



İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı*

Mediha Sarı**
Fulya Cenkseven***

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, benlik kavramını belirlemek amacıyla kullanılan “Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği”nin “Davranış”, “Zihinsel/okul durumu”, “Fiziksel görünüm”, “Kaygı”, “Gözde olma” ve “Mutluluk” alt ölçeklerinden alınan puanlar tarafından ne ölçüde yordandığını belirlemektir. Araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan dört ilköğretim okulunun 4., 5., 6. ve 7. sınıfına devam eden 493 öğrenci (235 kız, 258 erkek) üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ) ve “Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerin analizinde aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği”nin tüm boyutlarının okul yaşam kalitesi ile anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir ($p<.001$). Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda ise “Davranış”, “Gözde olma”, “Mutluluk”, “Zihinsel/okul durumu” ve “Kaygı” değişkenlerinin okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu, “Fiziksel görünüm” değişkeninin katkısının ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini yordayan beş değişkenden en yüksek yordama katkısının “Davranış” değişkenine ait olduğu görülmüştür. Bu beş değişken, ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın %29.2’sini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Okul yaşam kalitesi; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği; Benlik kavramı

* Bu makale 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat/Türkiye

** Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, msari@cu.edu.tr

*** Yard. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fulyac@cu.edu.tr

Quality of school life and self-concept among elementary school students*

Mediha Sarı**

Fulya Cenkseven***

Abstract

The main purpose of this study is to investigate, how much the dimensions of Children Self-Concept Scale, “Behavior”, “Intellectual and school status”, “Physical appearance and attributes”, “Anxiety”, “Popularity” and “Happiness” estimated the elementary school students’ perceptions about quality of life in their school’s. The participants of the study consist of 493 students (235 girls and 258 boys) who attended to 4th, 5th, 6th and 7th grades from four elementary schools located in Adana central province, Turkey. Quality of School Life Scale (QSLs) and “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” were used as data collection tools. Stepwise regression analysis was performed to analyze the gathered data.

Results show that, all dimensions of Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale have significant correlations with quality of school life ($p < .001$). Results of hierarchic regression analysis show that, the variables of “Behavior”, “Popularity”, “Happiness”, “Intellectual and school status” and “Anxiety” estimated the elementary school students’ perceptions of quality of school life significantly; but the variable of “Physical appearance and attributes” has no significant contribution to the estimation. It was found that, the variable of “Behavior” has the highest contribution to the estimation of students’ quality of school life among these five variables which could be account for 29.2% of the total variance of elementary school students’ perceptions of quality of their school life.

Keywords: Quality of school life; Quality of School Life Scale; Self-concept

* This article has been presented at the 16th National Educational Sciences Congress, at the Gaziosmanpaşa University Faculty of Education, 5-7 September 2007, Tokat/Turkey

** Dr., Cukurova University Faculty of Education, msari@cu.edu.tr

*** Asst. Prof. Dr., Cukurova University Faculty of Education, fulyac@cu.edu.tr

Giriş

Çocukların genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak ele alınabilir (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power & Swanson, 2001). Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan “yaşam kalitesi” kavramına dayanmaktadır (Land ve Spilerman, 1975; Williams ve Batten, 1981; Csikszentmihalyi, 1990; Akt: Linnakylä & Brunell, 1996, 205). Yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanım ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Linnakylä & Brunell, 1996, 205).

Williams ve Batten (1981, Akt: Mok & Flynn, 2002) okul yaşam kalitesinin alt boyutlarını, olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler, fırsatlar ve başarı şeklinde belirlemişlerdir. Bu boyutlar Alanyazında da geniş kabul görmüştür (Bourke & Smith, 1989; Pery, 2000; Williams & Roey, 1996; Linnakylä & Brunell, 1996; Gil, 1996). Bu çalışmada kullanılan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (OYKÖ) kuramsal dayanakları da bu boyutlara dayanmaktadır. Ancak yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda geliştirilen ölçekte “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi”, “Öğretmen-öğrenci iletişimi”, “Öğrenci-öğrenci iletişimi”, “Sosyal etkinlikler” ve “Statü” olmak üzere altı boyut yer almıştır. Bu nedenle aşağıda bu boyutlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

