





Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ve Okul Yaşam Kalitesi¹

Sayfa | 2657

Secondary School Students' Level of Responsibility for Learning and Quality of School Life

Canan ÇOBAN , Uzman, MEB, canancoban3435@gmail.com

Ahmet Murat ELLEZ , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, murat.ellez@deu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 3 Eylül 2024
Kabul tarihi - Accepted: 25 Ekim 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Aralık 2024

¹ Bu makale "Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.

DOI: 10.51460/baebd.1542788



Öz. Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi, çeşitli değişkenler açısından saptanan düzeyler arasında farklılık olup olmadığı ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri (n= 1400) oluşturmaktadır. Araştırma amacına yönelik veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” (Yakar ve Saracaloğlu, 2017) ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (Sarı, 2012) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilere ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve güvenirlik analizi (cronbach alpha) yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bonferroni testi ve tamhane testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne-baba eğitim durumu ve okul sosyoekonomik düzeyine göre farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne-baba eğitim durumu ve okul sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: “Öğrenmeye yönelik sorumluluk”, “Okul yaşam kalitesi”, “Ortaokul”

Abstract. The aim of the study is to determine the levels of responsibility for learning and quality of school life of secondary school students, to determine whether there is a difference between the levels determined in terms of various variables, and to determine the relationship between students' responsibility for learning and quality of school life. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was preferred in the study. The sample of the study consisted of 5th, 6th, 7th and 8th grade students (n= 1400) who are studying in secondary schools in Gaziemir district of İzmir province in the 2022-2023 academic year. Data for the purpose of the study were collected using the Personal Information Form, the Responsibility for Learning Scale (Yakar & Saracaloğlu, 2017), and the School Quality of Life Scale (Sarı, 2012). Descriptive statistics of the obtained data were calculated, and reliability analysis (Cronbach alpha) was conducted. Kolmogorov-Smirnov test, mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance, Pearson product-moment correlation coefficient, Bonferroni test and Tamhane test were used. In the light of the findings, it was concluded that students had a high level of responsibility for learning and the differences were significant according to gender, grade level, achievement level, parental education level and school socioeconomic level. It was found that the students' quality of school life was at a medium level and that there were significant differences according to the variables of gender, grade level, achievement status, parental education status, and school socioeconomic level. The study found that there was a positive, moderately significant relationship between students' level of responsibility for learning and school life quality.

Keywords: “Responsibility for learning”, ‘Quality of school life’, “Middle school”



Extended Abstract

Introduction. One of the main goals of contemporary society in education is to produce academically successful individuals who access, use, and produce knowledge, who are self-actualized, who are in harmony with society, and who are academically successful. Individuals acquire knowledge, skills, attitudes and values through certain experiences, which are also the basis of learning, as a result of their interaction with the environment. The concept of "learning responsibility" is a structure that incorporates the maturity and competence of the student. The academic success of students who manage their learning in the educational process, fulfill their responsibilities, recognize their deficiencies and improve themselves in these matters also increases. When students become aware of their responsibility for learning, which increases with the level of education, and when they adopt behaviors that will shape their lives in this direction, they will experience that their quality of life is positively affected in this direction. Students with a developed sense of responsibility can be considered as a phenomenon that develops and positively influences school belonging, commitment, success and satisfaction, and thus school quality of life.

Method. In this study, which discusses the relationship between middle school students' responsibility for learning and their quality of school life, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was preferred. The population of the study consists of a total of 6323 5th, 6th, 7th and 8th grade students who are studying in middle schools in Gaziemir district of Izmir province in the 2022-2023 academic year. A total of 1400 students from each of the 14 middle schools in the universe, including at least one 5th, 6th, 7th, and 8th grade class from each of the 14 middle schools, 56 branches, and a total of 1400 students formed the sample. The data were collected by applying the Personal Information Form prepared by the researcher, the Responsibility for Learning Scale developed by Yakar and Saracaloğlu (2017), and the School Quality of Life Scale developed by Sarı (2007) and revised by Sarı in 2012. The quantitative data obtained were analyzed using IBM SPSS 25 statistical program.

Results. In line with the first sub-problem of the study, it was seen that the students had high levels of responsibility for learning. As a result of the analyzes conducted in line with the second sub-problem of the research, it was found that the highest level of responsibility for learning was found in female students according to gender and this difference was significant; at the grade level, the differences between the fifth graders were significant; according to the achievement status, the differences between the students with a score of 85 and above were significant; in the case of mother's education, those with a university degree and the differences between them were significant; in the case of father's education, those with a university degree and the differences between them were significant; the differences between the students studying in middle socioeconomic level schools were significant. In line with the third sub-problem of the study, students' school quality of life levels were examined and it was concluded that the sub-dimension with the highest score was "teachers". As a result of the analyzes conducted in line with the fourth sub-problem of the research, when the general score of the school quality of life scale is examined; according to gender, the scores of female students are higher than male students and the difference is not significant, according to the grade level, fifth graders have the highest average and the



difference is significant; According to the achievement status, students with a score of 85 and above have the highest average and the difference is significant; those whose mother's education status is illiterate have the highest average and the difference is not significant; those whose father's education status is secondary school graduate have the highest average and the difference is significant, and schools in the lower socioeconomic level have the highest average score and the difference is significant. In line with the fifth sub-problem of the research, the relationship between students' responsibility for learning levels and their quality of school life was examined and it was seen that there was a positive and moderately significant relationship between secondary school students' responsibility for learning levels and their quality of school life.

Discussion and Conclusion. The average score of secondary school students on the responsibility for learning scale was found to be 'high'. It is thought that the internal and external motivations that students have in their lives inside and outside of school may have an effect on this situation, as well as the roles and support of families and teachers in helping students gain responsibility for learning. In the study, it can be said that female students have higher learning responsibility because they may have more motivation towards learning, goal and success, and therefore, they are interested and willing to take effective and sufficient notes during the lesson and to do useful studies for the purpose. According to the achievement status, students with a score of 85 and above have the highest learning responsibility because individuals who experience a sense of success seek different ways to learn and are willing to take their responsibilities in these ways. The fact that students whose parents' education level is university graduates have the highest learning responsibility can be considered that mothers with higher education level are more conscious about developing and increasing their children's learning responsibilities. This may be due to the fact that fathers who have professions that are valued in the society want their children to have a working life equivalent to their own in the future and take a more constructive approach in this direction and take an active role in determining their needs and eliminating their deficiencies. It was found that those studying in middle socioeconomic level schools had the highest responsibility for learning. This may be due to the factors of sociocultural environment, educational status of individuals in the family, school-family relationship, teacher attitude, and school administration. It is thought that the fact that middle school students scored 'medium' in the school quality of life scale may be due to the inability to look at the quality of school life with an objective perspective due to the age of the students. According to the general score of the SQLSS, it is thought that the fact that girls have the highest level of school quality of life; The fact that female students have the highest level of school quality of life may be due to the fact that girls are happier at school and have higher satisfaction with school and at the same time have more positive feelings towards school, that there are fifth graders at the grade level, this situation may have a positive reflection on their quality of school life due to the fact that they have not yet had negative experiences with school due to the fact that they are new to secondary school, that students with a score of "85 and above" were observed in the case of success, and that the positive reactions of these students from their teachers, friends and families may have a positive effect on their self-worth, self-esteem and self-confidence, This may be due to the fact that mothers who do not have any experience about school or who have little school experience cannot transfer any positive or negative information and experiences to their children about school, and that the children of these mothers may think that their schools have sufficient facilities and that the school



administration's actions are appropriate, and that fathers with a higher level of education, whose father's education level is secondary school, are more closely involved in their children's school life, transfer information from their own education experiences and provide environments that can raise their children's education standards. It can be concluded that all these positive transfers and experiences may have a positive effect on the students' school life and increase their perceptions of school quality of life, and the fact that the schools at lower socioeconomic levels have the highest quality of school life can be concluded that even if the school physical facilities are inadequate, the children studying in these schools are generally happy and satisfied with their schools. It can be said that as secondary school students' level of responsibility for learning increases, their perceptions of school quality of life increase in parallel.



Giriş

Çağdaş bir toplumun öğretimdeki temel amaçları arasında bilgiye ulaşan, kullanan ve üreten, kendini gerçekleştiren, toplumla uyumlu ve akademik yönden başarılı bireyler yetiştirmek yer almaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Kölemen ve Erişen, 2017). Öğrencilerin akademik başarıları iç ve dış çevrede yer alan birçok faktöre bağlıdır. İçsel faktörler motivasyon, yetenek, istek ve sorumluluklar olarak ele alınırken dışsal faktörler okul ve sınıf ortamı, kurum kültürü, kaynaklar ve öğrencilerin deneyimlerine etki edebilecek diğer faktörler olarak ele alınmaktadır (Tran ve Vu, 2016).

