

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTESİ
ALGISI İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GİZEM BAYRAM

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ SUBHAN EKŞİOĞLU

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTESİ
ALGISI İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GİZEM BAYRAM

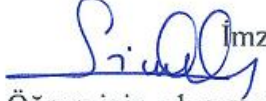
DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ SUBHAN EKŞİOĞLU

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

 İmza
Öğrencinin adı soyadı
Gizem BAYRAM

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algısı İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Burcu YAVUZ TABAK



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

16.07/2019

(İmza)



Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim, kuşkusuz bireylerin hayatlarının şekillenmesinde oldukça önemli bir kavramdır. Bireyler yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu okullarda geçirmektedir ve okul hayatlarında yaşadıkları olumlu ve olumsuz yaşantılar bireyin yaşam kalitesini etkilemektedir. Toplumların geleceğini oluşturan çocukların eğitim hayatlarında kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri, onları kişisel ve sosyal gelişimlerine önem veren, üretmeye hazır ve öğrenmeye istekli bireylere dönüşmelerinde oldukça büyük önem taşıyacaktır. Alan yazında bireylerin okul yaşam kalitelerinin olumlu olmasının bireyleri mutlu, toplumla uyumlu, öğrenmeye ve eğitimlerine devam ettirmeye istekli olduklarını destekleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda olumlu okul yaşam kalitesine sahip olan bireyler ile toplumların son yüzyılda ihtiyaç duyduğu ‘insan’ benzer özellikler taşımaktadır. Sürekli ve hızla gelişen ve değişen dünyada toplumların ve bireylerin bu değişim içinde yok olmaları kaliteli ve sürekli eğitimle mümkün olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazında bu iki kavramı birlikte inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan, Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu açıdan mevcut çalışmanın okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme kavramları ile ilgili literatüre anlamlı bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin emeği geçmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanlarını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU’na, tezimin gelişmesinde ve yorumlanmasında önerileri ile destek veren Arş. Gör. Levent ERTUNA’ya ve yüksek lisans eğitimimde kendisini tanıdığım, yakın dostluğunu kazanabildiğim için daima şükredeceğim ve bu zorlu süreçte omuz omuza ilerlediğim sevgili arkadaşım Arzu ASLITÜRK’e, bu süreçte yardım ve desteklerini her zaman hissettiğim Yeşilyurt İmam Hatip Ortaokulu ailesine teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan ve tez sürecinde sona gelmemde en büyük destekçim olan annem Birnaz BAYRAM’a, babam Ramazan BAYRAM’a, canım kardeşim Ayberk BAYRAM’a, sevgisini ve desteğini daima hissettiğim yol arkadaşım İzzet BAĞÇE’ye sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTESİ ALGILARI İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bayram, Gizem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Subhan Ekşioğlu

Haziran, 2019. Xiii + 97 Sayfa.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya İli Hendek İlçesi'ndeki ortaokullarda eğitim görmekte olan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemi ise aynı ilçede 9 okulda eğitim görmekte olan 287 erkek, 353 kız öğrenci olmak üzere toplam 640 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada okul yaşam kalitesi ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Verilerin analizi aşamasında öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar normal dağılım göstermediği için okul yaşam kalitesi ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme değişkenleri açısından, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türleri değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ikili gruplarda Mann-Whitney U testi; ikiden fazla olan gruplarda ise Kruskal-Wallis testi kullanılarak incelenmiştir. Okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise verilerin normal dağılmamasından dolayı Spearman Rho katsayısı kullanarak analiz yapılmıştır.

Katılımcıların okul yaşam kalitelerini ölçmek amacıyla Sarı tarafından (2007) geliştirilen 35 maddelik Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) kullanılmıştır. Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla ise Erdoğan ve

Arsal (2015) tarafından geliştirilen 17 maddelik Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında; öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre incelenmiş ve tüm değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin aynı değişkenler açısından incelenmesi sonucunda ise cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunurken, okul türü değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimi okul yaşam kalitesinin alt boyutları açısından incelendiği Öğrenciler alt boyutu hariç Öğretmenler, Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi ve Statü alt boyutlarıyla pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yaşam kalitesi açısından yaşam boyu öğrenmenin alt boyutları olan hem Gelişime Açıklık hem de Öğrenmeye isteklilik arasında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bulgular alanyazın kapsamında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Yaşam Kalitesi, Yaşam Boyu Öğrenme, Ortaokul.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF SCHOOL LIFE QUALITY AND LIFELONG LEARNING TENDENCIES

Bayram, Gizem

Master Thesis, Department of Educational Sciences, Lifelong Learning Science,
Lifelong Learning Program

Advisor: Asst. Prof. Dr. Subhan Ekşioğlu

June, 2019. Xiii + 97 Pages.

In this study, it was aimed to investigate school life quality perceptions and lifelong learning tendencies of secondary school students in terms of gender, grade level and school type variables.

The population of the study consists of fifth, sixth, seventh and eighth grade students attending secondary schools in Hendek District of Sakarya Province in 2017-2018 academic year. In this context, the sample of the study consists of 640 students (287 male, 353 female) who are studying in 9 schools in the same district.

The relationship between school life quality and sub-dimensions and lifelong learning variables was examined. In the analysis of the data, it was first examined whether Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilk normality tests were used. Since the results obtained were not normal, the differences between the groups according to gender, grade level and school types in terms of school life quality and sub-dimensions and lifelong learning variables were evaluated by Mann-Whitney U test in paired groups. In groups with more than two, Kruskal-Wallis test was used. In the analysis of the relationship between school life quality and lifelong learning tendency, the analysis was performed using Spearman Rho coefficient because the data was not distributed normally.

In order to measure the school life quality of the participants, 35-item School Quality of Life Scale (ASQQ) developed by Sarı (2007) was used. In order to measure the Lifelong Learning Levels of the participants, the 17-item Lifelong Learning Trends Scale (YSSS) developed by Erdoğan and Aarsal (2015) was used.

In the scope of the research; The school life quality levels of the students were examined according to the variables of gender, grade level and school type and

significant differences were observed in terms of all variables. As a result of the analysis of lifelong learning tendencies in terms of the same variables, significant differences were found in terms of gender and grade level, but no significant difference was found in the school type variable.

The study found a moderate positive and significant relationship between school quality of life and lifelong learning. Lifelong learning tendency was examined in terms of the sub-dimensions of school life quality. It was concluded that there was a positive, moderate and meaningful relationship with the Teachers, Emotions to School, School Administration and Status sub-dimensions except the Students sub-dimension. The same result was reached between the openness to development and the willingness to learn, which are the sub-dimensions of lifelong learning in terms of school life quality. The findings were discussed within the scope of the literature and suggestions were made.

Key Words: School Quality of Life, Lifelong Learning, Secondary School.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Şekiller Listesi	xii
Tablolar Listesi	xiii
Bölüm I	1
1. Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	3
1.2 Alt Problemler	3
1.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Alt Problemler	3
1.2.2 Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmelerine İlişkin Alt Problemler	3
1.2.3 Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi toplam puanı ile yaşam boyu öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
1.7 Kısaltmalar	6
Bölüm II	7
2. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	7
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2.1.1 Okul Yaşam Kalitesi	7
2.1.1.1 Okula Yönelik Duygular	11
2.1.1.2 Statü	12
2.1.1.3 Okul Yönetimi	14
2.1.1.4 Öğretmen-Öğrenci İletişimi	15
2.1.1.5 Öğrenci-Öğrenci İletişimi	17

2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme	18
2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi ve Amacı	21
2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme	24
2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Öğrenme Türleri	27
2.2 Kavramlarla İlgili Araştırmalar	29
2.2.1 Okul Yaşam Kalitesi ile İlgili Araştırmalar	29
2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	36
2.3 Alan Yazın Taramasının Sonucu	39
Bölüm III	41
3. Yöntem	41
3.1 Araştırmanın Modeli	41
3.2 Evren ve Örneklem	41
3.3 Veri Toplama Araçları	42
3.4 Verilerin Toplanması	46
3.5 Verilerin Analizi	46
Bölüm IV	51
4. Bulgular	51
4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Bulgular	51
4.1.1 Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular	51
4.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular	56
4.1.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular	57
4.1.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular	59
4.2 Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğine İlişkin Bulgular ...	60
4.2.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	60
4.2.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	63
4.2.3 Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	63
4.2.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	64

4.3 Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	65
Bölüm V	67
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	67
5.1 Sonuç ve Tartışma	67
5.1.1 Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar	67
5.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar	69
5.1.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar	70
5.1.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar	71
5.1.5 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	72
5.1.6 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	73
5.1.7 Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	74
5.1.8 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	75
5.1.9 Okul Yaşam Kalitesi ile Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Sonuçlar	76
5.2 Öneriler	77
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	77
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	78
Kaynakça	79
Ekler	92
Ek-1 Ölçek	92
Ek-2 İzin Yazısı	95
Ek-3 Özgeçmiş	96

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Öğrenmenin ve Yaşam Boyu Öğrenmenin Karşılaştırılması.	26
Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenmeye Katkıda Bulunan Yeni Öğrenme Türleri.....	27
Tablo 3. Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Türüne Göre Dağılım.....	41
Tablo 4. YBÖEÖ ve OYKÖ için DFA Sonuçları.....	
Tablo 5. Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Testleri Sonuçları.....	45
Tablo 6. OYKÖ Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri.....	49
Tablo 7. Okul Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler....	54
Tablo 8. Okul Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması.....	55
Tablo 9. Okul Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	56
Tablo 10. Okul Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	57
Tablo 11. YBÖEÖ Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri.....	58
Tablo 12. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	60
Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması.....	61
Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	63
Tablo 16. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişki.....	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Yaşam Boyu Öğrenmenin Temel Bileşenleri.....	22
--	----

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu ve alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklarına, araştırmaya temel oluşturan tanımlar yer almıştır.

GİRİŞ

Okullar, bireyleri gerçek yaşama hazırlayan ve onların bir bütün olarak gelişimlerinden sorumlu olan kurumlardır (Marks,1998). Bireylerin hem akademik hem sosyal hem de kişisel gelişimlerini tamamladıkları yerlerdir (Marks,1998; Ryan, 1993). Okulların, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkaran, kendilerini mutlu ve güvenli hissettikleri, öğretmenlerinden memnun oldukları ve öğrenmekten keyif aldıkları yerler olması gerektiği konusunda ebeveynlerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin ortak fikirde oldukları ortaya konulmuştur (Marks, 1998). Bourke ve Smith (1989), daha iyi bir okul yaşamının öğrencilerin akademik gelişimlerine kolaylık sağladığını belirtmiştir. Weston (1998) ise, akademik başarının 'iyi bir okulun' tek göstergesi olmadığını, akademik başarının yanı sıra bireylerin yeteneklerinin gelişmesini ve onların sosyal ve kişisel gelişimlerini sağlayan okulun iyi bir okul olabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle bireylerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri ve yaşamlarında oldukça büyük bir öneme sahip olan okulların kalitesi son yıllarda eğitimcilerin ilgisini çeken konulardan biri olmuştur (Leonard, 2002).

Okul yaşam kalitesi için yapılan tanımlar incelendiğinde; toplumun ihtiyacı doğrultusunda bireyleri akademik, sosyal ve kişisel olarak geliştiren okullarda öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer paydaşların kendilerini mutlu ve güvenli hissetmeleri olarak tanımlanmıştır (Mok ve Flynn, 2002). Sarı (2007) ise, okul yaşam kalitesini bireylerin toplumun beklentisi doğrultusunda yetişirken zamanlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri okullardan tatmin olma düzeyleri olarak görmüştür. Tanımlara bakıldığında öğrencilerin okullarda mutlu olmaları kendilerini

güvende hissetmeleri ve buldukları ortamdan tatmin olmaları onları mutlu bireyler yapacak ve okul içi ve dışı zamanlarda kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerini sağlayacaktır. Bu durum dolaylı olarak okuldaki ve toplumdaki diğer bireyleri ve eğitimin çıktılarını pozitif yönde etkileyecektir (Arıkan ve Sarı, 2016).

Yukarıdaki tanımlarda okulların bir amacının da toplumun isteklerine uygun bireyler yetiştirmek olduğu vurgusu yapılmıştır (Marks, 1998; Ryan, 1993 ve Weston, 1998). Bourke ve Smith (1989), okul yaşam kalitesinin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğunu ve iyi bir okul yaşantısına sahip olan öğrencilerin zorunlu öğretimden sonra da eğitimlerine devam ettiklerini ve devam etmeye istekli olduklarını ortaya koymuştur. İçinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına uygun, bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilen, çağın sunduğu olanaklardan yararlanabilen ve eğitiminin devamlılığını sağlayabilen yani yaşam boyu öğrenebilen bireyleri yetiştirecek olan okulların nitelikli ve kaliteli olması önemli bir faktördür (İzci ve Koç, 2012).

Dünyanın hızla küreselleşmesi çağın koşullarına uygun ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmıştır (Alpkaya, 2000). Bilgi çağındaki bireylerin çağa uyum sağlayabilmeleri için bilgiyi bilinçli bir şekilde edinen, edinilen bilgiyi kullanabilen, çağın gerektirdiği teknolojik gelişmeleri takip edebilen ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak yetişmeleri gerekir (Çetin, 2008). Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme kavramı, bilginin hızla geliştiği ve değiştiği 21.yüzyılın önemli kavramlarından biri olmuş ve birçok eğitim araştırmacılarının gündemine girmiştir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez 1920'lerde eğitimin günlük yaşantının bir parçası olduğu düşüncesiyle ortaya atılmış ve 1960'larda Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini yaşam boyu öğrenme kavramına dayalı düzenlediği konularıyla yeniden gündeme gelmiştir. Artık günümüz çağının dünya gündeminde olan bu kavram 2000'li yıllarda Türkiye gündeminde yerini almış ve eğitimciler ve araştırmacılar tarafından kabul gören bir konu olmuştur (Doğan ve Kavtelek, 2015). Mevcut çalışmada ise öğrencilerin hayatlarında önemli bir yere sahip olan okulların ve öğrencilerin okul yaşamından duygukları tatmin düzeyinin yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmada ne derece de etkili olduğu merak edilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada okul yaşam kalitesi ile yaşam boyu öğrenme arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aramış ve bu iki kavram cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmanın amacı, “Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramaktadır.

1.2 ALT PROBLEMLER

Yukarıda belirtilen ana probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Alt Problemler

- a. Öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- b. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi toplam puanı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi toplam puanı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.2 Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmelerine İlişkin Alt Problemler

- a. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri ne düzeydedir?
- b. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme toplam puanı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme toplam puanı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.3 Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi toplam puanı ile yaşam boyu öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Son yıllarda bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitsel açıdan bireylerin yaşamlarında büyük değişikliklere yol açmıştır. Değişimler öyle bir hızlanmıştır ki bireylerin çocukluklarında öğrendikleri bilgiler hayatlarının geri kalanında kullanamayacakları bir hal almıştır. Yeni yüzyılın değişimlerine ayak uydurabilmek, öne çıkan değerlere sahip toplum olabilmek kaliteli bir eğitimle mümkün olacaktır. Bu amaçla bireylerin çağın ihtiyaçlarına uygun, özerk ve yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmelerinde okullar büyük rol oynayacaktır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerini sağlamak yüksek bir okul yaşam kalitesi ile mümkün olabileceği varsayılmaktadır (Sarı, 2007). Bu bağlamda, okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkilerin ortaokul öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda incelenmesi ve farklılaşma oluşturabilecek değişkenlerin belirlenmesi ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarılması önemlidir. Bu doğrultuda çalışma, ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin ne düzeyde olduğunu, yüksek ve düşük seviyedeki okul yaşam kalitesi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığını ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri hakkında önemli bilgiler verebilir.

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını inceleyen, okulu bir bütün şekilde değerlendiren ve okul yaşam kalitesinin önemini vurgulayan ve bu konu üzerinde farkınlık oluşturan çalışmalara rastlanmıştır (Epstein ve Mcpartland, 1976; Kong, 2008; Marks, 1998). Türkiye’de ilk olarak 2004 yılında Sarı ve Doğanay’ın yaptığı çalışmalarda okul yaşam kalitesine yer verildiği ve sonraki yıllarda okul yaşam kalitesi algısının incelendiği birçok çalışma yapılmıştır (Durmaz 2008; Sarı, 2007; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008; Korkmaz 2009; İnal 2009). Yaşam boyu öğrenme, yeni bir kavram olmamasına karşın Türkiye’de öneminin son yıllarda farkedilmeye başlanmıştır. Toplumların eğitimden beklentilerinin çağa uygun olarak değişmesi ve bu değişimlerin bireyleri yaşam boyu öğrenen bireyler olmaya itmesi yaşam boyu öğrenme kavramının önemini arttırmıştır. Bu sebeple alan yazın taramasında yaşam boyu öğrenmenin araştırıldığı hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok çalışma bulunmaktadır (Bryce, 2004; Budak, 2009; Goodrich, 2015; Tunca, Şahin ve Aydın; 2015;

Yurdakul, 2010). Ancak alan yazın taraması sonucunda okul yaşam kalitesi ile yaşam boyu öğrenme eğiliminin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bu kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışma olduğu söylenebilir.

Okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme becerileri günümüz şartlarında önem kazanmış iki kavramdır. Bu araştırma, birbirini etkileyebileceği düşünülen bu iki yapının ilişkisel bir yaklaşımla ele alınması açısından da önemlidir. Bu çalışma ile ulaşılan bulgular neticesinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde hangi değişkenlerin etkileri olduğunun ortaya konulmasıyla ilgili alan yazındaki çalışmalara bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

1. Öğrencilerin veri toplama araçlarındaki maddelere verdikleri cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin görüşlerine göre saptanabilir
3. Ölçme araçlarındaki maddeler, okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme düzeylerini betimleyici niteliktedir.

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma Sakarya ili Adapazarı ve Hendek ilçelerinde 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında öğretim gören ortaokul öğrencilerinin cevaplarıyla sınırlıdır.
2. Okul yaşam kalitesi algısını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik ifadeler, bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Ortaokul: Araştırma kapsamında eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kurumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

İmam Hatip Ortaokulu: Araştırma kapsamında eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri bakanlığa bağlı olan Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce yürütülen resmi kurumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Yaşam Kalitesi: Kişinin içinde yaşadığı sosyokültürel ortamda kendi sağlığını öznel olarak algılayışını tanımlamaktadır. (World Health Organization (WHO), 2001)

Okul Yaşam Kalitesi: Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda öğrencileri akademik, sosyal ve psikolojik yönde geliştiren okullarda öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyidir. (Mok ve Flynn, 2002).

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, bir kişinin bilgi, beceri ve yetkinliğini geliştirmeyi amaçlayan sürekli ve çok yönlü öğrenme aktiviteleri olarak tanımlanmaktadır. (Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2001)

1.7 KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

TDK: Türk Dil Kurumu

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

OYK: Okul yaşam kalitesi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

YBÖ: Yaşam boyu öğrenme

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili kuramsal açıklamalara ve bu iki kavramı inceleyen ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Okul Yaşam Kalitesi

Okul yaşam kalitesi kavramı yaşam kalitesi kavramının alt boyutlarından biridir. Yaşam kalitesi 2001 yılında Dünya Sağlık Örgütü tarafından kişinin kendisini bulunduğu toplum, kültür ve değerler içinde algılama biçimi olarak tanımlanmıştır. Tanım incelendiğinde yaşam kalitesinin kişinin kendisini, ailesi, eğitim yaşantısı, iş yaşantısı, sosyal çevresi vb. ortamlarda algılaması olarak değerlendirilmektedir. Yaşam kalitesi tüm bu ortamlarda bireyin tatmin yaratan pozitif duyguları ve tam tersi olan negatif duyguları üzerine yoğunlaşır. Bireyin yaşamında önemli bir yeri olan okullar bireyin genel yaşam kalitesi algılarından etkilenmekte ve aynı zamanda bireyin okul yaşam kalitesi algılarını etkilemektedir (Karalar, 2017).

Öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını okullarda geçirmeleri nedeniyle okuldaki zamanın daha verimli, kaliteli ve pozitif bir atmosferde olması için birçok önlemler alınmakta ve bu konular üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır (Alaca, 2011). Öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Jackson (1968), ilköğretimi bitiren bir öğrencinin okulda yaklaşık 7,000 saat geçirdiğini, Rutter vd. (1979), liseyi bitiren bir öğrencinin ise okulda yaklaşık 15,000 saat geçirdiğini belirtmiştir (Akt: Kangal, 2009, s.54). Bu sebeple, Sabo ve Hoy (1972) okullarının daha çekici olması gerektiğini kabul etmişler ve öğrencilerin

okulun olmak zorunda oldukları yer değil olmak istedikleri bir yer olması gerektiğini savunmuşlardır (Akt: Joseph, 1997, s.12). Fraser ve Linnakyla (1996) okulda geçirilen bu saatlerin ve edinilen deneyimlerin öğrencilerin yaşamlarının geri kalanı için gerekli öğrenmeleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olabileceğinden bahsetmişlerdir (Akt: Malin ve Linnakyla, 2001, s.147).

Toplumların geleceğini oluşturacak olan bireyleri yetiştiren okullar, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde oldukça önemli bir role sahiptirler (Önder ve Sarı, 2009). Skinner (1987), okulun ergenlerin gelişmeye başladıkları, arkadaşlık grupları, kişisel inançlar ve eğitimsel ve mesleki hedefler oluşturdukları başlıca bir sosyal alan olduğunu belirtmiştir. Bireyin akademik ve kişisel gelişiminde bu denli önemli olan okulların, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselttikleri, kendilerini mutlu hissettikleri ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması gerekliliğiyle ilgili aileler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler tarafından görüş birliğine varılmıştır (Marks, 1998).

Tatmin olmak kelime anlamı olarak bakıldığında istediği bir şeye ulaşarak hoşnut olmak, rahatlamak, doyurulmak anlamına gelir. (Türk Dil Kurumu (TDK), 1992.) Bireylerin okul ile ilgili olumlu düşünce ve tutumlarının, pozitif yönde kaliteli bir okul yaşam kalitesi ile doğru orantılı olduğu ve olumlu bir okul yaşam kalitesine sahip olan bireylerin de öğretim ortamlarından tatmin oldukları belirtilmiştir (Sarı, 2007). Okuldan tatmin olan öğrencilerin kendilerini tanıma, sosyal ilişkilerde iyi olma ve okulu benimseme gibi konularda okuldan ve öğretim çevresinden memnun olmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Sarı, 2007; Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001; Alaca, 2011).

Tutum; öğrenilen, davranışlara yön veren ve karar vermede yanlılığa neden olan bir olgudur. Bu sebeple okulun kendisi öğrencilerin okula karşı olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmelerinde önemli bir faktördür (Karalar, 2017). Okuldaki yöneticiler, öğretmenler, diğer öğrenciler ve okulda çalışan diğer personeller bireylerin okulu sevmesi ya da sevmemesinde oldukça etkilidir (Ülgen, 1995). Öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri hem okuldaki hem de okuldan sonraki yaşantılarında akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerinde olumlu etkiler yaratırken, tam tersi olan olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin hem okulda hem de yaşamlarında başarısız oldukları hatta uzun vadede işsizlik gibi sorunlar ile karşılaştıkları yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Berberoğlu ve Balcı, 1994).

Marks (1998), aynı okuldaki öğrencilerin okula karşı duygu ve düşüncelerinin benzer olduğunu fakat farklı okullardaki öğrencilerin okula karşı tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda okul yaşam kalitesinin öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumlarda oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Okul yaşam kalitesi ile ilgili yapılan çalışmalar ile okul bir bütün olarak ele alınarak, olan veya olabilecek eksikler belirlenebilir, gerekli önlemler ve çözümler üretilebilir ve bunun üzerinde tüm eğitim kurumlarında farkındalık oluşturulabilir. Bu açıdan yapılan çalışmalara bakıldığında, okulun temel görevi öğrenciye ve topluma fayda sağlamak olduğundan öğrencilerin ve okuldaki tüm çalışanların okul hakkındaki düşünceleri, görüşleri, okuldan tatmin olma düzeyleri ve okuldaki olumlu yaşantıları eğitimcilerin üzerinde durdukları konulardan biridir (Şişman ve Turan, 2001).

