T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK DÜZEYİ VE OKUL YAŞAM KALİTESİ

CANAN ÇOBAN

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK DÜZEYİ VE OKUL YAŞAM KALİTESİ

CANAN ÇOBAN

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

İzmir

2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ve Okul Yaşam Kalitesi" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

29/07/2024

Canan ÇOBAN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 07/08/2024

Tez Başlığı:

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi Ve Okul Yaşam Kalitesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **181** sayfalık kısmına ilişkin, **05/08/2024** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 12 dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □

x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, x Kaynakça hariç, x Alıntılar dâhil, x Altı (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Canan ÇOBAN
Öğrenci No : [redacted]
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Programları ve Öğretimi
Statüsü : Yüksek Lisans x Doktora □

ÖĞRENCİ	**DANIŞMAN**
Canan ÇOBAN	Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ
07/08/2024	07/08/2024

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Hayal kırıklığını derinden yaşadığım en zor zamanımda hayallerime sımsıkı sarılarak kendimi ayağa kaldırmayı seçtiğim iyi ki dediğim bu yolda, başından sonuna kadar her anımda bana destek veren çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ'e her şey için gönülden teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan ve çok değerli görüşlerini paylaşarak çalışmama katkı sunan kıymetli hocam Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU'na, yüksek lisans yolculuğumun ilk kısmında yolumun kesiştiği ve bu yolda bilgileriyle bana ilham kaynağı olan çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU ve Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'na çok teşekkür ediyorum.

Kendi kendine yetebilmeyi ve çalışkan olmayı kendisinden öğrendiğim evlatları için yaşamda birçok şeyden vazgeçmiş, varlığına şükrettiğim, hayatımdaki en büyük destekçim, güçlü ve mücadeleci kadın "Annem"e,

Hem öğretmen hem öğrenci olduğum bu yoğun çalışma dönemimde sımsıkı sarılmaları ile en yorgun anlarımda moral ve güç verenim, nefesim, mutluluk ve huzur kaynağım, anneliği bana tattıran canım "Oğlum"a sonsuz teşekkür ediyorum.

Çalışma sürecimde moral verip destek olan sevgili ablama ve anneanneme, arkadaşlarıma, araştırma verilerinin toplanmasında yardımcı olan desteklerini esirgemeyen okul idarecilerine ve öğrencilere teşekkür ediyorum.

Canan ÇOBAN

İzmir, 2024

Canım Oğlum'a…

İÇİNDEKİLER

ÖZET ix
ABSTRACT xi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 5
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 7
1.4. Sınırlılıklar 8
1.5. Varsayımlar 8
1.6. Tanımlar 8
1.7. Kısaltmalar 9
BÖLÜM II 10
KURAMSAL ÇERÇEVE 10
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi 10
2.1.1. Öğrenme 10
2.1.2. Sorumluluk 11
2.1.3. Öğrenme Sorumluluğu 12
2.1.4. Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Farklı Yaklaşımlar 16
2.1.4.1. Allan'ın öğrenme sorumluluğu yaklaşımı 16
2.1.4.2. Bacon'un öğrenme sorumluluğu yaklaşımı 17
2.1.5. Öğrenme Sorumluluğu İle İlgili Kavramlar 17
2.1.6. Kaliteli Okul 20
2.1.7. Yaşam Kalitesi 21
2.1.8. Okul Yaşam Kalitesi 21

2.1.8.1. Okul Yaşam Kalitesinin Tanımı ve Gelişimi 22
2.1.8.2. Okul Yaşam Kalitesinin Boyutları/Değişkenleri 24
2.1.8.2.1. Okula Yönelik Duygular 25
2.1.8.2.2. Öğrenciler 26
2.1.8.2.3. Öğretmenler 28
2.1.8.2.4. Okul Yönetimi 29
2.1.8.2.5. Statü 31
2.1.8.3. Okul Yaşam Kalitesinin Ölçümü 31
2.1.8.4. Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Unsurlar 32
2.1.8.5. Okul Yaşam Kalitesinin Önemi 36
2.2. İlgili Araştırmalar 36
2.2.1. Öğrenme Sorumluluğu İle İlgili Yapılan Araştırmalar 36
2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 36
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 51
2.2.2. Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar 62
2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 62
2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 82
BÖLÜM III 95
YÖNTEM 95
3.1. Araştırmanın Modeli 95
3.2. Evren ve Örneklem 95
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 97
3.4. Verilerin Analizi 99
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 101
3.6. Araştırmacının Rolü 101
BÖLÜM IV 103

BULGULAR 103

4.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarına Ait Bulgular 103

4.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ile Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Başarı Durumu, Anne-Baba Eğitim Durumu ve Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Durum Değişkenlerine Ait Bulgular 103

4.2.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Cinsiyet 104

4.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Sınıf Düzeyi 105

4.2.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Başarı Durumu 105

4.2.4. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Anne Eğitim Durumu 106

4.2.5. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Baba Eğitim Durumu 107

4.2.6. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Okul Sosyoekonomik Düzeyi 108

4.3. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitelerine Ait Bulgular 109

4.4. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ile Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Başarı Durumu, Anne-Baba Eğitim Durumu ve Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Durum Değişkenlerine Ait Bulgular 110

4.4.1. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Cinsiyet 111

4.4.2. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Sınıf Düzeyi 113

4.4.3. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Başarı Durumu 116

4.4.4. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Anne Eğitim Durumu 118

4.4.5. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Baba Eğitim Durumu 120

4.4.6. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Okul Sosyoekonomik Düzeyi . 123

4.5. Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri ve Okul Yaşam Kaliteleri 125

BÖLÜM V 127

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 127

5.1. Tartışma 127

5.1.1. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyine Ait Bulguların Tartışılması... 127
5.1.2. Okul Yaşam Kalitesine Ait Bulguların Tartışılması 132
5.1.3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ile Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin Tartışılması 137
5.2. Sonuç ve Öneriler 138
KAYNAKÇA 143
EK 1. 162
Öğrencinin Akademik Özgeçmişi 162
EK 2. 163
Uygulama İzinleri 163

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme ait betimsel istatistikler 96
Tablo 2. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin kullanımına ilişkin puanlar..... 98
Tablo 3. Ölçeklerin normallik testi sonuçları..... 100
Tablo 4. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri 103
Tablo 5. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve cinsiyet 104
Tablo 6. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve sınıf düzeyi 105
Tablo 7. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve başarı durumu..... 106
Tablo 8. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve anne eğitim durumu... 107
Tablo 9. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve baba eğitim durumu... 108
Tablo 10. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul sosyoekonomik düzeyi..... 109
Tablo 11. Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri düzeyleri..... 110
Tablo 12. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve cinsiyet 111
Tablo 13. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve sınıf düzeyi 113
Tablo 14. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve başarı durumu..... 116
Tablo 15. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve anne eğitim durumu..... 119
Tablo 16. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve baba eğitim durumu..... 121
Tablo 17. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve okul sosyoekonomik düzeyi 124
Tablo 18. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi alt boyutları arasındaki ilişki..... 126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenme Sorumluluğu Bileşenleri (Yakar, 2017) 15
Şekil 2. Öğrenme Sorumluluğu Temaları 16
Şekil 3. Okul Yaşam Kalitesi Boyutları 23
Şekil 4. Okul Yaşam Kalitesi Boyutları 25
Şekil 5.Okul yaşam kalitesine katkıda bulunan faktörlerin ilişkilerinin belirlenmesindeki kavramsal çerçeve (Mok ve Flynn, 2002) 34

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK DÜZEYİ VE OKUL YAŞAM KALİTESİ

Öğrenenlerin yaşamları boyunca okul içinde ve okul dışında oldukça fazla sorumlulukları vardır. Sorumluluk, doğuştan getirilemeyen ancak belirli ortamlarda yaşayarak öğrenilebilen sonradan kazanılan ve geliştirilebilen bir duygudur. Bu duygunun öğrenildiği ilk ortamlardan biri de okullardır. Okullar aynı zamanda öğrenenlerin bir bütün halinde gelişiminden sorumlu, onların gerçek yaşama hazır olmasını sağlayan eğitim kurumlarıdır. Ülkemizdeki zorunlu eğitim süresi göz önüne alındığında öğrencilerin okuldaki bu zamanlarını olumlu duygu, düşünce ve davranışlar ile geçirmeleri hem okul yaşam kalitelerinde hem de öğrencinin öğrenmeye yönelik sorumluluk almasında etkili olacaktır.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, İzmir ili Gaziemir ilçesindeki ortaokullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri (N= 6323) oluşturmaktadır. Örneklemi, evren içerisinde yer alan 14 ortaokulun her birinden tabakalı örnekleme yoluyla seçilen en az birer 5., 6., 7., ve 8. sınıf olmak üzere toplam 56 şube (n=1400) oluşturmuştur. Araştırma amacına yönelik veriler araştırmacı tarafından hazırlanan 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. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi sonrasında yapılan basıklık ve çarpıklık analizi değerlerine göre normal dağıldığı belirlenen verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bonferroni testi ve tamhane testlerinden yararlanılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu; cinsiyete göre kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla ve bu farkın anlamlı olduğu, sınıf düzeyine göre en yüksek

öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların beşinci sınıflar olduğu ve diğer sınıflar ile aralarındaki farkların anlamlı olduğu, başarı durumuna göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların 85 puan ve üstü puanlara sahip olan öğrenciler olduğu ve diğer gruplar ile aralarındaki farkların anlamlı olduğu, anne ve baba eğitim durumuna göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların ebeveynlerinin üniversite mezunu olduğu; okulların sosyoekonomik düzeyine göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların orta düzeydeki okullar olduğu ve diğer düzeylerle aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yaşam kalitelerinin ölçek genel puanına göre orta düzeyde olduğu ve yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında farkın anlamlı olduğu; sınıf düzeyine göre beşinci sınıflar ile diğer sınıflar arasındaki farkların anlamlı olduğu; başarı durumuna göre okul yönetimi boyutu hariç diğer tüm boyutlarda ve okul yaşam kalitesi ölçeği genel puanına göre farkın anlamlı olduğu; anne eğitim durumuna göre okul yönetimi boyutunda farkın anlamlı olduğu; baba eğitim durumuna göre okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler boyutlarında ve okul yaşam kalitesi ölçeği genel puanına göre farkın anlamlı olduğu ve okulların sosyoekonomik düzeyine göre statü boyutu hariç tüm boyutlarda ve okul yaşam kalitesi ölçeği genel puanına göre farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk, Okul Yaşam Kalitesi, Ortaokul.

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LEVEL OF RESPONSIBILITY FOR LEARNING AND QUALITY OF SCHOOL LIFE

Learners have many responsibilities in and out of school throughout their lives. Responsibility is an emotion that cannot be brought from birth but can be learnt by living in certain environments and can be acquired and developed later. One of the first environments where this feeling is learnt is schools. Schools are also educational institutions that are responsible for the development of learners as a whole and ensure that they are ready for real life. Considering the duration of compulsory education in our country, the fact that students spend this time at school with positive emotions, thoughts and behaviours will be effective both in the quality of school life and in students' taking responsibility for learning.

In this study, the relationship between secondary school students' responsibilities for learning and their quality of school life was examined. In the study, relational survey model, one of the quantitative research methods, was preferred. The study population of the research consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade students (N= 6323) studying in secondary schools in Gaziemir district of Izmir province in the 2022-2023 academic year. The sample consisted of a total of 56 branches (n=1400), at least one 5th, 6th, 7th, and 8th grade, selected by stratified sampling from each of the 14 secondary schools in the universe. The data for the purpose of the study were collected using the Personal Information Form prepared by the researcher, the Responsibility for Learning Scale (Yakar & Saracaloğlu, 2017) and the School Quality of Life Scale (Sarı, 2012).

Descriptive statistics of the data obtained were calculated and reliability analysis (cronbach alpha) was performed. In order to determine whether the data were normally distributed or not, mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance, Pearson product-moment correlation coefficient, bonferroni test and tamhane tests were used to analyse the data which were determined to be normally distributed according to the kurtosis and skewness analysis values after Kolmogorov-Smirnov test.

As a result, students' responsibility for learning levels are at a high level; according to gender, female students' responsibility for learning levels are higher than male students and this difference is significant; according to grade level, those with the highest

responsibility for learning scores are fifth graders and the differences between them and other grades are significant; according to achievement status, those with the highest responsibility for learning scores are students with 85 points and above and the differences between them and other groups are significant; according to parents' educational status, those with the highest responsibility for learning scores are university graduates; According to the socioeconomic level of the schools, it was concluded that those with the highest responsibility for learning scores were middle level schools and the differences between them and the other levels were significant.

As a result of the analyses, it was concluded that school quality of life was at a medium level according to the general score of the scale and the difference was significant in the dimensions of feelings towards school, school management, teachers and students according to gender; according to the grade level, the differences between the fifth grades and other grades were significant; according to the achievement status, the difference was significant in all dimensions except the school management dimension and according to the general score of the school quality of life scale; According to the mother's education level, the difference was significant in the school management dimension; according to the father's education level, the difference was significant in the dimensions of feelings towards school, school management, teachers, students and the general score of the school quality of life scale; and according to the socioeconomic level of the schools, the difference was significant in all dimensions except the status dimension and the general score of the school quality of life scale.

Keywords: Responsibility for Learning, Quality of School Life, Secondary School.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, amaç-önem, problem cümlesi ve alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar üzerinde durulacaktır.

1.1. Problem Durumu

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 yaşamlarının ilk anlarından itibaren aileleri ve çevreleri ile informal bir eğitim süreci içerisindeyken okul hayatının başlaması ile informal eğitimin yanında formal eğitimin de içine dahil olurlar. Eğitim süreci denildiğinde akla sadece okul gelmemektedir. Eğitim ailede başlayan okul ve yaşanılan çevre ile etkileşim halinde bulunulan her ortamda var olan karmaşık bir kavramdır. İnsanoğlunun doğumundan ölümüne kadaryaşamsal sürecinin her anında farkında olmadığı zamanlarında da öğrenme eylemini aktif olarak sürdürür. Öğrenci, öğretmen, öğretim ortamı ve bu ortamda uygulanan öğretim yöntemi gibi birçok faktörün öğrenmeyi etkilediği göz önünde bulundurulduğunda herkes için geçerli olan öğrenme tekniği ve yeteneğinin olduğunu söylemek doğru değildir. Öğrenmenin her bireyin kendisine özgü olduğunu söylemek mümkündür (Bacanlı, 2000). Herkese uyan tek bir öğrenme tanımından söz etmek imkansız olduğundan, öğrenme kavramı bilgiye dair tutum ve yaklaşımların temelde olduğu ortak noktalar üzerinden açıklanmaya çalışılır (Akpınar, 2011).

Bireyler; bilgi, beceri, tutum ve değerleri çevre ile etkileşimleri sonucu öğrenmenin de temelinde yer alan belirli yaşantılarla kazanmaktadırlar. Bireylerin çevreleri ile etkileşimi kişinin çevresi ile alma-verme ilişkisi olarak ifade edilmektedir. Öğrenme, çevreden bireye yönelik gelen uyarıcıların değerlendirilip bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tepkide bulunmaları sonucu oluşur diğer bir ifadeyle bireyin çevre ile etkileşimi sonucu kendisinde meydana gelen davranış değişikliğidir (Özden, 2005).

Öğrenme; bireyin yaş, cinsiyet ve gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak çevresi ile etkileşimi sonucu gerçekleştirmiş olduğu eylemleri ve bu eylemlerin sonucunu ve sorumluluğunu alabilmesidir (Şenkal, 2020). Tüm bu değişimleri bir bütün olarak görebilmenin en önemli yollarından biri kendi öğrenme sorumluluklarını almaları için öğrencileri teşvik etmektir (Fritz, 2017). 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.

Geleneksel öğretimde birey, pasif birer alıcı iken yapılandırmacı öğretim anlayışı çerçevesinde ise önceki deneyimleri ile etkileşimi sonucunda bilgiyi aktif olarak yeniden yapılandıran olarak görülmektedir (Fer ve Cırık, 2006). Saban'a (2004) göre öğrenen bilgiyi bireysel olarak yaratan ve yeniden yapılandırandır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında, birey öğrenme sürecinde öğrenilecek konularla ilgili kendi zihinsel yapılandırma ve anlamlandırmasını oluşturmaktadır. Bundan dolayı, eğitim ortamlarının bireylerin çevreleriyle etkileşimlerini arttıracakları ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacakları biçimde düzenlenmesi gerekir (Yaşar, 1998). Zengin eğitim ve öğretim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını olumlu yönde etkileyerek öğrencinin sürece olan katılımını arttıracağından bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarında ve okul yaşam kalitelerinin de bu çerçevede yükselmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin öğrenim sürecinde sorumluluklarını üstlenmesi gerektiğini belirten öğrenci merkezli kuramlardan biri de yapılandırmacılık kuramıdır (Henson, 2003). Yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun oluşturulmuş eğitim ortamlarında, öğrencilerin geleneksel yaklaşımdan farklı öğrenme-öğretme sürecinde aktif oldukları ve öğrendiklerinin daha sonraki öğrenmelerini kolaylaştırması amacıyla zihinsel yapılarının gelişimine katkı sunan ortamların imkanlarından faydalanıp daha fazla sorumluluk aldıkları görülmektedir. 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 doyumu 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.

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). Sorumluluk, toplumda bireyin aldığı her görevi ve işi zamanında yerine getirme olarak değerlendirilse de okul hayatın hayat ise okulun içinde olduğundan öğrencinin hayatın her alanına dair almış olduğu sorumlulukları okul yaşamını okulda aldığı her sorumluluk ise hayatını olumlu veya olumsuz olarak etkileyecektir. Bu sebeple bireye hayatında kendi sorumluluğunu almayı okul yaşamı içerisinde ise öğrenme sorumluluğunu alabilmeyi kazandırmak büyük önem teşkil etmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere belirli özellik ve beceriler kazandırılmak istenmektedir. Öğrencide olması istenen bu özellik ve beceriler, öğrenmeye yönelik sorumluluğu, başarıyı ve öğretimin niteliğini artırmaktadır (Baştepe, 2009). Bireyin okul yaşamında kazanımlar doğrultusunda içeriği öğrenmesi kadar öz düzenleme, öz yeterlik ve öğrenme sorumluluğu gibi becerilere sahip olması da önemlidir. Öğrenme sorumluluğu gelişmiş bir öğrencinin derslerinde ve çalışmalarında başarılı olması beklenen bir durumdur. Yakın gelecekte öğrenme sadece dört duvar arasında gerçekleşen bir kavram olmaktan çıkıp öğrencinin öz düzenleme becerilerini kullanan öğrenme sorumluluğunu her yerde ve her ortamda gerçekleştireceği bir duruma evrilecektir. Bu da öğrenme sorumluluğunu kazanmış bir birey için gelecekte okulların sadece rehberlik eden konumda olacağını düşündürmektedir.

Bireylerin yaşamları boyunca hem okul içinde hem de okul dışında birçok sorumlulukları vardır. Sorumluluk, doğuştan getirilemeyen ancak belirli ortamlarda yaşayarak öğrenilebilen sonradan kazanılan ve geliştirilebilen bir duygudur. Bu duygunun öğrenildiği ilk ortamlardan biri olan okullar, bireyin bir bütün halinde gelişiminden sorumlu gerçek yaşama hazır olmasını sağlayan eğitim kurumlarıdır (Aydoğan ve Gündoğdu, 2015; Karalar, 2017). Ülkemizdeki zorunlu eğitim süresi göz önüne alındığında öğrencilerin okuldaki bu zamanlarını olumlu duygu, düşünce ve davranışlar ile geçirmeleri hem okul yaşam kaliteleri için hem de öğrencinin öğrenmeye yönelik sorumluluk almasında etkili olacaktır. İlerleyen zamanlarda çağın getirdiği gelişmeler sonucunda öğrenmenin sadece okul sınırları içerisinde gerçekleştirilen bir kavram olmaktan çıkacağı düşünülmektedir. Her bireyin ayrı ayrı özellikleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenmede kullanılan etkisiz stratejilerin yerine bireysel farklılıklara uygun etkili stratejilerin öğretilmesi ile bireylerin etkin öğrenenler haline gelmesi (Sucuoğlu ve Ellez, 1997) beklenmektedir. Bu da öğrenenin öğrenme sorumluluğu kazanarak yetişmesini daha da önemli kılacaktır. 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.

Öğrenme sorumluluğu öğrencilerin okula karşı tutumlarında, okul başarılarında ve yaşam kalitelerindeki etkenlere temel oluşturması açısından önemlidir (Yakar, 2017).

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 ögelerin 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.

Eğitim kurumlarının amaçlarına ve alanyazında yer alan araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilere öğrenmeyi öğretmede, öğrenmenin kolaylaştırılmasında, en iyi öğrenme yollarını belirleyebilmelerinde aynı zamanda öğrenmeye yönelik sorumluluk almaları eğitim kurumlarının ve bu kurumlardaki eğitimcilerin görevlerini yerine getirebilme düzeylerinin belirlenmesini önemli kılmaktadır (Barr ve Tagg, 1995). Böylelikle öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kalitesi düzeyleri üzerine yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda öğrenenlerin ve okulların eksiklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi bireysel, sosyal ve eğitsel alanda birçok sorunun daha ortaya çıkmadan çözümlenmesinde bireye ve topluma önemli katkılar sağlayacaktır. Bununla beraber öğrenenlere akademik bilgi ve becerinin yanı sıra yaşama dair diğer sorumlulukları öğrenmede ve aktif öğrenen olmada zemin olan öğrenme sorumluluğunun kazandırılmasında önemli olan okulların, okul yaşam kalitelerinin bir nebze daha öneminin ortaya çıkacağı ve anlaşılacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesi ve bireyin kendi öğrenmesini yönlendirebilmesi hedeflenmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi konularının ayrı ayrı ve farklı bileşenlerle ele alındığı görülmektedir. Ancak öğrencinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi kavramlarının

birlikte ele alınıp incelendiği ve bu iki kavramın birbiri ile ilişkisinin ortaya konulduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinin kendilerini, okullarını ve okuldaki tüm paydaşlarını öğrenmeye yönelik sorumluluk ile okul yaşam kaliteleri yönünden değerlendirmelerinden elde edilen düzeylerin belirli değişkenler açısından incelenmesi bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilere ait öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi düzeyinin farklı değişkenler açısından belirlenip öğrenmeye yönelik sorumluluk ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırmada 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 belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi "Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda 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 göre,
    f. okulun bulunduğu 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 göre,
e. baba eğitim durumuna göre,
f. okulun bulunduğu 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?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İzmir ili Gaziemir ilçesinde öğrenimine devam eden 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile,
2. Devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler ile,
3. Veri toplama araçlarına verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada, örneklemi oluşturan öğrencilerin cevaplarının onların gerçek düşüncelerini yansıttığı ve öğrencilerin veri toplama sırasında kullanılan veri toplama araçlarına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sorumluluk: Kişinin bilinçli eylemlerinden ortaya çıkan olumlu-olumsuz her türlü durumu kabul edip ortaya çıkan sonuçları üstlenmesidir.

Öğrenme Sorumluluğu: Öğrenenin; eksiklerini tamamlama, üstlendiği görevleri yerine getirme, amacı dahilindeki ihtiyaçlarını saptayarak gerçekleştirmede hissettikleridir. Çok boyutlu bütünsel bir yapı olup öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir yordayıcıdır (Yakar ve Saracaloğlu, 2017).

Okul: Resmi program çerçevesinde önceden belirlenmiş kazanımların kazandırıldığı, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal alanlarının bir bütün olarak gelişiminden sorumlu formal eğitim kurumlarıdır.

Yaşam Kalitesi: Bireylerin yaşamlarındaki kaliteyi (öznel iyi olma hali, doyum, işlevsel yeterlik, sosyal iyilik, mutluluk vb.) belirleyen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Müezzinoğlu, 2005).

Okul Yaşam Kalitesi: Toplumun beklentileri doğrultusunda öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlarının gelişimine katkıda bulunan okulların; öğrenen, öğreten, yöneten ve çalışanların bu ortam içerisinde mutlu ve güvende hissetme düzeyleri olarak ele alınmaktadır (Mok ve Flynn, 2002).

1.7. Kısaltmalar

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OYK: Okul Yaşam Kalitesi

OYKÖ: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

ÖYSD: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi

ÖYSÖ: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrenme, sorumluluk, öğrenme sorumluluğu, öğrenme sorumluluğuna yönelik farklı yaklaşımlar, öğrenme sorumluluğu ile ilgili kavramlar, kaliteli okul, yaşam kalitesi, okul yaşam kalitesi ve öğrenme sorumluluğu ile okul yaşam kalitesi konusunda yapılmış araştırmalar ele alınmaktadır.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2.1.1. Öğrenme

Eğitim kurumlarının en temel amacı öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmektir. Bu kurumların amaçları, programları, yöntemleri, ürünleri ve örgütsel yapıları birbirinden farklı olsa da öğrenenlerin tek bir ortak amacı vardır. Paylaşılan bu ortak amaç "öğrenme"dir (Şahin, 2007).

Bugüne kadar öğrenme ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen tek bir öğrenme tanımından bahsetmek mümkün olamamaktadır. Öğrenme ile ilgili alanyazında çok sayıda tanım bulunmaktadır. Ertürk (2013), öğrenmenin tanımını yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak yaparken Can (2005), bireyde fiziksel ve zihinsel değişimler sonucundaki davranışsal değişme olarak ifade etmektedir. Demirel (2009) ise yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır.

İnsanların öğrenmeleri uzun bir süre davranışçılık kuramına dayandırılmıştır. Davranışçılar, bilgi aktarımında pasif ögelerin olduğunu düşündüklerinden öğrenmenin gözlenemeyen kısmı olan öğrenenin anlayıp anlamaması ile ilgilenmemekteydiler (Açıkgöz, 2009). Zaman içerisinde gelişmeler ve değişmeler yaşanmış, farklı kuramların benimsendiği görülmüştür. 2018 yılında Meb'in yayınladığı yeni öğretim programında yapılandırmacı öğrenme kuramını destekleyen farklı yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Bilgi, beceri ve davranışlara sahip, değerler ve yetkinliklerle donatılmış bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin temel amacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programında on kök değer olarak adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik; sekiz anahtar yetkinlikte de anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadenin yer aldığı görülmektedir. Öğrenmeyi öğrenme; bireyin kendi öğrenmesini bireysel veya grup olarak etkili zaman ve bilgi yönetimi ile düzenleyebilmek

için öğrenmenin peşine düşüp bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir (Meb, 2018). Bu çerçevede yeni öğretim programının bireylerin öğrenme sürecinde aktif rol oynamalarını ve kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını istediğini söylemek mümkündür.

2.1.2. Sorumluluk

Türk Dil Kurumuna [TDK] (2024) göre sorumluluk; bireyin kendi davranışlarını ve yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını kendisinin üstlenmesi, sorum ve mesuliyettir. Sorumluluk ile eş anlamlı olarak kullanılan mesuliyet kavramı; kişinin dini, ahlaki, sosyal ve hukuki durumlarından sorumlu olması anlamında kullanılmaktadır (Öztekin Ağır, 2017). Sorumluluk kavramı bazı kaynaklar tarafından duygu, beceri, davranış, değer, bilinç, kişisel özellik ve karakter olarak da ele alınmaktadır (Bursa, 2019; Özen, 2015). Sorumluluk duygusunu var eden içsel ve dışsal iki temel nokta bulunmaktadır. Sorumluluk duygusunu ortaya çıkarıp şekil veren içsel kaynaklar için bireysel motivasyon, kendini gerçekleştirme isteği, kişisel idealler, öz saygı, öz düzenleme ve öz kontrol becerileri; dışsal kaynaklar için aile, okul, arkadaş çevresi, örf, adet, gelenek, inanç, beklenti ve yönlendirmeler örnek olarak verilebilir (Yeşil, 2013).

Sorumluluk bireylerin doğuştan getirdikleri bir bilinç olmayıp her koşulda üstlenmeleri gereken, yaşamlarında kazanacakları önemli bir değer ve görev olarak karşımıza çıkmaktadır (Filiz, 2016). Sorumluluk bilincine sahip bireyler için ailelerin ve öğretmenlerin büyük bir çaba sarf ettikleri görülse de baskı ve zorlama ile kazandırılan veya kazandırılmaya çalışılan sorumluluk kalıcı olmayacaktır. Bireyler sorumluluk bilincine içlerinden gelerek ve içselleştirmeleri ile sahip olacaklardır (Öztekin Ağır, 2017). Birey, özgür olarak istekli bir biçimde ortaya koyduğu davranışlardan kendisini sorumlu görecek ve zorla yaptırılan bir davranışın sorumluluğu kabullenmeyecektir. Bireyin bu davranışının sorumlusu kendisinden ziyade kendisini zorlayan kişidedir denebilir (Şahan, 2011). Cengil (2015) bireylerin davranışlarının, seçimleri sonucu ortaya çıktığını ve bireyin her seçiminin "sorumluluk" kavramını da beraberinde getirdiğini ifade etmektedir.

Alanyazında araştırmacıların sorumlulukla ilgili farklı alanda, temelde ve disiplinde tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Sorumluluk; bireylere küçük yaşlardan itibaren çevresindeki kişiler tarafından kazandırılmaya çalışılan toplumdaki diğer insanlar tarafından değerlendirilebilen ve davranışa dönüştürülen, kişinin iş, aile ve eğitim ortamında çok önemli bir yere sahip olan hayatının sonuna kadar devam eden bir değerdir (Sezer vd., 2017). Taşdemir ve Dağıstan (2014) sorumluluğu; aile, arkadaşlar ve toplum tarafından kazandırılan bireylerin öz disiplinlerini gerçekleştirerek hayatları boyunca hedefledikleri başarıya

ulaşmada etkili olan bir beceri olarak görmektedir. Başaran'a (2000) göre bireyin ödev olarak aldığı veya kendisine verildiği gerektiğinde hesabını vereceği bir işi, süreçte ne olursa olsun sonuna kadar yapma ile ilgili bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Hökelekli (2013) ise sorumluluğun kişinin hem kendisine hem de diğer insanlara önem vermesini, görevlerini yapmasını, topluma dahil olmasını ve yaşanılası bir dünya için emek vermesini sağlayan bir erdem olduğunu söylemektedir.

Bireylere erken yaşlarda kazandırılması gereken psikoloji, felsefe, eğitim ve diğer birçok alanda farklı kavramlarla birlikte ele alınan sorumluluk, bireylerin sadece okul başarısını ve kalitesini artırmada değil yaşamlarının her döneminde ve anında amaçlarına ulaşmada önemli itici bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.3. Öğrenme Sorumluluğu

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren yaşadığı çevre ile etkileşimi sonucu birtakım bilgi, beceri ve davranışları öğrenme süreci içerisinde olur. Birey bu süreçte edindiği bilgiyi anlayıp işleme ve yeniden yapılandırma içerisine girer. Bu süreçte bireyin aktif olması ve bilgiye ilgi duyup merak ederek kendisinin öğrenmeye dair sorumluluk alması beklenmektedir.

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde gözlenebilen veya gözlenemeyen kalıcı değişiklikler getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Akpınar, 2011). Sorumluluk, bireyin yaptığı davranışlarının farkında olması ve bu davranışlarının sonuçlarını kabul etmesidir (Özen, 2013). Yakar ve Saracaloğlu (2017) öğrenme sorumluluğunu; öğrenenin öğrenmeye ilişkin ödevlerini yerine getirmesi, hedeflerine ulaşmak için yapması gerekenleri gerçekleştirmesi ve eksik olduğunu düşündüğü konularda kendisini tamamlaması olarak ifade etmektedir. Yontar ve Yurtal (2009) ise öğrenme sorumluluğu kavramını öğrencilerin ödev veya görev olarak gördükleri durumu koşullar ne olursa olsun yerine getirmesi ve bundan doğabilecek tüm sonuçları kabul etmesi olarak görmektedir. Bu çerçevede öğrenme sorumluluğu, bireylerin yaşam boyu öğrenme yolculuğunda daha başarılı olabilmelerinde bir araç olarak düşünülebilir (Yakar ve Saracaloğlu, 2019).

Öğrenme sorumluluğunu geliştirmek için öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda akademik başarılarını yükseltmeye yönelik bilgi ve öğrenme süreçlerine odaklanmış öğrenmeyi merkeze alan bir program geliştirilmelidir (Halversen, 2020). Öğrencilere kazandırılması zor olan ve kendiliğinden gelişme imkanı bulunmayan öğrenme sorumluluğunun kazanılması, ihtimallere bırakılamayacak kadar önemlidir. Bu sebeple bazı

düzenlemeler yapılması kaçınılmazdır (Özen, 2011). Yapılan düzenlemelerle günümüzde ezbere dayalı öğrenme ortamlarından vazgeçilmeye başlanıp öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı yaparak-yaşayarak öğrenme ortamlarını içeren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarına geçiş sağlanmaktadır (Elgün, 2016). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenene bilgiye ulaşma yolları ve yöntemlerini göstererek elde edilen bilgiler ışığında yeni bilgilere ulaşmada öğreneni yönlendirmektedir (Şentürk, 2010). Bu yaklaşımda öğrenen, öğrenme ile ilgili tüm sorumluluğun öğretmene ait olmadığı (Semerci ve Pamuk, 2012) bir öğrenme süreci içerisinde ön planda olup aktif rol alan ve daha fazla sorumluluk üstlenen olarak karşımıza çıkarken öğreten ise öğrenimi destekleyici bir rehber konumundadır. Yaşantılarından oluşan bilişsel yapılarla bu öğrenme ortamına katılmakta olan öğrenen, bilişsel yapılarının gelişimine katkı sağlayacak tüm fırsatlardan yararlanarak sonraki öğrenmelerini kolaylaştırabilecektir (Gömleksiz vd., 2011).

Öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk almaları yapılandırmacı yaklaşımda oldukça önemlidir. Bu yaklaşımda sınıf seviyesi arttıkça öğrenenlerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları hakkında farkındalıklarının artacağı kabul edilmektedir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel bakabilme, soru sorma, problem çözme ve kurma becerilerini kazanacakları ve okul dışı kaynaklardan bilgi edinme gibi nitelikler elde edecekleri kabul edilmektedir (Gömleksiz vd., 2011). Öğrenme sorumluluğunun yerine getirilebilmesi için öğrencinin o bilgiye ilgiyle yaklaşması bir ön koşuldur. Öğrenci ilgisini çeken alanlarda araştırma yapma ve öğrendiklerine yenisini katma isteği duyar (Kaya ve Doğan, 2014). Öğretmenler öğrencilerin daha etkin olarak öğrenme sorumluluklarını artırabilmek için öğrenme sürecinde örnek olay inceleme, proje tabanlı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme gibi yöntemleri kullanmalıdır (Gömleksiz vd., 2011).

Öğrenme sorumluluğu, okul içerisindeki davranışlarla sınırlı olmayıp okul dışında yapılan hazırlıklar ve eksikliklerle paralel seyretmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Okul dışı yapılan çalışmalar ve hazırlıklarda genellikle öğretmenler tarafından verilen ödevler ve görevler yer almaktadır. Ödevlerin öğrenenlerin yaşlarına ve bireysel farklılıklarına uygun verilmesi (Gökdağ Baltaoğlu ve Güven, 2020) ve öğrenen merkezli öğrenme sürecine uygun olarak düzenlenmesi (Sierra, 2009) önemlidir. Verilen ödev ve görevlerin öğrenenlerin yaşına uygun ve yapabilecekleri seviyede olması, öğrenenin öğrenmeye yönelik motivasyonunu kaybetmemesini ve öğrenmeye yönelik sorumluluk almasını sağlayacaktır.

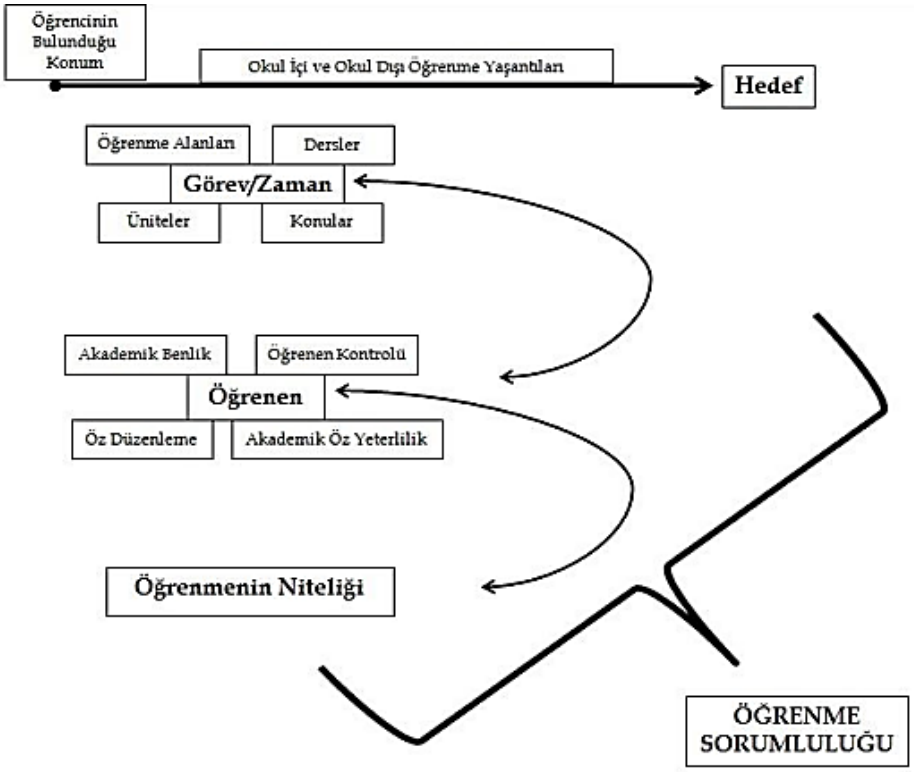
Öğrenme sorumluluğu kazanımı için bireylere özgür davranma becerisi kazandırma, benlik ihtiyaçlarını karşılama, kendi davranışlarının sonuçlarına katlanma alışkanlığı, kural

ve davranış geliştirme sürecinde aktif rol alma, kendisi hakkındaki kararlara katılma gibi özellikler çok önemlidir (Babadoğan, 2003). Bireyin kendi öğrenme süreçlerini kontrol altına alması, kaliteli öğrenme sonuçları için kararlar alabilmesi, öğrenme etkinliklerinin etkisini izlemesi, değerlendirmeler sonucu eksiklikleri doğrultusunda gerekli önlemleri alabilmesi öğrenme sorumluluğu dahilinde gerçekleşmektedir.