Bireyler; bilgi, beceri, tutum ve değerleri çevre ile etkileşimleri sonucu öğrenmenin de temelinde yer alan belirli yaşantılarla kazanmaktadır. Bireylerin çevreleri ile etkileşimi kişinin çevresi ile alma-verme ilişkisi olarak ifade edilmektedir. Öğrenme, çevreden bireye yönelik gelen uyarıcıların değerlendirilip bilişsel, duyuşsal ve devinışsel tepkide bulunmaları sonucu oluşur diğer bir ifadeyle bireyin çevre ile etkileşimi sonucu kendisinde meydana gelen davranış değişikliğidir (Özden, 2005). Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktörlerin başında hem sınıf ortamında hem de okul ortamında öğrenmeye yönelik almış oldukları sorumlulukları gelmektedir. Sorumluluk, bireyin yapması gereken görevleri yerine getirmesi veya getirmediğinde ise sonuçlarını kendisinin kabullenmesi olarak tanımlanmaktadır (Hediye, 2021; Kolan, 2020; Şenkal, 2020). Gündüz'e (2018) göre sorumluluk doğuştan sahip olunan bir duygu olmayıp sonradan edinilen bir davranıştır. Bu yüzden çocuklara erken yaşlarda sorumluluk alabilecekleri görevler verilerek sorumluluk duygularının gelişimi desteklenebilir. Aldığı görevlerde yaptıklarının sonucunu üstlenmeleri ve bu sonucu değerlendirmeleri sağlanarak bireylere sorumluluk davranışı kazandırılabilir.

Öğrenciler eğitim ortamında öğrendikleri bilgi ve becerileri yeni ve farklı durumlarda uygulama ve kullanma çabasını gösterirler. Ayrıca sınıf ortamında öğretmenleri ve arkadaşları ile etkili bir iletişim, dostluk, sevgi ve içtenliğin olması için gayret ederler (Yaşar, 1998). Öğrencilerin bu anlayışa göre ön plana çıkan rollerinden biri de öz düzenleme becerilerinden olan bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarıdır. Kendi öğrenme sorumluluğunun farkına varan öğrencilerin, bilimsel ve teknolojik kavramlara dair bilgi birikimini geliştirme, soru sorma, eleştiri yapma, kendi problemlerini kurup çözme, tartışmalara katılarak kendi düşüncesini ifade etme, sınıf dışındaki öğrenmeye yönelik durumlara açık olup bunları değerlendirebilme gibi özellikleri kazandıklarını söylemek mümkündür (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006).

“Öğrenme sorumluluğu” kavramı öğrencinin olgunluğunu ve yeterli olma durumunu içerisinde barındıran bir yapıdır. Eğitim süreci içindeki öğrenmelerini yöneten, sorumluluklarını yerine getiren, eksikliklerini gören ve bu konularda kendisini geliştiren öğrencinin akademik başarısı da yükselir (Hill, 2002; Kolan, 2020; Roper, 2007). Kayacan ve Selvi'ye (2017) göre öğrenme sorumluluğunun yakından ilişkili olduğu “başarı”nın bileşenlerinden biri bireyin öğrenmeye yönelik sorumluluk almada göstermiş olduğu cesareti ile iç-dış motivasyonu arasındaki ilişkidir. Buna ek olarak öğrencilere öz düzenleme becerilerinden biri olan sorumluluk duygusunun ve öğrenme sorumluluğunun kazandırılması önemlidir (Dembo ve Eaton, 2000).



Öğrenciler öğretim düzeyi ilerledikçe artan öğrenme sorumluluklarının farkına varıp bu yönde yaşamlarına yön verecek davranışlar sergilediklerinde yaşam kalitelerinin de bu yönde olumlu etkilendiğine tanık olacaklardır. Sorumluluk duygusu gelişmiş öğrencinin okula aidiyet, bağlılık, başarı ve doyum dolayısıyla okul yaşam kalitesi de beraberinde gelişen ve olumlu etkilenen bir olgu olarak değerlendirilebilir. Öğrenme sorumluluğu ile okul yaşam kalitesinin çift yönlü bir etkileşime sahip olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle birbirlerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilecek iki önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu pozitif duygu ve davranışları yaşayan bireylerin okul yaşam kalitelerinin de olumlu yönde etkilenebileceği düşünülmektedir. Leonard (2002) okul yaşam kalitesinin öğrencinin yalnızca başarısı ile ilişkili olmadığını kendisi hakkında olumlu duygu ve düşüncelere sahip olan aynı zamanda okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticiler tarafından cesaretlendirilip desteklenen öğrencilerin; okulda daha çok vakit geçirmesine ve okula devam konusunda öğrencilerin daha istekli olacaklarını ileri sürmektedir. Okul yaşamından yeterince doyum sağlayan öğrencilerin, yetenekleri ile orantılı bir şekilde daha yüksek akademik başarı ile yaşamlarına devam ettikleri görülmektedir (Voelkl, 1995). Okul yaşam kalitesinin hem bilişsel hem de duyuşsal bütünleşik bir kavram olduğu söylenebilir.

Okul yaşam kalitesi ile ilgili tanımlara bakıldığında toplumun ihtiyacına yönelik akademik, sosyal ve kişisel yönden geliştirilen ve yetiştirilen okullardaki tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer) kendilerini mutlu, huzurlu ve güvenli hissetmeleri olarak tanımlanmıştır (Mok ve Flynn, 2002). Sarı (2007), okul yaşam kalitesini toplumun beklentisi doğrultusunda yetişen ve zamanlarının çoğunu okulda geçiren bireylerin okullarından tatmin olma düzeyleri olarak tanımlamıştır. Okulda mutlu olan, kendini güvende hisseden ve bu ortamdan doyum alan bireyler, okul içinde veya dışında geçirdikleri zamanlarda kendilerini okulun birer parçası hissedecek ve mutlu olacaklardır. Bu durum toplumdaki bireyleri, okuldaki tüm paydaşları ve eğitimin çıktılarını dolaylı olarak pozitif yönde etkileyecektir (Arıkan ve Sarı, 2016). Okul yaşam kalitesi yüksek öğrencilerin; okula yönelik olumlu duygularının, arkadaş ilişkilerinin, öğretmenleri ve okul yönetimi ile ilişkilerinin, okul içerisindeki statülerinin de yüksek olarak algılanmasını kaçınılmaz kılacaktır. Kendini okuluna ait hisseden, okul sınırları içerisindeki akranları ve öğretmenleri tarafından sevilip kabul edilen, okuluna dair olumlu duygu ve düşünceler besleyen bireyin öğrenmeye dair daha fazla sorumluluk almak isteyeceği düşünülmektedir. Ülkemizde okul yaşam kalitesine yönelik çalışmalar son on yılda sayısını giderek artırmış olsa da okul yaşam kalitesinin tam anlamıyla anlaşılabilmesi için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür (Çoban ve Ellez, 2023).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edildiği üzere Türk Milli Eğitiminin temel hedeflerinden biri de sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren temel eğitimin her kademesinde değerler kavramı ön plana çıkmış ve öğretim programlarında değerler eğitimi vurgulanmaya başlanmıştır (Akhan, Subaşı ve Açıl, 2020; Akyol, 2023; Eken ve Öksüz, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018), öğretim programlarında farklı disiplinlerle ilişkili on adet kök değer belirlemiştir. Bunlar “adalet, dostluk, öz-denetim, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk” tur. 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin bileşenlerinden biri olan beceriler çerçevesinde eğilimler başlığı altında sosyal eğilim içerisinde “sorumluluk” yer almaktadır (Meb, 2024). Alanyazında sorumluluk türlerinden öğrenme sorumluluğu üzerinde duran (Barr ve Tagg, 1995; Davis ve Murrell, 1994; Young, 2005) çalışmaların yanı sıra



öğrenme sorumluluğunun önemli olduğunu (Başbay, 2008; Cook-Sather ve Luz, 2015; Çam ve Oruç, 2014; Devlin, 2002; Kaya ve Doğan, 2014; Yeşil, 2013) ortaya koyan çalışmaların da yer aldığı görülmektedir.

