

## İlköğretim Okullarında Okul Yaşamı Kalitesi: Van İli Örneği \*

### School Life Quality at Primary Schools: Case of Van Province

Ali ERDEN 1\*\*, Mustafa ERDEM 2\*\*\*

**ÖZ:** İlköğretim okullarında, okul yaşamı kalitesini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmaya, Van il merkezindeki resmi ilköğretim okullarının 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 430 öğrenci katılmıştır. Veriler, Ainley ve Bourke (1992) tarafından geliştirilen “okul yaşamı kalitesi” ölçeğinin uyarlanması sonucu elde edilen “ilköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre “*fırsat ve başarı, sosyal bütünleşme, genel doyum ve öğretmen*” alt boyutlarında değerlendirilen okul yaşamı kalitesi, fırsat ve başarı alt boyutunda hiç ve diğer alt boyutlarda çok az düzeyinde algılandığı belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin genel doyum ve öğretmen algıları 7. sınıflara göre daha olumludur. Kız öğrencilerin öğretmen alt boyutuna ilişkin algıları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Sınıf mevcuduna göre, 26-30 kişilik ve 41-45 kişilik sınıflar, 46 ve üzeri sınıflara göre daha az genel doyum algısına sahip olmuşlardır. Sınıf mevcuduna göre, 36-40 kişilik sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin hem daha az ve hem de daha çok öğrencili sınıflara göre algılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Okul yaşamı kalitesi, ilköğretim okulu, öğrenci algıları

**ABSTRACT:** Identifying the perceptions of the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> year primary-school students in relation to their school-life quality studying at public schools at Van, 430 students participated to the study. Data were collected using adapted version (called school-life quality at primary schools) of Ainley and Bourke’s (1992) ‘school-life quality’ scale. At school-life quality, dimensions named opportunity and success, social-integration, general-satisfaction, and teacher, students ‘never’ perceive at the opportunity and success dimension, whereas they ‘rarely’ perceive at the remaining dimensions. 8<sup>th</sup> grade students’ perceptions on general satisfaction dimension are more positive than the perceptions of 7<sup>th</sup> grades’. Female students’ perceptions at the teacher dimension are more positive than male students’. In terms of class-size, students studying at 26-30 and 36-40 class-sizes have less positive perceptions than the students studying at 46-over class-sizes. Additionally, students studying at 36-40 class sizes are more positive than the students studying at more or less class-size students.

**Keywords:** School-life quality, public primary schools, students’ perceptions

## 1. GİRİŞ

Van, Türkiye’nin en doğusunda ve İran ile sınır olan bir ildir. Kendine özgü sosyo-kültürel yapısı bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik gelişmişlik değerleri bakımından Van, 76 il arasında Türkiye genelinde 67. sırada yer almaktadır (Genç, 2002). 2010-2011 Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre Van ilinde ilköğretimde okullaşma oranı toplamda %95,29 iken erkek öğrencilerde %96,29; kız öğrencilerde %94,80’dir. Türkiye ortalaması ilköğretimde toplamda %98,41; erkek öğrencilerde %98,59 ve kız öğrencilerde %98,22’dir (MEB, 2011). Türkiye’de ilköğretim zorunlu ve devlet okullarında parasız olmasına rağmen istatistiklerde de görüldüğü gibi Van ili Türkiye ortalamasının gerisindedir. Aynı zamanda kız öğrencilerin okullaşma oranında da kızlar dezavantajlı grup içerisinde yer almaktadır.

Okullar yaşamın bir parçasıdır. Okullar, birer eğitim ve öğrenme ortamı olması yanında öncelikle birer yaşama alanıdır. Bu alan öncelikle öğrenciler içindir. Çocuklar, öğrenci olarak yaşamlarının önemli bir bölümünü okullarda geçirirler. Bu süre içerisinde diğer öğrencilerle, öğretmenleriyle, okul yönetimiyle ve okulun diğer çalışanları ile etkileşimde bulunurlar. Bu

\* Bu makale, Doğu Akdeniz Üniversitesi’nin düzenlemiş olduğu 3. Uluslar arası Eğitim Bilimleri Kongresi(ICES’2011)’nde bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doktor, Değirmenlik Lisesi, Lefkoşa-KKTC, e-posta:alierden14@msn.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van-TÜRKİYE, e-posta: merdem50@gmail.com

nedenle onlara sunulacak eğitim ortamlarının hem akademik hem de sosyal gelişimlerini desteklemesi gerekir. Okulda geçirilen bu sürenin kaliteli olması gerekmektedir.

Bu bağlamda, okullarda öğrencilere sunulan ortamların, kendilerini güvende ve mutlu hissetmelerine ne ölçüde elverişli olduğu, sosyal ve psikolojik gelişimlerini destekleme düzeyleri ve akademik gelişimlerini en iyi destekleyecek şekilde olması, bunda rol oynayan değişkenlerin neler olduğunun değerlendirilmesi gerekmektedir.

### 1.1. Okul Yaşamı Kalitesi

Linakylä ve Brunell (1996), okul yaşamı kalitesi kavramının temelinde yaşam kalitesi kavramının olduğunu belirtmektedir. Yaşam kalitesi kavramı da yetişkinlerin çevresel çalışmalarından ortaya çıkmıştır (U.S. Environmental Protection Agency, 1973). Yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma halidir. Yaşam kalitesinin değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşnut olma ve tatmin yaratan olumlu deneyimlerle bunun tersini ifade eden olumsuz deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yaşam kalitesi, okullarda genel yaşam kalitesinin belirlenmesinde önemli etkiye sahiptir. Karatzias, Power, ve Swanson (2001) okul yaşamı kalitesini, öğrencinin genel iyi olma hali olarak görürler. İyi olma halinin oluşumunda öğrencinin okul iklimine ilgisi ve okul yaşamına katılımından dolayı oluşan eğitim deneyimleri ile okulla ilgili faktörler etki etmektedir. Okul yaşamı kalitesi kavramını ilk olarak Epstein ve Mc Portland (1976) kullanmıştır. Okul yaşam kalitesi üzerinde Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışmalar yapan Epstein ve Mc Portland "Okul Yaşamı Kalitesi" ölçeğini geliştirmek için genel yaşam kalitesi alt boyutlarından yararlanmışlardır. Epstein ve Mc Portland, geliştirdikleri ölçek ile okul yaşamı kalitesinde üç faktörün etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu faktörler şunlardır: a) Okuldan tatmin, b) sınıf işlerine bağlılık ve c) öğretmenlere tepkilerdir.