Epstein ve Mcpartland (1976), yaşam kalitesi kavramı üzerinden yola çıkarak okul yaşam kalitesinin ortaya çıkmasını sağlamışlar ve okul yaşam kalitesinin okulun fiziksel ve sosyal yapısından ve okulu oluşturan tüm bireylerin okula karşı olan tutum ve düşüncelerinden etkilenen bir olgu olduğunu vurgulamışlardır. Williams ve Batten (1981), okul yaşam kalitesini bireyin mevcut durumundan duyduğu mutluluk, refah ya da memnuniyet duygusu olarak tanımlamışlardır (Akt: Thien ve Razak, 2012, s.692). Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson ve diğerleri (2002), öğrencilerin okul yaşamına katılımlarından ve okul ortamına katılımlarından kaynaklanan genel bir refah duygusunun okul yaşam kalitesini yansıttığını belirtirken, Leonard (2002) ise çalışmasında, okul yaşam kalitesini okuldaki olumlu ve olumsuz tecrübelerin okul yaşantısına etkileri olarak tanımlamıştır. Yukarıda tanımlara bakıldığında, okul yaşam kalitesi belirli okul yaşantısı sonuçları ile ilgili olumlu ya da olumsuz deneyimlerin ve duyguların bir sentezi olarak tanımlanabilir.

Epstein ve Mcpartland (1976), okulun; bireyin bir bütün olarak –akademik, sosyal ve kişisel- gelişimleri sağlamak gibi görevlerinin olduğunu ve akademik başarının okulun amaçlarından sadece bir tanesi olduğunu vurgulamışlardır. Kendilerinden önce yapılan eğitim araştırmalarında akademik başarı üzerine yoğunlaşıldığını ve okul yaşam kalitesinin bu araştırmalarda eksik kaldığını belirtmişler ve okul yaşam kalitesinin değişkenlerini üç boyutta incelemişlerdir. Bu boyutları okuldan memnuniyet, sınıf çalışmalarına bağlılık ve öğretmenlere olan tepkiler şeklinde belirtmişlerdir.

- *Memnuniyet:* Öğrencinin genel olarak okulla ilgili sosyal deneyimlerinin kalitesi olarak ele alınmıştır. Bireyin akran ve öğretmenleri ile olan sosyal ilişkilerini, ders dışı faaliyetlere katılımını, okulun sosyal bir çevre olması üzerine yorumlarını, önceki okula ait memnuniyet durumunu ve okula devamsızlık oranı gibi boyutlarla olan ilişkilerini içermektedir.
- *Sınıf çalışmalarına bağlılık:* Bireyin okul çalışmasının sonuçlarına ve okul çalışmalarının önemine ilişkin inancıdır. Öğrencinin gelecekteki eğitim planları, mesleki planlarının özgünlüğü ve gelecek için okulun değerine ilişkin görüşleri olarak değerlendirilir.
- *Öğretmenlere olan tepkiler:* Öğretmen tarafından oluşturulan veya desteklenen sınıf ortamının kalitesi ile ilgilidir. Öğretmenlerin karar verme tarzlarına yönelik öğrenci algılarını, notlardaki adaletli öğrenci deneyimini, öğrencilerin sınıfta katılımlarını ve kendilerini ifade etme olanaklarını ve öğrencilerin okul yetkilileriyle olan olumlu veya olumsuz yaşantılarını içerir.

Okul yaşam kalitesini etkileyen değişkenler birçok araştırmacı tarafından Epstein ve Mcpartland'ın (1976) modelini daha fazla okul yaşam kalitesi boyutlarını içerecek şekilde genişletilmiştir (Kong, 2008). Yapılan araştırmalar kısaca değerlendirmeye çalışıldığında Williams ve Batten (1981), okul yaşam kalitesini genel memnuniyet ve olumsuz duygular değişkenleri olarak iki genel boyutta ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, sosyal bütünleşme, fırsat, başarı ve macera değişkenleri üzerine beş alt boyutta incelemiştir (Akt: Kong, 2008, s.112-113). Johnson ve Stevens (2001) ise, Okul Düzeyi Ortam Anketinde okul yaşam kalitesini öğrenci desteği, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım ve kaynak yeterliği alt boyutlarında incelemiştir. Fish ve Dane (2000), okul yaşam kalitesini esneklik, uyum ve iletişim alt boyutları ile ele alırken; Karatzias ve diğerleri (2001), program, öğretim yöntemleri, öğrenme-öğretim stilleri, okula devam, kişisel ihtiyaçlar, bireyin değerler sistemi, değerlendirme, destek, kariyer, okulun değerler sistemi, ilişkiler ve nesnel ve öznel çevresel belirleyiciler olmak üzere toplam on dört alt boyutta ele almıştır.

Doğanay ve Sarı (2006), okul yaşam kalitesini yükseköğretim düzeyinde Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeğini geliştirerek öğretim elemanı - öğrenci iletişimi, kimlik, sosyal olanaklar, kararlara katılım, öğrenci - öğrenci iletişimi, gelecek ve sınıf ortamı olmak üzere yedi boyutta incelemiştir. Daha sonra Sarı, Ötünç ve Erceylan (2006) tarafından bu ölçek lise düzeyine uyarlanarak öğretmenler, okula yönelik olumlu

duygular, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenci - öğrenci iletişimi, okul yönetimi, sosyal etkinlikler ve statü gibi yedi boyut olarak düzenlenmiştir. Yılmaz'ın (2005) çalışmasında ise sınıf işlerine bağlılık, okulla tatmin olma ve öğretmenlere olan tepkiler şeklindeki okul yaşam kalitesi alt boyutları ile incelenmiştir. Mevcut çalışmada Sarı (2007) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği' nin öğrenci formu kullanılacağından kuramsal temelde 'Okula Yönelik Duygular', 'Okul Yönetimi', 'Statü', 'Öğretmen-Öğrenci İletişimi' ve 'Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi' alt boyutları açıklanacaktır.

2.1.1.1 Okula Yönelik Duygular

Okula yönelik duygular alt boyutu eğitim ortamlarına dair bireylerin sahip oldukları olumlu ve olumsuz duyguyu ifade ettiğinden okul yaşam kalitesinin genel iki boyutu olarak da ele alınabilir. Aynı zamanda, bu iki alt boyut diğer değişkenleri de etkilemektedir (Sarı, 2007). Mok ve Flynn (2002) çalışmalarında okul yaşam kalitesinin bu boyutunun öğrencilerin okula yönelik bütün duygularının, düşüncelerinin ve tutumlarının incelendiği bir boyut olduğunu belirtmiştir.

Zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okulda geçiren öğrenciler eğitim ortamında yaşadıkları olaylar ve bu ortamda bulunan diğer bireylerle iletişimleri sonucunda okula yönelik bir tutum geliştirirler. Bu tutumun olumlu olması öğrencinin kendini ortamda değerli görmesi, okuldaki diğer öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerle tatmin edici ilişkiler içinde olması, akademik ve sosyal gelişiminden memnun olması, okuldaki sosyal etkinliklerin ilgisini çekiyor olması ve bu etkinliklere katılması bireyin okuldan memnuniyetini arttırmaktadır. Tam tersi, okula karşı tutumunun olumsuz olması, arkadaşları tarafından sevilmediğini düşünmesi, okuldaki diğer bireylerle iletişimde sorunlar yaşıyor olması, geleceğiyle ilgili okulun bireyin kendisine akademik ya da kişisel bir yarar sağlamayacağını düşünmesi, sosyal etkinliklere yönelik negatif bir tutum sergilemesi, bireyin okul yaşam kalitesini ve okuldan tatmin olma düzeyini olumsuz yönde etkileyecektir (Sarı, 2007; Gedik, 2014; Karalar, 2017).

Okullara karşı bireylerin duygularının ve tutumlarının son yıllarda eğitim araştırmalarına konu olmasını sebebi, bu duygu ve tutumların bireylerin eğitim çıktıkları üzerinde oldukça etkili olmasıdır. Okul yaşam kalitesi olumlu olan bireylerin

akademik anlamda da başarılı oldukları bilimsel araştırmalarda belirtilmiştir (Fish ve Dane, 2000). Olumlu okul yaşam kalitesinin bireylerin okuldaki akademik başarılarına etki etmesinin yanında bireylerin eğitimlerine devam etmeleri noktasında da oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bireyler okulda aynı akademik başarıya sahip olsalar dahi, okula karşı olumlu tutum gösteren bireylerin eğitimlerine devam etme düzeyleri, okula karşı olumsuz tutum geliştiren bireylerin eğitimlerine devam etme düzeylerine karşın oldukça yüksektir (Marks, 1998).

Okulun kendisi, bireylerin okula karşı geliştirdikleri tutumlarında etkili olan unsurların başında gelirken, okulla ilgili diğer değişkenlerin de bireylerin tutumları üzerinde etkili olduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur (Sarı, 2007). Bireylerin okuldan tatmin düzeyleri ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında yakından bir ilişki olduğu ve yüksek eğitilmiş ebeveynlere sahip olan bireylerin okula karşı tutumlarının da yüksek olduğu belirtilmiştir. Ailelerin okula karşı olan tutumlarının bireylerin okul karşı tutum geliştirme süresince etkili olduğu da başka bir araştırmada konu olmuştur (Tatto ve diğerleri, 2001). Aynı zamanda, cinsiyetin de okuldan tatmin konusunda etkili olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul yaşamından daha çok tatmin oldukları belirtilmiştir (Marks, 1998).

Yapılan araştırmalar sonucunda gelişmiş ölkelerde okula bağlılık ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bireylerin kendilerini okula bağlı hissetmeleri ve okullarını sevmeleri hem onları kişisel ve akademik gelişimlerinde ileriye taşıyacak hem de toplum için iş sahalarında kaliteli bireyler ve sosyal anlamda da toplumda suç işleme potansiyelleri az, demokratik ve barışçıl kimseler olacaklardır (Kızmaz, 2006).

2.1.1.2 Statü

Mok ve Flynn (2002), bu boyutu bireyin bulunduğu okul ortamında kendisini değerli ve önemli bulma durumu olarak tanımlamıştır. Kelime anlamı olarak bakıldığında da statü, bireyin bir kurum ya da toplumda içindeki durumunu algılaması olarak tanımlanır (TDK, 1992). Okul ortamında öğrencinin onaylanması ve ayrıcalıklı olması durumudur. Bireyin yaşamında uzun bir zamana sahip olan okullarda bireylerin değer görmeleri, kendilerini grubun bir parçası olarak görmeleri ve

buldukları grupta özel olduklarını hissetmeleri olumlu bir okul yaşam kalitesi edinmeleri için oldukça önemlidir (Karalar, 2017).

Cohen (1994) işbirlikli öğrenmeyle ilgili yaptığı bir çalışmada, bireylerin buldukları gruplarda akademik, sosyal ve akran statüsü olarak üç farklı statünün varlığından bahsetmiştir. Bunlardan en etkili olanın ise, sınıfta bilişsel yeteneklere dayalı algılardan oluşan akademik statü olduğunu belirtmiştir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sınıftaki popülerliği arasında yüksek bir ilişki olduğu başka bir çalışmayla da ortaya çıkarılmıştır (Rosenholtz ve Wilson, 1980). İkinci statü olan sosyal statü ise içinde cinsiyet, ırk ve etnik yapı boyutlarını içermektedir. Sınıf ortamındaki cinsiyet, ırk ve etnik yapıdaki farklılıklar arkadaşlık ilişkilerini ve sınıfın sosyal yapısını etkilemektedir. Çoğunlukta bulunan yapı, azınlıkta bulunan yapıya göre sınıf ortamında daha etkin olmaktadır. Sınıf ortamında düşük statülü öğrencilerin sınıf etkinliklerinde diğerlerinden daha az konuşmaları, grup içinde fikirlerinin ciddiye alınmaması ve diğer öğrenciler tarafından söyleyeceklerinin bile dinlenilmemesi, buna karşılık, yüksek statülü öğrencilerin diğerlerinden çok daha fazla konuşması, önerilerinin genellikle grubun kararı haline gelmesi çekicilik veya popülerlik olarak adlandırılan akran statüsünü belirtir (Cohen, 1998).

Bireylerin okulda kabul edilmeleri, etkinliklere dâhil olmaları ya da memnuniyetle karşılanmaları, mutluluk, hoşnutluk ve huzur gibi olumlu duygulara sebep olurken, ortamdaki reddedilmeleri, dışlanmaları ya da göz ardı edilmeleri sıklıkla kaygı, depresyon, keder, kıskançlık ve yalnızlık gibi olumsuz duygulara yol açar. Aidiyet eksikliği, zihinsel ve fiziksel hastalıklara sebep olacağı gibi toplumda sorun oluşturabilecek çeşitli davranışsal problemlerle de sonuçlanabilir (Osterman, 2000). Okulda kabul edilip, değer gören bireyler okul yaşamından tatmin olacakları için okula bağlı, mutlu ve huzurlu, işbirlikçi ve yardımsever bireyler olacaklar ve olumsuz, toplumun huzurunu bozacak davranışlara daha az eğilimli olacaklardır (Smith ve Sandhu, 2004).

İnsanlar, yaşadıkları toplumun bir parçası olduklarını hissetmek ve bu toplum içinde bilmek ve bilinmek isterler (Pagano, 1991). Bireyler bu duyguları karşılaştıkları ilk toplum olan okullarda edinmek, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul ve değer görmek isteyebilirler. Bu ölçüde kendilerine güvenir ve bu sayede sosyalleşirler (Sarı, 2007). Bireyin kendisine ve becerilerine olan algısı, kendine olan güvenini ve saygısını belirleyebilir. Bireyin kendine güvenme ve saygı duyması, okul

yaşantısında kendisini yetenekli ya da yeteneksiz, popüler ya da pasif olarak görmesi ile ilgidir (Özyürek, 2001). Öğrencilerin olumlu bir okul yaşantısı kazanabilmesi için, öncelikle kendilerini değerli, yetenekli ve okulun bir parçası olduğunu hissetmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okullar bireylerin bu duygularını geliştirmelerine yönelik fırsatlar sunmalı, bireylerin fikirlerine önem vermeli ve kendilerinin biricik ve değerli olduğu hissi öğrencilere vermelidir (Sarı, 2007).

2.1.1.3 Okul Yönetimi

Toplumun temel yapı taşlarını oluşturan okulların iki temel amacı vardır; bunlardan birincisi, bireyleri eğitmek, ikincisi ise öğretim etkinliklerini gerçekleştirmektir (Aydın, 2010). Bu amaçların tam anlamıyla gerçekleşmesi için, her türlü eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasından, ortak anlayışla uyumlu bir şekilde çalışılabilecek bir okul kültürünün oluşturulmasından, öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarından sorumlu olan kişi ya da kişiler okulun idari kadrosudur (Bayram ve Apay, 2012).

Eğitim öğretim süreci içerisinde, bireylerin mutlu, iyi, dürüst, erdemli ve hoşgörülü insanlar olarak haklarını bilen, öğrenmeyi öğrenen, başkalarının haklarına saygı gösteren, eşitliği ilke edinen, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık ve kendini gerçekleştirmeyi hedefleyen bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2003). Bu amacın gerçekleştirilmesi için iyi bir okul örgütüne ihtiyaç vardır. Hem etkili bir eğitim öğretim hem de kaliteli bir okul kültürü için ise kişisel ve mesleki olarak nitelikli okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Bayram ve Apay, 2012).

Balcı'ya (2007) göre okul yöneticileri eğitim öğretim sürecine ne kadar çok öğretmen ve öğrenci görüşlerini katarsa o kadar verimli ve etkili bir okul yaşamının herkes için var olacağını belirtmiştir. Ayrıca etkili yönetici özelliklerinin neler olması gerektiği ile ilgili kesin bir yargının olmadığını belirtmekle beraber, 2000'li yılların okul yöneticilerinin stratejik planlama kapasitesine sahip olmaları, büyük resmi görebilmeleri, okulu pazar ilkeleri anlayışıyla yönetebilmeleri, okulun yaşam boyu öğrenme eğitiminin bir parçası olmasını sağlamaları, okulu geliştirebilmeleri, öğretime ilgi ve destek vermeleri ve öğretmen ve öğrencilere dönük olmaları gerekliliğini vurgulanmıştır.

Olumlu bir okul iklimi oluşturmada okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki ilişkinin kuvvetli ve ılımlı olması etkilidir. Bu ortamın oluşturulması için gerekli olan ise yöneticilerin etkili iletişim yöntemlerini hakkında bilgi sahibi olmaları ve etkin bir şekilde bu bilgilerini okul ortamında kullanmaları en önemli faktördür (Halawah, 2005). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilerin iletişim becerilerine önem verdiklerini, kendileriyle bireysel olarak ilgilenilmesinin okula bağlılık konusunda etkili olduğunu, okul yöneticilerine karşı olan güvenin okul kültürünü etkilediğini ve öğretmenlerin morali ile yönetici davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tanrıöğen, 1995; Schneider, 2004).

Öğrenciler her ne kadar öğretmenlerle yoğun bir etkileşim ve iletişim içinde olsalar dahi okul yöneticileri öğrencilerin okula bağlılıkları ve okula karşı tutumlarında oldukça etkilidir. Öğrencilerin sorunlarını dinleyen, çözümler üreten ve öğrenci ihtiyaçlarını belirleyen yöneticiler öğrencilerde önemsendikleri ve değer gördükleri algısını oluşturmada ve okula bağlanmalarında büyük bir rol oynamaktadır (Gedik, 2014). Okul yönetimi tarafından okulda oluşturulacak demokratik bir ortamda okulla ilgili bir karar, etkinlik vb. durumlarda öğretmenlerin, öğrencilerin hatta velilerin duygu ve düşüncelerinin alınması ve katılımlarının sağlanması okul yaşamını daha etkili hale getirecektir (Kıncal, 2002).

ılımlı bir okul ikliminin oluşturulmasından, öğretmen ve öğrencilerin okula bağlılıklarının arttırılmasından, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin en verimli ve en kaliteli şekilde sağlayabilmeleri için gerekli olan kaliteli okul yaşantısı ortamının oluşturulmasından sorumlu olan kişilerin okul yöneticileri olduğu görülmektedir. Okul ikliminin ve kültürünün öğrencilerin akademik başarılarında (MacNeil, Prater ve Busch, 2009), kaliteli ve verimli okul yaşamının ise öğrenci davranışlarında (Marcoulides, Heck ve Papanastasiou, 2005) etkili olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri, öğrencilere gerekli olan ortamı sağladıklarında öğrenciler kaliteli bir okul yaşamına sahip olabilirler.

2.1.1.4 Öğretmen - Öğrenci İletişimi

Eğitim ortamlarındaki öğretmen- öğrenci ilişkileri bu alt boyutta incelenmektedir. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerini belirlemede, eğitim beklentilerinde, okula, sınıfa ve okuldaki diğer bireylere karşı geliştirecekleri tutumlarda bu alt boyutun etkisinin

oldukça kuvvetli olduğu belirtilmiştir. Öğretmen davranışlarının öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini belirlemede ve eğitim çıktıları üzerinde etkili olduğu da yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Mok ve Flynn, 2002).

Toplumsal bir kurum olan okullarda, okul topluluğunu oluşturan tüm paydaşlar sürekli olarak birbirleriyle etkileşim ve iletişim halindedir ve bu kişilerarasındaki iletişimin kaliteli olması genel okul yaşam kalitesini etkilemektedir (Sarı, 2007). Bu iletişim zincirinde en kuvvetli ve en yoğun etkileşim ve iletişim öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleştirilir ve öğretmenin bu iletişimdeki pozitif tutumu öğrencide aynı etkide olumlu davranış ve duygular oluşturmaktadır (Hoşgörür, 2002). Öğretmenler, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamalarının yanı sıra sınıfta oluşturdukları kaliteli iletişimle, demokratik ve adaletli sınıf atmosferiyle öğrencilerin toplumda var olabilmeleri için gerekli olan kişisel ve ahlaki gelişimlerinde de etkili bir rol oynarlar (Mok ve Flynn, 2002).

Bir öğrencinin, bulunduğu sınıf ortamından memnun kalacağı ya da bu ortamın katlanılmaz bir yer olacağı, öğretmenin kendisinin bir işkence aracı ya da ilham kaynağı olacağı, öğrencilerin sınıf ortamında utanacağı ya da onurlanacağı, incineceği ya da iyileşeceği, insan olacağı ya da insan dışı varlık olacağı öğretmenin oluşturmuş olduğu sınıf iklimine bağlıdır (Sinclair ve Fraser, 2002). Öğretmen öğrenci iletişiminde kullanılan sözler açık, anlaşılır, alaycı tavırdan uzak, karşılıklı saygıya dayalı olmalıdır (Başar, 1999).

Öğrencilerin okulu sevmeleri ya da sevmemeleri okul içerisinde öğretmen ve arkadaşlarıyla kurdukları etkileşimin kalitesine bağlı olduğu söylenebilir. Özellikle ergenlik dönemlerinde bireyler için arkadaşlarıyla olan iletişimleri, onlar tarafından fark edilmeleri ve kabul görmeleri oldukça önemlidir ve o dönemlerde arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin kuvvetli olması okula bağlılıklarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Fakat okulu ve sınıfı sevmelerinde en etkin rol oynayan kişi öğretmenlerdir. Öğretmenin sınıf içindeki, öğrenciye değer vermesi, öğrencilerle onların yaşlarına uygun sohbet edebilmesi ve çekinmeden öğrencilerin konuşabildikleri bir karaktere sahip olması gibi özellikleri öğretmeni ve dolaylı olarak sınıfı ve okulu sevmelerini sağlamaktadır. Tam tersi öğrencilere saygı göstermemesi, alaycı bir tavır takınması, öğrenciler arasında ayrımcılık yapması, çok bağırması ve ani ruh hali değişikliği yaşaması öğrencilerin öğretmene, sınıfa ve okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Bailey, 1999).

Öğretmenlerin sınıf ve okul ortamındaki davranışlarının ve öğrenciye yönelik tutumlarının yanı sıra alanına ve öğretmenlik mesleki bilgisine hakim olması da öğrencilerin öğretmene karşı geliştirecekleri tutumlarda oldukça etkilidir. Konuyu anlaşılır ve açık ve sade bir dille anlatması, öğrencilere uygun yöntem ve metotları kullanması öğrencinin dersten tatmin edici düzeyde öğrenmesine olanak sağlar (Woolfolk, 1993).

Öğrencilerin günlük hayatlarının büyük birçoğunu evlerinden çok okullarda geçirmektedir ve okullar adeta ikinci evleri haline gelmektedir. Evlerinde anne-babalarıyla kurdukları iletişim kadar okulda da bu iletişimi öğretmenleriyle kurmaktadır. Evde anne-babayla başlayan eğitim okulda öğretmenlerin rol model alınmasıyla devam eder (Karalar, 2017). Öğrencinin okul yaşamında da mutlu ve huzurlu olması evinde bulunduğu sevgi, saygı ve güven duygusunu okulda bulmasıyla mümkün olacaktır. Bu şekilde okula karşı bağlılık ve okula ait olduklarını hissedeceklerdir (Gedik, 2014).