Öğrenme sorumluluğu olan bireylerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Babadoğan, 2003; Hughes, 2001; Kaya ve Doğan, 2014; Yeşil, 2013):

- Bağımsız düşünebilen
- Olgun karaktere sahip olan
- Öz denetim sahibi olan
- İçsel denetim odaklı
- Kurallara uyan
- Davranışlarının sonuçlarını kabul eden
- Amaçlarını belirleyen
- Problemlerden kaçmayan
- Problemlere çözüm bulan
- Davranış değişikliğine gidebilen
- Öğrenme sürecine kolay uyum sağlayan
- Liderlik yapabilen
- Okul ve ders performanslarının farkında olan
- Öğreten ile saygılı iletişim kuran

Öğrenme sorumluluğu, çok boyutlu ve bütünsel bir yapı olan öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir belirleyicidir (Yakar ve Saracaloğlu, 2019). Yakar (2017), öğrenme sorumluluğu ile ilgili çalışmalardan yola çıkarak tasarladığı şematik düzenleme ile öğrenme sorumluluğu bileşenlerini açıklamaktadır. Bu bileşenlere aşağıda Şekil 1'de yer verilmektedir.



Şekil 1. Öğrenme Sorumluluğu Bileşenleri (Yakar, 2017)

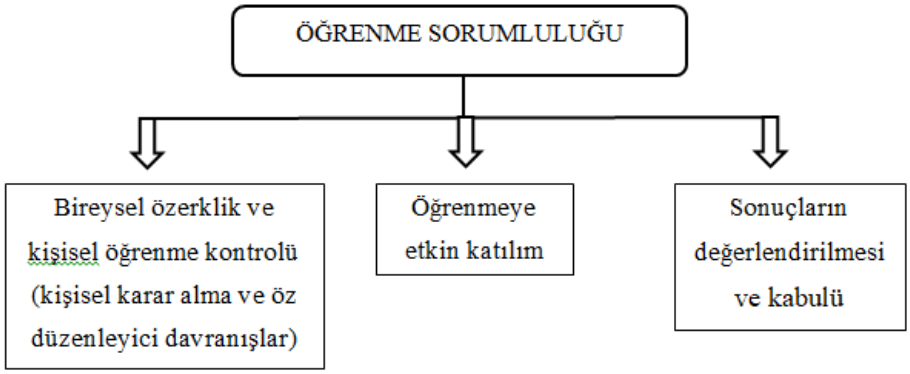
Bireyler kendi öğrenme sorumluluklarını aldıklarında gerekli bilgi-becerilere ulaşabilmeyi ve eksikliklerini giderebilmeyi bilen aynı zamanda yeni öğrenme yöntemlerini ve bilgi kaynaklarını kullanan kişiler haline dönüşeceklerdir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kazanabilmesi için aşağıdaki tavsiyeler dikkate alınabilir (Halversen, 2020);

- ✓ İlgili ders materyallerini okuyup notlar alma
- ✓ Uygulama gereken konularda gerekli uygulama ve araştırmayı yapma
- ✓ Tembellikle mücadele etmek
- ✓ Öğrenme stilini belirleyip ona uygun çalışma yapma
- ✓ Yardımcı ve tamamlayıcı ders materyallerinden yararlanma
- ✓ İhtiyaç duyulduğunda öğretmenlere soru sorup yanıt alma
- ✓ Öğretmenlerin boş zamanlarından faydalanma
- ✓ Sınıf arkadaşları ile ders konuları hakkında iş birliği yapma
- ✓ Zamanı etkin yönetmeyi ve planlamayı öğrenme
- ✓ Mümkünse bir mentor bulup destek alma

2.1.4. Öğrenme Sorumluluğuna Yönelik Farklı Yaklaşımlar

2.1.4.1. Allan'ın öğrenme sorumluluğu yaklaşımı

Allan (2006) öğrenme sorumluluğu kavramını üç tema ile ilişkilendirmektedir:



Şekil 2. Öğrenme Sorumluluğu Temaları

Allan'ın (2006) Şekil 2'de belirttiği temaların Yakar'ın (2017) öğrenme sorumluluğu bileşenleri ile ilişkili olduğu ancak Yakar'ın belirttiği görev ve zaman bileşeni içinde yer alan konu, ünite, ders ve öğrenme alanlarını öğrenme sorumluluğu kavramına dâhil etmediği görülmektedir. Allan, öğrenme sorumluluğu kavramını açıklamada daha çok öğrenen özelliklerinin belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Allan (2006) öğrenme sorumluluğunu 6 boyutta incelemektedir:

1. Okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon/kılavuzluk
2. Öğrenme etkinliklerine aktif katılım
3. Öğrenmenin kontrolü ve otonomi
4. İnisiyatif
5. Öğrenmeye ilişkin kaynak edinimi ve denetimi
6. Sınıftaki davranışların kontrolü ve iş birliği

Öğrenme sorumluluğunun boyutlarından "*okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon (kılavuzluk)*" öğrenenlerin okuldaki öğrenme ortamını tanımaya yönelik bilgilerini artırmasını; "*öğrenme etkinliklerine aktif katılım*" öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecine pasif değil aktif bir katılım göstermesini; "*öğrenmenin kontrolü ve otonomi*" öğrenenlerin öğrenme durumlarını kendilerinin ve öğreticinin denetlemesini ve bu denetimin düzenli ve sürekli hale getirilmesini; "*inisiyatif*" öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda kendi

sorumluluğunu alarak sonucunu yönlendirmesini; "*öğrenmeye ilişkin kaynak edinimi ve denetimi*" öğrenenlerin öğrenmeleri için gerekli kaynaklara ulaşabilmesini ve bu kaynakların kullanımına ilişkin yönetimini; "*sınıftaki davranışların kontrolü ve iş birliği*" öğrenenlerin öğrenme ortamındaki davranışlarının yönetimini ve öğrenenlerin grup olarak çalışma sürecinde yaptıklarını içermektedir.

2.1.4.2. Bacon'un öğrenme sorumluluğu yaklaşımı

Bacon (1993) öğrenme sorumluluğu olan bireylerin; elinden geleni sonuna kadar yapmaya çalışan, öğrenmenin önündeki zorluklarla mücadele edip aşabilmek için uygun davranışlar ortaya koyduklarını düşünmektedir. Öğrencilerin öğrenirken ve sınıf içi etkinliklere katkı sağlarken kendilerini ne kadar sorumlu gördüklerini belirlemede ve aynı zamanda sorumlu öğrenci olmanın öğrenciler tarafından ne anlama geldiğini anlamaları konusunda alanyazına en önemli katkının Bacon (1993) tarafından yapıldığı görülmektedir (Kolan, 2020).

Bacon 6. ve 7. sınıflarda katılımcı-gözlemci olarak bulunduğu çalışmasında öğrenci davranışları ve görüşmelerinden öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını anlamaya çalışarak öğrenme sorumluluğuna yönelik farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bacon (1993) yaptığı çalışma sonucunda öğrenme sorumluluğu kavramının öğrencilere benimsetilmesinde aşağıdaki temel noktaların olduğunu belirtmiştir:

- Öğrenme ödev ve görevlerini verilen zaman dilimlerinde tamamlamak
- Okul kurallarına uymak ve saygı göstermek
- Öğretmeni derste dikkatle dinlemek veya sınıf düzenini bozmayacak şekilde sessizliği korumak
- Öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek

2.1.5. Öğrenme Sorumluluğu İle İlgili Kavramlar

Öğrenme sorumluluğu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenme sorumluluğu kavramının "akademik öz yeterlik", "öz düzenlemeli öğrenme", "öğrenmeyi öğrenme", "özerk öğrenme" ve "öz kontrol" gibi kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Kaya ve Doğan, 2014; Özen, 2013; Yeşil, 2013).

a. Akademik öz yeterlik: Öz yeterlik kavramı Albert Bandura (1986) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kurama ve bu kuramın temel yapıtaşı olan karşılıklı belirleyicilik

ilkesine dayanmaktadır (Akt., Sakız, 2013). Sosyal öğrenme kuramı ile temellenen öz yeterlik kavramı sadece sosyal anlamda etkisini gösteren değil bireyin akademik başarısında da anlamlı bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır (Morgil vd., 2004).

Öz yeterlik, bireyin belirli bir performansı gösterebilmek için gereken etkinlikleri başarma kapasitesi hakkında kendine yönelik yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Akt., Yenilmez, 2016). Bandura (1997) *akademik öz yeterliği*, bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine ilişkin inancı olarak ifade ederken, Zimmerman (1995) bireyin akademik bir işi başarı ile tamamlayabilme konusunda kendine inancı olarak tanımlamaktadır (Öncü, 2012; Akt., Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Akademik öz yeterliliğin temel özellikleri:

- ✓ Öz yeterlik, bireylerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerini değil belirli bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
- ✓ Öz yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır.
- ✓ Öz yeterlik duruma bağlı bir özellik sergiler.
- ✓ Öz yeterlik performans için belirlenen ölçütler temel alınarak ölçülür (Bıkmaz, 2004; Öncü 2012).

b. Öz düzenlemeli öğrenme: Bir kişinin amacı dahilinde duygularını, hareketlerini, bilişini ve çevrenin özelliklerini hedefe alan öz yönetimli, tekrarlamalı ve çok bileşenli işlemlerdir. Öğrenme için kendini motive edebilen, öğrenmeye değer yükleyebilen ve bir öğrenme etkinliğini başlatabilen birey aynı zamanda kendi öğrenmesinin kontrolünü elinde tutabilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Zimmerman (2002) tarafından ö*z düzenlemeli öğrenme;* hedefe ulaşmak için birey tarafından kendiliğinden üretilen duygu, düşünce ve davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenleme, akademik performans becerisi ya da zihinsel bir yetenek olmayıp bireylerin zihinsel yeteneklerini akademik performans becerilerine dönüştürmelerini ve kendini yönlendirmelerini sağlayan bir süreçtir (Akt., Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Öz düzenlemeli öğrenenler genellikle kendi öğrenmelerini farklı yollarla yönetebilen öğrenenler olarak nitelendirilir. Motivasyonlarını ve kendi öğrenme ortamlarını yüksek tutan aktif öğrenenlerdir. Kendi öğrenmeleri için hedef koyan bu hedef doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenleyerek kontrol eden bireyler oldukları ifade edilmektedir (Pintrich, 2000). Öğrenme sorumluluğu öğrenme eyleminin öncesi, süreci ve sonuna odaklanırken öğrenme sorumluluğunun bir bileşeni olan öz düzenlemeli öğrenmenin ise daha çok öğrenme eyleminin öncesi ve sürecine odaklandığı söylenebilir (Can, 2023).

c. ***Öğrenmeyi öğrenme:*** Yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemimizde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinliklerden biri olan öğrenmeyi öğrenme, bireyin etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde öğrenme eylemini bireysel veya grup halinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşmesi ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliği olarak tanımlanmaktadır. Bu yetkinlik, bireyin mevcut imkanları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır (Meb, 2018).

Alvin Toffler'ın, "Geleceğin cahili, okuyamayan kişi değil, nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır." sözünden de anlaşılacağı gibi bilginin çok hızlı değişim gösterdiği bu zamanda öğrenen bireylerden ziyade öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi daha önemli olacaktır. Bilgi toplumu bireyden bilgiye erişmeyi, bilgiyi kullanmayı ve yeni bir bilgi üretebilmeyi beklemektedir. Bireyin öğrenirken bilgiye erişme yollarını ve bilgileri nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak etkin öğrenmesini sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanabilmesi olarak ifade edilmektedir (Akt., Samancı, t.y.).

d. Özerk öğrenme: Öğrencinin öğrenme için hedef belirleme, plan yapma ve eylem için sorumluluk almada kasıtlı karar verdiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Derrick, 2001). McCrocklin (2014) kişinin kendi öğrenme sürecindeki sorumluluklarını kendi üzerine alma konusundaki yetkinlik durumu olarak ifade etmektedir. Knowles (1970) "Öğrenme sorumluluğu, öğrenenin içinde yatar" ifadesini kullanmaktadır. Burada öğrenme sürecinin kontrolünün bireyde olma düşüncesi özerk öğrenmenin temelini oluşturur (Akt., Derrick, 2001).

Confessore (1991) özerk öğrenme temellerinin davranışa yönelik olan isteklilik, girişkenlik, beceriklilik ve kararlılık unsurlarından oluştuğunu öne sürmektedir. Bu davranışa yönelik unsurların gösterilmesi bireylerin kendi sorunlarına kendi çözüm yollarını sunmaları ve deneyimlerinden ders çıkarmaları için gerekli olduğı düşünülmektedir (Norris, 2011).

e. Kendi kendine öğrenme: Kendi kendine öğrenme, öğrenenlerin eğitim sürecinde aktif rol almalarına yardımcı olan bir kavramdır. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bir birey, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almaktadır. Öğrencilerin öğrenme hedeflerine uygun kaynakları bulmaları, öğrenme ve değerlendirme yöntemlerine karar vermeleridir (Russell vd., 2007).

Kendi kendine öğrenme; hiç kimsenin desteği olmaksızın bireyin kendi öğrenme ihtiyaçlarını bilmesi, öğrenme kontrolünü elinde tutması, öğrenme amaçlarını ve ilgili araçları saptaması, uygun öğrenme teknikleri ile çıktıları değerlendirebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Scott, 2006). Diğer bir deyişle kişinin öğrenmek amacıyla tüm sorumlulukları üzerine alarak öğrenme süreci içerisinde hangi bilgiye ihtiyacı olduğunu, nasıl öğreneceğine ve ne zaman öğreneceğine kendinin karar vermesi olarak da açıklanmaktadır. Bu beceriyi ednmiş birey, kendi öğrenme faaliyet ve uygulamalarını düzenleyebilmekte, denetlerken güdülenme yoluyla başarı sahibi olmayı istemektedir (O'Shea, 2003).

2.1.6. Kaliteli Okul

TDK (2024), kalite kavramının nitelik anlamı taşıdığını belirtmektedir. TDK (2024) niteliği, bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf, keyfiyet, iyi veya kötü olma özelliği veya kalite olarak ifade etmektedir. Nitelik veya kalite genellikle etkililik veya verimlilik kavramları ile birlikte yer almaktadır (Altındağ, 2015). Türkiye'de eğitimde nitelik kavramı, etkililik kavramı ile birlikte açıklanmaya çalışılmaktadır. Örneğin, "etkili okul" veya "nitelikli okul" gibi (Ada ve Baysal, 2012). Okulların başarısı eğitim sistemimizde etkililik veya verimlilik olarak değerlendirilmektedir (Başaran, 2000). Eğitim ortamlarının sadece öğrenme ortamları için bilgi aktaran bir kurum olarak değerlendirilmesi nitelik açısından yetersizdir (Altındağ, 2015). Özdemir (2000), akademik, sosyal, kültürel ve estetik yönden öğrencilerin beklentilerine en uygun düzeyde yanıt verebilen okulların etkili okul olabileceğini belirtmektedir.

Araştırmacıların üzerinde durduğu çok boyutlu bir kavram olan etkili okul; öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, program, öğrenme süreci, okul iklimi ve kültürü ile çevre ve aile gibi temel belirleyicilere sahiptir (Ada ve Akan, 2007). Etkili okullarda öğrencilerin bilişsel gelişimleri kadar duyuşsal gelişimleri de sağlanmaktadır. Öğrenci başarısı için uygun fiziksel ortam, öğretim araç-gereçleri ve okulun tüm kaynakları etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006). Nitelikli bir okul, öğrencilerin akademik başarılarını inşa eden bir kurum olmanın yanı sıra bireyin duyuşsal anlamda da gelişmesini sağlayan diğer bir deyişle bireyin bütünsel (duyuşsal, devinişsel ve bilişsel) anlamda gelişimini hedefleyen olmalıdır. Yaşamın her alanı için gerekli olan kaliteli bireylerin yetiştirilebilmesinde nitelikli bir okul yaşamının sunulabilmesinin şart olduğu düşünülmektedir.

2.1.7. Yaşam Kalitesi

Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2001 yılında toplum, kültür ve değerler içinde kişinin kendisini algılama biçimi olarak tanımlanan yaşam kalitesini; bireyin aile ortamında, sosyal çevresinde, iş ve eğitim hayatında kendisini algılaması olarak değerlendirmek mümkündür. Yaşam kalitesi kavramı, tüm bu ortamlarda kişide doyum yaratan pozitif duygular ile negatif duygular üzerinde durmaktadır. Eğitim hayatında önemli bir yere sahip olan okullar, bireyin sahip olduğu yaşam kalitesi algısından etkilendiği gibi bireyin okul yaşam kalitesi algısını da etkilemektedir (Karalar, 2017).

İnsan, yaşamı boyunca daha iyiye erişebilmek için kendi kontrolünde olan veya olamayan birtakım değişkenlerle baş etmek zorundadır. Yaşam, genel anlamda kantite (nicelik) ve kalite (nitelik) değişkenleri ile ifade edilip ölçülmektedir. Nicelik yaşam süresini, nitelik ise çevre ve sosyoekonomik gibi pek çok kavramı içinde barındıran girift bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Arı, 2023).

"Yaşam kalitesi" kavramını her disiplin farklı açıklasa da genel olarak bireyin tam olarak yaşamından memnun olduğuna dair hissettiği öznel duygu olarak tanımlamak mümkündür (Bilir vd., 2005). Yaşamında yüksek memnuniyet duygusuna sahip, fazla olumlu etki ve daha az olumsuz etki yaşayan bireyin yaşam kalitesinin yüksek olduğu kabul edilir. Bu nedenle birbirinden bağımsız olan memnuniyet, olumlu etki ve olumsuz etki faktörlerinin ayrı ayrı ölçülmesi gereklidir. Yaşam kalitesine pozitif yönlü bir etkinin olması, negatif etkinin olmadığı; negatif bir etkinin varlığı, pozitif etkinin olmadığı anlamına gelmemektedir (Huppert ve Whittington, 2003).

Bireyin yaşamından duyduğu genel memnuniyet hissi olarak tanımlanan yaşam kalitesi birçok faktörden etkilenmektedir. Birey doğduğu andan itibaren ailede, okulda, işte ve sosyal çevresinde sürekli olarak insanlarla etkileşime girdiğinden genel bir doyum ve mutluluk düzeyine erişmektedir. Yaşam kalitesi sadece yetişkinler için değil gençler için de söz konusu olan önemli bir kavramdır. Gençlerdeki yaşam kalitesinin önemli bir eşiğinin ise okul yaşam kalitesi olduğunu söylemek mümkündür (Mok ve Flynn, 2002).

2.1.8. Okul Yaşam Kalitesi

Okullar önceden belirlenmiş hedef-davranışları istendik yönde kazandırmayı amaçlayan sosyal bir sistemdir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Eğitim sisteminin en önemli amacı bireyi yaşama ve geleceğe hazırlamak olduğundan okul yaşamı "gerçek yaşama" hazırlık olarak görülmelidir (Tangen, 2009). Gerçek yaşama hazırlık olarak görülen okul

yaşamının nitelikli ve kaliteli olması öğretmen ve öğrenciler için oldukça önemlidir. Öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerinin tamamından eğitim kurumlarının sorumlu oluşu okul yaşam kalitesi kavramının her yönden incelenmesini önemli kılmaktadır (Sarı ve Cenkseven, 2008).

Okul yaşam kalitesi bireyin sosyal çevresindeki yaşam kalitesini de etkileyen önemli bir kavramdır. Okul yaşantısının öğrencide bıraktığı olumlu izler; onun sosyal yaşamında başarılı, mutlu ve kabul görmesini destekleyecek böylelikle okul ortamı da öğrencide ilgi çeken bir yer haline gelecektir (Bilgiç, 2009; Demir vd., 2012). Olumlu okul yaşantıları bireylerin kişilik gelişimlerinde ve öğrencilerin sosyal yaşamlarına dair hazırlıklarında önemli bir etkiye sahip ve yaşantılarına katkı sağlayacak olması konuya eğitimci ve araştırmacıların büyük ilgi göstermesini sağlamaktadır (Mok ve Flynn, 2002; Sinclair ve Fraser, 2002).

2.1.8.1. Okul Yaşam Kalitesinin Tanımı ve Gelişimi

Bireyin yaşamında sürekli iyi olma hali olarak ifade edilen yaşam kalitesi kavramının bir bileşeni olan okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okula karşı geliştirdiği olumlu (pozitif) ve olumsuz (negatif) duygulardan oluşmaktadır (Gedik, 2014; Karalar, 2017). Okul yaşam kalitesi, okul ile öğrenci etkileşiminden doğan durumların farklı boyutlarla detaylıca ele alınmasıdır (İnal, 2009). Öğrencinin okula dair olumlu duygular geliştirip kendini okulla bir bütün görmesi, mutlu olması ve okula uyumlu davranması okul yaşam kalitesinin önemli bir boyutudur (Demir vd., 2012). Alaca (2011), okul yaşam kalitesini öğrencilerin huzurlu ve mutlu okul algılamaları olarak görürken Linnakyla ve Brunell (1996), öğrencinin okulda sürekli ve genel iyi olma durumunu merkeze almaktadır. Sarı (2007) ise; öğrencilerin okul yaşamı kalitesini, toplumun beklentisi doğrultusunda yetiştirildikleri okuldan tatmin olma düzeyi olarak ele almaktadır.

Okul yaşam kalitesi kavramsal ve köken olarak daha geniş ve genel bir anlam içeren "yaşam kalitesi" kavramına dayanmaktadır. Yaşam kalitesi genel olarak mutluluk, hoşnutluk ve tatmin gibi olumlu duygularla karakterize edilmiş, bireydeki genel iyi olma hali olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu duygular ve yaşantılar, bireyin yaşamında anlamlı ve önemli bir yer tutan aile, arkadaş çevresi, iş, okul vb. bağlamında değerlendirilmektedir (Sarı vd., 2007). Kavram olarak eğitim ortamında yerini alan okul yaşam kalitesinin, genel yaşam kalitesinin bir alt boyutu olarak alanyazında birden fazla değişken ile ilişkilendirildiği söylenebilir (Epstein ve Mcpartland, 1976; Williams ve Batten, 1981). Epstein ve Mcpartland (1976); bireylerin her açıdan sosyal, kültürel, kişisel ve akademik gelişimlerini

sağlamak gibi okulların görevleri olduğunu, akademik başarının ise okulun amaçlarından yalnızca biri olduğunu belirtmişlerdir. Kendi çalışmalarının öncesinde eğitime yönelik araştırmaların genellikle akademik başarı üzerinde durulduğu, bu araştırmalarda okul yaşam kalitesi kavramının eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Okul yaşam kalitesinin boyutlarını ise üç boyut olacak şekilde incelemişlerdir.



Şekil 3. Okul Yaşam Kalitesi Boyutları

Okuldan memnuniyet: Bireyin okulla ilgili sosyal deneyimlerindeki kalite olarak ele alınmıştır. Öğrencinin ders dışı etkinliklere katılımı, okul devamsızlığı, okulla ilgili yorumları, akranları ve öğretmenleri ile sosyal ilişkileri ve okul memnuniyet durumları ile olan ilişkilerini içermektedir.

Sınıf çalışmalarına bağlılık: Öğrencinin okul çalışmalarının önemi ve sonuçlarına yönelik inancıdır. Bireyin geleceğe dair eğitim ve mesleki planları bu planların özgünlüğü ve okul değerine ilişkin fikirleri olarak ele alınmaktadır.

Öğretmenlere olan tepkiler: Öğretmenin oluşturduğu ve desteklediği sınıf ortamı kalitesi ile ilişkilidir. Öğrencilerin sınıftaki katılımları ve kendilerini ifade etmeleri yine okul idaresi ile olumlu-olumsuz yaşantıları, öğretmenlerin karar verme stillerine dair öğrenci algıları, notlardaki hakkaniyetli öğrenci tecrübesini içermektedir.

Okul yaşam kalitesinin değişkenleri birçok araştırmacı tarafından daha da genişletilerek ortaya konulmuştur. Yapılan bu araştırmalara bakıldığında Williams ve Batten (1981), okul yaşam kalitesini genel memnuniyet ile olumsuz duygular olarak iki genel boyutta; öğretmen-öğrenci ilişkileri, sosyal bütünleşme, başarı, fırsat ve macera olarak da beş özel boyutta incelemiştir (Kong, 2008). Doğanay ve Sarı (2006) üniversite düzeyinde yaşam kalitesi ölçeği geliştirerek öğretim elemanı ile öğrenci iletişimi, öğrenci-öğrenci iletişimi, sosyal olanaklar, kimlik, gelecek, sınıf ortamı ve kararlara katılım şeklinde yedi boyutu ele almışlardır. Ardından Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) çalışmalarında bu ölçeği

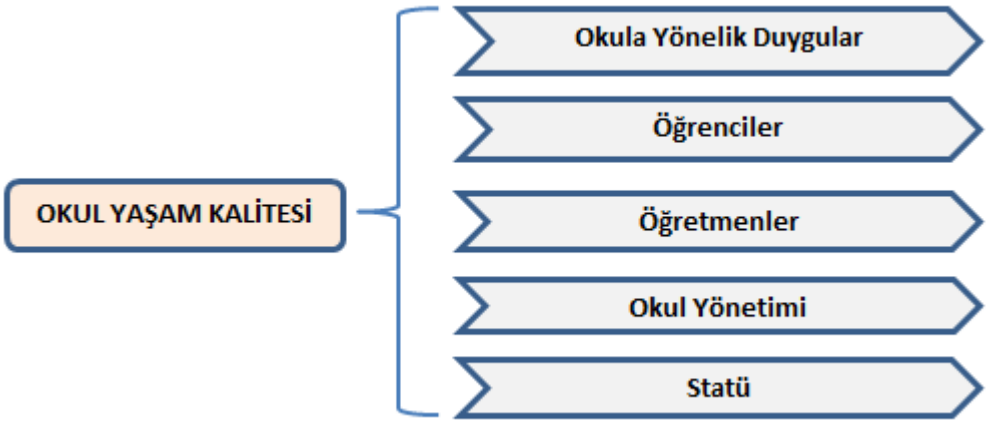
lise düzeyinde uyarlayarak okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenci-öğrenci iletişimi, öğretmenler, sosyal etkinlikler, statü ve okul yönetimi olmak üzere yedi boyut halinde düzenlemişlerdir. Mevcut çalışmada ise Sarı'nın (2007) ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde kullanılmak üzere geliştirdiği ve 2012 yılında geçerliği ve güvenirliği yeniden test edilmiş okul yaşam kalitesi ölçeğinin öğrenci formunda yer alan "öğretmenler", "öğrenciler", "okula yönelik duygular", "okul yönetimi" ve "statü" alt boyutları açıklanmıştır.

2.1.8.2. Okul Yaşam Kalitesinin Boyutları/Değişkenleri

Okul yaşam kalitesi ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar, okul yaşam kalitesinin değişkenlerine farklı isimlerle yer vermişlerdir. Dorman (1999); bilimsellik ve araştırma, yakın ilişkiler, akademik özgürlük, üniversite öğretimine verilen önem, iş baskısı, misyonda anlaşma ve yetkilendirme değişkenleri olarak okul yaşam kalitesini ele almıştır. Johnson ve Stevens (2001) ise yenilikler, yakın ilişkiler, kararlara katılım, kaynak yeterliliği ve öğrenciye sunulan destek olarak sınıflandırmış olup Karatzias vd. (2001) bireyin değerler sistemi, öğrenmede bireysel ihtiyaçlar, okul değerlendirme sistemi, öznel-nesnel çevresel faktörler, ilişkiler, kariyer, değerlendirme, devam, programlar, öğretim yöntem ve stilleri başlıkları adı altında incelemişlerdir. Okul yaşam kalitesinin değişkenleri araştırmacılar tarafından farklı başlıklarda incelense de genel olarak aynı kavram üzerinde odaklanıldığı, temelde yapısal olarak farklılık yaratılmadığı görülmektedir.

Okul yaşam kalitesi tek bir boyuttan değil birden fazla alt boyutun toplamından meydana gelmektedir. Boyutlar genel olarak değerlendirildiğinde okul yaşam kalitesinin fiziksel ve bilişsel unsurları birbirinden bağımsız olarak ele almadığı hem soyut hem de fiziksel unsurları bir arada ele alıp değerlendiren bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Sarı (2007) geliştirdiği "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" üzerinde 2012 yılında geçerlilik ve güvenirlik çalışması yaparak ölçekteki sosyal etkinlikler boyutunu çıkartarak alt boyutları;

- okula yönelik duygular
- öğrenciler
- öğretmenler
- okul yönetimi
- statü olarak belirlemiştir (Sarı, 2012).



Şekil 4. Okul Yaşam Kalitesi Boyutları

Okul yaşam kalitesindeki bu alt boyutları kısaca; okula yönelik duyguları "öğrencilerin okula dair beslediği tüm olumlu-olumsuz duygu ve düşünceleri", öğrencileri "eğitimi alan bireyler ve bunların birbirleri ile olan iletişimi", öğretmenleri "eğitim veren çalışanlar, okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkisi", okul yönetimini "okulun iyi ya da kötü olarak algılanmasında örgüt yapısından ziyade okul ortamının iyileştirilmesini gerçekleştirecek okul yöneticileri", statüyü ise "öğrencinin okulda ne derece kendini değerli ve önemli hissettiği konum" şeklinde kısaca ifade etmek mümkündür (Sarı, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008; Tunç ve Beşaltı, 2013).

2.1.8.2.1. Okula Yönelik Duygular

Eğitim ortamlarına dair olumlu ve olumsuz duyguları ifade eden bu boyut, okul yaşam kalitesinin diğer değişkenlerini de etkileyen genel iki alt boyut olarak da düşünülebilir (Sarı, 2007).

Öğrencinin öğretmenler, öğrenciler ve idarecilerle iletişimi iyi olmayıp, kendisini okulda değerli görmüyorsa, geleceğe dair okulun ona bir şans yaratacağını düşünmüyorsa, okulda yapılan sosyal etkinlikler ilgi ve dikkatini çekmiyorsa tüm bu ve buna benzer etkenler öğrencinin okul yaşam kalitesine olumsuz etki edecektir. Oysaki okul paydaşlarındaki bireylerle iyi ilişkiler ve iletişim kurabiliyorsa, kendini değerli hissedip okulda başarılı bir öğrenci olduğuna inanıyorsa, sosyal etkinliklere katılım olanaklarının yeterli olduğunu düşünüyorsa, akademik başarı kadar sosyal gelişimin de önemli görüldüğü inancına sahipse okula yönelik duyguları da olumlu olacaktır (Sarı, 2007). Okula dair olumlu duygular beslenildiğinde okula bağlılık ve doyumun yüksek, olumsuz duygular beslenildiğinde ise

bireylerin okula bağlılıkları ve okuldan aldıkları doyumlar düşük olacaktır (Argon ve Yılmaz, 2016).

Okul yaşam kalitesinin olumlu duygu boyutu, öğrencilerin okula yönelik pozitif duygu, düşünce ve tutumları, olumsuz duygular boyutu ise öğrencilerin okuldaki olumsuz deneyimlerini yani olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir (Mok ve Flynn, 2002; Sarı ve Cenkseven, 2008). Güven, ait olma, mutluluk, ifade özgürlüğü, kabul görme gibi pozitif duygular bireylerin okul yaşamından duyduğu memnuniyeti ifade ederken; kısıtlanma, dışlanma, aşağılanma, mutsuzluk gibi negatif duygular ise öğrencinin okul yaşamındaki memnuniyetsizliğini belirtmektedir (Gedik, 2014). Okul yaşamında öğrencinin kendini mutlu, güvenli, huzurlu genel anlamda iyi hissetmesi okul yaşam kalitesinin pozitif olması öğrencilerin öğrenme isteklerini artıracak bu da akademik başarılarına önemli katkılar sağlayacaktır. Bütün bunlar aynı zamanda okul tatminini arttıracağından öğrencilerin okul bırakma ve disiplin problemlerinin de yaşanmasının önüne geçileceği ifade edilmektedir (Hallinan, 2008).

Okula yönelik olumlu-olumsuz duygular, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etkisi olduğu düşünüldüğünden bu iki değişkenin ilişkisinin ortaya konulduğu birçok araştırma gerçekleştirilmektedir. Okulla ilgili olumsuz duyguya sahip öğrencilerin okul devamsızlığı ile ilgili problem yaşama ihtimali, okula yönelik olumlu duygular besleyen öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı şekilde okula yönelik olumlu duygulara sahip öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, olumsuz duygulara sahip öğrencilere göre daha yüksek algılanmaktadır (Köşterelioğlu ve Köşterelioğlu, 2015).

2.1.8.2.2. Öğrenciler

Okul ortamındaki tüm bireyler birbirleri ile sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. Öğrencilerin akranları ile kurduğu iletişim ise paydaş iletişim sacayağında (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-okul yöneticisi) önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin sosyal açıdan gelişimi ilk olarak ailede başlar. Daha sonra okul ortamında arkadaş etkileşimi ile gelişen akran iletişimi bu gelişimi devam ettirir. Akran grupları, çocukların sokaktaki arkadaş grupları, ebeveynlerinin arkadaşlarının çocukları veya eğitsel etkinliklerde tanıştığı akran grupları olabilir. Burada akran etkileşimi, okuldaki öğrenci-öğrenci iletişimini kapsayacak şekilde ele alınmaktadır (Sarı, 2007).

Akran iletişimi çocuklar için aynı zamanda bir bilgi kaynağıdır. Çünkü aile fertleri ile paylaşamadığı ve konuşamadığı her türlü konuyu arkadaşları ile paylaşıp bilmediği

konular ile ilgili yeni bilgiler edinirler. Akranları ile iletişimi iyi olan öğrenci, kendini bir gruba ve okula ait hisseder (Tezcan, 1997).

Arkadaşları ile iyi ilişkiler kuran, saygılı, hoşgörülü, paylaşmayı bilen ve değer gören bir öğrenci kendini okula ait hissedecek ve okulla ilgili olumlu yönde duygulara sahip olacaktır. Bu da beraberinde okul yaşam kalitesi algısını yükseltecektir. Fakat arkadaşları ile iyi ilişkiler kuramayan öğrencilerin ise okula aidiyet duyguları ve okul memnuniyetleri düşük olacağından okul yaşam kalitesi algı düzeyleri de düşecektir (Casas vd., 2013). Akranlarından zorba davranışlara maruz kalan (alay edilmesi, lakap takılması vb.) öz saygısı zedelenen öğrencilerin fiziksel, sosyal, psikolojik ve akademik kısacası her yönden olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır. Akranlarıyla iletişimde sorun yaşayan pozitif iletişim kuramayan ve zorbalığa maruz kalan öğrenci okul içi sosyal etkinliklere katılımlarda isteksiz olup kendini soyutlayarak okuluna, öğretmenlerine ve arkadaşlarına olumsuz duygular besleyecektir (Bilgiç, 2009). Akran zorbalığı yapan ile zorbalığa maruz kalan öğrencilerin psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik açıdan etkilendiğine dair birçok araştırma bulunmaktadır (Dake vd., 2003; Delfabbro vd., 2006; Spriggs vd., 2007). Okul çağındaki çocukların gelişimleri üzerinde bu denli etkisi olan akran etkileşimi ve iletişimine eğitimin verildiği her ortamda önem verilmesi gerekmektedir (Sarı vd., 2007).

Akran grupları, normlara uymayı ve bağlı kalmayı bireye kazandırabileceği gibi geleceğe farklı açılardan bakarak farklı deneyimler tecrübe etmesine de yardımcı olacaktır. Birey arkadaşlarının içinde aileden bağımsız hareket etme, saygı gösterme, liderlik etme, düşünce biçimini geliştirme, cinsiyetine uygun davranma ve iş birliği içinde olma gibi farklı deneyimler kazanacaktır (Bursalıoğlu, 2010; Tezcan, 1997). Booker (2004), öğretmenleri ve akranları ile yapıcı, destekleyici ve cesaretlendirici paylaşımlar gerçekleştiren öğrencilerin okula yüksek düzeyde bağlandıklarını belirtmektedir. Arkadaşları tarafından onaylanıp kabul gören öğrencilerin sınıflarında ve okullarında geçirdikleri zamanlardan çok daha fazla keyif almaya eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Arkadaş desteğinin ve kabulünün yüksek olması bireyin okula yönelik doyumunu arttıracağından öğrencilerin kötü alışkanlıkları ve davranışları kazanmalarını sağlayan olumsuz ortamlara girmelerinin de önüne geçecektir (Osterman, 2000; Samdal vd., 2000).

Öğrencilerin birbirleri ile kurdukları sağlıklı iletişim topluluk oluşturabilme duygusu yanı sıra mevcut grupta değerli bir birey olduğunu da kendilerine hissettirir. Değer gören ve saygı kazanan öğrencilerde; bulunduğu ortamdan mutlu, yaşantılarından doyum sağlayan ve hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yüksek performans gösteren davranışlar

gözlemlenmektedir (Smith ve Sandhu, 2004). Okulunda değerli ve önemli olduğunu düşünen öğrencide sağlıklı benlik algısı oluşacağından başarıya ulaşma şansı da yüksek olacaktır.