Daha sonra birçok araştırmacı, Epstein ve Mcpartland'ın (1976) okul yaşamı kalitesi modelini genişleterek buna yeni alt boyutlar eklemişlerdir. Örneğin, Williams ve Batten (1981), okul yaşamı kalitesi için beş ve okul deneyiminin küresel duygusu için iki alt boyut belirlemişlerdir. Okul yaşamı kalitesi için belirlenen beş alt boyut aşağıdakileri içermektedir:

1. Öğretmen-öğrenci ilişkisi: Bu alt boyutta öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşimin kalitesi söz konusudur. Örneğin, okulum, öğretmenlerimin bana elimden gelenin en iyisini yapmam için yardımcı oldukları bir yerdir.
2. Sosyal bütünleşme: Bu alt boyutta öğrencilerin kendi sınıf arkadaşları ve diğer insanlarla olan ilişkileri yer almaktadır. Örneğin, okulum, diğer öğrencilerin beni olduğum gibi kabul ettikleri bir yerdir.
3. Fırsat: Bu alt boyutta öğrencilerin, okullaşmanın öğrencinin yaşam tecrübesinin uygunluğu ile ilgili algısı yer almaktadır. Örneğin, okulum, öğrendiğim şeylerin benim için önemli olduğu bir yerdir.
4. Başarı: Bu alt boyutta okul işlerinde başarılı olma duygusu yer almaktadır. Örneğin, okulum, öğrenci olarak başarılı olduğum bir yerdir.
5. Macera: Bu alt boyutta öğrenmede kendi kendine motive olma duygusu ve öğrenmenin kendi içinde eğlenceli olma duygusu yer almaktadır. Örneğin, okulum, yaptığım işlerden heyecan duyduğum bir yerdir.

Okul deneyimine ilişkin duygular: 1. Genel doyum: Okula karşı hissedilen olumlu duygudur. Örneğin, okulum, her gün gitmekten zevk aldığım yerdir. 2. Olumsuz etki: Okula karşı genel olarak kişisel olumsuz tepki göstermektir. Örneğin, okulum üzüntü duyduğum yerdir (Williams ve Batten, 1981).

Avusturalya’da ise, Ainley ve Bourke (1992) okul yaşamı kalitesini ölçmek için önce ortaokullarda uygulanmak üzere bir ölçek geliştirdiler. Daha sonra aynı ölçeğin ilkokullara uygulanabilmesi için uyumlaştırma çalışması yaptılar. Bu ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: 1. Genel Doyum, 2. Olumsuz Etki, 3. Sosyal Bütünleşme, 4. Başarı, 5. Fırsat, 6. Macera ve 7. Öğretmen’dir.

Okul yaşamı kalitesini belirlemek için yapılan nicel araştırmaların yanı sıra nitel çalışmalar da bulunmaktadır. Tangen (2009), okul yaşamı kalitesi kavramının yeniden kavramsallaştırılması için nitel araştırmalara dayalı olarak yaptığı çalışmada dört alt boyutun olduğunu belirlemiştir. Bu dört alt boyutun etkileşimi ile okul yaşamı kalitesini anlamak için bir model geliştirmiştir. Bu alt boyutlar değişik biçimlerde birbirleriyle ilişkilidirler. Bunlar aşağıda verilmiştir:

1. Zaman alt boyutunun döngüsü: Gelecek perspektifinin ve geçmiş deneyimlerin bugünkü anlamı ve değeridir.

2. Okul yaşamını kontrol: Öğrencinin okul yaşamında içten yönlendirmeyeyle eylemlerde bulunmasıdır.

3. Eğitimdeki yabancılar: Öğretmenlerle, velilerle ve akranlarla olan ilişkilidir.

4. Bir yaşam tarzı olarak okullaşma: Okulda yapılan işlerin öğrenci için anlamlı olmasıdır.

Öğrencilerin, okul yaşamlarında geçmiş deneyimleri ile gelecek beklentileri arasında dinamik ve döngüsel bir etkileşim bulunmaktadır. Zaman alt boyutu, öğrencilerin kendi okul yaşamlarının değerlendirilmesi ve deneyimleri için temel bir referans çerçevesi oluşturmaktadır. Dahası, bu alt boyut ile her öğrencinin okullaşma üzerine kontrol duygusu, eğitimdeki yabancılaşma (yani, öğretmenlere ve başkalarına karşı yabancılık) ve okul işinin anlamlı deneyimi arasında karmaşık bir ilişki vardır.

## 1.2. Araştırmanın önemi

Okullar öğrenciler için vardır. Öğrencilerin problemleri, yönetici ve öğretmenlerin problemleridir. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin genel iyi olma halini göstermektedir. Öğrenciler iyi oldukça veli, öğretmen ve yöneticiler de iyi olacaktır. Öğrenciler iyi olmadığı zaman veli, öğretmen ve yöneticiler de rahatsız olacaktır. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin okulu benimseme-sahiplenme duygusu, öğretmene ve arkadaşlarına saygı ve sevgi, sosyal ve akademik başarı düzeyini de belirleyebilir. Okul yaşam kalitesinin düşüklüğü ise okulda vandalizm, şiddet ve yıldırma gibi olumsuz davranışları besleyen, geliştiren bir ortama yol açabilir. Bu yüzden okul ve eğitim yöneticileri okul yaşam kalitesine ilişkin öğrenci algılarının ne olduğunu görebilmesi ve okul yaşam kalitesindeki eksiklikleri belirleyebilmesi ve bunlara ilişkin önlemler alıp düzenleyebilmesi açısından okul yaşamı kalitesi araştırmaları önemli görülmelidir. Bu araştırma da Türkiye’nin doğu illerinden biri olan Van’daki ilköğretim öğrencilerinin okul yaşamı kalitesini göstermesi ve genelde okul ve eğitim yöneticilerinin farkındalığını artırması açısından önemlidir. Bu araştırmanın temel problemi, Van ili merkezindeki resmi ilköğretim okullarında okul yaşamı kalitesine ilişkin öğrenci algılarını belirlemektir. Ayrıca bu çalışma ile literatüre okul yaşamı kalitesi ile ilgili yeni bir ölçek kazandırılmıştır.