Sonuç olarak, öğretmenler sözel ve sözel olamayan davranışlarıyla öğrencilerin okul deneyimlerinde oldukça büyük bir role sahiptirler (Hallinan, 2008). Öğretmen öğrenci arasındaki iyi bir ilişki sadece öğretim süresince etkili olmakla kalmaz, öğrencinin okul yaşantısında ve uzun vadeli eğitim yaşantısında olumlu sonuçlar doğurur (Kim ve Kim, 2013). Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin olumlu eğitim yaşantılarına sahip olabilmeleri için öncelikle kaliteli bir öğretim hizmeti sunmalı, öğrencilerle etkili ve sağlıklı bir iletişim kurmalı, onları dikkatle dinlemeli ve sorunlarına çözümler üretmeli ve öğrencilere kendilerinin değerli olduklarını hissettirmelidir (Sarı, 2007).

2.1.1.5 Öğrenci - Öğrenci İletişimi

Bireylerin ailesinden uzak farklı bir ortamda sosyalleşme süresince okulun kendisi oldukça önemli bir yapı olduğu ifade edilebilir. Bireyler okuldaki akranlarıyla olan etkileşimi ise sosyalleşme ve toplumsal bir rol edinmede oldukça önemlidir (Sarı, 2007). Birey akranlarıyla olan ortamda aile bireylerinden bağımsız hareket etmeyi, bulunduğu ortama göre farklı davranış kalıplarını, otoriteyi, liderliği, cinsiyet rollerini, işbirliğini öğrenir. Akran grubuyla etkileşiminden kazanılan bu yaşantılar bireylerin toplumlaşmasında oldukça önemli bir rol oynar (Tezcan, 1997).

Öğrencilerin okula olan bağlılıkları ve okul ile olan uyumları okul içerisinde akranlarıyla kurdukları iletişimden etkilenir (Berndt, 1999). Öğrenci-öğrenci etkileşiminde, akran grubuyla olumlu iletişim kurabilen öğrenciler okullarını daha çok sevebilir (Verkuyten ve Thijs, 2002). Akranları tarafından değer gören öğrenciler kendilerini daha mutlu hissedip, buldukları ortamdan memnuniyetleri artar ve olumlu okul yaşam kalitesine sahip olurlar. Fakat tam tersi akranlarıyla olumlu iletişim kuramayan ve akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler grup etkinliklerine katılımlarında isteksiz olurlar, kendilerini buldukları ortamdan soyutlayarak okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz duygular geliştirirler (Bilginç, 2009). Okulda akran zorbalığı yapan ve bu zorbalığa maruz kalan öğrencilerin akademik başarılarının ve okula bağlılıklarının düşük olduğu, zorbalığa maruz kalan öğrencileri fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan ciddi sorunlar yaşadıkları yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Sprigs, Iannotti, Nansel ve Haynie 2007; Delfabbro ve diğerleri 2006; Dake, Price, Telljohann ve Funk 2003). Bu durum öğrencilerin okul yaşam kalitesinin önemli yordayıcılarından birinin de öğrencilerin arkadaşlarına olan bağlılığı ve okulda bir gruba ait olma durumu olduğu söylenebilir (Bilginç, 2009; Hunt-Sartori, 2007).

Smith ve Sandhu (2004), okuldaki tüm bireylerin birbirlerine saygı duymasını, sevgi göstermesini ve sosyal ilişkilerde barışçıl bir anlayışı temel alınmasını benimseyen bir okul ikliminin öğrencilerin okula bağlılıklarında ve okul başarılarında oldukça önemli bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Sarı (2007) de çalışmasında, öğrencilerin okulda akranlarıyla ve diğer tüm paydaşlarla olumlu bir okul yaşantısının olması için okul içinde ve dışında karşılaştıkları yetişkinlerin olumlu rol model olmalarının önemli bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Özellikle aile içinde ve okulda kendisini değerli ve mutlu hisseden bireyler çevresindeki bireylerle de sağlıklı bir iletişim kuracağını ve bu durumun gerçekleşebilmesi için özellikle okullarda öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilere örnek olabilecek etkili iletişim kurabilmeli, eşitlikçi ve demokratik olumlu bir okul iklimi oluşturulması gerekliliğini belirtmiştir.

2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, sürekli değişen ve gelişen dünyada yetersiz kalan kişisel ve mesleki bilgilerin ışığında bireyin 'sürekli, gönüllü ve özerk' öğrenmesi olarak

adlandırabilir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Yeni bir fikir ve kavram olmamasından dolayı yaşam boyu öğrenme üzerine dönem dönem farklı unsurlarını vurgulayan tanımlar yapılmıştır. Fischer (2001), yaşam boyu öğrenmeyi yetişkinlere verilen eğitimden çok fazlasını kapsadığını, gelişmekte olan bilgi toplumundaki nitelikli ve kaliteli insanın öğrenmeyi yaşam boyu devam edecek bir faaliyet olarak kabul etmiş bireyler olması gerekliliğini savunmuştur. Aynı zamanda geleneksel eğitim ve örgün eğitim sistemi dışında bireylerin daha fazla bilgi edinebileceklerini belirtmiştir. Candy (2004), kişilerin yaşamları boyunca edinilen bilgi, beceri ve yetenekleri olarak tanımlanmış ve sürekli güncellemesi gereken bir süreç olduğunu belirtmiştir. Laal'a (2011) göre yaşam boyu öğrenme kişilerin formal ve informal öğrenme faaliyetleridir. Tanımlar incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin, kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerini belirli bir zaman ile sınırlandırmadan 'beşikten mezara' anlayışı ile sürekli olarak geliştirmesi ve güncellemesi olarak belirtilebilir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı, son yıllarda hızla küreselleşen dünyadaki bilgilerin çok hızlı var olmaları ve yok olmalarıyla birlikte oldukça önem kazanmıştır. Çağın hızla gelişmesi, teknolojiye hızlı değişimler ve bu değişimlerin beraberinde getirdiği toplumların ekonomisindeki ve sosyal yapısındaki değişiklikler, toplumları ve toplumu oluşturan bireyleri kendilerini yenilemeye, çağa ayak uydurmaya zorlamıştır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Günümüzün 'bilgi çağı' olarak adlandırılması kuşkusuz üretilen, paylaşılan ve kullanılan bilginin niteliğinin ve niceliğinin değişmesidir. Geçmiş yıllarda toplumları ileriye taşıyan insan ve makine gücüne dayalı tarım ve sanayi artık yerini bilginin gücüne, yani insanın bilgi, beceri ve aklına bırakmıştır. Bu sebepten içinde bulunulan çağ bilgi çağı, toplumlar ise bilgi toplumu olarak nitelendirilmiştir (Polat ve Odabaş, 2008). Bilgi toplumları, bilgi iletişim teknolojileri yoluyla artan ve güncelliğini çok kısa sürelerde yitiren bilgilerle başa çıkabilmek için, teknolojik değişimlere uyum sağlayabilen, kendini çağa uygun güncelleyebilen ve analitik düşünebilen bireylere ihtiyaç duymaktadırlar (Şahin ve Arcagök, 2014). Bu durum, toplumların ilerleyebilmeleri ve bireylerin de toplumun gerisinde kalmamaları adına her yaşta ve her yerde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmelerine olanak sağlayacak 'Yaşam Boyu Öğrenme' kavramını ortaya çıkarmıştır (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramı günümüzde popülerlik kazanmış olsa da tarihi bir derinliğinin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Eski uygarlıkların yaşayış biçimleri incelendiğinde toplumların kendini o günün şartlarına uygun geliştirdiklerini böylelikle medeniyetlerin ilerleyip bugüne gelmesinden yaşam boyu öğrenme kavramının var olduğunu anlayabiliriz (Yüksel, 2014). Daha sistemli bir şekilde ve kavram olarak belirtilmesi Lindeman (1925) tarafından yetişkin eğitimi olarak ve mesleki eğitimin sonlandığı yerde başlayan ve sonrasında ömür boyu devam eden öğrenme olarak ortaya çıkmıştır. Yeaxlee (1929) ‘Yaşam Boyu Eğitim’ kitabında yaşam boyu öğrenmenin sadece yetişkinler ile kısıtlanmaması gerektiğini vurgulayan ve daha uzun vadede geçerli olabilecek ‘eğitim’ sürecinin insan hayatı devam ettikçe var olacağından bahseden ilk araştırmacı olmuştur (Akt: Yurdakul, 2016, s.35). Fischer (2001) ise yaşam boyu ‘eğitim’ yerine yaşam boyu ‘öğrenme’ kavramına yoğunlaşmış ve eğitimin daha planlı ve programlı devam eden etkinlikler olduğunu savunurken öğrenmenin daha bireysel, resmi ve resmi olmayan şekilde ömür boyu devam edebileceğinden bahsetmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında yaşam boyu öğrenme için bazı çalışmalar zaman unsurunu göz önüne alırken bazı çalışmalar ise öğrenme kavramı üzerine yoğunlaşmıştır (İzci ve Koç, 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramı 1970’lere kadar yukarıda bahsedildiği üzere yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim olarak ele alınmıştır (Koç, Özkan ve Yılmaz, 2009). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından hazırlanan ‘Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası’ raporu ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yayınlanan ‘Sürekli Eğitim için Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi’ raporu ile yaşam boyu öğrenme kavramı uluslararası kuruluşlar tarafından benimsenmiştir (OECD, 1998; Babanlı ve Akçay, 2018). Özellikle UNESCO tarafından yayınlanan ‘Faure’ raporu olarak da bilinen belge yaşam boyu öğrenmenin temellendirilmesinde öncü olmuştur. Bu raporda yer alan şu maddeler yaşam boyu öğrenme kavramının temel yapısını oluşturmuştur.

- Eğitimin okul sınırları dışında da devam etmesi
- Eğitimin yaşam kalitesinin bir parçası olarak değer görmesi
- Eğitimde günlük hayatta kullanabilecek bilgilerin üzerinde durulması
- Eğitim ile ilgili yapılan değişikliklere ve düzenlemelere paydaşlarla karar verilmesi
- Eğitim ile ilgili hedef belirlemede ve planlamada açık fikirli olunması.

1970-1980’li yıllardan sonra toplumlar artık bilgi çağına ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerinde düzenlemeye gitmeye başlamışlardır. Bu yıllarda yaşam boyu öğrenmenin üç temel ilkesi bulunmaktaydı (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

- Yenilenecek eğitim sisteminin öncelikle amacı yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek olacaktır.
- Algın (informal) eğitimden imkânlar dâhilinde yararlanılacaktır.
- Öğrenmeyi öğrenmek kavramı üzerinde durulacaktır.

21.yüzyılda bilginin öneminin giderek arttırması yaşam boyu öğrenme kavramının da önemini arttırmıştır. 2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu tarafından düzenlenen ‘Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu ’nda yaşam boyu öğrenme okul öncesinde başlayıp meslek hayatı sonrasında da devam eden formal ve informal eğitim şeklinde tanımlanmıştır (Budak, 2009). Sonradan yapılan bu tanım eksik bulunmuş olsa da Memorandum yaşam boyu öğrenme kavramı adına oldukça önemli mesajlar taşımaktadır (Güleç ve diğerleri, 2012). Bu 6 tane önemli mesaj şöyledir;

- Herkes için gerekli becerilerin geliştirilmesi
- İnsana ve insan kaynaklarına yatırımın arttırılması
- Öğretme ve öğrenme sürecinde yeni yöntemlerin keşfedilmesi
- Öğrenmenin değerinin artması
- Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yenilenmesi
- Öğrenmenin zaman ve mekan ile sınırlandırılmaması (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP, 2006).

Ülkemizde ise yaşam boyu öğrenme kavramı 2000’li yıllarda tartışılmaya başlamış ve eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. En önemli adım ise MEB’e bağlı Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Genel Müdürlüğü oluşturulması olmuş ve yapılacak çalışmaların daha sistemli olması sağlanmıştır (Babanlı ve Akçay, 2018). 2009-2013 yılları için Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 9. Kalkınma Planı dahilinde hazırlanmış ve kabul edilmiştir. Hazırlanan bu belge kapsamında yapılan faaliyetler değerlendirilmiş ve raporlaştırılmış elde edilen bulgulara göre ulusal ve uluslararası yaklaşımlar çerçevesinde tekrardan 2014-2018 yılları için Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı oluşturularak yaşam boyu öğrenmenin daha sistematik olması hedeflenmiştir (HBÖ Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2014).

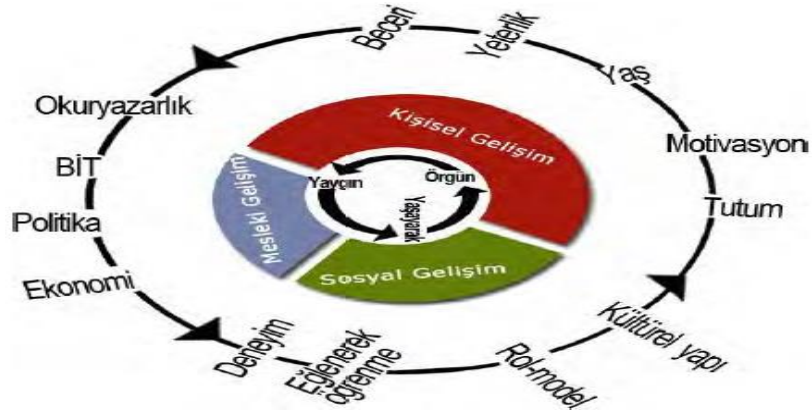
2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi ve Amacı

Küreselleşmenin hızlı etkisi ve teknolojideki hızlı gelişimler ile dünya küçük bir kasaba haline gelmiş, ülkelerin ve devletlerin sınırları kaybolmuş ve bireyler, kurumlar ve devletler birbirlerine daha yakın hale gelmişlerdir (Yüksel, 2014). Toplumların en büyük sermayeleri beşeri bir sermaye olan insan hatta 'yeşil sermaye' olarak nitelendirilen insan beyni olmuştur (Field, 2006; Akt: Yüksel, 2014, s.93). Toplumlar çağın gerisinde kalmamak ve bu gelişen ve sınırların kalktığı dünyada yok olmamak ve kalifiyeli bireyler, yurttaşlar yetiştirmek için bir yarışa girmişlerdir. Bu yarışlar toplumların sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarda değişimler yaşamalarına sebep olmuştur (Akbaş ve Özdemir, 2001). Kuşkusuz bu değişimlerden en çok etkilenen alan toplumların 'Eğitim Kurumları' olmuştur (Koç ve diğerleri, 2009).

Eğitim, 21.yüzyıl toplumlarının ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmelerinde büyük rol oynamaktadır. Çağlar boyunca gelişmek ve kalkınmak isteyen toplumlar, bireylere eğitimle vermiş oldukları değer ve bilgi birikimleri sonucunda hedeflerine ulaşmışlardır (Van Der Ven, 2006). Bu süreç günümüzde yaygın ve örgün eğitim sistemi içinde uygulanmaktadır. Fakat okullar, bilginin hızla yayıldığı bu çağ için öğrenme ihtiyaçlarının tamamına yetememektedir (Yüksel, Gündoğdu, Akyol ve Akar-Vural, 2016). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kavramı hem kişiler hem de toplumlar için oldukça önem arz etmektedir (Miser, 2006; Demirel, 2009). Küreselleşmenin kaçınılmaz etkilerinin ve teknolojik gelişmelerin hayatın her alanına yansımaları iş dünyasındaki gereksinimleri de değiştirmiş ve kurum ve kuruluşlar sürekli olarak kendilerini güncelleyen, bilgi ve becerilerini bilgi toplumlarının ihtiyaçlarına göre geliştiren çalışanlara ihtiyaç duymaya başlamıştır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme ile istihdam edilebilirlik arasındaki ilişki kaçınılmaz olmuştur (Field ve Leichester, 2000). Birey için eğitim olgusu, kişisel, sosyal ve mesleki hayatlarında gelişmeler ve ilerlemeler kaydetmeleri için hayatları boyunca devam ettirdikleri örgün, yaygın ve algın öğrenme haline gelmiştir. Bu bağlamda öğrenmeyi öğrenme ve sürekli eğitim bireyler için yaşamın kendisi haline gelmiştir (Yüksel, 2014). Yaşam boyu öğrenme bireyin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimi için oldukça büyük önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme bireyin sadece bir alanda değil, tüm yönleriyle gelişmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki en st basamak olan 'kişinin kendini gerçekleştirmesi' basamağına açılan bir kapıdır (Günün, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramının ilk çıkış amacı yetişkinlere yönelik mesleki gelişimlerini sağlamak olsa da ilerleyen zamanlarda ulusal ve uluslararası kuruluşlarca önemi artmış ve kavramın içeriğı bireyi tüm yönleriyle geliştirmeyi amaçlamıştır. Aşağıdaki yaşam boyu kavramının temel bileşenlerinde bunu görmek mümkündür.

Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Temel Bileşenleri (Günün ve diğerleri, 2012)



Şekil 1' e bakıldığında yaşam boyu öğrenmenin merkezinde örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenme bulunmaktadır ki bu durum eğitim ve öğrenimin bitmediğinin göstergesidir. 2. katman olarak adlandırılan bölümde ise yaşam boyu öğrenmenin sadece mesleki odaklı olmadığını bireyi bir bütün olarak geliştirdiği görülmektedir. Son katman ise bireyin bu süreç içerisinde etkileyen temel beceri ve yeterlilik alanlarıdır (Günün ve diğerleri, 2012). Yaşam boyu öğrenme sürecinin birey merkezli görünmesine karşın birçok paydaşın içinde bulunduğunu ve bireyin gelişmesinde toplumun, toplumun gelişmesinde bireyin etkisi görülmektedir (Aspin, 2007).

Yaşam boyu kavramının önemi bireysel ve toplumsal olarak ayrılmayacak şekilde iç içe geçmiş durumdadır. Son yüzyılda ülkelerin en büyük yatırımlarını ve sermayelerini 'insan' oluşturmaktadır. Bireye yapılan yatırımların niteliğı ve niceliğı ne kadar çok ise toplumlar için ekonomik çıktıları o kadar büyük olmaktadır. Bu durum hem bireyin eğitimindeki niteliğı ve dolasıyla yaşam kalitesini etkilerken hem de toplum hedeflediğı ekonomik gücü elde etme ve toplumsal refahı sağlamaktadır (Kevük, 2006). Böylelikle yaşam boyu öğrenme kavramının en temel unsurunu birey

oluşturmaktadır ve toplumun içindeki her bireyin kendine has öğrenme ihtiyacı ve öğrenme şekilleri vardır. Bu bağlamda kişinin kendinin farkında olması, eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmesi ve kendini analiz edebilmesi ne kadar önemli ise toplumun da bireye ihtiyaç duyduğu öğrenim olanaklarını sunabilmesi ve bireylerin ihtiyaçlarını zamanında karşılayabilmesi oldukça önemlidir (Karaman ve Aydoğmuş, 2018).

Yaşam boyu öğrenme ile bireylerin bilgi çağına uyum sağlamaları ve bu çağın içinde var olmaları için ekonomik ve sosyal hayatın gerektirdiği faaliyetlerde etkin rol almaları amaçlanmıştır. Başka bir ifadeyle, toplumu oluşturan bireylerin yaşam boyu öğrenme ile yaşamın içinde tamamen aktif katılmaları ve bunu sürekli olarak devam ettirmeleri istenmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin MEB tarafından belirlenen amaçlarını maddelendirmek gerekirse aşağıdaki gibi 3 temele dayandırılabilir;

- Toplumdaki her bireyin fırsat eşliği ilkesi ile kişisel gelişimlerini sağlamak,
- Toplumdaki bireylerin ortak amaç için birbirleriyle uyumlu çalışmalarını ve böylelikle toplumsal bütünleşmeyi sağlamak,
- Ekonomik büyüme ve gelişimi sağlamaktır (MEB, 2009).

Literatür incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını farklı farklı maddelerde ortaya konulmuştur fakat temel amacının hayat boyu öğrenme kültürü oluşturarak sosyal ve ekonomik kalkınmayı sağlamak olduğu görülmüştür (Jarvis, 2010). Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından 2001 yılında yayınlanan Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda hayat boyu öğrenmenin amaçlarını şu şekilde belirtmiştir;

- Nitelikli okul öncesi eğitimini yaygınlaştırmak,
- İlk ve ortaöğretimde gerçekçi bir öğrenim ortamı oluşturmak,
- Okul ile iş hayatı arasındaki geçişi kolaylaştırmak,
- Yetişkin eğitimini özendirmek,
- Eğitim sisteminde tutarlılığı sağlamak,
- Eğitim kaynaklarının yenilemek.

Chapman ve Aspin (1997) ise yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını öncelikle bireylerin yaşam kalitelerini arttırmaları için kişisel gelişmelerini sağlamaları, yüksek kalitede bir iş gücü sağlamları ve toplum açısından her alanda güçlü bir toplum elde edilmesi olarak belirtmiştir. Güleç ve diğerleri (2012) yaşam boyu öğrenmenin

ortaya çıkmasının nedenlerini belirterek yaşam boyu öğrenmenin gereksinimini ortaya koymuşlardır ve yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını şu maddeler altında toplamışlardır;

- Bireylerin küreselleşen ekonomide yer bulabilmelerini sağlamak,
- Bireylerin istihdam edilebilirliklerini kolaylaştırmak,
- Dünyadaki hızla gerçekleşen değişim ve gelişime uyum sağlamak,
- Toplumu daha demokratik bir hale getirmek,
- Bireylerin kişisel gelişimlerini ve ihtiyaçlarını karşılamak.

Özetle yaşam boyu öğrenmenin ortak amaçlarının bireylerin ve toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda küreselleşen toplumun ve dünyanın gerisinde kalmamaları için sürekli olarak öğrenmeye, güncellenmeye, gelişim ve değişimlere açık halde bulunmaları olduğu görülmektedir (Karaman, 2018).

2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme

Son yıllarda dünyadaki sosyo-ekonomik kuvvetler, toplumlarda ve dünyada birçok alanda, kurum ve kuruluşların yapısında etkili olurken bu kuvvetlerden en çok etkilenen kuşkusuz eğitim kurumları ve toplumların eğitim sistemleri olmuştur (Koç ve diğerleri, 2009). Bu sosyo-ekonomik faktörler de yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmıştır (Burbules ve Torres, 2000). Yaşam boyu öğrenme kavramı ile eğitimin zaman ve mekân sınırlandırması ortadan kalmış ve bireyler okulda, evde, işte ve buldukları her yerde ve ihtiyaç duydukları her an öğrenme etkinlikleri gerçekleştirir hale gelmiştir (Kuzu, Demir ve Canpolat 2015).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ile eğitim öğretimdeki kavramlar yeniden düzenlenmiş ve bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken -eğitimle edinmeleri gereken- bilgi, beceri ve yeteneklerin yapısında güncellemeye gidilmiştir (Fischer, 2001). Yaşam boyu öğrenme bir seferlik değil hayat boyu devam edece olan bir öğrenme etkinliği olduğu için bireylerin yaşam boyu öğrenebilmelerini sağlayacak temel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu temel becerileri Erdamar (2010) tarafından aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

- Yaşam boyu öğrenecek olan bireylerde öncelikle dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel becerilere sahip olması gerekmektedir.

- Kişilerin sorumluluk sahibi olmaları, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, kendinin farkında olma, kendini yönetebilme ve değerlendirebilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.
- Bilimsel, eleştirel yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerine ve problem çözebilme yetisine sahip olmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme bireyin kendine ait öğrenmesi olmasından dolayı bireyin ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Bu sebeple bireyler kendi öğrenmelerinden kendileri sorumludur. Bu bağlamda yukarıda belirtilen özelliklerden öncelikle temel becerilere sahip olmaları daha sonra ise kendi öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmeli, belirlemeli ve kendilerine ait öğrenme şekillerini bulabilmelidirler (Karakuş, 2013). Bu sebeple bireylerin eğitimlerinden sorumlu olan okullar ve üniversitelerde temel hedef bireylere bahsedilen beceriler kazandırılarak öğrenmeyi öğrenmeleri sağlamaktır. Bu durumda bireyler yaşam boyu öğrenme yeterliliğine –öğrenmelerini planlama, edindikleri bilgilerin transferini sağlama, farklı öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanma ve etkin öğrenme becerilerine- sahip olacaklardır (Candy, 2003). Avrupa Komisyonu (2005) tarafından yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri 8 boyutta belirtilmiştir.