2.1.8.2.3. Öğretmenler

Okul içerisindeki tüm paydaşların birbirleri ile etkileşimde olması beraberinde iletişimin de sürekliliğini getirmektedir. Bireyler arasında sürekli devam eden bu iletişimin kalitesi okul yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir (Korkmaz, 2009; Sarı, 2007). En yoğun etkileşim ve iletişim ise öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Öğretmenler, kaliteli iletişim kurarak adaletli ve demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerin toplum içerisindeki kişisel ve ahlaki gelişimlerinde en etkili rolü oynar (Mok ve Flynn, 2002). Öğretmen ve öğrenci iletişimi olumlu oldukça okul yaşam kalitesi de olumlu, negatif oldukça okul yaşam kalitesi de olumsuz yönde etkilenecektir. Öğrencileri ile olumlu iletişimi olmayan öğretmen derse istekli girmez, dersini mutlu ve verimli bir şekilde anlatamaz. Bu durum öğretmenin performansını olumsuz yönde etkiler. Öğretmeni ile olumlu iletişim kuramayan öğrenci de derse isteksiz girer, öğrenmesi gereken bilgileri ise verimli bir şekilde alamaz. Oysaki öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim olumlu yönde olsaydı bu durum hem öğrencinin hem de öğretmenin okul memnuniyet düzeyini yükseltecek ve okul yaşam kalitesi algılarının da olumlu olmasını sağlayacaktır (Malin ve Linnakyla, 2001).

Öğrencilerin, öğretmeni ilham kaynağı olarak görmesi ya da tam tersi işkence aracı olarak görmesi, sınıfta utandırılması veya onurlandırılması, incinmesi veya iyileşmesi kısacası sınıf ortamından duydukları memnuniyet öğretmenin oluşturacağı sınıf iklimine bağlıdır (Sinclair ve Fraser, 2002). Yine öğrencilerin okula dair besledikleri sevgi ve sevgisizlik okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile olan iletişimine bağlıdır. Okul ve sınıf sevgisinde en etkili rol öğretmenlere aittir. Öğrenciler çoğu zamanını okulda geçirdiğinden öğretmenlerinin kendilerini değerli görmesi ve hissettirmesi öğrencinin kendine güven duymasını sağlar. Kendine güven duyan öğrencinin arkadaşlık ilişkileri olumlu yönde gelişir, ders başarısı artar ve okul yaşam kalite algısı da yüksek olur (Leonard, 2002). Öğrencinin kendini sınıfın bir parçası gibi algılamadığı, kendine yönelik duygusal desteğin yetersiz olduğunu düşündüğü sınıf ve okul ortamında öğrencinin öz saygısı desteklenememektedir. Karşılaştıkları sorunlarla ilgili öğrencilerine yardımcı olmaya istekli, öğrencilerini iyi ve güzel şeylere teşvik eden, yeri geldiğinde ödül vermeyi ihmal etmeyen öğretmen; öğrenci yaşantısını iyileştirip öğrencinin duygu, tutum ve davranışlarına pozitif etki ederek okul yaşam kalitesini de yükseltecektir (Kandemir ve Özbay, 2009).

Rol model alındıkları göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin sözel ve sözel olmayan tüm davranışları, öğrencilerin eğitim hayatlarında okula dair edindikleri deneyimlerinde oldukça büyük bir yere sahiptir (Hallinan, 2008). İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi sadece öğretim sürecinde değil uzun vadeli eğitim yaşantısında da öğrenciye olumlu sonuçlar getirecektir (Kim ve Kim, 2013). Öğrencilerin pozitif eğitim yaşantısına sahip olabilmeleri için öğretmenler; kaliteli bir öğretim hizmeti sunmalı, etkili ve sağlıklı iletişim kurmalı, öğrencileri dikkatle dinleyip sorunlarına çözümler bulmalı ve değerli bir birey olduklarını kendilerine hissettirmelidir (Sarı, 2007).

2.1.8.2.4. Okul Yönetimi

Okuldaki mevcut yaşamı düzenleyen ve bunun sağlıklı bir şekilde devamlılığını sağlayan okul yönetiminin okuldaki bireyler tarafından nasıl algılandığına dair düzey, okul yönetimi boyutu içerisinde ölçülmektedir (İnal, 2009).

Okullar öğretim etkinliklerini gerçekleştirmek ve bireyleri eğitmek gibi iki temel amaca sahiptir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasından, öğrenci-öğretmen performanslarından, uyumlu ve ortak anlayışa sahip bir okul iklimi ve kültürünün oluşturulmasından okulun idari kadrosu sorumludur. Etkili eğitim-öğretim ve kaliteli okul kültürü için hem kişisel hem de mesleki boyutta nitelikli okul yöneticilerine ihtiyaç vardır (Bayram ve Aypay, 2012).

Öğrenci-öğretmen etkileşimi ve iletişimi daha yoğun olmasına rağmen okul idarecileri öğrencilerin okula karşı tutum ve bağlılıklarında oldukça etkilidir. Öğrenci sorunlarını dinleyip çözümler bulan, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyip bunları karşılayan yöneticiler, öğrencilere önemsendikleri ve değerli görüldüklerini düşündürtmekte bu da öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesine yönelik algılarını da olumlu etkileyecektir. Öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının yüksek olması için yönetim sürecine okuldaki tüm paydaşların aktif katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Gedik, 2014). Okul yöneticilerinin oluşturduğu demokratik okul ortamında yapılacak etkinlikler ve alınacak kararlarda tüm paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli vb.) katılımlarının sağlanıp fikirlerinin alınması etkili bir okul yaşamı yaratarak okul yaşam kalitesini de yükseltecektir (Kıncal ve Genç, 2002).

Öğrencinin okulu ile ilgili olumlu duygulara sahip olmasını sağlayacak kişi okul yöneticileridir. Okulu ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olan birey aynı zamanda

okuluna bağlılık duyan bireydir. Okuluna olumlu duygular besleyip bağlılık duyan bireylerin ise okul yaşam kaliteleri de yüksektir (Gücüş, 2020).

Okulun yapısından ziyade iyi ve kötü okul ayrımı okul iklimine bağlıdır. Okul ikliminin en iyi belirleyicisi ise okul yöneticileridir. Okul yöneticileri tüm paydaşlar açısından okul iklimini olumlu hale getirirse okul yaşam kalitesini de olumlu etkilemiş olur. Okul yönetimi, öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin hem kişisel hem de mesleki özellikleri o okulun atmosferini ve niteliğini belirleyecektir (Sarı, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008). İletişimi iyi, liderlik özelliklerine sahip, problemleri çözüme kavuşturmada becerikli idarecilerin olduğu okullarda sadece öğretmenler değil öğrenciler de mutlu ve huzurlu bir okul yaşantısına sahip olacaklardır. Liderlik özelliklerine sahip okul idarecilerini seven paydaşların olumsuz duyguları zaman içerisinde yerini olumlu duygulara bırakacak okula gelme istekleri artacaktır. Okula gelme isteği artan paydaşlar okula daha fazla bağlanacaklar bu da beraberinde başarıyı getirecektir (Aykıt ve Baba Öztürk, 2017; Demirtaş, 2010; Sarı, 2007).

Halawah'ın (2005) çalışmasında okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki etkili iletişimin olumlu okul iklimi ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Tanrıöğen (1995) ise yönetici davranışlarının öğretmenlerin moral düzeyleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Gök ve Tarayan'ın (2023) araştırma sonucunda ise öğretmenler okul atmosferini en çok okulun ortamının, yönetimin olumlu davranışları, öğretmenlerin kendi içlerindeki sağlıklı iletişimin etkilediğini dile getirmişlerdir. Kara ve Yılmaz (2023) ise okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul iklimi ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında okul yöneticilerinin tutum, davranış ve iletişimlerinin okul atmosferine ve öğretmen moral motivasyon düzeylerine büyük etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmeni etkileyen her durum örtük olarak öğrenciyi de etkileyeceğinden hem öğrenci hem de öğretmenin okul yaşam kalitesi algısında okul yöneticilerinin olumlu veya olumsuz etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri, bilgi birikimlerini ve etkili iletişim becerilerini kullanarak paydaşlarla iş birliği içerisinde, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını gözeten plan ve çalışmalar yaparak, öğrenci ve öğretmen görüşlerini eğitim öğretim sürecine dahil edip okullarında takım ruhu yarattıklarında tüm paydaşlar için daha verimli ve etkili bir okul yaşamı var olacaktır (Balcı, 2007; Turan 2007).

2.1.8.2.5. Statü

Statü boyutu, öğrencinin okul sınırları içerisinde kendini bir gruba ait, önemli, değerli ve özel hissetme durumlarını ele almaktadır. Okul içerisindeki hiyerarşik yapı anlamı taşımamaktadır. Öğrenciler okulda önemli bir yere sahip olduklarını, arkadaşları ve öğretmenleri için değerli olduklarını görmek isterler. Kendini değerli hisseden bireyin kendine olan güveni artar bu da çevreleri ile olan ilişkilerini olumlu yönde etkiler. Bireyin kendine güveni, mutluluğu ve başarısı sahip olduğu okul yaşam kalitesi düzeyinde önemli bir rol oynar (Karalar, 2017; Sarı, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008).

Bireyler içinde yaşadıkları topluma ait hissetmek ve kabul görmek isterler (Pagano, 1991). Yaşamlarının çoğunu okullarda geçiren öğrenci ve öğretmenler için de bu durum aynıdır. Kendilerini okul ortamında değerli, ait ve iyi hissetmek isterler. Kendini bulunduğu ortamın bir parçası hisseden, çevresindeki bireyler tarafından değerli görülen öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kaliteleri yüksek olacaktır (İnal, 2009). Ancak tam tersi okulda önemsenmeyen, dışlanan ve kabul görmeyen bireyler gruba aidiyet duygusu yaşayamayacaklarından kendilerini mutsuz hissedeceklerdir. Bu da bireylerin okul yaşam kalitesi alt boyut algı düzeylerini olumsuz etkileyecek genel okul yaşam kalitesinin düşük algılanmasına neden olacaktır (Zenciroğlu, 2017).

Öğrencilerin kendilerine verdikleri değer, yetenekli olduklarına dair düşünceleri ve okula ait olduklarını hissetmeleri okul yaşantılarının olumlu olabilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu yüzden okullar, öğrencilere duygu ve düşüncelerini geliştirmelerine fırsatlar yaratmalı, biricik olduklarını hissettirmeli ve onların fikirlerini önemsemelidir (Sarı, 2007).

2.1.8.3. Okul Yaşam Kalitesinin Ölçümü

Okul yaşam kalitesinin ölçümü, bilişsel olmayan faktörlerin öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesine yardımcı olurken aynı zamanda da okul yaşamına dair bakış açısının yansıtılmasına imkan tanımaktadır (Wright ve Scullion, 2007). Okul yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin okul genel memnuniyet düzeyleri belirlenerek okul yaşam kalitesi düzeyi ve anlamı ölçülmeye çalışılmıştır (Yılmaz, 2005).

Alanyazında okul yaşam kalitesinin ölçümü ile ilgili yurt dışı kaynaklı çalışmalara bakıldığında çoğunlukla Epstein ve Mcpartland'ın (1976) geliştirdiği "QSL: The Quality of School Life" (Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği) kullanılmaktadır. 14 doğru-yanlış, 9 çoktan seçmeli soru ifadeleri ve 5'li likert tipte 4 adet hazırlanmış ifade ile birlikte toplam 27

soru/ifade yer almaktadır. Epstein ve Mcpartland (1976) tarafından geliştirilmiş olan QSL, "okuldan memnuniyet", "sınıf çalışmalarına bağlılık" ve "öğretmenlere verilen tepkiler" olmak üzere 3 boyutu incelemektedir. Okuldan memnuniyet boyutu, okuldan memnuniyet ile öğrencilerin okula dair tepki düzeylerini; sınıf çalışmasına bağlılık boyutu, öğrencilerin eğitim ve okul fırsatlarına çalışmalarına ilgi ve bağlılıklarını; öğretmenlere verilen tepkiler boyutu ise öğrenci-öğretmen etkileşimi, iletişimi ve tutumlarının değerlendirmesini içermektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla Sarı (2007) tarafından geliştiren 2012 yılında güvenirlik ve geçerlik çalışması tekrarlanan "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ile karşılaşılmaktadır. Sarı (2007), Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin geliştirilmesinde 1479 öğrenciden elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi uygulayarak altı boyut olmak üzere toplam 30 maddelik ölçme aracı elde etmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde "Olumlu Duygu, Olumsuz Duygu, Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yönetimi, Statü, Başarı, Kimlik, Fırsatlar, Sınıf Ortamı, Öğretim Programı ve Sosyal Etkinlikler" adında on iki alt boyutla ilgili 185 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin 11-14 yaş düzeyi oluşu bazı düzenlemeleri gerekli kılmış ve analizler sonucunda "Okula Yönelik Duygular, Öğretmenler, Öğrenciler, Okul Yönetimi, Statü ve Sosyal Etkinlikler" olmak üzere toplam altı boyuttan oluşan 30 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur. 2012 yılında ise bu ölçeğin güvenirlik ve geçerliği tekrar yapılmış açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu beş boyut olacak şekilde toplam 35 maddelik likert tipi bir ölçme aracı ortaya konulmuştur. Elde edilen ölçekte ise "Okula Yönelik Duygular, Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yönetimi ve Statü" olacak şekilde toplam beş alt boyut yer almaktadır. Analizlerin sonucunda ise Sarı'nın (2007) ilk yapmış olduğu çalışmaya benzer bir yapı elde edildiği ancak daha önce elde ettiği yapıda yer alan "Sosyal Etkinlikler" alt boyutunun bu yeni yapıda yer almadığı görülmektedir. Bu da okuldaki sosyal etkinliklerin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında önemli bir yere sahip olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak analiz değerleri incelendiğinde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Daha önce elde edilen yapıya benzer sonuçlar elde edildiğinden benzer araştırmalarda kullanılabilecek kararlı bir yapıya sahip olduğu da görülmektedir (Sarı, 2012).

2.1.8.4. Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Unsurlar

Okul yaşam kalitesini etkileyen unsurların belirlenmesinde eğitim sisteminin temelini oluşturan öğrenci faktörünün okula dair ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğu ve

okulun bu ihtiyaç ve beklentilere cevap verip gerçekleştirebilmesi büyük önem taşımaktadır (Demirtaş ve Kahveci, 2010; Özdemir, 2000).

Öğrencinin okul yaşam kalitesi algısının değerlendirilmesinde sadece okul etkenlerine bakmak değerlendirmenin eksik olmasına neden olacaktır. Öğrencinin hayata hazırlanmasında en temel beklenilen davranış olan öğrenmenin, en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için okul ve çevresindeki tüm unsurların öğrencilerin okula dair olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve tutumlarına etkisinin olacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Altındağ, 2015).

Epstein ve Mcpartland (1976) okulun sosyal yapısı, sınıf etkinliklerine katılım ve öğretmenlerle kurulan etkileşimi okul yaşam kalitesinin önemli belirleyicileri olduğunu dile getirmiştir. Karatzias vd. (2001) sınıf düzeyi, cinsiyet, okula dair duygu ve stresin okul yaşam kalitesini etkilediğini belirtmektedir. Kong'a (2008) göre ise okul yaşam kalitesini etkileyen unsurlar; okul düzeyi, öğrenme sürecinde kullanılan etkinlikler, öğrenmedeki olumlu tecrübeler ve okul başarısıdır. Bu konuda yapılmış farklı çalışmalara bakıldığında öğretim programının içeriğinin, öğretmen tutumlarının, öğrencilerin başarıyı elde etme yolundaki motivasyonlarının ve okuldan beklentilerinin okul yaşam niteliğini etkilediği yönünde sonuçlar bulunmuştur (Leonard, 2002; Mok ve Flynn, 2002).

Farklı okul türlerinde yapılmış araştırmalara bakıldığında,

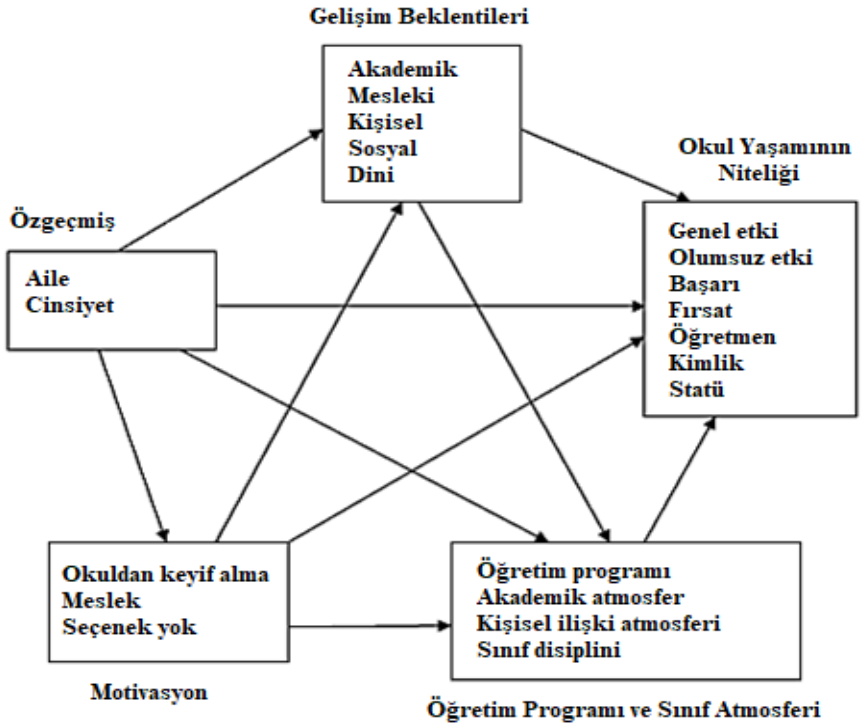
- ✓ sosyo-ekonomik durum
- ✓ aile yapısı
- ✓ cinsiyet
- ✓ sınıf fiziki kapasitesi
- ✓ akademik başarı
- ✓ okul devamlılığı

değişkenlerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile yakın bir ilişki gösterdiği elde edilmiştir (Leonard, 2002). Öğrencilerin öğretmenle etkileşimi ve sınıf içerisindeki deneyimleri okul yaşam kalitesini etkileyen en önemli unsurlar arasındadır (Jaavall, 2007; Sarı, 2012).

Okulların birbirlerinden farklı yönetilmesi ve işleyişlerinin olması, okul kültürlerinin farklılaşmasını sağlamaktadır (Doğanay ve Sarı, 2006). Okulların mevcut okul kültürleri, okul içerisindeki her bireyin birbirleri ile olan ilişkisini karşılıklı olarak etkilemektedir

(Rosenholtz, 1991; Akt., Terzi, 2005). Bu da okul kültürünü, okul yaşam kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biri yapmaktadır.

Mok ve Flynn (2002) Avustralya'da yapmış oldukları araştırma ile öğrencilerin okul yaşam kalitelerine etki eden faktörler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için bir model oluşturmayı amaçlamıştır. Bunun üzerine 1) öğrencilerin demografik geçmişi, 2) akademik motivasyonları, 3) okuldan gelişimleri ile ilgili beklentileri, 4) sınıf ortamı/öğretim programı ve 5) öğrencilerin okul yaşamı niteliğinden oluşan path analizine dayalı bir ölçek geliştirmişlerdir. Öğrencilerin okul yaşam niteliğini etkileyen unsurları belirlemek üzere geliştirilen path modeline dayalı bu ölçeğin, birbiriyle bağlantılı, doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu beş değişkenin ilişkisine Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5.Okul yaşam kalitesine katkıda bulunan faktörlerin ilişkilerinin belirlenmesindeki kavramsal çerçeve (Mok ve Flynn, 2002)

Bu çalışmada modeldeki diğer değişkenlerin etkileri kontrol altına alındıktan sonra, öğrencilerin sınıf ortamındaki deneyimlerinin yani olumlu sınıf ortamının okul yaşam kalitelerini açıklayan en önemli unsur olduğu sonucu elde edilmiştir.

Jaavall (2007), öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesinin okul yaşam kalitesini etkileyen en önemli değişken olduğunu ifade edip öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinden aldıkları doyumun okula karşı algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Sarı (2007), olumlu/olumsuz duygu ve düşüncelerin okul yaşam kalitesini oluşturduğunu ve bu düşüncelerin oluşmasında öğrenci öz saygı düzeyinin, kimlik bilincinin, okula verilen değerin, öğretmen desteğinin, okulun yarar sağladığına dair düşünceleri ve başarı algılarının etkili olduğunu dile getirmiştir.

Kong (2008) araştırmasında ise cinsiyet, okul düzeyi, okul başarısı, olumlu öğrenme tecrübeleri, öğretmenin öğrenmedeki desteği ve aktif öğrenme için kullanılan etkinlikleri okul yaşam kalitesini etkileyen faktörler olarak ifade etmiştir. Durmaz (2008), cinsiyet (kız) ve sınıf düzeyinin liselerde okul yaşam kalitesini etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmiştir.

Argon ve Köşterelioğlu (2009), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada okul kültürü, kimlik bilinci, öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrencilerin gelecek algılarının okul yaşam kalitesini etkileyen en önemli faktörler olduğunu ifade etmiştir.

Bilgiç ve Sarı (2010); sınıf ortamının okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisini incelemişler; empatiye dayalı sınıf ortamı algısı olumlu olanların okul yaşam kalitesi algılarının da olumlu olduğu, sınıf düzeyinin ise empatik sınıf ortamı algısı ile okul yaşam kalitesi algısı üzerinde önemli bir değişken olduğunu ifade etmiştir. Demir, Kaya ve Metin (2012) okul yaşam kalitesinin bazı boyutlarının anne-babanın eğitim durumu ve sınıf düzeyi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Tunç ve Beşaltı (2013) sınıf düzeyi, cinsiyet, öğrencilerin algılarındaki okul başarı durumları, anne-babanın birlikte olma ve sosyoekonomik durumlarına göre okul yaşam kalitesini incelemiş ve sosyoekonomik durumun, anne-baba'nın bir arada olması ve algılanan okul başarısının okul yaşam kalitesini etkileyen unsurlar olduğunu belirtmiştir. Erden ve Erdem (2013) okul yaşam kalitesini etkileyen faktörleri cinsiyet (kız), küçük sınıfta olmak ve sınıf mevcudunun düşük olması olarak belirtmiştir.

Telef (2014) okul yaşam kalitesinin değişkenlerini incelediği çalışmasında cinsiyet faktörünün öğretmene beslenilen duygular açısından önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir. Yine öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimi ile kendi başarı algılarının okul yaşam kalitesinin değişkenlerinde önemli bir yere sahiptir.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde okul yaşam kalitesini etkileyen unsur olarak sosyo-ekonomik durum, aile yapısı, cinsiyet, sınıf fiziki kapasitesi, akademik başarı, okul devamlılığının ön plana çıktığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda unsurlar gözönüne alındığında özellikle kız öğrencilere vurgu yapılması dikkat çekmektedir.

2.1.8.5. Okul Yaşam Kalitesinin Önemi

Hayatın pek çok alanında önemli olan kalite kavramı, zamanının çoğunu okulda geçiren öğrenci açısından düşünüldüğünde okuldaki yaşamlarının kaliteli oluşu oldukça önem teşkil etmektedir. Okul yaşam kalitesi okul sınırları içerisindeki tüm bireyleri iyi ya da kötü az veya çok bir şekilde etkilemektedir. Gerçek yaşama hazırlık olarak görülen okulların bireylere etkileri yakın, gözle görülebilir olabileceği gibi öğrencilerin meslek seçimleri ile kariyer planlamaları gibi uzak olarak da karşımıza çıkabilir (Mok ve Flynn, 2002; Sarı, 2007).

Eğitimde daimi başarının yakalanabilmesi için eğitimin, bilimin ışığında değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda kendini sürekli geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. Okullar ise sundukları tüm imkanları gözden geçirerek bireylerin ihtiyaç ve isteklerini dikkate alarak okul yaşam kalitesini tüm paydaşlar için en üst seviyeye çıkarmalı ve korumalıdır. Olumlu okul kültürü ve iklimi eğitimde kaliteyi arttıracağı gibi bireylerin okulu sevmelerini, okula ait hissetmelerini ve devam etmelerini, okuldan doyum sağlamalarını, görev-sorumluluklarını severek ve isteyerek yerine getirmelerini sağlayacak öğrenme isteklerini arttıracak bu da beraberinde başarıyı getirecektir (Yıldız, 2019).

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).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme sorumluluğu ve okul yaşam kalitesi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğrenme Sorumluluğu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gömleksiz, Kılınç ve Cüro (2011), betimsel nitelikteki bu çalışmalarında öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerde öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisini öğretmen görüşlerine göre belirlemek istemişlerdir. Bu amaçla 2010-2011 eğitim

öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesindeki ilköğretim okullarının 3., 4. ve 5. sınıflarında görev yapan 141 öğretmenin katıldığı araştırmada 24 maddelik beşli likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, levene testi, MWU, KWH ve LSD testleri kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri değerlendirilirken cinsiyet, kıdem, sınıf ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucunda hem kadın hem de erkek öğretmenler etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını sağlamada ve sorumluluk geliştirmelerinde etkili bulmuşlardır. Sınıf değişkenine göre öğretmen görüşlerinde farklılık bulunmamıştır. Tüm gruplardaki öğretmenler etkinliklerin öğrencilerde öğrenmeye karşı motivasyonu artırdığını, iş birliğini geliştirdiğini, öğrenme sürecine aktif katılımı sağladığını, öğrenme becerilerini ve sorumluluklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bir başka sonucu ise sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ve düşük düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre etkinliklerin öğrencilerde sorumluluk geliştirmelerini sağlamada daha etkili olduğunu bildirmeleri olmuştur.

Şahan (2011), ilköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarında öngörülen sorumluluk eğitimine dönük kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında tarama modeli kurgulanmıştır. Betimsel ve nicel olan çalışmada araştırma verileri, Kırşehir il merkezinde MEB'e bağlı 15 ilköğretim okulundaki 5. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 615 öğrenci ile bu öğrencilerin derslerine giren 124 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrencilere dönük iki farklı "Kişisel Bilgi Formu" ile 5. ve 8. sınıf ders programlarına göre geliştirilen iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarında; anne-baba eğitim düzeylerine, babaların mesleklerine, ailelerin gelir düzeylerine göre bazı faktörlerde anlamlı farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir.

Yeşil (2013), ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmeleri için öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında tarama modeli kullanmıştır. Veriler, araştırmacının kendisi tarafından 2012 yılında geliştirilen "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir ilinde her bir sınıf düzeyinde (9,10,11 ve 12. sınıf) öğrenim görmekte olan 7'si Meslek ve Anadolu Meslek Lisesi, 5'i Anadolu Lisesi, 2'si ise Genel Lise (öğrencisini sınavla almayan) olmak üzere toplam 14 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 591 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler; aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, MWU testi, ANOVA testi uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırmacı sonuçta; ortaöğretim öğrencilerinin dış

yönetimli öğrenme sorumluluklarını anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde yerine getirdiklerini; kız öğrencilerin erkeklere göre, alt sınıf öğrencilerinin üst sınıf öğrencilerine, dershaneye gitmeyenlerin ise gidenlere göre, genel lise öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirdiklerini ortaya koymuştur.

Çam ve Oruç (2014), çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme sorumluluğu ve güç dengesine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Nitel araştırma türlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmada rastgele örnekleme yoluyla 4 ilköğretim öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve içerik analizi türlerinden kategorisel analizle işlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin öğretimin merkezinde olması gerektiğini düşündükleri fakat bunu uygulamaya koyma hususunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudunun ve öğretim programlarının gereğinden fazla bilgi yüklü olmasından dolayı bu uygulamanın gerçekleştirilemediği belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilere sorumluluk verirken bireysel farklılıkların önemi üzerinde durulmuş, öğretmenin öğrencileri ön plana çıkarması ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları için onları yönlendirmesi gerektiği düşünülmekte ve bu doğrultuda araştırmacılar tarafından öğrenme sorumluluğunu öğrenciye kazandırma, güç dengesinin paylaşılabilmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Aydoğan ve Gündoğdu (2015) araştırmalarında öğrencilerin sorumluluk alma konusunda gösterdikleri istenmeyen davranışları azaltmak amacıyla tasarlanan "Sorumluluk Programı"nın etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, sorunlara çözüm bulmak amacıyla ve doğasına uygun olduğu için eylem araştırması yöntemi kullanılarak 2012-2013 eğitim yılının ikinci yarısında Aydın ili Bozdoğan ilçesi'ndeki bir köy ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, öğretmen gözlemleri ve öğrenci takip formları aracılığıyla belirlenen dört öğrenci dahil edilmiştir. Okul kültürüne uyum ve davranış özellikleri göz önünde bulundurularak, ders içi, ders dışı, dayanışma ve aile içi sorumluluk olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir eylem planı hazırlanmış ve dört hafta boyunca uygulanmıştır. Öğrenciler, tüm ders saatlerinde ve mümkün olduğunca ders aralarında araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem ve görüşme formları ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin en çok sevdikleri görevleri daha etkin bir şekilde yerine getirdikleri ve daha sorumlu davrandıkları, bu nedenle sorumluluğun niteliğinin önemli olduğu görülmüştür. Araştırma sürecinde öğrenciler, neredeyse her gün ödevlerini yapmış, mutlu olmuş ve istenmeyen davranışlarında azalma görülmüştür. Diğer öğrenciler de

bu sürece olumlu yaklaşmış, kıskançlık göstermemişlerdir. Ancak, temizlik alışkanlığı gibi bazı alanlarda değişim gözlenmemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarının özel programlar ve öğretmen-aile-rehber öğretmen desteğiyle iyileştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Çatalbaş ve Semerci (2016), araştırmalarında hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni ile tasarlanmıştır. Deney grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın Karahüseyinli İlkokulu üçüncü sınıfında okuyan 20 öğrenci, kontrol grubunu ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın Terkehaliller İlkokulu üçüncü sınıfında okuyan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen "Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu" ölçeği ile toplanmıştır. "Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu" ölçeği, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön-sontest olarak ve aynı zamanda kalıcılığı ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Mann Whitney U-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme ve sorumluluk düzeylerinin, kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu ve anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu kalıcı bir davranış olarak yerleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yakar (2017), çalışmasında potansiyel gelişim alanı bağlamında fen bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilen öğrenme görevleri aracılığıyla ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının fen başarılarını ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırmasına göre planlanan araştırma hem nitel hem de nicel boyuta sahiptir. Muğla-Ula'da bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 7 kız-9 erkek toplam 16 altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, öğrenme sorumluluğu, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve fen başarıları açısından belirlenen 8 potansiyel gelişim alanı seçilmiştir. Seçilen 8 öğrenme görevi hakkında veri toplama aracı olarak Erişti (2017) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği", Allan (2006) tarafından geliştirilen "Öğrenme Sorumluluğu Kontrol Listesi", Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği", Dupuis ve Abrams (2017) tarafından geliştirilen "Çoktan Seçmeli Fen Bilimleri Akademik Başarı Testi", Schemelleh, Moosbrugger ve Müler (2003) tarafından geliştirilen "Açık Uçlu

Fen Bilimleri Akademik Başarı Testi ve Öğrenme Görevleri Değerlendirme/Derecelendirme Ölçeği", araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Öğrenci-Veli-Öğretici/Uygulayıcı Görüşme Formları" ve "Saha Notları" kullanılmıştır. Betimsel analizin yönteminin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre potansiyel gelişim alanı bağlamında gerçekleştirilen öğrenme görevlerinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve fen başarılarını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgular eşliğinde, her potansiyel gelişim alanı partnerinin profil, gözlem ve görüşmeleriyle birlikte değerlendirilmiş ve ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Kesici (2018) çalışmasında lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesine göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında Siirt'te liseye kayıtlı 536 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin sorumluluk düzeyini belirlemek için "Beş Faktör Envanteri"nin sorumluluk alt boyutu kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS ile çözümlenmiştir. Araştırmada kızların sorumluluk puanlarının istatistiksel olarak erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca meslek lisesi öğrencileri ile imam hatip lisesi öğrencilerinin sorumluluk puanlarının istatistiksel olarak Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre sorumluluk puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dalkıran (2019) araştırmasında, ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları ile öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desen yöntemi kapsamında ön test-son test kontrol gruplu desene uygun olarak yapılmıştır. Araştırma, 2018–2019 yılları içerisinde Zonguldak ilinin bir ilçe merkezinde yer alan ilkokul 4. sınıfta okuyan 56 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "akademik başarı (dinleme) testi", "akademik başarı (konuşma) testi" ve "Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği" (Semerci ve Pamuk, 2012) kullanılmıştır. Veri analizinde t-testi kullanılmıştır. Araştırmada ECRIF taksonomisine uygun olarak düzenlenen İngilizce dersinin, akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucu ortaya konmuştur. İngilizce dersi öğretiminin ECRIF taksonomisine göre yapılandırılması ile birlikte öğretmenler, öğrencilerinin dil becerilerini artırmada ihtiyaç duydukları fırsatları sağladıkları için akademik başarılarında artış olduğunu ifade etmişlerdir.

Gözüyukarı'nın (2019) araştırmasının temel amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemine uygun olarak betimsel tarama çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma; Sakarya ilinin Adapazarı ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 5. 6. ve 7. sınıflardan 150'si (%50,0) kız, 150'si (%50,0) erkek toplam 300 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 100'ü (%33,3) 5.sınıf öğrencisi,100'ü (%33,3) 6.sınıf öğrencisi ve 100'ü (%33,3) 7.sınıf öğrencisidir. Araştırmada verilerin toplanmasında "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" (Semerci ve Pamuk, 2012) kullanılmıştır. Veri analizinde ise iki değişken arası ilişkinin belirlenmesi için t testi, ikiden fazla değişkenin arasındaki ilişkinin belirlenmesi için tek faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, 5. ve 6.sınıfların 7.sınıflara göre sosyal bilgiler dersinde öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet faktörü açısından bakıldığında ise kız öğrencilerin, erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığı olduğu elde edilmiştir.

Ateş (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Yozgat'ın Akdağmadeni ilçesine bağlı 2 ortaokulda öğrenim gören 280 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Yakar ve Saracaloğlu'nun (2017) geliştirdiği "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" ile yaratıcı problem çözme becerilerinin saptanması için Baran Bulut, İpek ve Aygün'ün (2018) geliştirdiği Türkçeye uyarlanan "Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde, öncelikle normallik testine bakılmıştır. Daha sonra değişkenlerin; cinsiyete göre incelenmesi amacıyla Mann-Whitney U Testi, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumuna göre incelenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Son olarak iki değişken arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerilerinin, cinsiyet ve baba öğrenim durumuna göre farklılaştığı fakat sınıf düzeyi ve anne öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğrenmeye karşı sorumluluk ile yaratıcı problem çözme becerisinin birbiri ile ilişkili olduğu, biri arttığında diğerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürsoy, Gürsoy, Zeki ve Çamlıyer (2020) çalışmalarında Kütahya ili Simav ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Simav'da 3 ortaokulda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 135 kız ve 180 erkek olmak üzere toplam 315 öğrenci katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi amacıyla Kır (2012) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ile "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" kullanılarak elde edilen araştırma veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t testi kullanılan analizler sonucunda beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ve davranış toplam skoru ile öğrenmeye yönelik sorumluluk toplam puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ve davranışları ile öğrenmeye yönelik sorumluluklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile öğrenme sorumlulukları seviyelerine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir farkla daha iyi durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hakkari (2020) çalışmasında Hatay Üniversitesi, Kırıkhan Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü öğrencilerinin öğrenme sorumluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 205 meslek yüksekokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler öğrenme sorumluluğu ölçeği ile toplanmıştır. Veriler ortalama, standart sapma t-testi, ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin ölçek orta değerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sorumluluk puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve ikamet ettikleri yerlere göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kolan (2020) araştırmasında lise öğrencilerinin problemli internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki farklı okul türlerinde öğrenim gören 1005 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği" (Ergen Formu) (Ceyhan ve Ceyhan, 2009) ve "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği" (Lise Öğrencisi Formu) (Yeşil, 2013) kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler ile ilişkili örneklemler t-testi, bağımsız

örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD çoklu karşılaştırma testi, pearson momentler çarpımı korelasyon testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, lise öğrencilerinin problemli internet kullanımlarının düşük düzeyde olduğu, aşırı kullanım alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve algılanan akademik başarı değişkenleri ile problemli internet kullanımı arasında anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır. Anne eğitim ve baba eğitim düzeyi ile problemli internet kullanımı arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Örneklemde yer alan öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dış yönetimli öğrenme sorumlulukları ile öz yönetimli öğrenme sorumlulukları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Öğrencilerin dış yönetimli öğrenme sorumlulukları puanları öz yönetimli öğrenme sorumlulukları puanlarından yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları puanlarının cinsiyet, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi ile öğrenme sorumlulukları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmada problemli internet kullanımının ve öğrenme sorumluluğunun açıklanmasında en yüksek etki büyüklüğü değerleri günlük internet kullanım süresi değişkeninde tespit edilmiştir. Problemli internet kullanımı ile öğrenme sorumlulukları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda internetin olumsuz sonuçları ve aşırı kullanım alt boyut puanlarının öğrenme sorumluluklarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal fayda/sosyal rahatlık alt boyutunun ise öğrenme sorumlulukları üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Özbulat (2020), 2018–2019 öğretim yılının ikinci yarıyılında Düzce ilindeki devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini ve okul motivasyonlarını cinsiyet, sınıf, akademik ortalama ve düzey kümesi değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Amaçsal örnekleme maksimum çeşitlilik yoluyla belirlenen toplam 960 öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanıldığı araştırmada öğrencilerin cinsiyeti, akademik ortalama ve sınıf düzeyine ilişkin veriler "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmış veri toplama aracı olarak Kaynak, Özhan ve Kan (2017) tarafından geliştirilen "Ortaokul Okul Motivasyonu Ölçeği" ve Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler üzerinde; aritmetik ortalama, standart

sapma, t testi, Mann Whitney-U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve 5.sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öğrenme sorumluluğuna ve okul motivasyonuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Düzey kümesi uygulaması yapılan ve yapılmayan okullar arasında akademik ortalaması yüksek olan üst grup öğrenciler ve akademik ortalaması orta ve düşük olan alt grup öğrenciler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenme sorumluluğu ile okul motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Şekerci (2020) bu çalışmayla ilkokul öğrencilerinin sorumluluk algısı ve öğrenme deneyimlerinin belirlenerek bir ilişki kurulmasını amaçlamıştır. Araştırmaya Diyarbakır ilinde orta ve alt sosyo ekonomik düzeyde öğrencilerin öğrenim gördüğü bir ilkokuldan 10 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde tipik durum örneklemi tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Araştırma verileri ise öğrenci resimleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise tematik analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada "sorumluluk ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencileri sorumluluğu iş, görev ve yükümlülük olarak anlamlandırmaktadır. Bunun yanında öğrenciler sorumluluğu aile, okul ve yakın çevreden telkin ve model alma yollarıyla öğrenmektedir. Öğrenciler tarafından model olarak alınan kişiler ise çeşitli özelliklerinden ötürü örnek alınan kişilerdir.

