretebilmek için onlarla daha fazla iletişime geçer. Konuyu daha fazla bilen öğretmenler daha açık bir dil kullanırlar. Öğrencinin her türlü sorusuna açıklırlar. Konu bilgisi fazla olan öğretmenler, açıklamalarında belirsizlikten uzak dururlar. Öğretmen ne kadar az belirsiz ifade kullanırsa öğrenci o kadar başarılı olur (Cruickshank vd., 1999, 328; Woolfolk, 1993, 475-478).

Öğrencilerin okullarda bilişsel, duygusal ve sosyal anlamda gelişmelerinin en hızlı olduğu zaman dilimlerini büyük ölçüde okul ortamında geçiriyor olmaları, okulun öğrencilere sunduğu yaşam kalitesinin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Bu bağlamda

örneğin Avusturalya eğitim bakanlığının ulusal amaçları arasında okul yaşam kalitesinin önemini betimleyen, destekleyici ve eğitici bir okul ortamı, öğrenmeye karşı duyarlılık gösteren, geleceğe karşı iyimser bir bakış açısına sahip bireylerin yetişmesinden söz edilmektedir (Mok ve Flynn, 2002).

1.2. Akademik Motivasyon

XX. yüzyıldan itibaren, eğitim süresince ilgi yetenek ve ihtiyaçlarını dikkate almak bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü yapılan araştırmalar, çocukların kendilerine has özellikleri olduğunu, ayrıca, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymuştur (Kıncal, 1996).

Günümüzde, nerdeyse tüm uygulamacı ve bilim insanlarının, kendi motivasyon tanımları mevcuttur. Şu kavramlar sıklıkla bu tanımlar içerisinde geçmektedir: Talepler, istemler, arzular, amaçlar, hedefler, ihtiyaçlar, dürtüler, özendiriciler. Luthans (1995) motivasyon kavramının teknik olarak, “davranışı veya dürtüyü harekete geçiren fiziksel ya da psikolojik bir eksikliğe ilişkin başlayan bir süreç”, şeklinde (s. 141); Eren (2012), “bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç olarak” (s. 498) ve Aydın (1989) tarafından ise, “bir davranışı balatan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel (bireye ait) bir güç”, (s. 197) şeklinde tanımlanmıştır. Yine Eren (2012) motive temel kavramından türetilen güdülemeyi ise “bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne (gaye veya amaca) doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı” şeklinde tanımlamıştır. İnsan davranışlarının çok azı motivasyon olmadan vuku bulmakta; neredeyse bilinçli davranışların tamamı motive edilmiş veya bu davranışların temelinde motivasyon vardır (Newstrom ve Davis, 1997, s. 116). İnsanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzı, ihtiyaç, korku, beklenti ve eğilimleridir (Eren, 2012).

Luthans (1995) motivasyon kuramlarının 1900 yılından sonraki tarihi süreç içerisinde gelişimin şu şekilde özetlemektedir: 1) Kapsam Kuramları; a) Bilimsel yönetim (ücret odaklı), b) İnsan İlişkileri (ekonomik güvenlik ve çalışma koşulları), c) Maslow (ihtiyaçlar hiyerarşisi), d) Herzberg (hijyenik ve özendirici faktörler), e) Alderfer (Var olma, İlişkide bulunma ve Gelişme ihtiyacı); 2) Süreç Kuramları; a) Lewin ve Tolman (beklenen ihtiyaçlar), b) Vroom (ümit / bekleyiş), c) Porter ve Lawler (performans ve memnuniyet), d) Lawler (E, P ve P, O beklentileri), 3) Çağdaş Kuramlar; a) Festinger ve Homans (Bilişsel uyumsuzluk / değişim), b) Adams (eşitlik), c) Heider, de Charmes ve Bem (bilişsel değerlendirme / öz algılama). İçerik kuramları, insanları nelerin motive ettiğini tanımlamaya odaklanmışken; süreç kuramları ise, motivasyonun nasıl olduğu ve motivasyon sürecinde bilişsel süreçlere odaklanmışlardır.

Akademik bağlamda Ergün’ e göre (2012), öğrencilerin motive olmamaları diye bir şey sözkonusu olamaz. Her öğrencide ihtiyaçlarını karşılama motivasyonu vardır. Eğer, öğretmenin istediği bir çalışma için öğrenciler yeterli düzeyde motivasyona sahip değilse, bunu nedeni bu çalışmanın öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamamasıdır (Poreter, 2000’den akt; Ergün, 2012). Öğrencinin motivasyonu; (a) başarabileceği beklentisine, (b) başarının sağlayacağı yarara ilişkin değerlendirmeye ve (c) öğrenme ortamının fiziksel, duygusal ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine bağlıdır.

Başarıya motive olmuş öğrenciler, daha düşük başarı motivasyonu gösteren öğrencilere göre, çalışmayı sürdürmede daha ısrarcı davranmaktadırlar. Ayrıca yüksek motivasyona sahip öğrenciler başarısızlıklarını kendi kişisel çabalarına (yeteri kadar hazırlanmamış olmak gibi) dayandırırken; düşük motivasyona sahip öğrencilerin ise başarısızlıklarını dışsal etkenlere (işin zorluğu, şanssızlık gibi) dayandırmaktadırlar. Bunun yanında bu iki öğrenci grubu arasındaki bir diğer fark ise tekrar denemeyle ilgilidir. Yüksek başarı motivasyonu olan

öğrenciler, başarısızlıklarını kabullenip daha çok çalışarak yeniden denemelerde bulunmakta iken; başarı motivasyonu düşük öğrencilerin ise çabuk yılgınlık gösterip vazgeçmektedirler (Arı, 2008). Good ve Brophy (1987) öğrenci motivasyon için gerekli koşulları şu şekilde açıklamışlardır (akt. Engin, Seven ve Zengin, 2003): 1) Destekleyici çevre ihtiyacı, 2) materyalin zorluk derecesini öğrencinin yeteneğine uygun hale getirme, 3) öğrenciler için anlamlı olan hedefler geliştirme ve 4) öğrencileri motive etme stratejilerinin kullanımında hassasiyet ve ılımlılıktır.

Bozanoğlu (2005) öğrencilerin güdülenme düzeyini etkileyen faktörleri; öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü, şeklinde açıklamaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı öğrenci algılarına göre öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen temel faktörlerin başında gelen okul yaşam kalitesi ve motivasyonlarının yeterlik (uygunluk) düzeylerinin belirlenmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Öğrenci algısına göre okul yaşam kalitesi ne düzeydedir? Bu düzey öğrencinin okumakta olduğu sınıf düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olmadığı, ebeveynlerin çalışma durumları, ebeveynlerin beraber olup olmadıkları, ailenin aylık geliri, sağlık probleminin olup olmadığı, öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı, evde kendisine ait bir çalışma odasının olup olmadığı, sınıfındaki mevcut öğrenci sayısı, herhangi bir spor branşında lisansının olup olmadığı, çeşitli faaliyetlere katılıp katılmadığına göre farklılaşmakta mıdır?

