

OKUL YAŞAM KALİTESİ: TANIMI, DEĞİŞKENLERİ VE ÖLÇÜLMESİ

Araş. Gör. Mediha SARI
Ç.Ü. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Okul yaşam kalitesi, genel iyi olma halinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmekte ve çocukların okul yaşamıyla bütünleşmelerinden kaynaklanan bir iyi olma hali olarak ele alınmaktadır. Çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okul yaşam kalitesinin taşıdığı önem açıkça görülebilmektedir. Çocukların gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da vurgulanan pozitif okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Araştırmalar okul tatmininin, çocukların okulu ve eğitimsel değerleri kabul etmelerinde ve akademik başarı motivasyonlarında olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Öte yandan, okul tatminsizliğinin davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişki gösterdiği, ayrıca okula yabancılaşma gibi sonuçlara da yol açtığı şeklinde bulgular elde edilmiştir. Diğer ülkelerde çok sık ele alınmış olmakla birlikte, Türkiye’de okul yaşam kalitesini bir bütün olarak irdeleyen yeterli sayıda araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmada alanyazındaki açıklamalar doğrultusunda, okul yaşam kalitesi kavramının tanımlanması, okul ortamlarındaki değişkenlerinin ve ölçülmesinde kullanılan araçların tanıtılması amaçlanmıştır. Okul yaşam kalitesinin bir bütün olarak ölçülmesinde kullanılan araçların yanısıra, sınıf ortamının kalitesinin değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirilen araçlar da tanıtılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul yaşam kalitesi, okul yaşam kalitesinin değişkenleri, Okul yaşam kalitesinin ölçülmesi

ABSTRACT

The quality of school life has been considered as an indicator of general well-being and it has been held as a well-being situation which has derived from children's integration with school life. The fact that children spend their years at school, it can be clearly seen how the quality of school life is an important issue. Pupils' positive school experiences, which have been emphasized as a preparation for their future social life are matters of considerable interest for educators and researchers. Research shows that, school satisfaction has positive effects on children's acceptance of the school and its educational values and on their motivations of academic achievement. On the other hand, there are evidences that, school dissatisfaction has a positive correlation with behavioral disorders and with low academic achievement and it leads to results such as students' alienation of school. Although it has been examined frequently in the other countries, in Turkey, there are very few studies which investigated the topic of quality of school life as a whole. The purpose of this study is to define the concept of quality of school life, to introduce it's variables in the school settings and to introduce the measurements of quality of school life in the light of literature. Besides of instruments which were used in measurement of quality of school life as a whole, instruments which were developed to evaluate the classroom environment quality have been investigated.

Key Words: Quality of school life, variables of quality of school life, measurement of quality of school life

GİRİŞ

Okullar tarihsel ve yasal olarak çocukların karakter gelişimlerinden sorumludur (Ryan, 1993) ve bu sorumluluklarını sadece yazılı programda yer alan içerik ve etkinliklerle yerine getirmeleri çok zordur. Türkiye’de hernekadar 2005 - 2006 öğretim yılında ulusal düzeyde uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında, öğrencilerin istenen karaktere sahip ve ezberleyen değil, düşünen, bilgiyi kendisi oluşturan bireyler olarak yetiştirilmesi vurgulanmışsa da, ulusal sınav(lar) sisteminin aynı şekilde devam ediyor olması, öğrencilerin eğitim yaşamlarının çoğunu yoğun bir içeriği ezberlemekle geçirmeye devam etmelerine yol açmaktadır. Durum böyle olunca, öğrencilerin özellikle bilişsel alanlarını geliştirme çabaları devam etmekte ve bireylerin duyu boyutu ihmal edilmektedir. Oysa bir kurumda akademik kültürün sürekliliğini sağlamak için, norm ve değerlerinin anlaşılması, inançlarının paylaşılması ve kurallarına uyulması gerekmektedir (Adams, 1992). Bu, okuldaki ve sınıf içerisindeki kültürün tanınmasını ve anlaşılmasını gerektirir. Öğrenciler bu kültür içerisinde kendilerini ne kadar güvende ve mutlu hissetmektedir? İşte bu bağlamda ele alınan okul yaşam kalitesi, büyük ölçüde öğrencilerin okul tatminini ifade etmektedir.

Okul tatmini, çocukların okul iklimiyle ilişkilerine yönelik algılarının bir toplamı olarak ele alınabilir (Baker, 1998; Akt: Karatzias, Power ve Svanson, 2001). Bu kavramın teorik temeli, çocukların genel okul tatmini üzerine kurulmuştur ve genel iyi olmanın bir yönü olarak ele alınmaktadır (Huebner, 1991; Akt: Karatzias ve ark. 2001). Weston (1998) Avustralya okullarında yaptığı bir araştırmada okul tatminini öğrenci ve aileler açısından incelemiş ve aileler için okuldan tatmin olma düzeyi ile okuldaki öğretmenlerin tutum ve becerileri, disiplin düzeyi, şiddet, uyuşturucu ve alkol bağımlılığının kontrol edilme düzeyi ve çocuklarının gelişimleri hakkında sürekli bilgilendirilme arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin okuldan tatmin olma düzeyi de ailelerinin etkilendiği benzer değişkenlerden etkilenmektedir (Weston, 1998).

Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumların niteliğinde etkili olan unsurlardan biri okulun kendisidir. Ainley, Batten ve Miller (1984), aynı okula devam eden öğrencilerin okula

karşı tutumlarının da benzer olduğunu, ancak farklı okullardaki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır (Akt: Marks, 1998). Öğrenciler, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedirler. Öğrencinin sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdiği zaman dilimleri onun için anlamlı ve eğlenceli olan yaşantılardan oluşuyorsa, büyük ihtimalle okulun geneline karşı olan tutumları da olumlu olacaktır. Öğrencinin sınıf ortamının kalitesine ilişkin algısının okulun yaşam kalitesine yönelik algısında da belirleyici bir rol oynadığı bilimsel çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002; Mok ve Flynn, 2002).

Aşağıda, alanyazın taramaları sonucunda ulaşılan, okul yaşam kalitesi kavramının tanımı, okul ortamlarındaki belirleyici değişkenleri ve ölçülmesinde kullanılan araçlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır. Okul yaşam kalitesinin genel olarak ölçülmesinde kullanılan araçların yanısıra, önemli bir boyutu olarak görülen sınıf ortamının kalitesinin ölçülmesinde kullanılan araçlar da tanıtılmıştır.

OKUL YAŞAM KALİTESİNİN TANIMI

Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan "yaşam kalitesi" kavramına dayanmaktadır (Land ve Spilerman, 1975; Williams ve Batten, 1981; Csikszentmihalyi, 1990; Akt: Linnakylä ve Brunell, 1996, s.205). Yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Linnakylä ve Brunell, 1996, s.205). Buradan da anlaşılacağı gibi eğitim, genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Epstein ve McPartland (1976) ile Williams ve Batten de (1981), okulun yaşam kalitesini genel yaşam kalitesinin boyutlarından yararlanarak incelemişlerdir (Akt: Williams ve Roey, 1996, 194).

