

Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi

An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an Element of School Culture

Özden DEMİR*, Halil İbrahim KAYA** & Meral METİN***

Özet

Bu araştırmada, Kars il merkezinde bulunan Genel ve Mesleki Lisesi öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada; “Okul yaşam kalitesi algılarının alt ölçekleri (öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?”, “Okullarının yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden lise öğrencilerinin, okul yaşam kalitesi algılarının alt ölçekleri (öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” araştırma soruları olarak kabul edilmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya, Kars il merkezinde yer alan Genel ve Mesleki liselerinden yansız olarak belirlenen üç liseden yine yansız olarak belirlenen 358 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak okul yaşam kalitesi hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla Sarı (2011) tarafından revize edilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)’i kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 iken araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .70 olarak hesaplanmıştır. Veriler üstünde bu araştırma için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, sayı, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar arası t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin cinsiyet ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutları arasında ve lise türü ile okula yönelik olumlu duygular, statü, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler, sosyal etkinlikler ve toplam boyutlarında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Sınıflara göre öğrencilerin öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik olumsuz duygular ve genel toplamda on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. 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. Araştırma sonuçlarında öğretmenler boyutu ile okul yöneticileri, statü, öğrenciler boyutları arasında ve okula yönelik olumsuz duygular ile genel toplam arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak ölçeğin diğer boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul yaşam kalitesi, sosyal iklim, kültür, örtük program

* Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ, oooozden@gmail.com

** Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ, hik_kaya@hotmail.com

*** Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, meralmetin38@hotmail.com

Abstract

This study aims to investigate regular and vocational high school students' perceptions of school quality of life. In line with this purpose, the questions that guided the study are "Are there any significant relationships between the sub-dimensions of school quality of life perceptions (teachers, positive feelings about school, status, school authorities, negative feelings about school, students and social activities)?" "Do the perceptions of students about school quality life differ depending on the factors such as school type, gender, grade level, and parents' education level?" and "Are there any significant relationships among sub-dimensions of school quality of life perceptions (teachers, positive feelings about school, status, school authorities, negative feelings about school, students, and social activities) of 9th, 10th, and 11th grade students?". The study was conducted as a descriptive study making use of survey method. The participants are 358 randomly selected students from three schools randomly selected among regular, vocational, and Science and Anatolian high schools located in Kars city centre. The participants' perceptions of school quality of life were identified through Scale for Measuring Quality of Life in High Schools (LISEYKO) which was revised by Sarı (2011). Cronbach-Alpha internal consistency coefficient of the original scale is .86 while that of used in the present study was found .70. The data were analysed using factor analysis, numbers, percentages, arithmetic mean scores, t-test for independent groups, one-way analysis of variance, and correlation analysis. The results indicate that there is not any significant relationship between gender and the sub-dimensions of the school quality of life scale, and between the type of high school and positive feelings about school, status, negative feelings about school, students, social activities, and total sub-dimension scores. There is a significant difference between the grade levels and the sub-dimensions of quality of school life scale in relation to teachers, positive feelings about school, negative feelings about school and total scores in favor of the 12th graders. While mothers' education level reveals significant difference in terms of teachers, school authorities, social activities, and total scores the other sub-dimensions indicate no difference. Similarly, fathers' education level demonstrates significant difference in teachers and students sub-dimensions, but not in the other sub-dimensions. There is not any statistical difference between the teacher sub-dimension and school authorities, status and between the student sub-dimension and negative feelings towards school and total scores. However, there are statistically significant relationships in the other sub-dimensions of the scale.

Keywords: *Quality of school life, social climate, culture, hidden curriculum*

Giriş

Kültür toplumlarda ortak bilinç oluşturan temel bir ögedir. Bu ortak bilinçte bireylerin kültürel bir aktarım yolu okulda geçirdikleri zamanın kalitesi ve niteliği şüphesiz onların kişisel gelişimleri içinde temel bir öge olarak karşımıza çıkacaktır.

Kültür; bir insan grubunun yaptığı, ortaya çıkardığı her şey olarak kabul edilir. İnsan topluluğunun ortak olarak ortaya çıkardığı ve benimsediği maddi kültür; (çanak çömlek, uçak, han, hamam) ile ortak davranış kalıpları olan manevi kültür (gelenek, görenek, adalet, ahlak, hukuk, dil, din, eğitim vb.) bir toplumun hayatına şekil veren en önemli faktördür. Her toplum kendi ortak hayatı ile kendine özgü bir kültür yaratır. Her çocuk doğduğu toplumda kendisinin nasıl hareket edeceğini gösteren davranış kalıplarını hazır bulur. Bunları yeniden oluşturamaz. Ancak büyüdüktan sonra yeni buluşlarla eski kültürü değiştirebilir veya onun üzerine yeni şeyler ekleyebilir. Yaşlı ve tecrübeli kuşaklar yeni kuşakları eğiterek, onlara toplumun kültürünü benimsetirler. Böylece her toplumun kültürü, toplumsal kalıtım yoluyla kuşaktan kuşağa geçip üst üste eklenerek devam eder (Altay, 1971, s. 23, Akt; Ulusoy, 2009, s. 5).

Bu çerçevede sosyal iklim kavramı, sınıfın iklimi, okul iklimi ve okul kültürü kavramlarıyla yakından ilgilidir. Ayrıca eğitimsel durumların psiko sosyal ortamının özelliklerini de kapsar. Kişilerarası ilişkiler, öğrenci öğretmen ilişkileri, akran ilişkileri öğretmen inançları ve davranışları, öğretmen iletişim tarzları, sınıf yönetimi ve grup süreçleri, öğrenme ortamının sosyal iklimini kapsayan içerik olarak düşünülebilir. Öğrenme ortamının sosyal iklimindeki çalışmalar için diğer kavramlar ise öz yeterlilik, benlik, güven, hedef yapılar ve değerler, işbirliği ve rekabet, katılım ve dışlanma, hiyerarşi ve demokrasi kavramlarıdır (Allodi, 2010,s.90).

Belirli bir okuldan bahsedildiğinde genellikle yapısı ve programından bahsedilir. Fakat okulun ayırıcı karakteri onun yazılı olmayan norm çevresi beklentilerinden oluşan kültürüdür. Tüm okulların güçlü ve zayıf, işlevsel veya işlevsiz kültürleri vardır. Başarılı okulların mükemmel bir vizyona güçlü ve işlevsel kültürlerle sahip oldukları gözlenmektedir (Ramsey, 1992; Cunningham ve Gresso, 1993; Akt, Terzi, 2005, s. 424).

Okullar genellikle sosyal ve duygusal çevrenin kalitesiyle tanımlanmaktadır. Okul yaşantısının niteliği öğrencilerin kişiselliği ve genel hallerini yansıtan tecrübeleri ve günlük okul yaşantısındaki memnuniyetlerinin seviyesini yansıtır. Öğrencilerin okul yaşantılarının niteliği farklı okullarda çok farklı olabilir (Ainley, 1999; Flynn, 1993; Akt; Mok ve Flynn, 2002, s. 275).

Okul yaşantısının niteliği birçok araştırmacı tarafından okulun önemli bir yönü olarak vurgulanmıştır (Ainley, 1999; Ainley & Sheret, 1992; Anderson & Bourke, 2000; Bryk, Lee & Holland, 1993; Delors, 1996; Flynn, 1993; Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.275). Bu yazarlar okulun amacının öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ya da bilginin aktarımından çok daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak Bryk ve arkadaşları tarafından (1993), “toplumda bir kişilik olarak her bir öğrencinin oluşumu çoğulcu ve demokratik bir toplumda vatandaşlık için temel eğilim” vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında kurallar düzenlemeler, tabular, arkadaş ve yetişkinlerle ilişkilerdeki görgüler, davranışlar ve sosyal olarak kabul edilebilir bir dil okulda öğrenilir (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276). Ayrıca diğer ilgili süreçlerde öğrenciler en doyurucu olan toplumsal yaşamla ilişkili olan unsurlarını anlama ve kendi kimlik duygusunu inşa etmelerinde katkı sağlar. Diğer kurumlardan okulları ayırt eden okulun insani yönleri merkeze almasıdır. Buna ek olarak okul niteliğinin değeri öğrencilere verilen değerde saklıdır (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276).