Şenkal (2020), araştırmasında ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yapılmış ve açımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bartın ili Merkez ilçesinde yer alan 10 ortaokulda öğrenim görmekte olan 663'ü kız ve 722'si erkek olmak üzere 1385 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarından "Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği" (Semerci ve Pamuk,2012) kullanılmıştır. Verilere üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi işlemleri uygulanmıştır. Kız öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunun erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu okuldan okula değişkenlik göstermiştir. Öğrencilerin evlerinde derslerle ilgili çalışmaları, daha çok ödev yapma, kitap okuma, konu tekrarı, test çözme konularında yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin ödev yapmakta sorumluluk aldıkları, ödevlerini sıklıkla yaptıkları, ödev yapma sebeplerinin de daha çok öğrenmek, ödev yapmayı kendi sorumlulukları olarak görmeleri ve

okulda eksi almamak için olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ifadelerindeki dersin oyundan öncelikli olma nedeninin, onların iyi bir meslek sahibi olmaya yönelik inançlarından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin görüşlerinden, öğrencilerin öğrenme isteklerinin olduğu ve çoğunlukla yeni bir şeyler öğrenip, bilgi edinmek ve okuldaki başarılarını artırmak için öğrenmeyi sevdikleri görülmüştür. Ödev yapılmadığında ise en çok hissedilen rahatsızlıklar ve duygular ise üzüntü, öğretmenden çekinme, küçük düşme endişesi, başarısızlık endişesi, endişe duyma, uyuyamama ve sorumluluk hissetme şeklindedir. Öğrencilerin kendi aileleri tarafından ders çalışmaya zorlanmadıkları, derslerin takibi ve kontrolü noktalarında öğrencilere en çok destek verenlerin ise aileleri olduğu ortaya konmuştur.

Er ve Mete (2021), araştırmalarında ailelerin akademik tutumuyla birlikte çeşitli (yaş, cinsiyet, sınıf, kardeşlerin sayısı, anne ve babanın eğitim seviyesi, ailenin gelir durumu, evdeki oda durumu vb.) değişkenlerinin de dikkate alınarak başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisini ortaya koymayı amaçlamışlarıdır. Yapılan çalışma "deneysel olmayan nicel araştırma" kapsamındadır ve uygulamaya göre tarama metodu tercih edilmiştir. İstanbul ili Esenyurt ilçesi Ali Kul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine, yüz yüze uygulama anket uygulaması yapılmış ve toplam 967 adet anket tamamlanmıştır. Araştırmada, verilerin elde edilmesi yönünden "Survey yaklaşımı (alan taraması)" kullanılmıştır. Alan taraması modelinde ise anket metodu seçilmiştir. Veriler "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği" (Yeşil, 2013) ve "Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri" (Conroy, 2001) kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde Mann-Whitney-U testi, Kruskal Wallis testi, Kendall's tau_b korelasyon analizi, Yapısal Eşitlik Modeli analizi ve Doğrulayıcı Faktör analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ailenin akademik tutumu arttıkça öğrenme sorumluluğunun arttığı, ailenin akademik tutumunun ve öğrenme sorumluluğunun performans başarısızlığı ile anlamlı ilişkili olduğu, öğrenme sorumluluğunun "kısmi aracı" etkili bir parametre olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gökalp, Uluçınar, Değirmenci ve Yüksel (2021), yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin öz denetim becerileri ile sorumluluk değeri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlarken aynı zamanda çalışmada öğrencilerin öz denetim becerileri ve sorumluluk değerleri, cinsiyet, günlük internet kullanımı, günlük televizyon izleme değişkenleri açısından irdelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde kolay örnekleme yoluyla seçilmiş altı farklı ortaokulda 5., 6. ve 7. sınıfa devam eden toplam 405 ortaokul öğrencisi

oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Gökalp ve İnel (2021) tarafından geliştirilmiş “Öz denetim Ölçeği" ile yine Gökalp (2021) tarafından geliştirilmiş “Sorumluluk Ölçeği” nden yararlanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans; fark testlerinden bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilişkisel testlerden pearson momentler çarpım korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizleri yardımı ile çözümlenmiştir. İlgili analizler SPSS 22 paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin günlük internet kullanma, televizyon izleme ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından sorumluluk ve öz denetimlerinde istatistiksel anlamda fark görülmezken, cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öz denetim becerisi ile sorumluluk değeri arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu; öğrencilerin öz denetim becerilerinin sorumluluk değerlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu araştırmanın diğer sonuçlarındandır.

Gülle (2021) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okula yönelik motivasyonlarını, derse yönelik etkin katılım ve öğrenme sorumlulukları yönünden inceleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 184 erkek ve 182 kızdan oluşan toplam 366 devlet ortaokulu öğrencisi çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgiler Formu” (Gülle, 2021), “Okul Motivasyon Ölçeği” (Kaynak vd., 2017), “Etkin Katılım Ölçeği” (Güvenç, 2015) ve “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” (Yakar ve Saracaloğlu, 2017) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler sunulmuş, araştırılan hipotez testleri için de ilişkisiz (bağımsız) örneklemler, t-testi, tek faktörlü varyans analizi, Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon, derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okul motivasyonlarının derse yönelik etkin katılım ve sorumluluklarının öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği ve okul motivasyon desteği ile anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okula yönelik motivasyonları ile derse etkin katılımları ve öğrenme sorumlulukları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Gürkez (2021), çalışmasında robotik kodlama eğitiminin üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerine etkisi araştırmıştır. Hazırlanan bu eğitim robotik kodlama atölyesinde verilmiştir. Bu süreçte hazırlanan eğitim, konu uzmanları

tarafından tasarlanmıştır ve uygulanmıştır. Eğitim, 4 hafta süreyle haftada 4 saat olarak düzenlenmiştir. Robotik Kodlama dersinde öğrencilerin akademik başarısı, robotik kodlama eğitiminin üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmada "Ön test – Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen Model" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Robotik Kodlama eğitimi birebir iletişim gerektirdiği için ve Robotik Kodlama dersi süresinin uzun olması ve kısıtlı sayıda Robotik Kodlama malzemesi olması göz önünde bulundurularak hedef kitle belirlenmiştir. Bu bağlamda ulaşılması hedeflenen öğrenci sayısı 20 kontrol 20 deney grubu olmak üzere toplamda 40 kişi olarak belirlenmiştir. Bunlardan 21'i erkek, 19'u kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada derse yönelik "akademik başarı testi" geliştirilmiş, "Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği" (Karakelle ve Saraç, 2007) ve öğrenmeye yönelik sorumluluk durumlarını (Yakar ve Saracaloğlu, 2017) belirlemek amaçlı 2 farklı ölçekten yararlanılmıştır. Toplamda 4 hafta süren eğitimlerin sonucunda elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 20 programında analiz edilmiştir. Yapılan tüm bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının eğitimden önceki ve eğitimden sonraki değerlerinin arasında pozitif yönde bir artış gözlenmiştir. Bu artış, üst bilişsel farkındalık ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları için istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiştir.

Sontur, Bilgili ve Öğüt (2021) çalışmalarında ortaokul öğrencileri için ailenin akademik tutumunun ve öğrencinin öğrenme sorumluluğunun ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma nicel araştırma yönteminin tarama deseniyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde eğitim vermekte olan 10 özel ortaokulda eğitim gören ve ankete gönüllü katılan toplam 250 öğrenci oluşturmuştur. Verileri toplamak için "Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği" (Kapıkıran, 2016) ve "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" (Yakar ve Saracaloğlu, 2017) kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, ebeveyn akademik başarı baskısı boyutu ebeveyn akademik başarı desteği boyutu ile %68.4 azaltıcı yönde, öğrenme sorumluluğu ile %67.9 pozitif yönlü anlamlı ilişkilidir. Ebeveyn akademik başarı desteği boyutu öğrenme sorumluluğu ile %71.4 pozitif yönlü anlamlı ilişkili olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda, ailenin akademik tutum puanı 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.685 br artmaktadır. Ebeveyn akademik başarı baskısı 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.684 br azalmakta ve ebeveyn akademik başarı desteği 1 br arttığında öğrenme sorumluluğu 0.718 br artmaktadır. Görüleceği üzere ailenin akademik tutumu öğrenme sorumluluğu üzerinde anlamlı etkili çıkmıştır.

Demirelli (2022), Çankırı ili okul pansiyonunda kalan ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını alma açısından ailelerinin yanında kalan öğrencilerle aralarında bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Yakar ve Saraçoğlu (2017) tarafından geliştirilen "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya 80 erkek ve 243 kız olmak üzere toplamda 323 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda pansiyonda kalan öğrencilerin aileleri yanında kalan öğrencilere göre sosyal, duygusal ve akademik yönden farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ailesinin yanında kalan öğrencilerin pansiyon vb yerlerde kalan öğrencilere göre sorumluluk alma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve okul türü de sorumluluk alma becerisinde etkileyici faktörler arasında yer aldığı görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, Anadolu lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine göre sorumluluk alma becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yine araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu ise Fen Lisesi öğrencilerinin sorumluluk alma becerilerinin diğer lise türlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuloğlu (2022) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde kamu ortaokullarında öğrenim gören nicel boyutta 654, nitel boyutta ise 38 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada karma yöntemin yakınsayan paralel karma deseni kullanılmış olup çalışmadaki hem nicel veriler hem de nitel veriler aynı zamanda toplanmıştır. Daha sonra ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel veriler için Yakar ve Saracoğlu (2017) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri 94'tür. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Çalışmanın nitel verileri için araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüş olup anne ve baba eğitim durumuna göre ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrenciler bu araştırmada iyi bir meslek ve iyi bir gelecek sağlamaları için öğrenmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Gürültü ve seslerin olması, kendilerine ait odalarının olmaması ders çalışma motivasyonlarını azaltırken; başarılı olmak, öğretmenlerin kendilerini motive etmesi ders çalışma motivasyonlarını artırdığını ve öğrenmeye daha istekli olduklarını da ayrıca belirtmişlerdir.

Ders çalışmadıklarında ise kendilerini tedirgin hissetlerini ifade etmişlerdir. Tüm bu nedenlerden ötürü öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının bilincinde oldukları söylenebilir.

Onay (2022) çalışmasında sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değeri kazanım düzeylerine etkisini ortaya çıkarılması amaçlamıştır. Araştırma deneysel araştırma desenlerinden ön test-son test-kalıcılık deney-kontrol gruplu desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Ondokuz Mayıs ilçesi Cumhuriyet İlkokulu ve Atakum Adnan Kahveci İlkokulu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerle 10 haftalık etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "sorumluluk ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sorumluluk ölçeği puanlarında gruplar arasında deney grubu son test lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Dolayısıyla uygulanan sorumluluk ölçeği etkinliklerinin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeylerinde cinsiyet faktörünün önemli bir faktör olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin sorumluluk değeri kazanımlarının birbirine benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerde etkinlik kapsamımda amaçlanan kazanımlara önemli ölçüde ulaşıldığı ve etkinliklerin sorumluluk değerini kazandırmada başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Arıyürek (2023), 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet ve özel ortaokullarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile öğrenme sorumluluklarının ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Alt problemler okula bağlılık ve öğrenme sorumluluğu düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyleri ve veli eğitim değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilindeki ortaokullardan seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit-rastgele örnekleme ile belirlenen 353 ortaokul öğrencisinin oluşturduğu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve veli eğitim durumuna ilişkin veriler araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmış ve veri toplama aracı olarak Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen "Okula Bağlılık Ölçeği" ve Yeşil tarafından (2013) geliştirilen "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek verileri IBM SPSS 25.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde Bağımsız Örneklem t-Testi, tek yönlü ANOVA, Post-Hoc testleri uygulanmış, korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kız

öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuş, velisi ortaokul mezunu olan öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyleri; velisi lise, lisans ve doktora mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek tespit edilmiştir. Benzer şekilde, velisi ortaokul mezunu olan öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyleri, velisi lise ve lisans mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir. 7. sınıfta olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Devlet okullarında eğitim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin okula bağlılıkları ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişki incelendiğinde, "Okula Bağlılık Ölçeği" ile "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği" arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu ilişki, ders süreci öğrenme sorumlulukları ve ders dışı öğrenme sorumlulukları alt boyutlarıyla da saptanmıştır. Okula bağlılık ile öğrenme sorumluluğu arasındaki yordayıcı gücü ele aldığımızda, ders süreci öğrenme sorumlulukları ve ders dışı öğrenme sorumlulukları alt boyutlarının okula bağlılık düzeyini %64,9 oranında pozitif yönde açıklayıcı etkisi bulunmuştur.

Azrak (2023), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılmasının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ili Kâhta ilçesindeki bir ortaokulun 5.sınıflarından B ve E şubeleri oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem araştırmalarından gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen ‘Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği’ ve Sosyal Bilgiler öğretmeni ve beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile yapılandırılmamış gözlem formundan elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ilişkili örneklemler t testi ve karışık ölçümler için tek yönlü ANOVA ile nitel verilerin analizinde ise tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluk üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Nitel verilerde de farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluğun artırılmasında etkili olduğu görüşleri yer almıştır. Araştırma sonucunda, nitel verilerin nicel verileri desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünalan (2023) çalışmasında 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çubuk ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme eğilimleri, sınıf iklimi ve öğrenme sorumluluğu algılarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumlarına göre incelemeyi; sınıf iklimi ve öğrenme sorumluluğu algılarının yardım isteme

eğilimini yordama düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. 750 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilmiş ve Sağkal, Topçu-Kabasakal ve Türnüklü (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıf İklimi Envanteri", Yeşil (2013) tarafından geliştirilen "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği" (ÖSÖ-I) ve Koç (2013) tarafından geliştirilen "Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği" (ÖSYİÖ) ile toplanmıştır. SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılan araştırma verilerinin analizinde, normallik varsayımı incelendikten sonra gruplar arası farklılıkların olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post hoc testlerinden Games Howell, Tukey HSD testleri; değişkenler arası ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım isteme alt boyutlarında 8. sınıf öğrencilerinin anlamlı düzeyde yüksek eğilime sahip oldukları tespit edilmiştir. Etkili yardım istemede kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunurken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yardım istemeden kaçınma eğilimi gösterdikleri; erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre daha fazla yüzeysel yardım isteme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Öğrenme sorumluluğu ölçeği ve alt boyutlarında 5.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre öğrenme sorumluluğu ölçeği ve ders süreci öğrenme sorumluluğu alt boyutunda kız öğrenciler lehine bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin yardım isteme eğilimleri ile sınıf iklimi algıları ve öğrenme sorumluluğu düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Sınıf iklimi ve öğrenme sorumluluğu algılarının yardım isteme eğiliminin anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bacon (1993) yaptığı çalışmada öğrencilerin bakış açısından öğrenmeye yönelik sorumluluklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun için California'da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan altıncı ve yedinci sınıflardan toplam 52 öğrenci ile görüşme yapmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu hissettiklerini ancak buna zorunlu oldukları için sorumlu gibi göründüklerini belirtmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin okulu öğrenme eylemi için gidilen bir yer olarak algılamadıkları, onları zorlayan ve kontrol ile iş yaptıkları bir yer olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Spellings (1993) ABD'de yapmış olduğu araştırmasında; bakanlığın ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğrencilerin sorumluluk gelişimine önem verdiğini ve çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmada ailelere yönelik birtakım çalışmalar gerçekleştirdiğini

vurgulamıştır. Aile ve okulun ortak bir çalışma yürütmesinin öğrencilerin sorumluluk bilincinin gelişiminde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu elde edilmiştir.

Killen (1994) çalışmasında, Newcastle Üniversitesi (Avustralya) öğrencilerinin akademik başarı ve başarısızlıklarını etkileyen faktör algılarını incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin üniversitedeki başarıları açısından en etkili olduğunu düşündüğü on faktörden dokuzunun kontrolündeki faktörler (kendini motive etme, kendini disiplin etme ve tutarlı çaba); başarısızlığı etkileyen faktörlerin algılanması açısından öğrencilerin en etkili olduğunu düşündüğü on faktörden yedisi de öğrenci kontrolündeki faktörler (kendini motive etme eksikliği, öz disiplin eksikliği ve yetersiz çaba) olduğu görülmüştür. Genel olarak, öğrenciler üniversitedeki başarı ve başarısızlıklarında kişisel sorumluluklarının etken olduğunu düşünmektedir.

Bujan (1996) bir eylem araştırması olarak gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, Kuzey Illinois eyaletindeki iki orta düzey sosyo-ekonomik bölgedeki beş sınıftan toplam 120 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere ait düşük sorumluluk düzeyleri, öğretmenlerin anekdot kayıtları, rastgele seçilen öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının incelenmesi ile belgelenmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olamamalarının olası nedenleri arasında üst düzey düşünme becerilerinin eksikliği, öğrenmeyi aktaramama yeteneği ve öz motivasyon eksikliği olarak belirlenmiştir. Bu problemleri olumlu yönde geliştirebilmek için, (a) düşünme sürecinin görselleştirilmesine yardımcı olmak için görsel materyaller, (b) problem çözme stratejileri, (c) bilgi toplama, işleme ve uygulamayı teşvik etmek için üst düzey düşünme becerileri ve (d) öğrenme çıktılarını gösteren portföylerden oluşan 3 aylık eğitim programı planlanarak işe koşulmuştur. İşbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri kullanılarak uygulanan program sonrasında; öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarında artış görülürken öğrencilerin üst düzey ve eleştirel düşünme becerileri, problem çözme stratejileri ve öz değerlendirmelerinde de bir iyileşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erb (1996) çalışmasında biyoloji dersinde lise öğrencilerini kendi öğrenmelerinden sorumlu hale getirmeyi ve akademik çıktıyı artırmayı amaçlamıştır. Çalışma lise ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan Kuzey Illinois'de kentsel mavi yakalıların yaşadığı bir bölgedeki bir okulda yürütülmüştür. Akademik çıktı ve uygunsuz davranış sorunları belirlenirken öğretmen kayıtları, öğrenci kayıtları ve okul kayıtlarından yararlanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sorumluluk eksikliğinin nedenlerini belirlemek için anket yoluyla öğrenci

görüşleri toplanmıştır. Verilerin analizine göre öğrencilerin sorumluluk eksiklerinin nedenleri; içsel motivasyon ve bilime ilgi duymama, düşük benlik saygısına sahip olma ve olası aile işlev bozuklukları olarak saptanmıştır. Ayrıca sınıfların kalabalık olması da öğrenme sorumluluğunun düşük olma nedenlerinden biri olarak görülmüştür. Öğrencilerde sorumluluk davranışını desteklemek için işbirlikli öğrenme ve çoklu zeka teorisinin temel alındığı bir eğitim programı uygulanmıştır. Program sonrası ulaşılan verilere göre, akademik çıktıda bir artış, uygunsuz davranış olaylarında bir azalma ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluk düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Lee ve Smith (1996) yapmış oldukları çalışmada öğretmen çalışmasının ve etkinliğinin lisenin ilk yıllarındaki öğrencileri nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi ABD'deki 820 lisede öğrenim gören 11.692 lise ikinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin 9,904'ünün ulusal temsili bir örneği, 1988 Ulusal Eğitim Boylamsal Çalışması kapsamında 3 yıl takip edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen çalışmasının ve etkinliğinin lisenin ilk yıllarındaki öğrencileri nasıl etkilediğine odaklanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kendi akademik başarı veya başarısızlıklarında toplu sorumluluk alan öğrencilerin bulunduğu okulların akademik başarı düzeyi önemli ölçüde daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı sorumluluk algısı, öğretmenlerin suçlayıcı değil destekleyici tutum ve yaklaşımları ile okul personelleri ve öğrenciler arasındaki iş birliğinin akademik başarıda anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Jacobsen ve Hofmann (1997) üniversite seviyesindeki bir grup öğrenciye, öğrenme metotları içerisindeki rollerini fark ettirmek amacıyla bir proje uygulamışlardır. Öğrenme sırasında öğrencilerin kendi rollerine dair farkındalıklarını artırmayı amaçladıkları bu projede; öğrencilerin amaçsızca oturdukları sıralarında aldıkları anlamsız notlar yerine kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerinin gerekliliği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci merkezli derslerin yapılması, öğretmenlerin, öğrencilerinin fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duygusal faktörlerini dikkate alabilmeleri; öğrencilerini öğrenmeden sorumlu kişiler olarak görmeden önce, onları sorumlu öğrenciler haline getirmeleri, öğrenmeyi etkileyen dış faktörler konusunda daha çok araştırma yapılması, danışmanlık, öğretme metotları ve yaşam gelişimi için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğu ortaya koyulmuştur.

Lewis (2001) "Classroom Discipline and Student Responsibility: The Students' View" isimli çalışmasında, ne tür disiplin tarzlarının öğrencilerin daha fazla sorumluluk almasını teşvik ettiğini araştırmak amacıyla Kuzeydoğu Victoria Bölgesi'ndeki 30 ortaokul ve 48 ilkokulla temasa geçilmiştir. Öğrencilerin sorumluluk düzeylerini araştırmayı

amaçlayan ve bunu öğrencilerin sınıf yönetimi algılarıyla ilişkilendirmeyi amaçlayan bir çalışma için gönüllü okullardan talepte bulunulmuş ve 21 ilkokul ve 21 ortaokul gönüllülerinden veri sağlanmıştır. Öğretmenin "yanlış davranışlarla başa çıkmaya çalışırken" ne sıklıkta böyle bir şey yaptığını gösteren 6 puanlık bir ölçek olarak yanıt gerektiren altı strateji toplam 35 anket maddesiyle değerlendirilmiştir. Okulların yanıt oranı ortaokullar için %70 ve uygun ilkokullar için %44 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenen öğrencilerin öğretmenlerinden ilişki temelli disiplin alma olasılıklarının daha yüksek olduğu; öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenen öğrencilerin, öğretmenler sınıfta istenmeyen davranışları disipline ettiğinde işlerinden daha az rahatsız olduğu; erkek öğrencilerin olumsuz davranışta bulunmasının kızlara göre daha fazla olduğu; okul çalışmalarının daha önemli görüldüğü sınıflarda daha az uygunsuz davranış görüldüğü; erkek öğretmenlerin zorlayıcı disiplini uygulama olasılıklarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek ve ilişki temelli disiplini uygulama olasılıklarının daha az olduğu; öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenen öğrencilerin sınıfta daha fazla sorumlu davrandıkları; erkek öğrencilerin sınıfta kızlara göre daha az sorumlu davrandıkları; ilişki temelli disiplini daha fazla deneyimleyen öğrencilerin işlerinden, öğretmenlerinin sınıftaki kötü disiplin davranışlarından daha az rahatsız oldukları; öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenen öğrencilerin sınıfta daha az olumsuz davranış sergilediği; okul ödevlerinin daha önemli olduğunu düşünen öğrencilerin sınıfta daha sorumlu davrandıkları; daha fazla zorlayıcı disiplin deneyimleyen öğrencilerin sınıfta daha az sorumlu davrandıkları; ilkokullardaki öğrenciler, ortaokullardaki öğrencilere göre daha fazla ilişki temelli disiplin teknikleri aldıkları; istenmeyen davranışların daha fazla olduğu sınıflardaki öğrencilerin, öğretmenlerinin daha fazla zorlayıcı disiplinine maruz kaldıkları; ilişki temelli disiplini daha fazla deneyimleyen öğrencilerin sınıfta daha sorumlu davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Devlin (2002) araştırmasında Avustralya'daki yükseköğretim amaçlarından iki tanesi için (öğrencilere nasıl düşüneceğini ve öğrenmeyi öğretmek) üniversite başlangıç sınıfındaki öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını nasıl algıladıklarını incelemiştir. Western Sydney Üniversitesi'nde öğrenim gören birinci sınıf düzeyindeki 100 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 23 öğrencinin sorumluluk algısına sahip oldukları ve bu algıların temelde düşük ve nicel karmaşıklık düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

Such ve Walker (2004) İngiltere'nin orta doğusunda yaşayan 9 ve 10 yaşlarındaki 29 çocukla derinlemesine görüşmeler yaparak sorumluluk kavramını çocukların bakış açılarından analiz etmiştir. Çalışma sonucunda, çocuklar tarafından evdeki bir dizi

sorumluluğun günlük yaşamın kaçınılmaz ve normal bir parçası olarak anlaşıldığı görülmüştür. Aynı zamanda çocuklar ana sorumluluk olarak "dürüstlük" ve "adaletlilik" iki temel değerinin altını çizmekte ve sorumluluğun, ahlaki dünyalarının çok önemli bir parçası olduğuna işaret etmektedirler.

Allan (2006) araştırmasında öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramından ne anladığını, bu anlamların yaşa ve cinsiyete göre nasıl değiştiğini; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yerine getirmek konusundaki tutum ve davranışlarının nasıl olduğunu, bu tutum ve davranışların yaşa ve cinsiyete göre nasıl değişim gösterdiğini; öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramını anlamaları ile tutum ve davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçek uygulaması, görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Avustralya'da ilk ve ortaokullarda öğrenim gören 10-17 yaş arasında 286 öğrencinin katılımıyla yapılan çalışma karma yönteme göre tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme sorumluluğu konusundaki tutumlarının olumlu olmasına rağmen bu olumlu tutumlarını kendi davranışlarına yeterince yansıtmadıklarına işaret etmektedir. Araştırma kapsamında öğrenciler kendilerini sorumlu öğrenenler olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramını anlamaları ile tutum ve davranışları arasında mantıksal bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiş ayrıca öğrencilerin öğrenmeye ilişkin öğrenme sorumluluğuna sahip oldukları ve kız öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Golzar (2006) beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında öğrenciler için sorumluluk ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeği kullanarak cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarı değişkenlerinin öğrenci sorumluluk düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında ilköğretim 5. sınıf düzeyinde 253 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 24 maddeden oluşan tek boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda beşinci sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, iç denetimli öğrencilerin dış denetimli öğrencilerden daha yüksek öğrenme sorumluluk düzeyine sahip olduğu ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha yüksek öğrenme sorumluluk düzeyine sahip olduğu elde edilmiştir.

Cantillon ve Macdermott (2008) çalışmasında İngiltere'de bulunan lisansüstü klinik eğitimindeki stajyerlerin bakış açısından staj sürecindeki öğrenme ortamını incelemeyi ve staj ortamında etkin öğrenmeyi motive etmeye en fazla katkı sağlayan faktörleri belirlemeyi

amaçlamıştır. Bu çalışmada öğrenenlerin motivasyonları üzerinde iki farklı öğrenme ortamının (genel staj ve hastane) etkilerini incelemek için bir durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmada genel stajdaki stajyerlerin hasta bakımı için hissettikleri kişisel sorumluluk düzeylerinin yüksek oluşu genel staj ile hastane arasındaki en büyük fark olarak belirlenmiştir. Araştırmaya göre daha fazla sorumluluk almanın öğrenme için daha fazla motivasyon ile bağlantılı olduğu elde edilmiş ayrıca hasta bakımı için artan stajyer sorumluluğunun, öğrenme motivasyonu sağlanmasına yardımcı olduğu görülmüştür.

Glennon (2008) son on yılda deneyimlemiş olduğu ve "Öğrenme Sözleşmesi" olarak adlandırdığı araştırmasında genel eğitim ya da ana programlarda dini derslerin öğretilmesine yönelik bir yaklaşımı ele almaktadır. "Öğrenme sözleşmesi" dönüşümsel, deneysel, sözleşmeli ve işbirlikli öğrenmenin içinde yer aldığı çeşitli pedagojik kuramları, farklı öğrenme stillerini ve çoklu zekâyı öğrencinin öğrenme değerlendirmesini ele almak için bir araya getirmektedir. Bu çalışmada araştırmacı öğrenme sözleşmesinin gelişimine, bileşenlerine, güçlü ve zayıf yönlerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini belirlemeye davet ederek zorunlu derslere karşı göstermiş oldukları direnci kırmak, din bilimleri dersi bağlamında öğrencilerle buluşmak, öğrencilerin farklı biçimlerde öğrenebileceklerini kabul etmek, öğrenmelerini ifade edebilmeleri için çeşitli fırsatlar sunmak ve kendi öğrenmeleri için öğrencilere daha fazla sorumluluk alma fırsatı sunmak araştırmanın avantajları olarak görülmektedir.

Romi, Lewis ve Katz (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıf disiplin teknikleri ile öğrencilerin sınıflarındaki bireysel ve toplumsal sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Avustralya, Çin ve İsrail'de öğrenim gören 7–12.sınıf 5221 öğrenci ve 748 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan Avustralya, Çin ve İsrail okulları, çeşitli sosyoekonomik ve coğrafi alanlarda yer alan hem büyük hem de küçük okullardan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, daha kapsayıcı disiplin tekniklerini kullanan öğretmenlerin kendi ve akranlarının davranışları için daha fazla sorumluluk alan öğrencilere sahip olduğunu göstermiştir. Genel anlamda her üç ülkede de öğrencilerin sınıfta sorumlu bir şekilde hareket ettikleri ve kendi sorumluluk düzeylerinin genellikle öğretmenlerinin algıları tarafından doğrulandığı görülmüştür.

Bovill (2011) öğretim sürecinde öğretmenlerin ön plana alınmasının öğrencilerin öğrenme sorumluluğu deneyimleri üzerindeki etkilerini ve bunun nasıl geliştirilebileceğini incelemiştir. Araştırmada konu hakkında alanyazın taraması yapılmış ve altı katılımcıdan oluşan bir eğitim açılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğrenci arasında öğretim

sürecinin paylaşılması ve öğrenciye kendi kendini değerlendirme fırsatının verilmesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştireceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kemmer (2011) yükseköğrenim ve yaşam boyu öğrenmede öğrenen sorumluluğunun çok önemli olduğunu ve çevrimiçi öğrenim için gerekli beceri ve tutumların geliştirilmesinin, öğrencilerin bağımsız öğrenenler haline gelmelerine yardımcı olabileceğini düşündüğünden araştırmasında yükseköğretimde harmanlanmış öğrenme modelini uygulayarak öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerini gözlemlemek istemiştir. Öğrencilerin çevrimiçi ders deneyimleri hakkındaki bu çalışmada, öğrenme sorumluluğu, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve öz-yönelimli öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenmelerinin sorumluluğunu alma gereğini ve teknolojinin bağımsız olarak öğrenme fırsatı nasıl sağladığını anlamayan öğrencilerin, harmanlanmış öğrenmenin sağladığı fırsatlardan tam olarak faydalanmadığını göstermektedir. Öğrencilerin sadece teknolojiyi kullanmayı öğrenmelerinde değil, aynı zamanda çevrimiçi öğrenmenin gereksinimlerini ve öğrenmelerine katkısını anlamada desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Hansson (2012) çok dilli matematik öğretiminde öğrenme süreçlerine ilişkin öğrenci sorumluluğunun matematik ders başarısını nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında örneklemini İsveç'teki 160 okuldan 4256 sekizinci sınıf öğrencisi olarak belirlemiştir. Araştırmada öğrenci sorumluluğu ile grup performansından etkilenme arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Öğretmenin öğrenme ortamını planlaması ve düzenlemesinin öğrencilerin matematik öğrenmelerini desteklediği ve başarının artmasını sağladığı görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerden oluşan sınıfların matematik başarısının da düşük olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Carpenter ve Pease (2013) çalışmasında standart testlerin öğrencileri pasif yaptığına vurgu yapmaktadır. Bu tür bir eğitimin ne modern dünyanın gerektirdiği öğrenmeyi ne de öğreneni ortaya çıkarabileceği eleştirisiyle birlikte, bu durumun öğretmenleri olumsuz etkileyerek öğretimin kalitesine olumsuz bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin yaşamları boyunca kendilerine fayda sağlayacak şekilde öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alması gerektiğini iddia etmektedir. Araştırmada öğretim programlarının ve öğretimin, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sahiplenmelerine engel olduğuna ve öğrenmeye yönelik sorumluluk almaları için gerekli becerilerin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Araştırmacılar öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha fazla sorumluluk almalarını sağlayacak olan "öz-düzenleme", "iş birliği" ve "akademik bir zihin yapısı" olmak üzere üç temel

beceriyi açıklamaya çalışmaktadır. Öğrenmeye daha fazla katkı sağladığı düşünülen bu becerilere yönelik araştırmalar tarandıktan ve okul bağlamındaki önemi tespit edildikten sonra bunların geliştirilmesini amaçlayan durumlar üzerine daha fazla sınıf içi araştırmaya ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Qian, Youngs ve Frank (2013) danışman öğretmenler ve kıdemli öğretmenlerin okul çapında kolektif sorumluluk algıları ile onların yeni öğretmenler ile etkileşimlerinin sıklığını incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında eğitim sosyolojisinden bir kuramı kullanmaktadır. Araştırmanın verileri, 2007- 2008 yılında 6 Michigan okul bölgesinde ve 5 Indiana okul bölgesinde çalışmakta olan yeni öğretmenlerden, onların danışmanlarından ve onların okulda bulunan meslektaşlarından toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, danışmanların öğrenme için kolektif sorumluluk algılarının danışmanlık hizmeti verdikleri yeni öğretmenler ile olan etkileşimlerine güçlü bir biçimde bağlı olduğu ve kıdemli öğretmenlerin okul çapında kolektif sorumluluk algılarının da onların yeni öğretmenler ile olan etkileşimleri için önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın; yeni başlayan öğretmenler, onların danışmanları ve kıdemli öğretmenler arasındaki etkileşimleri kolaylaştırması açısından temel öğretim konuları hakkında okul yöneticilerine rehber olacağı ileri sürülmektedir.

Stockley, Blessinger, Wankel, Svendsen ve Mondahl (2013) Danimarka'da öğrenim gören üniversite ve lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almasında sosyal medya tabanlı öğrenme platformlarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrenme süreçlerinde sosyal medya ve bilişim teknolojilerini kullanmanın yabancı dil ve kültür eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırdığı elde edilmiştir.

Lewis, Whiteside ve Dikkers (2014) üç yıl süren karma yöntem vaka çalışmasında, risk altındaki lise öğrencileri için çevrimiçi öğrenmenin yararları ve zorluklarını incelemiştir. Bu çalışmadaki önemli bulgu ise risk altındaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmenin yararları ve zorluklarını aynı olarak tanımlamalarıdır. Öğrenciler ileriye doğru çalışma ve kendi hızlarında çalışma fırsatını takdir ederken, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve zamanlarını yönetmeyi bir zorluk olarak görüyorlar. Ayrıca araştırmacılar, uygun destek yapılarının mevcut olması durumunda okulu bırakma riski taşıyan öğrencilerin zorlukların üstesinden gelebileceklerini ve çevrimiçi öğrenme ortamında başarıya ulaşabileceklerini ileri sürmektedir.

Cook-Sather ve Luz (2015) Kuzeybatı Amerika'da bir beşeri bilimler enstitüsünde bir ortaklık programının durum çalışması olarak yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik sorumluluk almaları yönünde kendilerinin nasıl teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiği ile ilgili soruları incelemiştir. Araştırmaya göre öğretme ve öğrenmenin analizinde öğretim elemanları ile ortaklık; öğrencilerin rollerini, sorumluluklarını ve kendileri ile ilgili algılarını yeniden tanımlamalarını gerektirmektedir. Öğrenci-öğretim elemanı ortaklığı ise sorunlu, dönüşüme açık, karmaşık, geri döndürülemez ve bütünleşik olma eğilimindedir. Öğrenci-öğretim elemanı ortaklığı tarafından oluşturulan eşik düzeyinin geçilmesinin, öğrencide öğrenmeye karşı daha fazla ilgi ve sorumluluk ile sonuçlandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak yükseköğretimde öğrenci-öğretim elemanı ortaklığının öğrencinin sınıf içi katılımını ve sorumluluk alma durumunu destekleyebileceği görülmüştür.

Fritz (2016), "Using Analytics to Encourage Student Responsibility for Learning and Identify Course Designs that Help" isimli çalışmasında uygulanan öğretim teknolojilerinin öğrenmeyle ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Maryland Üniversitesinde öğrenim gören 2696 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenmenin nasıl oluştuğu ve öğrencinin öğrenme sorumluluğunu teşvik etmek için uygulanabilir ve yardımcı olabilecek fakülte tasarımlarının belirlenmesi ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin yükseköğretimde en çok kullandıkları çevrimiçi öğrenme yönetim sisteminin kullanımı esnasında diğer çevrimiçi öğrenme sistemlerine kıyasla daha çok yol gösterici geri bildirim vermesi ile ilgili sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma neticesinde öğrencileri kendi öğrenimleri için daha fazla sorumluluk almaya teşvik edecek yollar bulunması gerektiği bununla birlikte öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrenme de kalıcılığın ve başarının artmasına öğretim teknolojilerinin katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olduğu, bireylerin daha fazla sorumluluk almaları için sorumluluk almaya yöneltecek yolların bulunması gerektiği yine elde edilen sonuçlar arasındadır.