Aileler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında, okulların, çocukların

öğrenmelerini maksimum düzeye yükselten ve öğrencilerin mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Mutlu bir okul ortamı, akademik başarıyı da arttırmaktadır. Okulun etkililiği ile ilgili araştırmalar, okul ortamının akademik başarıya önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak, okullar, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir deyişle öğrencinin "bir bütün" olarak gelişiminden sorumludurlar (Marks, 1988). 1990'ların ortalarına kadar eğitim, çocukların bilişsel gelişimleri gibi pedagojik boyutlar üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak günümüzde eğitimin sosyal amaçlarına yönelik olarak gittikçe artan bir ilgi vardır (Baker, 1998, Akt: Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Çocukların genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamları bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak ele alınabilir (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson, 2001).

Okullar, çeşitli kültürlerin karşılaştıkları, çatıştıkları, bir arada bulunmaya çalıştıkları yerlerdir. Eğitimi diğer sosyal kurumlardan farklı kılan bu durum, onun kendine has bir kimliği ve göreceli olarak bir özelliği olmasını sağlamaktadır (Perez Gomez, 1997). Okulun temel sorumluluğu, yeni kuşaklar üzerinde kalıcı etkiler bırakarak farklı kültürler arasında bir arabuluculuk etmektir. Bu bağlamda her okul, kendine has özel bir kültür geliştirir. Gelenekler, alışkanlıklar, rutinler, törenler, okulun yönelttiği alışkanlıklar ve bunları koruyup sürdürmeye yönelik çabalar, okulda geliştirilen kültürün temel özellikleridir. Bu özellikler okuldaki grupların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler) okulun sosyal yaşamıyla ilgili değerlerini, inançlarını ve beklentilerini pekiştirmektedir (Perez Gomez, 1997).

Çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında okulun yaşam kalitesinin önemi biraz daha belirginleşmektedir. Mok ve Flynn'a (2002) göre okul yaşam kalitesi bir çok açıdan öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da ele alınabilir. Bu nedenle pozitif okul yaşantıları eğitimi ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Örneğin, Avustralya ulusal eğitim amaçlarında,

okulun yaşam kalitesinin önemi vurgulanarak "destekleyici ve eğitici bir ortam sağlayarak okullar, çocukların kendine değer veren, öğrenmeye karşı duyarlı ve geleceğe iyimser bakan bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır" denilmektedir (Akt: Mok ve Flynn, 2002, s.275).

Okul yaşamı kalitesi, öğrencilerin akademik başarıları ve eğitimin diğer çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle, eğitimciler tarafından özel bir ilgi görmüş ve çocukların okuldaki iyi olma halleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Mok ve Flynn, 1997; Sinclair ve Fraser, 2002). Örneğin, Bourke ve Smith (1989) yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenim süresini doldurduktan sonra da okullarına devam etmeyi daha çok istediklerini ortaya koymuşlardır. Mok ve Flynn'ın (1997) elde ettikleri bulgulara göre de okulun yaşam kalitesi, öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın %20'sini açıklayabilmektedir. Bunların yanı sıra, Wolf, Chandler ve Spies (1980) iyi bir okul yaşamına sahip olan çocukların kendi davranışlarının sorumluluğunu daha çok üstlenmekte olduklarını vurgularken, Avustralya'da yapılan araştırmaları inceleyen Slee (1992) de, okullarda problem davranışları önlemedeki temel stratejinin pozitif bir okul ortamı oluşturmak olduğunu belirtmektedir (Akt: Mok ve Flynn, 2002)

Okul yaşam kalitesi neden incelenmektedir? Bu alanda çalışmalar yapan Ainley (1999), Ainley ve Sheret (1992), Anderson ve Bourke (2000), Bryk, Lee ve Holland (1993), Delors (1996) ve Flynn (1993), okulun görevinin bilgileri aktarmak ya da öğrenme becerilerini kazandırmaktan çok "her öğrenciyi demokratik ve çoğulcu bir toplumun bağımsız bir bireyi haline getirmek" olduğunu belirtmektedirler (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Bu bağlamda öğrenciler, okulda sosyal olarak kabul görmüş dil ve davranışları, yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişim kurmayı, toplumsal normları, tabuları, kuralları ve düzenlemeleri öğrenmektedirler. Dahası, insan merkezli oluşuyla diğer kurumlardan ayrılan eğitim kurumunda, çocuklar başkalarıyla ilişkiler kurma sürecinde kendi kişisel kimliklerini oluşturmada ve kendileri için en tatmin edici toplumsal yaşam biçimini de yavaş yavaş

oluşturmaya başlamaktadırlar. Bireylerin kendileri için en tatmin edici yaşam biçimini oluşturmaya başladıkları dönemlerde, halihazırda içerisinde buldukları sosyal ortamın (aile, okul, arkadaş çevresi vb.) kendileri için ne kadar tatmin edici olduğu büyük önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalarda, okul yaşam kalitesinin incelenmesi için bir çok neden ortaya konulmuştur. Örneğin Keys ve Fernandes (1993), okuldaki işlere ilgi duyma, öğretmene bağlılık, okula değer verme, okulun değerler sistemine yönelik olumlu algılar, kişisel yetenek ve azim, okuldaki iyi muamele ve aile desteğinin öğrenmeye katkı sağlayan faktörler olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt:Karatzias ve ark. 2001). Bu bulgular, okul iklimi ve okul yaşam kalitesinde temel unsurlardan olan okulun değerler sisteminin etkili öğrenme ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Okuldaki yüksek düzeyde bir yaşam kalitesi, okulu bırakma oranını azaltacağı gibi, olumlu deneyimler yaşatılarak çocuğun öğrenme performansının ve sosyalizasyon sürecinin geliştirilmesinde de büyük önem taşımaktadır (Karatzias ve ark., 2001).

Sonuç olarak okul tatmininin, çocuğun eğitimsel değerleri kabul etmesinde, motivasyonunda ve okulu benimsemesinde olumlu etkileri olduğu (Goodenovv & Grady, 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko&Fernandez, 1989; Akt: Karatzias ve ark. 2001), okul tatminsizliğinin ise davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişki gösterdiği bulunmuştur (Baker, 1989; Akt: Karatzias ve ark. 2001). Düşük okul tatmini okula yabancılaşma ve okuldan hoşnutsuzluk gibi sonuçlara da yol açmaktadır (Fine, 1986; Akt: Karatzias ve ark. 2001). Peki okulu öğrenci için tatmin edici bir ortam haline getirmenin yolları incelenirken, hangi boyutlar üzerinde durulmalıdır? Okulun hangi yönleri geliştirilmeye çalışılmalıdır? Aşağıda alanyazmda okul yaşam kalitesinde önemli görülen unsurlar ele alınmıştır.