Okul kültürü öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerini etkiler. Ayrıca, okul kültürü okuldaki problemlerin nasıl çözüleceğini yeni fikirlerin uygulama yollarını ve iş görenlerin işlerinde nasıl çalışacağını da etkilemektedir (Rosenholtz, 1991:42-44, Akt, Terzi, 2005, s. 424). Bu etkilenme, karşılıklı oluşur ve sosyal bir ünite olarak okul kültürü öğrenci ve diğer üyelerinin demografik oluşumlarından açıkça etkilenir (Cooney,1995; Weiner,2000; Akt, Terzi, 2005, s. 424).

Okul kültürü öğretmenlerin iş tutumları ile de ilgilidir. Etkili ve etkisiz örgütsel kültürlerin çerçevesini çizen bir araştırmada Cheng (1993), güçlü okul kültürlerinin öğretmenleri daha iyi motive ettiğini bulmuştur. Okul, olumlu bir kültüre sahipse, o okulda öğrenci ve işgören öğrenmesi artar. Diğer taraftan olumsuz bir kültüre sahip bir okulda, profesyonel öğrenme bir değer olarak oluşmadığı gibi değişime karşı direnme de oluşur (Fullan, 2001; Akt; Terzi, 2005, s. 424). Bu bağlamda okul kültürü değişimi hızlandırıcı bir araç olarak iş görebileceği gibi değişim karşıtı ve değişime engel bir rol de oynayabilir. Çünkü değişme sadece yapıda değil değer ve ilişkilerde de değişmeyi gerektirir (Şişman, 2002; Çelik, 1997; Akt, Terzi, 2005, s. 424). Okul kültürünün değişim üzerindeki etkilerine ilişkin olarak Stolp ve Smith (1997), okuldaki kültürel unsurların öğretmenlerin değişime bağlılıklarını etkileyen önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir (Akt, Terzi, 2005, s. 424).

Okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarına yön veren paylaşılan değerler ve anlamlar bütünüdür. Okulun değerleri, normları, gelenekleri ve sembollerıyla birlikte, yaşanmış hikayeler de okul kültürünün oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Etkili okulun temel niteliklerinden biri, güçlü bir kültüre sahip olmasıdır. Her okul ürettiği kültürle örgütsel yaşama anlam katar (Çelik, 2002).

Bu öz değerın yanı sıra okul yaşamının niteliği öğrencilerin akademik başarıları ve okulsal yaşamın diğer sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur (Ainley, 1991, 1999; Mok & Flynn, 1998; Williams & Batten, 1981; Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276). Araştırma bulguları okul yaşantısının niteliğinin öğrenci başarısıyla direkt ilişkili olduğunu (Ainley, 1991; Bourke & Smith, 1989; Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276) önermektedir.

Bu anlamda kimin neyi, nasıl yapacağını açıklayan okul kültürünü Peterson (2002) okula kişiliğini veren normlar, değerler, inançlar, ritüeller, seremoniler, semboller ve hikâyeler olarak tanımlamış, bu yazılmamış beklentilerin zaman içinde okul personeli, aileler ve öğrenciler tarafından problemleri çözerken, zorluklarla ve hatalara karşı mücadele verirken oluştuğunu vurgulamıştır. Okul kültürünün tanımları incelediğinde; okul kültürünü okuldaki düşünce ve davranış kalıplarını; okulun fiziksel doku ve dizaynı ile uygulamaları etkileyerek düzenleyen inançlar, değerler, politikalar, beklentiler, gelenekler, algı ve duyu birliği şeklinde tanımlamak olanaklıdır (Şahin, 2004). Örgütsel kültürün tanımları içinde sıralanan bu kavramlar yaşam akısı sırasında örgüt çalışanlarının yaşadığı, hissettiği, bazen de farkında olmadan davranışlarını yönlendiren elle tutulur gözle görülür olan veya olmayan öğelerdir (Slater ve Ark, 1994). Kültür, büyük oranda içsel bir süreçtir ve insanlar kendi yaşantılarıyla sınırlı kurallardan oluştuğu konusunda çok az farkındalığa sahiptirler (Wallace, 1996; Akt; Şahin, 2010, 562).

Epstein ve McPartland (1976) okul yaşamının niteliğini “okulun resmi ve resmi olmayan yönlerini etkileyen otorite figürleri ve benzeri durumlarla ilişkiler ve sosyal ve görevle ilgili tecrübeler” olarak kavramsallaştırmıştır. Öğrencilerin olumlu okul yaşantısına katkıda bulunan unsurlar olarak, öğrenci başarısında motivasyon (Mok & Flynn, 1998), okulların kendi beklentileri (Mok & Flynn, 1998), okul programının genişliği (Ainley, Reed & Miller, 1986), öğretmen öğrenci iletişiminin derecesi (Ainley et al., 1986) ele alınmıştır (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276).

Williams ve Batten (1981, s. 9)’ e göre okul yaşamının fonksiyonları ve tipik faaliyetleri bir yandan toplum üzerinde bir yandan birey üzerinde kurulur. Bunlar;

- Toplumdaki değerin niteliği ve başarıyı onaylama ve kolaylaştırma,
- Kişisel gelişimi artırma ve teşvik etme,
- Bireylerin sosyalleşmesi, sosyal ilişkiler ve sosyal entegrasyonu destekleme,
- Öğrencilerin bir gruba ait olmakla birlikte kendi eylemleri için bireysel bir sosyal sorumluluk oluşturmak ve geliştirmek (Akt, Linnakyla, 1996,s.71).

Birçok bakımdan okul yaşamı, gelecekteki sosyal katılım için bir hazırlıktır. Gelişmiş ülkelerdeki çoğu öğrenci en az on yılını okul yaşantısında harcamaktadır. Okul yaşantısının niteliği dolayısıyla içsel değerleri vardır. Olumlu okul deneyimleri son yıllarda birçok eğitim sistemlerinin politik yapıcılar ve eğitimciler tarafından büyük ilgi toplamaktadır (Mok ve Flynn, 2002, s.297).

Mok ve Flynn (2002)’de yaptıkları okul yaşam kalitesi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmasının önemli bir bulgusu, okulun öğrencilerden umdukları gelişim beklentileri ve öğrenci cinsiyeti değişkenleri kontrol edildikten sonra okul yaşamının niteliğini etkileyen temel bir değişkenin olumlu bir sınıf atmosferinin öğrencilerin üzerindeki etkisidir. Sınıf atmosferinin değeri son uluslararası çalışmalarda (PISA) öğrenci başarısında önemli bir bileşen olduğu ortaya çıkmıştır.

Nitekim Schleicher (2002), otuz bir katılımcı ülkenin (Avustralya, Finlandiya, Kore, Japonya, A.B.D., İsveç, Fransa, İtalya, Almanya ve diğerleri) verilerini analiz ettikten sonra okul çevresini (okul iklimini etkileyen öğrenme faktörleri, öğretmen bağlılığı, okul özerkliği), öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen üç önemli faktörden biri olarak teşhis edilmiştir (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.297). Diğer iki etken ise öğretimsel politikalar (akademik performanstaki vurgu, öğrenciler üstündeki yüksek beklenti, öğretmen öğrenci ilişkileri, çalışma ve iklimdeki disiplin) araştırmaların kullanım ve uygulama durumu olarak ele alınabilir (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.297).

Tangen (2009)’da yaptığı araştırmada okul yaşam kalitesinin kavramlaştırılmasındaki dört boyutlu bir model önermiştir. Model de özel eğitime ihtiyaç duyan belli bir yüzdenin okullarda bulunduğu tespit edilmiştir. Kavramın tanım ve boyutlarının ayrıntılı olarak belirlenmemesi, öğrencilerin nasıl dinleneceği, bu doğrultuda nelere bakılacağı boyutunda direkt bir yol gösterici olarak okul yaşam kalitesinin kavramlaştırılması çalışmada temel amaçtır.

Öğrenciler farklı okullarda bulunurlar. Bazı okullar, donuk, depresif hatta tehlikeliyken bazı okullar güvenli, güven verici hatta eğlencelidir. Öğrencilerin okuldan hoşlanmaları sadece okulda zaman harcayan yetişkin ve çocuklarla ilgili değil okul ikliminden zevk almalarıyla ilgilidir. Bu saatler boyunca öğrenenler birçok beceri ve bilgi kazanırlar fakat her şeyden önce toplumsal grupların üyesi olarak ve toplumsal bir anlayış kazanarak büyür ve gelişirler (Williams & Batten, 1981; Fraser, 1986; Akt, Linnakyla, 1996,s.69). Okul tecrübelerinin duygusallığı tüm yaşantıları boyunca öğrenmelerindeki motivasyon ve öğrenci öğrenmelerindeki doğrudan bir unsur olarak görülür (Linnakyla, 1996,s.69).