Bireyin sosyalleşmesini sağlayan okul ortamının kendisinden ya da okul dışı kaynaklı sebeplerden dolayı okula yönelik negatif duygu ve düşünceler besleyen bireyin; okula, derse ve öğrenmeye dair isteğinde azalmalar görülebilir (Aktaş, 2009). Okul yaşamından kaynaklı açık ve gizli tüm faktörlerin öğrencilerin üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesinde örtük (gizil) program önemli yer tutmaktadır (Hunt-Sartori, 2007). Bu program çerçevesinde ele alınan günümüzde henüz yeteri kadar önemi anlaşılamamış okul yaşam kalitesi, öğrenenlerin okul ve okul paydaşlarına yönelik olumlu-olumsuz duygu ve düşüncelerinin değerlendirilebilmesi eğitim kurumları olan okullar açısından önemli görülmektedir. Okulunu ve okul paydaşlarını kendi penceresinden değerlendiren öğrenenin bu değerlendirmeleri göz önüne alınarak, bireylerin istek ve ihtiyaçlarına yönelik olarak okullarda değişikliklere gidilebilmesi kolaylaşacaktır. Okulu oluşturan tüm öğelerin öğrenenin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi okul yaşamında bireyin kendini mutlu, değerli ve ait hissetmesine aynı zamanda öğrenmede istekli olmasına ve sorumluluk almasına etki edeceği düşünüldüğünden bu bağlamda öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi araştırmaya konu edilmiştir.

Araştırmanın, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Ortaokul öğrencilerinin,

1. Öğrenmeye yönelik sorumlulukları ne düzeydedir?
2. Öğrenmeye yönelik sorumlulukları; (a) cinsiyete göre, (b) sınıf düzeyine göre, (c) başarı durumuna göre, (d) anne eğitim durumuna göre, (e) baba eğitim durumuna ve (f) okul sosyoekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yaşam kaliteleri ne düzeydedir?
4. Okul yaşam kaliteleri; (a) cinsiyete göre, (b) sınıf düzeyine göre, (c) başarı durumuna göre, (d) anne eğitim durumuna, (e) baba eğitim durumuna, (f) okul sosyoekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bir çalışmanın bilimsel açıdan doğru bir şekilde gerçekleşmesi için verilerin uygun yöntemlerle toplanması ve analiz tekniğinin seçiminde uygun koşulların sağlanması gerekmektedir (Karasar, 2012). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma sürecinde, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.
DOI: 10.51460/baebd.1542788



tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve gelecekteki sonuçları öngörmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008). İlişkisel tarama modeli, araştırma süreci boyunca toplanan verilerin analiz edilmesi sayesinde değişkenler arasındaki olası ilişkileri nicel bir şekilde ortaya koymayı hedefler (Creswell ve Creswell, 2014).

Sayfa | 2665 Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf toplam 6323 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, çalışma evreni içerisinde bulunan okullardan örneklem belirlenmiştir. Evren içerisinde yer alan 14 ortaokulun her birinden tabakalı örnekleme uygun en az birer 5., 6., 7., ve 8. sınıf olmak üzere 56 şube toplam 1400 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Öğrencilerin gönüllü katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri gösterilmektedir.

Tablo1.
Örnekleme ait betimsel istatistikler

	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	710	50,70
	Erkek	690	49,30
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	373	26,60
	6.sınıf	341	24,40
	7.sınıf	334	23,90
	8.sınıf	352	25,10
Başarı Durumu	70 puan altı	225	16,10
	70-84 puan arası	431	30,80
	85 puan ve üstü	744	53,10
Anne Eğitimi	Okuryazar değil	53	3,80
	İlkokul	305	21,80
	Ortaokul	245	17,50
	Lise	396	28,30
	Üniversite	300	21,40
Lisansüstü	41	2,90	
Baba Eğitimi	Okuryazar değil	16	1,10
	İlkokul	234	16,70
	Ortaokul	263	18,80
	Lise	377	26,90
	Üniversite	369	26,40
	Lisansüstü	51	3,60
Okul Sosyoekonomik Durum	Alt	584	41,71
	Orta	275	19,64
	Üst	541	38,65



Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeni için %50,70'inin kız; %49,30'unun erkek katılımcıdan oluştuğu; sınıf düzeyinde %26,60'ının 5.sınıf; %24,40'ının 6.sınıf; %23,90'ının 7.sınıf; %25,10'unun 8.sınıf düzeyinde katıldığı; anne eğitim durumu incelendiğinde %3,80'inin okuryazar değil; %21,80'inin ilkokul; %17,50'sinin ortaokul; %28,30'unun lise; %21,40'ının üniversite ve %2,90'ının lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu; baba eğitim durumu incelendiğinde %1,10'unun okuryazar değil; %16,70'inin ilkokul; %18,80'inin ortaokul; %26,90'ının lise; %26,40'ının üniversite ve %3,60'ının lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu; okul sosyoekonomik duruma göre ise %41,71'inin alt, %19,64'ünün orta ve %38,65'inin üst sosyoekonomik düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Veri toplama araçları

Veri toplama araçlarını uygulayabilmek için gerekli izinler alındıktan sonra, İzmir ili Gaziemir ilçesinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine gönüllülük esaslı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" ve Sarı (2007) tarafından geliştirilen 2012 yılında yine Sarı tarafından revize edilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" uygulanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Ortaokul öğrencilerinden toplanacak veriler için kullanılacak ölçeklerin sahipleriyle öncelikle e-posta yoluyla iletişim kurulmuştur. Ölçek sahiplerinden kullanım izinleri alındıktan sonra, araştırmacının gerçekleştirileceği İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü ile gerekli resmi izin yazışmaları yapılmıştır. Bu yazışmalar sonucunda, İzmir ili Gaziemir ilçesindeki ortaokullarda sınıf ortamlarında, basılı formlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Katılımcılardan toplamda 1400 adet form elde edilmiştir. Ayrıca, ilgili okulların müdürleriyle önceden görüşmeler yapılarak araştırmacının amacı hakkında bilgi verilmiş ve gerekli izinleri alınmıştır. Okullardaki öğretmenlerin de yardımıyla çalışmaya katılan öğrenci sayısı 1400'e ulaşmıştır. Araştırmacının her sınıfı bizzat ziyaret ederek gerçekleştirdiği uygulamada formlar katılımcılar tarafından bir ders saati süresince doldurulmuştur. Katılımcılara formları doldurmadan önce yapılan bilgilendirmede verilerin yalnızca bilimsel amaçla toplandığı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve diledikleri takdirde formları doldurmama haklarının olduğu sözel ve yazılı olarak belirtilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması ve çalışma sürecinin düzgün takip edilebilmesi için veriler günlük olarak IBM SPSS 25.0 yazılımına kaydedilmiştir.

Araştırmacının uygulamalarından elde edilen nicel verileri analiz etmek için IBM SPSS 25 istatistik programı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler IBM SPSS 25 istatistik programına aktarılmış normallik analizi, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeklere ve dağılımlarına ait istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.



Tablo 2.
Ölçeklerin normallik testi sonuçları

Ölçek	Z	sd	p	Basıklık	Çarpıklık
Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk	0,068	1400	0,000	-0,831	0,812
Okula yönelik duygular	0,034	1400	0,000	-0,324	-0,168
Okul Yönetimi	0,042	1400	0,000	-0,208	-0,212
Öğretmenler	0,024	1400	0,000	-0,135	-0,308
Öğrenciler	0,038	1400	0,000	-0,426	-0,137
Statü	0,033	1400	0,000	-0,635	-0,128
Okul Yaşam Kalitesi	0,025	1400	0,040	-0,214	-0,140

Sonuçlar incelendiğinde Kolmogorov Smirnov testine göre normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir. Ancak basıklık çarpıklık değerleri göz önüne alındığında elde edilen değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında olması nedeniyle (Tabachnick ve Fidell, 2013) verilerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla; veri toplama ve analizi sürecinin detaylı açıklanması, uygun büyüklükte ve çalışmanın amacına uygun örnekleme yöntemiyle örneklem seçimine dikkat edilmesi gibi önlemler alınmıştır.

Araştırmada uygulanmış olan Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,89$ olarak bulunmuştur. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Okula Yönelik Duygular alt boyutu için $\alpha=0,80$; Okul Yönetimi alt boyutu için $\alpha=0,75$; Öğretmenler alt boyutu için $\alpha=0,82$; Öğrenciler alt boyutu için $\alpha=0,80$; Statü alt boyutu için $\alpha=0,74$ ve ölçeğin tamamı için de $\alpha=0,90$ olarak hesaplanmıştır. 1972 yılında Nunnally tarafından yapılan çalışmaya göre 0,70'in üstünde bulunan değerler güvenilir olarak kabul edilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre araştırma kapsamında uygulanan iki ölçek için bulunan güvenilirlik katsayıları yüksek düzeydedir. Ulaşılan sonuçlar yapılan uygulama sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma boyunca toplanan verilerin problem durumuna göre analizi yapılarak, araştırma bulguları elde edilmiş ve ilgili sonuçlar paylaşılmıştır.

"Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiş olan araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri

Puan	Minimum	Maximum	\bar{x}	ss	Düzye
Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri	35	175	135,09	23,91	Yüksek

Not. n:1400

Yakar ve Saracaloğlu'na (2017) göre ölçekten elde edilen puan 119,00-146,99 aralığında ise grubun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri için ortalama 135,09 olarak bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan ortalamanın düzeyine bakıldığında öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

"Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulun bulunduğu sosyoekonomik durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiş ikinci alt problemine ait elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Tablo 4.
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve cinsiyet

Cinsiyet	\bar{x}	ss	t	Sd	p	%95 G.A.
Kız	140,66	20,87				
Erkek	129,36	25,45	9,07	1338	.000***	(8,86-13,74)

Not: n_{Kız}:710, n_{Erkek}:690. ss: standart Sapma. sd: serbestlik derecesi, %95 G. A.: %95 güven aralığı. *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4'teki sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre t değeri 9,07'dir. Bulunan bu t değeri 1338 serbestlik derecesinde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde test edildiğinde, kız öğrencilerin puan dağılımının erkek öğrencilerin puan dağılımından anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(1338)}=9,07$, $p < 0,05$).

Tablo 5.
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve sınıf düzeyi

Sınıf Düzeyi	\bar{x}	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1)5.sınıf	145,83	18,83					
2)6.sınıf	137,22	20,67					
3)7.sınıf	129,96	24,68	3	762,44	55,15	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4
4)8.sınıf	126,52	26,18					

Not: ss: standart Sapma. sd: gruplararası serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 5'te yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının sınıf



düzeyine göre anlamlı derecede farklı olduğu [$F(3,762.44)=55,15, p=.000$] sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6.
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve başarı durumu

Başarı Durumu	\bar{x}	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1) 70 puan altı	118,22	27,10					
2) 70-84 puan arası	130,92	22,86	2	532,22	98,46	.000***	1-2, 1-3, 2-3
3) 85 puan ve üstü	142,61	19,99					

Not: ss: standart Sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Tablo 6 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının başarı durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [$F(2,532.22)=98,46, p=.000$] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7.
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve anne eğitim durumu

Anne Eğitim Durumu	\bar{x}	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1) Okuryazar değil	125,70	29,89					
2) İlkokul	133,14	24,12					
3) Ortaokul	131,95	25,67					
4) Lise	137,87	22,72	5	236,26	4.45	.001***	3-4, 3-5
5) Üniversite	138,35	22,19					
6) Lisansüstü	135,78	20,63					

Not: ss: standart Sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Tablo 7'de yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [$F(5,236.26)=4,45 p=.001$] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; ortaokul mezunu annelerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının lise mezunu annelerin puan ortalamasından lise mezunu annelerin lehine (puan farkı -5,92; $p=.047$) ve yine ortaokul mezunu annelerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının üniversite mezunu annelerin puan ortalamasından üniversite mezunu annelerin lehine (puan farkı -6,40; $p=.033$) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Tablo 8.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve baba eğitim durumu

Baba Eğitim Durumu	\bar{x}	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1) Okuryazar değil	107,38	40,93					
2) İlkokul	134,35	24,59					
3) Ortaokul	132,00	26,01	5	125,63	4,21	.001***	3-5
4) Lise	135,44	21,82					
5) Üniversite	138,92	22,28					
6) Lisansüstü	136,37	23,67					

Not: Ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 8'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [$F(5,125.63)=4,21$ $p=.001$] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; ortaokul mezunu babaların öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının üniversite mezunu babaların puan ortalamasından üniversite mezunu babaların lehine (puan farkı -6,92; $p=.008$) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul sosyoekonomik düzeyi

Sosyoekonomik düzey	\bar{x}	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1) Alt	107,38	40,93					
2) Orta	134,35	24,59	2	1397	11,53	.000***	1-2, 2-3
3) Üst	132,00	26,01					

Not: Ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 9'da yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının okulların sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu [$F(2,1397)=11,53$ $p=.000$] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucu Tablo 9'da verilmiştir.

"Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ne düzeydedir?" şeklinde belirlenen araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri

	Minimum	Maximum	\bar{x}	ss	Derecelmeli Ölçek Puanı	Düzye
Okula yönelik duygular	8,00	40,00	28,69	8,02	3,58	Yüksek
Okul yönetimi	6,00	30,00	17,70	6,34	2,95	Orta
Öğretmenler	9,00	45,00	34,68	8,01	3,85	Yüksek
Öğrenciler	9,00	45,00	24,11	8,08	2,68	Orta
Statü	3,00	15,00	11,28	3,06	3,76	Yüksek
Ölçek geneli	35	175	116,46	23,27	2,91	Orta

Not. n:1400

Tablo 10 incelendiğinde okul yaşam kalitesi düzeyleri için alt boyutlardan okula yönelik duygular için ortalama 28,69; okul yönetimi için ortalama 17,70; öğretmenler için ortalama 34,68; öğrenciler için ortalama 24,11; statü için ortalama 11,28; ölçek geneli için ortalama 116,46 olarak bulunmuştur. Okula yönelik duygular, öğretmenler ve statü boyutlarında öğrencilerin okul yaşam kaliteleri yüksek bulunurken; okul yönetimi ile öğrenciler boyutlarında ve ölçek genelinde orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulun bulunduğu sosyoekonomik durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş dördüncü alt problemine ait elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce kız ve erkek öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de bağımsız gruplar için t testi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve cinsiyet

	Cinsiyet	\bar{x}	Ss	t	sd	p	%95 G.A.																									
Okula yönelik duygular	Kız	50,61	10,13	2,31	1398	.021*	(0,19-2,28)																									
	Erkek	49,37	9,83					Okul yönetimi	Kız	50,87	10,14	3,33	1398	.001***	(0,73-2,82)	Erkek	49,10	9,78	Öğretmenler	Kız	51,15	9,81	3,40	1398	.000***	(1,29-3,38)	Erkek	48,82	10,06	Öğrenciler	Kız	48,90
Okul yönetimi	Kız	50,87	10,14	3,33	1398	.001***	(0,73-2,82)																									
	Erkek	49,10	9,78					Öğretmenler	Kız	51,15	9,81	3,40	1398	.000***	(1,29-3,38)	Erkek	48,82	10,06	Öğrenciler	Kız	48,90	9,90	-4,19	1398	.000***	(-3,27-1,19)						
Öğretmenler	Kız	51,15	9,81	3,40	1398	.000***	(1,29-3,38)																									
	Erkek	48,82	10,06					Öğrenciler	Kız	48,90	9,90	-4,19	1398	.000***	(-3,27-1,19)																	
Öğrenciler	Kız	48,90	9,90	-4,19	1398	.000***	(-3,27-1,19)																									



		Erkek	51,13	9,98			
Statü	Kız	49,98	9,61	-,08	1382,13	,933	(-1,10-1,01)
	Erkek	50,02	10,40				
Ölçek geneli	Kız	117,53	23,47	1,745	1397,87	,358	(-,269-4,60)
	Erkek	115,36	23,03				

Not: n_{Kız}:710, n_{Erkek}:690. ss: standart Sapma. sd: serbestlik derecesi, %95 G. A.: %95 güven aralığı. *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 11’de yer alan sonuçlar incelendiğinde “okula yönelik duygular” [t(1398)=2,31, p=.021], “okul yönetimi” [t(1398)=3,33, p=.001], “öğretmenler” [t(1398)=3,40, p=.000] ve “öğrenciler” [t(1398)=-4,19, p=.000] alt boyutlarında kız öğrencilerin puan dağılımının erkek öğrencilerin puan dağılımından anlamlı derecede farklı olduğu belirlenirken “statü” [t(1398)=-,08, p=.933] alt boyutu ile “ölçek geneli” [t(1398)=1,75, p=.358] sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce sınıf düzeyine göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve sınıf düzeyi

		Sınıf Düzeyi	\bar{x}	ss	Sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1)5.sınıf	53,62	8,32	3	766,165	40,95	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4	
	2)6.sınıf	51,18	10,00						
	3)7.sınıf	48,58	9,82						
	4)8.sınıf	46,37	10,32						
Okul yönetimi	1)5.sınıf	54,38	8,99	3	1396	49,99	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4	
	2)6.sınıf	50,82	9,84						
	3)7.sınıf	48,34	9,62						
	4)8.sınıf	46,13	9,61						
Öğretmenler	1)5.sınıf	53,86	8,47	3	767,369	36,97	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4	
	2)6.sınıf	50,22	9,75						
	3)7.sınıf	48,86	9,68						
	4)8.sınıf	46,78	10,68						
Öğrenciler	1)5.sınıf	51,09	10,58	3	1396	4,93	.002**	1-3, 2-3	
	2)6.sınıf	50,73	9,65						
	3)7.sınıf	48,48	9,46						
	4)8.sınıf	49,57	10,04						
Statü	1)5.sınıf	51,19	10,08	3	1396	4,81	.002**	1-4, 2-4	
	2)6.sınıf	50,53	9,89						