OKUL YAŞAM KALİTESİNİN DEĞİŞKENLERİ

Epstein ve McPartland (1976, 16; Akt: Mok ve Flynn, 2002), okul yaşam kalitesinin, okulun formal ve informal yönlerinden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden ve akranlarla ve otorite figürleriyle olan ilişkilerden etkilenen bir kavram

olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarı motivasyonlarının, eğitimden beklentilerinin, eğitim programının genişliğinin ve öğretmen-öğrenci iletişim düzeyinin okul yaşam kalitesi üzerinde önemli etkileri olan bileşenler olduğu bir çok bilimsel araştırma ile ortaya konulmuştur (Ainley, 1991; Ainley, Batten ve Miller, 1984; Ainley ve Bourke 1988, 1992; Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşam kalitesinin incelendiği araştırmalarda, farklı eğitimcilerin farklı değişkenleri ele aldıkları görülmektedir. Örneğin Karatzias, Power ve Swanson'a (2001) göre okul yaşam kalitesinin göstergeleri program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve özel çevresel faktörlerdir. Johnson ve Stevens (2001), okul yaşam kalitesinin değişkenlerini öğrenciye sunulan destek, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım ve kaynak yeterliği olarak ele alırken, Fish ve Dane (2000) ise uyum (duygusal bağlar, destekleyicilik ve sınırlılıklar), esneklik (liderlik, disiplin, fikir alışverişi, roller ve kurallar) ve iletişim (dinleme becerileri, konuşma becerileri, öz değerlendirme, açıklık, süreklilik/izleme, saygı ve dikkate alma) değişkenlerine dayalı olarak değerlendirmişlerdir. Okul yaşam kalitesini yükseköğretim düzeyinde inceleyen Dorman (1999) ise, üniversite düzeyinde ve öğretim elemanlarına yönelik olarak ortamın kalitesini akademik özgürlük, lisans öğretimine verilen önem, araştırma ve bilimsellik, yetkilendirme, yakın ilişkiler, misyonda anlaşma ve iş baskısı değişkenlerine dayanarak incelemiştir.

Williams ve Batten (1981, Akt: Mok ve Flynn, 2002) okul yaşam kalitesinin alt boyutlarını, olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler, fırsatlar ve başarı şeklinde belirlemişlerdir. Bir çok ülkede geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bu boyutlar, alanyazmda geniş kabul gördüğünden (Bourke ve Smith, 1989; Pery, 2000; Williams ve Roey, 1996; Linnakylâ ve Brunell, 1996; Gil, 1996) bu çalışmada da okul yaşam kalitesinin değişkenleri olarak bu boyutlar açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak okul yaşam kalitesinin belirlenmesinde bu boyutları dikkate alan araştırmacıların açıklamaları incelendiğinde, "olumlu duygu" ve

"olumsuz duygu" boyutlarının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını kapsayan maddelerden oluştuğu ve çoğu zaman birlikte ele alındıkları görülmüştür. Örneğin, Williams ve Roey (1996, s.200) de bu iki alt boyutun "duygu" adı altında toplanmasının daha uygun olacağını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, fırsatlar ve başarı boyutları da okulun öğrenciye şimdi ve gelecekte sağlayacağı başarı fırsatlarıyla ilgilidir. Linnakylâ ve Brunell (1996, 208) bu iki alt boyutu "başarı ve fırsatlar" şeklinde tek boyut olarak ele almışlardır. Ancak, başarı adı altında yapılan açıklamalara göre (Mok ve Flynn, 2002), bu boyut içerisinde öğrencilerin eğitimden beklentilerini ve başarıya ilişkin algılarını içeren ifadeler de yer almaktadır. Öte yandan öğrencilerin kendi başarılarına ilişkin algılarının da bu boyutta yer aldığı ve bunun, öğrencinin kendi başarısına ilişkin algılarının oluşmasında okulun etkilerini kapsadığı görülmüştür. Aşağıda okul yaşam kalitesinin değişkenleriyle ilgili olarak, büyük ölçüde Williams ve Batten'in (1981; Akt: Mok ve Flynn, 2002) görüşlerine bağlı kalınarak yapılan açıklamalar yer almaktadır.

Olumlu ve Olumsuz Duygular: Okul yaşam kalitesinin olumlu duygular boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu düşüncelerini kapsamaktadır. Çocukların okula karşı olan olumlu tutumları, hisleri, kısaca okula karşı duyguları bu boyut altında incelenmektedir. Olumsuz duygu boyutu ise, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir. Öğrencilerin okula yönelik olumsuz duygularının hepsi bu boyutta yer almaktadır (Mok ve Flynn, 2002).

Okula karşı duyguların incelenmesine yönelik çabaların temelinde, bu tutumların eğitim çıktıları üzerindeki önemli etkileri yatmaktadır. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının akademik başarıları üzerinde önemli katkıları olduğu bir çok araştırmayla ortaya konulmuştur (Mok ve Flynn,1997; Fish ve Dane, 2000). Aynı şekilde Ainley ve Sheret (1992, s.25), aynı akademik başarı düzeyine sahip olsalar bile, okula karşı olumlu tutumlara sahip öğrencilerin okula devam etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu, okula yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin ise

okulu terk etme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Akt: Marks, 1998).

Ainley ve arkadaşları (1986) okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde çocukların eğitim programına ve sınıf ortamına ilişkin algılarının önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilerin eğitimden beklentilerinin, okula ve sınıfa yönelik tutumlarının önemli bir değişkeni olduğunu belirten Mok ve Flynn'e (2002) göre sınıf atmosferi okulun yaşam kalitesinin en önemli belirleyicisidir; sınıfa yönelik olumlu tutumlara sahip öğrenciler için okulun yaşam kalitesi de daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf ortamına yönelik olumlu tutumları sınıf ortamını nasıl algıladıklarıyla ilintilidir. Bu nedenle bir çok ülkede öğrencilerin 'sınıf ortamına ilişkin algılarını inceleyen araştırmalar yapılmış ve sınıf ortamı ile öğrencilerin çeşitli bilişsel çıktıları arasında tutarlı ilişkiler bulunduğu ortaya konulmuştur (Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002).

Olumlu ve olumsuz duygular okul yaşam kalitesinin ana değişkenleri olarak da ele alınabilir. Çünkü aşağıda ele alınan boyutlar bu iki genel boyutu da yakından etkilemektedir. Sözelimi, çocuğun okulda öğretmenleriyle iletişimi iyi değilse, kendini okulda değerli hissetmiyorsa ya da geleceğine yönelik okulun kendisine herhangi bir şans yaratabileceğini düşünmüyorsa, bu öğrencinin okul yaşam kalitesine algısı da daha çok olumsuz bir yapı gösterecektir. Tam tersine, eğer öğrenci, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, okulda başarılı olduğuna inanıyorsa okula yönelik algıları da büyük ihtimalle olumlu olacaktır.