Chilingaryan ve Zvereva (2017) yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin potansiyelini incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmacılar modelin ortaya çıkışından itibaren yapılan çalışmaları ele almışlar ve bu kapsamda modelin diğer yöntemlere kıyasla olumlu yönlerini incelemişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının öğretmen ve öğrenci arasında geçen süreyi arttırdığını, ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin sorumluluğunu, kendilerine olan güvenlerini, güdülenmelerini arttırdığını, öğrenciye özgü kişileştirilmiş bir yaklaşım kazandırdığını, öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerleme zamanlarını etkin olarak

kullanabilme fırsatı sunduğunu, yaratıcılığı ve eleştirel düşünceyi arttırdığını, sınıf ortamını daha rahat ve samimi bir hale getirdiğini ve öğrencilerin sınıfta daha iyi konsantre olmalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Hidayati, Budiyono ve Sugiman (2018) öğrenci sorumluluğu hakkında doğru ve hesap verebilir bilgiler elde etmek için ilgili, geçerli ve güvenilir araçların kullanılması gerektiğini ifade etmiş ve yaptıkları çalışma ile öğrencilerin matematik öğrenmedeki sorumluluklarını ölçmek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçekleme modelleri kullanılarak geliştirilen ölçek, Endonezya'nın Yogyakarta şehrindeki ortaokul öğrencileri üzerinde test edilmiştir. Ölçeğin birinci uygulamasında 688 öğrenci, ikinci uygulamasında ise 696 öğrenci yer almaktadır. Teorik ve ampirik olarak iyi olduğu kanıtlanan "Matematik Öğrenimine İlişkin Sorumluluk Ölçeği" 14 maddeden oluşmakta olup iyi bir güvenirlik ve geçerliğe sahiptir. Öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili olarak bu ölçek özellikle değerler eğitimini ve eğitim araştırmalarını güçlendirmek için matematik öğrenmede öğrencilerin değerlendirme faaliyetlerinde kullanılacak önemli özelliklere sahiptir.

Lau, Kitsantas, Miller ve Drogin (2018) "Perceived Responsibility for Learning, Self-Efficacy, and Sources of Self-Efficacy in Mathematics: A Study of International Baccalaureate Primary Years Programme Students" isimli çalışmalarında; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkeni çerçevesinde matematikte öğrenme sorumluluklarını, öz yeterlik ve öz yeterlik kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya ABD Uluslararası Bakalorya okullarında öğrenim görmekte olan 442 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 5.sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik düzeyleri ve öğrenme için algılanan sorumluluklarının 3.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu; 4.sınıf öğrencilerinin de 3. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde öğrenme sorumluluk düzeyi tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından öğrenme sorumluluğunun farklılaşmadığı, sınıf değişkeni açısından ise düzey arttıkça öğrenme sorumluluğunun arttığı tespit edilmiştir.

Matthews ve Yanchar (2018) öğretim tasarımcılarının kendi öğrenmeleri için öğrenen sorumluluğuna ilişkin temel görüşlerini ve görüşlerin tasarım uygulamasını nasıl bilgilendirdiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrenme sorumluluğu konusuyla ilgili öğretim tasarımcılarının uygulama ve deneyimlerini derinlemesine araştırmak için tasarlanmış teknikler kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini alandaki çeşitliliği temsil edecek farklı ortamlarda farklı organizasyonel kültürlerde çalışan (asker, devlet, yükseköğretim, sözleşmeli, şirket) 6 öğretim tasarımcısı oluşturmaktadır. Araştırma

sonucunda öğretim tasarımcılarının kendi sorumluluklarını ve öğrenenlerin öğrenme sorumluluklarını nasıl dengelediğine ilişkin temalar çıkarılmıştır. Bu bağlamda tasarımcıların öğrenmenin gerçekleşmesinden büyük ölçüde sorumluluk duydukları, bu sorumluluğu öğrencileri ile paylaşmanın yollarını aradıkları ve öğrencilerin daha aktif olacağı daha fazla sorumluluk yüklü bir öğretim tasarımı yaklaşımına doğru ilerledikleri görülmüştür.

Weyns ve Weyns (2019) Belçika'daki bir üniversitenin yazılım mühendisliği programında geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak işlenilen temel yazılım mühendisliği derslerinde sıkça karşılaşılan ve gözlemlenen bir sorun olan "öğrencilerin derse az katılım göstermesi ve az sorumluluk almaları" üzerine araştırmasını gerçekleştirmiştir. Bu sorunu araştırmak ve çözmek için öğrencinin öğrenme sürecine katılımını arttırdığı düşünülen pedagojik bir yaklaşım olan "ters yüz edilmiş öğrenme yöntemi" yaklaşımı tasarlanmıştır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını artırmaya odaklanılan ve öğrencilerin derslere zayıf katılımının belirli zorluklarını hedef alan ters çevrilmiş bir ders programı tasarlanmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme yöntemi iki akademik yılda temel yazılım mühendisliği dersinin birinde uygulanmıştır. Programın uygulanması sonucunda ters yüz edilmiş öğrenme yönteminin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı ancak bu yöntemin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmelerini ve ders materyallerini daha iyi anlamalarını sağladığı aynı zamanda öğrenci katılımlarını teşvik ettiği görülmüştür.

Yulianti ve Partha (2019) öğrenme sorumluluk düzeyi düşük öğrencilere etkili rehberlik edildiği takdirde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilebileceğini belirtmiştir. Öğrenme sorumluluğunun mesleki eğitim açısından oldukça önemli olduğu, hem yurt içinde hem yurt dışında özellikle mesleki düzeyde öğrenci sorumluluk düzeyinin hala düşük olduğu belirtilmiştir. Bu konuda birtakım çalışmalar yapılsa da henüz sonuçların beklenildiği gibi olmadığı ancak öğretmen rehberliği ile öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilebileceğini dile getirmiştir.

Zainuddin ve Perera (2019) araştırmasında kendini belirleme kuramına dayalı olarak ters çevrilmiş sınıf ile ters çevrilmemiş sınıf öğretim modeli arasındaki farkları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde karma yöntem araştırma yaklaşımı kullanılmış olup son testler, anketler ve odak grup görüşmeleri uygulanmıştır. Kontrol grubu tasarımına sahip rastgele olmayan bir deneye 61 öğrenci, odak grup tartışmasına ise 10 temsili öğrenci katılmıştır. Çalışmada ters çevrilmiş öğrenme ortamındaki öğrencilerin çevrimiçi görev ve etkinlikleri yerine getirme konusunda daha yetkin olduklarını ve öğrenme çıktılarını kontrol edebildiklerini dolayısıyla öğrenme sorumluluklarını aldıklarını ortaya

koymuştur. Anket sonuçları ise dönüşümlü sınıf ortamının öğrenciler arasında daha iyi akran etkileşimi ve özerk öğrenme becerilerini teşvik ettiğini göstermiştir. Görüşmelerde öğrencilerin videoya kaydedilen dersler, öz düzenleyici öğrenme ortamları, sınıf etkinliklerine katılım ve akran etkileşimi ile motive oldukları elde edilen nitel bulgular arasındadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ters çevrilmiş sınıf ortamının kendini belirleme kuramının temel psikolojik ihtiyaçlarını yani ters çevrilmiş sınıf modelinde yeterlilik, özerklik ve ilişkililiği başarılı bir şekilde oluşturduğunu göstermektedir.

Aprianto, Purwati ve Anam (2020) çalışmalarında öğrencilerin özerk öğrenimini teşvik etmek için ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı bir sınıfta multimedya destekli öğrenmenin kullanımının sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada veriler gözlem, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda ters yüz öğrenmenin uygulandığı multimedya destekli öğrenmeyi kullanan sınıfın, öğrencilerin özerk öğrenmelerini teşvik etmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin herhangi bir olumsuzluk olmadan bağımsız bir öğrenme atmosferiyle yaratıcılıklarını keşfedebildikleri ve öğrenirken kendi sorumluluklarını aldıkları elde edilen bulgular arasındadır.

Ghufron ve Nurdianingsih (2021) çalışmalarında bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilen ters yüz öğrenme modelinin öğrenci özerkliğini teşvik etme, öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirme, aktif öğrenmeyi teşvik etme, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almaları ve akran iş birliği gibi birçok farklı değişkeni inceleyip bu değişkenlerin olumlu etkiler yaptığını ortaya koymuşlardır. Çalışmada özellikle internet altyapısının problemli olduğu ya da internet paketinin olmaması durumunda problemler yaşandığı, güdülenmesi düşük öğrencilerin bu süreçte daha da geri planda kalabileceği gibi bazı olumsuz yönlerinin olduğunu da ortaya koymuşlardır.

2.2.2. Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sarı (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerini belirlemeye çalışmış ve okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olarak belirlediği iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevini açıklamaya çalışmıştır. Araştırmada nicel ve nitel desenler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 2004-2005 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde toplam 17 ilköğretim okulunda görev yapan 428 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 2254 öğrenciden toplanmıştır.

OYKÖ ile toplanan veriler analiz edilerek, gözlem ve görüşmeleri yapmak üzere, ölçekten aldıkları puana göre, en düşük ve en yüksek "okul yaşam kalitesi" düzeyine sahip iki okul belirlenerek her iki okuldan da sayıları eşit olmak üzere 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Veriler, "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (OYKÖ), "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" (DDBÖ), görüşme formları, kişisel bilgiler formu ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanıp; nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin incelenmesinin yanısıra, faktör, korelasyon, güvenirlik, t testi, varyans, Kruskall Wallis ve Mann – Whitney U analizleri kullanılırken nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi alt boyutlar ve toplam puana göre ortalamanın üzerinde olup ek olarak öğrenciler, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre sosyo-ekonomik açıdan okulların yaşam kalitesi en düşük okul alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardır. Gözlem ve görüşme bulgularına göre, yüksek OYK'sine sahip okul sınıfında öğretmen, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine uygun davranışları daha çok sergilemektedir. Ek olarak OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerleri, OYK düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunların yanısıra, okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki örtük programın, düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmada ele alınan değişkenler düşünüldüğünde düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük programın daha antidemokratik özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmada lise öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Adana ili merkez ilçelerindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki genel liselerden yansız olarak belirledikleri 478 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) yardımı ile toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini genel olarak orta düzeyde olarak algıladıkları, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı, üst sosyo – ekonomik düzeydeki liselerde okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Durmaz (2008) araştırmasında Kırklareli ili merkez ve ilçelerindeki Genel ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki betimsel bu araştırma, Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan yansız olarak belirlenmiş Genel ve Anadolu Liselerinden yine yansız olarak belirlenen 602 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler; Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen "Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği" (LDSEYKÖ) ile toplanmış aritmetik ortalama, standart sapma dağılımları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Genel olarak LDSEYKÖ'den alınan sonuçlar incelendiğinde; Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarına bakıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu ve sınıf düzeyi ile anne-baba eğitim düzeyi arasındaki okul yaşam kalitesi algılarında ise önemli bir fark görülmediği tespit edilmiştir.

Bilgiç (2009) ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının, arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleri ile ilişkisinin incelenmesi amacı ile tarama modelinde betimsel bir araştırma gerçekleştirmiştir. 2008–2009 öğretim yılı Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarında öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeyden olacak şekilde seçkisiz olarak belirlenen alt 106, orta 112 ve üst sosyoekonomik düzeydeki okuldan da 80 olmak üzere toplam 298 öğrenci (6., 7. ve 8.sınıf) ile çalışılmıştır. Araştırma verileri "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007), "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği" (Özbay ve Şahin, 2000) ve "Arkadaş Bağlılığı Ölçeği" (Hortaçsu ve Oral, 1991) ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı, bağımsız gruplar t testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; okul yaşam kalitesi düzeyinin toplam puanlar ve alt boyutlar bakımından ortalamanın üzerinde olup öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini olumlu algıladıklarını ve üst sosyoekonomik düzey okullarındaki öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini, alt ve orta sosyoekonomik düzey okullardaki öğrencilerden daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkilerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. En önemli yordayıcı değişkenin arkadaş bağlılığı olduğu ve yordayıcı değişkenlerin okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki göreli önem sırasının ise arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi şeklinde olduğu bulunmuştur.

İnal (2009) Adana'da il sınırları içinde bulunan yatılı bölge ilköğretim okullarındaki (YİBO) öğretmenlerin ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını belirlemek için nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel, öğrencilerin ve öğretmenlerin bulundukları okulun yaşam kalitesiyle ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek için ise nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında yatılı bölge ilköğretim okulları Adana il merkezine en yakın, orta ve merkeze en uzak mesafede olacak şekilde belirlenmiş. Veriler, iki aşamalı desenlerden 1) Öğretmenlerin ve öğrencilerin bulundukları okulun yaşam kalitesine yönelik algılarını belirlemek amacıyla üç YİBO' da 36 öğretmen ve 643 öğrenciden nicel veri toplama yöntemi olan "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) kullanılarak 2) Okul yaşam kalitesi en düşük ve en yüksek düzeyde olan iki okuldaki 10 öğretmen ve 20 öğrenci ile görüşme yapılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, U-testi, ANOVA ve Kruskall-Wallis testi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada okul yaşam kalitesi ile ilgili olarak öğretmen ve öğrenci algılarının benzerliğinin yüksek olduğu ancak genel anlamda öğretmenlerin daha yüksek bir algıya ve her iki grubun da okul yaşam kalitelerinin orta düzeyin biraz üzerinde olumlu algıya sahip olduğu görülmüştür. YİBO'ya dair okul yaşam kalitesi ile ilgili öğrencilerin ve öğretmenlerin en olumlu algılarının kendi statülerine, en olumsuz algılarının ise okul yönetimine yönelik olduğu; kız öğrencilerin ve kadın öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerini kendilerinden, öğrencilerin ise okul yönetimini öğretmenlerinden daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Adana il merkezine en uzak olan YİBO öğrencilerinin okula yönelik duyguları, okul yönetimi, öğretmenler, okuldaki sosyal etkinlikler, okul yaşam kalitesi ve kendilerine yönelik algılarının daha olumlu olduğu; Adana il merkezine mesafe olarak en yakın olan YİBO öğrencilerinin ise okula yönelik duygular ve okuldaki sosyal etkinliklere yönelik algılarda en olumsuz öğrenciler oldukları belirlenmiştir. Yine Adana il merkezine en uzak YİBO'larda görev yapan öğretmenlerin okuldaki statülerine, okul yönetimine, okuldaki diğer öğretmenler ve öğretim programına yönelik algılarının daha olumlu olduğu; Adana il merkezine orta mesafede olan YİBO öğretmenlerinin ise okula yönelik duygular ve okul yaşam kalitesi algılarında en olumlu öğretmenler oldukları saptanmıştır.

Korkmaz (2009), Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki tutum düzeylerini belirlemeyi ve bunların bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı tarama modelindeki bu araştırmada veriler 13 devlet ve 2 özel okul toplam 15 ilköğretim okulunda görev yapan

araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 414 öğretmenden elde edilmiştir. “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Öğretmen Tutumu Ölçeği” uygulanarak elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi, varyans analizi, Kruskall Wallis ve Mann-Whitney U analizleri kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okullarının yaşam kalitesi algılarının genel anlamda orta düzeyin biraz üzerinde olumlu olarak algılandığı tespit edilmiştir. Okul yönetimine yönelik algıda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre; okul yönetimi, öğrenciler ve öğretmenlere yönelik algıda ise 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bekar öğretmenlerin kendi statülerine, eğitim enstitüsü ve eğitim yüksekokulu öğretmenlerinin öğretmenlere yönelik algıları daha olumlu olduğu aynı zamanda mesleki kıdem ile birlikte okula yönelik duyguların ve okul yaşam kalitesi algılarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına yönelik algılarında okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğretim şekli farklılık yaratmazken, sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının daha olumluya gittiği de elde edilen sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının ise genel olarak orta düzeyde ve olumlu algılandığı bulunmuştur.

İlmen (2010) çalışmasında üç grup ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin genel okul yaşam kalitesi ile okul yaşam kalitesinin dört alt boyutuna ilişkin algılarını ve bu algılarının öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı puanları üzerindeki etkilerini ve yine bu üç grup ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin genel okul yaşam kaliteleri ve dört alt boyuta ilişkin algılarını incelemiştir. 2008–2009 yılları içerisinde tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini; Van il sınırları içerisinde yer alan farklı nitelikteki ilköğretim okullarının yedinci sınıflarında okuyan ve Seviye Belirleme Sınavına (SBS) katılan öğrenciler ve bu okullarda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 150 branş öğretmeni ve 270 yedinci sınıf öğrencisine Sarı (2007) tarafından geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı, tekyönlü varyans analizi ve korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin genel okul yaşam kalitesine yönelik algıların aritmetik ortalamalarının, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bulundukları okul grubuna bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin bulundukları okul grubuna bağlı olarak genel okul yaşam kalitesinin öğrenci, yönetici, öğretmen ve okula yönelik algılar alt boyutlarında önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmış olup okul grubunun öğrencilerin SBS puanları üzerinde farklılık gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Alaca (2011) gerçekleştirdiği çalışmada Adıyaman ilinde ilköğretim ikinci kademeye devam eden; iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin, okul yaşam kalitesi algılarını ve okula aidiyet duygularını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki betimsel bu araştırma 2009 – 2010 öğretim yılı Adıyaman ilindeki Gerger, Besni ve Tut ilçelerindeki 12 ilköğretim okuluna devam eden ve anadili Türkçe olan 563, iki dilli olan 477 olmak üzere toplam 1040 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Sarı (2007) tarafından geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (OYKÖ) ve Goodenow (1993a) tarafından geliştirilen Sarı (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" (OADÖ) ve "Kişisel Bilgi Formu" yardımıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre anadil değişkeni bakımından öğrencilerin OYKÖ alt ölçeklerinden öğrenci-öğrenci iletişimi ve okul yönetimi alt boyutlarında iki dilli öğrenciler lehine; okula yönelik duygular ve statü alt boyutlarında ise ana dili Türkçe olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. OYKÖ puanlarında cinsiyet açısından kız öğrencilerin puanları lehine; anne-baba eğitim düzeyi açısından ise anne-babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Sonuç olarak okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin OYKÖ'nün tüm boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve iki grubun ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Korelasyon analizi incelendiğinde, OYKÖ ve OADÖ puanları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu, ek olarak OADÖ puanlarının, OYKÖ puanlarındaki varyansın yüzde 33'ünü anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pelendecioğlu (2011) lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri açısından incelediği araştırmasını betimsel yöntem bağlamında gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemi amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup katılımcılarını Kastamonu merkez ilçesinde 9.,10. ve 11. sınıfta öğrenim gören 859 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler genel lise, anadolu lisesi, genel meslek lisesi, anadolu meslek lisesi, fen lisesi ve anadolu öğretmen lisesi olmak üzere toplam 6 okuldan toplanmıştır. Verilerin toplanmasında "Akran Zorbalığı Anketi" (Pişkin, 2003), "Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007), "Temel Empati Ölçeği" (Topçu, 2008) ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik, ki kare ve tek yönlü varyans analizi teknikleri ile bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonucunda erkeklerin zorba/kurban olma oranı kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Okul türlerinde en yüksek zorbalık frekansı anadolu lisesinde, en düşük zorbalık frekansı fen lisesinde; en yüksek

kurban frekansı genel lisede, en düşük kurban frekansı fen lisesi ve anadolu öğretmen lisesinde; en yüksek zorba/kurban frekansı genel lisede, en düşük zorba/kurban frekansı ise fen lisesinde olduğu görülmüştür. Okul yaşam kalitesi puanlarında, zorbalığa katılmayanların okul yaşam kalitesi puanlarının zorba, kurban ve zorba/kurban puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2012) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısını incelemiştir. Tarama modeli ile kurgulanan araştırmanın örneklemi Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler doğrultusunda evrendeki resmi ilköğretim okullarından alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden olacak şekilde yansız küme örnekleme yoluyla belirlenen üç okul olarak belirlenmiştir. Daha sonraki adımda bu okullardan seçkisiz olarak birer şube seçilmiştir. Böylelikle bu üç okuldan seçilen üçer şubedeki öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Araştırmaya alt sosyoekonomik düzeydeki okuldan 92, orta sosyoekonomik düzeydeki okuldan 85 ve üst sosyoekonomik düzeydeki okuldan da 123 olmak üzere toplam 300 öğrenci katılmıştır. Veriler, Sarı (2007) tarafından geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (OYKÖ) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma dağılımlarının incelenmesinin yanı sıra t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. OYKÖ'den alınan puanlar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip okulların öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları karşılaştırıldığında üst sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki öğrenciler lehine, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında kız öğrenciler lehine, anne ve babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında ise lise ve dengi okul mezunu olanların lehine anlamlı farklılıklara rastlanırken, sınıf düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Gedik (2014) çalışmasında (a) ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algılarını belirlemek ve (b) öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşması arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere iki amaç belirlemiştir. O yüzden araştırmada genel tarama modellerinden tekil tarama ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezindeki ortaöğretim okullarının 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 515 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örnekleme giren öğrenciler tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen "Lise Yaşam

Kalitesi Ölçeği" ve Sanberk (2003) tarafından geliştirilen "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" yardımı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapıldıktan sonra ilgili veriler Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi, Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı ve eta-kare korelasyon katsayısı (η^2) analizleri ile çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerinin Lise Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Yabancılaşma ölçeklerinde yer alan ifadelere "orta" düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği'nde yer alan ortalamalar dikkate alındığında öğrenci algıları, cinsiyet değişkenine göre öğrenci algıları okula yönelik duygular ve sosyal etkinlikler boyutlarında; sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda ve ölçeğin genelinde; okul türü değişkenine göre okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında; okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır.

Altındağ (2015) çalışmasında ilköğretim düzeyi öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine yönelik algılarının saptanmasını ve bu algıların oluşmasına neden olan etkenlerin (öğretmen, okul yöneticileri ve akademisyen) incelenerek okul yaşamının niteliğinin geliştirilmesine dair görüş ve önerilerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin her ikisinden de faydalanılan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Nicel veriler, Ankara ili merkezinde öğrenim gören 8.sınıf 381 öğrencinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile elde edilmiş olup nitel verilerde ise nicel yöntemle elde edilmiş bulgulardan yararlanılmıştır. Nicel veriler Bourke (1992) tarafından geliştirilen "Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği" (OYNÖ), nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi, kategorisel analiz tekniği, uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmış olup ayrıntılı açıklama ve tutarlık incelemeleri yapılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin okuldaki etkinliklerden keyif almadıkları, her gün okula gelmek istemedikleri, öğretmenlerin adil davranmadıkları, okulun öğrencilere yeterli imkanları sağlayamadığı, öğrencilerin okulda çalışma yapmaktan hoşlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. OYNÖ 'ye göre öğrenci algılarının en yüksek "fırsatlar", en düşük ise "okulun cazibesi" boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre sadece "okulun cazibesi" , ilçe değişkenine göre sadece "öğrenci algıları" boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzey

yükseldikçe öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının düştüğü görülmektedir. Araştırmada içerik analiz yöntemine göre elde edilen bulgular nicel verileri desteklemektedir.

Karakaya Çiçek (2015) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algılama düzeyleri ile iş doyumu algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Çanakkale il merkezinde görev yapan 210'u kadın 100'ü erkek ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden 310 kişi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada "İş Doyumu Ölçeği" (Gündüz, 2008) ile "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) kullanmıştır. Veriler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, Anova ve Pearson Momentler Çarpımı testleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde cinsiyete göre okula yönelik algı boyutunda, öğrenciye yönelik algı boyutu ve genel puan olarak; çalışılan okul türüne göre okula yönelik algı ve öğrenciye yönelik algı boyutlarında; medeni hale göre yöneticiye yönelik algı boyutunda; aylık geliri algılamaya ve sınıftaki öğrenci sayısına göre bütün alt boyutlarda ve genel olarak anlamlı derecede farklılıklar bulunmuştur. Kıdem ve branşa göre ise anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. Sonuç olarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile iş doyumları arasında anlamlı pozitif bir korelasyon saptanmıştır.

Arıkan ve Sarı (2016) yaptıkları tarama modelindeki bu betimsel çalışmalarında lise öğrencilerinin, okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmışlardır. Araştırmanın evrenini, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki Spor ve Anadolu Lisesi öğrencileri oluştururken örneklemini ise Adıyaman, Şırnak, Diyarbakır, Siirt ve Şanlıurfa illerinden yansız örnekleme yöntemi ile seçilen birer Spor ve birer Anadolu Lisesinin 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 923 öğrenci oluşturmaktadır. Kişisel Bilgi Formu ve Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılarak toplanan verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda; öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesi puanlarının genel olarak orta düzeyde olduğu; puanlar arasındaki anlamlı farkların Spor lisesi öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre "Öğrenciler Arası Etkileşim", puanlarına ait aritmetik ortalamalar arasındaki farkların erkek öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grup için en yüksek ortalama "Statü" boyutundadır. Bulgulara dayanılarak liselerde yaşam kalitesinin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Dönmez (2016) ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik değişkenleri açısından incelemeyi ayrıca okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin birbirleri ile ilişkilerini de incelediği araştırmasında ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Aydın ilinin merkezinde 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören 295'i kız 273'ü erkek toplam 568 öğrenci üzerinde yürütülmüş olan çalışmada verilerin toplanması "Kişisel Bilgi Formu", "Okul İklimi Ölçeği" (Çalık ve Kurt, 2010), "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) ve Can (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okula Bağlılık Ölçeği" ile gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS 11.5 paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar için t-testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul iklimi algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı; okula bağlılık düzeyi açısından cinsiyete göre anlamlı fark bulunurken sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılaşma olmadığı; ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının sınıf düzeyine göre ve cinsiyete göre farklılaşmadığı sosyoekonomik düzeye göre ise anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılık düzeyi, okul iklimi ve okul yaşam kalitesi algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Ereş ve Bilasa (2016) 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin sekiz merkez ilçesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Ankara'daki ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki betimsel çalışma 459 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Sarı'nın (2012) "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin orta düzeyde okul yaşam kalitesine sahip olduğu elde edilmiş olup alt boyutlara ilişkin algılarının ise farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul yaşam kalitesinin statü alt boyutuna ilişkin algıları en yüksek çıkarken okul yönetimine ait algıları ise en düşük olarak belirlenmiştir. Okula yönelik duygular ve öğrenciler alt boyutları ise orta düzeyde algılanmıştır. Kız öğrencilerin ve sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okul yönetiminin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları değişkenlik gösterse de okul yaşam kalitesi algılarının değişmediği görülmüştür.

Karalar (2017), 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun ili Atakum ilçesindeki 7. ve 8. sınıf toplam 459 öğrencinin katılımıyla okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı

verme yetkinliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada kişisel bilgiler formu, "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) ve "Meslek Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği" (Bozgeyikli, 2004) kullanılmıştır. Veriler 20.00 SPSS paket programı, İlişkisiz Bağımsız Örneklemler Bağımsız t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis, Mann-Whitney U-Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Tukey test analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada okul yaşam kalitesinde cinsiyet ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık, okul yaşam kalitesi ile meslek kararı verme yetkinliği arasında ise pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Meslek kararı verme yetkinlik düzeyinin ise incelenen tüm değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Zenciroğlu (2017) bu araştırmasında karma yöntem kullanmış olup öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirlemeyi aynı zamanda okul yaşam kalitesi algılarının sınıf yönetim davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik görüşleri derinlemesine incelenmeyi amaçlamıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzincan'ın Tercan ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden araştırmanın nicel boyutunu 32 ilkokul, 98 ortaokul ve 68 lise toplam 198 öğretmen nitel boyutunu ise 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu, "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğretmen Formu" (Sarı, 2007) ve Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Ekici (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği" ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, Mann Whitney U-Testi ve Kruskall-Wallis testleri, nitel verilerde ise içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları orta düzeyde ve olumlu bulunmuş en olumlu algıları ise kendi statüleri ve okul yönetimi en olumsuz algıları ise öğrencilere yöneliktir. Ortaokul öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algıları eğitim kademelerine göre olumsuz, sosyal bilimler öğretmenlerinin algıları diğer branş öğretmenlerine göre daha olumludur, hizmet yılı ve cinsiyete göre okul yaşam kalitesi algılarında bir farka rastlanmamıştır. Okulların yaşam kalitesi öğretmenlerde yönetime karşı tutum ve inançlarda bir fark yaratmazken yaşam kalitesi daha yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin yönetimde daha etkileşimci olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günalan (2018) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi, okula aidiyet duygusu ve okul iklimi algılarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ve betimsel araştırma deseninde uygulanan bu çalışma, 2017-2018 öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesi ortaokullarındaki 6.,7. ve 8.sınıf öğrencilerinden 520

kız ve 531 erkek toplam 1051 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki veriler Sarı tarafından 2007 yılında geliştirilen ve 2012 yılında yeniden geçerlik-güvenirlik çalışması yapılarak düzenlenen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği", "Okul İklimi Ölçeği" (Çalık ve Kurt, 2010) ve Goodenow (1993a) tarafından geliştirilen Sarı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS paket programı, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey Hsd ve çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden ve okula yönelik duygular, statü, öğretmenler alt boyutlarının sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul yaşam kalitesi ölçeğinden alınan puanlar ve cinsiyet değişkeni açısından alt boyutlar istatistiksel farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin okula yönelik duygular ile öğretmene yönelik duygularının kardeş sayısına göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri, okula aidiyet duygusu algıları ve okul iklimi arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiş ve okul yaşam kalitesi ile okul iklimi algısının okula aidiyet duygusunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Akkurt (2019) Balıkesir merkez ve ilçelerindeki 12 lisede öğrenim gören 698 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmasında liselerde öğrenci başarısı ile öğretmen sınıf liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalite algıları ve kontrol değişkenleri (okul, okul türü, sosyoekonomik düzey) arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı çalışmasını ilişkisel tarama modelinde tasarlamıştır. "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2012) ve "Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği" (Karabağ-Köse, 2019) ile veriler toplanmış korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri ile yapısal regresyon modelinden yararlanılarak da analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul başarıları üzerinde doğrusal regresyonla oluşturulan modellerin, öğrencilerin demografik özelliklerinin ve öğretmen sınıf liderliği algılarının etkili olduğu ancak öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının okul başarısı üzerindeki etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Başarı üzerinde en etkili değişkenin sosyoekonomik düzey en güçlü değişkenin ise öğretmen sınıf liderliği olduğu kontrol değişkenlerinin de dahil edildiği regresyon analizi sonuçları arasında yer almıştır.

Alsaç (2019) ilişkisel tarama yöntemi kullanarak yapmış olduğu çalışmasında ilkokul öğrencilerinin pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin okul doyumu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2016-2017 öğretim yılı İstanbul ili Ümraniye ilçesinde öğrenim gören ilkokul 4.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Randolph, Kangas ve Ruokamo (2009) tarafından ilköğretim çağı öğrencilerinin okul

doyumlarını ölçmek için geliştirilmiş Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Telef (2014) tarafından yapılmış olan "Okul Doyumu Ölçeği", Furlong ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiş Türkçeye Telef (2016) tarafından uyarlanan "Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği" ve Sarı (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada okul doyumunun cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna ve okul öncesi eğitim alınıp alınmamasına göre farklılaşma olmazken algılanan okul başarısına göre farklılaşma olduğu bulunmuştur. Basit ve çoklu regresyon analizlerinin sonucunda ise okul doyumu üzerinde; okulda pozitif yaşantılar toplam puanının etkisinin, okulda pozitif yaşantıların alt boyutlarından olan minnettarlık ve yaşam coşkusu puanlarının ve okul yaşam kalitesi toplam puanının etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul doyumu üzerinde okul yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretmen, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü puanlarının okul doyumunu anlamlı şekilde açıkladığı da görülmüştür.

Baş (2019) ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentilerinde okul yaşam kalitesi, okula bağlılık ve akademik başarının yordayıcı rollerini ve gelecek beklentisinin; cinsiyet, aylık gelir, anne-baba eğitim düzeyi ve ebeveyn tutumları ile ilişkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını Erzurum ili Karaçoban ilçesindeki 701 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan korelasyon ve nedensel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak ise "Kişisel Bilgi Formu", McWhirter ve McWhirter (2008) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Tuncer (2011) tarafından yapılan "Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği", Fredriks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2004) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından yapılmış olan "Okul Bağlılığı Ölçeği" ve "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) kullanılmıştır. Veriler SPSS 23.0, Kolmogorov Smirnov testi ve basıklık, çarpıklık değerleri ile test edilmiştir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısından yararlanılmış olup parametrik, non parametrik teknikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, bağımsız gruplar t testi, ANOVA, Çoklu Regresyon Analizi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Okul yaşam kalitesi, okula bağlılık ve akademik başarının dahil edildiği çoklu doğrusal regresyon modeli öğrencilerin gelecek beklentisini açıklamada anlamlı bulunmuş aynı zamanda okul yaşam kaliteleri ve okula bağlılık düzeylerinin de gelecek beklentilerini anlamlı düzeyde yordadığı elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin gelecek beklenti düzeyinin cinsiyet değişkenine göre iş ve eğitim, evlilik ve aile alt boyutlarında erkeklerin lehine; din ve yaşam alt boyutunda ise kızların lehine anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin gelecek beklentileri üzerinde okula ve aileye bağlı değişkenlerin etkili olduğu görülmüştür.

Bayram (2019) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışma 2017-2018 öğretim yılında Sakarya ili Hendek ilçesindeki dokuz ortaokuldan 5., 6., 7. ve 8. sınıf toplam 640 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) ve "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" (Erdoğan ve Arsal, 2015) kullanış olup analizler ise Kolmogrov-Simirnov, Shapiro Wilk normallik testleri, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve Spearman Rho katsayısı ile yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında okul yaşam kalitesi düzeyinin tüm değişkenler açısından anlamlı olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlılık gösterdiği fakat okul türü açısından anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırmada okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin okul yaşam kalitesinin öğrenciler boyutu hariç öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü boyutları ile orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yaşam kalitesi açısından yaşam boyu öğrenmenin "gelişime açıklık" ve "öğrenmeye isteklilik" alt boyutları arasında da aynı sonuca ulaşılmıştır.

Bolat Güdücü (2019) ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin; algılanan sosyal destek, okul yaşam kalitesi ve akademik öz yeterlik değişkenlerine göre yordanmasını amaçladığı ve ilişkisel tarama modeli kullandığı araştırmasını 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İzmir ilindeki 632 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Veriler "Okula Bağlanma Ölçeği" (Hill ve Werner, 2006), "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" (Yıldırım, 1997) , "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) ve "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" (Jinks ve Morgan, 1999) kullanılarak toplanmış ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin okula bağlanmayı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Okula bağlanma değişkeninin ise algılanan sosyal destek, okul yaşam kalitesi ve akademik öz yeterlik değişkenleri tarafından anlamlı olarak yordandığı bulunmuştur.

Duman (2019) genel tarama modeli kullandığı araştırmasında 2018-2019 öğretim yılında Azerbaycan'daki Türk okullarındaki 300 öğrenci ile 100 öğretmenin okul yaşam kalite algılarını analiz edip farklılaşma durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Öğrenci ve Öğretmen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) ile toplanmış SPSS 22.00 ile çözümlenmiştir. Azerbaycan'daki öğretmen ve öğrencilerin okul

yaşam kalitesi algılayışlarının Türk öğretmen ve öğrencilerden daha yüksek olduğu, yaş arttıkça okul yaşam kalitesi algısının düştüğü görülmüştür. Vakıf okullarındaki öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilere göre okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olup cinsiyet açısından ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kadın öğretmenlerin olumlu algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Duraklı (2019) 2017-2018 eğitim öğretim yılında Eskişehir Odunpazarı ilçesindeki 990 lise öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi, öğrencilerin lise yaşam kalitesine ve okul bağlılığına ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. İlişkisel tarama modeline uygun olarak yapılan bu araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2011) ve "Okul Bağlılığı Ölçeği" ile toplanmış olup paket program, betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenip analiz edilmiştir. Araştırmada öğrenciler lise yaşam kaliteleri ile okula bağlılık düzeyleri arasında orta ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Lise yaşam kalitelerinin cinsiyet ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı, sınıf seviyesi ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir.