	3)7.sınıf	49,70	9,35					
	4)8.sınıf	48,51	10,46					
Ölçek geneli	1)5.sınıf	126,47	21,28	3	771,93	50,83	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	2)6.sınıf	118,86	23,59					
	3)7.sınıf	112,04	20,78					
	4)8.sınıf	107,71	22,86					

Not: ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 12 incelendiğinde “okula yönelik duygular” [$F(3,766.17)=40,95, p=.000$], “okul yönetimi” [$F(3,1396)=49,99, p=.000$], “öğretmenler” [$F(3,767.37)=36,97, p=.000$], “öğrenciler” [$F(3,1396)=4,93, p=.002$] ve “statü” [$F(3,1396)=4,81, p=.002$] alt boyutlarında ve “ölçek geneli” [$F(3,771.93)=50,83, p=.000$] sonuçlarına göre sınıf düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce sınıf düzeyine göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.
Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve başarı durumu

	Başarı Durumu	\bar{x}	Ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1) 70 puan ve altı	48,63	9,77					
	2) 70-84 puan	48,73	10,01	2	1397	10,67	.000***	1-3, 2-3
	3) 85+	51,15	9,94					
Okul yönetimi	1) 70 puan ve altı	50,27	10,44					
	2) 70-84 puan	49,66	9,71	2	1397	0,39	.678	-
	3) 85+	50,12	10,04					
Öğretmenler	1) 70 puan ve altı	48,20	9,24					
	2) 70-84 puan	48,63	10,36	2	596,44	14,92	.000***	1-3, 2-3
	3) 85+	51,34	9,83					
Öğrenciler	1) 70 puan ve altı	49,02	9,99					
	2) 70-84 puan	49,30	10,04	2	1397	4,02	.018*	1-3
	3) 85+	50,71	9,94					
Statü	1) 70 puan ve altı	48,38	10,46					
	2) 70-84 puan	49,55	9,96	2	1397	5,54	.004**	1-3
	3) 85+	50,75	9,82					
Ölçek geneli	1) 70 puan ve altı	112,80	20,93					
	2) 70-84 puan	113,41	22,81	2	613,66	12,56	.000***	1-3, 2-3
	3) 85+	119,33	23,85					

Not: Ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi *p<.05, **p<.01, ***p<.001



Tablo 13 incelendiğinde “okula yönelik duygular” [$F(2,1397)=10,67, p=.000$], “öğretmenler” [$F(2,596.44)=14,92, p=.000$], “öğrenciler” [$F(2,1397)=4,02, p=.018$], “statü” [$F(2,1397)=5,54, p=.004$] alt boyutlarında ve “ölçek geneli”ne göre [$F(2,613.66)=12,56, p=.000$] anlamlı farklılık görülürken “okul yönetimi” [$F(2,1397)=0,39, p=.678$] alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Sayfa | 2674

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce anne eğitim durumuna göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve anne eğitim durumu

	Anne Eğitim Durumu	\bar{x}	ss	sd	$Sd2$	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1) Okuryazar değil	49,61	9,56					
	2) İlkokul	48,70	9,68					
	3) Ortaokul	50,37	9,03	5	236,63	1,33	.235	-
	4) Lise	50,01	10,50					
	5) Üniversite	50,56	10,39					
	6) Lisansüstü	50,78	11,32					
Okul yönetimi	1) Okuryazar değil	52,17	10,46					
	2) İlkokul	50,95	9,57					
	3) Ortaokul	50,82	10,19	5	1334	3,53	.004**	2-5
	4) Lise	49,82	10,09					
	5) Üniversite	48,56	9,77					
	6) Lisansüstü	46,82	9,82					
Öğretmenler	1) Okuryazar değil	50,08	9,76					
	2) İlkokul	49,77	9,50					
	3) Ortaokul	50,01	9,83	5	1334	0,92	.470	-
	4) Lise	50,68	10,03					
	5) Üniversite	49,25	10,49					
	6) Lisansüstü	48,46	10,92					
Öğrenciler	1) Okuryazar değil	53,06	10,83					
	2) İlkokul	49,07	10,38					
	3) Ortaokul	49,76	9,75	5	1334	1,80	.110	-
	4) Lise	49,91	9,99					
	5) Üniversite	50,23	9,54					
	6) Lisansüstü	51,61	10,12					
Statü	1) Okuryazar değil	49,02	11,67					
	2) İlkokul	49,64	9,43					
	3) Ortaokul	49,25	10,13	5	1334	0,92	.470	-
	4) Lise	50,64	9,62					
	5) Üniversite	50,45	10,32					
	6) Lisansüstü	49,71	10,90					



Ölçek geneli	1) Okuryazar değil	119,75	19,95	5	1334	,604	.697	-
	2) İlkokul	114,97	22,14					
	3) Ortaokul	116,86	21,11					
	4) Lise	117,02	24,36					
	5) Üniversite	115,72	24,27					
	6) Lisansüstü	115,05	26,50					

Ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 14 incelendiğinde “okula yönelik duygular” [F(5,236.63)=1,33, p=.235], “öğretmenler” [F(5,1334)=0,92, p=.470], “öğrenciler” [F(5,1334)=1,80, p=.110], “statü” [F(5,1334)=0,92, p=.470] alt boyutlarında ve “ölçek geneli”nde [F(5,1334)=.604, p=.697] anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamış olup sadece “okul yönetimi” [F(5,1334)=3,53, p=.004] alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce baba eğitim durumuna göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve baba eğitim durumu

	Baba Eğitim Durumu	\bar{x}	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1) Okuryazar değil	47,27	11,17	5	126,45	2,42	.039*	2-6
	2) İlkokul	49,02	9,79					
	3) Ortaokul	49,85	9,46					
	4) Lise	50,24	9,38					
	5) Üniversite	50,92	10,73					
	6) Lisansüstü	46,01	11,57					
Okul yönetimi	1) Okuryazar değil	48,50	13,41	5	1304	2,87	.014*	2-6, 3-6
	2) İlkokul	50,62	9,75					
	3) Ortaokul	50,92	10,08					
	4) Lise	50,11	9,72					
	5) Üniversite	49,24	10,09					
	6) Lisansüstü	45,90	9,12					
Öğretmenler	1) Okuryazar değil	46,66	11,33	5	1304	4,27	.001***	2-6, 3-6, 4-6, 5-6
	2) İlkokul	50,22	9,22					
	3) Ortaokul	50,11	9,62					
	4) Lise	50,50	9,92					
	5) Üniversite	49,98	10,16					
	6) Lisansüstü	44,04	11,92					
Öğrenciler	1) Okuryazar değil	60,30	12,82	5	1304	4,36	.001***	1-2, 1-3, 1-4,
	2) İlkokul	49,35	10,26					
	3) Ortaokul	50,22	10,20					



Sayfa 2676	Statü	4) Lise	49,50	9,68					1-5,
		5) Üniversite	50,23	9,51					1-6
		6) Lisansüstü	47,83	10,72					
		1) Okuryazar değil	40,71	14,50					
		2) İlkokul	49,44	9,32					
		3) Ortaokul	50,07	9,95	5	125,91	1,88	.102	-
	Ölçek geneli	4) Lise	50,50	9,70					
		5) Üniversite	50,66	10,05					
		6) Lisansüstü	49,91	10,98					
		1) Okuryazar değil	116,13	22,26					
		2) İlkokul	115,54	22,04					2-6,
		3) Ortaokul	117,21	21,26	5	1304	3,11	.008**	3-6,
		4) Lise	116,87	22,43					4-6,
		5) Üniversite	117,09	25,01					5-6
		6) Lisansüstü	104,10	26,62					

Not: ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 15 incelendiğinde “okula yönelik duygular” [F(5,126.45)=2,42, p=.039], “okul yönetimi” [F(5,1304)=2,87, p=.014], “öğretmenler” [F(5,1304)=4,27, p=.001], “öğrenciler” [F(5,1304)=4,36, p=.001] alt boyutlarında ve “ölçek geneli” [F(5,1304)=3,11, p=.008] puanlarına göre baba eğitim durumunda anlamlı farklılık görülürken “statü” [F(5,125.91)=1,88, p=.102] alt boyutunda ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin okul sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce başarılarına göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve okul sosyoekonomik düzeyi

	Sosyoekonomik Düzey	\bar{x}	Ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1) Alt	49,10	9,59					
	2) Orta	49,58	10,16	2	1397	6,43	.002**	1-3
	3) Üst	51,18	10,25					
Okul yönetimi	1) Alt	52,27	9,52					
	2) Orta	47,28	9,80	2	1397	29,38	.000***	1-2, 1-3
	3) Üst	48,94	10,10					
Öğretmenler	1) Alt	51,32	9,47					
	2) Orta	49,26	9,43	2	743,40	9,09	.000***	1-2, 1-3
	3) Üst	48,95	10,67					
Öğrenciler	1) Alt	49,84	9,87					
	2) Orta	48,72	10,37	2	1397	4,18	.015*	2-3
	3) Üst	50,82	9,89					