Statü: Bu boyut çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). İnsanlar, içinde buldukları toplumda bilmek, bilinmek ve o topluluğun bir üyesi olduklarını hissetmek isterler (Pagano, 1991). Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda belli ve özel bir yere sahip olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmek istemeleri doğaldır. Çocuklar değerli hissettikleri ölçüde kendilerine güvenirler ve bu güven çevreleriyle olan ilişkilerini yakından etkiler. Kendine güven,

kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle iyi vatandaşlığı besleyen değerler sistemin temelinde yer alır. Kendine güvenin düşük olması, fırsatlarda eşitsizlik yaratır. Bu nedenle öğrencilerde kendine güvenin geliştirilmesi, fırsat eşitliği politikalarının etkililiğinde ve demokratik eğitimde temel bir özellik taşıyor ve vatandaşlığın kriterlerinden biri olan aitlik duygusunun kazanılmasında etkilidir (Burkimsher, 1993, 14).

Öğrencinin kendine ve yeteneklerine yönelik tutumları, kendine güvenini ve saygısını belirler. Kendine güvenme ve saygı duyma, öğrencinin öğrenme yaşantılarında kendini yetenekli ya da yeteneksiz, hoşlanılabilir ya da itici olarak görmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının sayısına bağlıdır (Özyürek, 2001, 140). Bu nedenle kendine güven ve önemli oldukları duygusunu geliştirmek için okulda öğrencilere bu türden öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacak fırsatların sunulması önemlidir. Öğrenciler başarılı olduklarında, bu tür davranışlarını onay ve ödüller izlemeli, yeterli, başarılı, akıllı oldukları gösterilmelidir (Özyürek, 2001, 141). Öğretmen, öğrencileri küçük düşürecek davranışlardan kaçınmalı, her öğrencide biricik ve değerli olduğu hissini yaratmaya çalışmalıdır.

Kimlik: Bu boyut, çocukların kendi kendileriyle ilgili farkındalık düzeylerini, kendilerine yönelik imajlarını ve diğerleriyle ilişki kurabilme becerilerini içermektedir (Mok ve Flynn, 2002). Her birey özel bir çevre tarafından etkilenen özel bir ortamın, tarihin ve dilin ürünüdür. Bireyin kendisiyle ilgili farkındalığı, bu ortamlar içerisinde kendi yaptığı seçimlerle gelişir (Beabout, 2001). Günlük yaşamda bireyler sürekli bazı seçimler yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle eğitimin, çeşitli seçenekler arasından en doğru alternatifini seçme yeterliliği kazandırması gerekir. Bu yeterliliği kazandırmada, okulda çocuğa seçme şansı verilmesi, karar alma sürecine katılması ve fikrine değer verilmesi önemlidir. Öte yandan bireyin bu seçme işini en doğru şekilde gerçekleştirebilmesi için Kuzgun'un (1994) da belirttiği gibi, kendi ilgileri, yetenekleri ve değerleri hakkında açık, berrak bir fikre sahip olması gerekir. Bireyin kendisiyle ilgili bu fikir, çevresiyle etkileşimleri

sonucu oluşur. Birey eylemleriyle ilgili olarak çevresindekilerden olumlu dönütler aldığı ölçüde kendisiyle ilgili olumlu düşünceler geliştirmesi kolaylaşır.

Öğretmenler: Bu boyut, okuldaki öğretmen - öğrenci ilişkilerini içermektedir (Mok ve Flynn, 2002). Okulda en yoğun iletişim kurdukları bireylerden biri olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler, olumlu davranışlarını arttırmaya çalışırlar (Hoşgörür, 2002, 78). Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000, 59), çocukların sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bailey (1999), ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin okulu sevip sevmemeleri üzerindeki en önemli etkenlerin arkadaşlar ve öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, sınıfı sevebilir ya da sevelemeyen kılabilen öğretmende en hoşlandıkları özellikleri "öğrencilere önem vermesi, arkadaşça davranması, kolayca konuşulabilir olması"; en hoşlanmadıkları özellikleri ise "sınıfın önünde öğrenciyle alay edip onu küçük düşürmesi, bazı öğrencileri kayırması, öğrencilere saygı göstermemesi, kötü huylu olması, çok bağırması ve birden bire başka bir ruh haline geçmesi" olarak sıralamışlardır (Bailey, 1999).

Başarı ve Fırsatlar : Fırsatlar, çocukların okuldaki çalışmalarını gelecekte için ne kadar yararlı gördükleri ve bu çalışmaların, kendilerine ileride bir kariyer edinmede ne kadar faydalı olacağı ile ilgili algılarını, başarı boyutu ise, çocukların okuldaki başarılarına ilişkin algılarını kapsamaktadır. Mok ve Flynn'a (2002) göre, bu boyut içerisinde öğrencilerin eğitimden beklentilerini ve başarıya ilişkin algılarını içeren ifadeler yer almaktadır. Okul yaşam kalitesinin önemli bir bileşeni olan "eğitimden beklentiler", öğrencilerin akademik, kişisel, mesleki, sosyal ve dini gelişim beklentilerini kapsamaktadır. Akademik beklentiler bileşeninde, öğrencilerin akademik yeterliklerini geliştirmek üzere okulda buldukları ve iyi bir eğitim programıyla onlara

yardım edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Kişisel gelişim beklentilerinde, okulun öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlamak zorunda olduğu; mesleki gelişim beklentilerinde öğrencilerin kariyer beklentilerinin hakim olduğu, sosyal gelişim beklentilerinde öğrencilerin okuldan kendilerine kişiler arası sosyal ilişkiler kurma yeterliliği kazandırmasını bekledikleri, dini gelişim beklentilerinde ise öğrencilerin dini inançlarını geliştirmede okulun kendilerine yardımcı olmasını bekledikleri vurgulanmaktadır. Bu beklentiler öğrencilerin okul yaşam kalitesindeki en önemli bileşenlerden birini oluşturmaktadır (Mok ve Flynn, 2002).

OKUL YAŞAM KALİTESİNİN ÖLÇÜLMESİ

Bu alanda her ne kadar daha çok nicel veri toplama araçları kullanılıyor gibi görünse de, araştırmalar incelendiğinde çoğunun, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin kombinasyonlarıyla yürütüldüğü ve ölçek ya da anket uygulamalarıyla durumların genel bir çerçevesi çizildikten sonra, gözlem, görüşme ve vaka çalışmaları yoluyla ortamlara ilişkin örüntülerin derinlemesine ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bölümde, alanyazın taramaları sonucunda okul yaşam kalitesinin ölçülmesinde bir çok araştırmada kullanıldığı belirlenen nicel veri toplama araçlarından bir kaç tanıtılacaktır.