Bununla birlikte okul yaşantısının kalitesi hem öğretmenin hem de öğrencinin bakış açısıyla değerlendirilebilir (Kinnunen ve diğerleri, 1994; Salo, 1995; Akt, Linnakyla, 1996,s.70). Bu doğrultu da okul memnuniyeti oldukça ihmal edilmiş araştırma konularından biridir. Öğrenenlerin okulu değerlendirmesi ve okuldan hoşlanması hakkında oldukça az şey bilinir. Okul memnuniyeti üzerinde oldukça az çalışma vardır (Baker, 1998; Cock ve Halvari, 1999; Huebner ve McCullough, 2000; Huebner ve diğerleri, 2001; Okun ve diğerleri, 1990; Akt; Verkuyten ve Thijs, 2002, s.204). Ancak çalışmaların çok azı okul memnuniyetinin belirleyicilerini ve yordayıcılarını incelemiştir. Bununla birlikte az bir teorik çalışma bu alanda yapılmıştır. Teorik olarak genel yaşam doyumunu anlatmak için kullanılan farklı bir bakış açısı olarak sosyal karşılaştırma teorileri, hedef teorileri, stres ve başa çıkma yaklaşımları (Diener ve diğerleri, 1999; Akt; Verkuyten ve Thijs, 2002, s.204) ele alınabilir.

Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan “yaşam kalitesi” kavramına dayanmaktadır (Sarı, 2006). Yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler ve duygular birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Sarı, 2006). Buradan da anlaşılacağı gibi eğitim, genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır.

Çocukların yaşantılarının çoğunu okulda geçirdikleri düşünülünce okul yaşam kalitesinin taşıdığı önem açıkça görülebilmektedir. Pozitif okul yaşantılarının, öğrencilerin kişilik gelişimi üzerinde etkilerinin olması ve öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak ele alınması, eğitimci ve araştırmacılarca büyük ilgi görmesine neden olmaktadır (Mok ve Flynn, 2002; Sinclair ve Fraser, 2002)

Her okul, kendine has özel bir kültür geliştirir. Gelenekler alışkanlıklar, rutinler, törenler, okulun yönettiği yaşam biçimleri ve bunları koruyup sürdürmeye yönelik çabalar, okulda geliştirilen kültürün özellikleridir. Bu özellikler okuldaki grupların, okulun sosyal yaşamıyla ilgili değerlerini, inançlarını ve beklentilerini pekiştirmektedir (Doğanay ve Sarı, 2006). Okul yaşam kalitesi, okuldaki bireylerin her yönden mutlu olabildikleri bir ortamı ifade etmektedir. Okulun sahip olduğu yaşam kalitesi, çocukların genel iyi olma hallerinin bir yönü olarak ele alındığından, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunmasının yanı sıra birçok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da ifade edilebilir.

Balcı (2001), okul etkililiğinin öğretmen ve sınıf etkilerinden ayrı olduğu sayılısının doğru olmadığını okullar arası farklılığın büyük olasılıkla sınıflardan kaynaklandığını belirtmiştir. Böylece sınıf dışındaki okulun etkililiği çok küçük düzeye inmiştir (Akt: Celep, 2008, 134). Öğrencilerin, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdikleri zaman dilimleri doyurucu ve eğlenceli yaşantılardan oluşuyorsa, çoğunlukla okula olan tutumları olumlu olacaktır. Tam tersi durumlarda öğrenciler dersin monotonluğunu bölmek için olumsuz davranışlara yönelerek, arkadaşını dürtebilir, ayaklarını sürekli yere vurabilir, etrafindakilerle konuşabilir (Kounin, 1970, Akt: Celep, 2008, 134).

Mok ve Flynn’a (2002) göre okulun yaşam kalitesi birçok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak ele alınabilir. Çocukların kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissettikleri bir ortamı ifade eden ve öğrencilerin akademik gelişimleri kadar kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunan “okul yaşam kalitesi”nin yüksek olması, okuldaki örtük programın da kalitesinin yüksek olmasını gerektirir. Kurumdaki bireylerin sahip oldukları inançlar, tutumlar, değerler, beklentiler vb. ise o kurumun örtük programını oluşturur. Bloom (1995) örtük programı; öğrenciye kim olduğunu öğreten, kişinin dünyadaki yerini ve önemini anlamasını sağlayan, kolay unutulmayan ama öğrenilmesi uzun süren okul içi kurallar, uygulamalar ve yaşam süreci olarak görülür.

Sınıf, koridor, okul bahçesi, öğrencilerin okuldaki tüm bireylerle ilişkilerini düzenleyen kurallar bütünü örtük programı oluşturur. Tıpkı gelenek ve görenekler gibi örtük programda öğrenciler üzerinde ciddi bir yaptırım gücüne sahiptir. Örtük program okulda değerlerin yaşanması, var olması ve devam ettirilmesinin sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Tokdemir, 2007). Öğrencilerin okuldan tek beklentisi akademik başarı değildir. Öğrencilerin akademik başarılarının yanında okulun kendilerine sağladığı okul yaşamı kalitesi ve diğer hizmetler (sosyal, kültürel, sportif, ulaşım, teknik vb) öğrencileri okula karşı olumlu tutum geliştirmeye yöneltir.

Okul yaşam kalitesi iyi olan bir okulun, öğrenciler için çekiciliği artacağından, okul yaşam kalitesi iyi olmayan okullara göre öğrencileri okul yaşam kalitesi olarak memnun etmekle kalmaz, aynı zamanda akademik başarısını da arttırabilir (Kayıkçı ve Sayın, 2010).

Okul gençlerin ve öğrencilerin yaşamlarındaki temel unsurdur. Okuldaki yaşamları değerlendirildiğinde, olumlu davranışlara sahip olan öğrencilerin genel olarak yaşamda da uyumlu ve başarılı oldukları düşünülmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin sosyal kabul yönlerinde ve diğer öğrencilere okul ortamında yardım etme konusunda da daha iyi olduğu düşünülmektedir (Bilgiç, 2009).

Çocukların yaşamının büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri düşünülürse, okulun yaşam kalitesinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Okulun yaşam kalitesi öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına hazırlık olarak ele alınabilir. Okula yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmak ise, öğrencinin okuldaki günlük yaşamın tatmin edici olmamasına yol açabilir ve öğrenmenin önünde bir engel oluşturacağı düşünülebilir. Araştırmalar okulla ilgili negatif tutumun başarısızlık, anti sosyal davranışlar, gelecekteki başarı beklentisinde düşüş ile ilişkili olduğunu göstermiştir(Bilgiç, 2009).

Bu çalışmada, öğrencilerin okullardaki yaşama ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)'nin Sarı (2011) revizyon çalışmasında ele alınan hali kullanılmıştır. Ölçekte “öğretmenler”, “okula yönelik olumlu duygular”, “statü”, “okul yöneticileri”, “okula yönelik olumsuz duygular”, “öğrenciler” ve “sosyal etkinlikler” olmak üzere yedi boyut yer almaktadır.

Okul yaşam kalitesi, eğitimin öğrencileri gerek akademik gerekse sosyal ve psikolojik açıdan birçok alanda hedeflenen kazanımlara ulaştırabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Yapılan literatür taraması sonucu yurt içinde Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) ve Sarı (2011) revizyon edilmiş hali dışında, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli etkileri olan okul yaşam kalitesinin ortaöğretim düzeyinde ölçülmesinde kullanılabilecek bir veri toplama aracına rastlanmamıştır.