2) Öğrenci algısına göre öğrencilerin motivasyon düzeyi nedir? Bu düzey, öğrencinin okumakta olduğu sınıf düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olmadığı, ebeveynlerin çalışma durumları, ebeveynlerin beraber olup olmadıkları, ailenin aylık geliri, sağlık probleminin olup olmadığı, öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı, evde kendisine ait bir çalışma odasının olup olmadığı, sınıfındaki mevcut öğrenci sayısı, herhangi bir spor branşında lisansının olup olmadığı, çeşitli faaliyetlere katılıp katılmadığına göre farklılaşmakta mıdır?

3) Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ile akademik motivasyon düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Öğrencinin akademik başarısının artırılması dünyadaki bütün eğitim sistemlerinin temel hedefini oluşturmaktadır. Öğrencinin akademik başarısını etkileyen birçok değişken sayılabilir. Akademik başarıyı etkileyen bu değişkenleri aile, okul ve kişisel faktörler olarak kategorize etmek mümkündür. Buradan hareketle akademik başarıyı etkileyen bu değişkenlerin yeterlik düzeyinin betimlenmesi, özellikle Menderes gibi il içerisinde akademik başarının yeterli olmadığı bir ilçe için büyük önem arz etmektedir. Buradan hareketle, başarıyı etkileyen bağımsız değişkenlerden yeterlik / uygunluk düzeyinin düşük olduğu alanların tespit edilmesi / bunlara müdahale edilmesi ve Menderes ilçesinin akademik başarının artırılması umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada hem tarama (betimsel) hem de ilişkisel model kullanılmıştır. Karasar'a (2000) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu araştırma kapsamında öğrenci algılarına göre; okul yaşam kalitesi ve öğrencinin akademik motivasyon düzeyi belirlenmeye çalışıldığı (mevcut durumun ortaya konulmaya amaçlandığı) için bu araştırma betimsel bir araştırma olmanın yanında, her iki değişken arasındaki ilişki de incelendiği için aynı zamanda açıklayıcı ilişkisel (Creswell) bir çalışmadır. Fraenkel ve Wallen (2009) ilişkisel çalışmaları, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ortaya koyan araştırma türü olarak tanımlamakta iken; Creswell (2005) ise yordayıcı ve açıklayıcı olmak üzere iki tür ilişkisel çalışmadan söz etmektedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili Menderes ilçesi ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim okullarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Evrende yer alan okullarda toplam 3184'ü ortaokul, 1978'i ortaöğretim olmak üzere toplam 5162 öğrenci öğrenim görmektedir. Balcı (2010, 102) % 95 güven düzeyi ve % 5 hata içi 50.000 kişilik bir evren için 381 kişilik örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir. Örneklemin alınması aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir: Öncelikle okullar ve sınıflar birer küme olarak düşünülerek suretiyle küme örnekleme (Karasar, 2000, 115) alınmıştır. Her bir okul ve sınıf birer küme olarak alındıktan sonra, her sınıfın listesindeki 6. 12. ve 18. öğrenci örnekleme alınmıştır. Sınıf sayısının 18'i geçmesi durumunda varsa 24. öğrenci yoksa sınıf listesindeki son öğrenci örnekleme alınarak suretiyle sistematik örnekleme (Karasar, 2000, 129) tekniğiyle örnekleme alınmıştır. Okul, sınıf ve öğrenci listeleri Menderes İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle e-okul sistemi üzerinden elde edilmiştir. Sonuç itibarıyla, Menderes ilçesini temsilen 747 öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Düzye	N	%
Okul Türü	1. İlkokul	91	12,2
	2. Ortaokul	366	49,0
	3. Lise	290	38,8
Sınıf	1. 6. Sınıf	151	20,2
	2. 7. Sınıf	144	19,3
	3. 8. Sınıf	158	21,2
	4. 9. Sınıf	104	13,9
	5. 10. Sınıf	69	9,2
	6. 11. Sınıf	71	9,5
	7. 12. Sınıf	44	5,9
Anne sağ mı?	1. Evet	739	98,9
	2. Hayır	8	1,1
Baba sağ mı?	1. Evet	732	98,0
	2. Hayır	15	2,0
Babanın işi	1. Çalışmıyor	70	9,4
	2. Memur	112	15,0
	3. Serbest Meslek	537	71,9

Öğrenci Algılarına Göre Okul Yaşam Kalitesi ve...

Annenin işi	1. Çalışmıyor	500	66,9
	2. Memur	40	5,4
	3. Serbest Meslek	190	25,4
Anne baba beraber mi?	1. Evet	674	90,2
	2. Hayır	53	7,1
Aile ile beraber mi yaşıyor?	1. Evet	713	95,4
	2. Hayır	17	2,3
Aylık Gelir	1. 1-500 TL arası	108	14,5
	2. 501-1000 TL arası	263	35,2
	3. 1001-1500 TL arası	210	28,1
	4. 1501-3000 TL arası	97	13
	5. 3000 TL ve üzeri	42	5,6
Sağlık Problemi var mı?	1. Var	56	7,5
	2. Yok	669	89,6
Kardeş Sayısı	1. Tek	57	7,6
	2. İki kardeş	340	45,5
	3. Üç kardeş	196	26,2
	4. Dört kardeş	66	8,8
	5. Beş kardeş	41	5,5
	6. Altı kardeş	9	1,2
	7. Yedi kardeş	11	1,5
	8. Sekiz kardeş ve üzeri	10	1,2
Çalışma odası var mı?	1. Evet	547	73,2
	2. Hayır	195	26,1
Okul kütüphanesi var mı?	1. Evet	601	80,5
	2. Hayır	140	18,7
Sınıf Mevcudu	1. 10-20 arası	202	27,0
	2. 21-25 arası	234	31,3
	3. 26-30 arası	196	26,2
	4. 31 ve üzeri	112	15,0
Spor lisansı var mı?	1. Evet	176	23,6
	2. Hayır	568	76
Okul takımında oynuyor mu?	1. Evet	153	20,5
	2. Hayır	586	78,4