Statü	1) Alt	50,12	9,77					
	2) Orta	49,71	9,92	2	1397	1,60	.852	-
	3) Üst	50,02	10,29					
Ölçek geneli	1) Alt	118,14	21,56					
	2) Orta	112,67	21,93	2	1397	5,19	.006**	1-2
	3) Üst	116,57	25,44					

Not: ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 16’da yer alan bilgiler incelendiğinde “okula yönelik duygular” [$F(2,1397)=6,43, p=.002$], “okul yönetimi” [$F(2,1397)=29,38, p=.000$], “öğretmenler” [$F(2,743.40)=9,09, p=.000$], “öğrenciler” [$F(2,1397)=4,18, p=.015$] alt boyutlarında ve “ölçek geneli” [$F(2,1397)=5,19, p=.006$] puanına göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu bulgusuna ulaşılmış “statü” [$F(2,1397)=1,60, p=.852$] alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

“Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenen araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi alt boyutları arasındaki ilişki

Okul yaşam kalitesi alt boyutları	Öğrenmeye yönelik sorumlulukları	
	r	p
Okula yönelik duygular	,28	.000***
Okul yönetimi	,40	.000***
Öğretmenler	,48	.000***
Öğrenciler	,05	.042*
Statü	,33	.000***
Ölçek geneli	,43	.000***

Not: r: korelasyon katsayısı. *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=.000$). Bulunan Spearman korelasyon katsayısı; Roscoe’nin 1975 yılında yaptığı çalışmaya göre ,30 ile ,70 arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu ,70 ve üstü ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu söylemektedir. Bu çalışmada bulunan katsayı $r=.43$ pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Yani öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları arttıkça okul yaşam kalitesi puanları da artmaktadır.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden aldığı ortalama puan incelenmiş bu puana göre öğrencilerin ÖYSÖ'den aldıkları ortalama puan 'yüksek' bulunmuştur. Kuloğlu'nun (2022) "ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: bir karma yöntem çalışması" ile Özbulat'ın (2020) "ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi" isimli araştırmalarında da ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi puanında öğrencilerin hem okul içi hem de okul dışındaki yaşantılarında sahip oldukları iç ve dış motivasyonlarının bir etkisinin olabileceği gibi aile ve öğretmenlerin öğrencinin öğrenme sorumluluğu kazanmasındaki sahiplendikleri rolleri ve desteklerinin de etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin ÖYSÖ'leri *cinsiyete* göre incelenmiş kız öğrencilerin sorumluluk düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuş ve aralarında anlamlı fark görülmüştür. Allan (2006), Arıyürek (2023), Ateş (2020), Golzar (2006), Gökalp vd. (2021), Gözüyukarı (2019), Gürsoy vd. (2020), Kesici (2018), Kolan (2020), Kuloğlu (2022), Lewis (2001), Özbulat (2020), Şenkal (2020), Ünalın (2023) ve Yeşil (2013) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmeye yönelik sorumlulukları daha iyi düzeyde yerine getirdikleri ve bu farkın anlamlı olduğu aynı zamanda Demirelli'nin (2022) çalışmasında cinsiyetin etkili faktörler arasında olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öğrenme sorumluluğu aldıkları belirtilmiştir. Çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öğrenme sorumluluğuna sahip olmalarının sebepleri arasında özellikle çalışmanın yapıldığı yaş aralığındaki kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla öğrenmeye, hedefe ve başarıya yönelik motivasyona sahip olabilecekleri bu sebeple ders sırasında etkili ve yeterli not tutup amaca yönelik faydalı çalışmalar yapmaya ilgili ve istekli olmalarının yer aldığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin *sınıf düzeyine* göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların beşinci sınıflar olduğu bunu sırasıyla altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfların takip ettiği ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözüyukarı (2019), Kuloğlu (2022), Özbulat (2020), Ünalın (2023) ve Yeşil (2013) yaptıkları araştırmalarda alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puanlarının üst sınıflara göre daha yüksek ve bu farkın anlamlı olduğunu belirlenmiştir. Bu durum için; öğrencilerin yaş düzeyi arttıkça yaşlılarının etki alanına ve ergenlik dönemine girmesi, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin gelişimsel dönemlerinden kaynaklı öğrenmeye daha az ihtiyacı olduğu yönündeki düşünceleri ve liselere giriş sınavı sebebi ile okul ortamındaki öğrenmelere ve kendilerine verilen ödev, proje ve görevlere yönelik sorumlulukların zaman kaybı olarak düşünülüp sadece sınava yönelik soru çözümü gibi daha az sorumluluk alacakları yönüne kaymaları bir sebep olarak görülebilir. Ayrıca yaş ilerledikçe sosyal ortamlarda zaman geçirme isteğinin ve sosyal medya kullanımının artması da öğrenmeye yönelik sorumluluğun azalmasında bir etken olarak düşünülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin *başarı durumuna* göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların 85 ve üstü puana sahip olan öğrenciler olduğu bunu sırasıyla 70-84 puan arası ve 70 puan altı alanların takip ettiği aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Golzar



(2006) beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmasında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lewis (2001) ise ilkökul ve ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenen ve okul ödevlerinin daha önemli olduğunu düşünen öğrencilerin sınıfta daha fazla sorumlu davrandıklarını tespit etmiştir. Bu da bize öğrencilerin başarı duygusunu tattıkça öğrenmeye daha ilgili, istekli, meraklı ve sorumlu olacaklarını göstermektedir. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ise bireyde başarı yükseldikçe artacak daha da perçinlenecek bir kavramdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenme süreçleri düzenlendiğinde, kendi öğrenme hızında ilerleme imkânı bulduğunda, başarı duygusunu yaşayacağı ortamlar yaratıldığında bununla beraber öğrenme yolunda karşılaştığı zorluklarda alacağı dönütler sayesinde birey başarı duygusunu yaşamaya başlayacaktır. Başarı duygusunu yaşayan birey ise öğrenmek için farklı yollar arayacak ve bu yollarda kendi üzerine düşen sorumlulukları almaya istekli olacaktır.

Anne eğitim durumu değişkenine göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin anne eğitim durumu üniversite mezunu olanlar, en düşük öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin ise anne eğitim durumu okuryazar olmayanlar olduğu ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahan (2011) ortaokul öğrencilerinin ders programlarında öngörülen sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmada anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık belirlenmiş olup bu araştırma sonucu ile tutarlıdır. Öğrencilerin okul ile ilgili ödev ve görevlerinde en çok yardım aldıkları kişilerin anne ve babaları olduğu (Şenkal, 2020) özellikle anne ilgisinin çocukların çalışma oryantasyonu açısından büyük önem taşıdığı (Memiş, 2007) araştırmalarla elde edilmiştir. Bu çerçevede eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının öğrenme sorumluluklarını geliştirme ve artırma konusunda daha bilinçli oldukları düşünülebilir. Çocuklarıyla daha fazla ilgilenerek onların okula dair tüm sorumluluklarında olduğu gibi öğrenme ve çalışma sorumluluklarında onları destekleyici bir rol üstlendikleri söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk puanı *baba eğitim durumuna* göre bakıldığında en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin baba eğitim durumu üniversite mezunu olanlar, en düşük öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin ise babası okuryazar olmayanlara ait olduğu ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun aile yapısında baba hakimiyetinin yüksek oluşundan ve babaların mesleklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Toplumda değer gören mesleklere sahip olan babaların, çocuklarının gelecekte kendilerine eş değer bir çalışma hayatına sahip olmalarını istedikleri ve bu yönde onlara daha yapıcı yaklaşım sergileyerek ihtiyaçlarını belirleme noktasında aktif bir rol üstlenip eksikliklerinin giderilmesinde önemli bir rol almış olabilecekleri düşünülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının akademik başarılarının artması için maddi ve manevi desteği sağlamaya çalışarak öğrenmeye yönelik sorumluluk almalarında ön planda olabilecekleri de bu duruma etken olarak gösterilebilir. Ateş (2020) ve Şahan'ın (2011) çalışmalarında baba eğitim durumunda fark anlamlı belirlenmiş olup araştırmanın sonucu ile tutarlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin *okulların sosyoekonomik düzeyine* göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların orta düzeydeki okullar olduğu bunu sırasıyla üst ve alt