Öğretmenler boyutu öğrencilerin okullardaki öğretmenlere yönelik algılarını içermektedir (Mok ve Flynn, 2002). Okula Yönelik Duygular ise, *olumlu duygu ile olumsuz duygu boyutları*, okul yaşam kalitesinin temel değişkenleri olarak ele alınabilir. Çünkü diğer boyutlar bu iki genel boyutu da etkilemektedir. Kendini okulda değerli ve önemli hissedenden, diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle olumlu iletişim içinde olan, okul yönetiminden ve öğretim programından hoşnut olan öğretmenin okula yönelik duyguları da olumlu olacak ama eğer bunların tam tersi olursa okul yaşam kalitesine ilişkin algısı olumsuz olacaktır. Okula yönelik duygular boyutu, okul hakkındaki olumlu ve olumsuz bütün duygu, düşünce ve tutumları içermektedir (Korkmaz, 2009). Statü boyut, çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda belli ve özel bir yere sahip olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmek istemeleri doğaldır ve önemlidir. *Okul yöneticileri* boyutu öğrencilerin okulda nasıl algılandığını ölçmeye çalışan boyuttur. Okul yaşam kalitesinin düzeyi bakımından okul yönetimi oldukça önemli bir etkendir(Korkmaz, 2009). Öğrenciler boyutu, öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilere yönelik algılarını; sosyal etkinlikler boyutu ise öğrencilerin okulda düzenlenen sosyal etkinliklere öğrenci ve öğretmenlerin bu etkinliklere yönelik bakış açılarına ilişkin algılarına yöneliktir (Sarı, 2011).

Bu doğrultuda araştırma ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin okul yaşam algısının belirlenmesinde katkı sağlayacağı gibi, gerek öğrenciler gerekse okulun formal yapısında görev alan öğretmen ve yöneticilerin okul yaşam kalitesinin yükseltilmesine sunduğu önerilerle katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin okul kültürüne karşı sahip oldukları algıları belirlemek, onlara verilecek öğretim hizmetinin niteliğini ve kalitesini belirlemede de katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğrenenlerin kendilerini mutlu, huzurlu ve güvende hissettikleri okul ortamları hazırlanmasına yönelik yerel ve ulusal düzeyde eğitim politikalarının geliştirilmesinde bir veri kaynağı olabileceği gibi öğrenenlerin akademik başarılarının artmasını sağlayacak okul ve sosyal iklimlerin oluşturulmasında da katkı sağlayabilir.

Bu önem ve gerekçelerden hareketle araştırmanın temel amacı, Kars il merkezinde bulunan Genel ve Mesleki Lisesi öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci görüşlerine göre, Kars il merkezindeki liselerde okul yaşam kalitesi ne düzeydedir?
2. Dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden genel ve mesleki lise öğrencilerinin;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre okul yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt ölçeklerinde anlamlı farklar var mıdır?

- b. Lise türü değişkenine göre okul yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt ölçeklerinde anlamlı farklar var mıdır?
 - c. Sınıf düzeyi değişkenine göre okul yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt ölçeklerinde anlamlı farklar var mıdır?
 - d. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre okul yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt ölçeklerinde anlamlı farklar var mıdır?
3. Dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden lise öğrencilerinin, okul yaşam kalitesi algılarının alt ölçekleri (öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın temel amacı, Kars il merkezinde genel ve mesleki liselere devam eden dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını bazı sosyo-demografik değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005, s.77). Bu çalışmayla da, öğrencilerin ölçeğin uygulandığı andaki tutumları/inançları ve sosyo-demografik durumları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2011–2012 öğretim yıllarında Kars merkez ilde genel ve mesleki liselerinde okuyan öğrenciler oluştururken, çalışma örneklemini Kars il merkezinde yer alan Genel ve Mesleki liselerinden yansız olarak belirlenen üç liseden yine yansız olarak belirlenen öğrenciler katılmıştır.

Tablo 1’de örnekleme alınan öğrencilerin lise türü, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

Örnekleme Alınan Öğrencilerin Lise Türü, Cinsiyet ve Sınıfa Göre Dağılımı

Lise Türü	n	%	Cinsiyet	n	%	Sınıf	n	%
Genel	234	65,4	Erkek	160	44,7	Dokuzuncu	84	23,5
Mesleki	124	34,6	Kız	187	52,2	Onuncu	120	33,5
Boş	-	-	Boş	11	3,1	On birinci	116	32,4
Toplam	358	100	Toplam	358	100	On ikinci	38	10,6
						Boş	-	-
						Toplam	358	100

Araştırmanın çalışma örneklemini Kars merkez ilinde yer alan ikisi genel biri mesleki lisede okuyan olmak üzere dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur (Tablo1). Öğrencilerin %44,7’si erkek, %52,2’si kız öğrencidir. Ayrıca, öğrencilerin %23,5’u dokuzuncu, %33,5’i onuncu, %32,4’ü on birinci ve %10,6’sı ise on ikinci sınıfta okuyup %65,4’ü genel ve %34,6’sı ise mesleki lise öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ), öğrencilerin okullarındaki yaşama ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte “Öğretmenler”, “Okula yönelik olumlu duygular”, “Statü”, “Okul yöneticileri”, “Okula yönelik olumsuz duygular”, “Öğrenciler” ve “Sosyal etkinlikler” olmak üzere yedi boyut yer almaktadır. Öğretmenler boyutu, öğrencilerin okullarındaki öğretmenlere yönelik algılarını içermekte iken Okula yönelik olumlu duygular boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu düşüncelerini genel olarak kapsamaktadır. Statü boyutu ise öğrencilerin okulda kendilerini ne kadar değerli ve önemli hissettikleri ile ilgilidir. Okul Yöneticileri boyutu, öğrencilerin okuldaki yöneticilere ilişkin algılarını kapsamaktayken, Okula yönelik olumsuz duygular boyutu, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir. Öğrenciler boyutu, öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilere yönelik algılarını; Sosyal etkinlikler boyutu ise öğrencilerin okulda düzenlenen sosyal etkinliklere ve öğrenci ve öğretmenlerin bu etkinliklere yönelik bakış açılarına ilişkin algılarına yöneliktir.

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) Lise Yaşam Kalitesi Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde açıklayıcı faktör analizi yapmış ve yedi boyutta toplanan, 40 maddelik bir ölçme aracı elde etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda Öğretmenler, Okula yönelik olumlu duygular, Okula yönelik olumsuz duygular, Öğrenciler, Okul yöneticileri, Sosyal etkinlikler ve Statü olmak üzere yedi faktörde toplanan 40 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Öğretmenler boyutunda kalan yedi maddeye ait faktör yükleri .51 - .78 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89; Okula yönelik olumlu duygular boyutunda kalan yedi maddeye ait faktör yükleri .50 - .78 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; Öğrenciler boyutunda kalan sekiz maddeye ait faktör yükleri .48 - .67 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81; Okula yönelik olumsuz duygular boyutunda kalan dört maddeye ait faktör yükleri .59 - .69 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; Okul yönetimi boyutunda toplanan beş maddeye ait faktör yükleri .58 - .68 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80; Sosyal etkinlikler boyutunda toplanan dört maddeye ait faktör yükleri .45 - .60 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 ve Statü boyutunda toplanan beş maddeye ait faktör yükleri .42 - .64 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .71 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın % 46.80’ini açıklayan bu yedi altölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1. Kesinlikle Katılmıyorum – 5. Kesinlikle Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 16 olumsuz ifade (2, 3, 13, 20, 23, 34, 38, 39, 43, 56, 60, 70, 90, 104, 108, 111. maddeler) ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçeği geliştiren Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007), ölçekte yer alan Okula yönelik olumlu duygular ve Okula yönelik olumsuz duygular alt ölçeklerinin birbirinin tersi ifadelerden oluştuğundan ve bu iki boyutun bir arada öğrencilerin okula yönelik duygularını bir bütün olarak daha iyi yansıtacağını belirterek bu iki alt ölçeğin toplamalarının alınarak “Okula Yönelik Duygular” adı altında tek bir boyut olarak değerlendirilmesini önermişlerdir. Hem alt ölçekler bazında hem de toplam puanlar üzerinden analiz edilebilen LİSEYKÖ’den alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan ise 200’dür.