Çizelge 1'den görüleceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 91'i (% 12,2) ilkokula; 366'sı (% 49'u) ortaokula ve 290'ı (% 38,8) liseye devam etmekte; 151'i (% 20,2) 6.sınıfa, 144'ü (% 19,3) 7. sınıfa, 158'i (%21,2) 8. sınıfa, 104'ü (%13,9) 9. sınıfa, 69'u (%9,2) 10. sınıfa, 71'i (%9,5) 11. sınıfa ve 44'ü (% 5,9) 12. sınıfa devam etmekte; 739'nin (%98,9) annesi sağ iken, 8'inin (%1,1) annesi sağ değildir; 732'sinin (%98) baba sağ iken 15'inin (%2,0) babası sağ değildir; 70'inin (9,4) babası çalışmıyor, 112'sinin (15) babası memur; 537'sinin (71,9) babası serbest meslek çalışanı; 550'ünün (% 66,9) annesi çalışmıyor, 40'mın (%5,4) annesi memur; 190'ının (% 25,4) annesi serbest meslek çalışanı; 674'ünün (% 90,2) annesi ve babası beraber yaşarken 53'ünün (% 7,1) ayrı yaşamakta; 713'ü (% 95,4) aile ile beraber yaşarken, 17'si (% 2,3) ayrı yaşamaktadır; 108'inin (%14,5) aylık geliri 1-500 TL arası, 263'ünün (%35,2) 501-1000 TL arası, 210'unun (%28,1) 1001-1500 TL arası, 97'sinin (%13) 1501-3000 TL arası, 42'sinin (5,6) 3000 TL ve üzeridir; 56'sinin (%7,5) sağlık problemi varken, 669'sinin (%89,6) sağlık problemi yoktur; 57'si (%7,6) tek kardeş, 340'ı (%45,5) iki kardeş, 196'sı (%26,2) üç kardeş, 66'sı (%8,8) dört kardeş, 41'i (%5,5) beş kardeş; 9'u (%1,2) altı kardeş, 11'i (%1,5) yedi kardeş ve 10'u (%1,2) sekiz kardeş ve üzeridir; 547'sinin (%73,2) çalışma odası varken, 195'inin (%26,1) çalışma odası yoktur;

601'inin (%80,5) okul kütüphanesi varken, 140'ının (%18,7) okul kütüphanesi yoktur; 202'si (27,0) 10-20 arası, 234'ü (%31,3) 21-25 arası, 196'sı (26,2) 26-30 arası, 112'si (%15,0) 31 ve üzeri sınıf mevcudu belirtmiştir; 176'sının (%23,6) spor lisansı var, 568 (%76) spor lisansı yoktur; 153'ü (%20,5) okul takımında oynuyor, 586'sı (%78,4) okul takımında oynamamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

2.3.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

Ölçme aracı, ilgili literatür taraması kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı alan uzmanları ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda düzenlenerek uygulanmıştır. Ölçme aracında öğrencilerin okul ve öğretmenlerine ilişkin algılarının gerçekleşme düzeyi 5'li Likert şeklinde ölçülmüştür. Ölçme aracının seçenekleri şu şekildedir: Hiç, ara sıra, bazen, çoğu zaman, her zaman. Ölçme aracında yüksek puan okulun öğrenci için nitelikli yaşantılar sunduğunun göstergesi iken; düşük puan ise, okulun öğrenci için nitelikli yaşantıları daha az sunduğunun göstergesidir. Okul yaşam kalitesi ölçme aracının ilk formunda 22'si olumlu 2'si olumsuz olmak üzere 24 ifade yer almıştır. 8 ifade düşük yük değeri vermesi veya başka faktör altında daha yüksek faktör yük değeri vermesinden dolayı ölçekten çıkarılmışlardır. Buna göre ölçme aracında 13'ü olumlu 1'i olumsuz olmak üzere 14 ifade kalmıştır. Okul faktörü ölçeğine yönelik yapılan analizde KMO: ,908 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Okul yaşam kalitesi ölçeğinde yer alan ifadelerin faktör yük değerleri ,401 ile ,689 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise ,328 ile ,603 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 37,5'ini açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek ,87 düzeyinde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği

Ölçme aracı, ilgili literatür taraması ve öğrencilerle yapılan açık uçlu kompozisyonlardan elde edilen ifadeler kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı alan uzmanları ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda düzenlenerek uygulanmıştır. Akademik motivasyon ölçeğinde, öğrencilerin başarıya katkı sağlayacak davranışları ne sıklıkta yerine getirdiklerine ilişkin ifadeler 5'li Likert şeklinde ölçülmüştür. Ölçme aracının seçenekleri şu şekildedir: Hiç, ara sıra, bazen, çoğu zaman, her zaman. Akademik motivasyon ölçeğinde yüksek puan öğrenci motivasyon düzeyinin yüksekliğinin düşük puan ise düşüklüğünün göstergesidir. Motivasyon ölçeğinin ilk formunda 15'i olumlu 1'i olumsuz olmak üzere 16 ifade yer almıştır. 4 ifade düşük yük değeri vermesi veya başka faktör altında daha yüksek faktör yük değeri vermesinden dolayı ölçekten çıkarılmışlardır. Buna göre ölçme aracında 12 olumlu ifade kalmıştır. Motivasyon ölçeğine yönelik yapılan analizde KMO: ,917 ve Barlett's testindeki fark da (,000) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Okul faktörü ölçeğinde yer alan ifadelerin faktör yük değerleri ,556 ile ,798 arasında; madde-toplam korelasyon değerleri ise ,483 ile ,731 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 44,5'ini açıkladığı için, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ölçek ,88 düzeyinde alpha iç tutarlık katsayısına sahiptir. Bu sonuca göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında kullanılan iki farklı ölçme aracındaki ifadelerin seçenekleri aynı olup 5'li Likert şeklindedir. İfadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası hiç; 1,80-2,59 arası; 2,60-3,39 bazen; 3,40-4,19 çoğu zaman ve 4,20-5,00 arası ise her zaman şeklinde belirlenmiştir. Verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel (demografik) bilgiler, frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen okul yaşam kalitesi, ve akademik motivasyon düzeyinin betimlenmesinde; aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve motivasyon ölçeğine ilişkin puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde ortaya çıkan farkların kaynağının bulunmasında, varyansların eşit olduğu durumda Tukey HDS; varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Karşılaştırılan grup sayıları arasında büyük farklar olması durumunda t-testinin nonparametrik karşılığı Mann Whitney U testi, ve tek yönlü varyans analizinin nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bunun yanında, okul yaşam kalitesi ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemek içinse, pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde öğrenci algılarına göre, akademik başarıyı etkileyen okul yaşam kalitesi ve akademik motivasyon düzeyinin betimlenmesi amacıyla geliştirilen ölçme araçlarıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları sırasıyla; 'okul yaşam kalitesi' ve 'akademik motivasyon', başlıkları altında sunulmuştur.

3.1. Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2'de görüleceği üzere, öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının çoğu zaman ($X= 4,10$) düzeyine tekabül ettiği ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğrenci algısına göre, okullar öğrencilere makul bir düzeyde ve sıklıkta nitelikli yaşam alanı sunmaktadır. Bu sonucun olumlu bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Okul yaşam kalitesi ölçeğinde, öğrenci algısına göre en sık sergilenen davranışların, 'öğretmenlerim sorduğum soruları cevaplandırır' ($X= 4,44$), 'öğretmenlerin bana iyi davranır' ($X= 4,42$) ve 'öğretmenlerim dersi iyi anlatır' ($X= 4,41$) şeklinde ortaya çıkarken; en az sergilenen davranışların ise 'okulumdaki dersler ağır geliyor' ($X= 3,39 / 2,60$), 'okulumuzda hoşgörülü bir ortam vardır' ($X= 3,98$) ve 'öğretmenlerimiz dersi niçin öğrenmemiz konusunda bizi cesaretlendirir' ($X= 4,01$) olduğu ortaya çıkmıştır.