- Anadilde İletişim Becerisi
- Yabancı Dilde İletişim Becerisi
- Matematik, Bilim, Fen ve Teknolojisi Alanlarında Yeterlilik
- Dijital Yeterlilik
- Öğrenmeyi Öğrenme Becerisi
- Kişilerarası ve Kültürlerarası Sosyal Yeterlilik
- Girişimcilik
- Kültürel Yeterlilik

Yaşam boyu öğrenme kavramıyla bireylere hayatları boyunca hem öğrenen hem de öğreten sıfatlarıyla kendi eğitim sorumluluklarını yüklenmiştir (Lynch, 1977). Bu kavram öğrenmenin belirli bir zaman diliminde ve belirli mekânda sıkışıp kalmadığını ifade etmektedir. Bireyleri çocukluk dönemlerinde aileleriyle başlayan, örgün eğitim kurumlarında devam eden ve ileri yaşlılık dönemlerini de içine alan kısacası insanın hayatı boyunca devam eden eğitim süreçlerini yukarıda bahsedilen yeterliliklere sahip olabilmek için sürekli devam ettirebilirler (MEGEP, 2006). Bu bağlamda bireylerin örgün eğitim kurumlarında aldıkları eğitimin niceliğinin ve

niteliğinin değişmesi ve bireylere bu yeterlilikleri ve beceri alanlarını kazandıracak şekilde planlaması zorunlu hale gelmiştir. Bilgi çağında artık geleneksel yöntemler ile öğretilen bilgiler çok kısa sürede güncelliğini yitirmeye başlamış ve geleneksel öğrenim ile çağdaş öğrenme arasında temel farklılıklar ortaya çıkmıştır (Field, 2006).

Tablo 1: Geleneksel Öğrenmenin ve Çağdaş Öğrenmenin Karşılaştırılması (Field, 2006)

Geleneksel Öğrenme	Çağdaş Öğrenme
Öğreten otoritedir.	Öğreten rehberdir.
Öğrenen bilgiyi otoriteden alır.	Yaparak ve yaşayarak öğrenir.
Öğrenen tek başındır.	Öğrenen grup halinde çalışabilir, akran öğrenimi ve gruptan öğrenim gerçekleşir.
Öğretenler eğitim alırlar ve mesleki eğitim vardır.	Öğreten de öğrenen de yaşam boyu öğrenendir.
Öğrenebilenler ileri eğitime devam ederler.	Eğitim yaşamın kendisi ve yaşamın her an içindedir.
Ölçme ve değerlendirme, beceri ve kazanımlara ulaşım ulaşamadıklarını görmek için teste girerler ve başarısız olduklarında bir sonraki öğrenmeye erişemezler.	Ölçme ve değerlendirme öğrenme stratejisi olarak kullanılır ve bir sonraki öğrenmelere rehberlik eder.

Tablo 1'e bakıldığında yaşam boyu öğrenme ile bireyin eğitimin merkezine alındığı, öğrenmenin sadece örgün eğitim kurumlarında değil okul dışında da devam ettiği, eğitimin bir zamana veya mekâna bağlı kalmadığı, okulların ve eğitim veren diğer kurumların rollerinin değiştiği görülmektedir. Günümüz bilgi çağının gerektirdiği bilgi işçilerinin geleneksel öğrenme –taklitle öğrenme- ile yetişmeleri mümkün görülmemektedir (Karaman, 2018).

Yaşam boyu öğrenme kavramının kapsamına bakıldığında içinde hem örgün ve yaygın eğitimi hem de mesleki ve teknik anlamda hizmet içi hizmet dışı tüm eğitim

ve öğretim faaliyetlerini içermektedir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme faaliyetlerinde yaş, zaman, mekân, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi gibi tüm kısıtlayıcı engellerin yok edilip eğitim ve öğrenimde kişiye özgü ve herkese eşit fırsatla bir eğitim sunmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004).

2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Öğrenme Türleri

Yaşam boyu öğrenme kavramı toplumların kalkınmaları ve geleceklerini inşa edebilmeleri için üzerinde uzun uzun düşünülmesi gereken ya da toplumun bireyleri için olmasa da olur bir kavram değil tam tersi toplumlar ve içinde yaşayan tüm bireyler için bir zorunluluktur (Fischer, 2000). Bilgi ve teknoloji çağının gerektirdiği bilgi ve becerilerin edilmesinde yaşam boyu öğrenme kavramından önceki öğretim ve öğrenim teknikleri artık güncelliğini yitirmiş ve çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek kalifiyeli insan yetiştirememektedir (Gardner, 1991). Yaşam boyu öğrenme teorisi ile öğretim ve öğrenim süreçlerinde güncellemeye gidilmiş ve bireylere öğrenmelerinde fırsat eşitliği sağlayarak kendilerine özgü ve öz denetimli öğrenmelerine olanak sağlanmıştır (Fischer, 1999). Bu bağlamda kişilerin farklı şartlarda kendi ihtiyaçlarına göre seçtikleri öğrenme türlerini Fischer (1999, 2001) şu şekilde belirtmiştir;

Tablo 2: Yaşam Boyu Öğrenmeye Katkıda Bulunan Yeni Öğrenme Türleri (Fischer, 1999)

Öğrenme Türü	Öğrenmenin Yapısı
Öz yönetimli Öğrenme	Öngörülen (kontrollü) Öğrenme
İsteğe Bağlı Öğrenme	Öncü Öğrenme
İnformal Öğrenme	Örgün Öğrenme
İşbirlikçi ve Örgütsel Öğrenme	Bireysel Öğrenme

Öz-yönetimli Öğrenme: Öz-yönetimli öğrenme, yaşam boyu öğrenme kavramının en temel yapı taşıdır. Fischer (1999) bireyin çoğu öğrenme etkinliklerinin sınıfın ve okulun dışında gerçekleştiğini ve bireyin öğrenme arzusunun ve ihtiyaçlarının öğrenme faaliyetlerini yönlendirdiğini belirtmiştir. Öz-yönetimli öğrenme bireyin

kendi öğrenme sorumluluğunu almasını, öğrenmesine ilişkin plan yapmasını ve öğrenmeyi gerçekleştirip sonucu değerlendirmesi sürecini kapsar. Bireylerin öz-yönetimli öğrenme sürecini gerçekleştirebilmeleri için gerekli bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bireyin öğrenme tutumu ve motivasyonu, bilişsel ve duyuşsal yeterliliği, eğitim düzeyi, öğrenme stili, yaşam doyumu, sağlık durumu, öz-yönetimi ve kişisel farkındalığı gibi faktörler bu süreçte sahip olunması gereken önemli özelliklerdir (Garrison, 1997; Fisher, King ve Tangué, 2001). Bireylerin bu süreci sağlıklı bir şekilde yönetebilmeleri ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olabilmeleri için okullarda ve üniversitelerde bireylere öğrenmeyi öğrenme ve öğrenmeyi yönetme becerileri kazandırılmalıdır (Fischer, 1999).

İsteğe Bağlı Öğrenme: Günümüzde hızla değişen teknolojik gelişmelere bağlı olarak bireylerin geçmişte öğrendikleri okuma, yazma ve matematik gibi temel beceriler değerini kaybetmiş ve şuan bireylerin edinmesi gereken modern becerilerin de zaman için değişeceği ve yerini yenilerine bırakacağı varsayılmaktadır. Bu bağlamda bireylere mesleki ve kişisel gelişimleri için gerekli olan bilgileri direkt vermek yerine bu bilgilerin işlevlerinin, gerekli olduğunda nerde ve nasıl kullanabileceği ve bu bilgileri nasıl güncelleyebileceği öğretilmelidir (Fischer, 1999). İsteğe bağlı öğrenmenin en önemli niteliği bireyin istediği anda eğitimin erişebilir olmasıdır. Aynı zamanda çoklu becerilerin öğretildiği genel bir eğitimin aksine bireyin istediği tek bir beceriyi öğrenmeye yönelik olabilir

. İsteğe bağlı öğrenmenin niteliklerini McCann (1995) şu şekilde belirtmiştir;

- Erişilebilir Eğitim (İstek üzerine yönetilebilen ve erişilebilen eğitim)
- Modüler (Tek bir beceriye odaklı)
- Çoklu Algı (Görme, duyma, işitme, dokunma)
- Taşınabilir (İstenilen yerde eğitim)
- Kesilebilir (Durdurulup devam edilebilir eğitim)
- Doğrusal Olmayan (Belirli bir öğrenme sırası olmayan)
- Aktarılabılır (Diller ve kültürlerarası transfer edilebilir)
- Geribildirim (Gelişme döngüsü kısa)

İnformal Öğrenme: Bilgi çağında öğrenme etkinlikleri resmi kurumların dışına taşınmış ve okuldan yaşamın içine taşınmış ve yaşamın kendisi haline gelmiştir

(Fischer, 1999). İnfomal öğrenme örgün öğrenmeyle ile karşılaştırıldığında infomal öğrenmede birey bireysel etkinliklerden ziyade grup etkinliklerine katılır ve ne zaman, nerede ve ne öğreneceğine kendisi karar verir.

İşbirlikçi ve Örgütsel Öğrenme: İnsanların nasıl düşündüğü ve öğrendiği, etkileşim içinde oldukları topluluklar ve kültürlerden derinden etkilenir. İnsan zihninin sınırlı olması gerçeğine dayanarak yaşam boyu devam edecek bir öğrenme sürecinde toplumu oluşturan bireyler birbirlerinden ve örgütsel öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Fischer, 1999).

2.2 KAVRAMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Okul Yaşam Kalitesi ile İlgili Araştırmalar

Schmidth ve Lunenburg (1989) yaptıkları çalışmanın örneklemini 239 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile iki ilkokul ve dört ortaokuldaki öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada öğrenci kontrol ideolojisi ve davranışının okul yaşam kalitesi ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci kontrol ideolojisi ve öğretmen davranışlarının öğrenciler için okul yaşam kalitesini etkilediği bulunmuştur. Öğrenci kontrol ideolojisi ve davranışı öğretmen hakimiyetine ve öğrenci itaatine, cezai yaptırımlara, sınıftaki çoğunluğa uyumluluğa ve güvensizliğe dayanan sınıflarda, öğrenciler sınıf çalışmalarına katılmakta zorlanmışlar, öğretmenlerine ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmişlerdir. Buna karşılık birbirini kabul etme ve anlama, güven, esneklik ve öz disiplini teşvik etme girişimlerinin var olduğu hümanist sınıflardaki öğrencilerin sınıfa yüksek bağlılıkları, öğretmenlerine ve okula yönelik olumlu tutumları ile sonuçlanmıştır.

Mok ve Flynn (1997), araştırmalarında iki araştırma sorusunu incelemişlerdir. Birincisi, okul büyüklüğü öğrencilerin okul yaşam kalitesini belirleyicisi midir? İkincisi, küçük ve büyük okulların hangi özellikleri okul yaşam kalitesine katkıda bulunur? Lise öğrencileriyle çalışılan araştırmada 4949 nicel, 570 nitel veri elde edilmiştir. Hem nitel hem de nicel veri analizleri okul büyüklüğü ile okul yaşam kalitesi arasında belirgin bir ilişki olmadığı göstermiştir fakat öğrenci cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi ve karma eğitimin okul yaşam kalitesini belirleyen yordayıcı değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma okul yaşam

kalitesinde, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Çalışma, okulda oluşturulan bu psiko-sosyal yapının öğrencilere güven, sevgi ve değer vermesinin okul yaşam kalitesi etkilediğini belirtmiştir.

Weston (1998), “Devlet, Katolik ve diğer Özel Ortaokullarda Okul Yaşam Kalitesi: Öğrenci ve Veli Görüşleri” adlı çalışmasında ailelerin ve öğrencilerin okuldan beklentilerini ve okul yaşam kalitesine ilişkin algılarını incelemiştir. Öğrencilere ve ailelerine uygulanan ölçek sonuçlarına göre, öğrencilerin ve ailelerin okulla ilgili düşüncelerinde ortak değişkenlerin etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ailelerin ve öğrencilerin okula olan memnuniyetlerinin, öğretmenlerin tutum, davranış ve alan becerilerine, okulun eğitim ve öğretime olan yaklaşımına, okulda şiddeti alkol ve uyuşturucu kullanımının kontrol edilmesine, okul veli iletişimine, okulun disiplin düzeyine ve akademik çıktılara bağlı olduğu belirlenmiştir.

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 arttırmak için öğretmenlerin, öğrencilerin macera duygusunu arttırması, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirmesi vurgulanmıştır. Bu gelişimlerin öğrencilerin okula karşı kişisel olumsuz duygularının azaltılmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen ve yöneticilere öğrencilerin okul yaşam kalite algılarını arttırmak için tavsiyelerde bulunulmuştur. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır;

- Okullardaki öğretmenler öğrencilerin geleceğine olan güvenlerini kaybetmemeli ve onlardan uygun beklentileri olmalıdır.
- Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretim ve öğrenmeye yönelik tutum değişikliklerine neden olacak deneysel hizmet içi danışmanlık becerileri eğitimi kurslarına katılmaları önerilir.
- Öğrencilerin yaşam kalitesinin okulun çevre ve kültürünün kalitesinden etkilendiği belirtilmiştir. Okulun, öğrencilerin sorunlarına olumlu ve yapıcı bir şekilde yanıt verildiği olumlu bir ortam olması önemlidir.
- Öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve sosyal uyumlarını kolaylaştırmak için okullarda, okula uygun gelişimsel ve yapıcı programların sağlanması da önemlidir.

Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson (2001), örnekleme 4, 5 ve 6.sınıfta okuyan 359 İskoç ve Yunan öğrencilerden oluşan bir araştırma yapmışlardır. Farklı kültür ve yaşam tarzına sahip olan öğrencilerin okul yaşam kalitelerini karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada okulun olumsuz etkilerinin ve okul stresinin okul yaşam kalitesini olumsuz etkilediği tam tersi olan okulun olumlu etkilerinin, genel iyi olma halinin ve kendine saygının ise okul yaşam kalitesini olumsuz etkilediği hipotezi incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki grup öğrenci için, okul yaşam kalitesinin okulun olumlu etkileri ile arasında yüksek bir ilişki olduğunu ve okulun olumsuz etkileri ve okul stresi ile ise negatif bir ilişki ortaya konulmuştur.

Leonard (2002) tarafından ilköğretim okullarındaki hem öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları hem de öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile okula devamsızlıkları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kişisel özellikleri, aile yapıları, öğretmenlerin özellikleri ve okul iklimi gibi değişkenlerin de öğrencilerin okul yaşam kalitesindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okulun bir yönünden bile memnun kalan öğrencilerin okulun diğer öğelerine karşıda ılımlı oldukları ve okul yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilediği fakat tam tersi durumda ise bir yönüyle okuldan memnun kalmayan öğrencilerin okula bağlılıklarının olmadığı ve okul yaşam kalitesinin olumsuz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesi ile okula devamlılığın arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuldaki öğrencileri huzursuz hissettiren ve tatminsizlik yaratan faktörler ortadan kalktığında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerinin arttığı yapılan araştırmada vurgulanmıştır.

Mok ve Flynn (2002) çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesine bir dizi faktörün katkıda bulunduğunu göstermiştir. Hem cinsiyet hem de sınıf atmosferi okul yaşam kalitesinde doğrudan etkiliyken, öğrencilerin gelişimsel beklentileri sınıf atmosferi aracılığıyla okul yaşam kalitesini dolaylı olarak etkilemiştir. Aynı zamanda kız öğrencilerin hem okullarından daha yüksek gelişim beklentilerinin hem de sınıf ortamına ilişkin daha olumlu algılarının olduğu araştırmada belirtilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen en önemli bulgu ise sınıf ortamının niteliğinin okul yaşam kalitesini etkileyen en önemli faktörün olduğudur.

Yılmaz (2005) tarafından betimsel tarama modeli ile yapılan araştırmanın amacı devlet ve özel okullarda okuyan öğrencilerin okul yaşam kalitelerini belirleyerek

aralarındaki farkı incelemektir. Araştırmanın örneklemini Yozgat ilinde bulunan bir devlet ve bir özel okuldan 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Yapılan bu araştırma sonucunda özel okuldaki öğrencilerin okul yaşam niteliğinin devlet okullarındaki öğrencilerinkinden daha tatmin edici olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın devlet ve özel okullarda okuyan öğrencilerin sınıfa bağlılıkları v öğretmenlerine yönelik tepkileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sarı (2007), hem nicel hem de nitel bir araştırma olan “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” adlı çalışmada okul yaşam kalitesini hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından incelemiştir. Okul yaşam kalitesi ölçeğinden elde edilen verilere göre, 2004-2005 eğitim öğretim yılında eğitim gören ilköğretim öğrencilerin, okul yaşam kalitesi toplam puanlarının ve alt boyutlardaki puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve okul yaşam niteliğinin öğrencilerin öğretmenlerine karşı olan tutumlarına bağlantılı olarak değiştiğini belirtmiştir. Bunu yanı sıra okul yaşam kalitesi ile sosyo-ekonomik düzey arasında pozitif bir korelasyonun olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda araştırma sonucunda okullardaki örtük programın öğrencilerin demokratik değerleri kazanabilmeleri açısından oldukça önemli bir rolünün olduğunu vurgulamış ve öğrenci-öğrenci iletişimin, kural belirleme sürecinin, okuldaki sosyal etkinliklerin, okul-aile işbirliğinin ve öğrencilerin aile ortamlarının niteliğinin yüksek olmasının okul yaşam kalitesinin niteliğini etkilediğini belirtmiştir.

Sarı ve diğerlerinin (2007) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları incelenmiş ve çalışmanın örneklemini Adana ilindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik yapıya sahip olan altı liseden 478 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin orta düzeyde olduğu, sosyo-ekonomik durumu üst düzeyde olan öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin de yüksek olduğu ve öğrencilerin sınıf düzeyleriyle okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sınıf düzeyleri arttıkça okulu daha olumlu algıladıkları belirtilmiştir.

Durmaz (2008) tarafından lisedeki öğrencilerin yaşam kalitesinin belirlenmesiyle ilgili ‘Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırıkkale İli Örneği)’ adlı çalışma yapılmıştır. Çalışmada Kırıkkale ili ve ilçelerindeki genel ve anadolu liselerindeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu gibi değişkenlerine göre öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin farklılaşp

farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin orta düzeyde olduğu ve anadolu liselerindeki öğrencilerin genel liselerdeki öğrencilere göre okul yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden okulu yaşamı daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Fakat sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre genel ve anadolu liselerindeki öğrenciler arasında okul yaşam kalitesinde önemli farklar bulunmamıştır.

Sarı ve Cenkseven (2008), ‘İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı’ adlı çalışmalarını 4, 5, 6 ve 7. sınıfına devam eden 493 öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramının, okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının ne derecede yordadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre benlik kavramının okul yaşam kalitesi ile ilişkilerinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma benlik kavramı algıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin okullarındaki yaşantılarını ne derecede olumlu algıladıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Argon ve Kösterlioğlu (2009), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin fakülte kültürü ve üniversite yaşam kalitesi algılarını ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin fakülte kültürlerinin orta düzeyde olduğu ve üniversite yaşam kalitesi algılarının en yüksek olduğu boyutun ‘Karara Katılım’, en düşük olduğu ise ‘Gelecek’ alt boyutu olduğu saptanmıştır. Fakülte kültürü ve üniversite yaşam kalitesi algılarının ilişkilerine bakıldığında, orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin fakülte kültürü ve gelecek, kimlik ve öğretim elemanı-öğrenci iletişimi alt boyutlarında olduğu görülmüştür. Sınıf ortamı ve karara katılım alt boyutlarıyla ise düşük pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Bilgiç ve Sarı (2009) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarını incelemeyi amaçlamışlar ve Adana ilindeki 6, 7 ve 8.sınıf öğrencisi olan 298 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin ve empatik sınıf atmosferi tutumlarının çok yüksek olmadığı fakat ortalamanın üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ölçek için puanlar karşılaştırıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamasına karşın sınıf düzeylerinin artmasıyla öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin ve empatik sınıf atmosferi algılarının düştüğü görülmüştür. Araştırma

sonucuna göre öğrencilerin empatik sınıf atmosferi olan tutumlarının olumlu yönde olması okul yaşam kalitelerinin de artmasına olanak sağlamaktadır.

Alpkaya (2010), okul yöneticilerinin sahip oldukları feminen ve maskülen özelliklerin okul yaşam kalitesine etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin sahip oldukları maskülen ve feminen özelliklerin okul yaşam kalitesini etkilediği görülmüştür. Öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin maskülen olarak algılanması, yönetici-öğretmen ilişkisi yaşam kalitesini, kişisel gelişim imkanları yaşam kalitesini ve genel yaşam kalitesini olumlu olarak etkilemektedir. Feminen özelliklere sahip okul yöneticileri öğretmenler tarafından olumlu olarak algılansa da, öğretmenlerin maskülen özelliklere sahip müdürlerle çalıştıkları okullardaki yaşam kalitesi değerlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Pelendicioğlu (2011), çalışmasında lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan 859 öğrencide; 91 öğrencinin zorba, 75 öğrencinin kurban, 78 öğrencinin zorba/kurban ve 615 öğrencinin ise katılmayan statüsünde olduğu görülmüştür. Okul yaşam kalitesinin zorbalık statülerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin araştırma bulgularına göre zorbalığa katılmayanların okul yaşam kalitesi puanlarının, zorba, kurban ve zorba-kurban statüsünde olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alaca (2011) Adıyaman ilinde ortaokul öğrencileri üzerinde iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin sonuçlarına göre, iki dilli olan ve olmayan her iki grubun okul yaşam kalitesi algılarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Anadil değişkeni açısından öğrencilerin okul yaşam kalitesi toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğrenci-öğrenci iletişimi ve okul yönetimi alt boyutlarında iki dilli öğrenciler lehine ve okula yönelik duygular ve statü alt boyutlarında ise ana dili Türkçe olan öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bunu yanında araştırmada okul yaşam kalitesi algıları ile okula aidiyet duyguları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tunç ve Beşaltı (2013), “Okul Yaşam Kalitesinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında 6., 7. ve 8.sınıf öğrenciyle çalışmıştır. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin ‘öğretmen ve ‘öğrenci-öğrenci iletişimi’ alt boyutlarında elde edilen puanlar arasında; anne babası birlikte veya boşanmış olmalarına göre

‘öğretmen boyutu’ alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında; sosyo-ekonomik düzeylerine göre ‘statü’, ‘okul yönetimi’, ‘okula yönelik duygular’ ve ‘öğretmen boyutu’ alt ölçeklerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam alınan puanlar arasında; kendilerini algıladıkları akademik başarı düzeyine göre ‘statü’, ‘okula yönelik duygular’ ve ‘okul yönetimi’ alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Gedik (2014) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Yapılan betimsel istatistikler sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin Lise Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Yabancılaşma ölçeklerinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğrenci algıları okula yönelik duygular ve sosyal etkinlikler boyutlarında, sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci algıları öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda ve ölçeğin genelinde, okul türü değişkenine göre öğrenci algıları okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında, okul büyüklüğü değişkenine göre öğrenci algıları öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkinin olmasıdır.

Karalar (2017) ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı verme yetkinliği arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun İli Atakum İlçesindeki 7. ve 8.sınıf toplam 459 öğrenciden oluşmuştur. Okul yaşam kalitesinin cinsiyet ve akademik başarı algıları değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı belirtilmiş ve kız öğrencilerin kendilerini akademik olarak erkek öğrencilere göre daha iyi algıladıklarını ve okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeylerinin okul yaşam kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Okul yaşam kalitesi ile mesleki karar verme yetkinliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş ve okul yaşam kalitesinin ve niteliğinin artmasıyla öğrencilerin mesleki karar verme yetkinliğinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Sezgin (2017) çalışmalarında hem eğitim stresinin hem de okul yaşam kalitesinin birlikte, ortaokul öğrencilerinin okul ortamında mutluluğunu anlamlı bir

şekilde yordayıp yordayamadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin mutlulukları ile eğitim stresi arasında negatif yönlü orta düzeyde, okul yaşam kalitesi ölçeğinin statü, okula yönelik duygular, öğretmen alt boyutlarıyla pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir.