sosyoekonomik düzeydeki okulların takip ettiği ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şenkal (2020) ortaokul öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine yapmış olduğu araştırmasında öğrenme sorumluluğu okul sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenme sorumluluğunun okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre değişkenlik göstermesi; sosyokültürel çevre, öğrencilerin aile yapıları, aile içerisindeki bireylerin eğitim durumları, okul fiziki şartları, okul-aile ilişkisi, öğretmen tutumu, okul idaresi gibi birçok faktöre bağlı olabilir. Orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul-aile işbirliği ve ilişkilerinin yüksek, olumlu ve destekleyici oluşu, ailelerin maddi imkanlarını öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını ve başarılarını artırmada kullanmaya istekli olmaları, okulların öğrencilerin akademik düzeylerine göre daha gerçekçi beklentide olduğu öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini göz önüne alarak öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını arttıracak okulun hedeflerine yönelik çalışmalar yaparak daha tutarlı ve sonuçsal bir ilerleme sergilemeleri etkili olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldığı ortalama puanları incelenmiş bu puana göre öğrencilerin OYKÖ'den aldıkları ortalama puan 'orta' düzeyde bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin içinde buldukları yaştan dolayı okul yaşam kalitesine objektif bir bakış açısı ile bakamamasının okul yaşam kalitelerini orta düzeyde algılamalarına bir sebep olarak gösterilebilir. Ereş ve Bilasa (2016), Gedik (2014), Sarı vd. (2007), Türkoğlu (2012), Yıldız (2019) ve Zenciroğlu'nun (2017) çalışmalarında okul yaşam kalitesi düzeyinin "orta" olduğu belirlenmiş olup bu araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *cinsiyete* göre incelenmiş okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından; öğrenciler ve statü boyutlarında ise erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu ve kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Alaca (2011), Aliyev ve Tunç (2015), Bayram (2019), Ghotra vd. (2015), Günalan (2018), Hunt-Sartori (2007), İnal (2009), Karakaya Çiçek (2015), Karalar (2017), Kong (2008), Mok ve Flynn(1997), Raboteg-Saric ve Sakic (2007), Türkoğlu (2012), Xu ve Zhao (2012) ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul yaşam kalitelerinin daha yüksek ve bu yüksekliğin anlamlı olduğunu belirlerken; Gedik (2014) okula yönelik duygular boyutunda; Gürler (2019) öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi boyutlarında ve genelde; Gücüş (2020) ise sadece öğretmenler boyutunda farklılıklar tespit etmiştir. Durmaz (2008) öğrenciler ve statü alt boyutları hariç diğer alt boyutlarda kız öğrenciler lehine ve anlamlı bir fark bulurken ölçekten alınan toplam puanlarda ise istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Tüm bu sonuçlar cinsiyet değişkenine göre yorum yapılırken genelleme yapılmaması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmaya katılan okullardaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulda daha mutlu ve okulla ilgili memnuniyetlerinin daha yüksek aynı zamanda okula yönelik daha fazla olumlu duygulara sahip oldukları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *sınıf düzeyine* göre incelenmiş okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve statü boyutlarında ve OYKÖ genel



puanına göre en yüksek ortalamaya beşinci sınıfların sahip olduğu ve diğer sınıflar ile aralarındaki farkların anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 5.sınıflar ortaokula yeni başlayan sınıf düzeyi olduğundan okulla olumsuz fazla yaşantı geçirmemekten kaynaklı yeni bir ortam olması ve daha itaatkâr davranmalarının okul yaşam kalitelerine olumlu bir yansıması olabileceği düşünülmektedir. 5.sınıflar okula uyum açısından okulu tanıma, kuralları öğrenme, sosyal faaliyetler gibi birçok işleyle ilgili bilgileri ilk olarak öğretmenlerinden duymaktadır. 5.sınıflara öncelikli rehberliği öğretmenlerin yapması ve okul yaşamında henüz yeni olmalarından kaynaklı okul yönetimi ile olumsuz bir yaşantıya sahip olmamalarının okul yaşamlarını olumlu olarak algılamalarına bir etken olduğu düşünülebilir. Kendi sınıfları ve farklı sınıflardaki öğrencilerle ilişkilerinin, iletişimlerinin yeni oluşu yine birbirlerini yeni tanımalarından kaynaklı dışlanma, sevilme, gruba kabul edilmeme vb. olumsuz durumlarla henüz karşılaşmamaları 5.sınıfların okula aidiyet ve bağlılık duygularına olumlu bir etkisi olabileceğinden okul yaşam kalitelerinin de yüksek çıkmasına bir etken olduğu düşünülebilir. Bayram (2019), Bilgiç (2009), Gücüş (2020), Günalan (2018), Sun-Keung (1999) ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmalarda alt sınıfların üst sınıflara göre okul yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ve bu farkın ölçeğin tüm boyutlarında ve genel olarak anlamlı olduğunu belirlerken araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *başarı durumuna* göre bakıldığında; okula yönelik duygular, öğretmenler, öğrenciler ve statü boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre en yüksek okul yaşam kalitesinin "ortalaması 85 ve üstü" puana sahip öğrencilerde aynı zamanda okul yönetimi boyutunda ise en yüksek okul yaşam kalitesinin "ortalaması 70 ve altı" puana sahip olan öğrencilerde olduğu görülmüş olup okul yönetimi boyutu hariç tüm boyutlarda ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlmen (2010) yaptığı çalışmada bu bulguyu destekleyen sonuca ulaşmıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okullarda akademik başarı yönünden yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin; öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailelerinden aldıkları olumlu tepkilerin öz değer, öz saygı ve öz güvenlerine olumlu yansımasının olduğu bunun da okul yaşam kalitesinin öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular ve statü alt boyutlarına olumlu etki ettiği düşünülmektedir. Ders başarısı yüksek öğrencilerin arkadaş grupları ve öğretmenleri tarafından akademik başarılarının pekiştirilip desteklenmesinin okula yönelik duygularına ve genel anlamda okul yaşam kalitesi algılarına olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ghotra vd. (2015) ve Wolf vd. (1981) araştırmalarında bu etkiyi doğrular bulgular elde etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin *anne eğitim durumuna* göre okula yönelik duygular boyutunda lisansüstü; okul yönetimi, öğrenciler boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre okuryazar olmayan; öğretmenler boyutunda lise; statü boyutunda ise üniversite anne eğitim düzeyine sahip öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının en yüksek ortalama gösterdiği ve sadece okul yönetimi boyutunda farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin okulla ilgili düşüncelerinin olumlu oluşu, kendini geliştirme ve yenileme konusunda öğrenmeye açık olmaları bu konuda her türlü yolu denemelerinin çocuklarına örnek olduğu söylenebilir. Öğrenmeye meraklı ve istekli olan eğitim seviyesini yükseltmeye çalışan ve yükseltmiş annelerin daha bilinçli oldukları, çocuklarının okulları ile daha ilgili oldukları ve okulla ilgili konularda daha destekleyici bir tutum sergileyerek olumlu yönlendirmeler yapmaları çocuklarının okula yönelik duygularının da olumlu olmasını desteklemiş olabilir. Alaca (2011), Aliyev ve Tunç (2015), Duraklı (2019), Mok ve Flynn (1997) ve



Türkoğlu (2012) yaptıkları çalışmalar ile bulunan sonuçların bir kısmını destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin *baba eğitim durumuna* göre okula yönelik duygular ve statü boyutlarında üniversite; öğrenciler boyutunda okuryazar olmayan, öğretmenler boyutunda lise; okul yönetimi boyutunda ve OYKÖ genel puanına göre ortaokul baba eğitim düzeyine sahip öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alaca (2011), Aliyev ve Tunç (2015), Gücüş (2020), Mok ve Flynn (1997) ve Türkoğlu (2012) yaptıkları çalışmalar ile bulunan sonuçların bir kısmını desteklemektedirler. Üniversite eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının okul yaşamları ile daha yakından ilgilendikleri, kendi öğrenim yaşantılarından aktarımlar yaptıkları ve çocuklarının öğrenim standartlarını yükseltebilecek ortamlar sağladıkları düşünülebilir. Yapılan tüm bu olumlu aktarımlar ve yaşantılar öğrencinin okul yaşamına pozitif etki ederek okul yaşam kalitesi algılarını arttırmış olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenimlerine devam ettikleri *okulların sosyoekonomik düzeylerine* göre yapılan karşılaştırmalarda okula yönelik duygular ve öğrenciler boyutlarında üst sosyoekonomik düzeydeki okulların; okul yönetimi, öğretmenler, statü boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre alt sosyoekonomik düzeydeki okulların okul yaşam kalitesi ortalamalarının en yüksek olduğu ve statü boyutu hariç tüm boyutlarda ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçek genel puanına göre alt sosyoekonomik düzeydeki okulların en yüksek okul yaşam kalitesi puan ortalamalarına sahip oluşu, alt sosyoekonomik düzeydeki okulların fiziki imkanları yetersiz dahi olsa bu okullarda öğrenim gören çocukların genel anlamda okullarından mutlu ve memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir. Koşullar ve imkanlar ne olursa olsun öğrencilerin okul yaşam kalitelerini sadece fiziki, sosyal, vb. olanaklara göre değerlendirmede okul yapısını oluşturan her bir parçaya bütünsel bakarak okul yaşam kalitelerini algıladıkları söylenebilir. Bilgiç (2009), Dönmez (2016), Günalan (2018), Hunt-Sartori (2007), Türkoğlu (2012) ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmalarda bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmadan çıkan sonuca ve okul yaşam kalitesi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında okulların sosyoekonomik düzeylerinin okul yaşam kalitesi algılarına bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye bakılmış ve korelasyon analizi sonucunda pozitif yönde orta düzeyde ($r=,43$) anlamlı bir ilişki ($.000^{***}$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arttıkça okul yaşam kalitesi algılarının da paralel olarak arttığı söylenebilir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kalitesinin okula yönelik duygular ve öğrenciler alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki görülürken okul yönetimi, öğretmenler ve statü alt boyutları arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu elde edilmiştir. Bireyin öğrenmeye dair alacağı her sorumluluk okul veya okul dışı yaşamının akademik, sosyal, kültürel vb. birçok alanında yakalayacağı başarının anahtarını almada etkili olacağını söylemek mümkündür. Okul yaşamında başarı duygusunu tadan öğrenci okul yaşam kalitesini oluşturan tüm değişkenlere yönelik daha pozitif bir bakış sergileyecektir. Öğrenme sorumluluğu yüksek öğrenciler; okul yönetimi, öğretmenler ve akranları ile ilişkilerinden memnun ve mutlu ise kendisine değer ve