Bu araştırmada Sarı (2011) revizyon çalışmasında ele alınan hali kullanılmıştır. Sarı (2011)’de yaptığı analizler sonucunda, eski yapıda yer alan boyutlar aynen elde edildiği gibi, daha önceki analizlerden başarıyla geçen maddelerin çoğunun yeni yapıda da yer aldığı görülmüştür. Bu durum ölçeğin kararlı bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Elenen bir kaç maddenin (33, 45, 52, 56, 72, 85, 90, 106, 108 ve 111. maddeler) yerine yeni maddeler (14, 18, 22, 26 ve 60. maddeler) gelmiş, toplamda madde sayısı 40’tan 35’e düşmüştür. Bununla birlikte, ölçeğin açıkladığı varyans oranı %46.80’den %60.59’a yükselmiştir. Sarı (2011)’de tekrar güvenilirlik çalışması yapılan Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin araştırma örneklemini, Adana İli merkez ilçelerinde, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki genel liselerden yansız olarak belirlenen altı liseye devam eden 500 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler üzerinde yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise maddelerin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları ile madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Analizler sonucunda “Öğretmenler”, “Okula yönelik olumlu duygular”, “Statü”, “Okul yöneticileri”, “Okula yönelik olumsuz duygular”, “Öğrenciler” ve “Sosyal etkinlikler” alt boyutlarından oluşan toplam 35 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Toplam varyansın %60.59’unu açıklayan bu yedi boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .86, .85, .78, .81, .82, .70 ve .68’dir. Analizlerinden elde edilen değerlere bakılarak, Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin, liselerdeki yaşam kalitesinin öğrenci algılarına göre ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmış yapılan çalışmada kullanılmıştır.

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda 35 maddenin “Öğretmenler”, “Okula yönelik olumlu duygular”, “Statü”, “Okul yöneticileri”, “Okula yönelik olumsuz duygular”, “Öğrenciler” ve “Sosyal etkinlikler”

alt boyutları olmak üzere yedi alt boyutuna ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplamda .70 olarak hesaplanmıştır.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) için bu çalışma için ayrıca açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada açılımlayıcı faktör analizi sonucunda, elde edilen LİSEYKÖ'nun yedi faktörlü olduğu görülmektedir. Yedi faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %75'dir. Ölçeğin KMO değeri .70 olup $p < .05$ 'de anlamlıdır. Belirlenen yedi faktörlü yapının doğruluğunun test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Modelin veri uygunluğu için birçok istatistik olmakla birlikte (Joreskog & Sorbom, 1993; Akt, Çokluk, Ö., Büyüköztürk Ş. ve Şekercioğlu, 2010) genellikle ele alınan göstergeler χ^2 , χ^2/df , RMSEA, NNFI, CFI ve GFI değerleridir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Yapılan DFA sonucunda sınanan yedi faktörlü model incelendiğinde elde edilen uyum indeksleri değerlerinin RMSEA=.012 ve $\chi^2/df=6.49$ değerleri dışında tüm değerlerin önerilen ölçütlere uygun olduğu görülmektedir. RMSEA=.012 ve $\chi^2/df=6.49$ değerleri diğer değerlerle birlikte ele alındığında modelin veri uygunluğunun kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Yapılan DFA sonucunda sınanan yedi faktörlü model incelendiğinde $\chi^2=3074.47$, $df=473$, $\chi^2/df=6.49$, RMSEA=.012, NNF=.74, NNFI=.75, CFI=.78, GFI=.67 ve AGFI=.60 değerleri elde edilmiştir. Genel olarak model uyum indeksleri incelendiğinde orta düzeyde bir uyumu yakalamakla birlikte model RMSEA=.012 (Tabachnick ve Fidell, 2001; Akt; Çokluk ve diğerleri, 2010, 271) olmasıyla orta bir uyum göstermiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Araştırmada önce, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin parametrik testlerin koşullarını cinsiyet, lise türü ve sınıf boyutunda sağladığı görüldüğünden, verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ile cinsiyet, lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü faktör analizi ile test edilmiştir. Ancak anne ve baba eğitim düzeyine göre yapılan analizde parametrik testlerin koşulları sağlanmadığından Kruskal Wallis Testinden yararlanılmıştır.

Çalışmada, istatistiksel teknikler olarak; sayı, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis Testi, açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bulgular; araştırmanın alt amaçları doğrultusunda alt başlıklar altında sırasıyla verilmiştir.

Cinsiyet

Cinsiyete göre okul yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testi sonuçları, Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

Cinsiyet Türüne Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve T- Testi Sonuçları

Boyutlar		n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmenler	Kız	187	17,46	6,12	345	,400	,689
	Erkek	160	17,73	6,52			
Okula Yönelik Olumlu Duygular	Kız	187	13,88	6,04	345	,575	,566
	Erkek	160	14,26	6,20			
Statü	Kız	187	16,23	6,07	345	1,084	,279
	Erkek	160	15,49	6,50			
Okul Yöneticileri	Kız	187	13,99	6,01	345	1,737	,083
	Erkek	160	12,87	5,97			
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Kız	187	10,89	5,12	345	,763	,446
	Erkek	160	11,30	5,00			

Öğrenciler	Kız	187	18,99	7,34	345	,675	,500
	Erkek	160	18,44	7,81			
Sosyal Etkinlikler	Kız	187	13,42	4,62	345	2,252	,025
	Erkek	160	12,23	5,20			
Gtoplam	Kız	187	1,04	15,06	345	1,570	,177
	Erkek	160	1,02	14,82			

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasında öğretmenler boyutunda [$t=.400$; $p>.05$], okula yönelik olumlu duygular [$t=.575$; $p>.05$], statü [$t=1,084$; $p>.05$], okul yöneticileri [$t=.1,737$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$t=.763$; $p>.05$], öğrenciler [$t=.675$; $p>.05$] ve toplamda [$t=1,570$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülememiştir. Ancak sosyal etkinlikler boyutunda [$t=2,252$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin sosyal etkinlikler boyutunda kız öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=13,42$) erkek öğrencilerin ortalamalarına göre ($\bar{X}=12,23$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lise Türü

Lise türüne göre okul yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testi sonuçları, Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3

Lise Türüne Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve T- Testi Sonuçları

Boyutlar		n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmenler	Genel	234	16,86	5,47	356	3,187	,002
	Meslek	124	19,05	7,37			
Okula Yönelik Olumlu Duygular	Genel	234	13,64	5,82	356	1,953	,052
	Meslek	124	14,97	6,55			
Statü	Genel	234	15,95	5,40	356	,271	,787
	Meslek	124	15,76	7,55			
Okul Yöneticileri	Genel	234	14,39	5,28	356	3,949	,000
	Meslek	124	11,81	6,87			
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Genel	234	11,05	4,44	356	,154	,878
	Meslek	124	11,14	5,97			
Öğrenciler	Genel	234	18,47	6,49	356	,721	,471
	Meslek	124	19,07	9,32			
Sosyal Etkinlikler	Genel	234	12,53	4,18	356	1,442	,150
	Meslek	124	13,32	6,12			
Toplam	Genel	234	1,02	13,86	356	1,343	,180
	Meslek	124	1,05	16,84			

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin lise türü ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasında öğretmenler boyutunda [$t=3.187$; $p<.05$] ve okul yöneticileri [$t=3,949$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ancak okula yönelik olumlu duygular [$t=1,953$; $p>.05$], statü [$t=,271$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$t=,154$; $p>.05$], öğrenciler [$t=,721$; $p>.05$], sosyal etkinlikler [$t=1,1442$; $p>.05$] ve toplam [$t=1,343$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülemedi. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin öğretmenler boyutunda meslek lisesi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=19,05$) genel lise öğrencilerin ortalamalarına göre ($\bar{X}=16,86$) daha yüksek olduğu görülmüşken okul yöneticileri boyutunda ise genel lisesi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=14,39$) meslek lise öğrencilerin ortalamalarına göre ($\bar{X}=11,81$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf

Sınıf düzeylerine göre okul yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