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Van ili merkezindeki resmi ilköğretim okullarında okul yaşamı kalitesine ilişkin öğrenci algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca dönük olarak araştırmanın alt amaçları aşağıda yer almaktadır.

1. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesinin fırsat ve başarı, bütünleşme, genel doyum ve öğretmen alt boyutlarında öğrencilerin algılama düzeyi nedir?
2. Okul yaşamı kalitesinin alt boyutlarına ilişkin algılar, öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyeti SBS puanları ve sınıftaki öğrenci sayına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplam aracı ve verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim okulu 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamı kalitesine ilişkin algılarının ortaya konulmasını amaçlayan ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Van ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarında okuyan 15515 öğrenci oluşturmaktadır (MEB, 2010). Farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri Balcı'nın (1997) belirttiği örnekleme formülüne göre örneklem büyüklüğü 450 olarak belirlenmiştir.

Örneklem belirlenirken “çok aşamalı” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren önce SBS puan ölçütüne göre üç tabakaya ayrılmış sonra da her tabakadan üç okulun seçilmesinin hedef evreni temsil edeceği düşünülmüştür. Öğrencilerin belirlenmesinde okulların SBS puanları dikkate alınmıştır. Öncelikle okullar SBS puanlarına göre üç tabakaya ayrılmıştır. Yine her tabaka üç alt tabakaya ayrılmış ve her bir tabakadan rastgele birer okul olmak üzere dokuz okul seçilmiştir. SBS puanlarına göre üst tabakada bulunan okullar A-İlköğretim Okulu, B-İlköğretim Okulu ve C- İlköğretim Okulu'dur. SBS puanlarına göre orta tabakada bulunan okullar D-İlköğretim Okulu, E-İlköğretim Okulu ve F-İlköğretim Okulu'dur. SBS puanına göre alt tabakada bulunan okullar G-İlköğretim Okulu, H-İlköğretim Okulu ve I-İlköğretim Okulu'dur. Örnekleme 7 ve 8. sınıflar alınmıştır. 7 ve 8. sınıflar hem okul yaşamı kalitesini en iyi hissedebilecek düzeydedirler hem de SBS sınavına girmektedirler. Her okula 50 ölçek gönderilmiştir. Buna göre Van Merkezde 450 öğrenciye ulaşılmış fakat 440 ölçek geri dönmüştür. Dönen ölçeklerden de bir kısmı eksik ve hatalı doldurulduğundan 10 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda 430 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan ölçeklerin 233'ü 7. Sınıf öğrencilerine ve 197'si 8. Sınıf öğrencilerine aittir. Yine bu öğrencilerin 244'ü kız ve 186'sı erkektir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ilköğretim okulu öğrencilerin okul yaşamı kalitelerini belirlemek için iki bölümden oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçme aracının birinci bölümünde katılımcıların ve okulun özelliklerini belirlemeye yönelik sekiz kişisel soru; ikinci bölümünde ise “Okul Yaşamı Kalitesi Ölçeği” yer almıştır. “Okul Yaşamı Kalitesi Ölçeği” araştırmacılar tarafından Ainley ve Bourke'nin (1992) ölçeğinin adapte edilmesi ile ilköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamı kalitesini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipi 40 maddeden oluşan orijinal ölçeğin alt boyutları genel doyum, olumsuz etki, sosyal bütünleşme, başarı, fırsatlar ve öğretmenler şeklindedir. Orijinal ölçekte katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, çoğunlukla katılmıyorum ve katılmıyorum düzeylerinde değerlendirme yapılmaktadır. Ölçek İngilizceden

Türkçeye çevrildikten sonra yeni maddeler de eklenerek 45 madden oluşan taslak bir form elde edilmiştir. Ölçeğin, cümle hataları ve ifade yanlışlıklarını düzeltmek amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı uzmanlarına incelettirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla, ölçek taslak formu kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçekte yer alan 45 madde, 35 maddeye düşürülmüştür.

Yapı geçerliliğini test etmek ve aynı niteliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek, ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analize geçmeden önce verilerin, faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Örnekleme Yeterliliği İstatistiği) ve Bartlett Sphericity (BS) (Bartlett Küresellik Testi) Testi sonucunda oluşan analizlere bakılmıştır. Faktör analizi yapabilmek için KMO değerinin 0.60'dan büyük olması, (BS) anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması gerekmektedir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda KMO değerinin 0.922 çıkması, üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve veri setinin faktör analizi için mükemmel olduğunu göstermektedir. Ayrıca (BS) testi sonucunun [ $\chi^2= 6437,061$ ;  $P<.01$ ] ve anlamlılık değerinin 0.000 çıkması, değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Oluşturulan veri seti üzerinden yapılan faktör analizinde özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak belirlenmiştir. Özdeğer istatistiği 1'den büyük olan beş faktör söz konusudur. Bu doğrultuda yapılan faktör analizinde Varimax yöntemiyle döndürülerek işleme sokulan maddelerin yük değerlerine bakıldığında aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan maddeler binişik madde olarak ele alınmış ve bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu kapsamda bir maddenin aynı anda iki faktörde yüksek çıkan yük değerleri arasındaki fark 0,10 ve daha küçük ise bu madde binişik madde olarak kabul edilmiştir. Varimax yöntemiyle yapılan döndürme sonrasında 13. ve 17. maddeler düşük güvenilirlik düzeyine sahip olduğu için tek tek ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra tekrar Varimax yöntemiyle yapılan döndürme sonrasında 31, 22, 20, 32, 4, 3, 23, 30, 6 ve 16. maddeler aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu için binişik madde olarak kabul edilip ölçekten çıkartılmıştır. Her bir madde ölçekten çıkarılırken döndürme işlemi her seferinde tekrarlanmıştır. Yine madde 15 kendisine ait olmayan bir faktör altında toplandığı için ölçekten çıkartılmıştır. Faktör analizinden sonra yapılan güvenilirlik analizinde madde10 toplam korelasyonda .25'in altında çıktığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bundan sonra veriler tekrar Varimax yöntemiyle döndürülerek ölçek dört faktör ve 22 maddeden oluşmak üzere son şeklini almıştır. Buna göre ölçeğin faktör yapısı ve madde yük değerleri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları, öz değerleri, toplam varyans ve alfa katsayısı tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Okul Yaşamı Kalitesi Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları**