Gören (2019); okul yaşam kalitesi, sosyal adalet liderliği ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesini amaçladığı araştırmasını 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'nın dokuz ilçesinde yer alan 52 resmi lisedeki 2553 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" (Özdemir ve Kütküt, 2015), Ainley ve Bourke'nin (1992) ölçeğinin Erden ve Erdem (2013) tarafından uyarlanması sonucu geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve Bollen ve Hoy'un 1990'da geliştirdiği Uslu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve analizinde t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları ve hiyerarşik lineer modelleme (HLM) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duyguları öğrenciler tarafından orta düzeyde algılanmıştır. En yüksek ortalamaya sahip alt boyut fırsat ve başarı, en düşük ortalama ise katılım boyutunda gözlenmiştir. Araştırmada öğrenci görüşlerinin; cinsiyet, aile aylık gelir durumu, okulun

bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, okul türü ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre manidar şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde etkisi olduğu düşünülen okul düzeyi değişkeninde "katılım"ın; öğrenci düzeyi değişkeninde ise "eğitim beklentisi", "sosyal bütünleşme", "genel doyum" ve "öğretmen"in anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Gürler (2019) araştırmasında okul yaşam kalitesini etkileyen demografik faktörler ve okul yaşam kalitesi ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel tarama modeline göre yapılmış olan araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Kars ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 5.,6.,7. ve 8. Sınıf toplam 658 öğrenciye "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2012) uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz, Kolmogorov Smirnov testi, parametrik ve nonparametrik testler, Bağımsız Gruplar t-testi, Mann Whitney U testi, One Way ANOVA testi, Spearman's rho Korelasyon analizi ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Okul yaşam kalitesi cinsiyet değişkenine göre okula yönelik duygular ve statü puanlarında anlamlı farklılık göstermezken öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetimi alt boyutlarında ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılaşma göstermiştir. Sınıf değişkenine göre öğrenciler ve okul yönetiminde anlamlı farklılaşma görülmezken öğretmenler, okula yönelik duygular ve statü alt boyutlarında ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Ailelerin aylık gelir değişkeninde öğretmenler, öğrenciler, statü ve okul yönetimi alt boyutlarında ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılaşma bulunmamışken okula yönelik duygular boyutu puanında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkenine göre ise statü alt boyutunda ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılaşma olmadığı öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular ve okul yönetimi alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Okul yaşam kalitesi toplam puanlarının din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ve inkılap tarihi dersi arasında ilişki bulunamamışken türkçe, matematik, fen bilimleri ve yabancı dil dersleri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. TEOG başarı puanlarının okul yaşam kalitesi ölçeğindeki öğretmenler boyutunda anlamlı ve negatif; statü boyutunda anlamsız bir ilişki; okula yönelik duygular, okul yönetimi ve toplam boyutunda negatif bir ilişki görülürken öğrenciler boyutunda ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesinin TEOG sınavında yer alan türkçe, matematik, fen bilimleri ve yabancı dil ders başarılarını arttırırken TEOG sınav başarı puanlarını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2019), 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki farklı sosyoekonomik düzey okullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf 524 öğrencinin okul yaşam kalitesi algılarını, okul aidiyet duygularını ve öğrenci direnç davranışlarını incelemeyi amaçladığı araştırmasında "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007), Goodenow (1993) tarafından geliştirilen Sarı'nın (2015) Türkçeye uyarlamış olduğu "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" ve "Öğrenci Direnç Davranışları Ölçeği"ni kullanmıştır. Tarama modelindeki betimsel çalışmanın veri analizinde ise betimsel istatistikler, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis testi, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve okul aidiyet duygularının orta düzeyde olduğu direnç davranışlarının ise ortanın altında düşük düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine, sınıf düzeyine göre 6.sınıf öğrencileri lehine, okulun sosyoekonomik düzeyine göre üst sosyoekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı fark görülürken anne-baba eğitim düzeyine göre ve ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark görülmemiştir. Okula aidiyet duygularında ise cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, okulun sosyoekonomik düzeyine ve ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark görülmemiştir. Öğrenci direnç davranışları cinsiyete göre erkekler lehine, sınıf düzeyine göre 8. sınıflar ile 6.sınıflar arasında 8. sınıf öğrenciler lehine ve 8. sınıflar ile 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrenciler lehine anlamlı iken anne-baba eğitim düzeyine, okulun sosyoekonomik düzeyine ve ailenin aylık gelir düzeyine göre ise anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile okula aidiyet duyguları arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilirken okul yaşam kalitesi algıları ile direnç davranışları ve okula aidiyet duyguları ile direnç davranışları arasında ise negatif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesi ve okul aidiyet duygusu değişkenlerinin öğrenci direnç davranışlarını anlamlı yordadığı bulunmuştur.

Gücüş (2020), 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Karaman ilindeki 12 farklı ortaokulda öğrenim gören toplam 865 öğrenci ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını incelemiştir. Tarama modelindeki araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2007) kullanılmış olup verilerin analizlerinde ise IBM SPSS 25,0 paket programı, Kolmogorov Smirnov testi, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H analiz teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlara göre okul yaşam kalitesinin öğretmenler alt boyutu hariç (bu boyutta kız öğrenciler lehine bir farklılık bulunmuş) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Okulun bulunduğu yere göre yapılan analizlerde öğretmenler ve okula yönelik duygular boyutlarında; sınıf

düzeyine göre öğretmenler, okula yönelik duygular ve okul yönetimi boyutlarında anlamlı farklılık rastlanmıştır. Anne eğitim düzeyine göre farklılık bulunmazken baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Tanboğa (2020) ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş betimsel olan bu araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ile iyimserlik ve umut arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı İzmir il merkezinde öğrenim gören 561 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen bu araştırmada Weintraub ve Erez (2009) tarafından geliştirilen araştırmacının uyarlamasını yaptığı "Okul Çocuklarının Yaşam Kalitesi Ölçeği", Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen Çalık (2008) tarafından ise ilköğretim öğrencileri için uyarlanan "İyimserlik Ölçeği", Snyder vd. (1997) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlama çalışması Atik ve Kemer (2009) tarafından yapılan "Çocuklarda Umut Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programından yararlanılarak, Pearson korelasyon analizi, aşamalı çoklu regresyon analizi, t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yaşam kalitesinin yordayıcıları arasında iyimserlik ve umut değişkenlerinin olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken okul yaşam kalitesine ait toplam varyansın %41.2'sini açıklamaktadır. Bu bilgiye ek olarak okul yaşam kalitesi ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Doğan (2021) gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalite algılarını ve işlerinden sağladıkları doyum düzeyini belirlemiş ve okul yaşam kaliteleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar/Merkez, Bolvadin ve Çobanlar ilçelerinde görev yapan 731 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler anket ile toplanmıştır. İlgili anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından oluşturulan katılımcıların tanımlayıcı özelliklerini (yaş, cinsiyet, vb.) belirlemeye yönelik dokuz soru yer alırken, ikinci bölümünde Sarı (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği", üçüncü bölümde ise Weiss, Dawis ve England (1967) tarafından geliştirilen Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan "Minnesota İş Doyum Ölçeği'ne" yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında ise SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Okul yaşam kalitesi ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi, okul yaşam kalitesinin iş tatmini yordama düzeyi ise regresyon analizi ile incelenirken ilgili yerlerde t-

testi, tek yönlü varyans analizi ve post hoc analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde okul yaşam kalitesi algısına sahip oldukları, orta düzeyde işlerinden doyum sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul yaşam kaliteleri ile iş doyumları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin genel iş doyum düzeyleri üzerinde genel okul yaşam kalite algılarının %57,9 oranında yordadığı belirlenirken, ayrıca öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre okul yaşam kalitesi boyutlarında ve iş doyum düzeyi boyutlarında farklılaşmaların olduğu raporlanmıştır.

Çakır Ağırman (2022), 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu'da büyükşehir olarak kabul edilen bir ildeki farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 515 öğretmenle yordayıcı korelasyon türünde yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin okul yaşam kalitelerine iş yaşam dengesinin, işe bağımlılığın ve demografik değişkenlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Ölçeği" (Sarı, 2007)", "İş-Yaşam Dengesi Ölçeği" (Apaydın, 2011) ve Robinson (1989) tarafından geliştirilen ve Apaydın (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "İşe Bağımlılık Ölçeği" ile toplanmış veri analizinde ise karar ağacı yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenler için alt boyutlardan okul yaşam kalitesi düzeyleri, okul yönetimi, okula yönelik duygular, öğrenci-öğrenci, statü ve öğretim programına ortak etki eden en önemli değişkenin haftalık ders saati; öğretmenler alt boyutunu ortak etkileyen en önemli değişkenin ise öğrenci sayısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve iş-yaşam uyumu puanları arttıkça okul yaşam kalitelerinin toplamı ile öğretmenlere, okula yönelik duygulara, öğrenci-öğrenci iletişimine dair okul yaşam kalitelerinin arttığı; iş takıntı düzeyi arttıkça okul yaşam kalitelerinin toplam puanları ile okula yönelik duygular ve öğrenci-öğrenci iletişimi alt boyutlarına yönelik okul yaşam kalitelerinin düştüğü; iş takıntı düzeyi düşük olan öğretmenlerde ise iş-yaşam uyum düzeyi arttıkça okul yönetimine ve öğretmenlere dair okul yaşam kalitelerinin arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengeleri yüksek olduğunda, okul yönetimine bağlı okul yaşam kalitesi düzeylerinin işe bağımlılıktan etkilenmediği ve öğretmenlerde iş kontrolünü sağlayanların, öğrenci-öğrenci iletişimine dair okul yaşam kalitelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Açıkgöz (2023) çalışmasında öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları, okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiş ve ilişkisel nedenleri test eden yaklaşımlardan biri olan Hayes'in (2017) "Düzenleyici Etki Analiz

Yöntemi" (Model-1) kullanılmıştır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ve ilçelerindeki kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 2099 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği", "Yönetici Desteği Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler betimleyici istatistikler, Hayes (2017) tarafından geliştirilen makro eklentisi (Process Makro) ile analiz edilmiştir. Araştırmanın düzenleyici etki hipotezlerine yönelik sonuçlarda öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteği algısının düzenleyici etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İlmaz (2023), lise öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin okula yabancılaşmaya etkisinde sosyal adaletin aracılık rolünü incelediği nitel araştırmasını ilişkisel tarama modeli kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırma Düzce ilinde farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. sınıf toplam 899 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", Sarı (2007) tarafında geliştirilen geçerlik ve güvenirliği yine Sarı (2012) tarafından değerlendirilmiş olan "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği", Karacan vd. (2015) tarafından geliştirilen "Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği" ve Şimşek vd. (2015) tarafından geliştirilen "Okula Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 25 programı, Kolmogorov-Smirnov testi, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi, pearson korelasyon analizi ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okul yaşam kalitesi, okula yabancılaşma ve okullarda sosyal adalet algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yaşam kalitesinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemişken sınıf düzeyi alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin, okul türü alt boyutunda ise Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aracılık rolüne yönelik ise okul yaşam kalitesi ile okullarda sosyal adalet arasında pozitif orta düzeyde anlamlı, okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul yaşam kalitesi ve okullarda sosyal adalet değişkenlerinin okula yabancılaşmayı %14,4 düzeyde yordadığı, bağımsız değişkenlerden sadece okul yaşam kalitesinin bağımlı değişkeni anlamlı yordama gücüne sahip olduğu ve okullarda sosyal adalet değişkeninin okula yabancılaşmayı yordama düzeyinin anlamlı olmadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Seymen (2023) araştırmasında MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, görev yaptıkları sınıftaki öğrencilerin yetersizlik türleri doğrultusunda psikolojik iyi oluş düzeyleri, iş doyum düzeyleri ve okul yaşam kalitesi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan ölçüt temelli örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 185 kadın ve 73 erkek özel eğitim öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı kapsamında katılımcılara "Demografik Bilgi Formu", "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği", "Minnesota İş Doyum Ölçeği", "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışılan sınıfın yetersizlik türüne göre psikolojik iyi oluş, iş doyumu düzeyinin farklılaşmadığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesi düzeyinin görme ve işitme yetersizliği sınıflarında çalışan öğretmenlerde otizm sınıfında çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik iyi oluş ve okul yaşam kalitesi düzeyleri ile yaş arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, kıdem, çalışılan sınıfın yetersizlik türü ile bağımlı değişkenler arasında ilişki bulunamamıştır.

2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Epstein ve McPartland (1976) çalışmalarında Okul Yaşamının Kalitesini; öğrenci tepkileri (1), genel olarak okuldan memnuniyet-okul çalışmalarına bağlılık (2) ve öğretmenlere yönelik tutumlar (3) olarak üç boyutla tanımlamaktadır. Okul yaşamının niteliğine ilişkin yapılan bu çalışma alanyazında ilk eser olarak kabul edilmektedir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen geçerli ve güvenilir bulunan 27 maddelik ölçek ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında genel olarak okul ortamının sağladığı imkânlardan memnun olan, ailesinden ve öğretmenlerinden olumlu dönütler alan ve olumlu öz-değerlendirmelere sahip başarılı öğrencilerin okul yaşamının niteliğinden memnun oldukları görülmüştür.

Sullivan (1978) çalışmasını Quebec'te yer alan otuz üç ortaokuldan toplam 2140 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Okul yaşam kalitesinin boyutlarını genel okul memnuniyeti, okul işlerine bağlılık ve öğretmene yönelik davranışlar; okula yabancılaşma boyutlarını ise güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık olarak ele aldığı "Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Yabancılaşma" isimli çalışmasından okul yaşam kalitesi ile güçsüzlük ve kuralsızlık boyutları arasında negatif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur.

Wolf, Chandler ve Spies (1981), yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarınını, okul memnuniyetlerini, sınıf çalışmalarına bağlılıklarını ve öğretmenlere karşı tutumlarını incelerken aynı zamanda öğrencilerin tüm başarı-başarısızlıklarında taşıdıkları sorumluluk inançlarını da değerlendirmişlerdir. Çalışma 4.sınıf düzeyindeki toplam 51 öğrenciye okul yılının başında ve sonunda uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin okula karşı besledikleri iyi his okul performans sorumluluklarının da yüksek olmasını sağlamıştır. Ayrıca okul sosyal ikliminin algılanması ve öğrencilerin okuldaki sosyal deneyimlere karşı besledikleri hisler öğrencilerin öğrenme sürecindeki kişisel sorumluluklarını kabul etmelerini güçlendirmiştir. Öğrencilerin olumlu hisleri ne kadar fazla olursa okuldaki başarı ve başarısızlıklarının sorumluluğunu da o kadar çok alacakları ileri sürülmüştür. Okul süresi boyunca devam eden akademik başarı ile ilgili öğrencinin öğrenmeye yönelik kaygısını ve inançlarını ölçmeyi hedefleyen bu çalışmada okul yaşam kalitesinin başarı sorumluluk duygusu algısından daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pawlovich (1983) "Okul Yaşam Kalitesi ve Okulu Erken Bırakma" başlıklı çalışmasını okullarını erken bırakan 89 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Williams ve Batten'in (1981) geliştirdiği "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" uygulanarak elde edilen verilerin sonuçlarına göre okullarını erken, orta dönemde veya geç bırakan öğrencilerin durumu ile okul yaşam kalitesi arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schmidt ve Lunenburg (1989) araştırmalarında öğrenci kontrol yaklaşımı, öğrenci kontrol davranışı ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 239 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilen bu çalışmada; şehir okullarının öğrenci kontrol yaklaşımı ve kontrol davranışları konularında şehir dışı ve kırsal alanlardaki okullara göre daha gözetimci olduğu ayrıca şehirdeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının şehir dışı ve kırsal alanlara göre daha negatif olduğu bulunmuştur.

Schmidt (1992), Illinois'in beş bölgesindeki lise ve ilköğretim okullarından toplam 12 okulda öğrenim gören 5000 öğrenci ve 250 öğretmenle gerçekleştirmiş olduğu "Okul Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Kontrol Yaklaşımları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında oluşturulan hipotezler ("öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımı ile öğrencilerin okul ile yüksek oranda tatmin olmaları arasında bir ilişki vardır" , "öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf işlerine pozitif bağlılık göstermeleri arasında bir ilişki vardır", "öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğretmen öğrenci ilişkisinin sonuçları arasında bir ilişki vardır") test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara

göre öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımlarının öğrencilerin okul yaşam kalitesi görüşleri ile ters ilişki gösterdiği ve öğrenci kontrol yaklaşımı sonucunun düşük değerinin okul yaşam kalitesi sonucunun yüksek değeri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımı ile öğrencilerin okul ile yüksek oranda tatmin olmaları arasında ters bir ilişki bulunmuş olup öğrenci kontrol yaklaşımı sonucunun düşük değeri ile okulla tatmin olma on dört sonucu ve tersi arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf işlerine pozitif bağlılık göstermeleri arasında da negatif ilişki bulunmuş ve düşük öğrenci kontrol yaklaşımı sonucu ile yüksek oranda sınıf işlerine bağlılık sonucu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşük öğrenci kontrol yaklaşımı sonucu ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin yüksek sonucundan kaynaklı öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin sonuçları arasında ters bir ilişki bulunmuştur.

Sabo (1993) örgütsel iklim ile ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan "Örgütsel İklim ve Sağlık, Ortaokul Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi" isimli çalışmasını; şehir merkezinde, kenar mahallede ve kırsal bölgelerde bulunan 49 okuldaki öğretmen ve öğrenciler üzerinde yürütmüştür. Çalışmada okulların sosyoekonomik durumu da dikkate alınmıştır. Veriler, "Ortaokullar için Örgütsel İklimi Tanımlayıcı Anket" ile öğrencilere yönelik olarak Epstein ve McPartland (1976) tarafından geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda örgütsel iklimin tüm boyutlarının ve örgütsel sağlık göstergelerinin (meslektaş liderliği, kaynak desteği, yönetici etkisi, akademik önem, öğretmen ilişkileri vb.) öğrencilerin okul yaşam kalitesinin yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Linakyla ve Brunell (1996) yapmış oldukları araştırmada yüksek bilişsel başarılara sahip olan Finlandiya'nın iki okul sisteminde (Fince konuşulan çoğunluk okulları ve İsveççe konuşulan azınlık okulları) okul yaşam kalitesini incelemiştir. 8. sınıf öğrencilerinden toplam 24732 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Fince ve İsveççe konuşulan okullarda benzerlikler kadar farklılıklar da tespit edilmiştir. Sonuçlara göre, okul yaşam kalitesi her iki okul sisteminde de aynı boyutlarda ilham verici veya bunaltıcı olarak nitelendirilmiştir. Okula karşı olumsuz etki boyutuna göre genel okul tatmini boyutunun daha güçlü olduğu elde edilmiştir. Öğrencilerin nasıl çalışacakları ve nasıl başarılı olacakları konusunda açık fikirli oldukları aynı zamanda sosyal kimlik gelişimlerinde okul rolünün öneminin farkındalığına sahip oldukları görülmüştür. İsveç dili konuşulan okullardaki okul yaşam kalitesinin Fince konuşulan okullardaki okul yaşam kalitesine göre daha olumlu ve İsveççe konuşulan

öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim ve sosyoekonomik durumu Fince konuşulan öğrencilerin ailelerine göre daha iyi olduğu sonucu elde edilmiştir. Fince konuşulan okullarda öğrenme sürecini genel anlamda eğlenceli bulan ve okulun katkısının başarılarında etkili olduğunu bilen öğrencilerin hem okulu hem de okulla ilgili çalışmaları sevmedikleri tespit edilmiştir.

Mok ve Flynn (1997), 4949 öğrenciden nicel, 570 öğrenciden ise nitel veriler toplayarak gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında okulun büyüklüğünün okul yaşam kalitesini lise düzeyinde nasıl etkilediğini incelemiştir. Nicel veriler Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Quality of School Life) kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise iki sorunun (1- "Öğrencisi olmaktan mutluluk duyacağınız okulu tanımlayınız.", 2- "Asla öğrencisi olmak istemeyeceğiniz okulu tanımlayınız") öğrencilere sorulup sınıf ortamı içinde yazılı olarak alınan cevaplarla elde edilmiştir. Verilerin analizinde, okul yaşam kalitesi ile okulun büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamış olup öğrenci cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi ve okulun karma olup olmamasının okul yaşam kalitesinin yordayıcı değişkenleri oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerini arkadaşça, yardımsever, anlayışlı, duyarlı ve iyi bir dinleyici olarak gördüğü öğrencilerin de yine arkadaşça, yardımsever, cesaretlendirici ve sadık olduğu, iyi yöneticilerin bulunduğu, mutlu, güven dolu, eğlenceli, işbirliğine dayalı cesaretlendirici bir atmosferin hakim olduğu bir okulun, yaşam kalitesi en yüksek olan iyi okul olarak tanımlamalarından okul yaşam kalitesinde psiko-sosyal yapıyı oluşturan öğretmen-öğrenci iletişimi ile öğrenci-öğrenci etkileşiminin büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, elde edilen bu özelliklerin ancak orta büyüklükteki okullarda ulaşılabileceğini belirtmişlerdir. Bu da okul yaşam kalitesi ile okul büyüklüğü arasında bir ilişkinin varlığını ima etmiştir.

Shaposka (1997) tarafından yapılan çalışmanın amacı okulların bulunduğu çevredeki toplumun eğitime olan ilgisinin ve sosyo-ekonomik düzeyinin okul yaşam kalitesine etkisini incelemektir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitime ilgisi yüksek olan insanların bulunduğu çevredeki okulların yaşam kalitesi diğer çevredeki okullara göre daha yüksek çıkmıştır. Ancak toplumların ekonomik düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Ekonomik düzey düşük de olsa, eğitimle ilgilenen insanların bulunduğu çevredeki okulların yaşam kalitesi yüksektir.

Jenkins (1998) yaptığı doktora çalışmasında ortaokul öğrencilerinin otorite algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkisi araştırmıştır. Sonuçlar, okul yaşam kalitesi algıları (okul memnuniyeti, iş birliğine dayalı sınıf çalışmaları, öğretmene verilen tepkiler)

ile otorite kişilere karşı olan algılar (anlamlılık, yeterlilik, etki) arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Kişisel güçlerini fazla kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıkları okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu da öğrencilerin okul memnuniyetlerini artırdığı, öğretmenlerine olumlu tepkilerin arttığı ve öğrenmeye daha istekli olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenciye güven verici bir güç algısında ve gücünü öğrencinin çıkarına yönelik kullandığı gibi durumlar olarak algılanmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin güç kullanmalarını ceza verme anlamında olmadığı ve ceza olması durumunda okul yaşam kalitesi algısının düştüğü de belirtilmiştir.

Pang (1999) araştırmasında 2460 öğrencinin okul yaşam kalitesi hakkındaki algılarını incelemiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre okullarından memnuniyet duyan öğrencilerin okul yaşamlarının daha kaliteli olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin okullardaki genel memnuniyet düzeylerini artırmak için öğretmenlerin, öğrencilerin macera duygusunu artırması, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirmesi vurgulanmıştır. Bu gelişimlerin öğrencilerin okula karşı kişisel olumsuz duygularının azaltılmasında etkili olduğu belirtilmiştir.

Sun-Keung (1999), Hong Kong'ta ilkokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Seçkisiz yöntemle seçilen 35 ilkokuldan 2963 öğrenci üzerinde ölçek uygulanarak gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin yüksek, olumsuz düşüncelerinin ise çok az olduğu görülmüş olup öğrenci-öğretmen etkileşiminin de en önemli belirleyici olduğu görülmüştür. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitelerine göre oldukça düşük olduğu bulunmuştur.

Boys (2000), başarı kalitesi yüksekokullarda öğrenim gören başarısı düşük öğrencilerin okul yaşamını ve öğretmenleri ile ilişkilerini nasıl tanımladıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 7. sınıf öğrencilerinden 12 si ile görüşme yaparak gerçekleştirmiştir. Verilerin analizi sonucunda okul yaşamını tanımlayan öğrencilerin genellikle okulun sosyalliği ile okul ödevlerine değindikleri görülmüştür. Öğrenciler okul ödevleri ile ilgili "ödevin bir gün işlerine yarayıp yaramayacağı" düşüncesini ifade ederken aynı zamanda kendilerine rehberlik eden ve ilgi gösteren öğretmenlerden de sıklıkla bahsetmişlerdir. Yöneticilerin ise öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını dinlemediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca çoğu öğrencinin ek aktivite yapmadığı, var olan ve az sayıda olan aktivitelerin ise öğrencilerin ilgisini yeterince çekmediği de görülmüştür.

Leonard, Bourke ve Schofield (2000) okul çevresinin, stres düzey algılarının ve yabancılaşma derecelerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını nasıl etkilediğini inceledikleri "Okul Yaşamının Kalitesi ve İlkokullarda Yabancılaşma" isimli çalışmalarını 5. ve 6.sınıf düzeyinde toplam 254 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılarak elde edilen verilerin analizinde okulun zorunlu gidilen bir yer olmasından dolayı mutsuz bir yer olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Perry (2000) öğrencilerin yaşam doyumlarını etkileyen faktörleri ve okul yaşam kalitesinin bu değişkenler arasında önemli bir yere sahip olup olmadığını incelemiştir. 19 lisede öğrenim gören 1500 öğrenci ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında okul yaşam kalitesini ölçmek için 7 alt boyut ve 40 maddeden oluşan Williams ve Batten'in (1981) geliştirmiş olduğu ölçeği kullanmıştır. Analizler sonucunda ailedeki işleyiş yaşam doyumuyla en yüksek ilişkiyi gösterirken, ardından gelen en yüksek ilişki okul yaşamının kalitesi olarak bulunmuştur. Bu iki değişken tek başlarına genel yaşam doyumundaki varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır.

Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson (2001); araştırma örneklemi olarak 4., 5. ve 6. sınıflardan toplam 359 öğrenci belirlediği çalışmasında İskoç ve Yunan çocuklarının okul yaşam kalitesini karşılaştırmayı aynı zamanda okul yaşam kalitesinin okulun olumsuz etkileri ve okul stresiyle negatif korelasyon gösterdiği hipotezi ile yine okul yaşam kalitesinin okulun olumlu etkileri, iyi olma ve kendine saygı arasında pozitif korelasyon gösterdiği hipotezini sınamıştır. Verilerin toplanması "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (McGlynn, 1996), "Öğrenci Stres Envanteri" (Alban Metcalfe vd., 1982), "Genel İyi Olma Ölçeği" (Verma vd., 1983), "Hare Kendine Saygı Ölçeği" (Hare, 1985) ve "Olumlu ve Olumsuz Duygular Listesi" (Watson vd., 1988) ile sağlanmıştır. Araştırmada İskoç çocukların Yunan çocuklara göre genel anlamda daha yüksek düzeyde okul yaşam kalitesine (okul doyumuna) sahip oldukları bulunmuştur. Yunan çocukların okulun olumsuz etkileri ve okul stresi bakımından, İskoç çocukların ise iyi olma ve kendine saygı bakımından daha yüksek puanlar aldıkları aynı zamanda her iki grubun okul yaşam kalitesi ile okulun olumlu etkileri arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmüşken okulun olumsuz etkileri ve okul stresi ile okulun yaşam kalitesi arasında ise negatif bir korelasyon elde edilmiştir.

Malin ve Linnakyla (2001), 1991-1995 yıllarında gerçekleştirdikleri çalışmada meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarındaki zamana bağlı farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" nin Finlandiya'nın çeşitli yerlerindeki okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine 4 yıl

arayla uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma 4 yıl gibi bir süreyi kapsamasına rağmen okulların okul yaşam kalitesinin hiçbir değişikliğe uğramadığı bununla beraber 1991 ve 1995 yılında yapılan bulguların da aynı doğrultuda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leonard (2002), öğrencilerin kişisel özellikleri ve aile yapıları, öğretmenin özellikleri, okulun iklimi gibi birçok değişkenin öğrencilerin okul yaşam kaliteleri üzerindeki etkisini incelediği 448 ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. ve 6.sınıf öğrenciler ve 16 öğretmenin katılımı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile öğrencilerin okul devamsızlığı ve okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler Ainley ve Bourke'un (1992) geliştirdiği "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okullarını mutsuz bir yer olarak gören öğrencilerin, okul yaşam kalitesinin tüm boyutlarından düşük puanlar aldıkları, okul yaşam kalitesi yüksek olan öğrencilerin ise okul devamsızlıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okulla ilgili olumsuz duygulara sahip olan öğrencilerin, daha düşük başarı gösterdiği ve daha sık devamsızlık yaptığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Mok ve Flynn (2002) Avusturalya'da New South Wales'de 70 katolik okuldan 12.sınıf toplam 8265 öğrenci ile "Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesinin Belirleyici Faktörleri: Örnek Bir Yol" isimli araştırmalarında, orta dereceli okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda okul yaşam kalitesinin belirleyici faktörleri içerisinde etkili olanın "sınıf ortamının niteliği" olduğu belirlenmiştir.

Huts, Knob ve Theeboom (2005) çalışmalarını farklı sosyal, eğitimsel ve işgücü bakımından değişik kurumlarda çalışan 124 kişi üzerinde gerçekleştirmiştir. Okullardaki beden eğitimin sosyal kalitesi, Flander bölgesi açısından ele alınıp incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre sosyal ve motor becerilerin gelişmesini sağlayan beden eğitimi derslerinin aynı zamanda okul yaşam kalitesini de arttıracağı elde edilmiştir.

Hunt-Sartori (2007) 5. ve 6. sınıf toplam 1342 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında okul yaşam kalitesi, okula aidiyet, akademik başarı, grup üyeliği, disiplin sorunları ve çeşitli demografik değişkenleri bir arada incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde okul yaşam kalitesi ile okula aidiyet duyguları arasında ve grup üyeliği ile okula aidiyet duygusu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile okul yaşam kalitesi algılarının daha az disiplin sorunu yaşanması ve daha

yüksek akademik başarıyla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okul yaşam kalitesinde ise cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine; sosyoekonomik düzey bakımından ise üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Jaavall (2007) çalışmasında Etiyopya'da çalışan öğrencilerin okul yaşam kaliteleri hakkında bilgi edinmeyi, öğrencilerin ne tür işle ilgilendiklerini, okul ve işteki yaşamlarını nasıl algıladıklarını anlamayı amaçlamıştır. Ayrıca çalışma öğretmenlerin, ebeveynlerin, işin ve kurum olarak okulun okul yaşam kalitesini nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Fenomenolojik nitelikteki çalışma, tamamı okul dışında çalışan 8.sınıf düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 316 öğrenciye sahip 8.sınıfların beş sınıfı arasından rastgele seçilen iki sınıftaki toplam 119 öğrenciye iş, okul, aile, boş zaman etkinlikleri ve gelecek planlarına dair bilgi edinilmesini sağlayacak bir anket uygulanmıştır. Aynı zamanda 8.sınıfta öğrenim gören altı öğrenci, 8.sınıf öğretmenleri, öğrenci velileri ve okulun iki okul müdürüyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul yaşam kalitesi kavramına öğrencilerin bakış açısından bakılması gerektiği aynı zamanda herhangi bir işte çalışan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını şekillendiren en önemli faktörün öğretmen-öğrenci ilişkisi olduğu vurgulanmış olup okul ve ebeveynler arasındaki dayanışma ve iş birliğinin eksik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Raboteg-Saric ve Sakic (2007), Ainley ve Bourke (1992) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerini ölçen "Öz bildirim Ölçeği" kullanarak 49 okulun 4999 ortaokul öğrencisi ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı okul yaşam kalitesinin öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre kız öğrenciler ve yaşı küçük öğrencilerin okul yaşam kalitesinden daha hoşnut oldukları, akademik başarıya sahip öğrencilerin okuldaki ödevlerde daha yüksek başarı duygusuna ve okul ile ilgili daha az negatif duygulara sahip oldukları elde edilmiştir. Bu öğrencilerin aynı zamanda okulda öğrenirken daha az zevk aldıkları ve okulun kendi gelecekleriyle daha az ilişkili olduklarını da belirttikleri görülmüştür. Okul yaşam kalitesinin alt boyutları öğrencilerin hedef yönelimleri ile farklı ilişki göstermiş olup öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri daha yüksek olan öğrencilerin okuldan daha çok zevk aldıkları ve okulu eğlenceli bir öğrenme yeri olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Performansa yönelimli öğrenciler başarı duygusuna daha çok değer verirken okula yönelik duygularda ise daha çok negatif duygulara sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin gelecekleri için aldıkları fırsatlar

eğitimleri boyunca onların hem öğrenmeye hem de performansa yönelik hedef yönelimleri için yordayıcı bir faktördür.

Kong (2008) okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilerden elde ettiği hem nitel hem nicel veriler ile "Sınıfta Öğrenme Deneyimleri ve Öğrencilerin Okul Yaşam Niteliği Algısı" isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Nicel araştırma için 19477 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya göre okul yaşam niteliği yönüyle öğrenme deneyimlerine bakıldığında cinsiyet ve okul düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyet düzeyine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttikleri, okul düzeyinde ise öğrenme deneyimleri ve okul niteliği konusunda ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere göre daha olumlu görüşler belirttiği tespit edilmiştir.

Vojtova (2008), öğrencilerin bakış açısından okul yaşam kalitesini incelediği araştırma tezinde sosyal ve çevresel faktörlerin bir arada değerlendirildiği bir okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre tüm öğrencileri kapsayan yüksek kalitede bir okul ortamı; güncel eğitimdeki eğilimler, bireysel öğrenmedeki problemler ve okuldaki çalışmalarda yapılan hatalarla yakından ilişkili çıkmıştır.

Tangen (2009) çalışmasında öğrencilerin perspektifinden okul yaşam kalitesini dört boyutlu bir modelde değerlendirmiştir. Çalışmada okul yaşam kalitesinin eğitim paydaşları, kontrol mekanizması, anlamlı okul çalışması ve zaman boyutlarıyla ele almak gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okul yaşam kalitesi, okul içinde ve dışındaki paydaşların bir sistem içerisinde koordineli çalışması ile sağlanabilir.

Weintraub ve Erez (2009), 353 öğrenciye (3.-6.sınıf) ölçek uygulayarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre fiziksel çevrenin etkisinin çok düşük olduğu ancak okul sınırları içerisindeki öğrenci ilişkilerinin etkisinin çok yüksek olduğu görülmüştür.

Jimmieson, Hannam ve Yeo (2010) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının işlerindeki etkililiklerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 170 öğretmen ve sınıflarındaki 3057 öğrencinin katıldığı çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ve "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Ainley ve Bourke, 1992) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin işlerindeki etkililiklerin öğrencilerin

okul yaşam kalitesi üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak işteki etkililiğin genel memnuniyet, öğrenci-öğretmen ilişkileri, başarı ve imkânlar olarak tanımlanan öğrenci ürünlerini de etkileme gücünde olduğu görülmektedir.

Lee, Zhang ve Song (2011) Çin'de yaptıkları çalışmada sınıf öğrenme ortamının öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve okula aitlik duyguları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin öğrenmesinde sınıf ortamı ve akranla öğrenme, öğrencilerin okul yaşam kalitesine yönelik algılarında önemli birer yordayıcı oldukları görülmüştür. Ayrıca okul yaşam kalitesinin genel memnuniyet, sosyal bütünleşme ve öğretmen-öğrenci alt boyutlarının öğrencilerin okula ait olma duygularını pozitif yönde ve anlamlı etkilediği de elde edilmiştir.

Maele ve Houtte (2011), Belçika'da 84 lise öğrencisine ölçek uygulayarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrenci-öğretmen güven ilişkisini okul yaşam kalitesi bağlamında incelemişlerdir. Çalışmada, en önemli etkenin öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşim ve güven olduğu görülmüştür. Etkili bir okul yaşam kalitesinin sağlanması; öğrencilerin başarılı bir eğitim süreci görmesini ve öğretmenlerin öğrenci başarılarını algılama düzeylerini etkileyecek bu da beraberinde okul yaşam kalitesini artırmış olacaktır.

Xu ve Zhao (2012) çalışmalarında okul yaşam kalitesi (materyal koşulları, okul güvenliği, sağlık, çalışma, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, katılım ve kapsama alınabilirlik) ile okul etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. 2248 öğrenciye uygulanan "Okul Yaşam Kalitesi" ölçeğinden elde edilen sonuca göre öğrencilerin tamamının okul yaşam kalitesi algısı yüksek çıkmıştır. Okul yaşam kalitesi; okul güvenliği, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkisi alt boyutlarında en yüksek çıkarken sağlık alt boyutunda ise en düşük çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; okul yaşam kalitesi algısı üzerinde cinsiyet, akademik performans, okulun yeri, okulun kalitesi ve okul seçimi gibi değişkenlerin etkili olduğunu göstermiştir. Okul yönetiminin sağlık göstergelerini incelemesi ve akademik başarı takibinin sağlık prensibine bağlı olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin ise cinsiyet ve başarı farklılıklarını dikkate alması ve dezavantajlı çocuklara daha fazla sevgi ve ilgi göstermesi gerektiği elde edilen sonuçlar arasındadır.

Ahmadi ve Mohamadi (2013) İran'da görev yapan 161 öğretmene ölçek uygulayarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okul yaşam kalitesi ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlar okul idaresi, statü ve iş ile ilgili sorunlarla başa

çıkabilme becerisinin öğretmenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu değişkenler aynı zamanda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini de etkilemektedir.

Eerola ve Eerola (2014), Finlandiya'da bulunan 10 okuldaki 3-6 yaşlarındaki 735 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmada müzik eğitimi ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada okul çeşitliliği göz ardı edilmiş olup müziğin okul yaşam kalitesi üzerinde pozitif ve anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Huang, Benson, Zhu ve Sardeshmukh (2014) yaptıkları çalışmada okullarda yüksek performanslı çalışma sistemleri ile öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çin okullarındaki 5000 öğrenci,1000 öğretmen ve onların yöneticilerinin katılımından elde edilen verilerin analizinde ulaşılan sonuçlara göre okullardaki yüksek performanslı çalışma sistemleri ile performans arasında ilişki olduğu bulunmuş olup öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının okul performansının bir göstergesi olduğu saptanmıştır. Yüksek performanslı çalışma sistemlerinin, öğretmenlerin rol davranışları ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını arttırdığı görülmüştür. Ayrıca okul yaşam kalitesi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki elde edilmiştir.

Hurley ve Bulcock (2014) çalışmalarında Kanada'daki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi modellerini Williams ve Batten'in (1981) çalışmasına göre değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler açısından okul yaşam kalitesi aynı zamanda ev ile ilgili değişkenlerin de içinde bulunduğu sosyal yaşamı içeren bir süreç olarak ortaya konmuştur.

Prasstianingrum ve Rusmawati (2014), 226 öğrenci üzerinde anket uygulaması ile gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarından elde edilen bulgulara göre okul yaşam kalitesi ile öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul yaşam kalitesi yüksek olan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının da o kadar yüksek olacağı bilgisine ulaşılmıştır.

Zeynivand, Hashemi, Aghdam ve Ahmadi (2014) çalışmalarında okulun sosyal ortamının lise 3. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 175 lise öğrencisi (83 erkek ve 92 kız) katılmış olup veriler Bishop ve Bieschke (1994) tarafından geliştirilen "İlgi Ölçeği", Alikhani (2004) tarafından geliştirilen "Okulun Sosyal Ortamı" ile ilgili ölçek ve "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Ainley ve Bourke, 1992)

kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında okul ortamının, öğrencilerin moralini ve araştırmaya olan ilgilerini etkilediği görülmüştür. Okulun açık ve kapalı sosyal ortam algısında anlamlı farklılık olduğu ve açık sosyal ortamla öğrencilerin araştırmaya olan ilgileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki; kapalı sosyal ortamla araştırmaya olan ilgi arasında negatif bir ilişki ve okul yaşam kalitesi ile okulun açık sosyal ortamı arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aliyev ve Tunç (2015), okul yaşam kalitesi ile okula aidiyet duygularını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve çalışma 650 ilkokul öğrencisine ölçek uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre okul yaşam kalitesi algısı, cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Ghotra, McIsaac, Kirk ve Kuhle (2015); Kanada'da öğrenim gören 4-6 yaş aralığındaki 629 öğrenci üzerinde okul yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Dört faktörlü bir yapıya sahip ve Cronbach Alpha değeri 0.75 ile 0.93 arasında değişen bir ölçüm aracı geliştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yaşam kalitesinin cinsiyet, derece ve akademik başarı ile anlamlı ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Khan (2015) çalışmasında ülke çapında yapılan düzenlemelerin, öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini ve bunun okul yaşam kalitesini nasıl etkilediğini belirlemek istemiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul yaşam kalitesinin, öğrencilerin başarı ve bilinçleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Akram, Ilgan, Ozu ve Shah (2017); 995 Türk ve 716 Pakistanlı öğretmen üzerinde anket uygulayarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında Türkiye ile Pakistan'daki okul yaşam kalitelerini incelemiş ve kıyaslamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, her iki ülkenin okul yaşam kalitesi algıları benzerlik gösterse de Pakistan'daki kadın öğretmenlerin Türkiye'deki kadın öğretmenlere göre okul yaşam kalitesi algıları daha yüksek çıkmıştır.