Fish ve Dane 1992 yılında bir Sınıf Sistemleri Gözlem Ölçeği (Classroom Systems Observation Scale - CSOS) adını verdikleri ve okulöncesinden 6. sınıfa kadar kullanılabilen bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Fish ve Dane, 2000). Ölçekte toplam varyansın % 58.6'ını açıklayan uyum (duygusal bağlar, destekleyicilik ve sınırlılıklar), esneklik (liderlik, disiplin, fikir alışverişi, roller ve kurallar) ve iletişim (dinleme becerileri, konuşma becerileri, öz değerlendirme, açıklık, süreklilik/izleme, saygı ve dikkate alma) alt boyutları bulunmaktadır. Ölçekteki 47 maddenin 20'si sınıftaki uyum, 13'ü esneklik ve 14'ü de iletişim boyutlarıyla ilgilidir. Bu maddeler gözlem formları üzerinde düşükten yükseğe 1-6 puan verilerek sınıf gözlemlerini yapan araştırmacılar tarafından yanıtlanmıştır. Araştırma çerçevesinde, konuyla ilgili olarak önceden eğitim verilmiş 7 gözlemci okulöncesinden 6. sınıf düzeyine kadar 18 sınıfta

toplam 118 gözlem yapmışlardır. Bu gözlemlerin tutarlığı güvenirlik analiziyle sınanmış ve uyum, esneklik ve iletişim boyutları için sırasıyla 0.83, 0.89 ve 0.61 olarak hesaplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonuçlarında uyum alt ölçeğindeki maddelere ait faktör yüklerinin .57 - .70, esneklik alt ölçeğindeki maddelere ait faktör yüklerinin .58 - .67 ve iletişim alt ölçeğindeki maddelere ait faktör yüklerinin ise .69 - .83 arasında olduğu görülmüştür.

Dorman (1999), üniversite düzeyinde ortam kalitesinin değerlendirilmesine yönelik 7 alt ölçekten oluşan 42 maddelik Üniversite Düzeyi Ortam Anketini (University - Level Environment Questionnaire - ULEQ) geliştirmiştir. Anket, geçerlik çalışmaları çerçevesinde 28 devlet üniversitesinde 489 öğretim elemanına uygulanmıştır. Akademik özgürlük, lisans öğretimi, araştırma ve bilimsellik, yetkilendirme, yakın ilişkiler, misyonda anlaşma ve iş baskısı şeklinde adlandırılan 7 alt ölçek, toplam varyansın % 52.2'sini, aynı bölüm bazında bakıldığında ise %68.5'ini açıklayabilmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri 0.40'm üzerindedir. Altölçeklere ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise 0.65 ile 0.87 arasındadır. Tüm maddelerin ayırt edicilik güçleri de yeterli bulunmuştur.

Karatzias, Power ve Swanson (2001), İskoç eğitim bakanlığının, ilköğretim ikinci kademedeki uygulamaların kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek için geliştirdiği performans göstergelerine dayalı bir okul yaşam kalitesi ölçeği geliştirmişlerdir. Ön denemelerde ölçek, toplam 56 maddeden ve her birinde 4 madde bulunan 14 alt boyuttan oluşmuştur. Bütün maddeler, "kesinlikle katılmıyorum"dan "kesinlikle katılıyorum"a doğru dört derecelendirmen olarak yanıtlanan Likert tipi olumlu maddelerdir. Ölçekte olumsuz ifade edilen madde (ters madde) bulunmamaktadır. 425 öğrenci üzerinde uygulanan çalışmalar sonucunda yapılan faktör analizinde program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörler olmak üzere önceden belirlenen 14 alt boyutun faktöryel çözümü de yer aldığı, toplam varyansın %48.2'sini açıkladığı ve tüm maddelerin faktör yüklerinin .57'den yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt ölçekler bağımsız

olarak kullanılabilirlikle beraber, ölçeğin bir bütün olarak kullanılmasının daha uygun olacağını belirten araştırmacılar, tüm maddelere ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını .91 olarak belirtmişlerdir.

Johnson ve Stevens (2001), Rentoul ve Fraser'in (1983) çalışmalarında ilk defa sözü edilen ve bir çok araştırmada kullanılan 56 madde ve 8 alt ölçekten oluşan Okul Düzeyi Ortam Anketinin (School Level Environment Questionnaire - SLEQ) açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini yaparak ölçeğin geçerlik çalışmalarını yinelemişlerdir. Bu analizler sonucunda 35 maddelik 5 faktörlü bir yapının verilere en iyi uyumu gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ölçekte kalan alt boyutlar, öğrenci desteği, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım ve kaynak yeterliği olarak adlandırılmıştır. Bunlara ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının 0.70 - 0.90 arasında, tüm alt boyutların toplamında ise 0.90 olduğu belirtilmiştir.

Mok ve Flynn (2002), öğrencilerin okul yaşamı kalitesini etkileyen faktörleri belirlemek üzere path analizine dayalı bir ölçek geliştirmişlerdir. Path modeli, öğrencilerin demografik özelliklerini, akademik motivasyonlarını, okuldan beklentilerini, sınıf ortamı ve formal/informal programın kalitesine ilişkin algılarını ve öğrencilerin okul yaşamı kalitesini içermektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri, kendileri ve aileleriyle ilgili geçmiş yaşantılarını içermektedir. Bazı çalışmalarda bu değişkenlerin okul yaşam kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip oldukları belirtilirken, bazılarında ise bu etkinin dolaylı olduğu rapor edilmiştir. Mok ve Flynn (2002) ise, path analizinde bu değişkenlerin okuldaki yaşam kalitesine ilişkin algılar üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin akademik motivasyonları, öğrencilerin zorunlu öğrenimi tamamladıktan sonra okula devam etmelerinde etkili olan okuldan hoşlanma, iş olanağı ve alternatifsizlik ölçekleriyle belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili okuldan beklentilerini belirlemek için, akademik, kişisel, mesleki, sosyal ve dini gelişim beklentileri ölçekleri kullanılmıştır. Mok ve Flynn'ın (2002) path analizi için kullandıkları, öğrencilerin okul yaşam kalitesini ölçmek için Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilen ve Ainley (1991, 1999), Ainley, Batten ve Miller (1984), Ainley ve

Bourke (1988, 1992), Ainley ve Sheret (1992) ve Flynn (1993) tarafından bir çok araştırmada kullanılan ölçek, ilköğretimin hem birinci hem de ikinci kademesinde kullanılmaya elverişlidir. Likert tipi 40 maddeden oluşan bu ölçeğin alt boyutları olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler ve fırsatlar şeklindedir. Yapılan başka çalışmalarda (Wilson, 1988; Mok, 1992; Bourke, 1993; Linnakyla, 1996; Pang, 1999) bu faktör yapısı desteklenmiş ve alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının da 0.67 ile 0.89 arasında olduğu rapor edilmiştir (Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Türkiye'de Doğanay ve Sarı (2006), okul yaşam kalitesini yükseköğretim düzeyinde Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'ni (ÜYKÖ) geliştirerek ölçmeye çalışmışlardır. ÜYKÖ, Öğretim elemanı - öğrenci iletişimi, Kimlik, Sosyal olanaklar, Kararlara katılım, Öğrenci - öğrenci iletişimi, Gelecek ve Sınıf ortamı olmak üzere 7 boyutta toplanan 33 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın % 45.82'sini açıklayan bu yedi altölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .84, .80, .79, .73, .78, .84 ve .78 olarak; ölçeğin tamamı içinse .85 olarak hesaplanmıştır. Maddelere ait faktör yükleri ise .30 - .78 arasında değişmektedir. Bu ölçek daha sonra Sarı, Ötünç ve Erceylan (2006) tarafından lise düzeyine uyarlanmıştır. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (LİSEYKÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için öncelikle, ÜYKÖ'nün kapsadığı 7 boyutun yanısıra alanyazında okul yaşam kalitesiyle ilişkili görülen boyutları da kapsayacak şekilde toplam 122 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşleri doğrultusunda düzeltildikten sonra, 20 öğrenci üzerinde dil bakımından da kontrol edilmiştir. Bu çalışmalardan sonra yapılan uygulama ile toplanan veriler üzerinde faktör ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda, Öğretmenler, Okula yönelik olumlu duygular, Okula yönelik olumsuz duygular, Öğrenci - öğrenci iletişimi, Okul yönetimi, Sosyal etkinlikler ve Statü olmak üzere 7 faktörde toplanan 40 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu boyutlara ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .89, .86, .81, .86, .80, .74 ve .71 olarak; ölçeğin tamamı içinse .86 olarak hesaplanmıştır. Tüm maddeler toplam varyansın % 46.80'inini açıklayabilmektedir.