3.1.1. Okul Yaşam Kalitesinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin sahip olduğu kişisel değişkenlerin okullarına ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğine ilişkin analizler bu başlık altında verilmiştir. Buna göre öğrencinin; sınıf düzeyi, okul türü, anne ve babasının ne iş yaptığı, ailenin aylık geliri, sağlık probleminin olup olmadığı, kardeş sayısı, sosyal faaliyetlere katılıp katılmadığı ve son olarak da araştırmaya katılan okullar arasında fark olup olmadığına ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

Çizelge 2.*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri*

Okul Yaşam Kalitesi İfadeleri	X	SS
1.Öğretmenlerim bana iyi davranır.	4,42	,88
2.Öğretmenlerimle iyi bir iletişimim var.	4,31	,89
3.Öğretmenlerim sınıftaki arkadaşlarıma ve bana eşit davranır.	4,28	1,08
4.Öğretmenlerim dersi iyi anlatır.	4,41	,83
5.Okulumuzda disiplin kuralları eşit uygulanır.	4,28	1,16
6.Okulumda kendimi güvende hissederim.	4,28	1,04
7.Okulda kendimi mutlu hissederim.	4,01	1,16
8.Okulumdaki dersler oldukça ağır geliyor.*	3,39	1,17
9.Okulumuzda hoşgörülü bir ortam vardır.	3,98	1,15
10.Öğretmenlerim soru sorduğum zaman cevaplandırır.	4,43	,90
11.Okulumdaki dersler seviyeme uygun geliyor.	4,13	1,01
12.Öğretmenlerim beni kitap okumaya teşvik eder.	4,09	1,17
13.Öğretmenlerimiz dersi niçin öğrenmemiz konusunda bizi cesaretlendirir.	4,01	1,12
14.Okulda sınav tarihleri dengeli düzenlenir.	4,23	1,14
TOPLAM	4,10	,58

* Olumsuz ifade

Sınıf ve okul düzeyine göre: Sınıf düzeyine göre öğrencinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: 6. Sınıf (N= 151; X= 59,9; ss= 6,2); 7. Sınıf (N= 144; X= 60,3; ss= 6,4); 8. Sınıf (N= 158; X=59; ss= 6,99); 9. Sınıf (N= 104; X= 56,83; ss= 8,01); 10. Sınıf (N= 69; X= 53,6; ss= 8,16); 11. Sınıf (N= 71; X= 52,54; ss= 8,84) ve 12. Sınıf (N= 44; X= 50,38; ss= 12). Sınıf düzeyine göre öğrencinin okuluna ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [F(6-734) = 21,56; p < .05]. Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine; 7. sınıf öğrencilerinin 9, 10,11 ve 12. sınıf öğrencilerine; 8. sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine; 9. sınıf öğrencilerinin ise 11 ve 12. sınıf öğrencilerine oranla, okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. 7. Sınıftan itibaren tüm gruplar arasında anlamlı istatistiki farklar olmamakla birlikte sınıf düzeyi arttıkça okula yaşam kalitesine ilişkin algılanan puanların düşmesi dikkat çekicidir. Sınıf düzeyi arttıkça okul yaşam kalitesi ilişkin puanlarda meydana gelen düşüşlerde, genç ergenlerin kimliklerini bulma, meslek veya üniversiteye yerleşmeye yönelik kaygıları etkili olabilir.

Okul düzeyine göre öğrencinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: İlkokul (N= 91; X= 59,76; ss= 6,13); ortaokul (N= 366; X= 59,7; ss= 6,64); lise (N=290; X= 53,93; ss= 9,24). Okul düzeyine göre öğrencinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır [F(2-744) = 49,94; p < .05]. Buna göre, hem ilkokullarda öğrenim gören 2. kademe öğrencilerinin hem de ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerine oranla, okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıftaki mevcut öğrenci sayısına göre, okul yaşam kalitesine ilişkin algıların betimsel istatistikleri şu şekildedir: 10-20 arası (N= 202; X= 57,78; ss= 7,08); 21-25 arası (N= 234; X= 57,4; ss= 8,06); 26-30 arası (N=196; X= 58,17; ss=7,66) ve 31 ve üzeri (N=114; X= 55,77; ss= 10,71). Sınıftaki mevcut öğrenci sayısına göre, öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [F(3-742) = 2,23; p > .05]. Buna göre, sınıflardaki mevcut öğrenci sayıları, öğrencilerin okullarına ilişkin algılarını etkilememektedir.

Ebeveyn durumuna ilişkin: Babanın yaptığı işe göre öğrencinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: Çalışmıyor (N= 70; X= 56,14; ss=

10,48), memur (N= 112; X= 56,49; ss= 7,91) ve serbest meslek (N= 537; X= 57,8; ss= 8). Babalarının yaptığı işe göre öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [F(2-716) = 2,217; p > .05]. Diğer bir deyişle, babanın ne iş yaptığının çocuğunun okul yaşamına ilişkin algısını etkilememektedir. Annenin yaptığı işe göre öğrencinin okul yaşamına ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için -karşılaştırılan grup sayıları arasında büyük farklar olması dolayısıyla- tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Çalışmıyor (N= 500; Sıra ort. = 368,37), memur (N= 40; Sıra ort. = 334,58) ve serbest meslek (N= 190; Sıra ort. = 364,48). Annenin yaptığı işe göre de öğrencinin okul yaşamına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [X(2) = ,958; p > .05]. Diğer bir deyişle öğrencinin okul faktörüne ilişkin algılarının annesinin ne iş yaptığına göre de değişmediği ortaya çıkmıştır. Ailenin aylık gelirine göre öğrencinin okul yaşamına ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: 500 TL'ye kadar (N= 108; X= 57,07; ss= 9,02), 501-1000 TL arası (N= 263; X= 58,32; ss= 7,75), 1001-1500 TL arası (N= 210; X= 57,12; ss= 8,12), 1501-3000 TL arası (N= 97; X= 56,71; ss= 8,93) ve 3001 TL ve üzeri (N= 42; X= 54,78; ss= 7,68). Ailenin aylık gelirine göre öğrencinin okul yaşamına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [F(4-715) = 2,168; p > .05]. Diğer bir deyişle öğrencinin okul yaşamına ilişkin algısının ailenin aylık gelirine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Kardeş sayısına göre öğrencinin okul yaşamına ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: Ailenin tek çocuğu (N= 57; X= 57,76; ss= 8,01), 2 kardeş (N= 340; X= 57,53; ss= 8,18), 3 kardeş (N= 196; X= 57,44; ss= 8,34), 4 kardeş (N= 66; X= 57,82; ss= 7,36) 5 kardeş (N= 41; X= 56,96; ss= 9,88) ve 6 kardeş ve üzeri (N= 30; X= 55,55; ss=8,17). Kardeş sayısına göre öğrencinin okul ortamına ilişkin algılarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [F(5-724) = ,397; p > .05].

Kişisel Faktörlere göre: Öğrencilerin herhangi bir spor branşında lisanslarının olup olmamasına göre, okul faktörüne ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Lisansı olanlar (N= 176; X= 56,30; ss= 8,3) lisansı olmayanlar (N= 568; X= 57,8; ss= 8,11). Buna göre öğrencilerin sporcu lisanslarının olup olmaması onların okul faktörüne ilişkin algılarını farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır (t(742) = 2,163; p < ,05). Buna göre, lisansı olmayan öğrencilerin, lisansı olan öğrencilere oranla, okula yaşamına ilişkin algıları daha olumludur.