2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Bryce (2004) ‘‘Ortaokulların yaşam boyu öğrenmeye yönlendirdiği farklı yollar’’ adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri, öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak yetişebilmeleri ve içsel bir öğrenme güdüsü geliştirebilmeleri için gerekli olan yöntemlerin ve engellerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmada okulların yaşam boyu öğrenmeyi desteklemeleri için 6 ana alanın (bilgi okuryazarlığı, sürekli değişen dünyanın gerektirdiği değerlere uyum, anahtar jenerik beceriler, her öğrencinin bireysel olarak değerlendirildiği bir okul iklimi, öğrenmeyi öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenmede öğretmen modelleri) olduğunu belirtmiştir. Okulların çoğunun bu özellikleri yaşam boyu öğrenme zorunluluğu olarak değil normal olarak da taşıdıklarını dile getirmiş ve yaşam boyu öğrenme temelli okul olabilmenin önündeki iki engel olduğunu vurgulamıştır. Bu iki engel (1) rekabetçi değerlendirmenin etkisi, (2) öğretmenlerin ve ebeveynlerin katı bir şekilde geleneksel öğretim tutumlarıdır.

Budak (2009) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenen bireylerde okul döneminde kazandırılması gereken bazı özellikler belirtilmiştir. Çalışmada yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları üzerinde durulmuş, bilgi çağındaki çağdaş bireyin sahip olması gereken özellikler belirtilmiş ve bireye sahip olması gereken özelliklerin kazandırılmasında okulun rolü üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenen bireylerin öncelikle öğrenmeye teşvik edilmeleri, başarıyı tatmaları sağlanmaları, öğrenmeyi bir zorunluluk dışında kendi araştırma ve merak duygusu ile yapmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda araştırmada ilköğretim kurumlarının ve ilköğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak uygun eğitim programlarının olması gerektiği savunulmuştur. Başarıyı tatmış bireylerin mutlu bir yaşam kalitesine sahip olacağı da belirtilmiştir.

Jansen-Simmermon (2009) yaşam boyu öğrenmede bireyleri yeni öğrenmelere iten motivasyonu anlamak ve yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretim sürecindeki etkilerini görebilmek için iki yıllık bir üniversitedeki öğrencilerle çalışmışlardır. Çalışmada öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce, üniversitedeki eğitimleri sırasında ve üniversiteden ayrıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla yarı resmi bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelere katılan bireyler aldıkları eğitimin bir ileriki eğitimleri için onları teşvik ettiğini ve hayatlarında karşılaştıkları eksikliklerin onları yeni bir eğitime muhtaç ettiğini ve böylelikle yaşam boyu öğrenen bireylere dönüştüklerini belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında eğitime ihtiyaç duyan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını destekleyici bir çevreye ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada hem eğitim kurumları hem de bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Yurdakul (2010) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenmeleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda özerk öğrenme yeterliliğine sahip olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bağımsız öğrenmeyi başarabilen öğrencilerin yaşam boyu öğrenmede kendilerini öğrenmeye motive edebildikleri vurgulanmıştır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme ve özerk öğrenme açısından kız öğrenciler ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunurken, sınıf düzeyi olarak karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Diker-Coşkun ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve çeşitli değişkenler açısından bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin düşük olduğu, yaşam boyu öğrenme ile ilgili etkinliklere katılmaya istekli olmadıkları, yaşam boyu öğrenmede zorunlu kılınan öğrenmeyi planlama ve yönetmede zorlandıkları ve yaşam boyu öğrenmede olmazsa olan öğrenmeye istekliliğin ve merakın öğrencilerde bulunmadığı saptanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin mezun olduktan sonra hızla gelişen ve değişen iş dünyasında yer edinebilmeleri açısından yaşam boyu öğrenme becerilerinin mesleki bilgileri ile birlikte kazandırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Savuran (2014) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini onların danışmanları ile ve İngilizce öğretmenleri ile karşılaştırmıştır. Araştırma İngilizce öğretmen adayları, onların danışmanları ve İngilizce öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyetin ve hizmet süresinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde fark oluşturmadığını fakat yaşın ve mezun olunan bölümün farklı etkiler oluşturduğu belirtilmiştir.

Erdoğan ve Arsal (2016) yaşam boyu öğrenme eğilimini ölçmek üzere bir ölçek geliştirmişler ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesin eğitim gören gönüllü öğrencilerin katılımlarıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimini ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Goodrich (2015) ise sporcu ve sporcu olmayan öğrencilerin hem akademik gelişimlerini hem de yaşam boyu öğrenme algılarını belirlemeye çalışmıştır. Goodrich çalışmasında mezun olan öğrencilerin öğrendikleri alan bilgilerinin mezun olduktan sonra yeterli kalmadığını işverenlerin sadece alan bilgi iyi olan bireyler değil, yeniliklere açık, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi bilen ve yeniliklere uyum sağlayabilen bireyler aradıklarını belirtmiş ve bunların yaşam boyu öğrenme becerileri olduğunu dile getirmiştir. Araştırma sonucunda sporcu olan ve olmayan öğrencilerin arasında ve farklı etnik kökenden gelen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, her iki grup için kızların lehine ve yine aynı şekilde her iki grup için son sınıf öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Tunca, Şahin ve Aydın (2015) da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları düşük çıkmıştır ve bunun sebebinin öğretmen yetiştirme programlarıyla yaşam boyu öğrenme becerilerinin bütünleştirilmemiş olması belirtilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında cinsiyet açısından yaşam boyu öğrenme eğiliminin farklılaşmadığı görülmüş ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri bölüm, ortalama ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre de incelenmiştir.

Altan ve Tarhan (2018) çalışmalarında yaşam boyu öğrenme sürecine farklı bir pencereden büyükanne-torun ilişkisi bağlamında bakmışlardır. Araştırmada, çağın gerektirdiği hem sosyal hem de ekonomik sebeplerden dolayı annenin de iş hayatına

atılmasıyla okul yaşına gelmemiş çocuklara büyükanneleri tarafından bakıldığı belirtilmiş ve bu noktada büyükannelerin kendi deneyimlerinden yararlandıklarını ve torunlarına öğretmek istedikleri değerlerde onlara örnek davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada büyükannelerin torunlarına kişisel temel becerileri (kendi başına yemek yeme, diş fırçalama, el yıkama, giyinme, ev düzeni, tuvalet alışkanlığı, vb.), toplumsal değerleri (sevgi, saygı, hoşgörü, iyi niyetli olma, merhamet, vatan sevgisi, Atatürkçülük, vb.) ve fiziksel becerileri (yürüyüşe çıkma, bisiklet sürme, mutfak işleri, puzzle yapma, boyama, vb.) kazandıracak etkinliklerde bulduklarını belirtmiştir. Aynı zamanda bu öğrenme ve öğretme sürecinin karşılıklı işlendiği büyükannelerin de torunlarından bilişim alanındaki yeni bilgileri (akıllı telefon, tablet, vb. kullanımı) öğrendiklerini belirtmiştir.

Duymuş ve Sulak (2018) öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimlerinin yaşam boyu öğrenmelerine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında bireylerin lisans eğitimlerinin, lisans eğitiminde aldıkları temel becerilerin, eğitim aldıkları bölümün ve cinsiyetin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bireylerin aldıkları lisans eğitiminin, temel becerilerin ve bölümün yaşam boyu öğrenme üzerinde önemli rol oynamadığı fakat cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

2.3 ALAN YAZIN TARAMASININ SONUCU

Alan yazın taramasının sonuçları doğrultusunda, hem yurt içinde hem de yurt dışında okul yaşam kalitesi ile yaşam boyu öğrenme eğilimini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışma grubu ortaokul öğrencileri olan birçok okul yaşam kalitesi ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Bu alanla ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin farklı değişkenler açısından okul yaşam kalitesi algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yaşam kalitesi ile ilgili çalışmaların arttırılması, bireylerin okul yaşam kalitesinde rol oynayan değişkenleri tespit etmek ve çözümler üretmek için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise çalışma grubu ortaokul öğrencileri olan çok az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili hem yurt için hem de yurt dışında genellikle yetişkinleri ele alan

Çalışmaların olduğu görülmüştür. Bilgi ağındaki toplumların eğitim sistemleri, bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve öğrenmelerini yaşam boyu devam ettirmeleri fikirleri üzerine kurulmaktadır. Bu açıdan bireylerin okul dönemi içinde yaşam boyu öğrenen bireylere dönüşmeleri önemli bir kazanım olabilir. Bu bağlamda bu kazanımla ilgili ortaokul öğrencileri veya okul dönemindeki bireylerle yapılacak olan çalışmalar, öğretimin planlanmasına, yürütülmesine ve oluşabilecek sorunlara zm bulunmasına rehber olabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın yöntem bölümü hakkında bilgi sunulmuştur. Bu doğrultuda ilk olarak araştırma modeli ile evren ve örneklem açıklanmış ardından veri toplama araçları tanıtılarak veri toplama süreci ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli betimsel modeller içerisinde yer alıp iki ya da daha fazla değişken bulunan durumlarda değişkenler arasındaki değişimin olup olmasını veya değişimin derecesini bildiren araştırma modelidir (Karasar, 2006). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve okul yaşam kaliteleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelendiğinden dolayı ilişkisel tarama modeli ile kurgulanmıştır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmada çalışmanın evreni olarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya İli Hendek İlçesi'ndeki ortaokullarda eğitim görmekte olan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak araştırmanın örneklemini ise aynı ilçede 9 okulda eğitim görmekte olan toplam 640 öğrencidir.

Örneklem seçiminde evrenin örneklemini temsil etmesi amacıyla oransız küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Evrende yer alan birimleri sayıca fazla olduğu

durumlarda birimler yerine grupların kullanıldığı ve bu grupların evreni temsil etme açısından oranlama yoluna gidilmeden eşit seçilme şansına sahip olduğu örnekleme yöntemine küme örnekleme ismi verilmektedir (Karasar, 2006). Örneklemin evreni temsil açısından incelenmesi amacıyla Hendek ilçesindeki ortaokul kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenci sayılarına ulaşılmaya çalışılmış buna ulaşılmadığı için Sakarya İlinde 2017-2018 öğretim yılındaki toplam öğrenci sayısına ulaşılmıştır. 2018-Performans Programı (Sakarya MEB, 2018)'na göre bu sayı 60952'dir. Bu sayı üzerinden Krejcie ve Morgan (1970)'nin örnekleme belirleme formülasyonu dikkate alınarak hesaplanan örnekleme sayısı %95 güven seviyesi ve %5 kabul edilebilir hata için örnekleme sayısı 382'dir. Buna göre bu çalışma için toplanan 640 kişilik ilgili sayıdan büyük olduğundan örnekleme sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Örnekleme hakkında daha çok bilgiye sahip olmak amacıyla örnekleme yer alan öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Türüne Göre Dağılımı

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	353	55,2
	Erkek	287	44,8
Okul	Ortaokul	404	63,1
	İmam Hatip Ortaokulu	236	36,9
Sınıf	5.Sınıf	150	23,4
	6.Sınıf	206	32,2
	7.Sınıf	182	28,4
	8.Sınıf	102	15,9

Tablo 3'teki bilgiler örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyeti açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin %55,2'si (n=353) kız iken geri kalan %44,8'si (n=287) erkektir. Bu açıdan öğrencilerin dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bunun dışında okul türü açısından öğrencilerin %63,1 (n=404) ortaokula kayıtlı iken %36,9'u (n=236) imam hatip ortaokuluna kayıtlıdır. Son demografik değişken olan sınıf değişkeni açısından ise öğrencilerin dağılımı beşinci sınıflar %23,4 (n=150), altıncı sınıflar %32,2 (n=206), yedinci sınıf %28,4 (n=182) ve sekizinci sınıflar %15,9 (n=102)'dir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kişisel bilgi formu ile birlikte Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracının araştırmada kullanıldığı hali Ek 1’de sunulmuştur. Veri toplama aracının kişisel bilgi formunda öğrencilerin demografik bilgilerini içeren (cinsiyet, okul türü ve sınıf bilgileri) 3 madde bulunmaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği (YBÖEÖ), Gür-Doğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilmiştir. YBÖEÖ, 17 maddeden oluşmuş olup, maddeler beşli likert tipi ile (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirmiştir. Ölçekte hiç bir olumsuz madde yer almamaktadır. Ölçek on bir madde içeren Öğrenmeye İsteklilik ve altı madde içeren Gelişime Açıklık alt boyutlardan oluşmaktadır. YBÖEÖ’nün maddelerine Gelişime Açıklık alt boyutu için “Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.” ve “Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim.” maddeleri örnek olarak verilebilir. Ölçekten alınabilecek puanlar 17 ile 85 puan arasında olup ölçekten alınabilecek yüksek ve düşük puanlar sırasıyla yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek ve düşük olduğunu göstermektedir. YBÖEÖ’nün Gür-Doğan ve Arsal (2016) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı Öğrenmeye İsteklilik ve Gelişime Açıklık alt boyutları için 0.82, ölçeğin tamamı için ise 0.86 olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak ölçüt geçerliği için 0.71, ω katsayısı 0.89 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.71 bulunmuştur. Bu çalışmada da hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı Öğrenmeye İsteklilik alt boyutu için 0.863, Gelişime Açıklık alt boyutu için 0.791 ve ölçeğin tamamı için 0.903’dür. Büyüköztürk (2016), psikolojik yapıları ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçları için hesaplan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerindeki değerlerin ölçek puanları için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu değerlerin hepsinin belirtilen kritik değerden fazla olup ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ölçek Gür-Doğan, Bayat ve Şentürk (2017) Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018) ve Devenci (2018) tarafından kullanılmış olup bu çalışmalarda da güvenilirliğe dair kanıtlar sunulmuştur. Ölçeğin geliştirilme çalışması ve bu çalışmada elde edilen değerler ve

farklı çalışmalarda elde edilen tüm kanıtlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Sarı (2007) tarafından geliştirilmiş olup, Sarı (2012) güncellenmiş formu bu araştırma için kullanılmıştır. OYKÖ 35 maddeden oluşmuş olup, maddeler beşli likert tipi ile (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirmiştir. Ölçekte toplamda yirmi olumlu, on beş olumsuz madde yer almaktadır. Ölçek Öğretmenler (9 madde), Öğrenciler (9 madde), Okula Yönelik Duygular (8 madde), Okul Yönetimi (6 madde) ve Statü (3 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. OYKÖ'nün maddelerine Öğretmenler alt boyutu için "Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır.", Öğrenciler alt boyutu için "Okulumda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır.", Okula Yönelik Duygular alt boyutu için "Bu okulun öğrencisi olduğum için, kendimi şanslı hissediyorum.", Okul Yönetimi alt boyutu için "Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar." ve Statü boyutu için "Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır." maddeleri örnek olarak verilebilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35 iken en yüksek puan 175'tir. Bu ölçek için de ölçekten alınabilecek yüksek ve düşük puanlar sırasıyla okul yaşam kalitesinin yüksek ve düşük olduğunu göstermektedir. OYKÖ'nun Sarı (2012) tarafından yapılan revize çalışmasında alt boyutlar bazında Cronbach Alpha kat sayıları en düşük 0.69 ve en yüksek 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı Öğretmenler alt boyutu için 0.856, Öğrenciler alt boyutu için 0.780, Okula Yönelik Duygular alt boyutu için 0.851, Okul Yönetimi alt boyutu için 0.778, Statü alt boyutu için 0.720 ve ölçeğin tamamı için 0.911'dir. Bu değerler Büyüköztürk (2016) tarafından belirlenen 0.70 sayısından fazla olup ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ölçek birçok çalışmada (Akgün-Gündoğdu, Güler, Kocataş ve Güler, 2016; Baytemir, Akın-Kösterlioğlu ve Kösterlioğlu, Büyükşahin-Çevik, Yavuz ve Güzel-Yüce, 2016; Demir, Kaya ve Metin, 2012; Karalar, Öksüz ve Baba-Öztürk, 2017; Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014) kullanılmış olup bu çalışmalarda da güvenilirliğe dair kanıtlar sunulmuştur. Bütün bunlar ölçeğin güvenilir olduğunun kanıtıdır.

YBÖEÖ ve OYKÖ yukarıda bahsedildiği üzere farklı çalışmalarda kullanılmış olsa da bu çalışmada YBÖEÖ'nün farklı yaş gruplarında kullanılması ve OYKÖ'nün

geliştirilmesinin üzerinden zaman geçmesi nedeniyle ölçeklerin bu çalışma kapsamında kullanılması amacıyla geçerlik çalışmasının yapılmasına dair bir ihtiyaç doğmuştur. Bu kapsamda ölçeklerin yapı geçerliliğini uygulanan grup üzerinde test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizi kapsamında uyum indeksleri hesap edilmekte olup bunlar Ki-Kare/Serbestlik derecesi (χ^2/sd), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA), Standartlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Nonnormed Fit Index, NNFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI)'dir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada YBÖEÖ'nün aslında uygun olarak iki boyuttan oluşan model ve OYKÖ'nün aslına uygun olarak beş boyutlu model DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda hesaplanan uyum indeksleri Tablo 4'de sunulmuştur. Tablo 4'de ayrıca bu uyum indeksleri için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller (2003) tarafından iyi ve kabul edilebilir uyum için belirtilmiş değerler yer almaktadır.

Tablo 4. YBÖEÖ ve OYKÖ için DFA Sonuçları

İncelenen DFA Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	YBÖEÖ için DFA Değerleri	OYKÖ için DFA Değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	2,27	2,33
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 < RMSEA \leq ,08$,046	,046
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 < SRMR \leq ,10$,033	,089
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI < ,95$,98	,95
NNFI	$,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$,95 \leq NNFI < ,97$,99	,97
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI < ,95$,95	,90
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI < ,90$,94	,88
CFI	$,97 \leq CFI \leq 1,00$	$,95 \leq CFI < ,97$,99	,97

Tablo 4 incelendiğinde YBÖEÖ'nün iki boyutlu modeli için $\chi^2/sd=2,27$; RMSEA=0,046; SRMR=0,033; NFI=0,98; NNFI=0,99; GFI=0,95; AGFI=0,94 ve CFI=0,99 değerleri elde edilmiştir. Bu değerler Tablo 4'de belirtilen kesme puanları ile karşılaştırıldığında tüm uyum indeksleri açısından iyi uyum sağladığı görülmüştür. Bu da test edilen YBÖEÖ'nün iki boyutlu modeli için model-veri uyumunu sağladığı söylenebilir. Elde edilen bu kanıtlar ile birlikte YBÖEÖ bu

çalışma kapsamında uygulanan örneklem için geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

OYKÖ'nün beş boyutlu modeli için Tablo 4'deki DFA sonuçlarına ait uyum indekslerine bakıldığında $\chi^2/sd=2,33$; RMSEA=0,046; SRMR=0,089; NFI=0,95; NNFI=0,97; GFI=0,90; AGFI=0,88 ve CFI=0,97 değerleri görülmektedir. Bu değerler Tablo 4'de belirtilen kesme puanları ile karşılaştırıldığında χ^2/sd , RMSEA, NFI, NNFI ve CFI uyum indeksleri açısından iyi uyum; SRMR, GFI ve AGFI uyum indeksleri açısından ise kabul edilebilir uyum sağladığı görülmüştür. Bu da test edilen OYKÖ'nün beş boyutlu modeli için model-veri uyumunu sağladığı söylenebilir. Elde edilen bu kanıtlar ile birlikte OYKÖ bu çalışma kapsamında uygulanan örneklem için geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma kapsamında kullanılan veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılının 2.döneminde araştırmacı tarafından araştırmanın örnekleminde belirtildiği üzere Sakarya ili Hendek ilçesinde yer alan 9 okulda bulunan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerden gönüllük esasına dayalı olarak kişisel bilgiler formunu ile YBÖEÖ ve OYKÖ'yü doldurmaları istenmiştir. Uygulama öncesinde gerekli izinler alınmış ve daha sonra belirlenen dokuz okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerle araştırmayla ilgili ön görüşmeler yapılmış, araştırmanın amacı belirtilmiş ve ölçme araçlarının uygulanması hususunda yardım istenmiştir. Uygulamada araştırma kapsamındaki cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyleri dışında herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak elde edilen veriler, yanıt verme davranışları ve kayıp veri açısından kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda verilerin bu açıdan bir probleme sahip olmadığı görülmüştür. Ardından veriler sosyal bilimler için kullanılan istatistik paket programına girilmiştir. Veriler araştırma problemlerinde belirtilen sıraya uygun olarak analiz edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim”leri ve “Okul Yaşam Kalite”leri’nin ve bu değişkenlere ait alt boyutların ne düzeyde olduğunun incelendiği araştırma problemlerinde öğrencilerin her bir maddeye verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerlerinin hesaplanarak incelenmiştir. Bununla birlikte ölçekte yer alan ters maddeler tekrar kodlanmış ardından alt boyut puanları ve toplam puanlar hesaplanmış bu puanlara dair betimsel istatistikler sunulmuştur. Bu amaçla minimum, maksimum, medyan, aritmetik ortalama, ilgili aritmetik ortalamanın madde sayısına bölümüyle oluşan madde aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Madde aritmetik ortalamasını değerlendirmek amacıyla 5’li Likert ölçeğindeki 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum değerleri kullanılmıştır. Araştırma problemlerinde yer alan diğer sorulara yanıt bulmak amacıyla kullanılacak analizin seçimi öncesinde parametrik testlerin kullanılmasının bir varsayımı olarak verilerin normalliği incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin normalliği incelenirken normallik testleri ile birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları ve bunlara ait standart hataya bağlı olarak hesaplanan değerler kullanılmıştır. Verilerin normalliğinin sağlandığı durumlarda normallik testlerinde (Kolmogrov-Simirnov ve Shapiro-Wilk) anlamlı farklılığın bulunmaması ($p > 0.05$) ve çarpıklık ile basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin ± 1.96 arasında yer alması beklenmektedir (Field, 2009). Bu doğrultuda araştırmada incelenen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim”leri ve “Okul Yaşam Kalite”leri ile bu değişkenlere ait alt boyutların karşılaştırılmak istenen gruplar bazında ilgili istatistikleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Testleri Sonuçları

		Kolm.- Simir. p	Shapiro- Wilk p	Çarp.	Çarp. Std. hata	Çrp / Std Hata	Bask.	Bask. Std. hata	Bask / Std. Hata	
Cinsiyet	Kız	Öğr. İstek.	0.000	0.000	-1.124	0.130	-8.656	1.718	0.259	6.633
		Geliş. Açk.	0.000	0.000	-1.121	0.130	-8.638	1.613	0.259	6.228
		YBÖE	0.000	0.000	-1.195	0.130	-9.203	2.131	0.259	8.230
		Öğretmen.	0.000	0.000	-0.860	0.130	-6.622	0.319	0.259	1.232
		Öğrenci.	0.007	0.044	0.155	0.130	1.196	-0.123	0.259	-0.475
		Okl. Yön. Duy.	0.000	0.000	-0.666	0.130	-5.127	-0.312	0.259	-1.205
		Okl. Yönetimi	0.000	0.000	-0.173	0.130	-1.336	-0.632	0.259	-2.440
		Statü	0.000	0.000	-0.784	0.130	-6.042	0.522	0.259	2.015
		OYK	0.099	0.034	-0.247	0.130	-1.899	-0.309	0.259	-1.193