Faragher ve Ommen (2017), okul yaşam kalitesi göstergesi olarak eğitim yaşam kalitesinin zihinsel engelli öğrenciler üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında çok boyutlu sosyal yapı modeli üzerinden değişkenlerin analizi gerçekleştirilmiştir. Eğitim yaşam kalitesinin öğrencilerin öğrenme ve adaptasyon sürecinde etkili ve önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Huang, Wang, Tang, Chen ve Yu (2017) yapmış oldukları çalışmalarında ilköğretim öğrencilerine yönelik yaşam kalitesi ölçeği geliştirmişlerdir. Veriler, 14 ilköğretim okulundan 10-12 yaş aralığındaki toplam 711 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin okul temelli yaşam kalitesinin, okul performansı ve diğer alanları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci ve araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği-güvenirliği ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın 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 bağlantı ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Çalışma sürecinde, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel 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). Bu model, korelasyonel ve karşılaştırmalı olarak iki ana başlıkta incelenir. Korelasyonel yaklaşım, belirlenen değişkenlerin birlikte nasıl bir değişim gösterdiğini ve bir ilişki bulunursa bu ilişkinin hangi yönde olduğunu belirleme üzerine yoğunlaşır. Diğer yandan karşılaştırmalı yaklaşım ise iki veya daha fazla değişkene dayanarak oluşturulan bağımlı ve bağımsız gruplar arasında herhangi bir farkın olup olmadığını araştırır (Karasar, 2012).

3.2. 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 örneklemeye uygun en az birer 5., 6., 7., ve 8. sınıf olmak üzere 56 şube toplam 1400 öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Öğrencilerin gönüllü katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 1. *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; %28,10'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.

3.3. Veri Toplama Süreci ve 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 esası göz önünde bulundurularak; "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" ve "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla katılımcılara 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. Bu araçların genel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcılara ilişkin demografik bilgileri içermektedir. Form; cinsiyet, sınıf düzeyleri, başarı durumları, anne ve baba eğitim durumları sorularından oluşmaktadır.

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

"Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" öğrencilerin sorumluluklarını ölçmek amacıyla Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmenin yürütüldüğü çalışma grubunu, Muğla ilinden üç farklı ortaokulda, 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 335 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde sırasıyla, (a) alanyazın tarama, (b) madde havuzu oluşturma, (c) uzman görüşleri alma, (d) ön deneme çalışması yapma, (e) ana uygulama, (f) geçerlik ve güvenirlik analizleri yapma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında hazırlanmış olan 54 madde Eğitim Bilimleri alanından 6 uzmanın görüşüne sunulduktan sonra ilk aşamada ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğine sahip olup olmadığı incelenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçek 43 maddeye indirilmiştir. Daha sonra dil ve anlam bakımından bir

eksiklik veya yanlışlık olup olmadığını belirlemek amacıyla 76 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve son olarak ana uygulama yapılarak ölçek maddelerinin geçerliği ve güvenirliği hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipine göre puanlanmıştır. Bu ifadeler, "Bana hiç uygun değil (1)", "Bana uygun değil (2)", "Bana biraz uygun (3)", "Bana uygun (4)", "Bana tamamen uygun (5)" olarak puanlanmıştır. Ölçek toplam puanı, tüm maddelere verilen cevapların bu puanlar cinsinden toplamı şeklinde oluşturulmuştur. Toplam puanın büyüklük derecesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir. Ölçeğe ait puan düzey aralıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin kullanımına ilişkin puanlar*

Toplam Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Ölçekten Alınabilecek Minimum Puan	Ölçekten Alınabilecek Maksimum Puan	Düzey Aralıkları				
				Çok Düşük Düzey	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Çok Yüksek Düzey
35	,936	35,00	175,00	35,00-62,99	63,00-90,99	91,00-118,99	119,00-146,99	147,00-175,00

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile madde analizleri sonucunda, nihai ölçekte 35 madde yer almıştır. Yapılan tüm analizlerin sonucunda hazırlanan ölçeğin, öğrenmeye yönelik sorumluluğa ilişkin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçek maddelerinin madde-faktör yük değerlerinin .61 ile .75 arasında değiştiği, ölçek maddelerinde %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Tüm ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, α=.94'tür. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek için "Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği" ve "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" ile korelasyon ve anlamlılık düzeyleri incelenmiş ve ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

Okul yaşam kalitesi ölçeği Sarı (2007) tarafından geliştirilen, okul yaşam kalitesini farklı boyutlarda ele alan bir ölçektir. Ölçeğin 2012 yılında Sarı tarafından güvenirlik ve geçerliği yeniden sınanmıştır. Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okulları arasından belirlenen altı ilköğretim okulunda, 4. – 7. sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmaya toplam 578 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında

maddelerin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları incelenmiştir. Faktör analizleri sonucunda "Öğretmenler", "Öğrenciler", "Okula yönelik duygular", "Okul yönetimi" ve "Statü" alt boyutlarından oluşan toplam 35 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Daha önceki yapıda yer alan "Sosyal etkinlikler" boyutu bu yapıda yer almamıştır. Toplam varyansın %46.92'sini açıklayan bu beş boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .80, .82, .77 ve .69'dur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda incelenen uyum belirteçleri de modelin verilere iyi uyum göstermesi bakımından yeterli sonuçlara ulaşılmıştır [χ^2=2003.03 (sd=547, p<.001), (χ^2/sd=3.66, RMSEA=0.068, NNFI = 0.94, CFI = 0.95 ve GFI=0.83].

İlköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekte, beşli likert tipi bir derecelendirme olarak Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) kullanılmaktadır. Ölçeğin yönergesinde çalışmanın amacı ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmaktadır. Katılımcılardan maddelerde verilen ifadeleri kendi okul ortamlarını değerlendirerek derecelendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde okuldaki yaşam kalitesi, o ortamda bulunan bireylerin değerlendirmelerine dayalı olarak ölçülmeye çalışılmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nde 20'si (madde no: 28, 26, 21, 31, 34, 13, 21, 19, 1, 33, 30, 24, 20, 6, 17, 12, 2, 9, 5 ve 15) olumlu; 15'i (madde no: 10, 3, 7, 32, 22, 25, 29, 35, 18, 4, 14, 8, 16, 27 ve 23) olumsuz ifade olan toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar, ilgili boyut açısından okul yaşam kalitesinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak hem açımlayıcı hem doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenirlik analizlerinden elde edilen değerler göz önünde tutulduğunda, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesine yönelik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın 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 3'te gösterilmiştir.

,

Tablo 3. *Ölçeklerin normallik testi sonuçları*

Ölçek	**Z**	**sd**	**p**	Basıklık	Çarpıklık
ÖğrenmeyeYönelik 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 birinci alt problemi için öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği toplam puanı için ortalama, standart sapma ve alınan en az puan ile alınan en yüksek puan hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi için Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği'nden aldıkları puanlar dikkate alınarak öğrencilerin demografik özelliklerinde iki kategorili cinsiyet değişkeninden aldıkları puanlar arasında farklılığa bakmak için Bağımsız Örneklemler t-testi analizi; ikiden fazla kategoriye sahip sınıf düzeyi, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulun bulunduğu sosyoekonomik durum değişkenlerden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi için Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından ve genel olarak alınan puanlar için ortalama, standart sapma ve alınan en az puan ile alınan en yüksek puan hesaplanmıştır. Okul yaşam kalitesi algılarını belirlemeye yönelik ifadelere hangi düzeyde katıldıkları "kesinlikle katılıyorum" (5), "katılıyorum" (4), "kararsızım" (3), "katılmıyorum" (2) ve "kesinlikle katılmıyorum" (1) değerleri verilerek istatistiki çözümlemeler yapılmıştır. Bu çözümlemeler yapılırken eşit aralıklı beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin alabileceği en düşük değer 1, en yüksek değer ise 5'tir. Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi ve

yorumlanmasında; 1.00-1.80 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60 arası “katılmıyorum”, 2.61- 3.40 arası “kararsızım”, 3.41-4.20 arası “katılıyorum” ve 4.21-5.00 arası “kesinlikle katılıyorum” temel alınmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi için Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar dikkate alınarak öğrencilerin demografik özelliklerinde iki kategorili cinsiyet değişkeninden aldıkları puanlar arasında farklılığa bakmak için Bağımsız Örneklemler t-testi analizi; ikiden fazla kategoriye sahip sınıf düzeyi, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulun bulunduğu sosyoekonomik durum değişkenlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa bakmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemi için öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kalitesi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin 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 güvenirlik katsayısı α=0,89 olarak bulunmuştur. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Okula Yönelik Duygular alt boyutu için α=0,80; Okul Yönetimi alt boyutu için α=0,75; Öğretmenler alt boyutu için α=0,82; Öğrenciler alt boyutu için α=0,80; Statü alt boyutu için α=0,74 ve ölçeğin tamamı için de α=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 güvenirlik katsayıları yüksek düzeydedir. Ulaşılan sonuçlar yapılan uygulama sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Ortaokul öğrencilerinden toplanacak veriler için kullanılacak ölçeklerin sahipleriyle öncelikle e-posta yoluyla iletişim kurulmuştur. Ölçek sahiplerinden kullanım izinleri alındıktan sonra, araştırmanın 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 araştırmanın 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.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi, bazı değişkenler açısından belirlenen düzeyler arasında farklılık olup olmadığının saptanması ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırma boyunca toplanan verilerin problem durumuna göre analizi yapılarak, araştırma bulguları elde edilmiş ve ilgili başlıklar altında paylaşılmıştır.

4.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarına Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunu incelemek amacıyla öğrencilere ait öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri için ortalama ve standart sapma hesaplanıp Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri*

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

Not. n:1400

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri için ortalama 135,09 olarak bulunmuştur. Yakar ve Saracaloğlu'na (2017) göre ölçekten elde edilen puan 119,00-146,99 aralığında ise grubun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada ulaşılan ortalamanın düzeyine bakıldığında öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ile Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Başarı Durumu, Anne-Baba Eğitim Durumu ve Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Durum Değişkenlerine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "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?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunu incelemek amacıyla ikili grupları karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t testi, ikiden fazla grupları karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edinilen puan ortalamaları arasındaki tespit edilen farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden varyansı homojen olanlar için Bonferroni testi, varyansı homojen olmayanlar için Tamhane testi uygulanmıştır. Analizler doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmektedir.

4.2.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Cinsiyet

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının 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 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve cinsiyet*

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

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 5'te yer alan sonuçlara göre kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalaması 140,66, standart sapması 20,87; erkek öğrencilerin puan ortalaması 129,36, standart sapması 25,45 olarak bulunmuştur. 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).

4.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Sınıf Düzeyi

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının 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 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *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	3	762,44	55,15	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4
2)6.sınıf	137,22	20,67					
3)7.sınıf	129,96	24,68					
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 6'da yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan analiz 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 sonucunda; 5.sınıftakilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının 6.sınıf puan ortalamasından 5. sınıf lehine (puan farkı 8,61), 5.sınıftakilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 5. sınıf lehine (puan farkı 15,87), 5.sınıftakilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 5. sınıf lehine (puan farkı 19,32), 6.sınıftakilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalaması 7.sınıf puan ortalamasından 6. sınıf lehine (puan farkı 7,26) ve 6.sınıftakilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 6. sınıf lehine (puan farkı 10,70) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*p*=.000).

4.2.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Başarı Durumu

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının başarı durumlarına 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 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *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 7'de yer alan bilgiler 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 sonucunda; 70 puan altı alanların öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının 70-84 puan arası alanların puan ortalamasından 70-84 puan alanların lehine (puan farkı -12,70), 70 puan altı alanların öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü alanların lehine (puan farkı -24,40) ve 70-84 puan arası alanların öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü alanların lehine (puan farkı -11,69) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*p*=.000).

4.2.4. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Anne Eğitim Durumu

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının anne eğitim durumlarına 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 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *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	5	236,26	4.45	.001***	3-4, 3-5
4) Lise	137,87	22,72					
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 8'de yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan analiz 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.

4.2.5. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Baba Eğitim Durumu

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının baba eğitim durumlarına 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 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *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					
4) Lise	135,44	21,82	5	125,63	4,21	.001***	3-5
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 9'da yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan analiz 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.

4.2.6. Öğrencilerin Öğrenme Sorumlulukları ve Okul Sosyoekonomik Düzeyi

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının okulların sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce okulların sosyoekonomik durumlarına göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar belirlenmiş ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *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 10'da yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan analiz 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 sonucunda; alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından orta sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı 8,18) ve yine orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından orta sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı 6,74) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*p*=.000).

4.3. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitelerine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunu incelemek amacıyla öğrencilere ait okul yaşam kalitesi düzeyleri için ortalama ve standart sapma hesaplanıp Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri*

	Minimum	***Maximum***	$\bar{x}$	**ss**	**Derecelemeli Ölçek Puanı**	**Düzey**
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 11 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.

4.4. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ile Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Başarı Durumu, Anne-Baba Eğitim Durumu ve Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Durum Değişkenlerine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "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 belirlenmiştir. Araştırma sorusunu incelemek amacıyla ikili grupları karşılaştırmada bağımsız gruplar için t testi, ikiden fazla grupları karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edinilen puan ortalamaları arasındaki tespit edilen farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden varyansı homojen olanlarda Bonferroni testi ve varyansı homojen olmayanlarda Tamhane testi uygulanmıştır. Analizler doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmektedir.

4.4.1. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Cinsiyet

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 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. *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	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 12'de yer alan sonuçlara göre kızların "*okula yönelik duygular"* alt boyutu puan ortalaması 50,61, standart sapması 10,13; erkeklerin puan ortalaması 49,37, standart sapması 9,83 olarak bulunmuştur. Kız ve erkeklerin okula yönelik duygular alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre t değeri 2,31'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(1398)=2,31, p=,021*].

Kızların "*okul yönetimi"* alt boyutu puan ortalaması 50,87, standart sapması 10,14; erkeklerin puan ortalaması 49,10, standart sapması 9,78 olarak bulunmuştur. Kız ve erkeklerin okul yönetimi alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar için t testi soncuna göre t değeri 3,33'tür. 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(1398)=3,33, p=,001*].

Kızların "*öğretmenler"* alt boyutu puan ortalaması 51,15, standart sapması 9,81; erkeklerin puan ortalaması 48,82, standart sapması 10,06 olarak bulunmuştur. Kız ve erkeklerin öğretmenler alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar için t testi soncuna göre t değeri 3,40'tır. 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(1398)=3,40, p=,000*].

Kızların "*öğrenciler"* alt boyutu puan ortalaması 48,90, standart sapması 9,90; erkeklerin puan ortalaması 51,13, standart sapması 9,98 olarak bulunmuştur. Kız ve erkeklerin öğrenciler alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar için t testi soncuna göre t değeri -4,19'dur. 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(1398)=-4,19, p=,000*].

Kızların "*statü"* alt boyutu puan ortalaması 49,98, standart sapması 9,61; erkeklerin puan ortalaması 50,02, standart sapması 10,40 olarak bulunmuştur. Kız ve erkeklerin statü alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar için t testi soncuna göre t değeri -0,08'dir. Bulunan bu t değeri 1338 serbestlik derecesinde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde test edildiğinde, kız öğrencilerin puan dağılımı ile erkek öğrencilerin puan dağılımları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır [*t(1398)=-,08, p=,933*].

Okul yaşam kalitesi ölçeği "ö*lçek geneli"* incelendiğinde kızların puan ortalaması 117,53, standart sapması 23,47; erkeklerin puan ortalaması 115,36, standart sapması 23,03

olarak bulunmuştur. Kız ve erkeklerin ölçek geneli puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre t değeri 1,75'tir. Bulunan bu t değeri 1338 serbestlik derecesinde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde test edildiğinde, kız öğrencilerin puan dağılımı ile erkek öğrencilerin puan dağılımları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır [*t(1398)=1,75, p=,358*].

4.4.2. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Sınıf Düzeyi

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 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *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 13'te yer alan bilgiler incelendiğinde *"okula yönelik duygular"* alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(3,766.17)=40,95, p=.000*] sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 6.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı 2,43; *p*=.008), 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı 5,03; *p*=.000), 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı 7,25; *p*=.000), 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 6. sınıfın lehine (puan farkı 2,60; *p*=.004), 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 6. sınıfın lehine (puan farkı 4,82; *p*=.000) ve 7.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 7. sınıfın lehine (puan farkı 2,22; *p*=.004) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Okul yönetimi" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(3,1396)=49,99, p=.000*] sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 6.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı 3,56; *p*=.000), 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı 6,04; *p*=.000), 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı 2,25; *p*=.000), 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 6. sınıfın lehine (puan farkı 2,48; *p*=.004), 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 6. sınıfın lehine (puan farkı 4,69; *p*=.000) ve 7.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 7. sınıfın lehine (puan farkı 2,21; *p*=.015) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğretmenler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(3,767.37)=36,97, p=.000*] sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 6.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı 3,64; *p*=.000), 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın

lehine (puan farkı 5,00; *p*=.000), 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı 7,07; *p*=.000), 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 6. sınıfın lehine (puan farkı 3,44; *p*=.000) ve 7.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 7. sınıfın lehine (puan farkı 2,08; *p*=.045) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğrenciler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(3,1396)=4,93, p=.002*] sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 5. sınıf lehine (puan farkı -2,61; *p*=.003) ve 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 6. sınıfın lehine (puan farkı -2,25; *p*=.020) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Statü" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(3,1396)=4,81, p=.002*] sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 6.sınıf puan ortalamasından 5. sınıfın lehine (puan farkı -2,67; *p*=.002) ve 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 6. sınıfın lehine (puan farkı -2,02; *p*=.046) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Ölçek geneli" puanına göre yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklı olduğu [F*(3,771.93)=50,83, p=.000*] sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 6.sınıf puan ortalamasından 5. sınıf lehine (puan farkı 7,61; *p*=.000), 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 5. sınıf lehine (puan farkı 14,43; *p*=.000), 5.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 5. sınıf lehine (puan farkı 18,76; *p*=.000), 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 7.sınıf puan ortalamasından 6. sınıf lehine (puan farkı 6,82; *p*=.000) ve 6.sınıftakilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 8.sınıf puan ortalamasından 6. sınıf lehine (puan farkı 11,14; *p*=.000) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.3. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Başarı Durumu

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 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *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	1397	10,67	.000***	1-3, 2-3
	2) 70-84 puan	48,73	10,01					
	3) 85+	51,15	9,94					
Okul yönetimi	1) 70 puan ve altı	50,27	10,44	2	1397	0,39	.678	-
	2) 70-84 puan	49,66	9,71					
	3) 85+	50,12	10,04					
Öğretmenler	1) 70 puan ve altı	48,20	9,24	2	596,44	14,92	.000***	1-3, 2-3
	2) 70-84 puan	48,63	10,36					
	3) 85+	51,34	9,83					
Öğrenciler	1) 70 puan ve altı	49,02	9,99	2	1397	4,02	.018*	1-3
	2) 70-84 puan	49,30	10,04					
	3) 85+	50,71	9,94					
Statü	1) 70 puan ve altı	48,38	10,46	2	1397	5,54	.004**	1-3
	2) 70-84 puan	49,55	9,96					
	3) 85+	50,75	9,82					
Ölçek geneli	1) 70 puan ve altı	112,80	20,93	2	613,66	12,56	.000***	1-3, 2-3
	2) 70-84 puan	113,41	22,81					
	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 14'te yer alan bilgiler incelendiğinde "*okula yönelik duygular*" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi

ortalama puanlarının başarı durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(2,1397)=10,67, p=.000*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; 70 puan altı alanların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü alanların lehine (puan farkı -2,52, *p*=.003) ve 70-84 puan arası alanların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü alanların lehine (puan farkı -2,42, *p*=.000) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Okul yönetimi" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanları arasında başarı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır [*F(2,1397)=0,39, p=.678*].

"Öğretmenler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının başarı durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(2,596.44)=14,92, p=.000*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; 70 puan altı alanların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü alanların lehine (puan farkı 3,14, *p*=.000) ve 70-84 puan arası alanların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü alanların lehine (puan farkı 2,71, *p*=.000) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğrenciler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının başarı durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [*2,1397)=4,02, p=.018*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; 70 puan altı alanların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü alanların lehine (puan farkı 1,69, *p*=.005) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Statü" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının başarı durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [*(2,1397)=5,54, p=.004*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; 70 puan altı alanların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü

alanların lehine (puan farkı 2,37, *p*=.005) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*"Ölçek geneli"*ne göre yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının başarı durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [*(2,613.66)=12,56, p=.000*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; 70 puan altı alanların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 85 puan ve üstü alanların lehine (puan farkı 6,52, *p*=.000) ve 70-84 puan arası alanların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının 85 puan ve üstü alanların puan ortalamasından 70-84 puan arası alanların lehine (puan farkı 5,91, *p*=.000) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.4. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Anne Eğitim Durumu

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 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *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	5	236,63	1,33	.235	-
	2) İlkokul	48,70	9,68					
	3) Ortaokul	50,37	9,03					
	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	5	1334	3,53	.004**	2-5
	2) İlkokul	50,95	9,57					
	3) Ortaokul	50,82	10,19					
	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	5	1334	0,92	.470	-
	2) İlkokul	49,77	9,50					
	3) Ortaokul	50,01	9,83					
	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	5	1334	1,80	.110	-
	2) İlkokul	49,07	10,38					
	3) Ortaokul	49,76	9,75					
	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	5	1334	0,92	.470	-
	2) İlkokul	49,64	9,43					
	3) Ortaokul	49,25	10,13					
	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 15'te yer alan bilgiler incelendiğinde *"okula yönelik duygular"* alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanları arasında anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır [F*(5,236.63)=1,33, p=.235*].

"Okul yönetimi" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [F*(5,1334)=3,53, p=.004*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; ilkokul mezunu annelerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının üniversite mezunu annelerin puan ortalamasından ilkokul mezunu annelerin lehine (puan farkı -2,39; *p*=.047) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğretmenler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanları arasında anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır [F*(5,1334)=0,92, p=.470*].

"Öğrenciler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanları arasında anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır [F*(5,1334)=1,80, p=.110*].

"Statü" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanları arasında anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır [F*(5,1334)=0,92, p=.470*].

"Ölçek geneli" puanına göre yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanları arasında anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır [F*(5,1334)=.604, p=.697*].

4.4.5. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Baba Eğitim Durumu

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 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. *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, 1-5, 1-6
	2) İlkokul	49,35	10,26					
	3) Ortaokul	50,22	10,20					
	4) Lise	49,50	9,68					
	5) Üniversite	50,23	9,51					
	6) Lisansüstü	47,83	10,72					
Statü	1) Okuryazar değil	40,71	14,50	5	125,91	1,88	.102	-
	2) İlkokul	49,44	9,32					
	3) Ortaokul	50,07	9,95					
	4) Lise	50,50	9,70					
	5) Üniversite	50,66	10,05					
	6) Lisansüstü	49,91	10,98					
Ölçek geneli	1) Okuryazar değil	116,13	22,26	5	1304	3,11	.008**	2-6, 3-6, 4-6, 5-6
	2) İlkokul	115,54	22,04					
	3) Ortaokul	117,21	21,26					
	4) Lise	116,87	22,43					
	5) Üniversite	117,09	25,01					
	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 16'da yer alan bilgiler incelendiğinde *"okula yönelik duygular"* alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [F*(5,126.45)=2,42, p=.039*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; ilkokul mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan

ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından ilkokul mezunu babaların lehine (puan farkı 3,01; *p*=.047) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Okul yönetimi" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [F*(5,1304)=2,87, p=.014*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; ilkokul mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından ilkokul mezunu babaların lehine (puan farkı -4,72; *p*=.032) ve ortaokul mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından ortaokul mezunu babaların lehine (puan farkı -5,02; *p*=.015) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğretmenler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [F*(5,1304)=4,27, p=.001*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; ilkokul mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından ilkokul mezunu babaların lehine (puan farkı -6,18; *p*=.001), ortaokul mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından ortaokul mezunu babaların lehine (puan farkı -6,07; *p*=.001), lise mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından lise mezunu babaların lehine (puan farkı -6,47; *p*=.000) ve üniversite mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından üniversite mezunu babaların lehine (puan farkı -5,94; *p*=.001) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğrenciler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [F*(5,1304)=4,36, p=.001*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; okuryazar olmayan babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının ilkokul mezunu babaların puan ortalamasından okuryazar olmayan babaların lehine (puan farkı 10,95; *p*=.000), okuryazar olmayan babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının ortaokul mezunu babaların puan ortalamasından okuryazar olmayan babaların lehine (puan farkı 10,08; *p*=.001), okuryazar olmayan babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lise mezunu babaların puan ortalamasından

okuryazar olmayan babaların lehine (puan farkı 10,81; *p*=.000), okuryazar olmayan babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının üniversite mezunu babaların puan ortalamasından okuryazar olmayan babaların lehine (puan farkı 10,07; *p*=.001) ve okuryazar olmayan babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından okuryazar olmayan babaların lehine (puan farkı 12,48; *p*=.000) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Statü" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanları arasında baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır [F*(5,125.91)=1,88, p=.102*].

"Ölçek geneli" puanına göre yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [F*(5,1304)=3,11, p=.008*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; ilkokul mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından ilkokul mezunu babaların lehine (puan farkı -11,44; *p*=.020), ortaokul mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından ortaokul mezunu babaların lehine (puan farkı -13,11; *p*=.003), lise mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından lise mezunu babaların lehine (puan farkı -12,77; *p*=.000) ve üniversite mezunu babaların okul yaşam kalitesi puan ortalamasının lisansüstü mezunu babaların puan ortalamasından üniversite mezunu babaların lehine (puan farkı -12,99; *p*=.003) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.6. Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Okul Sosyoekonomik Düzeyi

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 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. *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	1397	6,43	.002**	1-3
	2) Orta	49,58	10,16					
	3) Üst	51,18	10,25					
Okul yönetimi	1) Alt	52,27	9,52	2	1397	29,38	.000***	1-2, 1-3
	2) Orta	47,28	9,80					
	3) Üst	48,94	10,10					
Öğretmenler	1) Alt	51,32	9,47	2	743,40	9,09	.000***	1-2, 1-3
	2) Orta	49,26	9,43					
	3) Üst	48,95	10,67					
Öğrenciler	1) Alt	49,84	9,87	2	1397	4,18	.015*	2-3
	2) Orta	48,72	10,37					
	3) Üst	50,82	9,89					
Statü	1) Alt	50,12	9,77	2	1397	1,60	.852	-
	2) Orta	49,71	9,92					
	3) Üst	50,02	10,29					
Ölçek geneli	1) Alt	118,14	21,56	2	1397	5,19	.006**	1-2
	2) Orta	112,67	21,93					
	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 17'de yer alan bilgiler incelendiğinde *"okula yönelik duygular"* alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(2,1397)=6,43, p=.002*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından üst sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı -2,08; *p*=.000) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Okul yönetimi" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(2,1397)=29,38, p=.000*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından alt sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı 4,99; *p*=.000) ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının üst sosyoekonomik düzeydeki

öğrencilerin puan ortalamasından alt sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı 3,33; *p*=.000) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğretmenler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(2,743.40)=9,09, p=.000*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından alt sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı 2,07; *p*=.009) ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından alt sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı 2,37; *p*=.000) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Öğrenciler" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(2,1397)=4,18, p=.015*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından üst sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı -2,10; *p*=.013) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Statü" alt boyutunda yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanları arasında sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır [F*(2,1397)=1,60, p=.852*].

"Ölçek geneli" puanına göre yapılan analiz sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu [*F(2,1397)=5,19, p=.006*] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamasının orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından alt sosyoekonomik düzeydekilerin lehine (puan farkı 5,46; *p*=.004) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri ve Okul Yaşam Kaliteleri

Araştırmanın beşinci alt problemi öğrencilerin " Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde

belirtilmiştir. Bu alt problem için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz doğrultusunda elde edilen sonuç Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18. *Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi alt boyutları arasındaki ilişki*

		Öğrenmeye yönelik sorumlulukları
Okul yaşam kalitesi alt boyutları	**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 18 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 araştırmada bulunan katsayı r=,43 pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Yani öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları arttıkça okul yaşam kalitesi puanları da artmaktadır. Öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul yaşam kalitesi alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde okul yönetimi, öğretmenler ve statü alt boyutları ile öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları arttıkça okul yönetimi, öğretmenler ve statü alt boyutları puanları da artmaktadır. Okula yönelik duygular ve öğrenciler alt boyutları ile öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın giriş bölümünde belirtildiği gibi ortaokul 5., 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ve okul yaşam kalitelerinin incelenmesi temel problemi oluşturmaktadır. Bu bölümde, çalışmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlara bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

5.1.1. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyine Ait Bulguların Tartışılması

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. Gülle'nin (2021) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında ise öğrenmeye yönelik sorumluluk 'orta' düzeyde 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 ÖYSD'leri *cinsiyet*e göre incelenmiş ve kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin sorumluluk düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. 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), Ünalan (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. Hakkari (2020), Lau, Kitsantas, Miller ve Drogin (2018) ve Onay'ın (2022) çalışmalarında ise cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılaşmanın olmadığı ifade edilmiştir. 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. Yıldırım ve Sarıçam (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, günümüzdeki yaşam şartları ve eğitim düzeyinin yükselmesinin kadınların iş hayatında aktif bir şekilde rol almalarının önünü açtığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, kadınların çalışma hayatında yer almalarının, genel olarak toplumda ve özellikle eğitim alanında sorumluluk düzeylerini artırabileceği ve kız öğrencilerin de bu alanda daha fazla sorumluluk alabileceklerini göstermektedir. Dolayısıyla, kız öğrencilerin çalışma hayatında aktif rol almalarının gerekliliği yönündeki bilince sahip olmalarının yaşamın her alanında almış oldukları sorumluluklar gibi öğrenmedeki sorumluluk düzeylerinin de fazla olmasına bir etken olabileceği sonucuna varılabilir. Toplumumuzda cinsiyete yönelik kız ve erkek çocuklarının yetiştirilmesinde farklı davranışlar sergilenmektedir. Kız çocukları daha eve bağlı ev işleri ile ilgilenen sorumluluk sahibi bireyler olarak düşünülürken erkek çocuklarının daha özgür bırakılması ve sorumluluk içeren birçok durumun kendilerine küçük yaşlarda verilmemesi ve bunun ileri yaşlarda da aynen devam etmesi bu duruma bir sebep olarak gösterilebilir. Yine erken çocukluk döneminde çocuk oyunlarına bakıldığında kız çocuklarının daha çok "evcilik" denilen oyunu oynarken anne olma rolüne girerek çocuk besleyip büyütme, yemek yapma ve ev işleri ile ilgilenme durumları görülürken erkek çocuklarının bu oyunu çok da tercih etmedikleri görülmektedir. Evcilik oyunundaki erkek çocuklarının ise daha çok işe giden, para kazanıp eve ekmek getiren, gününün çoğunu dışarıda geçiren, ev işi yapmayan ve diğer birçok sorumluluğu almayan daha serbest bir rolde oldukları söylenebilir. Bu durum çocukların hazırbulunuşluğunu etkilemiş olabileceği gibi sorumluluk duygusunun kazanılmasında da önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir. Şahan'ın (2011) çalışması da bu durumu destekler niteliktedir. Sorumluluk duygusunun kazandırılmasında toplumsal cinsiyet rollerinden mümkün olduğunca arınılmalı kişisel, sosyal ve öğrenme sorumluluklarının bir bütün olarak gelişimi sağlanmalıdır.

Ortaokul öğrencilerinin *sınıf düzeyi*ne 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), Ünalan (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 belirlerken Ateş (2020), Gökalp vd. (2021), Hakkari (2020), Kesici (2018) ve Kolan (2020) çalışmalarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinde anlamlı farka rastlamamıştır. Ancak farka rastlanmamış olsa da bu çalışmalarda da alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puanlarının üst sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum için; öğrencilerin yaş düzeyi arttıkça yaşıtlarının 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 yönlere 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 ilkokul 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. 1994 yılında Killen öğrencilerin üniversitedeki başarıları açısından kendini motive ve disipline etme ile tutarlı çabanın en etkili faktörler arasında olduğunu görmüş olup öğrencilerin üniversitedeki başarı ve başarısızlıklarında kişisel sorumluluklarının etken olduğunu ifade 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 imkanı 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.

A*nne 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. Ateş (2020) ve Kuloğlu'nun (2022) ortaokul öğrencileri ve Kolan'ın (2020) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemişken, Şahan'ın (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. Öğretmenler tarafından verilen ödevler, okul ile aile arasında bir köprü görevi üstlenmektedir (Güneş, 2014). Ödevlerin yapımında takip ve kontrolün sağlanması, çocuğa sorumluluk almada gerekli motivasyonun ve desteğin verilmesi, zorlanılan konularda rehberlik edilmesi ve yapabileceğine dair cesaret verilmesinde eğitim düzeyi yüksek annelerin aktif bir rol aldıkları düşünülmektedir.

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. Kolan (2020) ve Kuloğlu'nun (2022) araştırmaları ise baba eğitim durumu değişkenine göre araştırma sonucunu destekler nitelikte olmayıp öğrencilerin öğrenme sorumluluklarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okulların *sosyoekonomik düzey*ine 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. Eğitim durumu ve maddi düzeyi yüksek olan ailelerin öğrencilerinin üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gördüğü düşünülürse bu ailelerin çocuklarına sağladıkları öğrenme ortamı ve imkanlarının öğrenme sorumluluğuna olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Alt sosyoekonomik düzey okullarda öğrenim gören öğrencilerin aile-okul ilişkisinin ve iş birliğinin eksik, yetersiz ve zayıf oluşu, geçim kaygısı sebebi ile hem öğrencilerin hem de ailelerin okul yaşamına ve öğrenmeye gereken önemi gösterememesi bu duruma bir sebep olabilir. Öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin olmayışı ve iyi bir meslek sahibi olma düşüncesinin kısa yoldan çok para kazanma şeklinde algılanışı ve öğrencilerin öğrenmeye ihtiyaç duymadığı gibi sorumluluk gerektiren birçok davranış ve durumdan kendini uzaklaştırmasının da alt sosyoekonomik düzeydeki okulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarında etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Gömleksiz vd. (2011) öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerde öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisini öğretmen görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullarda çalışan öğretmenlerin orta ve düşük düzeydeki okullara göre etkinliklerin

öğrenci sorumlulukları gelişiminde daha etkili olduğunun belirlenmesi araştırmayı destekler niteliktedir.