Sınıflara Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyutlar	Sınıflar	n	\bar{X}	S
Öğretmenler	Dokuzuncu	84	19,33	5,90
	Onuncu	120	17,91	5,86
	On birinci	116	17,77	5,92
	On İkinci	38	12,47	6,91
	Toplam	358	17,62	6,27
Okula Yönelik Olumlu Duygular	Dokuzuncu	84	15,28	5,51
	Onuncu	120	14,22	6,19
	On birinci	116	14,43	5,97
	On İkinci	38	10,11	6,15
	Toplam	358	14,10	6,11
Statü	Dokuzuncu	84	16,47	5,72
	Onuncu	120	15,48	6,07
	On birinci	116	16,05	6,31
	On İkinci	38	15,36	7,48
	Toplam	358	15,88	6,22
Okul Yöneticileri	Dokuzuncu	84	13,47	5,48
	Onuncu	120	13,10	5,97
	On birinci	116	13,68	6,32
	On İkinci	38	14,19	6,29
	Toplam	358	13,49	6,00
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Dokuzuncu	84	10,34	4,46
	Onuncu	120	11,06	5,17
	On birinci	116	10,74	5,01
	On İkinci	38	13,86	4,95
	Toplam	358	11,08	5,02
Öğrenciler	Dokuzuncu	84	18,20	7,46
	Onuncu	120	18,92	7,46
	On birinci	116	18,56	7,20
	On İkinci	38	19,35	9,42
	Toplam	358	18,68	7,58

Sosyal Etkinlikler	Dokuzuncu	84	13,28	4,79
	Onuncu	120	12,83	4,92
	On birinci	116	12,63	4,92
	On İkinci	38	12,21	5,49
	Toplam	358	12,80	4,94
GTOP	Dokuzuncu	84	1,06	14,28
	Onuncu	120	1,03	16,08
	On birinci	116	1,03	12,91
	On İkinci	38	97,58	17,35
	Toplam	358	1,03	14,97

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenler boyutunda dokuzuncu sınıfta okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması en yüksekken ($\bar{X}=19,33$), okula yönelik olumlu duygular boyutunda ise en yüksek ortalama yine ($\bar{X}=15,28$) ile dokuzuncu sınıf öğrencilerine aittir. Statü boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=16,49$) ile dokuzuncu sınıf öğrencilerine aitken okul yöneticileri boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=14,19$) ile on ikinci sınıfa devam eden öğrencilere aittir. Okula yönelik olumsuz duygular ($\bar{X}=13,86$) ve öğrenciler boyutunda ($\bar{X}=19,35$) en yüksek ortalama on ikinci sınıf öğrencilere aitken sosyal etkinlikler boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=13,28$) ile dokuzuncu sınıf öğrencilerine aittir. Toplamda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=97,58$) ile on ikinci sınıfta okuyan öğrencilere aittir.

Tablo 5’de sınıf düzeyine göre okul yaşam kalitesi ölçeğine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5

Sınıflara Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Öğretmenler	Gruplararası	1265,189	3	421,730	11,675	,000	
	Gruplarıçi						9-12
		12787,391	354	36,123			10-12
							11-12
	Toplam	14052,580	357				
Okula Yönelik Olumlu Duygular	Gruplararası	736,464	3	245,488	6,894	,000	9-12
	Gruplarıçi	12605,656	354	35,609			10-12
	Toplam	13342,121	357				11-12
Okul Yöneticileri	Gruplararası	61,710	3	20,570	,529	,663	
	Gruplarıçi	13762,676	354	38,878			
	Toplam	13824,386	357				
Statü	Gruplararası	40,947	3	13,649	,377	,770	
	Gruplarıçi	12813,305	354	36,196			
	Toplam	12854,252	357				
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Gruplararası	354,091	3	118,030	4,832	,003	9-12
	Gruplarıçi	8647,778	354	24,429			10-12
	Toplam	9001,869	357				11-12
Öğrenci	Gruplararası	45,148	3	15,049	,260	,854	
	Gruplarıçi	20514,891	354	57,952			
	Toplam	20560,039	357				

Sosyal Yeterlilikler	Gruplararası	36,490	3	12,163	,495	,686	
	Gruplarıçi	8697,637	354	24,570			
	Toplam	8734,127	357				
Genel Toplam	Gruplararası	2037,629	3	679,210	3,081	,028	9-12
	Gruplarıçi	78039,696	354	220,451			
	Toplam	80077,325	357				

Tablo 5 incelendiğinde sınıflara göre öğrencilerin öğretmenler boyutunda [F(3-357)=11.675, p<0.05] on ikinci sınıf lehine ve okula yönelik olumlu duygular boyutunda [F(3-357)=6.894, p<0.05] yine on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Okula yönelik olumsuz duygular boyutunda [F(3-357)=4.482, p<0.05] ve genel toplamda [F(3-357)=3.081, p<0.05] on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul yöneticileri [F(3-357)=.529, p>0.05], statü [F(3-357)=.377, p>0.05], öğrenci [F(3-357)=.260, p>0.05] ve sosyal etkinlikler [F(3-357)=.495, p>0.05] boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Anne Eğitim Düzeyi

Okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis sonuçları, Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 6

Okul Yaşam Kalitesi Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenler	İlk	182	190,30	4	10.016	.040
	Orta	97	164,30			
	Lise	32	157,36			
	Lisansüstü	11	114,27			
	Hiç	30	175,45			
	Toplam	352				
Okula Yönelik Olumlu Duygular	İlk	182	180,59	4	1.478	.831
	Orta	97	167,37			
	Lise	32	185,31			
	Lisansüstü	11	165,14			
	Hiç	30	176,00			
	Toplam	352				
Okul Yöneticileri	İlk	182	176,13	4	14.925	.005
	Orta	97	195,64			
	Lise	32	151,66			
	Lisansüstü	11	82,64			
	Hiç	30	177,78			
	Toplam	352				
Statü	İlk	182	176,36	4	1.630	.803
	Orta	97	171,70			
	Lise	32	196,69			
	Lisansüstü	11	165,91			
	Hiç	30	175,22			
	Toplam	352				
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	İlk	182	166,84	4	6,435	.169
	Orta	97	177,36			
	Lise	32	208,64			
	Lisansüstü	11	210,77			
	Hiç	30	185,47			
	Toplam	352				

Öğrenciler	İlk	182	177,24	4	7.261	.123
	Orta	97	191,42			
	Lise	32	146,73			
	Lisansüstü	11	130,36			
	Hiç	30	172,42			
	Toplam	352				
Sosyal Etkinlikler	İlk	182	191,97	4	11.631	.020
	Orta	97	162,66			
	Lise	32	137,12			
	Lisansüstü	11	151,91			
	Hiç	30	178,40			
	Toplam	352				
Genel Toplam	İlk	182	185,84	4	10.621	.031
	Orta	97	173,72			
	Lise	32	156,23			
	Lisansüstü	11	91,55			
	Hiç	30	181,60			
	Toplam	352				

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları okula yönelik olumlu duygular [$\chi^2=1.478$; $p>.05$], statü [$\chi^2=1.630$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$\chi^2= 6.435$; $p>.05$] ve öğrenciler [$\chi^2=7.261$; $p>.05$] boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler boyutunda [$\chi^2=10.016$; $p<.05$], okul yöneticileri boyutunda [$\chi^2=14.925$; $p<.05$], sosyal etkinlikler boyutunda [$\chi^2=11.631$; $p<.05$] ve genel toplamda [$\chi^2=10.621$; $p<.05$] anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre ortalamalarına baktığımızda en fazla ortalamaya öğretmenler boyutunda ($\bar{X}=190.30$) ile ilk okul mezunu, okula yönelik olumlu duygular boyutunda ($\bar{X}=185.31$) lise mezunu grup sahipken, okul yöneticileri boyutunda ($\bar{X}=195.64$) orta okul mezunu anneler, statü boyutunda ($\bar{X}=196.69$) ile lise mezunu grup, okula yönelik olumsuz duygular boyutunda en yüksek sıra ortalaması ($\bar{X}=210.77$) ile lisansüstü gruba ait ve öğrenciler boyutunda ($\bar{X}=191.42$) ile orta okul mezunu grup sahipken, sosyal etkinlikler boyutunda ise ($\bar{X}=191.97$) ile ilkokul mezunu grup sahiptir. Genel toplamda ise en fazla ortalama ($\bar{X}=185,84$) ile ilkokul mezunu olan annelerdedir

Baba Eğitim Düzeyi

Okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis sonuçları, Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Okul Yaşam Kalitesi Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenler	İlk	145	195,27			
	Orta	125	167,39	4	11.374	0.23
	Lise	55	184,29			
	Lisansüstü	23	139,59			
	Hiç	8	120,12			
	Toplam	356				