Tablo 5. Devamı

		Kolm.- Simir. p	Shapiro- Wilk p	Çarp.	Çarp. Std. hata	Çrp / Std Hata	Bask.	Bask. Std. hata	Bask / Std. Hata			
Cinsiyet	Erkek	Geliş. Açk.	0.000	0.000	-0.637	0.144	-4.427	0.115	0.287	0.401		
		YBÖE	0.000	0.000	-0.710	0.144	-4.939	0.570	0.287	1.987		
		Öğretmen.	0.000	0.000	-0.579	0.144	-4.022	-0.249	0.287	-0.868		
		Öğrenci.	0.200	0.143	-0.010	0.144	-0.071	-0.355	0.287	-1.237		
		Okul Yön. Duy.	0.000	0.000	-0.489	0.144	-3.402	-0.276	0.287	-0.962		
		Okul Yönetimi	0.025	0.005	-0.091	0.144	-0.635	-0.631	0.287	-2.199		
		Statü	0.000	0.000	-0.877	0.144	-6.094	0.616	0.287	2.146		
		OYK	0.030	0.038	-0.270	0.144	-1.875	0.083	0.287	0.290		
		Sınıf	5	Öğr. İstek.	0.000	0.000	-1.399	0.198	-7.066	2.045	0.394	5.190
				Geliş. Açk.	0.000	0.000	-1.245	0.198	-6.288	1.586	0.394	4.025
YBÖE	0.000			0.000	-1.434	0.198	-7.239	2.195	0.394	5.577		
Öğretmen.	0.000			0.000	-1.358	0.198	-6.859	1.350	0.394	3.426		
Öğrenci.	0.001			0.016	0.265	0.198	1.338	0.145	0.394	0.368		
Okul Yön. Duy.	0.000			0.000	-1.269	0.198	-6.409	1.412	0.394	3.584		
Okul Yönetimi	0.026			0.037	-0.220	0.198	-1.111	-0.362	0.394	-0.919		
Statü	0.000			0.000	-0.685	0.198	-3.460	0.093	0.394	0.236		
OYK	0.018			0.002	-0.684	0.198	-3.454	0.643	0.394	1.634		
Sınıf	6			Öğr. İstek.	0.000	0.000	-0.997	0.169	-5.899	1.241	0.337	3.682
		Geliş. Açk.	0.000	0.000	-0.768	0.169	-4.544	0.631	0.337	1.872		
		YBÖE	0.005	0.000	-0.851	0.169	-5.024	0.935	0.337	2.772		
		Öğretmen.	0.000	0.000	-0.820	0.169	-4.852	0.147	0.337	0.436		
		Öğrenci.	0.022	0.040	0.217	0.169	1.284	-0.409	0.337	-1.214		
		Okul Yön. Duy.	0.000	0.000	-0.616	0.169	-3.645	-0.381	0.337	-1.131		
		Okul Yönetimi	0.000	0.001	-0.220	0.169	-1.302	-0.812	0.337	-2.409		
		Statü	0.000	0.000	-0.708	0.169	-4.189	0.359	0.337	1.065		
		OYK	0.200	0.090	-0.295	0.169	-1.741	-0.115	0.337	-0.341		
		Sınıf	7	Öğr. İstek.	0.001	0.000	-0.754	0.180	-4.189	0.571	0.358	1.595
Geliş. Açk.	0.000			0.000	-0.888	0.180	-4.933	0.602	0.358	1.682		
YBÖE	0.002			0.000	-0.898	0.180	-4.988	1.031	0.358	2.878		
Öğretmen.	0.008			0.000	-0.595	0.180	-3.306	0.001	0.358	0.003		
Öğrenci.	0.001			0.042	0.121	0.180	0.672	-0.526	0.358	-1.469		
Okul Yön. Duy.	0.200			0.001	-0.464	0.180	-2.578	0.045	0.358	0.126		
Okul Yönetimi	0.007			0.009	-0.264	0.180	-1.467	-0.572	0.358	-1.598		
Statü	0.000			0.000	-0.935	0.180	-5.194	0.511	0.358	1.427		
OYK	0.014			0.184	-0.340	0.180	-1.887	0.349	0.358	0.975		
Sınıf	8			Öğr. İstek.	0.016	0.012	-0.433	0.239	-1.812	1.345	0.474	2.838
		Geliş. Açk.	0.006	0.003	-0.535	0.239	-2.238	0.023	0.474	0.049		
		YBÖE	0.200	0.015	-0.537	0.239	-2.246	1.323	0.474	2.792		
		Öğretmen.	0.031	0.001	-0.278	0.239	-1.163	-0.569	0.474	-1.200		
		Öğrenci.	0.200	0.676	0.118	0.239	0.494	-0.073	0.474	-0.154		
		Okul Yön. Duy.	0.020	0.002	-0.011	0.239	-0.046	-0.869	0.474	-1.833		
		Okul Yönetimi	0.009	0.006	0.460	0.239	1.925	-0.483	0.474	-1.019		
		Statü	0.000	0.000	-1.046	0.239	-4.377	2.111	0.474	4.454		
		OYK	0.200	0.164	0.166	0.239	0.694	-0.536	0.474	-1.131		
		Okul Türü	Ort.	Öğr. İstek.	0.000	0.000	-0.901	0.121	-7.446	0.714	0.242	2.950
Geliş. Açk.	0.000			0.000	-0.763	0.121	-6.306	0.265	0.242	1.095		
YBÖE	0.000			0.000	-0.902	0.121	-7.426	0.794	0.242	3.280		
Öğretmen.	0.000			0.000	-0.631	0.121	-5.215	-0.152	0.242	-0.628		
Öğrenci.	0.014			0.004	0.177	0.121	1.463	-0.305	0.242	-1.260		
Okul Yön. Duy.	0.000			0.000	-0.451	0.121	-3.727	-0.395	0.242	-1.632		
Okul Yönetimi	0.009			0.002	0.042	0.121	0.347	-0.515	0.242	-2.128		
Statü	0.000			0.000	-0.801	0.121	-6.620	0.381	0.242	1.574		
OYK	0.200			0.061	-0.077	0.121	-0.630	0.154	0.242	0.637		
Okul Türü	İHO			Öğr. İstek.	0.006	0.000	-0.768	0.158	-4.861	1.019	0.316	3.225
		Geliş. Açk.	0.000	0.000	-1.109	0.158	-7.019	2.019	0.316	6.389		
		YBÖE	0.004	0.000	-0.887	0.158	-5.596	1.561	0.316	4.945		
		Öğretmen.	0.000	0.000	-0.890	0.158	-5.633	0.329	0.316	1.041		
		Öğrenci.	0.094	0.530	0.008	0.158	0.051	-0.116	0.316	-0.367		
		Okul Yön. Duy.	0.000	0.000	-0.872	0.158	-5.519	0.129	0.316	0.408		
		Okul Yönetimi	0.000	0.000	-0.431	0.158	-2.728	-0.434	0.316	-1.373		
		Statü	0.000	0.000	-0.803	0.158	-5.082	0.726	0.316	2.297		
		OYK	0.001	0.000	-0.608	0.158	-3.838	-0.038	0.316	-0.121		

Tablo 5 incelendiğinde normallik testlerinin çoğunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p < 0.05$). Anlamlı farklılık bulunmayan gruplara bakıldığında çarpıklık ile basıklık ve bunlara ait standart sapmaya bölünmeleri sonucunda elde edilen değerlerin belirtilen kritik değerlerden (± 1.96) büyük olduğu görülmüştür. Bu durum ise verilerin normal dağılmadığı anlamına gelmektedir. Buna karşın bu duruma uymayan durumların da olduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemede karşılaştırılacak gruplardan birinin normal dağılım gösterdiği diğer grup ya da gruplarda ise normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı verilerin demografik bilgiler açısından karşılaştırılması amacıyla parametrik olmayan yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda ele alınan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi” ve “Okul Yaşam Kalitesi” cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırma yapılan araştırma problemlerinde bu değişkenler iki kategoriye sahip olduğu için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni ise ikiden fazla kategoriye sahip olduğundan bu değişkenlerin karşılaştırıldığı araştırma problemlerinde Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. İlişkisiz örneklemelerde normallik varsayımlarının sağlanmaması durumunda iki grubu birbiriyle karşılaştırmak amacıyla kullanılan yöntem Mann-Whitney U’dur. Eğer karşılaştırılan grup sayısı ikiden fazla ise bu durumda Kruskal-Wallis testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Son araştırma probleminde ise “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi” ve “Okul Yaşam Kalitesi” değişkenleri arasındaki ilişki verilerin normal dağılmamasından dolayı Spearman Rho katsayısı kullanarak incelenmiştir. Büyüköztürk (2016) korelasyon değerlerinin sınıflandırılmasında ilgili katsayının mutlak değerinin 0.00-0.30 arasında olmasını düşük, 0.30-0.70 arasında olmasını orta ve 0.70-1.00 arasında olmasını yüksek ilişki olarak belirtmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemlerine uygun olarak örneklemden toplanan veriler analiz edilmiş olup, elde edilen sonuçlar araştırma problemlerinin sırası doğrultusunda açıklamalar ve tablolar ile sunulmuştur.

4.1 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1 Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin alguları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”nin her bir maddesine öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdeleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. OYKÖ Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Öğretmenler	3. Bu okulda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.	304	47.50	154	24.06	94	14.69	36	5.63	52	8.13
	7. Okulmdaki öğretmenlerin çoğu, en ufak bir şeyde bile kızıp bağırmaya başlıyor.	255	39.84	135	21.09	122	19.06	55	8.59	73	11.41
	10. Okulmda öğrencileri aşağılayan, hakaret eden birçok öğretmen vardır.	345	53.91	107	16.72	96	15.00	51	7.97	41	6.41

Tablo 6. Devamı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Öğretmenler	13. Öğretmenimin (öğretmenlerimin), birçok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum.	84	13.13	68	10.63	112	17.50	151	23.59	225	35.16
	21. Öğretmenlerimin, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.	52	8.13	46	7.19	90	14.06	136	21.25	316	49.38
	26. Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır.	56	8.75	57	8.91	98	15.31	133	20.78	296	46.25
	28. Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.	63	9.84	42	6.56	93	14.53	145	22.66	297	46.41
	31. Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.	50	7.81	34	5.31	92	14.38	132	20.63	332	51.88
	34. Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenlerin çoğu tarafından desteklenmektedir.	68	10.63	48	7.50	158	24.69	157	24.53	209	32.66
Öğrenciler	4. Öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadır.	95	14.84	124	19.38	183	28.59	130	20.31	108	16.88
	8. Okulumda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır.	67	10.47	96	15.00	135	21.09	137	21.41	205	32.03
	14. Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır	116	18.13	76	11.88	133	20.78	124	19.38	191	29.84
	18. Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.	145	22.66	101	15.78	212	33.13	79	12.34	103	16.09
	22. Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.	102	15.94	113	17.66	195	30.47	128	20.00	102	15.94
	25. Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.	84	13.13	77	12.03	168	26.25	151	23.59	160	25.00
	29. Okulumuzda birçok öğrencinin küçük düşürücü bir takma adı vardır.	187	29.22	123	19.22	151	23.59	82	12.81	97	15.16
	32. Okulumdaki insanların çoğu başkalarını küçümsemektedir.	152	23.75	100	15.63	196	30.63	85	13.28	107	16.72
	35. Okulumdaki insanların çoğu, başkalarının kusurlarıyla (kekemelik, şaşılık, çirkinlik vb.) alay etmektedir.	164	25.63	109	17.03	152	23.75	85	13.28	130	20.31

Tablo 6. Devamı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okula Yönelik Duygular	1. Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.	53	8.28	87	13.59	146	22.81	160	25.00	194	30.31	
	11. Bu okulun öğrencisi olduğum için, kendimi şanslı hissediyorum.	68	10.63	49	7.66	136	21.25	124	19.38	263	41.09	
	16. Olanağım olsa başka bir okula nakil yaptırırdım.	287	44.84	93	14.53	140	21.88	45	7.03	75	11.72	
	19. Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.	108	16.88	62	9.69	133	20.78	108	16.88	229	35.78	
	23. Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.	413	64.53	104	16.25	66	10.31	21	3.28	36	5.63	
	27. Başka bir okulda okuyor olsaydım, daha başarılı olurdu.	218	34.06	119	18.59	199	31.09	35	5.47	69	10.78	
	30. İnsanların okulum hakkında kötü sözler söylemesi beni rahatsız eder.	77	12.03	61	9.53	103	16.09	128	20.00	271	42.34	
	33. Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.	53	8.28	47	7.34	144	22.50	134	20.94	262	40.94	
	Okul Yönetimi	2. Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.	47	7.34	51	7.97	112	17.50	177	27.66	253	39.53
		6. Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar	139	21.72	129	20.16	178	27.81	109	17.03	85	13.28
12. Müdürümüzün öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.		69	10.78	61	9.53	135	21.09	149	23.28	226	35.31	
17. Okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim.		144	22.50	95	14.84	168	26.25	107	16.72	126	19.69	
20. Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçlarını belirler.		131	20.47	110	17.19	153	23.91	126	19.69	120	18.75	
24. Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.		157	24.53	139	21.72	156	24.38	92	14.38	96	15.00	
Statü		5. Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.	57	8.91	33	5.16	148	23.13	179	27.97	223	34.84
		9. Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum.	48	7.50	25	3.91	147	22.97	213	33.28	207	32.34
		15. Okuldaki arkadaşlarımla, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.	41	6.41	31	4.84	138	21.56	187	29.22	243	37.97

Tablo 6'ya göre "Öğretmenler" alt boyutunun "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtında en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 10.madde (Okulumda öğrencileri aşağılayan, hakaret eden birçok öğretmen vardır.) (f=345, %53,91) sahip iken en düşük frekans ve yüzdelerik değere 31. madde (Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.) (f=50, %7,81) sahiptir. "Kararsızım" yanıtında en yüksek ve düşük frekans ve yüzdelerik değere sırasıyla 34. madde (Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenlerin çoğu tarafından desteklenmektedir.) (f=158, %24,69) ve 21.madde (Öğretmenlerimin, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.) (f=90, %14,06) sahiptir. "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtında ise en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 31.madde (Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.) (f=332, %51,88) sahip iken en düşük değerlere 10. madde (Okulumda öğrencileri aşağılayan, hakaret eden birçok öğretmen vardır.) (f=41, %6,41) sahiptir. "Öğrenciler" alt boyutunun "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtında en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 29. madde (Okulumuzda birçok öğrencinin küçük düşürücü bir takma adı vardır.) (f=187, %29,22), en düşük değerlere ise 8.madde (Okulumda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır.) (f= 67, %10,47) sahiptir. "Kararsızım" yanıtında da en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 18. madde (Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.) (f=212, %33,13) sahip iken en düşük frekans ve yüzdelerik değer ise 8.madde (Okulumda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır.) (f=135, %21,09) gözlemlenmiştir. "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtında ise en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 8. madde (Okulumda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır.) (f=205, %32,03) sahip iken en düşük frekans ve yüzdelerik değere 29.madde (Okulumuzda birçok öğrencinin küçük düşürücü bir takma adı vardır.) (f=97, %15,16) sahiptir. "Okula Yönelik Duygular" alt boyutunun "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtında en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 23. madde (Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.) (f=413, %64,53) sahip iken en düşük frekans ve yüzdelerik değere 1. madde (Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.) ve 33. madde (Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.) (f=53, %8,28) sahiptirler. "Kararsızım" yanıtında en yüksek ve düşük frekans ve yüzdelerik değere sırasıyla 27. madde (Başka bir okulda okuyorsa dım, daha başarılı olurdu m.) (f=199, %31,9) ve 23. madde (Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.) (f=66, %10,31) sahiptir, "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtında ise en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 30. madde (İnsanların okulum hakkında kötü

sözler söylemesi beni rahatsız eder.) (f=271, %,42,34) sahip iken en düşük değerlere 23. madde (Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.) (f=36, %5,63) sahiptir. “Okul Yönetimi” alt boyutunun “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtında en yüksek frekans ve yüzdeler değere 24. madde (Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.) (f=157, %23,53) sahip iken en düşük frekans ve yüzdeler değere 2.maddede (Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.) (f=47, %7,34) gözlenmiştir. “Kararsızım” yanıtında da en yüksek frekans ve yüzdeler değere 6. madde (Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.) (f=178, %27,81) sahip iken 2. madde ise (Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.) (f=112, %17,50) en düşük frekans ve yüzdeler değere sahiptir. “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtında ise en yüksek frekans ve yüzdeler değere 2.madde (Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.) (f=253, %39,53) sahip iken en düşük frekans ve yüzdeler değere 6. madde (Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.) (f=85, %13,28) sahiptir. “Statü” alt boyutunun “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtında en yüksek frekans ve yüzdeler değere 5.madde (Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.) (f=57, %8,91) sahip iken en düşük frekans ve yüzdeler değere 15.madde (Okuldaki arkadaşlarımın, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.) (f=41, %6,41) sahiptir. “Kararsızım” yanıtında da “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtında olduğu gibi en yüksek frekans ve yüzdeler değere 5. maddede (f=148, %23,13) en düşük frekans ve yüzdeler değere ise 15.maddede (f=138, %21,56) gözlemlenmiştir. “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtında ise en yüksek frekans ve yüzdeler değere 15. madde (f=243, %37,97) sahip iken en düşük frekans ve yüzdeler değere 9.madde (Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum.) (f=207, %32,34) sahiptir.

OYKÖ’nün alt boyutlarında yer alan maddelere verilen yanıtlar ve ölçeğin tamamına verilen yanıtların toplanmasıyla alt boyut puanları ve toplam puanlar elde edilmiştir. Elde edilen bu puanlar için betimsel istatistikler hesaplanmış olup Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Min.	Maks.	Medyan	Art. Ort.	Madde Art. Ort.	Std. Sapma
Öğretmenler	9.00	45.00	36.00	34.645	3.849	8.027
Öğrenciler	9.00	45.00	27.00	26.588	2.954	7.410
Okula Yönelik Duygular	8.00	40.00	31.00	29.873	3.734	7.439
Okul Yönetimi	6.00	30.00	19.00	18.958	3.160	5.558
Statü	3.00	15.00	12.00	11.413	3.804	2.848
Okul Yaşam Kalitesi	51.00	175.00	122.00	121.477	3.471	23.096

Tablo 7’de hesaplanan betimsel istatistikler incelendiğinde “Öğretmenler”, “Öğrenciler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Okul Yönetimi” ve “Statü” alt boyutları için medyan değerlerinin sırasıyla 36.00, 27.00, 31.00,19.00 ve 12.00; aritmetik ortalamalarının sırasıyla 34.645, 26.588, 29.873, 18.958 ve 11.413; standart sapmaların sırasıyla 8.027, 7.410, 7.439, 5.558 ve 2.848 olduğu görülmüştür. Toplam puan olan “Okul Yaşam Kalitesi” açısından medyan 122.00, aritmetik ortalama 121.477 ve standart sapma 23.096 hesaplanmıştır. Her altı puan için medyan değerinin aritmetik ortalamadan büyük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte her bir alt boyut ve toplam puan için hesaplanan madde aritmetik ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin yanıtlarının “Öğretmenler” (3.849), “Okula Yönelik Duygular” (3.734) ve “Statü” (3.804) alt boyutları için “Katılıyorum”; “Öğrenciler” (2.954), “Okul Yönetimi” (3.160) alt boyutları ve “Okul Yaşam Kalitesi” için “Kararsızım” yanıtına yakın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte madde aritmetik ortalaması en düşük “Öğrenciler” alt boyutunda iken en yüksek “Öğretmenler” alt boyutundadır.

4.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Mann-Withney U testi ile kız ve erkek öğrencilerin puanları karşılaştırılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

	Cins.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öğretmenler	Kız	353	349.30	123301.50	40490.500	0.000*
	Erkek	287	285.08	81818.50		
Öğrenciler	Kız	353	318.26	112345.00	49864.000	0.733
	Erkek	287	323.26	92775.00		
Okula Yönelik Duygular	Kız	353	342.00	120724.50	49864.000	0.001*
	Erkek	287	294.06	84395.50		
Okul Yönetimi	Kız	353	342.88	121036.00	42756.000	0.001*
	Erkek	287	292.98	84084.00		
Statü	Kız	353	319.48	112776.50	50295.500	0.876
	Erkek	287	321.75	92343.50		
Okul Yaşam Kalitesi	Kız	353	342.08	120754.00	43038.000	0.001*
	Erkek	287	293.96	84366.00		

* $p < 0.05$

Tablo 8'e göre "Öğrenci" ($U = 49864$, $p > 0.05$), ve "Statü" ($U = 50295$, $p > 0.05$), alt boyutları hariç tüm alt boyutlarda ve "Okul Yaşam Kalitesi" nde ($U = 43038$, $p < 0.05$) cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. "Öğretmen" ($U = 40490,5$, $p < 0.05$) alt boyutunda sıra ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin sıra ortalamasının erkek öğrencilerin sıra ortalamasından fazla olduğu görülmüştür. Bunun sonucu olarak bu alt boyutta farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. "Okula Yönelik Duygular" ($U = 49864$, $p < 0.05$) ve "Okul Yönetimi" alt boyutlarında da sıra ortalamalarına göre farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Bu ifade "Okul Yaşam Kalitesi"nde de devam etmiş olup farklılaşma kız öğrenciler lehine olmuştur.

4.1.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda "Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ve alt boyutları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Kruskal-Wallis testi ile 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin puanları karşılaştırılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf	N	Sıra Ort.	S.d.	χ^2	<i>p</i>	Fark
Öğretmenler	5	150	393.26	3	34.586	0.000*	5-6, 5-7, 5-8
	6	206	315.55				
	7	182	277.26				
	8	102	300.65				
Öğrenciler	5	150	403.62	3	48.519	0.000*	5-6, 5-7, 5-8, 7-8
	6	206	297.41				
	7	182	269.01				
	8	102	336.77				
Okula Yönelik Duygular	5	150	397.68	3	40.670	0.000*	5-6, 5-7, 5-8
	6	206	319.64				
	7	182	288.77				
	8	102	265.35				
Okul Yönetimi	5	150	340.72	3	4.197	0.241	-
	6	206	315.21				
	7	182	324.78				
	8	102	293.82				
Statü	5	150	318.79	3	0.335	0.953	-
	6	206	326.23				
	7	182	318.72				
	8	102	314.63				
Okul Yaşam Kalitesi	5	150	399.07	3	38.446	0.000*	5-6, 5-7, 5-8
	6	206	313.00				
	7	182	280.63				
	8	102	291.26				

* $p < 0.05$

Tablo 9’da “Okul Yönetimi” ve “Statü” alt boyutlarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($\chi^2_{(3)} = 4.197$, $p > 0.05$ ve $\chi^2_{(3)} = 0.335$, $p > 0.05$); “Öğretmenler”, “Öğrenciler” ve “Okula Yönelik Duygular” alt boyutları ile “Okul Yaşam Kalitesi”nde anlamlı farklılık (sırasıyla $\chi^2_{(3)} = 34.586$, $p < 0.05$; $\chi^2_{(3)} = 48.519$, $p < 0.05$; $\chi^2_{(3)} = 40.670$, $p < 0.05$ ve $\chi^2_{(3)} = 38.446$, $p < 0.05$) bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan durumlar için yapılan çoklu karşılaştırmalar ile “Öğretmenler” ve “Okula Yönelik Duygular” alt boyutları ile “Okul Yaşam Kalitesi”ndeki anlamlı farklılığın 5. sınıf ile 6. Sınıf, 5. sınıf ile 7. sınıf ve 5. sınıf ile 8. sınıf arasında olup her birinde 5. sınıf lehine olduğu görülmüştür. Bunların dışında kalan “Öğrenciler” alt boyutundaki ortaya çıkan farklılık diğer farklılıklarda olduğu gibi 5. sınıf ile 6. sınıf, 5. sınıf ile 7. sınıf, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine ve 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 8. sınıf lehinedir.