Okul yaşam kalitesinde sınıf ortamlarının kalitesi de önemsenen bir değişkendir. Fraser (1998), sınıf ortamının kalitesiyle ilgili olarak geliştirilen ve bir çok araştırmada kullanılan ölçme araçlarını derlediği geniş bir alanyazm taraması yapmıştır. Bu tarama sonuçlarında sınıf ortamının kalitesinin ölçülmesinde en sık kullanılan ölçme araçları şu şekilde belirtilmiştir: Öğrenme Ortamı Envanteri (Learning Environment Inventory - LEI), Sınıf Ortamı Ölçeği (Classroom Environment Scale - CES, Moos,1974), Bireyselleştirilmiş Sınıf Ortamı Anketi (Individualised Classroom Environment Questionnaire - ICEQ, Fraser,1990), Benim Sınıfın Envanteri (My Class Inventory - MCI, Fisher ve Fraser, 1981), Yüksekokul ve Üniversite Sınıf Ortamı Envanteri (Collège and University Classroom Environment Inventory - CUCEI, Fraser ve Treagust,1986) Öğretmenle Etkileşim Anketi (Questionnaire on Teacher Interaction - QTI, Wubbels ve Brekelmans, 1993), Laboratuvar Ortamı Envanteri (Science Laboratory Environment Inventory - SLEI, Fraser ve ark. 1995), Yapısalcı Öğrenme Ortamı Anketi (Constructivist Learning Environment Survey - CLES, Taylor ve ark., 1995), Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi (What Is Happening In This Class (WIHIC) Questionnaire) ve Sinclair ve Fraser'in (2002) geliştirdikleri İlk ve Ortaöğretim Sınıf Ortamı Envanteri (Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environments - ICE). Aşağıda Fraser'in (1998), özelliklerini açıkladığı ölçme araçları hakkında bilgiler aktarılmıştır.

Öğrenme Ortamı Envanteri (Learning Environment Inventory - LEI): İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan bu envanterin ilk geliştirme çalışmaları, 1960'lı yılların sonunda Harvard Fizik Projesi çerçevesinde yapılmıştır. Envanterin son hali, her alt ölçekte tipik sınıfların özellikleriyle ilgili 7 madde olacak şekilde 105 maddeden oluşmaktadır. Envanter "kesinlikle katılmıyorum" - "kesinlikle katılıyorum" arasında dördümlü bir derecelendirme ile ve ayrı cevap kağıtları üzerinde yanıtlanmaktadır. 15 alt boyuttan biri olan uyumluluk alt boyutuyla ilgili örnek bir madde "Bütün öğrenciler birbirini yakından tanımaktadır" şeklindedir. Envanterin 149 sınıftaki 1048 öğrenci üzerindeki uygulamalarında, uyumluluk, çeşitlilik, resmiyet,

hız, materyal, uyumsuzluk, amaç odaklılık, favorizm, zorluk, ilgisizlik, demokrasi, klikleşme, doyum, organizasyonsuzluk ve rekabet şeklinde adlandırılan alt boyutlara ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .54 ile .85 arasında hesaplanmıştır.

Sınıf Ortamı Ölçeği (Classroom Environment Scale - CES): Moos (1974) tarafından geliştirilen bu ölçek "doğru" ve "yanlış" olarak cevaplandırılan 90 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her biri 10 maddeden oluşan 10 alt boyutu bulunmaktadır. 1083 öğrenci üzerinde yapılan uygulamalarda, katılım, yakınlık, öğretmen desteği, görev organizasyonu, rekabet, düzen ve organizasyon, kurallarda açıklık, öğretmen kontrolü ve yenilik olarak adlandırılan alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları, 0.51 ile 0.72 arasında değişmektedir. Öğretmen desteği alt boyutu için örnek bir madde "Öğretmen öğrencilerle kişisel olarak ilgilenir", kurallarda açıklık alt boyutuyla ilgili örnek bir madde ise "Öğrencilerin uymaları gereken açık bir kurallar seti vardır" şeklindedir.

Bireyselleştirilmiş Sınıf Ortamı Anketi (Individualised Classroom Environment Questionnaire - ICEQ): Fraser (1990) tarafından geliştirilen bu anket, her biri 10 maddelik olan 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Maddeler "Asla, nadiren, bazen, sık sık, çok sık" şeklinde beşli bir derecelendirme ile cevaplandırılmaktadır. 1849 öğrenci üzerinde yapılan uygulamalarında bireyselleştirme, katılım, bağımsızlık, araştırma ve çeşitlilik olarak adlandırılan alt ölçeklere ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0.68 ile 0.79 arasında bulunmuştur. Bireyselleştirme alt boyutu için örnek madde "Öğretmen öğrencilerin duygularını dikkate alır", çeşitlilik alt boyutu için örnek madde ise "farklı öğrenciler, farklı kitaplar ve araç gereçler kullanılmaktadırlar" şeklindedir.