5.1.2. Okul Yaşam Kalitesine Ait Bulguların Tartışılması

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 bulundukları 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. Bu araştırmalara ek olarak Bayram (2019) "yüksek"; Alaca (2011), Bilgiç (2009), Korkmaz (2009), Sarı (2007), Xu ve Zhoo (2012) ise OYKÖ puanlarını "ortanın üzeri" olarak belirlemiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin genel olarak okulda olmayı sevdiklerini ve okul hayatından mutlu ve memnun olduklarını bu da okul yaşam kalitelerini olumlu algıladıklarını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *cinsiyet*e 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. Bu araştırmaların yanısıra Bilgiç (2009), Dönmez (2016), Duraklı (2019) ve Zenciroğlu'nun (2017) çalışmalarında cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Arıkan ve Sarı'nın (2016) lise öğrencileri ile

yaptıkları çalışmada okul yaşam kalitesi algısının erkek öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucunu elde etmiştir. 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. Kız öğrencilerin hayallerine ulaşmada okul yaşamını yol gösterici bir yer ve geleceklerine bir köprü olarak görmeleri erkek öğrencilerin ise okul yaşamına çok büyük bir anlam yüklemeyerek okul yaşamından sonra da birçok seçenekleri olduğu düşüncesinden kaynaklı kızların okula dair daha olumlu duygular beslediği söylenebilir. Toplumun kız ve erkek çocuk yetiştirme tarzları da öğrencilerin okula dair algı ve tutumlarında etkili olabilir. Kız çocuklarının naif ve uysal yetiştirilmesi, erkek çocuklarının sözü geçer ve özgür bir birey olarak yetiştiriliyor olması okul çağındaki davranışlarının bir belirleyicisi olabilir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre derste sürekli konuşma isteğinin ve dersin işlenişini bozan olumsuz davranışlar sergilemesinin öğretmenleri ile daha çok çatışmaya girmesine ve öğretmenleri ile sağlıklı iletişim kuramamalarına yol açabilir. Erkek öğrencilerin daha bağımsız hareket etme isteklerinin, kural tanımaz davranışlar sergilemelerinin yine derse zamanında girmeme, uyumsuz davranışlar sergileme ve uygunsuz bir üsluba sahip olmaları öğretmenleri ve okul yönetimi ile daha sık karşı karşıya gelmelerine sebep olduğundan öğretmenleri ve okul yönetimi ile ilişkilerinden tatmin olamamalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Kız öğrencilerin hem arkadaşlık ilişkilerinde hem de öğretmen ve okul idaresi ile empatik ve olumlu davranış içerisinde olması, erkek öğrencilerin ise daha zorba ve şiddet içerici davranışlara meyilli olmasının okula yönelik algılarına etki etmiş olabileceği söylenebilir. Erkek öğrencilerin kendini bir gruba ait ve değerli hissetmesinin, arkadaşları tarafından her şekilde kabul edileceklerine dair düşüncelerinin olması, erkeklerin ne yaparsa yapsın toplum tarafından kabul görmelerinin daha özgür ve özgüvenli yetişmeleri için her türlü ortam ve koşulların sağlanmasının okul yaşam kalitesinin öğrenciler ve statü boyutlarında kız öğrencilere göre daha olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *sınıf düzeyi*ne 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 itaatkar davranmalarının okul yaşam kalitelerine olumlu bir yansıması olabileceği düşünülmektedir. 5.sınıflar okula uyum açısından okulu tanıma,

kuralları öğrenme, sosyal faaliyetler gibi birçok işleyişle 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, sevilmeme, 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. Öğrencinin zamanla okulu tanıma ve okula alışma gibi sorunlarının azalması arkadaş-öğretmen-okul yönetimi ile iletişiminin ve uyumunun artması olumlu olduğu kadar birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmesi mümkündür. Sınıf düzeyi arttıkça; ergenlik döneminden kaynaklı ergen benmerkezciliğinin getirdiği otoriteye karşı gelme, akran-öğretmen-okul yönetimi ile çatışma ve disiplin problemlerinin yaşanması, derslere merak ve ilginin düşmesi, okulda alınan kararlara katılımın azalması, gelecek endişesi ve sınav kaygısının artması öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum sergilemelerine bu da okul yaşam kalitesinin düşmesine sebep olabilir. 8.sınıf öğrencilerinin; ergenlik döneminde olması, sosyal ve psikolojik sorunların iyice belirginleşmesi, mezun olacakları için okula aidiyet duygusu ile öğretmenlerle bağlılıklarının azalması, beklentilerin değişmesinden kaynaklı okulun imkanlarının yetersiz kalması, okuldan alınan doyumun azalması, okul dışı sınava hazırlık kurs ortamlarında bulunmaları ve bu yerlerde yeni arkadaşlıklar kurmaları gibi sebepler göz önüne alındığında okul yaşam kalitesinin hiçbir alt boyutundan en yüksek ortalamaya sahip olmamalarını destekler niteliktedir. 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 Duraklı (2019) ve Gedik (2014) de benzer sonuçları ortaöğretim öğrencileri için raporlamıştır. Bu çalışmalara ek olarak Dönmez (2016), Durmaz (2008), Karalar (2017) ve Türkoğlu'nun (2012) çalışmalarında sınıf düzeyi değişkeni açısından herhangi bir farklılaşma görülmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *başarı durumu*na 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 desteklerken, Ereş ve Bilasa (2016) çalışmalarında bu bulguyu desteklemeyen 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 durumu*na 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. Okulla ilgili herhangi bir deneyime sahip olmayan veya okul yaşantısı az olan anneler, okula dair çocuklarına olumlu veya olumsuz herhangi bir bilgi ve yaşantı aktarımı yapamadığından bu annelerin çocukları okullarının yeterli imkanlara sahip olduğu ve okul idaresinin yaptıklarının yerinde olduğu düşüncesine sahip olabilir. Alaca (2011), Aliyev ve Tunç (2015), Duraklı (2019), Mok ve Flynn (1997) ve Türkoğlu (2012) yaptıkları çalışmalar ile bulunan sonuçların bir kısmını desteklerken; Durmaz (2008), Gücüş (2020), Karalar (2017) ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre yapılan analizlerde anlamlı farka rastlamamışlardır. Bu da anne eğitim düzeyinin okul yaşam kalitesini etkileyen önemli bir değişken olarak düşünülemeyeceğini göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin *baba eğitim durumu*na 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 desteklerken; Duraklı (2019), Durmaz (2008), Karalar (2017) ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre yapılan analizlerde anlamlı farka rastlamamışlardır. 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. Babanın eğitim düzeyinin olumlu okul yaşam kalitesi algısına sahip olmada etkisinin yüksek oluşu öğrencinin kendine dair pozitif düşüncelere sahip olup, okul ortamında kendine verilen değer ve önemin de yüksek olmasına bir etkisi olduğu söylenebilir. Okul yaşamına dair herhangi bir deneyime sahip olmayan babaların çocuklarının okula ve derslere ilgilerinin aile faktöründen kaynaklı düşük olacağı bu yüzden okulu "arkadaşları ile vakit geçirme yeri" olarak görmeleri ve bu yönde zamanlarını değerlendirmek istemeleri beklenir bir durumdur. Arkadaşları ile daha fazla vakit geçiren bu öğrenciler, arkadaşları ile daha fazla olumsuz ilişki ve yaşantıya sahip olacaklardır. Arkadaşlık ilişkilerinde olumsuzluk yaşamaları okul yaşam kalitesi ölçeğindeki öğrenciler alt boyutuna ait maddelerin hepsinin olumsuz oluşu ile tutarlılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenimlerine devam ettikleri okulların *sosyoekonomik düzeyleri*ne 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 değerlendirmediği okul yapısını oluşturan her bir parçaya bütünsel bakarak okul yaşam kalitelerini algıladıkları söylenebilir. Üst sosyoekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre ailelerinin maddi durumlarının iyi olması ve okullarının fiziksel, sosyal, akademik, sportif ve kültürel imkanlara daha fazla sahip oluşu öğrencilerin okula yönelik olumlu duygular beslemelerini sağladığı düşünülebilir. Ancak okulun sosyal çevresinden ve veli desteğinden kaynaklı her türlü olanağa sahip olabilen üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin maddi açıdan iyi durumda olduğu düşünülecek olursa bu öğrencilerin birçok şeyin en iyisine ve zorlanmadan sahip oluşları yaşamla ilgili insan ilişkileri gibi birçok şeyi hızlıca tükettikleri söylenebilir. Bu hususta bu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine fazla kıymet vermemeleri sosyalleşmek yerine elektronik cihazlarla zaman geçrimeyi daha çok önemsemeleri ve buralardan çok sayıda olumsuzluğu öğrenmeleri arkadaşlık ilişkilerine de olumsuz yansıdığı düşünülmektedir. Öğrenciler alt boyutunda yer alan maddeler de göstermektedir ki üst sosyoekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin dalga geçme, kıskanma, küçük düşürücü söz ve davranışlarda bulunmuş veya karşılaşmış olduklarını göstermektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okulun yöneticileri ve öğretmenlerle olan ilişkilerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Bunun sebebi olarak alt sosyoekonomik düzey okulların öğrencilerinin kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu gibi aile yapısından kaynaklı sevilme, değer görme, dinlenme ve önemsenme gibi duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanmaması okuldaki öğretmen ve yöneticilere daha pozitif bakmalarını sağlamış olabilir. Bu öğrenciler okullarındaki öğretmenlerinden daha fazla ilgi, destek ve değer gördüklerini; okul yöneticilerinin kendileri ile daha fazla ilgilenerek güzel şeyler yapılması için çaba sarf ettiklerini ve kendilerini bu ortamda daha değerli hissettiklerini düşünüyor olabilir. 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.

5.1.3. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ile Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin Tartışılması

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. Yine öğrencilerin arkadaşları ile ilişkilerini içeren okul yaşam kalitesinin öğrenciler alt boyutu da öğrenme sorumluluğu düştüğünde veya yükseldiğinde aynı yönde ancak düşük düzeyde bir etkilenme göstermektedir. Bu bize öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkilerini ayrı bir yere koyduğunu öğrenme, başarı veya sorumluluklarının etkilenebileceği önemli bir değişken (öğrenci ilişkileri) olarak görmediğini düşündürebilir. Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi yüksek öğrencinin okul paydaşları arasındaki ilişkilerinde, okula yönelik duygularında ve okulda kendilerini değerli hissetmelerinde olumlu gelişmeler olacağı söylenebilir. 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 rastlanmadığı görülmüştür. 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 söylenebilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul yaşam kalitesi durumları belirlenmiş; cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumları, anne-baba eğitim durumları

ve okulların bulundukları sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne-baba eğitim durumu ve okulların bulundukları sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla ve bu farkın anlamlı olduğu; 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; başarı durumuna göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların 85 puan ve üstü puana sahip olan öğrenciler olduğu bunu sırasıyla 70-84 puan arası ve 70 puan altı alanların takip ettiği ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu; anne eğitim durumuna göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip annelerin üniversite mezunu en düşük puana sahip olan annelerin ise okuryazar olmayanlar olduğu ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu; baba eğitim durumuna göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip babaların üniversite mezunu en düşük puana sahip olan babaların ise okuryazar olmayanlar olduğu ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu; 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 bulgularına ulaşılmıştır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri incelenmiştir. OYKÖ- Okula yönelik duygular boyutuna ilişkin aritmetik ortalama 28,69; Okul yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalama 17,70; Öğretmenler boyutuna ait ortalama 34,68; Öğrenciler boyutuna ilişkin aritmetik ortalama 24,11; Statü boyutuna ilişkin aritmetik ortalama 11,28 ve OYKÖ genel puanına ilişkin aritmetik ortalama ise 116,46 olarak hesaplanmıştır. En yüksek puana sahip alt boyutun Öğretmenler boyutu olduğu bunu sırasıyla Okula yönelik duygular, Öğrenciler, Okul yönetimi ve Statü boyutlarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne-baba eğitim durumu ve okulların bulundukları sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre 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 görülmektedir. Okula yönelik duygular, Okul yönetimi, Öğretmenler ve Öğrenciler boyutlarında farkın anlamlı olduğu; sınıf düzeyine göre 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; başarı durumuna göre Okula yönelik duygular, Öğretmenler, Öğrenciler ve Statü boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre en yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin 85 puan ve üstü puanlara sahip olan öğrenciler, Okul yönetimi boyutunda ise en yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin 70 puan ve altı puana sahip olan öğrenciler olduğu ve Okul yönetimi boyutu hariç tüm boyutlarda ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu; 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 mezunu annelerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve sadece Okul yönetimi boyutunda farkın anlamlı olduğu; 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 mezunu babaların en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve Okula yönelik duygular, Okul yönetimi, Öğretmenler, Öğrenciler boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu; okulların sosyoekonomik düzeyine göre Okula yönelik duygular ve Öğrenciler boyutlarında üst düzeydeki okulların, Okul yönetimi, Öğretmenler, Statü boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre alt düzeydeki okulların en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve Statü boyutu hariç tüm boyutlarda ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda *uygulayıcılara* aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Başarı durumuna göre düşük başarı puanlarına sahip öğrencilerin bu konuda güçlendirilmesi için okul rehberlik servisi ve öğretmenlerin de içinde olduğu çalışmalar gerçekleştirilebilir. Başarı duygusunu her öğrencinin deneyimleyebilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları öne çıkaran farklı öğrenme yolları içeren ders planları hazırlanabilir.
- Sınıfların kalabalık olması öğrencilerin başarı durumunu, başarı durumu ise öğrenme sorumluluğunu olumsuz etkileyeceğinden sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde girişimlerde bulunulabilir.
- Öğretmenlere etkili rehberlik ile "öğrencileri öğrenmeden sorumlu görme"den ziyade "sorumlu öğrenciler haline getirebilme"yi öğrenecekleri mesleki eğitim çalışmaları düzenlenebilir.
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha fazla sorumluluk almalarına katkı sağladığı düşünülen "öz düzenleme" ve "iş birliği" gibi becerilere yönelik araştırma sonuçlarının hazırlanan programlarda yer alması için çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerde öğrenme sorumluluğunu arttırabilmek için ev ortamında neler yapılabileceğine dair anne ve babalara yönelik uzun soluklu seminerler düzenlenebilir.
- Okul yaşam kalitesinin geliştirilmesi ve arttırılması amacı ile okullarda iyileştirme çalışmaları (fiziki alt yapı, sosyal imkanları, kültürel etkinlikler vb.) yapılabilir.
- Okul yaşam kalitesi kavramını öğretmenler arasında daha bilinir kılacak hizmetiçi eğitim ve seminerler düzenlenebilir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda *araştırmacılara* aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla yüksek bulunduğundan bu durumu oluşturan sebepler üzerinde yoğunlaşan boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeyleri ile öğrenme stratejileri, hedef ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar tasarlanabilir.
- Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin sınıf seviyesi yükseldikçe düşmesini nitel veriler ile de destekleyecek derinlemesine araştırmalar tasarlanabilir.

- Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin özerk öğrenmelerini geliştirecek yaratıcılıklarını keşfedecekleri kendi öğrenme sorumluluklarını alacakları farklı öğrenme modelleri kullanılarak öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile ilgili yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Okul yaşam kalitesi kapsamında okul-aile iş birliğine ağırlık veren araştırmalar tasarlanabilir.
- Okul yaşam kalitesi ile ilgili lisans düzeyinde araştırmalar planlanabilir.
- Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesinin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya alanyazında rastlanmamış olduğundan farklı değişkenlerde, okul düzeylerinde ve illerde yapılarak alanyazına bu noktada katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, A. (2023). *Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi* (Tez No: 627176) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Açıkgöz, Ü. K. (2009). *Aktif öğrenme*. (11.Baskı). Biliş Yayınları.

Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Pegem Akademi.

Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 343-373.

Ahmadi, F. ve Mohamadi, S. (2013). Examination relationship between the quality of school life and burnout. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(2), 73-79.

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.

Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Tez No: 570821) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim.* Data Yayınları.

Akram, M., Ilgan, A., Ozu, O. ve Shah, A. A. (2017). Quality of school work life of public school teachers: cases from Turkey and Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 4(2), 244-269.

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

Alsaç, D. (2019). *İlkokul öğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumu üzerindeki etkisinin araştırılması* (Tez No: 544837) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği* (Tez No: 397377) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aprianto, E., Purwati, O. ve Anam, S. (2020). Multimedia-assisted learning in a flipped classroom: a case study of autonomous learning on efl university students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning,* 15 (24), 114–127. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.14017

Argon, T. ve Köşterelioğlu, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.

Argon, T. ve Yılmaz, D. Ç. (2016). Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 250-258.

Arı, E. S. (2023). Yaşam kalitesinde G20 ülkelerinin çok kriterli karar verme yöntemleriyle sıralanması üzerine bir uygulama. B. Öçal (Ed.), *Sosyal bilimlerde toplumsal sorunlara bakış: Uygulamalı çalışmalar* içinde (s. 87-106). Efe Akademi.

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.

Aydoğan, R. ve Gundogdu, K. (2015). The reflections of a responsibility program prepared for primary school students: An action research / İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir sorumluluk programının yansımaları: Bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1061-1088. https://doi.org/10.17244/eku.74235

Aykıt, S. ve Baba Öztürk, M. (2017). Öğrenci algılarına göre liselerde yaşam kalitesi. *Journal Of International Social Research*, 10(51), 641-649.

Azrak, S. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretimin etkisinin incelenmesi* (Tez No: 829468) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 121-136.

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (3.basım). Nobel Yayın Dağıtım.

Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ459045

Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Pegem A Yayıncılık.

Barr, B. R. ve Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 697-710.

Baş, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin rolü* (Tez No: 571857) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul* (4. Basım). Feryal Matbaası.

Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim,* 33, 149, 3-17.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(29), 76-83.

Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi,* 1(1), 49-63.

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.

Bıkmaz, F. H. (2004). Öz-yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s.289-308). Nobel Yayın Dağıtım.

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.

Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 9(17),1-19.

Bilir, N., Özcebe, H., Vaizoğlu, S. A., Aslan, D., Subaşı, N. ve Telatar, T. G. (2005). Van ilinde 15 yaş üzeri erkeklerde SF-36 ile yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(5), 663-668.

Bolat Güdücü, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlik açısından yordanması* (Tez No: 581816) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131.

Bovill, C. (2011). Sharing responsibility for learning through formative evaluation: moving to evaluation as learning. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(2), 96-109.

Boys, K. S. (2000). *Lessons learned from low-achieving students, how to improve the qality of life in school* (Tez No: 9964481) [Doctoral dissertation, Miami University].

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Ascd.

Bujan, J. (1996). Increasing Students' Responsibility for Their Own Learning. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 400072.

Bursa, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi* (Tez No: 603631) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem A.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Can, Ş. (2005). Öğretme-öğrenmede ipuçları ve pekiştireçlerin rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 97-109.

Cantillon, P. ve Macdermott, M. (2008). Does responsibility drive learning? Lessons from intern rotations in general practice. *Medical Teacher*, 30, 254-259.

Carpenter, J. P. ve Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibilities for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38–55. https:// doi. org/ 10. 3776/ joci. 2013. v7n2p 38- 55

Casas, F., Bălţătescu, S., Bertran, I., González, M. ve Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665-681.

Cengil, M. (2015). Hitit üniversitesi ilahiyat fakültesi öğrencilerinde sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı üzerine bir araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33(33), 7-23.

Chilingaryan, K. ve Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1500–1504. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.236

Confessore, G. J. (1991). What became of the kids who participated in the 1981 johnson early college summer arts program?. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(1), 64-82. https://doi.org/10.1177/016235329101500108

Cook-Sather, A. ve Luz, A. (2015). Greater engagement ın 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.

Çakır Ağırman, H. (2022). *Okul yaşam kalitesini etkileyen faktörler: öğretmenler üzerine bir araştırma* (Tez No: 767464) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

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.

Çatalbaş, A. ve Semerci, Ç. (2016). Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 399-412.

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.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. ve Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of school Health*, 73(9), 347-355.

Dalkıran, B. (2019). *Yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin akademik başarı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi* (Tez No: 554634) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

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.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J. ve Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.

Dembo, M. H. ve Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100, 473–490.

Demir, Ö., Kaya, H.İ. ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir öğesi olarak yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (Genişletilmiş 14.Baskı). Pegem Akademi.

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.

Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.

Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okullarına yönelik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 2150-2161.

Derrick, M. G. (2001). *The measurement of an adult's ıntention to exhibit persistence in autonomous learning* (Tez No: 3006915) [Doctoral dissertation, The George Washington University].

Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning ısn'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

Doğan, A. (2021). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile iş doyumu arasındaki ilişki* (Tez No: 685074) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(16), 107-128.

Dorman, J. P. (1999). The Development of an Instrument To Assess Institutional-Level Environment in Universities. *Institute Education Sciences.* ERIC Number: ED431803[Online]. 22 Mayıs 2024 tarihinde https://eric.ed.gov/?id=ED431803 adresinden indirilmiştir.

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.

Duman, G. (2019). *Azerbaycandaki Türk okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları* (Tez No: 598859) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart 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.

Eerola, P-S. ve Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104.

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.

Elgün, E. (2016). *Yapılandırmacı öğrenme tabanlı etkileşimli doğrudan öğretim yaklaşımının (yötedö) deneysel bir uygulaması: kimyasal türler arası etkileşimler* (Tez No: 429609) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Epstein, J. L. ve McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30. doi: 10.3102/00028312013001015

Er, H. E. ve Mete, M. (2021). Ailenin akademik tutumunun başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 36, 60-86.

Erb, M. (1996). *Increasing students' responsibility for their learning through multiple intelligence activities and cooperative learning* (Tez No: ED400947) [Master's thesis, Saint Xavier University].

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.

Erden, A. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi, Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 151-165.

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.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6.Basım). Edge Yayınları.

Faragher, R. ve Ommen, M. V. (2017). Conceptualising educational quality of life to understand the school experiences of students with intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(1), 39-50.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(1), 1-26.

Filiz, B. (2016). *Bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin sorumluluk davranışlarının kazandırılmasında kullanılması: Tvf spor lisesi örneği* (Tez No: 437415) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Fritz, J. (2017). Using analytics to nudge student responsibility for learning. *New Directions for Higher Education,* 179, 65-75. http://dx.doi.org/10.1002/ he.20244

Fritz, J. L. (2016). *Using analytics to encourage student responsibility for learning and identify course designs that help* (Tez No: 10118996) [Doctoral dissertation, Maryland University].

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.

Ghufron, M. A. ve Nurdianingsih, F. (2021). Flipped classroom method with computerassisted language learning (CALL) in EFL writing class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 20 (1), 120–141. https://doi.org/10.26803/ijlter.20.1.7

Glennon, F. (2008). Promoting freedom, responsibility, and learning in the classroom: The learning covenant a decade later. *Teaching Theology and Religion*, 11(1), 32-41.

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.

Gök, R. ve Tarayan, M. (2023). Olumlu okul iklimi oluşturmada ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Studies*, 7(24), 43-66. https://doi.org/10.31455/asya.1256048

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.

Gökdağ Baltaoğlu, M. ve Güven, M. (2020). Views of prospective teachers on learning responsibility. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 228-239.

Gömleksiz, M. N., Kılınç, H. H. ve Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 12 (4), 119-141.

Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Tez No: 577404) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

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.

Gülle, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı Dergisi*, 1(1), 1-17. http://dx.doi.org/10.29228/iedres.51081

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

Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 1-25.

Gürkez, Ş. (2021*). Ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitiminin üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerine etkisi: Abilix krypton 7 örneği* (Tez No: 658845) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

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.

Hakkari, F. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 28(2), *650-661.*

Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-346.

Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of education*, 81(3), 271-283.

Halversen, T. (2020). "Helping Students take Responsibility for Learning", https://teaching.byu.edu/helping-students-take-responsibility-for-learning adresinden 8 Nisan 2024 tarihinde erişilmiştir.

Hansson, A. (2012). The meaning of mathematics instruction in multilingual classrooms: Analyzing the importance of responsibility for learning. *Educ Stud Math*, 81, 103-125.

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.

Henson, K.T. (2003). Foundations for learner-centered educational: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16.

Hidayati, K., Budiyono, B. ve Sugiman, S. (2018). Developing scale to measure student's honesty characters on mathematics learning using subject scaling. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 22(2), 143-153.

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.

Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler* (1.basım). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Huang, B., Benson, J., Zhu, Y. ve Sardeshmukh, S. (2014). High performance work systems, teachers' job performance and students' quality of school life. *In Academy of Management Proceedings*, 2014(1), 13131.

Huang, C. H., Wang, T. F., Tang, F. I., Chen, I. J. ve Yu, S. (2017). Development and validation of a quality of life scale for elementary school students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 180-191.

Hughes, C. (2001). Developing conceptual literacy in lifelong learning research: a case of responsibility?. *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614.

Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and sellected performance factors* [Doctoral dissertation, Sam Houston State University].

Huppert, F. A. ve Whittington, J. E. (2003). Evidence for the independence of positive and negative well-being: Implications for quality of life assessment. *British journal of health psychology*, 8(1), 107-122.

Hurley, N. P. ve Bulcock, J. (2014). *Measurement models of the quality of school life*. Faculty of Education Memorial University of Newfoundland.

Huts, K., Knob, P. D. ve Theeboom, M. (2005). The social quality of school physical education in Flanders. *Sport, Education and Society,* 10(2), 257- 275.

İlmaz, M. (2023). *Okul yaşam kalitesinin okula yabancılaşmaya etkisinde sosyal adaletin aracılık rolü* (Tez No: 804004) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

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.

Jaavall, I. M. H. (2007). *Quality of school life for working students: A study conducted among working students of 8th grade ın a primary school in Addis Ababa, Ethiopia.* (Tez No: 15357) [Master's thesis, Oslo University].

Jacobsen, T. ve Hofmann, V. (1997). Children & attachment representations: longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology Journal,* 33(4):703.

Jenkins, J. B. (1998). *The relationship between the quality of school life and students' perception of power in middle schools* (Tez No: 9820395) [Doctoral dissertation, New Orleans University].

Jimmieson, N. L., Hannam, R. L. ve Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology,* 101(3), 453-479.

Johnson, B. ve Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4, 325-344.

Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.

Kara, M. ve Yılmaz, G. (2023). Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Kağıthane İlçesi Örneği). *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-10.

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-Athanasiou, 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, güvenirlik 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.

Kemmer, D. (2011). Blended learning and the development of student responsibility for learning: a case study of a 'widening access' university. *Widening Participation and Lifelong Learning,* 13(3), 60-73.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38(3), 965-985.

Khan, S. (2015). Evolving consciousness in the developing world: analysis of national curriculum framework 2005 for enrichment of quality of life in school learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 202, 169-180.

Kıncal, R. Y. ve Genç, S. Z. (2002). İlköğretimde teneffüsün yeri ve önemi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 9, 86-94.

Killen, R. (1994). Differences between students' and lecturers' perceptions of factors influencing students' academic success at university. *Higher Education Research and Development,* 13(2), 199–211.

Kim, D. H. ve Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 112, 105-127.

Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemli 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.

Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Tez No: 241486) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

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.

Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Effects of high school students perceptions of school life quality on their academic motivation levels. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 274-281.

Kuloğlu, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: bir karma yöntem çalışması. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)*, 15(60), 2790-2814.

Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D. ve Drogin Rodgers, E. B. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education*, 21, 603-620. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9431-4.

Lee, J. C. K., Zhang, Z. ve Song, H. (2011). Effects of quality of school life and classroom environment on student engagement: A chinese study. *Educational Practice and Theory*, 33(1), 5-27.

Lee, V. E. ve Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.

Leonard, C.A.R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Tez No: 13/24955) [Doctoral dissertation, Newcastle University].

Leonard, C.A.R., Bourke, S. ve Schofield, N. J. (2000, 4-7 December). *Quality of school life and absenteesism in primary schools* [Paper presentation]. Australian Association For Research in Education, Sidney.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students view. *Avustralya: Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.

Lewis, S., Whiteside, A. ve Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of ELearning & Distance Education*, 29(2), 1-11.

Linnakylä, P. ve Brunell, V. (1996). Quality of school life ın the finnish and swedish speaking schools ın finland, M. Binkley, K. Rust ve T. Williams (Eds.) *Reading Literacy In An International Perspective* içinde (s. 203 – 217).

Maele, D. V. ve Houtte, M. V. (2011). The quality of school life: teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Soc Indic Res*, 100, 85–100.

Malin, A. ve Linnakyla, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.

Matthews, M.T. ve Yanchar, S.C. (2018). Instructional designers perspectives on learners responsibility for learning. *Comput High Educ*, 30, 111-124.

McCrocklin, S. M. (2014). *The potential of Automatic Speech Recognition for fostering pronunciation learners' autonomy* (Tez No: 3641050) [Master's thesis, Iowa State University].

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.

Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research,* 5(3), 275-300. https://doi.org/10.1023/A:1021924322950

Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.

Müezzinoğlu, T. (2005). Yaşam kalitesi. *Üroonkoloji Bülteni*, 1, 25-29.

Norris, S. E. (2011). *Human agency and learner autonomy among adult professionals in an organizational context: Towards a new science of autonomous leadership and development*. Regent University.

Onay, İ. (2020). *Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisi* (Tez No: 662441) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

O'shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43, 62-70.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.

Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No: 616380) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(4), 2125-2137.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem A.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayıncılık.

Özen, Y. (2011). Öğrenmede kişisel sorumluluğu artırmaya yönelik bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı: portfolyo değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 109-132.

Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirliği. *Journal of European Education*, 3(2), 17-23.

Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi* (1.Baskı). Vize Basın Yayınevi.

Öztekin Ağır, H. S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi*. (Tez No: 469424) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Pagano, J. A. (1991). Relating to one's students: Identity, morality, stories and questions. *Journal of Moral Education*, 20(3), 257 – 267.

Pang, N. S. K. (1999). Students' quality of school life in band 5 schools. *Asian Journal of Counselling*, 6(1), 79-106.

Pawlovich, W. E. (1983). *Quality of school life and early school leaving* (Tez No: 67482) [Doctoral dissertation, Alberta University].

Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi* (Tez No: 278843) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Perry, G. (2000, 4-7 November). *Optimistic visions & satisfaction with life* [Paper presentation]. The Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.

Prasstianingrum, N. E. ve Rusmawati, D. (2014). Hubungan antara quality of school life dengan motivasi belajar pada siswa kelas xi sma ıslam sultan agung 1 semarang. *Empati*, 3(2), 1-12.

Qian, H., Youngs, P. ve Frank, K. (2013). Collective responsibility for learning: Effects on interactions between novice teachers and colleagues. *J Educ Change*, 14, 445-464.

Raboteg-Saric, Z. ve Sakic, M. (2007). Quality of school life, self-regulated learning and academic achievement. *In 13th European Conference on Developmental Psychology*.

Romi, S., Lewis, R. ve Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare*, 39(4), 439-453.

Roper, A.R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62–64

Roscoe, J.T. (1975) *Fundamental Research Statistics for the Behavioral Sciences.* Holt Rinehart and Winston. 20 Mayıs 2024 tarihinde https://books.google.com.tr/books?id=sT1dAAAAIAAJ&hl=tr&source=gbs_book_other_versions adresinden erişilmiştir.

Russell, A.T., Comello, R. J. ve Wright, D. E. (2007). Teaching strategies promoting active learning in healthcare education. *Journal of Education and Human Development*, 1(1), 1-3.

Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Sabo, D. J. (1993). *The organizational climate and health and the quality of student life in middle schools* (Tez No: 9415249) [Doctoral dissertation, The State University of New Jersey].

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.

Samancı, O. (t.y.). Öğrenmeyi Öğrenme. 10 Nisan 2024 tarihinde öğrenmeyi öğrenme (europa.eu) adresinden erişilmiştir.

Samdal, O., Wold, B., Klepf, K. I. ve Kannas, L. (2000). Students' perception of school and their smoking and alcohol use: a cross-national study. *Addiction Research*, 8(2), 141-167.

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139-154.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Tez No: 206423) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeği'nin güvenirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(42), 344-355.

Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 50, 297-320.

Schmidt, L. J. ve Lunenburg, F. C. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.

Schmidt, L.J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement,* 45, 889–896.

Scott, K. W. (2006). "Self-directed learners' concept of self as learner: congruous autonomy. *International Journal of Self-directed Learning,* 3(2), 1-13.

Semerci, Ç. ve Pamuk, M. (2012, 19-21 Eylül). *Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri* [Bildiri sunumu]. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme III. Ulusal Kongresi, Bolu.

Seymen, S. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi bakımından karşılaştırılması* (Tez No: 813408) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Sezer, A., Çoban, O. ve Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 3(1), 122-144.

Shaposka, H. M. (1997). *Community ınvolvement, economic status, and the quality of school life: a multi-site case study of school districts in the mon valley education consortium* (Tez No: 9735953) [Doctoral dissertation, Pittsburgh University].

Sierra, J. J. (2009). Shared responsibility and student learning: Ensuring a favorable educational experience. *Journal of Marketing Education,* 32, 104-111.

Sinclair, B. B. ve Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.

Smith, D. C. ve Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 287-293.

Sontur, R., Bilgili E. ve Öğüt, C. (2021). Ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisi. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 301-309.

Spellings, M. (1993). U.S. Department of Education. Helping Your Child Become a Responsibile Citizen. Washington, USA. Mart 2, 2023 tarihinde https://www2.ed.gov/parents/academic/help/citizen/citizen.pdf adresinden alındı.

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. ve Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.

Stockley, D., Blessinger, P., Wankel, C., Svendsen, L. P. ve Mondahl, M. S. (2013). How social-media enhanced learning platforms support students in taking responsibility for their own learning. *Journal of Applied Research in Higher Education.*

Such, E. ve Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: children's understanding of responsibility. *Children & Society,* 18, 231-242.

Sucuoğlu, H. ve Ellez, A. M. (1997, 10-12 Nisan). *Öğrenmeyi öğrenmek* [Bildiri sunumu]. Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Sempozyumu, İzmir.

Sullivan, P. (1978). *The quality of school life and alienation from school as perceived by secondary school students* [Master's thesis, Mcgill University].

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.

Şahin, A. E. (2007). Eğitimle ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-24).Anı Yayıncılık.

Şekerci, H. (2020). İlkokul öğrencilerinin sorumluluk algısı ve öğrenme deneyimleri: fenomenolojik bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(32), 308-327. doi: 10.29329/mjer.2020.258.16

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.

Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5e öğrenme döngüsü modeli. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(17), 58-62.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.

Tanboğa, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ile iyimserlik ve umut arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 649036) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.

Tanrıöğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 95-108.

Taşdemir, M. ve Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin bhtg yaklaşımını uygulama durumları: bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 9(8), 47-71.

Telef, B. B. (2014). Çocuklar için kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 478-490.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 43(43), 423-442.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11. Baskı). Ankara.

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.

Tunç, E. ve Beşaltı, M. (2013, 2-4 Mayıs). *OYK' nin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Şanlıurfa Birecik Örneği*, II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design, KKTC.

Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem A Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2024). Türk Dil Kurumu sözlükleri. 24 Mart 2024 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

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.

Ünalan, 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

Vojtova, V. (2008). Quality of school life from the pupils perspective-research thesis. http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/21/21/texty/eng/vojtova_eng.pdf

Weintraub, N. ve Erez, A. B-H. (2009). Quality of life in school (qols) questionnaire: development and validity. *The American Journal of Occupational Therapy,* 63(6), 724-731.

Weyns, D. ve Weyns, T. (2019). Fostering responsibility-centered learning in a software engineering course with flipped classroom. EDULEARN19 Proceedings.

Williams, T. ve Batten, M. (1981). The quality of school life (ACER Monograph No. 12). Hawthorn, Australia: Australian Council for Educational Research.

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

Wright, M. ve Scullion, P. (2007). Quality of school life and attitudes to Irish in the Irish-medium and English-medium primary school. *Irish Educational Studies*, 26(1), 57-77.

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. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı* (Tez No: 488697) [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

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.

Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2019). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması el kitabı* (2. Baskı). Vizetek Yayıncılık.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (1–2), 68–75.

Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 316-323.

Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences,* 10(1), 1214-1237.

Yıldırım, B. ve Sarıçam, H. (2022). Beliren yetişkinlerin mükemmeliyetçilik ve psikolojik kırılganlık düzeylerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 36(1), 228-252.

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.

Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 1-9.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33(33), 253-259.

Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153).

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.

Yulianti, D. ve Partha, I. D. P. (2019). Development Guidelines for Training Responsibilities Learning Through The Conseling of Realities. In Simposium Antar Bangsa Seminar Workshop (73-79). Redwhite Press.

Zainuddin, Z. ve Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education,* 43(1), 115–126. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1356916

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.

Zeynivand, Y., Hashemi, S., Aghdam, S. R. ve Ahmadi, E. (2014). The effect of school social environment on research ınterest and quality of life in school on tabriz third year high school students. *Journal of Political & Social Sciences,* 1(1), 6- 13.

EKLER

EK 1.

Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Canan Çoban		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Eğitim Programları ve Öğretim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2011
Tez Başlığı	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ve Okul Yaşam Kalitesi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez		

Akademik Eserler
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.

Çoban, C., ve Ellez, A. M., (2023). 2015-2021 *Yılları Arasında Yapılan Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Lisansüstü Tezlerin Analizi*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21 (1), 295-314.

Çoban, C., ve Ellez, A. M., (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (pp.354-356). Aydın, Türkiye.

Çoban, C., ve Ellez, A. M., (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde ve Sonrasında Öğretmen Olmak: Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *XIII. Uluslararası Eğitin Yönetimi Forumu* (pp.257). İzmir, Türkiye.

Çoban, C., ve Ellez, A. M., (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde ve Sonrasında Öğretmen Olmak: Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Çalışmaları* (pp.25-58), Lyon: Livre de Lyon.

Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler

Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller

EK 2.

Uygulama İzinleri

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-57679523 14/09/2022
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 26.08.2022 tarihli ve 352712 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Canan ÇOBAN' ın, "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ve Okul Yaşam Kalitesi" konulu çalışmasını Müdürlüğümüz Gaziemir ilçesine bağlı Ortaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Gaziemir ilçesine bağlı Ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (7 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Telefon No :
E-Posta: a .gov.tr
Kep Adresi : meb@ka01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dae7-d777-31f5-8eb2-911d kodu ile teyit edilebilir.

ETİK İZİN

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-350488 31.08.2022
Konu : Etik Kurul İzni- Canan ÇOBAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.08.2022 tarihli 345508 sayılı yazımız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 29.08.2022 tarihli toplantısında alınan 11 sayılı karar ile; Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Canan ÇOBAN'ın, "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ve Okul Yaşam Kalitesi" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: F42D32D5-2ABE-4DDA-B713-0388273B2637 Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeylniuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Pelin ALTIN
Memur

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



mediha sarı

Alıcı: Canan

Re: Ölçek izni

25 Haz 2022 Cmt 17:27

2 EK 364,88KB

Merhaba Canan,
Kusura bakma çok yoğun bir dönemdeydim. Bir Türlü maillerimi düzgün kontrol edemedim. Normalde çok çabuk yanıt vermeye çalışıyorum ama sana denek gelmedi, ne olur kusuruma bakma. hem ölçek maddelerini hem de revizyon makalesini ekte gönderdim.
Çalışmalarıma gösterdiğin ilgiye teşekkür eder, çalışmalarında başarılar dilerim.

Değerli Meltem ve Murat Hocalarıma saygı ve selamlar...

Canan >, 25 Haz 2022 Cmt, 16:41 tarihinde şunu yazdı:
Sayın hocam, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez rehberliğinde hazırlamakta olduğum tezimde "Okul Yaşamı Kalitesi Ölçeği"nizi 5., 6. ve 7. sınıflarda uygun gördüğünüz takdirde kullanmak istiyorum. İyi günler dilerim. Saygılarımla Canan Coban



Ali Yakar

Re: ÖLÇEK İZNİ

10 Haz 2022 Cum 21:59

Merhabalar..

Ölçeğimizi tabi ki kullanabilirsiniz..

Ölçekle ilgili bilgileri bulabileceğiniz belgeleri ek olarak gönderiyorum..

Sağlıklı günler ve iyi çalışmalar dilerim..

Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği - Yakar ve Saracaloğlu, 2017.pdf

Kullanıcılar İçin - Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği' dosyasını sizinle paylaşıyorum

10 Haz 2022 Cum 19:35 tarihinde Canan < > şunu yazdı:
Merhabalar hocam,ben Dokuz Eylül Üniversitesi,Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yüksek lisans öğrencisi Canan ÇOBAN.Yüksek lisans tezimde ,izniniz olursa ,geliştirmiş olduğunuz " Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.
Saygılarımla...