Öğrencinin okul takımında oynayıp oynamadığına göre okul yaşamına ilişkin algının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Okul takımında oynayanlar (N= 154; X= 58,07; ss= 7,47) okul takımında oynamayanlar (N= 586; X= 57,3; ss= 8,4). Buna göre öğrencilerin okulun takımında oynuyor olup olmamaları onların okul faktörüne ilişkin algılarını farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır (t(738) = ,311; p > ,05).

Öğrencinin herhangi bir sosyal etkinlik (sinema, tiyatro, resim, müzik, spor vb.) yapıp yapmamasına göre okul yaşamına ilişkin algının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Etkinlik yapanlar (N= 474; X= 57,81; ss= 8,04) etkinlik yapmayanlar (N= 273; X= 56,86; ss= 8,44). Buna göre öğrencilerin herhangi bir sosyal etkinlik yapıyor olup olmamaları onların okula ilişkin algılarını farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır (t(745) = ,129; p > ,05).

3.2. Akademik Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Çizelge 3'de verilmiştir.

Çizelge 3.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri

Akademik Motivasyon İfadeleri	X	SS
1.Ders çalışmaktan hoşlanırım.	3,87	1,08
2.Ders çalışmaya yeteri kadar zaman ayırıyorum.	3,84	1,09
3.Öğretmenlerimin anlattıklarını kolaylıkla anlarım.	3,91	,84
4.Ödevlerim bana kolay geliyor.	3,51	1,05
5.Dersleri dikkatle takip ederim.	4,18	,86
6.Ödev yapma dışında düzenli olarak kitap okurum.	3,29	1,21
7.Düzenli ve planlı ders çalışırım.	3,49	1,20
8.Sınav sorularını vaktinde tamamlarım.	4,08	,98
9.Derslerde iyi not tutarım.	3,88	1,12
10.Okulda öğrendiklerimi evde tekrar ederim.	3,47	1,15
11.Anlayamadığım konuları öğretmenlerime sorarım.	4,08	1,06
12.Bildiklerimi yazıyla anlatabilirim.	4,03	1,07
TOPLAM	3,80	,70

Çizelge 3’den görüleceği üzere, öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının çoğu zaman ($X= 3,80$) düzeyine tekabül ettiği ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin akademik motivasyonlarını betimleyen davranışları çoğu zaman düzeyinde yerine getirdikleri algısına sahiptirler. Bu sonucun yeterli düzeyi açısından makul olduğunu söylemek mümkündür. Akademik motivasyon ölçeğinde, öğrencilerin en sık sergiledikleri davranışların, ‘dersleri dikkatle takip ederim’ ($X= 4,18$), ‘sınav sorularını vaktinde tamamlarım’ ($X= 4,08$) ve anlayamadığım konuları öğretmenlerime sorarım ($X= 4,08$) şeklinde ortaya çıkarken; en az sergiledikleri davranışların ise ‘ödev yapma dışında düzenli olarak kitap okurum’ ($X= 3,27$), ‘okulda öğrendiklerimi evde tekrar ederim’ ($X= 3,47$) ve ‘ödevlerim bana kolay geliyor’ ($X= 3,51$) olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2.1. Akademik Motivasyon Düzeyine İlişkin Algının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin sahip olduğu demografik değişkenlerin onların akademik motivasyonlarına ilişkin algılarını etkileyip etkilemediğine ilişkin analizlere bu başlık altında değinilmiştir. Buna göre öğrencinin; sınıf düzeyi, okul türü, anne ve babasının ne iş yaptığı, anne ve babanın beraber yaşayıp yaşamadığı, ailenin aylık geliri, sağlık probleminin olup olmadığı, kardeş sayısı, sporcu lisansının olup olmadığı, okul takımında oynayıp oynamadığı, sosyal faaliyetlere katılıp katılmadığı, annesinin ve babasının hayatta olup olmadığı ve ailesi ile yaşayıp yaşamadığına ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

Sınıf ve okul düzeyine göre: Sınıf düzeyine göre öğrencinin kişisel faktörlere ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: 6. Sınıf ($N= 151$; $X= 49,64$; $ss= 6,95$); 7. Sınıf ($N= 144$; $X= 47,60$; $ss= 7,7$); 8. Sınıf ($N= 158$; $X= 45,88$; $ss= 8,91$); 9. Sınıf ($N= 104$; $X= 43,31$; $ss= 8,38$); 10. Sınıf ($N= 69$; $X= 43,92$; $ss= 7,58$); 11. Sınıf ($N= 71$; $X= 41,2$; $ss= 7,07$) ve 12. Sınıf ($N= 44$; $X= 39,87$; $ss= 9,68$). Sınıf düzeyine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(6-734)} = 17,24$; $p < .05$]. Buna göre, 6. Sınıf öğrencilerinin 8, 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 7. Sınıf öğrencilerinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 8. Sınıf öğrencilerinin ise 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine oranla, motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Genel bir eğilim olarak –bütün gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte- sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşme eğiliminde olduğu söylenebilir. Okul düzeyine göre öğrencinin motivasyon düzeyine ilişkin algılarına ait betimsel

istatistikler şu şekildedir: İlkokul (N= 91; X= 47,43; ss= 7,85); ortaokul (N= 366; X= 47,72; ss= 8,13); lise (N=290; X= 42,41; ss= 8,18). Okul düzeyine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır [$F_{(2-744)} = 37,133$; $p < .05$]. Buna göre, lise öğrencilerinin ilkokullarda öğrenim gören 2. kademe öğrencileri ve ortaokul öğrencilerine oranla motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon düzeyinin sınıftaki mevcut öğrenci sayısına göre, betimsel istatistikleri şu şekildedir: 10-20 arası (N= 202; X= 45,40; ss= 8,41); 21-25 arası (N= 234; X= 46,33; ss= 8,24); 26-30 arası (N=196; X= 46,03; ss= 8,25) ve 31 ve üzeri (N=114; X= 43,88; ss= 9,44). Öğrencilerin motivasyon düzeyinin, sınıftaki mevcut öğrenci sayısına göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-742)} = 2,36$; $p > .05$]. Buna göre, sınıflardaki mevcut öğrenci sayıları, öğrencilerin motivasyon düzeyine ilişkin algılarının etkilememektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeyinin, kendilerine ait çalışma odalarının olup olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Kendisine ait çalışma odası olan (N= 547; X= 45,95; ss= 8,39), kendisine ait çalışma odası olmayan (N= 195; X= 44,5; ss= 8,71). Bu sonuca göre, kendisine ait çalışma odası olan öğrencilerin, kendisine ait çalışma odası olmayan öğrencilere oranla, motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveyn durumuna ilişkin: Öğrencilerin motivasyon düzeyinin babalarının yaptıkları işe göre, betimsel istatistikler şu şekildedir: Çalışmıyor (N= 70; X= 44,88; ss= 9,02), memur (N= 112; X= 45,86; ss= 8,39) ve serbest meslek (N= 537; X= 45,75; ss= 8,53). Babanın yaptığı işe göre öğrencinin motivasyon düzeyine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(2-716)} = ,34$; $p > .05$]. Diğer bir deyişle, babanın yaptığı işin öğrencilerin motivasyonu üzerinde bir etkisi ortaya çıkmamıştır.