Benim Sınıfın Envanteri (My Class Inventory - MCI): Öğrenme Ortamı Envanteri'nin basitleştirilmiş formu olan Benim Sınıfım Envanteri (Fisher ve Fraser, 1981), ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler için geliştirilmiş olmakla birlikte lise düzeyine kadar kullanılabilirliği ortaya konulmuştur. Bu envanter orijininin aldığı Öğrenme Ortamı Envanterinden dört önemli farklılık göstermektedir. Bu

farıklardan birincisi, çocukları çok yormamak amacıyla ilk ölçeğin 15 alt boyutundan sadece 5'inin bu envantere yer almasıdır. İkinci fark ise maddelerin, okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla basitleştirilmiş olmasıdır. Diğer bir önemli fark ise orijinali 4'lü bir derecelendirmeye sahip olan ölçeğin bu formunda evet/hayır şeklinde ikili bir derecelendirme kullanılmasıdır. Son önemli fark ise öğrencilerin ayrı cevap kağıtları yerine, yanıtlarını envanter üzerinde işaretleyebilmeleridir. MCI'nin son şekli 38 maddeden oluşmaktadır. 2305 öğrenci üzerinde yapılan uygulamalarda, uyum, uyumsuzluk, zorluk, doyum ve rekabet alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları 0.62 - 0.78 arasında bulunmuştur. Fraser ve O'Brien (1985) bunun 25 maddelik daha da kısa bir formunu geliştirmişlerdir. "Öğrenciler sürekli birbirleriyle kavga ederler" (uyumsuzluk) ve "Öğrenciler sınıfı seviyor görünmektedirler" (sınıf doyum) envanterdeki tipik maddelerdendir. Goh ve arkadaşları (1995) evet/hayır şeklinde yanıtlanan ölçeği asla/bazen/çoğu zaman şeklinde üçlü bir derecelendirmeye çıkarmış ve görev organizasyonu alt boyutunu kapsayacak şekilde envantere değişiklikler yapmışlardır.

Yüksekokul ve Üniversite Sınıf Ortamı Envanteri (College and University Classroom Environment Inventory - CUCCEI): CUCCEI Fraser ve Treagust (1986) tarafından en çok 30 kişilik olan yükseköğretim sınıflarında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Envanter "kesinlikle katılmıyorum" - "kesinlikle katılıyorum" arasında 4'lü derecelendirmeyle yanıtlanan ve kişisellik, katılım, öğrenci uyumu, doyum, görev organizasyonu, yenilikler ve bireyselleştirme olarak adlandırılan 7 alt boyutta toplanan 49 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin yarısı olumsuz olarak ifade edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, 372 öğrenci üzerinde yapılan uygulamada, 0.75 ile 0.90 arasında bulunmuştur. "Sınıfta düzenlenen etkinlikler açık ve anlaşılır bir şekilde dikkatlice planlanmaktadır" (görev organizasyonu) ve "Öğretim yaklaşımı öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemesine imkan tanımaktadır" (bireyselleştirme) envantere yer alan tipik maddelerdendir.

Öğretmenle Etkileşim Anketi (Questionnaire on Teacher Interaction - QTI): Hollanda'da öğretmen - öğrenci iletişiminin kalitesini incelemek üzere Wubbels ve Brekelmans tarafından 1993 yılında geliştirilmiştir. Teorik olarak yakınlık ve etki yaklaşımları üzerine kurulmuş olan bu envanter, öğrencilerin 8 davranışa (liderlik, arkadaşça yardım, anlayış, öğrenci sorumluluğu/özgürlük, belirsizlik, hoşnutsuzluk, tembihleme, kurallara bağlılık) yönelik algılarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Maddeler "asla" - "daima" arasında 5'li bir derecelendirmeyle yanıtlanmaktadır. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları, 3994 öğrenciyle yapılan uygulamada 0.63 - 0.85 arasında bulunmuştur. "Öğretmen bize özgür zamanlar bırakır" (Öğrenci sorumluluğu ve özgürlük davranışı) ve "Öğretmen çok çabuk kızar" (Tembihleme davranışı), envantere yer alan tipik maddelerdir. Bu envanter Amerika Birleşik Devletleri (Wubbels ve Levy, 1993), Avustralya (Fisher, Henderson ve ark., 1995), Singapur (Goh ve Fraser, 1996) ve Brunei'de (Riah ve ark., 1997) de kullanılmıştır. Goh ve Fraser (1996) envanterin 48 maddelik kısa formunu geliştirmiş ve geçerlik çalışmalarını yapmışlardır.

Laboratuvar Ortamı Envanteri (Science Laboratory Environment Inventory - SLEI): Bilim eğitiminde laboratuvar ortamının taşıdığı önem nedeniyle, liselerde ve yüksek öğretim düzeyinde kullanılmak üzere Fraser ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilmiştir. Envanter, her biri "asla" - "çok sık" arasında beşli derecelendirmeyle yanıtlanan 7 maddeden oluşan ve öğrenci uyumu, açıklık, entegrasyon, kurallarda açıklık ve araç-gereç olarak adlandırılan 5 alt ölçekten oluşmaktadır. 3727 öğrenci üzerinde yapılan uygulamalarda, alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayılarının, 0.70 ile 0.83 arasında değiştiği rapor edilmiştir. "Laboratuvardaki çalışmalarda bilim derslerinden öğrendiğim teorileri kullanabiliyorum" (entegrasyon), "Öğrenciler laboratuvar çalışmalarından elde edecekleri kazanımların farkındadır" (Açıklık) envanterdeki tipik maddelerdendir. Bu envanter 6 farklı ülkede (ABD, Kanada, İngiltere, İsrail, Avustralya ve Nijerya) 269 sınıftan 5447 öğrenci üzerinde uygulanmış ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Yapısalcı Öğrenme Ortamı Anketi (Constructivist Learning Environment Survey - CLES): Yapısalcı yaklaşıma göre, anlamlı öğrenme, bireylerin hali hazırda yapılandıkları bilgiler doğrultusunda dünyayı anlamlandırdıkları bilişsel bir süreçtir ve bu süreç fikir alışverişini ve uzlaşma yapılarını gerektirir. Bu anket Taylor ve arkadaşları (1995) tarafından, hangi sınıf ortamlarının yapısalcı epistemoloji ile tutarlılık gösterdiğinin belirlenmesinde ve öğretmenlerin kendi epistemolojik yaklaşımlarını değerlendirip kullandıkları öğretim yöntemlerini şekillendirmelerinde yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Envanter, "asla" - "daima" arasında beşli derecelendirmen 36 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, kişisel ilgi, belirsizlik, eleştirel fikirler, kontrol paylaşımı ve öğrencilerin fikir alışverişi alt boyutları altında toplanmış ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0.76 ile 0.91 arasında hesaplanmıştır. "Hangi etkinlikleri yapacağımı kararlaştırmada öğretmene yardımcı olurum" (Kontrol paylaşımı) ve "Diğer öğrenciler kendi fikirlerimi açıklamamı isterler" (Öğrencilerin fikir alışverişi) envanterde yer alan tipik maddelerdendir.

Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi (What Is Happening In This Class Questionnaire - WHIC): Bu anket, sınıf ortamıyla ilgili olarak geliştirilen bir çok ölçme aracının kısaltılarak değiştirilmiş ve bazı yeni alt boyutlar eklenmiş bir kombinasyonu gibidir. Dokuz boyutta toplanan toplam 90 maddelik orijinal form, 355 lise birinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve bu öğrencilerin sınıf ortamları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Analizler sonucunda ankette 7 ölçekte toplanan 54 madde kalmıştır. Daha sonra Avustralya'da 1081, Çin'de 1879, Singapur'da ise 2310 öğrenci üzerinde yapılan uygulamalarda anketin son şekli, her biri 7 maddelik olan 8 alt ölçekten oluşmuştur. Öğrenci uyumu, öğretmen desteği, katılım, araştırma, görev dağılımı, işbirliği ve eşitlik olarak adlandırılan alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, 1081 öğrenci üzerinde yapılan uygulamada 0.81 - 0.93 olarak hesaplanmıştır.