Okula Yönelik Olumlu Duygular	İlk	145	192,24	4	8.537	0.74
	Orta	125	178,93			
	Lise	55	146,32			
	Lisansüstü	23	174,43			
	Hiç	8	155,69			
	Toplam	356				
Okul Yöneticileri	İlk	145	177,79			
	Orta	125	192,75	4	7.056	.133
	Lise	55	149,58			
	Lisansüstü	23	170,98			
	Hiç	8	189,12			
	Toplam	356				
Statü	İlk	145	176,43	4	2.397	.663
	Orta	125	178,30			
	Lise	55	185,19			
	Lisansüstü	23	192,76			
	Hiç	8	132,19			
	Toplam	356				
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	İlk	145	173,66			
	Orta	125	173,37	4	3.990	.407
	Lise	55	201,42			
	Lisansüstü	23	189,20			
	Hiç	8	158,12			
	Toplam	356				
Öğrenciler	İlk	145	165,83			
	Orta	125	183,74	4	9.939	.041
	Lise	55	185,73			
	Lisansüstü	23	179,17			
	Hiç	8	274,69			
	Toplam	356				
Sosyal Etkinlikler	İlk	145	188,47			
	Orta	125	180,90	4	9.011	.061
	Lise	55	154,40			
	Lisansüstü	23	143,46			
	Hiç	8	226,69			
	Toplam	356				
Genel Toplam	İlk	145	186,92			
	Orta	125	179,91	4	3.752	.441
	Lise	55	155,77			
	Lisansüstü	23	172,83			
	Hiç	8	176,38			
	Toplam	356				

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları öğretmenler [$\chi^2=11.374$; $p<.05$], öğrenciler [$\chi^2=9.939$; $p<.05$] boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak okula yönelik olumlu duygular [$\chi^2=8.537$; $p>.05$], okul yöneticileri [$\chi^2=7.056$; $p>.05$], statü [$\chi^2=2.397$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$\chi^2=3.990$; $p>.05$], sosyal etkinlikler [$\chi^2=9.011$; $p>.05$] ve genel toplam [$\chi^2=3.752$; $p>.05$] boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Lise öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre ortalamalarına baktığımızda en fazla ortalamaya öğretmenler ($\bar{X}=195.27$) ve okula yönelik olumlu duygular ($\bar{X}=192.24$) boyutlarında ile ilk okul mezunu babalar sahipken, okul yöneticileri boyutunda ($\bar{X}=192.75$) orta okul mezunu babalar, statü boyutunda ise ($\bar{X}=192.76$) ile lisans üstü eğitime sahip babalar sahiptir. Okula yönelik olumsuz duygular boyutunda en yüksek sıra ortalaması ($\bar{X}=201.42$) ile lise mezunu babalar sahipken öğrenciler boyutunda ($\bar{X}=274.69$) ile hiç eğitim almamış babalar sahipken, sosyal etkinlikler boyutunda ise ($\bar{X}=226.69$) yine hiç eğitim almamış babalar sahiptir. Genel toplamda ise en fazla ortalama ($\bar{X}=186,92$) ile ilkokul mezunu olan babalardadır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyi

Tablo 8’de okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğretmenler	Okula Yönelik Olumlu Duygular	Okul Yöneticileri	Statü	Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Öğrenciler	Sosyal Etkinlikler	GTOP
Öğretmenler	1	,242**	,089	-,003	-,158**	,032	,114*	,554**
Okula Yönelik Olumlu Duygular	,242**	1	,148**	,162**	-,286**	-,161**	-,141**	,412**
Okul Yöneticileri	,089	,148**	1	-,105*	-,457**	,208**	,150**	,473**
Statü	-,003	,162**	-,105*	1	,151**	-,243**	-,265**	,262**
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	-,158**	-,286**	-,457**	,151**	1	-,128*	-,186**	-,103
Öğrenciler	,032	-,161**	,208**	-,243**	-,128*	1	,177**	,459**
Sosyal Etkinlikler	,114*	-,141**	,150**	-,265**	-,186**	,177**	1	,304**
GTOP	,554**	,412**	,473**	,262**	-,103	,459**	,304**	1

* $p<.05$, ** $p<.001$

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğretmenler boyutu ile okul yöneticileri, statü, öğrenciler boyutunda; okula yönelik olumsuz duygular ile genel toplam arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Öğretmenler boyutu okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik olumsuz duygular, sosyal etkinlikler ve genel toplamda; okula yönelik olumlu duygular boyutu öğretmenler, okul yöneticileri, statü, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler, sosyal etkinlikler, genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p<.05$). Okul yöneticileri boyutu ile statü, öğrenciler, sosyal etkinlikler ve genel toplam puanları arasında; statü boyutu ile okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler, sosyal etkinlikler, genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p<.05$). Okula yönelik olumsuz duygular boyutu ile öğrenciler, sosyal etkinlikler ve genel toplam puanları arasında; öğrenciler boyutu ile sosyal etkinlikler ve genel toplam puanları arasında; sosyal etkinlikler boyutu ile genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p<.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kültürel okuryazarlığın kazandırıldığı temel sosyal kurumlardan biri okuldur. Okulun sahip olduğu kültür örtük ve açık program içerisinde şekillenen bir yapıdır. Sarı (2007) 'ya göre okul ortamını etkileyen tüm açık ve örtük faktörlerin gerek öğretmen gerekse öğrenciler üzerindeki etkilerini belirleyebilmesi açısından örtük program oldukça değerli bir kavramdır. Böyle bir yapıda öğrenenlerin okul yaşam kalitesine yönelik algılarının tespiti şüphesiz okul kültüründe ılımlı bir hava oluşturulmasında katkı sağlayacaktır. Okul ikliminin ve kültürünün oluşturduğu atmosfer öğrenciler için olumlu sosyal yaşantılar sağlayacağı gibi, yine okul atmosferinden kaynaklanan zorluklarına ve baskıların demokratik olmayan okul işleyişinin öğrenciyi olumsuz olarak etkilemesi hatta pasif, korkak yada saldırgan bireyler yetiştirmesi mümkündür (İnan, 2009). Bu çerçevede araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin cinsiyet ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasında öğretmenler boyutunda [$t=400$; $p>.05$], okula yönelik olumlu duygular [$t=575$; $p>.05$], statü [$t=1,084$; $p>.05$], okul yöneticileri [$t=1,737$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$t=.763$; $p>.05$], öğrenciler [$t=.675$; $p>.05$] ve toplamda [$t=1,570$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak sosyal etkinlikler boyutunda [$t=2.252$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Nitekim Marks(1998), Bourke ve Smith(1989) ve Karatzias V.D. nin (2002) yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları ortaya konulmuştur. Mok ve Flynn'e (2002) göre de kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte sosyal etkinlikler öğrencilerin cinsiyet boyutunda anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Bu doğrultu da Smith ve Sandhu (2004), bulunduğu ortamda desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden bireyin, daha mutlu, daha iyi hissedeceğini, okulda daha iyi performans göstereceğini ve dahası böyle bir bireyin, olumsuz antisosyal davranışlara daha az eğilimli olacağını, böylece işbirliğine ve yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacağını belirtmektedir. Yine Verkuyten ve Thijs (2002)'de yaptıkları çalışmada sınıftaki sosyal ve akademik iklimin okul memnuniyetinin düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Ancak Verkuyten ve Thijs (2002) Hollandalı ilköğretim öğrencilerinin okul memnuniyeti üzerindeki cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığını bulmuşlardır. Bununla birlikte Okun ve arkadaşları (1990)'da ve Epstein (1981) yaptıkları çalışmalarda kızların erkeklere göre daha çok okul memnuniyetine sahip olduklarını bulmuşlardır (Akt; Verkuyten ve Thijs, 2002, s.208).