önem verildiğini düşünüyorsa okul yaşamına yönelik olumlu duygular besleyeceği söylenebilir. Öğrenmeye yönelik sorumluluk azaldıkça genel anlamda okul yaşam kalitesinin de azaldığını ifade etmekle beraber öğrenmeye yönelik sorumluluk ile okula yönelik duygular alt boyutu arasında çıkan düşük düzeydeki ilişki öğrencilerin öğrenmeye dair sorumluluklarının düşük veya yüksek olmasının okullarına yönelik besledikleri olumlu-olumsuz duygularını çok da etkilemediğini söylemek mümkündür. İlgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesinin ayrı ayrı farklı değişkenlerle ele alındığı ancak bu iki kavramın birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırma kapsamında öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesinin birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen önemli değişkenler olduğu ve bundan sonraki araştırmalar için alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Akhan, N. E., Subaşı, E. ve Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama yükseltme sınavına giren 9. sınıf öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen faktörler* (Tez No: 271227) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, E. (2023). *Kök değerlerin ortaokul matematik ders kitaplarına yansımaları* (Tez No: 783545) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Tez No: 299917) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aliyev, R. ve Tunç, E. (2015). The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by different variables. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 48, 164- 182.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: students' understandings and their selfreported learning attitudes and behaviours*. [Master's thesis, Queensland University]. https://eprints.qut.edu.au/16209/1/Gary_Allan_Thesis.pdf
- Arıkan, G. ve Sarı, M. (2016). Lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 66-77.
- Arıyürek, E. A. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılık ile öğrenme sorumluluğu ilişkisinin incelenmesi* (Tez No: 816484) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 655550) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Barr, B. R. ve Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 697-710.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 33, 149, 3-17.
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 583401) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Tez No: 241503) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cook-Sather, A. ve Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: what happens when students cross the threshold of student-faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097-1109. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911263>
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çam, Ş. S. ve Oruç, E. Ü. (2014). Öğrenme sorumluluğu ve güç dengesi. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16. <https://doi:10.1080/135625102201242315-16>.
- Çınar, O., Teyfur E. ve Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Çoban, C. ve Ellez, A. M. (2023). 2015-2021 yılları arasında yapılan okul yaşam kalitesine yönelik lisansüstü tezlerin analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 295-314.
- Davis, T. M. ve Murrell, P. H. (1994). *Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience*. ASHE-ERIC Higher Education Report: 8. ERIC Identifier: ED372702. [Online] <https://eric.ed.gov/?id=ED372702> adresinden 06 Mart 2024 tarihinde indirilmiştir.
- Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.
DOI: 10.51460/baebd.1542788



- Dembo, M. H. ve Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100, 473–490.
- Demirelli, G. (2022). *Pansiyon öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk alma becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 758217) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/13562510220124231>
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 448384) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Duraklı, H. (2019). *Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 579809) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)* (Tez No: 241149) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eken, N. T. ve Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11.
- Ereş, F. ve Bilasa, P. (2016). Middle School Students' Perceptions of the Quality of School Life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, Vol. 6, No. 1, 175-183.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma* (Tez No: 370126) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ghotra, S., McIsaac, J-L D., Kirk, S.F. L. ve Kuhle, S. (2015). Validation of the "quality of life in school" instrument in Canadian elementary school students. *Peer J*, 4, e1567. doi:10.7717/peerj.1567.
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Tez No: 174902) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gökalp, A., Uluçınar, U., Değirmenci, N. ve Yüksel, K. (2021). Öz denetim ile sorumluluk arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 715-726.
- Gözüyukarı, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumlulukları, *ERPA 2019 Book of Proceedings* içinde (s. 224-232).
- Gücüş, C. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karaman ili örneği)* (Tez No: 616658) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* (Tez No: 517384) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, M. (2018). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yaptıkları projelerin sorumluluk duygusuna katkısı hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1374-1385. <https://doi.org/10.17755/esosder.341436>
- Gürler, İ. (2019). *Ortaokullarda okul yaşam kalitesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 545447) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsoy, S., Gürsoy, R., Zeki, A. ve Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 2022(2), 9-17.
- Hediye-Er, B. (2021). *Ergenlik döneminde ailenin akademik tutumunun başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisi* (Tez No: 701362) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.
DOI: 10.51460/baebd.1542788



- Hill, J. R. (2002). Overcoming obstacles and creating connections: community building in webbased learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(1), 67–86.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors* [Doctoral dissertation, Sam Houston State University].
- İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi* (Tez No: 257339) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi* (Tez No: 241483) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya Çiçek, H. (2015). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kaliteleri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No: 391271) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karalar, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı verme yetkinliği arasındaki ilişki* (Tez No: 456622) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. Basım). Nobel Yayınları.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Karatzias, A., Power, K. G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Kayacan, K. ve Selvi, M. (2017). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1771-1786.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 965-985.
- Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü* (Tez No: 637910) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environ Res*, 11, 111–129.
- Kölemen, C. Ş. ve Erişen, Y. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 42-60.
- Kuloğlu, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: bir karma yöntem çalışması. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)*, 15(60), 2790-2814.
- Leonard, C.A.R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Tez No: 13/24955) [Doctoral dissertation, Newcastle University].
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students view. *Avustralya: Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Memiş, A. D. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-322.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara. 11 Mart 2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden erişilmiştir.



- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. Ankara. 1 Ağustos 2024 tarihinde <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden erişilmiştir.
- Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life?. *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No: 616380) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayıncılık.
- Raboteg-Saric, Z. ve Sakic, M. (2007). Quality of school life, self-regulated learning and academic achievement. *In 13th European Conference on Developmental Psychology*.
- Roper, A.R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62–64.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 50, 297-320.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(42), 344-355.
- Sun-Keung, N. P. (1999). Students' perceptions of quality of school life in Hong Kong primary schools. *Educational Research Journal*, 14(1), 49-71.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri* (Tez No: 300680) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şenkal, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No: 616423) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Tran, L. T. ve Vu, T. T. P. (2016). International students and personal responsibility towards learning. *Open Journal of International Education*, 1(1), 4-23.
- Türkoğlu, G. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları (Bursa ili Yıldırım ilçesi örneği)* (Tez No: 325175) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünalın, Ş. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme eğilimlerinin, sınıf iklimi ve öğrenme sorumluluğu algılarının incelenmesi* (Tez No: 786514) [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138. doi:10.1080/00220973.1995.9943817
- Wolf, F. M., Chandler, T.A. ve Spies, C.J. (1981). A Cross-Lagged Panel Analysis of Quality of School Life and Achievement Responsibility. *The Journal of Educational Research*, 74(5), 363–368. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885331>
- Xu, Z. Y. ve Zhao, M. Y. (2012). Research on the quality of school life of primary school students: A case study of 2248 primary school students in Beijing. *Journal of Educational Studies*, 3, 014.
- Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49. doi: 10.21764/efd.41545.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *AÜEğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1–2), 68–75.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.
- Yıldız, E. (2019). *Okul yaşam kalitesi algısı, okula aidiyet duygusu ve direnç davranışları: Ortaokul öğrencileri üzerinde bir inceleme* (Tez No: 544426) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating selfregulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40. doi: 10.1177/0273475304273346.
- Zenciroğlu, S. (2017). *Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi* (Tez No: 485596) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.
DOI: 10.51460/baebd.1542788