4.1.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ve alt boyutları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Mann-Withney U testi ile ortaokul ve imam hatip ortaokul öğrencilerin puanları karşılaştırılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarının Okul Türü Açısından

Karşılaştırılması						
	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretmenler	Ortaokul	404	302.85	122352.00	40542.000	0.002*
	İHO	236	350.71	82768.00		
Öğrenciler	Ortaokul	404	303.14	122469.50	40659.500	0.002*
	İHO	236	350.21	82650.50		
Okula Yönelik Duygular	Ortaokul	404	292.33	118102.00	36292.000	0.000*
	İHO	236	368.72	87018.00		
Okul Yönetimi	Ortaokul	404	282.67	114197.00	32387.000	0.000*
	İHO	236	385.27	90923.00		
Statü	Ortaokul	404	315.43	127434.50	45624.500	0.360
	İHO	236	329.18	77685.50		
Okul Yaşam Kalitesi	Ortaokul	404	287.42	116117.50	45624.500	0.000*
	İHO	236	377.13	89002.50		

* $p < 0.05$

Tablo 10’da görüldüğü üzere “Statü” ($U = 45624,5, p > 0.05$) alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda ve “Okul Yaşam Kalitesi” nde imam hatip ortaokulları öğrencilerinin cevapları ve ortaokul öğrencilerinin cevapları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. “Öğretmen” ($U = 40542, p < 0.05$) ve “Öğrenci” ($U = 40659, p < 0.05$) alt boyutlarında sıra ortalamaları incelendiğinde imam hatip ortaokulu öğrencilerinin değerinin ortaokul öğrencilerinin değerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum farklılaşmanın imam hatip okulu öğrencilerinin lehine gerçekleştiğinin bir kanıtıdır. Aynı durum “Okula Yönelik Duygular” ($U = 36292, p < 0.05$), “Okul Yönetimi” ($U = 32387, p < 0.05$) alt boyunlarında ve “Okul Yaşam Kalitesi” nde ($U = 45624,5, p < 0.05$) de devam etmiş olup farklılaşma imam hatip ortaokulu öğrencilerinin lehine olmuştur.

4.2 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nin her bir maddesine öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdeleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. YBÖEÖ Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim	43	6,72	31	4,84	106	16,56	190	29,69	270	42,19
2.Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım	43	6,72	63	9,84	147	22,97	195	30,47	192	30,00
3.Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım	38	5,94	49	7,66	152	23,75	202	31,56	199	31,09
4.Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım	59	9,22	99	15,47	147	22,97	150	23,44	185	28,91
5.Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim	40	6,25	34	5,31	109	17,03	195	30,47	262	40,94
6.Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim	49	7,66	47	7,34	168	26,25	173	27,03	203	31,72
7.Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem	37	5,78	43	6,72	113	17,66	157	24,53	290	45,31
8.Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım	31	4,84	30	4,69	70	10,94	187	29,22	322	50,31
9.Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem	63	9,84	51	7,97	152	23,75	154	24,06	220	34,38
10.Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım	46	7,19	41	6,41	112	17,50	194	30,31	247	38,59
11.Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm	38	5,94	33	5,16	75	11,72	176	27,50	318	49,69

Tablo 11. Devamı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Gelişime Açıklık Boyutu	12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığımı düşünürüm.	58	9,06	48	7,50	179	27,97	170	26,56	185	28,91
	13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim	34	5,31	37	5,78	111	17,34	177	27,66	281	43,91
	14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyuyorum	33	5,16	69	10,78	172	26,88	174	27,19	192	30,00
	15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim	32	5,00	29	4,53	96	15,00	193	30,16	290	45,31
	16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.	45	7,03	55	8,59	138	21,56	181	28,28	221	34,53
	17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm	31	4,84	22	3,44	81	12,66	151	23,59	355	55,47

Tablo 11'e göre "Öğrenmeye İsteklilik" alt boyutunun "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtında en yüksek frekans ve yüzdeler değere 9. madde (Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem) (f=63, %9,84) sahip iken en düşük frekans ve yüzdeler değere 8. madde (Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.) (f=31, %4,84) sahiptir. "Kararsızım" yanıtında en yüksek ve düşük frekans ve yüzdeler değere sırasıyla 6. madde (Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim.) (f=168, %26,25) ve 8. madde (Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.) (f=70, %10,94) sahiptir. "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtında ise en yüksek frekans ve yüzdeler değere 11. madde (Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığımı düşünürüm.) (f=318, %49,69) sahip iken en düşük değerlere 4. madde (Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım.) (f=185, %28,91) sahiptir. "Gelişime Açıklık" alt boyutunun "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtında en yüksek frekans ve yüzdeler değere 12. madde (İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığımı düşünürüm.) (f=58, %9,06), en düşük değerlere ise 17. madde (Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.) (f= 31, %4,84) sahiptir.

“Kararsızım” yanıtında da en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 12. madde (İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.) (f=179, %27,97) sahip iken en düşük frekans ve yüzdelerik değere ise 17. maddede (Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.) (f=81, %12,66) gözlemlenmiştir. “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtında ise en yüksek frekans ve yüzdelerik değere 17. madde (Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.) (f=355, %55,47) sahip iken en düşük frekans ve yüzdelerik değere 12. madde (İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.) (f=185, %28,91) sahiptir.

YBÖEÖ’nün alt boyutlarında yer alan maddelere verilen yanıtlar ve ölçeğin tamamına verilen yanıtların toplanmasıyla alt boyut puanları ve toplam puanlar elde edilmiştir. Elde edilen bu puanlar için betimsel istatistikler hesaplanmış olup Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Min.	Maks.	Medyan	Art. Ort.	Madde Art. Ort.	Std. Sapma
Öğrenmeye İsteklilik	11.00	55.00	43.00	42.209	3.837	8.549
Gelişime Açıklık	6.00	30.00	24.00	23.263	3.877	4.876
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	18.00	85.00	67.00	65.472	3.851	12.623

Tablo 12’de hesaplanan betimsel istatistikler incelendiğinde “Öğrenmeye İsteklilik” alt boyutu için medyan değerinin 43.00, aritmetik ortalamasının 42.209 ve standart sapmanın 8.549 olduğu görülmüştür. “Gelişime Açıklık” alt boyutunda medyan 24.00, aritmetik ortalama 23.263 ve standart sapma 4.876’dır. Toplam puan olan “Yaşam boyu Öğrenme Eğilimi” açısından medyan 67.00, aritmetik ortalama 65.472 ve standart sapma 12.623 hesaplanmıştır. Her üç puan için medyan değerinin aritmetik ortalamadan büyük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte her bir alt boyut ve toplam puan için hesaplanan madde aritmetik ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin yanıtlarının her üç değişken açısından “Katılıyorum” yanıtına yakın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte madde aritmetik ortalaması en düşük “Öğrenmeye İsteklilik” (3.837) alt boyutunda iken en yüksek “Gelişime Açıklık” (3.877) alt boyutundadır.

4.2.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Mann-Withney U testi ile kız ve erkek öğrencilerin puanları karşılaştırılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

	Cins.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öğrenmeye İsteklilik	Kız	353	346,46	122302,00	41490,000	0.000*
	Erkek	287	288,56	82818,00		
Gelişime Açıklık	Kız	353	341,10	120407,00	43385,000	0.002*
	Erkek	287	295,17	84713,00		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Kız	353	346,44	122292,00	41500,000	0.000*
	Erkek	287	288,60	82828,00		

* $p < 0.05$

Tablo 13 incelendiğinde “Öğrenmeye İsteklilik” ($U = 41490, p < 0.05$), “Gelişime Açıklık alt boyutları” ($U = 43385 p < 0.05$) ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminde” ($U = 41500, p < 0.05$) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. “Öğrenmeye İsteklilik” alt boyutunda sıra ortalamaları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkeklerden fazla olduğu gözlenmekte olup bu durum farklılaşmanın kız öğrencilerin lehine olduğunu göstermektedir. “Gelişime Açıklık” alt boyutunda da farklılaşmanın kız öğrencilerin lehine gerçekleştiği görülmüş olup aynı durumun “Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminde” de geçerli olduğu saptanmıştır.

4.2.3 Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Kruskal-Wallis testi ile 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin puanları karşılaştırılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf	N	Sıra Ort.	S.d.	χ^2	<i>p</i>	Fark
Öğrenmeye İsteklilik	5	150	371,82	3	22.616	0.000*	5-7, 5-8
	6	206	330,86				
	7	182	291,18				
	8	102	276,42				
Gelişime Açıklık	5	150	339,72	3	2.241	0.524	-
	6	206	312,81				
	7	182	318,23				
	8	102	311,82				
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	5	150	365,37	3	14.564	0.002*	5-7, 5-8
	6	206	322,88				
	7	182	299,67				
	8	102	286,87				

* $p < 0.05$

Tablo 14'e göre "Gelişime Açıklık" alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($\chi^2_{(3)} = 2.241, p > 0.05$); "Öğrenmeye isteklilik" alt boyutu ile "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi"nde anlamlı farklılık ($\chi^2_{(3)} = 22.616, p < 0.05$ ve $\chi^2_{(3)} = 14.564, p < 0.05$) bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan durumlar için yapılan çoklu karşılaştırmalar ile "Öğrenmeye İsteklilik" alt boyutundaki anlamlı farklılığın 5. sınıf lehine 5. sınıf ile 7. sınıf arasında ve yine 5. sınıf lehine 5. sınıf ile 8. sınıf arasında olduğu görülmüştür. "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi"nde de ortaya çıkan farklılık "Öğrenmeye İsteklilik" alt boyutunda olduğu gibi 5. sınıf lehine 5. sınıf ile 7. sınıf arasında ve yine 5. sınıf lehine 5. sınıf ile 8. sınıf arasındadır.

4.2.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda "Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda Mann-Withney U testi ile ortaokul ve imam hatip ortaokul öğrencilerin puanları karşılaştırılmış olup bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenmeye İsteklilik	Ortaokul	404	321,71	129971,00	47183,000	0.828
	İHO	236	318,43	75149,00		
Gelişime Açıklık	Ortaokul	404	313,47	126641,50	44831,500	0.207
	İHO	236	332,54	78478,50		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Ortaokul	404	318,73	128766,00	46956,000	0.751
	İHO	236	323,53	76354,00		

Tablo 15'ten görüleceği üzere “Öğrenmeye İsteklilik” ($U = 128871$, $p > 0.05$), “Gelişime Açıklık” alt boyutları ($U = 44831,5$ $p > 0.05$) ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminde” ($U = 46956$, $p > 0.05$) imam hatip ortaokulu öğrencileri ve ortaokul öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4.3 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTESİ ALGILARI İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDA ANLAMLILIK İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda “Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim ve alt boyut puanları ile okul yaşam kalitesi ve alt boyut puanları arasında Spearman Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayılar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişki

	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi
Öğretmenler	0.529**	0.355**	0.500**
Öğrenciler	0.091*	-0.057	0.047
Okula Yönelik Duygular	0.487**	0.362**	0.476**
Okul Yönetimi	0.414**	0.264**	0.387**
Statü	0.332**	0.340**	0.354**
Okul Yaşam Kalitesi	0.510**	0.332**	0.481**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Tablo 16 incelendiğinde araştırma probleminin temel değişkenleri olan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi” ile “Okul Yaşam Kalitesi” arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ($r_s=0.481$, $p < 0.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi” ile “Okul Yaşam Kalitesi” alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında “Öğrenciler” alt boyutu (düşük ve anlamlı olmayan $r_s=0.047$, $p > 0.05$) dışındaki “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Okul Yönetimi” ve “Statü” alt boyutlarında pozitif, orta düzey ve anlamlı bir ilişki (sırasıyla $r_s=0.500$, $p < 0.01$; $r_s=0.476$, $p < 0.01$; $r_s=0.387$, $p < 0.01$ ve $r_s=0.354$, $p < 0.01$) bulunmuştur. “Okul Yaşam Kalitesi” açısından “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında hem “Öğrenmeye İsteklilik” ($r_s=0.510$, $p < 0.01$) hem de “Gelişime Açıklık” ($r_s=0.332$, $p < 0.01$) alt boyutlarında pozitif, orta düzey ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bunun dışında her iki değişkenin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde en yüksek ilişkinin “Öğrenmeye İsteklilik” ile “Öğretmenler” ($r_s=0.529$); en düşük ilişkinin “Gelişime Açıklık” ile “Öğrenciler” ($r_s=-0.057$) arasında olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırmanın temel problemine ve alt problemlerine paralel olarak sunulmuş, daha sonra ulaşılan bu sonuçlar ışığında hem araştırma sonuçlarına dayalı hem de ileride benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1 Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar

Bu çalışma, araştırmanın örneklemini oluşturan 640 öğrencinin okul yaşam kalitesi algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamış ve grubun okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3.47 olarak bulunmuştur. Alan yazın taraması sonucunda da yapılan çalışmalarda elde edilen puanların 1-5 puan aralığına çevrildiği ve 3.47, 3.27 ve 3.15 gibi ortalamaların orta düzey olarak yorumlandığı görülmüştür. Literatür taraması neticesinde, elde edilen puanların orta düzeyde olduğu ve bu sonuca dayanarak da çalışmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu veriler yapılan diğer akademik çalışmaların sayısal verileri ile benzerlik göstermektedir. Sarı (2007) ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarıyla ilgili yapmış olduğu nitel çalışmasında öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasını 3.47 olarak bulmuş ve orta düzey olarak yorumlamıştır. Karalar (2017) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamasının 3.27 olduğunu ve öğrencilerin orta düzeyde okul yaşam kalitelerinin olduğu yorumunu getirmiştir. Bilgiç (2009) de ortaokul öğrencileri ile çalıştığı bir araştırmasında öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarını 3.15 olarak bulmuştur ve bu sonuç ile mevcut araştırma birbirini destekler niteliktedir.

Çalışma kapsamında okul yaşam kalitesi alt boyutlarından elde edilen en düşük puanların “Öğrenciler” alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu boyuttaki maddelere içerik olarak bakıldığında öğrencilerin öğretmen ders anlatırken dersi dinlememeleri, çoğu öğrencinin birbirini kırdığı, küfürlü konuştukları ve öğrencilerin birbirleriyle alay ettikleri gibi ifadelerden oluştuğu görülmüştür. Bu boyuttaki puanların düşük çıkmasının sebebi öğrenciler arasındaki akran zorbalığının göstergesi olabilir. Alaca (2011) da iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin okul yaşam kalitelerini ve okula aidiyetlerini araştırdığı çalışmasında bu boyutta çıkan puanlarının düşük olmasının sebebini akranlar arasındaki ilişkinlerin olumsuz olmasından kaynaklandığını savunmuştur. Sarı (2007) Adana ilinde 2254 ortaokul öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeğindeki ilgili alt boyuttan düşük puanlar aldıklarını belirtmiş ve bu sonucun öğrenci-öğrenci iletişimde bir problem olduğunun göstergesi olabileceğini ifade etmiştir.

Okul yaşam kalitesi ölçeği alt boyutları sayısal verileri incelendiğinde ise en yüksek puanın “Öğretmenler” alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu boyut “Okuldaki öğretmenlerimin çoğunu seviyorum”, “Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.”, “Öğretmenlerimiz dersleri daha zevkli hale getirmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.”, “Öğretmenlerimin, birçok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum.” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler ışığında öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebini araştırmanın çalışma grubunun ilçe ve ilçeye yakın olan köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin oluşturması olabilir. İl merkezlerindeki okullara nazaran ilçe ve köy okullarındaki öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıklar öğrencinin öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde etkili olmuş olabilir. Çelikten (2005) öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini belirtirken küçük köy ve taşralarda öğretmenin her şeyi bilen en prestijli insan olarak tanımlaması da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların en düşük “Öğrenciler” alt boyutu olurken, en yüksek puanların ise “Öğretmenler” boyutunda olması akran zorbalığına karşı öğretmene bağlılık olarak da yorumlanabilir.

Akranlarıyla problem yaşayan, küçük düşürülen ve alay edilen kurban öğrencilerin problemlerine eşitlikçi ve demokratik bir yaklaşımla müdahalede bulunabilen öğretmenler, öğrencilerin okula bağlanmalarına ve kendilerine karşı olumlu tutum sergilemelerine olanak sağlamış olabilirler.

5.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları cinsiyet açısından istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen veriler neticesinde kız öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazında hem yurt içi hem de yurt dışında mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalara rastlanmıştır.

Literatür incelendiğinde yurt içinde Önder ve Sarı (2012), Alaca (2011), Karalar (2017), Durmaz (2008) ve Demir ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları çalışmalarda, yurt dışında Marks (1998), Mok ve Flynn (2002), Karatzias ve diğerleri (2002) tarafından yapılan okul yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalarda kız öğrenciler lehine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak Tunç ve Beşaltı (2012) okul yaşam kalitesini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir ve ölçeğin toplamından elde edilen puanlar arasında cinsiyet değişkeni için anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Gedik (2009) de yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre okula yönelik duygular ve sosyal etkinlik alt boyutları dışında herhangi bir grup lehine anlamlı bir sonuç elde edilmediğini belirtmiştir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerde cinsiyete göre farklılığın oluşmasında, kız ve erkek çocukların yetiştirirken sergilenen toplumsal tutumlarda öğrencilerin okulda sergiledikleri davranışların ve tutumların bir göstergesi olabilir. Karalar (2017) da yapmış olduğu çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve bu durumun erkek çocuklarının ataerkil toplum yapısına göre yetiştirilmesi ve kız çocukların daha naif ve uysal yetiştirilmelerinin okul çağındaki davranışlarının da belirleyicisi olabileceği yorumunu getirmiştir. Verkuyten ve Thijs (2002) de kız öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde ve öğretmenlerle olan iletişimlerinde daha iyi olmaları, erkek öğrencilerin daha çok kendi bağımsızlıkları ile ilgilenmeleri sebebiyle kız

öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve okuldan doyumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu savunmuştur.

5.1.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında okul yaşam kalitesi ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre okul yaşam kalitesi ve “Öğretmenler” ve “Okula Yönelik Duygular” alt boyutlarında 5. sınıfların lehine, “Öğrenciler” alt boyutunda hem 5.sınıf hem de 8. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin “Okul Yönetimi ve Statü” alt boyutları ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Alan yazında mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmaların olmasının yanı sıra farklılık gösteren bulgulara ve yorumlara rastlanmıştır.

Kong (2008) ilköğretim öğrencilerinin ve ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algularını incelemiş ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Doğan ve Çelik (2014) ise lise öğrencileriyle çalıştıkları araştırmada sınıf düzeylerinin artmasıyla okul yaşam kalitesi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Ortaokul öğrencileri ile çalışan Bilgiç (2009) de 6.sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinden daha yüksek olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmaların mevcut çalışma ile benzer sonuçlar elde ettiği ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesinin azaldığı söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sayısal veriler ışığında sınıf düzeyi arttıkça okula yönelik duyguların ve okuldan memnuniyetin azalmasının sebebi ortaokul kademesinde olan öğrencilerin yaşadığı dönemin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Mevcut çalışmayla ortak sonuç elde eden Karalar (2017) çalışmasında ergenlik döneminin başlaması ve ergen benmerkezciliğinin getirdiği otoriteye karşı gelme ve başkaldırma gibi davranışlar bireylerde huzursuzluk yaratmaya ve sorunlar oluşturmaya başladığını belirtmiştir. Bu süreçte bireylerin okullarda okul yönetimi ve öğretmenlerle çatışma içerisinde olmaları öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

5.1.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları okul türüne göre incelediğinde imam hatip ortaokulları öğrencilerinin verdikleri cevaplar ile ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevaplar arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Okul yaşam kalitesi ve alt boyutlarının okul türü açısından karşılaştırıldığında imam hatip ortaokulu öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sonucu olarak imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul yaşam kalitelerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında okul türüne değişkenine göre okul yaşam kalitesi algıları incelenmiştir. Literatür çalışmaları incelendiğinde birebir aynı parametreleri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olmasına karşın okulların bulunduğu yerin sosyo-ekonomik açıdan veya okul sahip olduğu başarılar açısından değerlendirildiği çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen Dönmez' in (2016) çalışmasında okul türü değişkeninin okul yaşam kalitesi üzerinde anlamlı fark oluşturmadığını belirttiği görülmüştür.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular imam hatip öğrencilerinin lehine çıkmasının sebebi son yıllarda din öğretimi yapan kurumlarda bakanlık kontrolünün sağlanarak eğitim şartlarının iyileştirilmesi olabilir. Son yıllarda Türkiye genelinde imam hatip ortaokullarına taleplerin artması sebebiyle bu türdeki okulların sayıları artmış ve MEB bünyesinde resmi gazetede yayınlanarak Din Öğretimi Genel Müdürlüğü birimi oluşturulmuştur. Bu kapsamda okullarda din öğretimini güvenilir kaynaklardan yapmak, hafızlık eğitimleri gerçekleştirmek, öğrencilerin yabancı dil becerileri geliştirmek üzere belli şartları sağlayan okullarda özel uygulanmakta ve farklı yabancı dillerde (İngilizce, Arapça, Almanca ve İspanyolca) talep üzerine hazırlık dil sınıfları açılmaktadır. Aynı zamanda yine Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne, öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla okul içi ve okul dışı farklı etkinlikler, yarışmalar ve projeler düzenlenmektedir. Bu okullarda daha iyi ve kaliteli bir eğitim verilmesi için sadece öğrencilere yönelik değil aynı zamanda öğrenci velilerine yönelik anne baba eğitimleri de verilmiştir (MEB, 2016). Bu kapsamda ortaokul öğrencilere kıyasla imam hatip ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin daha yüksek olmasının nedeni, öğrencilerin hem akademik gelişimlerini hem de okul içi etkinlikler,

yarışmalar ve projelerle başarıyı tatmalarını sağlayacak olanaklara sahip olmalarından kaynaklanabilir.

5.1.5 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında çalışma grubu olan ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim puanları hesaplanmış en düşük puanın 18, en yüksek puanın ise 85 olduğu görölmüştür. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden alınan toplam puanların ortalaması 65,472 olarak bulunmuş, elde edilen puanlar 1-5 puan aralığına çevrilmiş ve sonuç 3.85 şeklinde bulunmuştur. Erdoğan ve Aarsal (2016) tarafından 5’li likert tipinde geliştirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85’tir. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde Gür-Erdoğan, Bayat ve şentürk (2017) alışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden bu puan aralığından puan arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin de artacağını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada bulgularında yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin kesme puanını 69 <orta<75,5 şeklinde vermişlerdir. Bu bulgular ışığında bu çalışma için öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazın taramasında ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırmaların kısıtlı olmasından kaynaklı birebir bu sonuçla benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak Arcagök (2014) öğretmenlerle çalıştığı bir araştırma öğretmenlerin, Yılmaz (2018) ise yaptığı çalışmada eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Coşkun ve Demirel (2012) alışmalarında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Kozikoğlu ve Altunova (2018) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutları açısından incelendiğinde madde aritmetik ortalamasının “Öğrenmeye İsteklilik” boyutunda düşük olduğu görölmüştür. Bu boyutun “Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım.”, “Öğrenme konusunda uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım.”, “Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğumda olduğuna inanırım.” gibi ifadeler içermesi belirli öğretim programı dâhilinde öğrenmelerini gerçekleştiren ve öğrenme kaynakları

olarak ders kitaplarına sahip olan ortaokul öğrencileri tarafından yorumlanması güçlük oluşturmuş olabilir. Ancak bu çalışma kapsamında bu boyutun “Gelişime Açıklık” alt boyutuna kıyasla 3.83 madde aritmetik ortalaması düşük bulunsa da 1-5 puan aralığında değerlendirildiğinde elde edilen puanın yüksek denilebilecek bir değerde olduğu söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği “Gelişime Açıklık” alt boyutundan öğrencilerin aldıkları puanların, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği toplam puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu boyutta yer alan “Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.”, “Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim.” ve “Kişisel ve mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim.” ifadeler en yüksek “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” yanıtının alındığı ifadelerdir. Aynı zamanda “Öğrenmeye İsteklilik” boyutunda da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.” maddesine katıldıkları görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin eğitim hayatları boyunca gerekli kazanımlarla desteklendiklerinde yaşam boyu öğrenen bireyler olabileceği yorumu getirilebilir.