Annenin yaptığı işe göre öğrencinin kişisel faktörlere ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için -karşılaştırılan grup sayıları arasında büyük farklar olması dolayısıyla- tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Çalışmıyor (N= 500; Sıra ort. = 360,2), memur (N= 40; Sıra ort. = 382,55) ve serbest meslek (N= 190; Sıra ort. = 375,87). Annenin yaptığı işe göre öğrencinin motivasyon düzeyine ilişkin ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [$X_{(2)} = 1,038$; $p > .05$]. Diğer bir deyişle öğrencinin motivasyon düzeyinin annenin yaptığı işe göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Ailenin aylık gelirine göre öğrencinin motivasyon düzeyine ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: 500 TL'ye kadar (N= 108; X= 45,31; ss= 9,30), 501-1000 TL arası (N= 263; X= 45,91; ss= 8,44), 1001-1500 TL arası (N= 210; X= 45,39; ss= 8,42), 1501-3000 TL arası (N= 97; X= 45,6; ss= 8,26) ve 3001 TL ve üzeri (N= 42; X= 44,28; ss= 7,5), Ailenin aylık gelirine göre öğrencinin motivasyon düzeyine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(4-715)} = ,389$; $p > .05$]. Diğer bir deyişle öğrencinin motivasyon düzeyinin ailenin aylık gelirine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Öğrencinin motivasyon düzeyinin; annenin ve babanın hayatta olup olmaması, anne ve babanın birlikte olup olmaması, öğrencinin ailesi ile yaşayıp yaşamadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizlerde karşılaştırılan grup sayıları arasında büyük farklar olmasından dolayı t-testi yerine parametrik olmayan alternatifi olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Annenin hayatta olup olmamasına göre öğrencinin motivasyon düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Annesi hayatta olan (N= 739; Sıra ort. = 375,44), annesi hayatta olmayan (N= 8; Sıra ort. = 241,13). Annenin hayatta olup olmamasının öğrencilerin motivasyon düzeyini farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (U = 1885,5; $p > .05$). Babanın

hayatta olup olmamasına göre öğrencinin motivasyon düzeyine ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Babası hayatta olan (N= 732; Sıra ort. = 376,55), babası hayatta olmayan (N= 15; Sıra ort. = 249,37). Babanın hayatta olup olmamasının öğrencilerin motivasyon düzeyini farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır (U = 3620,5; p < .05). Buna göre, babası hayatta olan öğrencilerin motivasyon düzeyinin, babası hayatta olmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anne ve babanın birlikte olup olmamasına göre öğrencinin motivasyon düzeyine ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Annesi babası birlikte olan (N= 674; Sıra ort. = 368,49), annesi babası ayrı olan (N= 53; Sıra ort. = 306,91). Annesi babası birlikte olan öğrencilerin, annesi babası ayrı olan öğrencilere oranla motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (U = 14835; p < .05). Öğrencinin, ailesiyle birlikte yaşayıp yaşamadığına göre aile desteği ve ortamına ilişkin algının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Ailesiyle birlikte yaşayan (N= 713; Sıra ort. = 368,18), ailesinden ayrı yaşayan (N= 17; Sıra ort. = 252,94). Ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin, ailesinden ayrı yaşayan öğrencilere oranla motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (U = 4147; p < .05). Bu sonuçlara göre, öğrencinin babasının hayatta olması, ebeveynlerin beraber olması ve ailesiyle yaşıyor olmasının, motivasyonuna katkı sağlayan bir durum olduğu ortaya çıkmıştır.

Kardeş sayısına göre, öğrencilerin motivasyon düzeyine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Ailenin tek çocuğu (N= 57; X= 47,38; ss= 8,93), 2 kardeş (N= 340; X= 45,94; ss= 8,3), 3 kardeş (N= 196; X= 45,65; ss= 8,86), 4 kardeş (N= 66; X= 43,85; ss= 8,24) 5 kardeş (N= 41; X= 44,38; ss= 7,9) ve 6 kardeş ve üzeri (N= 30; X= 43,51; ss= 8,98). Kardeş sayısına göre öğrencinin motivasyon düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(5-724)} = 1,69$; p > .05]. Diğer bir deyişle öğrencinin motivasyon düzeyini kardeş sayısının etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin sağlık problemleri olup olmamasına göre motivasyon düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Sağlık problemi olanlar (N= 56; Sıra ort. = 353,57), sağlık problemi olmayanlar (N= 669; Sıra ort. = 363,79). Öğrencinin sağlık probleminin olup olmamasının, motivasyon düzeyini farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır (U = 18204; p > .05).

Öğrencinin yaptığı faaliyetlere ilişkin: Öğrencilerin herhangi bir spor branşında lisanslarının olmasının, motivasyon düzeyini farklılaştırp farklılaştırmadığını test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Spor lisansı var (N= 176; X= 44,98; ss= 8,82) spor lisansı yok (N= 568; X= 45,79; ss= 8,40). Buna göre öğrencilerin spor lisanslarının olup olmaması onların motivasyon düzeylerini etkilemediği ortaya çıkmıştır ($t_{(742)} = ,268$; p > ,05). Öğrencilerin okul takımında oynamalarının, onların motivasyon düzeyini farklılaştırp farklılaştırmadığını test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Okul takımında oynayanlar (N= 154; X= 46,04; ss= 8,61) okul takımında oynamayanlar (N= 586; X= 45,53; ss= 8,49). Buna göre öğrencilerin okulun takımında oynuyor olup olmamaları onların motivasyon düzeyinin etkilemediği ortaya çıkmıştır ($t_{(738)} = ,508$; p > ,05).