	Yük Değerleri	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları
I. Faktör: Fırsat ve Başarı		
14. Okulumda, bana yardımcı olabilecek bilgileri öğreniyorum.	,711	,485
24. Benim için gerekli olan birçok şeyi okulda öğrenirim.	,693	,616
29. Okulum, öğrendiklerimin yararlı olduğu bir yerdir.	,659	,579
36. Okulum, mezun olduktan sonra faydalı olabilecek bilgileri öğrendiğim bir yerdir.	,591	,550
9. Okulda, geleceğim için iyi hazırlanıyorum.	,548	,404
11. Okulda, benim için önemli olan şeyleri öğrenirim.	,546	,494
25. Okulum, işlerimi başarabileceğim bir yerdir.	,516	,631

II. Faktör: Sosyal Bütünleşme		
33. Okulum, insanların bana güvenebileceği bir yerdir.	,759	,531
34. Okulum, diğer öğrencilerin arkadaş canlısı olduğu bir yerdir.	,729	,473
27. Okulum, beni düşünenlerin olduğunu bildiğim bir yerdir.	,614	,525
19. Okulum, insanların bana güvendiği bir yerdir.	,583	,481
28. Sınıftaki diğer arkadaşlarımla iyi geçinirim.	,583	,384
35. Okulum, değiştiğimi hissettiğim bir yerdir.	,511	,433
26. Okulum, yaptığımız işler için heyecan duyduğum bir yerdir.	,491	,594
III. Faktör: Genel Doyum		
1. Her gün okula gitmekten hoşlanıyorum.	,758	,507
5. Okulum, mutlu olduğum bir yerdir.	,665	,597
8. Okulum, olmak istediğim bir yerdir.	,664	,578
12. Okulumda, öğrenme çok eğlencelidir.	,562	,570
7. Okulum, işlerde/derslerde başarılı olmayı öğrendiğim bir yerdir.	,501	,533
IV. Faktör: Öğretmen		
2. Öğretmenlerim okuldaki tüm öğrencilere adil davranırlar.	,693	,418
18. Öğretmenlerim, sorunlarımın çözümünde bana yardımcı oluyorlar.	,687	,477
21. Okulda, öğretmenim söylediklerimi her zaman dinler.	,658	,430
Özdeğer:	Toplam Varyans: %51,601	Tüm boyutlar: $\alpha=.902$
1. Faktör: 7,290	1. Faktör: % 15,221	$\alpha=.820$
2. Faktör: 1,753	2. Faktör: % 15,005	$\alpha=.788$
3. Faktör: 1,213	3. Faktör: %12,573	$\alpha=.801$
4. Faktör: 1,095	4. Faktör: %8,802	$\alpha=.603$

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün öz değeri 7,290, ikinci faktörünün öz değeri 1,753, üçüncü faktörünün öz değeri 1,213, dördüncü faktörünün öz değeri ise 1,095’tir. Bu değerlere göre ölçeğin birinci faktörü toplam varyansın, %15,221’ni, ikinci faktörü %15,005’ni, üçüncü faktörü %12,573’ünü ve dördüncü faktörü de %8,802’sini açıklamaktadır. Tüm faktörlerin birlikte açıkladığı varyans ise %51,601’dir. Yine maddelerin en az 0,49 ve en fazla 0,76 yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değerine bakıldığında Cronbach Alpha katsayısının toplamda .902 olduğu görülmektedir. Bu yüksek bir güvenilirlik düzeyidir. Diğer taraftan maddelerin toplam korelasyonları .38 ila .63 arasında değişmektedir.

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmada kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Okul yaşamı kalitesinin belirlenmesinde madde analizlerinde ortalama, standart sapma, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre karşılaştırmalarda t-testi, SBS puanları ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veri seti normal dağılım göstermediğinden ve sağa çarpık olması nedeniyle hem toplam puanlar hem de alt boyutlar (öğretmen alt boyutu hariç) logaritmik dönüşüme tabi tutulmuştur. ANOVA testinde, varyansların homojenliğine bakılmış ve varyanslar homojen çıkmıştır. Varyans analizinde gruplar arası anlamlı farkın çıkması durumunda farkın kaynağını bulmada Tukey HSD testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi,  $p<.001$  ve  $p<.05$  olarak ele alınmıştır.

Veri toplama aracı, toplam 22 likert türü ifadenin yer aldığı iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1–1,79 arası hiç katılmıyorum, 1,80–2,59 arası az katılıyorum, 2,60–3,39 arası orta düzeyde katılıyorum, 3,40–4,19 arası büyük ölçüde katılıyorum ve 4,20–5,00 arası ise tamamen katılıyorum şeklinde belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Burada alt boyutlar üzerinden okul yaşam kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Okul Yaşamı Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul yaşamı kalitesi ve okul yaşamı kalitesinin alt boyutlarına ilişkin madde sayısı, ortalama, standart sapma değerleri tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Sayısı (N)	Ortalama( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (ss)
Fırsat ve Başarı	7	1,70	.70
Sosyal Bütünleşme	7	2,05	.81
Genel Doyum	5	1,85	.85
Öğretmen	3	2,41	1.03
<b>TOPLAM</b>	22	1,92	.64

Tablo 2’de okul yaşam kalitesinin toplam değerlerine bakıldığında öğrenciler okul yaşam kalitesine “az katılıyorum” ( $\bar{X} = 1.92$ ) düzeyinde algılarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin algılarına göre okul yaşam kalitesinin alt boyutlarına bakıldığında fırsat ve başarı alt boyutu diğer alt boyutlara göre aritmetik ortalama değeri en düşük alt boyut ( $\bar{X} = 1.70$ ) olmuştur. Fırsat ve başarı alt boyutlarına öğrenciler “hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. En yüksek alt boyutun aritmetik ortalaması öğretmen ( $\bar{X} = 2.41$ ) alt boyutu olmuştur. Öğrenciler, sosyal bütünleşme alt boyutuna “az” düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan genel doyum alt boyutu  $\bar{X} = 1.85$  aritmetik ortalamaya ve sosyal bütünleşme alt boyutu  $\bar{X} = 2.05$  aritmetik ortalamaya sahip olmuştur. Görüldüğü gibi öğrenciler fırsat ve başarı boyutuna “hiç katılmadıklarını” belirtirken, diğer boyutlara “az” düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, okul yaşamı kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları, olumlu değil ya da çok az düzeyde olumludur.