5.1.6 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında yaşam boyu öğrenme eğilimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması kız öğrenciler için 346,44 iken, erkek öğrencilerin 288,60’tır. Bu sayısal veriler doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu ortaya konmuştur.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelenmiş ve cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme arasında ilişkinin hem yurtiçi hem yurt dışındaki çalışmalarla benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin çalışma yapan Coşkun ve Demirel (2009), sınıf öğretmenliği alanında tezsiz yüksek lisan yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini araştıran

Özçiftçi (2014), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu ve sosyal duygusal öğrenmeleri ile ilgili araştırma yapan Akçaalan (2016), eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmelerini farklı değişkenler açısından karşılaştıran Yılmaz (2018) ve ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenmeleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelen Yurdakul (2016) cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğiliminin kızlar lehine olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Yurt dışında yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyet değişkeni açısından incelendiği çalışmalarda da kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür (Goodrich, 2015; Silberstag 2011, Jansen- Simmermon 2005 ve Chang ve diğerleri, 2012). Tunca ve diğerleri (2015), Savuran (2014) ve Ataca (2007) çalışmalarında bu çalışmada elde edilen bulguların tersine cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğiliminin farklılaşmadığını dile getirmişlerdir.

Yapılan mevcut çalışmanın sayısal verileri incelediğinde hem okul yaşam kalitesi algıları hem de yaşam boyu öğrenme eğilimleri kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Günümüz şartları gereği kadının iş hayatına atılması onları başarılı olmaya zorlamış olabilir. Jenkins (2004) yapmış olduğu çalışmasında belirttiği üzere okul çağında toplumsal ya da bireysel sebeplerden dolayı eğitimlerini yarıda bırakmış olan kadınlar için yaşam boyu öğrenme kavramı oldukça büyük öneme sahip olmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kız öğrenciler lehine sonuçlar elde edilmesi son zamanlarda değişen toplumsal cinsiyet algıları olabilir.

5.1.7 Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında yaşam boyu öğrenme eğilimi ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ve “Öğrenmeye İsteklilik” alt boyutunda 5. sınıf ile 7.sınıf arasında ve 5. sınıf ile 8.sınıf arasında 5. sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin “Gelişime Açıklık” alt boyutu ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu çalışmadaki bulguyu destekler nitelikte olan Goodrich (2015) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu

görülmüştür. Fakat bu çalışmadan farklı olarak, çalışmada küçük sınıflar lehine farklılığın oluşacağı varsayılmasına rağmen büyük sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tunca ve diğerleri (2015), öğretmen adaylarıyla çalıştığı araştırmasında da benzer sonuç elde etmişler ve 1.sınıf öğretmen adaylarını yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Akçaalan (2016) tarafından yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından değerlendirilmiş ve sınıf yaşam boyu öğrenme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Yurdakul (2016) ve Coşkun ve diğerleri (2005) de yaptıkları çalışmalarda çalışma gruplarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda bu değişken üzerinde farklı gruplar için farklı sonuçlar elde edildiği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışma için elde edilen bulgulara göre 5.sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğrenmeye istekliliklerin yüksek çıkmasının sebebi yeni girdikleri farklı bir okul ortamında karşılaştıkları eksiklikler ve yenilikler olabilir. Henüz ilkokulun birinci kademesini bitirip ikinci kademesine geçen 5.sınıf öğrencilerinin yeni bir okula uyum sağlamada, bir öğretmenden birçok branş öğretmenine alışmada ve yeni bir arkadaş çevresinde yer edinmede karşılaştıkları yeni olan ve eksik olan bilgilerin tamamlaması öğrenmeye daha istekli ve açık olmalarını sağlamış olabilir.

Araştırma kapsamında bu alt problem için elde edilen diğer bir sonuç ise “Gelişime Açıklık” boyutu ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış olmasıdır. Bunun nedenin ise çalışma grubunun ortaokul öğrencilerinden oluşuyor olması ve bu yaş grubunun henüz öğrenme aşamasında olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen sonucun nedeni olarak ortaokul öğrencilerinin yükseköğretime geçiş sınavlarına, meslek seçimine ve iş hayatının getirebileceği sorumluluklara kendilerini henüz daha yakın görmemeleri neden olmuş olabilir.

5.1.8 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu

öğrenme ölçeği toplam puanları okul türüne göre yapılan analizde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Genel olarak bakıldığında yaşam boyu öğrenme toplam puanlarında ve “Gelişime Açıklık” alt boyutundan alınan puanlarda imam hatip ortaokulu öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre puanlarının yüksek olduğu görülmüş fakat iki değişken arasında bir grup lehine olumlu bir sonuç elde edilmemiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde bu konu ile örtüşen ve iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğimleri üzerine analizler yapılmış ve ilgili alanda yapılan çalışmalarda ölçeğin lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve halk eğitim kursiyerleri gibi çalışma gruplarına uygulandığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma sonuçlarını bire bir karşılaştırabilecek bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.1.9 Okul Yaşam Kalitesi ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırma probleminin temel değişkeni olan okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenme değişkenleri arasında sayısal veriler neticesinde orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutları ile olan ilişkisi “Öğrenciler” alt boyutu hariç diğer alt boyutlar açısından orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Okul yaşam kalitesinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları açısından incelendiğinde ise her iki boyut içinde aynı sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç beklenen bir sonuç olmasına karşın alan yazında birebir bu iki değişken arasında ilişkiyi inceleyen benzer çalışmalara rastlanılmaması sebebi ile karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak alan taramasında yaşam boyu öğrenmenin bireyi kendini gerçekleştirme aşamasında önemli bir basamak oluşturduğu ve yaşam boyu öğrenmenin bir amacının da bireyin yaşam kalitesini arttırmak olduğuna ilişkin yorumlara rastlanmıştır (Göçer, 2016; Gününç ve diğerleri, 2012).

Bu çalışmada elde edilen sonuca göre okul yaşam kalitesi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin de artacağı yorumu yapılabilir Çalışmanın başında da ifade

edildiği gibi okullar öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğu geçirdikleri ve hem akademik hem sosyal hem de kişisel gelişimlerinin şekillenmeye başladığı yerlerdir. Bu açıdan okulun görevi bireye ve topluma fayda sağlama, öğrencilerin hem okul yaşantıları boyunca hem de okuldan sonraki yaşantılarında kendilerine ve topluma yararlı bireyler olabilmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda bireylerin hızla küreselleşen bu bilgi toplumunda, toplumların hızla küreselleşen bu bilgi çağında geri kalmamaları için yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bu açıdan araştırma sonuçları dikkate alındığında okul yaşam kaliteleri yüksek olan öğrencilerin ilerleyen dönemlerde bilgi çağı ve toplumunun ihtiyaç duyduğu yaşam boyu öğrenen bireylere dönüşeceği söylenebilir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda okul yaşam kalitesi ve yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğu ve bireylerin okul yaşam kalitesinin yüksek olmasının onları yaşam boyu öğrenen bireyler yapma konusunda önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle, okul yaşam kalitesini yansıtan alt boyutlarının kalitesi yükseldikçe bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeyi de artmaktadır. Bu bakımdan, vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu okulda geçiren öğrencilerin okula yönelik duygularının olumlu olması, okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri, kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri, okuldaki yönetici ve öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle olan etkili ve kaliteli iletişimleri yaşam boyu öğrenme açısından olumlu sonuçlar meydana getirecektir. Yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırılması konusunda, kaliteli bir okul yaşantısının bireye sunulması onların kendiliğinden yaşam boyu öğrenen bireyler olmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, günümüzde bir tercih değil, bir zorunluluk olan yaşam boyu öğrenme kavramının öneminin farkındalığının artırılması, yaygınlaştırılması ve bireylere okul çağında bir kazanım olarak kazandırılması konusunda daha çok çalışmalar ve planlamalar yapılabilir.

2. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, cinsiyet değişkeninin hem okul yaşam kalitesi hem de yaşam boyu öğrenme açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. İncelenen birçok araştırmada bu

sonucu destekler nitelikte olması erkek öğrenciler için farklı yöntem ve yaklaşımların araştırılabilir.

3. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç ise okullardaki akran zorbalığıdır. Özellikle ergenlik döneminin ortaokul dönemine denk gelmesi ve arkadaşlık ilişkilerinin daha önemli olduğu bu dönemde zorbalığın artması sonucu öğrenciler okula karşı olumsuz tutum geliştirebilirler. Bu açıdan ortaokul öğrencilerine yönelik akran zorbalığı ve akran zorbalığına karşı okullarda verilen eğitimlerin artırılması bireylerin okul yaşam kalitelerini arttırabilir.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Sakarya il Hendek ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Sakarya'nın farklı ilçelerindeki ve Türkiye'nin farklı illerindeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Böylece çıkan sonuçlar ışığında ülke çapında bu değişkenler üzerine planlamalar ve çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışmada öğrencilerin buldukları okul türüne göre okul yaşam kalitesi algılarında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Başka çalışmalarda, okul türü değişkeni üzerinde odaklanılarak, bu farklılığın sebebini inceleyecek derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

3. Bu araştırmada OYKÖ ve YBÖE puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Başka araştırmalarda, ele alınan değişkenler farklılaştırılarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkileyen daha çok sayıda değişken belirlenip, öğrencilerdeki okul yaşam kalitesi algısının geliştirilmesine yönelik daha bütüncü önlemler alınabilir.

4. Bu araştırma, ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar diğer kademelerde de yapılabilir. Özellikle ilköğretim ikinci kademesindeki öğrenciler için yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçüldüğü çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu kademedeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmeleri adına bu kademe yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalar yoğunlaştırılabilir.

5. Bu araştırmadaki veriler Sakarya ili Hendek ilçelerinde bulunan ortaokula devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Bu ilçedeki uygulanan okul bölgeleri arasındaki

olası sosyo-ekonomik değişkenler kontrol edilmemiştir. Bu bağlamda, başka araştırmalarda, sosyo-ekonomik değişkenlerin de dikkate alınarak, konunun daha kapsamlı incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2001). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Akgün Gündoğdu, N., Güler, N., Kocataş, S., ve Güler, G. (2016). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve akran baskısı arasındaki ilişki. *Türkiye Klinikleri Journal of Public Health Nursing-Special Topics*, 2(1), 61-67.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpkaya, G. (2010). *Okul müdürlerinin sahip olduğu feminen-maskülen özelliklerin okul yaşam kalitesine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, S. ve Tarhan, S. (2018). Büyükanneden toruna: Yaşam boyu öğrenme sürecinde değer ve beceri aktarımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 26-42.
- Argon, T. ve Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.
- Arıkan, G. ve Sarı, M. (2016). Lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 66-77.
- Aspin, D. N. (2007). Introduction. *Philosophical perspectives on lifelong learning*. In D.N. Aspin (Ed.). p. 1-16. Dordrecht: Springer.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Babanlı, N. ve Akçay, R.C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104.
- 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.

- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Baytemir, K., Kösterelioğlu, M. A., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Algılanan okul yaşantıları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 597-608.
- Berberoğlu, G. ve A. Balcı. (1994). Okula yönelik tutum boyutlarının belli değişkenlere göre incelenmesi. A. Türkoğlu (Ed.), *I. Eğitim Bilimleri Kongresi içinde* (s. 611-621). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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, South Australia, November-December 1989*.
- Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-64.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Burbules, N. ve C. Torres. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York, London: Routledge.
- Büyükşahin Çevik, G., Yavuz, G., ve Güzel Yüce, S. (2016). Ergenlerin okul yaşam kalitesi ile yaşam doyumunun problem çözme ve sosyal destekle ilişkisi: Afgan-Özbekleri ile

- yapılan bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1405-1417.
- Candy, P. C. (2003). Lifelong learning and information literacy. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Candy, P.C. (2004). Reaffirming a proud tradition: Universities and lifelong learning. *Active Learning High Education*, 1(2), 101-125.
- Chapman, J. D. ve Aspin, D. N. (1997). *The School, the Community and Lifelong Learning*. London: Cassell.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cohen, E. G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership*, 56(1), 18-21.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- 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.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S. Metzger, 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.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Demirel, M. (2009). *İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış*. Sözlü bildiri, I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Tam Metin Bildirileri Kitabı, 1-25.

- Diker-Coşkun, Y., ve Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Dinevski, D. ve Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- 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.
- Doğan, S ve Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme ölçeği (HBÖÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 82-104.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74.
- Epstein, J. L., ve Mcpartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15–30.
- Erdamar, G.K. (2010). *Yaşam boyu öğrenme. Eğitimde yeni yönelimler*. Ö. Demirel(Edit). (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and The New Educational Order (First Published)*. Trentham Books Limited, USA.
- Field, J. ve Leichester, L. (2000). *Lifelong learning education across the lifespan (First Published)*. USA, Canada: Routledge Falmer Publication.
- Fischer, G. (1999). Lifelong learning: Changing mindsets. *7th International Conference on Computers in Education on "New Human Abilities for the Networked Society*. In G. Cumming, T. Okamoto, ve L. Gomez (Eds.). (ICCE'99). pp. 21-30. Chiba, Japan: IOS Press, Omaha.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265.

- Fish, M.C. ve Dane, E. (2000). The classroom systems observation scale: Development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. *Learning Environment Research*, 3, 67-92.
- Fischer, G. (2001). Lifelong learning and its support with new media. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 13, 8836-8840.
- Fisher, M., King, J., ve Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. USA: Harper Collins Publishers.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Goodrich, A. T. (2015). *An investigation of the perceived development of the life-long learning skills of I division student-athletes*. Doctoral dissertation. University of South Florida.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gür-Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam boyu öğrenme ölçeği (YBÖEÖ)'nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-12.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Hallinan, T. M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hoşgörür, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Unpublished doctoral dissertation. Sam Houston State University.
- İnal, U ve Sadık, F. (2011). Adana ili sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 243-258.
- İzci, E ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012(9), 101-114.
- Jansen-Simmermon, W. (2009). *A Study of a two-year college and how it fosters lifelong learning and empowerment*. Doctoral dissertation, The University of South Dakota.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and Practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Johnson, B. ve Stevens, B. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SELQ). *Learning Environments Research*, 4, 325 – 344.
- Joseph B.J. (1997). The relationship between the quality of school life and students' perception of power in middle schools. Doctoral dissertation, University of New Orleans.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kangal, A. (2009). *Üniversite yaşam kalitesi ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve Türk üniversite öğrencilerine uyarlanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karalar, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı verme yetkinliği arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karalar, M., Öksüz, Y., ve Baba Öztürk, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları: demografik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(52), 430-442.
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* 8(1), 23-44.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools, *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Kaya, F., R. Erdoğan, ve Y. Çağlayan. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 245-264.
- Kevük, S. (2006). Bilgi ekonomisi. *Journal of Yaşar University*, 1(4), 319-350.
- Kıncal, R. Y. ve Genç, S. Z. (2002), İlköğretimde teneffüsün yeri ve önemi, *Eğitim Araştırmaları*, 3 (9), 86 – 94.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. Cumhuriyet Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Kim, D. H. and Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 112(1), 105-127.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. H., ve Yılmaz, E. (2009). *Türkiye’de yetişkin ve yaşam boyu eğitime yönelik lisans programı önerisi*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students’ perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129.

- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krejcie, R.V., ve Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610
- Kuzu, S., Demir, S. ve Canpolat, M. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(4), 1089-1105.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Newcastle.
- Lindeman, E. C. (1925). *The meaning of adult education*. New York: New Republic. (Republished in 1961 by Harvest House.)
- Lynch, J. (1977). *Lifelong education and the preparation of educational personnel.*, Hamburg: Unesco Institute for Education. (uie monographs 5.)
- Malin, A. ve Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Marcoulides, G. A., Heck, R. H. ve Papanastasiou, C. (2005). Student perceptions of school culture and achievement: testing the invariance of a model. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 140-152.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school. Longitudinal surveys of Australian youth research report; n.5
- McCann, J. M. (1995). Education on Demand. Fuqua School of Business. Duke University. <http://people.duke.edu/~mccann/cyb-educ/edondmd.htm>. adresinden 23.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

- MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2003, 27 Ağustos). *Resmi Gazete* (25212). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm> adresinden 17.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). MEGEP, Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden 17.12.2018 tarihinde erişilmiştir
- Miser, R. (2006). İnternet ne öğretir? Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız (Haz.). *Yasam boyu öğrenme içinde*. (ss.58-61). Ankara: Pegem Yayınevi
- 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.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (1998). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*, Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). *Lifelong Learning for All: Policy Directions. Education Policy Analysis*, Chapter 1, Paris: OECD
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Önder, F. C., Sarı M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory ve Practice*, 9(3),1205-1236.
- 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.
- Paker, K. O. (2011). Post modern bilgelik: Yeniçağ söyleminde kişisel gelişim ve 'ruhsal alıştırmalar'. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 31, 61-98.
- Pang, N. S. K. (1999). Students' quality of school life in band five schools. *Asian Journal of Counselling*, 6, 76-106.
- Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74.
- Rosenholtz, S. J. ve Wilson, B. (1980). The effect of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, 17(1), 75-82.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü (2018). 2018-Performans Programı. https://sakarya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/28110428_2018_Sakarya_ME_M_Performans_Programi.pdf adresinden 17.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "Okul Yaşam Kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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 İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 50, 297-320.
- Savuran, Y. (2014). *Life-long learning competencies of prospective English language teachers in comparison with their mentors*. Master thesis, Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- 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.
- Schneider, A. ve Burton, N. (2005). An ideal type? The characteristics of effective school principals as perceived by aspiring principals both from within education and those from an alternate career path. *Management in Education*, 19(2), 6-9.
- Sinclair, B. ve Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools, *Learning Environments Research*, 5, 301 – 328.
- Skinner W.F. (1987). Educational social climates and delinquency in Iceland: An integrated perspective. *Acta Sociologica*, 30(1), 67-86.
- Smith, D. C. ve Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 287-293.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006)ç Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Sprigs, 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.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tanrıoğen, D. A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar, *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 95 – 108.
- Tatto, M. T., Rodriguez, A., Gonzalez – Lantz, D., Miller, C., Busscher, M., Trumble, D., Centeno, R., Woo, A. (2001). The challenges and tensions in reconstructing teacher –

- parent relations in the context of school reform: A case study, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(3), 315 – 333.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11. baskı), Ankara (Kendi yayını).
- Thien, L. M., Razak, N. A. (2012). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A Partial Least Square Analysis. *Social Indicators Research*, 112(3), 679-708.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Tunç, E. ve Beşaltı, M. (2013). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Şanlıurfa Birecik örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(49), 28-40.
- Türk Dil Kurumu (TDK, 1992). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (llcs): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Van Der Veen, R. A. (2006). Communication and creativity: Methodological shifts in adult education. *International Journal Of Lifelong Education*, 25(3), 231-240.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Weston, R. (1998). Quality of school life in government, catholic and other private secondary schools: Views of students and their parents. *Australian Institute of Family Studies Family Matters*, 50, 56-61.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology (5. Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- World Health Organization (2001). International classification of functioning. *Disability and Health*, 3, 26.
- Yılmaz, K. (2005): İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(17), 1–13.

- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, H. (2014). Yaşam eğitim olgusunun istihdama katkısı: İŞKUR örneği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 90-113.
- Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B., ve Akar-Vural, R. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513.

EKLER

EK-1 ANKET FORMU

Değerli Öğrenciler,

Elinizdeki anket formu bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde okul yaşam kalitesi, üçüncü bölümde yaşam boyu öğrenme eğilimi belirlemeye yönelik ifadeler sıralanmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşmasında büyük rol oynayacak olan cevaplarınız, sadece araştırma için kullanılacak ve başka bir amaç için kimseye paylaşılmayacaktır. İlginize ve yardımlarınıza teşekkür ederiz.

Gizem BAYRAM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bölüm 1 DEMOGRAFİK BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** K () E ()

2. **Okul Türünüz:** Devlet Ortaokulu () İmam Hatip Ortaokulu () Özel Ortaokulu ()

3. **Sınıfınız:** 5.sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf ()

Bölüm 2 OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ

		1.Kesinlikle Katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle Katılıyorum
Açıklama: Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı X ile işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.						
1	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
2	Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.					
3	Bu okulda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.					
4	Öğrencilerin çoğu birbirine kırıncı davranmaktadır.					
5	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.					
6	Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.					
7	Okulumdaki öğretmenlerin çoğu, en ufak bir şeyde bile kızıp bağırmağa başlıyor.					
8	Okulmda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır.					
9	Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum					
10	Okulmda öğrencileri aşağılayan, hakaret eden birçok öğretmen vardır.					
11	Bu okulun öğrencisi olduğum için, kendimi şanslı hissediyorum.					
12	Müdürümüzün öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.					
13	Öğretmenimin (öğretmenlerimin), birçok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum.					

		1.Kesinlikle Katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle Katılıyorum
14	Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır					
15	Okuldaki arkadaşlarımın, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.					
16	Olanağım olsa başka bir okula nakil yaptırırdım.					
17	Okulla ilgili bir sorunun olduğunda, müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim.					
18	Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.					
19	Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.					
20	Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçlarını belirler.					
21	Öğretmenlerimin, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.					
22	Öğrenciler tenefüslerde oynarken, sık sık kavga etmektedirler.					
23	Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.					
24	Okul müdürümüz, tenefüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
25	Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.					
26	Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır.					
27	Başka bir okulda okuyor olsaydım, daha başarılı olurum.					
28	Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.					
29	Okulumuzda birçok öğrencinin küçük düşürücü bir takma adı vardır.					
30	İnsanların okulum hakkında kötü sözler söylemesi beni rahatsız eder.					
31	Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.					
32	Okulumdaki insanların çoğu başkalarını küçümsemektedir.					
33	Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.					
34	Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenlerin çoğu tarafından desteklenmektedir.					
35	Okulumdaki insanların çoğu, başkalarının kusurlarıyla (kekemelik, şaşılık, çirkinlik vb.) alay etmektedir.					

Bölüm 3 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

		1.Kesinlikle Katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle Katılıyorum
Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.						
1	Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim					
2	Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım					

		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
3	Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım					
4	Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım					
5	Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim					
6	Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim					
7	Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8	Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9	Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem					
10	Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım					
11	Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm					
12	İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.					
13	Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim					
14	Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15	Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim					
16	Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.					
17	Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm					

EK- 2 KAYMAKAMLIK OLURU



T.C.
HENDEK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24347576-44-E.3633794

20/02/2018

Konu : Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam
Kalitesi ile Yaşam Boyu Öğrenme
Eğilimlerinin İncelenmesi

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Gizem BAYRAM'ın, Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ve özel Ortaokullarda "Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını uygulayabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Sabri DOĞAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
20/02/2018

Orhan BURHAN
Kaymakam

Hendek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Başpınar Mahallesi 1142. Sokak No:5 Hendek / SAKARYA
<http://hendek.meb.gov.tr-hendek54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi: Harun USLUBAS (Şef)
Telefon: 0264 614 60 64 – 614 61 14 Dahili:1139
Fax: 0264 614 6065

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d16c-8a25-3965-bf77-6951 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Gizem Bayram, 1992 yılında Karabük’ de doğmuştur. 2011 yılında Zübeyde Hanım Anadolu Lisesi’nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini, 2011 – 2015 yılları arasında Gazi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Lisans eğitiminin ardından, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda İngilizce Öğretmeni olarak göreve başlamıştır ve halen bu göreve devam etmektedir. 2016 Güz yarıyılında ise Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda, Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Programı’na başlamıştır.

Eposta: gizembayram92@gmail.com