Öğrencilerin herhangi bir sosyal etkinlik (sinema, tiyatro, resim, müzik, spor vb.) yapmalarının onların motivasyon düzeylerini etkileyip etkilemediğini test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Etkinlik yapanlar (N= 474; X= 46,53; ss= 8,33) etkinlik yapmayanlar (N= 273; X= 44,04; ss= 8,58). Buna göre öğrencilerin herhangi bir sosyal etkinlik yapıyor olmamalarının onların motivasyon düzeylerini farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır ($t_{(745)} = 3,89$; p < ,05). Bu sonuca göre, herhangi bir sosyal etkinlik yapan

öğrencilerin, yapmayanlara oranla, motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3. Okul Yaşam Kalitesi ile Akademik Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Öğrenci algılarına göre, okul yaşam kalitesi ile akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, okul yaşam kalitesi ile akademik motivasyon arasında ($r = .626$; 0.01 anlamlılık düzeyinde) orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algıları arttıkça, akademik motivasyon düzeylerinin de orta düzeyde artma eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu başlık altında toplanan verilerden elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

4. 1. Okul Yaşamına Kalitesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin okul yaşamlarının kalitesine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyine tekabül ettiği ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğrenci algısına göre, okullar öğrencilere makul bir düzeyde ve sıklıkta nitelikli yaşantılar sunmaktadırlar. Okul yaşam kalitesi ölçeğinde, öğrenci algısına göre en sık sergilenen davranışların, ‘öğretmenlerim sorduğum soruları cevaplandırır’, ‘öğretmenlerin bana iyi davranır’ ve ‘öğretmenlerim dersi iyi anlatır şeklinde ortaya çıkarken; en az sergilenen davranışların ise ‘okulumdaki dersler oldukça ağır geliyor’ ‘okulumuzda hoşgörülü bir ortam vardır’ ve ‘öğretmenlerimiz dersi niçin öğrenmemiz konusunda bizi cesaretlendirir’ olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yaşam kalitesi ölçeğinden elde edilen verilerin demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okula ilişkin olumlu algılarının azaldığı görülmektedir. Sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonucunda; 6. Sınıf öğrencilerinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 7. Sınıf öğrencilerinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 8. Sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 9. sınıf öğrencilerinin ise 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine oranla, okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Sarı, Ötünç, ve Erceylan’ın (2007) Adana’da lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını inceledikleri araştırmalarında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bilgiç ve Sarı’ya göre (2010) altıncı sınıf öğrencileri, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre okullarındaki yaşamı daha kaliteli algılamaktadır. Durmaz (2008) lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında sınıf düzeyine göre bir farklılık bulamamıştır. Yılmaz (2007), 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamına ilişkin algıları incelediği araştırmasında, öğrencilerin öğretmen algısı ile okuldan memnuniyet düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Kong’a göre (2008) öğrencilerin okul yaşam kalitesini ve öğrenme deneyimlerini cinsiyet ve okul düzeyi etkilemektedir. İlköğretim öğrencileri ortaöğretim öğrencilerine göre okul yaşamı kalitesini daha yüksek bulmuşlardır. Öğrenme deneyimleri okul yaşam kalitesinin önemli bir yordayıcısıdır. Samdal ve arkadaşlarının (1998) Finlandiya, Latviya, Norveç ve Slovakya’daki 11-13-15 yaş grubundaki öğrencilerin okul doyumlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında ise büyük öğrencilerin, küçük öğrencilere göre daha fazla doyum sergilediklerini ve ülkeler arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar bu sonuçları ülkelerin eğitim sitelerine ve yapılan eğitim reformlarına bağlamışlardır (Akt: Karatzias, Papadioti-Athorosias, Power, Swanson, 2001).

Demir, Kaya ve Metin'in (2012) Kars ilinde lise öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda sınıflara göre öğrencilerin öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik olumsuz duygular ve genel toplamda on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin, ailesinden ayrı yaşayan öğrencilere oranla okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Tunç ve Beşaltı'nın (2013) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını inceledikleri araştırma sonucunda öğretmen alt boyutunda anne-babaları ayrı yaşayanların lehine anlamlı fark görülmektedir.

Lisansız olmayan öğrencilerin, lisansız olan öğrencilere oranla, okula yaşam kalitesine algıları daha olumludur. Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının; annenin ve babanın yaptığı işe; ailenin gelirine; kardeş sayısına; sınıftaki mevcut öğrenci sayısına; okul takımında oynayıp oynamadıklarına ve sosyal bir etkinlik yapıp yapmadıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonuç Durmaz'ın (2008) Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında yaptığı araştırmada da belirtilmiştir. Anne ve babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, Arastaman (2006) lise öğrencilerinin okula bağlılığıyla ilgili yaptığı araştırmada annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okul bağlılık durumunda azalma olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan öğrenciler okula karşı davranışsal olarak bağlılık göstermekte, bilişsel olarak düşük bağlılık göstermektedirler. Demir, Kaya ve Metin'e göre (2012) lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ile öğretmenler, okul yöneticileri, sosyal etkinlikler ve genel toplamda anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülürken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık yer almamaktadır. Yine öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülürken ölçeğin diğer boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4. 2. Akademik Motivasyon Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin motivasyon düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman ($X= 3,80$) düzeyine tekabül ettiği ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğrenciler, motivasyon ölçeğine ilişkin davranışları çoğu zaman düzeyinde yerine getirdikleri algısına sahiptirler. Osterman'a göre (2000) okula bağlılığı yüksek öğrenciler, daha çok motive olurlar ve öğrenmeye daha çok isteklidirler. Kabul edilmiş olma, dahil olma, ya da mutluluk, gurur duyma, hoşnut olma, sakinlik gibi olumlu düşünceleri içerirken, red edilme, dışlanma, görmezden gelinme gibi negatif duyguların sonucunda oluşan kaygı, depresyon, kıskançlık ve yalnızlığı ortadan kaldırılabılır (Osterman, 2000). Ayrıca okulda daha iyi şartlara sahip öğrenciler, okullarına karşı daha olumlu duygulara sahip oluyorlar (Durmaz, 2008).

Akademik motivasyon ölçeğinde, öğrencilerin en sık sergiledikleri davranışların, 'dersleri dikkatle takip ederim', 'sınav sorularını vaktinde tamamlarım' ve anlayamadığım konuları öğretmenlerime sorarım şeklinde ortaya çıkarken; en az sergiledikleri davranışların ise 'ödev yapma dışında düzenli olarak kitap okurum', 'okulda öğrendiklerimi evde tekrar ederim' ve 'ödevlerim bana kolay geliyor' olduğu ortaya çıkmıştır. Eryılmaz (2007), öğrencilerin derse katılmalarında etkili olan öğretmenle ilgili faktörleri belirlemeye yönelik nitel çalışma sonucuna göre öğrencilerin derse katılmalarında öğretmenle ilgili; öğretmenin dersi işleme yöntemi, öğretmenin öğrencilerin kişisel beklentilerine yanıt vermesi ve öğretmenin kişilik özellikleri olmak üzere üç önemli faktör bulunmuştur.

Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonucunda, 6. Sınıf öğrencilerinin 8, 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 7. Sınıf öğrencilerinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 8. Sınıf öğrencilerinin ise 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine oranla, motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kendisine ait çalışma odası olan öğrencilerin, kendisine ait çalışma odası olmayan öğrencilere oranla, motivasyonlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Babası hayatta olan öğrencilerin, motivasyonlarının, babası hayatta olmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Annesi babası birlikte olan öğrencilerin, annesi babası ayrı olan öğrencilere oranla motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin, ailesinden ayrı yaşayan öğrencilere oranla okul yaşam kalitesine ilişkin motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Herhangi bir sosyal etkinlik yapan öğrencilerin, yapmayanlara oranla, motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Akandere, Özyalvaç ve Duman'ın (2010) ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları araştırma sonucunda boş zamanlarda spor yapanların içsel motivasyon puanlarının yüksek olduğu, yani spor yapma sıklığı arttıkça, içsel motivasyon puanları da arttığı, ayrıca hiç spor yapmayanların motivasyonsuzluk puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Okul yaşam kalitesi (niteliği) ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan Mok ve Flynn'in (1997) elde ettiği bulgular ise, okulun yaşam kalitesinin, öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın %20'sini açıkladığı yönündedir. 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 doğurduğunu göstermektedir (Goodenow, 1992a, 1992b; Goodenow ve Grady, 1993; Akt: Bilgiç ve Sarı, 2010). Ayrıca Mok ve Flynn'in (1998) onikinci sınıf öğrencilerinden elde ettikleri bulgulara göre okul yaşam kalitesi öğrencilerin akademik başarılarının %20'sini açıklayabilmektedir (Akt: Sarı, 2012). Ayrıca yapılan bir çok araştırma sonucunda akademik motivasyon ile akademik performans arasında pozitif bir etkilenme görülmüştür (Akt: Forteir, Vallerand, Guay, 1995; Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011). 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 okullarına devam etmeyi daha çok istediklerini ortaya koymuşlardır (Akt: Sarı,2006).

4. 3. Okul Yaşam Kalitesi ile Akademik Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkiye dair Sonuçlar ve Tartışma

Okul yaşam kalitesi ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan analiz bu iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, yapılan analizin sonucunu iki farklı şekilde ifade etmek mümkündür. Bunlar: 1) Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları arttıkça akademik motivasyon düzeylerinin de orta düzeyde artacağı veya 2) öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri arttıkça, okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının da orta düzeyde artacağıdır. İfade edilen bu iki sonuç arasında eğitim öğretim yaşantısı bağlamında birinci önerme daha doğru gibi görünmekle birlikte, ikinci önermenin de doğruluk payı olduğu için, bu iki değişken arasında sebep sonuç ilişkisi kurmak makul bir bakış açısı sunmamaktadır.

Araştırmamanın genel bir değerlendirmesini yapmak gerekirse; öğrencilerinin yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri, kişiliklerinin, bilişsel gelişimlerinin, insani değerlerinin geliştiği -bir nevi ilkel bir insandan uygar bir insan olmaya doğru evrildikleri- okul ortamının yaşam kalitesinin yüksek olması, toplumun geleceği açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma bağlamında, temsil gücü son derece yüksek olan bir örneklemeden hareketle, ortaokul ve liselerin okul yaşam kalitelerinin görece yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin anahtar önermesi olan "okulda kendimi mutlu hissedirim" ifadesinin aritmetik ortalaması 5'li Likert üzerinden 4 düzeyinde çıkmıştır. Gallup (www.sabah.com.tr) araştırma şirketinin 2010 yılı boyunca dünyanın 124 ülkesinde yürüttüğü, insanların mutluluk düzeyini ortaya koyan araştırma sonucunda, Türkiye'nin 124 ülke arasında 75. sırada yer aldığı ve toplumun % 16'sının mutlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Toplumun mutluluk indeksi araştırmasında elde edilen sonuç ile bu araştırma kapsamında öğrencilerin okulda kendini mutlu hissetme ifadesine ilişkin sonuç kıyaslandığında, okullarda öğrencilere kaliteli bir yaşam sunulduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Bunun yanında, araştırmanın diğer değişkeni olan akademik motivasyon düzeyinin ise makul bir düzeyde olmakla birlikte, okul yaşam kalitesinden ise daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında her iki değişken için ortak olan bir sonuç dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin, tam doğrusal bir ilişki olmamakla birlikte, sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeylerinin ve okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Bunun olası / beklenen bir sonuç olmakla birlikte, makul olmadığını söylemek mümkündür. Bu düşüşün olası sebeplerinin araştırılması ve önleyici tedbirlerin alınması uygun olacaktır. Bunun yanında, dezavantajlı durumda olan bazı öğrencilerin (babası hayatta olmayan, ailesinden ayrı yaşayan) motivasyon düzeylerinin düşük olması dolayısıyla bunlara okul ortamında pozitif ayrımcılık yapılması uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 2-10.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15. 399-402.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arı, R. (2008). Güdülenmenin doğası ve tanımı. R. Arı ve M. E. Deniz (Edr), *Sınıf yönetimi*. İçinde (196-224). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Aydın, O. (1989). Güdüler ve duygular. E. Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş*. içinde (196-208). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Yayın No: 75.
- Balçı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Yöntem, teknik ve ilkeler: Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başar, H. (1997). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 1-19
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Butler-Por, N., (1985). *Under achievers in school: issues and intervention*. New York: John Willey&Sons.
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). N. J.: Pearson.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L. & Metcalf, K. K. (1999). *Theact of teaching* (2nd Edition). Boston: McGraw-Hill.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2(4), 9-28.
- Donald, R. (1986). *Productive and effective schools*. Chicago, Illinois: The Annual Conference of The American Finance Association.

- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Engin, A. O., Seven, M. A., ve Zengin B. (2003). Eğitim ve öğretim etkinliklerinde motivasyon ve başarı. *EKAV Akademi Dergisi*, 7(17), 199-212.
- Erdoğan, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım, Yayım, Dağıtım.
- Eryılmaz, A. (2007). Okulda motivasyon ve amotivasyon: Öğrencinin derse katılmasında etkili olan öğretmenle ilgili faktörler. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye,
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. And Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- Gallup (2010). Türklerin sadece % 16'sı mutlu. <http://dunya.milliyet.com.tr/turklerin-sadece-yuzde-16-si-mutlu/dunya/dunyadetay/21.04.2011/1380519/default.htm>. Erişim Tar.:11.10.2013.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development : an ecological perspective*. Columbus: Charles Merill.
- Hoge, D., Smit, E., & Crist, J. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.
- Jensen, R. A., & Kiley, T. J. (2000). *Teaching, leading and learning: becoming caring professionals*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatzias, A, Papadioti-Athorosiou, V, Power, K. G., Swenson, 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.
- Kıncal, R. Y. (1996). *Eğitim bilimlerine giriş*. Erzurum: Güven Ofset Matbaacılık.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environ Res*, 11, 111-129.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. (7th ed.) New York: McGraw-Hill Publishing.
- Ma, H. K., Shek, D. T. L., Ping, C., & Lam, C. O. (2000). Parental, peer and teacher influences on the social behavior of Hong kong, Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 161(1), 65-79.
- Malin, A., & Linnakyla, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning environments Research*, 5, 275-300.
- Newstorm, J. W., & Davis, K. (1997). *Organizational behavior: Human Behavior at work*. (10th ed.) New York: McGraw-Hill Publishing.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Perrott, E. (1982). *Effective teaching: A Practical Guide to improving your teaching*. London: Longman.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2) 139-151.
- Sarı, M., Ötünç, E., ve Erceylan, E. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: adana ili örneği. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 50, 297-320
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeğinin güvenilirlikgeçerliliği. *Hacette Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Tunç, E. ve Beşaltı, M. (2013). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Şanlıurfa Birecik örneği. II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design Famagusta: North Cyprus.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology (5. Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, A. (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 1(17), 1–13.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 485–490.