#### 3.2. Sınıf Düzeyine Göre Okul Yaşamı Kalitesine İlişkin Öğrenci Algıları

Okul yaşamı kalitesinin alt boyutlarına ilişkin araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonucu tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3: Okul Yaşamı Kalitesi Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin t-testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	sd	t
Fırsat ve Başarı	7.sınıf	222	1,66	,662	406	-1,361
	8.sınıf	186	1,75	,751		
Sosyal Bütünleşme	7.sınıf	214	2,02	,759	401	-,803

	8.sınıf	189	2,08	,863		
<b>Genel Doyum</b>	7.sınıf	228	1,76	,753	422	-2,280*
	8.sınıf	196	1,95	,944		
<b>Öğretmen</b>	7.sınıf	230	2,27	,996	420	-3,246**
	8.sınıf	192	2,59	1,046		

\*p<.05      \*\*p<.001

Tablo 3’de de görüldüğü gibi yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin fırsat ve başarı alt boyutuna ilişkin algılarının karşılaştırılması için yapılan t-testi sonrasında anlamlı bir fark [ $t_{(406)}=-1,361$ ;  $p>.05$ ] bulunmamıştır. Ortalamalara da bakıldığında sınıf düzeyine göre okul yaşamı kalitesinin fırsat ve başarı alt boyutuna ilişkin öğrenci algıları hiç katılmıyorum düzeyindedir. Yedinci sınıfta okuyan öğrencilerle sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin okul yaşamı kalitesinin sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark [ $t_{(403)}=-,803$ ;  $p>.05$ ] bulunmamıştır. Ortalamalara da baktığımızda sınıf düzeyine göre okul yaşamı kalitesinin sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin öğrenci algıları birbirine çok yakın ve az katılıyorum düzeyindedir. Yedinci sınıfta okuyan öğrencilerle sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin genel doyum alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark [ $t_{(424)}=-2,280$ ;  $p<.05$ ] bulunmuştur. Yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin algıları ( $\bar{x}=1,76$ ), hiç katılmıyorum düzeyinde iken sekizinci sınıfta okuyan öğrenciler ( $\bar{x}=1,95$ ) az katılıyorum düzeyinde genel doyum alt boyutuna katılmışlardır. Yine yedinci sınıfta okuyan öğrencilerle sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmen alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark [ $t_{(422)}=-3,246$ ;  $p<.05$ ] bulunmuştur. Yedinci sınıfta okuyan öğrenciler ( $\bar{x}=2,27$ ), sekizinci sınıfta okuyan öğrencilere ( $\bar{x}=2,59$ ) göre, öğretmen alt boyutuna daha az katılmışlardır.

### 3.3. Cinsiyete Göre Okul Yaşamı Kalitesine İlişkin Öğrenci Algıları

Okul yaşamı kalitesinin alt boyutlarına ilişkin araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonucu tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4: Okul Yaşamı Kalitesi Alt Boyutlarına İlişkin Öğrenci Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t
<b>Fırsat ve Başarı</b>	Kız	229	1,675	,677	406	-,888
	Erkek	179	1,737	,739		
<b>Sosyal Bütünleşme</b>	Kız	225	2,055	,797	400	,254
	Erkek	177	2,033	,828		
<b>Genel Doyum</b>	Kız	241	1,808	,772	422	-1,208
	Erkek	183	1,908	,943		
<b>Öğretmen</b>	Kız	240	2,507	1,013	420	2,176*
	Erkek	182	2,287	1,042		

\*p<.05

Tablo 4’de de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin fırsat ve başarı alt boyutuna ilişkin algılarının karşılaştırılması için yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir fark [ $t_{(408)}=-,888$ ;  $p>.05$ ] bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark [ $t_{(402)}=,254$ ;  $p>.05$ ] bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin genel doyuma



ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark [ $t_{(424)}=-1,208$ ;  $p>.05$ ] bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin öğretmen alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark [ $t_{(422)}=2,176$ ;  $p<.05$ ] bulunmuştur. Kız öğrenciler ( $\bar{x}=2,51$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{x}=2,29$ ) göre, öğretmen alt boyutuna daha fazla katılmışlardır.

### 3.4. SBS Puan Düzeyine Göre Okul Yaşamı Kalitesine İlişkin Öğrenci Algıları

Öğrencilerin SBS puanlarına göre genel okul yaşam kalitesinin alt boyutlarına yönelik algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5: Okul Yaşamı Kalitesi Alt Boyutlarına İlişkin Öğrenci Algılarının SBS Puanlarına Göre Betimsel İstatistik ve ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	SBS Puanları	N	$\bar{X}$	sd	F
Fırsat ve Başarı	< 299 puan	120	1,781	2-360	1.627
	300-399 puan	208	1,650		
	> 400 puan	35	1,612		
Sosyal Bütünleşme	< 299 puan	120	2,079	2-353	.337
	300-399 puan	201	2,033		
	> 400 puan	35	1,955		
Genel Doyum	< 299 puan	127	1,770	2-376	.922
	300-399 puan	216	1,882		
	> 400 puan	36	1,944		
Öğretmen	< 299 puan	124	2,347	2-372	.640
	300-399 puan	214	2,456		
	> 400 puan	37	2,532		

$p>.05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin SBS puan düzeyleri öğrencilerin okul yaşamı kalitesinin fırsat ve başarı alt boyutuna ilişkin algılarını [ $F_{(4,378)}=1,526$ ;  $p>.05$ ] farklılaştırmamaktadır. Yani öğrencilerin liseye giriş puan düzeyleri beklentilerin aksine öğrencilerin fırsat ve başarı algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmamıştır. SBS puan düzeyleri öğrencilerin okul yaşamı kalitesinin sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin algılarını [ $F_{(4,378)}=,783$ ;  $p>.05$ ] farklılaştırmamaktadır. Yani öğrencilerin liseye giriş puan düzeyleri sosyal bütünleşme algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmamıştır. Öğrencilerin SBS’den yüksek puan almalarında okul dışı etkenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Yine öğrencilerin SBS puan düzeyleri öğrencilerin okul yaşamı kalitesi genel doyum alt boyutuna ilişkin algılarını [ $F_{(4,378)}=,846$ ;  $p>.05$ ] farklılaştırmamaktadır. Yani öğrencilerin liseye giriş puan düzeyleri genel doyum algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmamıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda 400 ve üzeri SBS puanı alan öğrencilerin diğer gruplara göre azda olsa genel doyumlarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu ortalama anlamlı farklılık yaratacak bir düzey değildir. Öğrencilerin SBS puan düzeyleri öğrencilerin okul yaşamının kalitesinin öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarını [ $F_{(4,378)}=,807$ ;  $p>.05$ ] farklılaştırmamaktadır. Yani öğrencilerin liseye giriş puan düzeyleri öğretmen algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmamıştır.