İlk ve Ortaöğretim Sınıf Ortamı Envanteri (Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environments - ICE): Sinclair ve

Fraser (2002) tarafından, "Bu Sınıfta Neler Oluyor?" anketi temel alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar envanter için iki form geliştirmişlerdir. Bunlardan birincisi öğrencilerin halihazırdaki sınıflarının ortamıyla ilgili algılarını, diğeri ise tercih ettikleri sınıf ortamıyla ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. 745 öğrenci üzerinde yapılan uygulamalarda, ölçekte 4 boyutta toplanan 20 madde yer almıştır. İşbirliği, öğretmenin empati becerisi, katılım ve görev dağılımı olarak adlandırılan alt ölçeklerin her birinde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.33 ile 0.88 arasında değişmektedir. Halihazırdaki sınıf ortamına ilişkin algıların incelendiği form için alt ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise 0.64 ile 0.94, istenen sınıf ortamıyla ilgili form için ise 0.60 ile 0.90 arasında bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütün bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, okul yaşam kalitesinin gerek bütüncül bir anlayışla gerekse değişkenlerinin ayrı ayrı ölçülmesi, yurt dışında oldukça ilgi görmüş bir konudur. Ancak Türkiye açısından bakıldığında, aynı şeyi söylemek oldukça zordur. Oysa okullar Marks'ın (1998) da belirttiği gibi, çocukların sadece akademik değil, sosyal gelişimlerinden de sorumlu olan kurumlardır. Bu nedenle onlara sunulacak eğitim ortamlarının hem akademik hem de sosyal gelişimlerini desteklemesi gerekir. Bu bağlamda, okullarda öğrencilere sunulan ortamların, kendilerini güvende ve mutlu hissetmelerine ne ölçüde elverişli olduğu, sosyal ve psikolojik gelişimlerini, dolayısıyla da akademik gelişimlerini en iyi şekilde destekleyecek ortamların nasıl sağlanabileceği, bunda rol oynayan değişkenlerin neler olduğu vb. Türk eğitim sistemi açısından acil olarak ele alınması gereken konular arasındadır.

Bu çalışmada alanyazındaki açıklamalar doğrultusunda, okul yaşam kalitesi kavramı ve okul ortamlarında ele alınan değişkenleri tanımlanmaya ve hem genel olarak hem de sınıf ortamlarına yönelik olarak okul yaşam kalitesi düzeylerinin ölçülmesinde kullanılan araçlar tanıtılmaya çalışılmıştır. Böylece Türkiye'de bu konuda çalışacak araştırmacılara, alanyazmda yer alan açıklamalar ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçme araçları tanıtılarak

kuramsal bir temel oluşturulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada tanıtılan ölçme araçları, ülkemizdeki benzer eğitim kademelerine uyarlanarak, Türkiye'de de bu konuyla ilgili geniş kapsamlı çok sayıda araştırma yapılabilir. Bunun yanısıra Türkiye'de okul yaşam kalitesini etkileyen etmenlerle diğer ülkelerdeki etmenlerin karşılaştırılması yapılabilir. Bütün bu çalışmalar sonucunda, çocukların akademik gelişimleri üzerinde önemli etkileri olan "okul yaşam kalitesi" düzeyinin yükseltilmesine ilişkin ilgililere önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmada yapılan açıklamaların, okullarda görev yapan eğitimcilerin kendi okullarının yaşam kalitesinin artırılmasında daha bilinçli ve aktif roller alması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Okullardaki yaşam kalitesinin belirlenmesi ve bunun geliştirilmesine yönelik gereken önlemlerin alınması, beyni ve elleri kadar yüreği de gelişmiş bireyler yetiştirilebilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Adams, M. (1992). Academic culture: The hidden curriculum. *New Directions for Teaching and Learning*, Teaching Excellence, 3(6), 4
- Bailey, G. (1999). A qualitative study of middle grade students' perceptions of their schools, teachers and classes. *Louisiana Middle School Association (LMSA) Journal*, Spring 1999, 8
- Beabout, G. R. (2001). The primacy of culture. *Markets & Morality*, 4, 2, 344 - 352.
- Bourke, S. ve Smith, M. (1989). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school*. A paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education at Adelaide, November-December 1989, South Australia.
- Burkimsher, M. (1993). Creating a climate for citizenship education in school. J. Edwards ve Fogelman, K. (Eds.) *Developing Citizenship in the curriculum*, s. 7 - 15. London: David Fulton Publishers
- Doğanay, A. & 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 and validation of an instrument to assess institutional level environments in universities. *Learning Environment Research* 1, 333 - 352.
- Fish, M. C. ve Dane, E. (2000). The classroom systems observation scale: Development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. *Learning Environments Research*, 3, 67 - 92.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7 - 33.
- Gil, G. A. (1996). Analysis of the Williams and Batten questionnaire on the quality of school life in Spain. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (eds.) *Reading literacy in an international perspective*, s. 223 - 240. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Hoşgörür, V. (2002). iletişim. Z. Kaya (Ed.). *Smf Yönetimi*, s. 65 - 89. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Johnson, B. & Stevens, B. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SELQ). *Learning Environments Research*, 4, 325 - 344
- Karatzias, A.; Papadioti-Athanasidou, V.; Power, K.G.; 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.; 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
- Kuzgun, Y. (1994). *Akademik benlik kavramı ölçeği geliştirilmesi ve standardizasyonu*. I. Eğitim Bilimleri

- Kongresi'nde sunulan bildiri, 28 - 30 Nisan 1994, Adana.
- Linnakylä, P. ve Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading literacy in an international perspective*, s. 203 - 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Majeed, A., Fraser, B. J., Aldridge, J. M. (2002) Learning environment and its association with students satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5, 203-226.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *Australian Council For Educational Research*. LSAY Research Report, No:5
- Mok, M. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300
- Mok, M. ve Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*. 7, 1, 69-86.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları
- Pagano, J. A. (1991). Relating to one's students: Identity, morality, stories and questions. *Journal of Moral Education*, 20, 3, 257 - 267.
- Perez Gomez, A. I. (1997). The school: A crossroad of cultures. *Curriculum Studies*, 5, 3, 281 - 299.
- Perry, G. (2000). *Optimistic visions & satisfaction with life*. The Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, 4 - 7 Kasım 2000, Sydney.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51,3.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- San, M., Ötünç, E. & Erceylan, H. (2006). *Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği*. Bilimleri Kongresi'nde sunulan Mediha SARI Eylül 2006, Muğla
- Sinclair, B. ve Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301 - 328
- Weston, R. (1998). Quality of school life in government, catholic and other private secondary schools. *Family Matters*, 50, 56 - 62
- Williams, T. ve Roey, S. (1996). Consistencies in the quality of school life. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading literacy in an international perspective*, s. 193 - 202. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.