Öğrencilerin lise türü ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasında öğretmenler boyutunda [$t=3.187$; $p<.05$] ve okul yöneticileri [$t=3,949$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ancak okula yönelik olumlu duygular [$t=1,953$; $p>.05$], statü [$t=.271$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$t=.154$; $p>.05$], öğrenciler [$t=.721$; $p>.05$], sosyal etkinlikler [$t=1,1442$; $p>.05$] ve toplam [$t=1,343$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Nitekim Verkuyten ve Thijs (2002)'de belirttiği gibi iyi okul koşulları okul memnuniyetinin artmasına sebep olabilir. Çünkü öğrencilerin akademik yeterliliklerini arttırmada mutluluk verici okul ortamının etkisi elzemdir. Korkmaz (2009)'da yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin okulda alınan kararlarda öğretmen görüşüne yeterince başvurmadıklarını, öğretmenlerin okul içindeki olumlu hareketlerini yeterince takdir etmediklerini, genellikle klasik yönetim anlayışına sahip olduklarını, düşüncelerini paylaşmadıklarını ve birlikte çalışmanın sonucu olarak öğretmenlerin okul etkinliği ile ilgili algılamalarının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultu da Zulling, Huebner ve Patton (2011)'deki araştırmalarında orta ve yüksekokul öğrencilerini ($n=2049$) içeren sekiz okulda okul iklimi ve okul memnuniyeti arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Multiple regresyon analizi sonucunda beş boyutta okulun okul iklimi, okul memnuniyeti boyutunda farklılaşmıştır. Bu boyutlar; akademik destek ($Beta=0.17$), olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ($Beta=0.12$), okula bağlılık ($Beta=0.11$), düzen ve disiplin ($Beta=0.13$) ve akademik memnuniyet ($Beta=0.12$)'dir. Buna ek olarak ilgili çalışmada öğrencilerin okul memnuniyeti okul iklimi değişkenlerinin önemli unsur olarak demografik değişkenler ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkide belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmada lise türleri açısından öğretmen ve okul yöneticileri boyutunda görülen bu anlamlı farklılaşmanın okulda oluşturulan olumlu ve memnuniyete dayalı bir iklimle ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Zulling, Huebner ve Patton (2011)'de yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıflara göre öğrencilerin öğretmenler boyutunda [$F(3-357)=11.675$, $p<0.05$] on ikinci sınıf lehine ve okula yönelik olumlu duygular boyutunda [$F(3-357)=6.894$, $p<0.05$] yine on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Okula yönelik olumsuz duygular boyutunda [$F(3-357)=4.482$, $p<0.05$] ve genel toplamda [$F(3-357)=3.081$, $p<0.05$] on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) göre öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi, statü boyutunda en yüksek ortalamaların 11. Sınıf öğrencilerine, en düşük ortalamaların ise 9. Sınıf öğrencilerine ait olduğunu görülmüştür. Bu bulguya dayanılarak sınıf düzeyi yükseldikçe, lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının da yükseldiği söylenebilir. Öğrencilerin sınıf seviyesi açısından anlamlı bir farklılaşmanın yer aldığı bir diğer çalışma ise Efilti (2008)'de yaptığı orta öğretim öğrencilerinin saldırganlık ve denetim odağı üzerine yaptığı çalışmadır. Nitekim ilgili çalışmada da üst sınıflar lehine bir durum söz konusudur. Efilti (2008) çalışmasında Lise 2'nci sınıfta okuyan öğrencilerin lise 1'inci ve lise 3'üncü sınıfta okuyan öğrencilerden saldırganlık puanlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri [F(3-357)=.529, p>0.05], statü [F(3-357)=.377, p>0.05], öğrenci [F(3-357)=.260, p>0.05] ve sosyal etkinlikler [F(3-357)=.495, p>0.05] boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Halawah'a (2005) göre, okul iklimi ile yöneticinin etkililiği karşılıklı etkileşim halindedir. Okul ikliminin geliştirilmesi, yöneticinin de etkililiği, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısı ve davranışlarını geliştirir.

Okul yaşam kalitesi ölçeği puanları okula yönelik olumlu duygular [$\chi^2=1.478$; p>.05], statü [$\chi^2=1.630$; p>.05], okula yönelik olumsuz duygular [$\chi^2=6.435$; p>.05] ve öğrenciler [$\chi^2=7.261$; p>.05] boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler boyutunda [$\chi^2=10.016$; p<.05], okul yöneticileri boyutunda [$\chi^2=14.925$; p<.05], sosyal etkinlikler boyutunda [$\chi^2=11.631$; p<.05] ve genel toplamda [$\chi^2=10.621$; p<.05] anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Karatzias v.d. ne ait bir araştırmada (2002) anne babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Molk ve Flynn(2002) babaları eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları daha olumlu olmaktadır. Durmaz'a (2008) göre, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu diğer gruplar arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları öğretmenler [$\chi^2=11.374$; p<.05], öğrenciler [$\chi^2=9.939$; p<.05] boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak okula yönelik olumlu duygular [$\chi^2=8.537$; p>.05], okul yöneticileri [$\chi^2=7.056$; p>.05], statü [$\chi^2=2.397$; p>.05], okula yönelik olumsuz duygular [$\chi^2=3.990$; p>.05], sosyal etkinlikler [$\chi^2=9.011$; p>.05] ve genel toplam [$\chi^2=3.752$; p>.05] boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Marks (1998)'a göre anne babaları daha çok eğitim almış öğrencilerin okulları ile daha çok mutlu oldukları bulunmuştur.

Öğretmenler boyutu ile okul yöneticileri, statü, öğrenciler boyutunda; okula yönelik olumsuz duygular ile genel toplam arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>.05). Bununla birlikte diğer alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.05). Bu doğrultu da Sarı ve Cenkseven (2008)'de yaptıkları araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, benlik kavramını belirlemek amacıyla kullanılan "Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" nin "Davranış", "Zihinsel/okul durumu", "Fiziksel görünüm", "Kaygı", "Gözde olma" ve "Mutluluk" alt ölçeklerinden alınan puanlar tarafından ne ölçüde yordandığı incelenmiştir. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda ise "Davranış", "Gözde olma", "Mutluluk", "Zihinsel/okul durumu" ve "Kaygı" değişkenlerinin okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu, "Fiziksel görünüm" değişkeninin katkısının ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini yordayan beş değişkenden en yüksek yordama katkısının "Davranış" değişkenine ait olduğu görülmüştür. Sarı (2007), öğrencilerin bireyler ve grup içerisindeki gelişimlerinde büyük önem taşıyan öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenmede o kadar pürüzsüz olmaktadır.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde sosyal etkinliklerin, değer eğitiminin ve okulun ikliminin demokratik anlamda düzenlenmesinin öğrencilerin okul yaşam kalitesinin artırılmasında katkı sağlayabileceği önerilebilir. Bölgenin iklim koşulları ve bulunduğu coğrafi konumda göz önüne alınarak verilecek eğitim ve öğretim, öğrenenlerin okula yönelik oluşturacakları olumlu duygulara da katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Allodi, M. V. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it, *Learning Environ Res*, 13, 89–104.
- Bourke, S. Ve Smith, M. (1998). Quality of school life and intentions for further education: the case of rural high school. A Paper Presented At The Annual Conference of The Australian Association For Research in Education At Adelaide, South Australia, November- December.
- Bilgiç, Semra (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: D.A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (3. Baskı), Ankara: APagem Akademi.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Büyüköztürk Ş. & Şekercioğlu G. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik (Spss ve lisrel uygulamaları)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. & Sarı, M.(2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği), *Gazi Üniversitesi Dergisi*, 4 (2), 107-128.
- Durmaz, Ayşe (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efiliti, E. (2008). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağı'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 213-230.
- Halawah, I. (2005). The relationships between effective communication of high school principal and school climate, *Education*, 126 (2), 334-345.
- İnan, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: review of the literature and research findings, *Education Psychology*, 22(1), 33-50.
- Karasar, Niyazi. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (15. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıkçı, K. & Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri, *Milli Eğitim*, 187, 202-224.
- Korkmaz, Gülbahar (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Linnakyla, P. (1996). Quality of school life in the finnish comprehensive school: a comparative view, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 69-85.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school, Australian Council For Educational Research, LSAY Research Report, No:5.
- Mok, M. M. C., Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model, *Learning Environments Research*, 5. 275–300.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 139-151.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*, (Yayınlanmamış doktora tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, M., Ötünç, E. & 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)

- Sarı, M. (2011). Lise yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 253-266.
- Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: building connections, *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287 – 293.
- Sinclair, B. & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools, *Learning Environments Research*, 5, 301 – 328.
- Şahin, S. (2010). An investigation of school culture with respect to some variables, *Elementary Education Online*, 9(2), 561–575.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model, *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829–844.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Tokdemir, M. Ahmet (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, K. (2009). Sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının işlenişinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 18, 1-26.
- Verkuyten, M. & Thijs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender, *Social Indicators Research*, 59, 203–228.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction, *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.