### 3.5. Sınıf Mevcuduna Göre Okul Yaşamı Kalitesine İlişkin Öğrenci Algıları

Öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre genel okul yaşam kalitesinin alt boyutlarına yönelik algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için yapılmış olan varyans analizi sonuçları tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6: Okul Yaşamı Kalitesi Alt Boyutlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Betimsel İstatistik ve ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	sd	F	Anlamlı Fark
Fırsat ve Başarı	21-25 kişi	26	1,048	5-424	.394	-
	26-30 kişi	136	1,058			
	31-35 kişi	53	1,053			
	36-40 kişi	105	1,031			
	41-45 kişi	77	1,036			
	46 ve üzeri	33	1,051			
Sosyal Bütünleşme	21-25 kişi	26	1,114	5-424	.187	-
	26-30 kişi	136	1,125			
	31-35 kişi	53	1,122			
	36-40 kişi	105	1,128			
	41-45 kişi	77	1,124			
	46 ve üzeri	33	1,151			
Genel Doyum	21-25 kişi	26	,928	5-424	2.970*	2-6 5-6
	26-30 kişi	136	,911			
	31-35 kişi	53	,957			
	36-40 kişi	105	,937			
	41-45 kişi	77	,888			
	46 ve üzeri	33	1,016			
Öğretmen	21-25 kişi	26	8,087	5-424	4.154**	2-4 4-5
	26-30 kişi	136	6,804			
	31-35 kişi	53	7,094			
	36-40 kişi	105	8,101			
	41-45 kişi	77	6,455			
	46 ve üzeri	33	8,000			

\*p<.05

\*\*p<.001

Tablo 6'da da görüldüğü gibi sınıf büyüklüğü öğrencilerin okul yaşam kalitesinin fırsat ve başarı alt boyutuna ilişkin algılarını [ $F_{(5,424)}=.394;p>.05$ ] farklılaştırmamaktadır. Yani sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilerin okuldan umdukları fırsat ve başarı algılarını farklılaştırmamıştır. Sınıfta öğrenci sayısı azda olsa çok da olsa öğrencilerin fırsat ve başarı alt boyutuna ilişkin görüşleri benzerdir. Halbuki sınıfın kalabalık oluşu sınıfın fırsat ve başarı algısını olumsuz etkilemesi beklenirdi. Yine sınıf mevcudu öğrencilerin okul yaşamı kalitesinin sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin algılarını [ $F_{(5,424)}=.187;p>.05$ ] anlamlı şekilde farklılaştırmamaktadır. Yani sınıftaki öğrenci sayısı sosyal bütünleşme algısını anlamlı şekilde farklılaştırmamıştır. Sınıf büyüklüğü az olan sınıflarda da çok olan sınıflarda da öğrenciler sosyal bütünleşmeyi sağlamada sorun yaşamaktadırlar. Sınıf mevcudu öğrencilerin okul yaşamı kalitesinin genel doyum alt boyutuna ilişkin algılarını [ $F_{(4,378)}=.846;p>.05$ ] farklılaştırmıştır. Farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Tukey HSD testi sonucunda 26-30 kişilik ( $\bar{x} =,9106$ ) ve 41-45 kişilik ( $\bar{x} =,8876$ ) sınıf mevcudu, 46 ve üzeri ( $\bar{x} =1,0162$ ) sınıf mevcudu göre daha az genel doyum algısına sahip olmuşlardır. Bu durum beklentilerin aksine bir sonuç vermiştir. Halbuki beklentiler düşük sınıf mevcuduna sahip sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin genel doyum düzeylerinin daha yüksek olması yönündedir. Bu durumda 46 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha az sınıf mevcuduna göre okullarından daha

fazla doyum sağladığı görülmektedir. Yine sınıf mevcudu öğrencilerin okul yaşam kalitesinin öğretmen alt boyutuna ilişkin algılarını [ $F_{(4,378)}=,846;p>.05$ ] farklılaştırmıştır. Farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Tukey HSD testi sonucunda 26-30 kişilik ( $\bar{x}=6,8042$ ) ve 41-45 kişilik ( $\bar{x}=6,4545$ ) sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, 36-40 kişilik ( $\bar{x}=8,1012$ ) sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha az öğretmen algısına sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç beklentilerin aksinedir. Bu durum kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere ilişkin olumlu algı olduğunu göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, Van ili merkezindeki resmi ilköğretim okullarında okul yaşamı kalitesine ilişkin öğrenci algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okul yaşamı kalitesine ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ancak fırsatlar ve başarı alt boyutuna ilişkin öğrenci algıları hiç katılmıyorum düzeyindedir. Sarı (2006, 144) fırsatların, çocukların okuldaki çalışmaları gelecekleri için ne kadar yararlı gördükleri ve bu çalışmaların, kendilerine ilerde bir kariyer edinmede ne kadar faydalı olacağı ile ilgili algılarını, başarı alt boyutu ise, çocukların okuldaki başarılarına ilişkin algılarını kapsamaktadır. Bu bağlamda, merkezi sınavların sonuçlarına baktığımızda hiç katılmıyorum düzeyinin nedeni görülmektedir. Örneğin, 2008 yılı ortaöğretim kurumları sınavı sonuçlarına göre Matematik-Fen ve Türkçe-Matematik puanlarına göre yapılan illerin başarı sıralamasında Van ili 81 il içerisinde 77. sırada yer almaktadır (MEB EĞİTEK, 2008). Van ilinin 2009 ortaöğretim geçiş sistemi öğrenci yerleştirme puanı ortalamalarına göre il başarı sıralaması 74'dür (MEB EĞİTEK, 2009). Yapılan bu sınavlarda Van ilinde öğrenim gören ilköğretim öğrencileri, üniversiteye öğrenci yerleştirmede daha başarılı olan Fen ve Anadolu Liseleri gibi okullara girişte diğer illere göre oldukça dezavantajlı durumdadırlar. Bilgiç (2009), Adana ilinde yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin okul yaşam kalitesini algılamada etkili olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak okul yaşam kalitesi algısının yükseltilmesi için okul içi değişkenlerin yanında okul dışı genel iyilik halinin de iyileştirilmesine dönük çabaları gerektirmektedir.

Öğrenciler okulu, öğrendikleri ve sosyalleştikleri bir yer olarak tanımlarlar (Petersen, 1997). Okullarda sosyal bütünleşmenin çok az düzeyde olması öğrencilerin okul yaşamını olduğu kadar okul dışı sosyal yaşamda da başarılarını olumsuz etkileyebilecektir.

Verkuyten ve Thijs (2002) genel doyumun, okul yaşamı kalitesinde etkili olduğunu buldukları çalışmalarında, okul doyumunun sadece bireysel özelliklere bağlı olmadığını aynı zaman da sınıfın yapısının da önemli olduğunu belirtmektedirler. Mok ve Flaynn (2002) da olumlu bir sınıf atmosferinin öğrencinin okul yaşamı kalitesine ilişkin algısında temel faktör olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada ortaya çıkan genel doyuma ilişkin az katılıyorum düzeyinde katılımın öğrencilerin okul yaşamı kalitesine ilişkin algılarını olumsuz olarak etkilemesi söz konudur.

Öğretmen alt boyutuna ilişkin algının az katılıyorum düzeyinde olması öğrenci öğretmen etkileşiminde sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Mok ve Flynn (1997) öğretmen öğrenci etkileşiminin okul yaşamı kalitesinde önemli değişkenlerden biri olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenler dostça, yardımsever, anlayışlı, duyarlı ve etkili bir dinleyici olduklarında okul yaşam kalitesinin en üst düzeye çıktığını belirlemiştirlerdir. Öğrencilerin bağlılıklarının olması için (Gordon, 2010) öğretmenlerinin desteğine gereksinimleri bulunmaktadır. Okul yaşam kalitesinin düşük olarak algılandığı okullarda öğretmenler, hem kişisel güçlerini hem de pozisyon güçlerini daha fazla kullanma eğilimindedirler (Jenkins, 1997). Yılmaz (2007) okul yaşamında, öğretmenlerin öğrencilere ilgisinin öğrencileri, daha çok çalışmaya, derslerle daha çok ilgilenmeye ve bu ilgiyi kaybetmemek için sürekli olarak çalıştıklarını belirtmektedir. Bunun sonucu olarak ilgi gören öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki algılarının olumlu olması da

doğaldır. Bu karşılıklı ilgide öğretmen-öğrenci ilişkisinde güvenin de önemli bir yeri vardır. Maele ve Houtte (2010) öğretmen-öğrenci güven ilişkisinin de okul yaşamı kalitesinde önemli olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre genel doyum ve öğretmen alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık, öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükseldikçe algılarının bu alt boyutlarda daha olumlu olduğunu göstermektedir. Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) lise öğrencilerinin okul yaşamı kalitesi ile ilgili yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yaşam kalitesini daha olumlu algıladıklarını bulmuşlardır. Aynı çalışmada cinsiyet anlamlı bir değişken olarak bulunmamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetine göre öğretmen alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkta da kız öğrencilerin algılarının daha olumlu olduğu yönündedir. İnal (2009), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula yönelik duygularında ve öğretmenlere ilişkin algılarında farklılık yaratacak şekilde daha olumlu olduklarını bulmuştur.

Sınıf mevcuduna göre genel doyum alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılıklar ise beklenmeyen bir şekilde kalabalık sınıflarda genel doyumun daha yüksek olarak algılanması şeklindedir. Sınıf mevcuduna göre öğretmen alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık ise, 36-40 kişilik sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin hem daha az ve hem de daha çok öğrencili sınıflara göre algılarının daha olumlu olduğu şeklindedir.

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Okul yaşamı kalitesinin tüm alt boyutlarında öğrenci algısının yükseltilmesi için okul yönetimleri, öğretmenler ve ilin eğitim yöneticileri işbirliği içinde çalışmalıdırlar.
2. Okul yaşamı kalitesine ilişkin algıların düşüklüğünün sosyal, ekonomik ve politik nedenleri de araştırılmalıdır.
3. Öğretimin kalitesini artırmak, öğrenciyi başarıya odaklamak ve etkin bir öğretmen-öğrenci iletişimi için çalışmalar yapılmalıdır.

## 5. KAYNAKLAR

- Ainley, J., & Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education - Policy and Practice*, 7, 107-128.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Epstein J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30.
- Genç, Ö. (2002). *Doğu anadolu bölgesi ekonomik ve sosyal durum raporu*. Türkiye Kalkınma Bankası A.Ş. [Çevrim-içi: [http://www.kalkinma.com.tr/data/file/raporlar/ESA/GA/2002-GA/GA-02-02-09\\_DAB.PDF](http://www.kalkinma.com.tr/data/file/raporlar/ESA/GA/2002-GA/GA-02-02-09_DAB.PDF)], Erişim tarihi: 09.10.2013.
- Gordon, C.F.(2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşamı kalitesi algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Jenkins, B. J. (1997). *The relationship between the quality of school life and students' perception of power in middle schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans.

- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2010). Quality of school life: Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 265–284.
- Linnakylä, P. & Brunell, V. (1996). "Quality of school life In the finnish and swedish speaking schools in finland," in M. Binkley, K. Rust ve T. Williams (Eds.) *Reading Literacy In An International Perspective*, (pp. 203 – 217). U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875. Washington, DC: NCES. Retrieved April 12, 2011 from [nces.ed.gov/pubs97/97875.pdf](http://nces.ed.gov/pubs97/97875.pdf)
- Lunenburg F. C., & Schmidt, L. J. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.
- MEB (2011). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2010-2011*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB EĞİTEK (2008). *2008 Yılı orta öğretim kurumları sınavı türkçe-matematik sınavı ve matematik-fen sınavı ağırlıklı standart puan ortalamasına göre illerin başarı sıralaması*. [Çevrim-içi: [http://oges.meb.gov.tr/oks/docs/2008oksista/03\\_TM%20Puan%20C4%B01%20Ortalamalar%C4%B1.pdf](http://oges.meb.gov.tr/oks/docs/2008oksista/03_TM%20Puan%20C4%B01%20Ortalamalar%C4%B1.pdf)], Erişim tarihi: 12.04.2011.
- MEB EĞİTEK (2009). *2009 Ortaöğretime geçiş sistemi OYP ortalamalarına göre il başarı sıraları*. [Çevrim-içi: [http://oges.meb.gov.tr/stats/2009/07\\_2009%20OYP%20Ortalamasina%20Gore%20Il%20Basari%20Listesi.pdf](http://oges.meb.gov.tr/stats/2009/07_2009%20OYP%20Ortalamasina%20Gore%20Il%20Basari%20Listesi.pdf)], Erişim tarihi: 12.04.2011.
- Maele, D.V. & Houtte, M.V. (2010). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100
- Mok, M. & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Mok, M. & Flynn, M. (1997). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Pang, N.S.(1999). Students' quality of school life in bard 5 schools. *Asian Journal of Counselling*, 6(1), 79-106.
- Petersen, L. (1997). Stop think do: Programs for developing children' s social and learning skills in schools. *International School Psychology 20th Annual Colloquium*, pp. 228-232. Melbourne: University of Melbourne.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşamı kalitesi: Tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 139-151.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi, Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(50), 297-320.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- U.S. Environmental Protection Agency (1973) The quality of life concept: A potential new tool for decision-makers. *Office of Research and Monitoring, Environmental Studies Division*, March.
- Williams, T. & Batten, M. (1981). *The quality of school life*. Hawthorn: ACER.
- 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
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 485-490

## Extended Abstract

Karatzias, Power and Swanson (2001) defined school-life quality as the general well-being of the students. Maintaining school-life quality has been affected by the school-related factors and education experiences which are supplied through joining the school-life and having attention to school-climate.

The term school-life quality, first used by Epstein and McPortland (1976), used the dimensions of quality of life for identifying the school-life quality in the USA in order to develop a reliable and valid scale. With the scale, developed by Epstein and Portland, it was identified school satisfaction, commitment to class-work and teachers' reaction as the dimensions of school-life quality. Then, many researchers developed Epstein and McPortland's model on school-life quality and added new dimensions on the model.

This study identifies the perceptions of the primary school students, in relation to their school-life quality, studying at public schools at Van.

The overarching research questions of the study are as follows:

1. How are the perceptions of students in relation to the dimensions of school-life quality (opportunity and success, integration, overall satisfaction and teachers) in terms of students' grade levels, genders, test scores based on the test on transition to secondary education and number of students per class?
2. Are there significant differences between the perceptions of students and the dimensions of school-life quality (opportunity and success, integration, general satisfaction and teachers) in terms of grade levels, genders, test scores based on the test on transition to secondary education, number of students per class?

In this study, the scale named 'School-life quality' has been used in order to identify the school-life quality of the primary school students. The scale was adapted from Ainley and Bourke's (1992) scale and was administered to the primary school students in Van.

The adapted scale had 40 items on 5-Likert type. Translating the original scale from English to Turkish, new items were added to it and the draft form of the scale was obtained as a 45 itemed-scale. This scale was sent to the experts on dealing with Turkish Language for examining errors in sentences and expression mistakes. Then, the opinions of experts were taken for the validity of the context to make sure whether the items of the scale were sufficient for measuring the desired behaviour in terms of quality and quantity. The number of items in the scale was reduced to 35 by taking the perceptions of the experts who have PhD degrees in Educational Sciences field.

As a result of the statistical process, making sure whether the data were suitable for factor analysis, KMO value was 0.922. This proved that the sample size was necessary and the data set were excellent for the factor analysis.

Result of the BS test was [ $\chi^2= 6437,061$ ;  $P<.01$ ] and its significant value was 0.000. Therefore, there was an adequate relationship between the variables to factor analysis.

Factor analysis on the data set showed that eigenvalue statistics bigger than 1 was found significant. The scale had 4 factors and 22 items. The factors of the scale were opportunity and success, social integration, general satisfaction and teacher. The eigenvalue of the first factor in the scale was 7,290, eigenvalue of the second factor was 1,753, eigenvalue of the third factor was 1,213 and eigenvalue of the fourth factor was 1,095. The first, second and third factors accounted for 15,221%, 15,005% and 12,573 % of the variance of the twenty-two variables. In total, two factors accounted for 51,601% of the variable variance. The items had minimum 0,49 load value and maximum 0,76 load value. SPSS was used to analyze the data. The significance level was  $p<.001$  and  $p<.05$ .

Results reveal that students perceive the dimensions of school-life quality 'very low'. Students 'never' perceive the dimensions of opportunity and success whereas students perceive the dimension of teacher at 'lower' level. However, this level has the 'highest' level among the remaining levels and it is closer to 'sometimes' level. Students perceive the dimensions of social integration and general satisfaction dimensions at 'very low' level. Student reveal that studying in some schools do not offer them opportunity and success, the level of social integration is at the lower level, the students do not have enough

satisfaction and their relationships with their teachers is not at the satisfactory level. As a result, students define the level of school-life quality at 'very low' in their schools.

There is not any significant difference between the students' perceptions on grade levels and the dimensions of social integration, opportunity and success. However, there is a significant difference between the perceptions of 7th and 8th grade students and the dimensions of general satisfaction and teacher. 8th grade students reveal that their perceptions on dimensions of general satisfaction and teacher are higher than the 7th grade students.

There is not a significant difference between the students' perceptions on gender of the students and the dimensions of opportunity and success, social integration and general satisfaction. There is a significant difference between the gender of the students and the dimension of the teacher. Female students perceive the dimension of teacher at higher levels than the male students.

There is not any significant difference between the students' perceptions on the test scores based on the test on transition to secondary education and the dimensions of the school-life quality in terms of the results of variance analysis.

There is not any significant difference between the perceptions of students on class-size and the dimensions of opportunity and social integration. There is a significant difference between the students' perceptions on class-size and the dimension of general satisfaction. Students studying at 26-30 and 41-45 class-sizes have 'less' general satisfaction compared to the students studying at 46-more class-size. Students studying at 46-more class-size have more general satisfaction compared to the students studying at lower class-sizes. There is a significant difference between the students' perception on class size and the dimension of teacher. Students studying at 26-30 and 41-45 class-sizes have less teacher relationship compared to the students studying at 36-40 class-size.

---

### **Kaynakça Bilgisi**

Erden, A. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim Okullarında Okul Yaşamı Kalitesi: Van İli Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 151-165.

### **Citation Information**

Erden, A. & Erdem, M. (2013). School Life Quality at Primary Schools: Case of Van Province [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 151-165.