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

Okul Yönetimi: Bursalıoğlu'na göre (1979, 20), iyi okulu kötü okuldan ayıran etken, örgütün yapısından çok, havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkindir; bunu geliştirecek olan da okulun yöneticisidir. Okul yöneticisinin hem kişisel hem de mesleki olarak sahip olduğu özellikler, okulun hangi nitelikte bir örgüt olacağını belirleyecektir. Halawah (2005), okul iklimi ile yöneticinin etkiliğinin karşılıklı etkileşim halinde olduğunu belirtmektedir. Okul ikliminin geliştirilmesi, yöneticinin de etkiliğini, öğretmenin performansını ve öğrenci

başarısı ve davranışlarını geliştirir. Okulun başarısı her ne kadar başka birçok faktörden etkileniyor olsa da, okul müdürü bunların en önemlilerinden biridir. Öğretmen ve yöneticiler işbirliği içerisinde birlikte çalıştığı zaman öğrenci başarısı daha mükemmel olacaktır. Bu nedenle yöneticinin, etkili iletişim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olması gerekir.

Öğretmenler: Bu boyut, okuldaki öğretmen – öğrenci ilişkilerini içermektedir (Mok & Flynn, 2002). Okulda en yoğun iletişim kurdukları bireylerden biri olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler, olumlu davranışlarını arttırmaları (Hoşgörür, 2002, 78). Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000, 59), çocukların sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bailey (1999), ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin okulu sevip sevmemeleri üzerindeki en önemli etkenlerin arkadaşlar ve öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenci – Öğrenci İletişimi: Çocuğun ya da gencin toplumsallaşması sürecinde önemli bir işlevi olan akran etkileşimi, birey için önemli bir bilgi kaynağıdır. Çocuk akran grubunda, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan yasak (tabu) konuların burada rahatça tartışılması ve konuşulması olanağını bulur. Evde çeşitli söz ve hareketleri eleştirilen ve direnişle karşılaşan birey, bu ortamda kendini rahat hisseder, hoşça zaman geçirir. Akran grubunun bir başka işlevi de, çocuğun toplumsal ufuklarını, görüş açısını genişletmesi, farklı deneyimler edinmesini sağlamasıdır. Normlara bağlanmak ve bu normlara uymak yine bu akran gruplarında kazanılan davranışlardır. Bunun yanı sıra akran gruplarında birey, aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, işbirliği yapma gibi yaşantılar kazanır (Tezcan, 1997, 170-172). Olumlu kişilerarası ilişkiler, okulda sadece topluluk duygusu oluşturmaz, aynı zamanda ait olma duygusunu da geliştirir. Başkaları tarafından saygılı davranılan öğrenciler, okulda daha mutlu olmakta, deneyimlerinden daha çok tatmin olmakta ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalışmaktadır (Smith & Sandhu, 2004). Aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk ise, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma, şiddet potansiyelinin anahtar yordayıcısıdır (Smith & Sandhu, 2004).

Sosyal Etkinlikler: Holloway (2002), okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin, eğitsel açıdan birçok önemli sonucu olduğunu belirtmektedir. Örneğin sosyal etkinliklere katılmak

öğrencinin okula ve derse karşı ilgisini arttırmakta, akran etkileşimini ve işbirliğini güçlendirmekte ve okulu bırakma oranlarını azaltmaktadır. Sillikler ve Quirk (1997), okuldaki etkinliklere katılmanın, başarısızlığa yol açacağı kaygısıyla öğrenciler ve aileleri tarafından kaçınılan bir şey olduğunu belirtmektedir. Oysa Joekel (1985, Akt: Sillikler & Quirk, 1997) öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki başarılarının, gelecek yaşamlarındaki başarılarının en önemli yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Gifford ve Dean (1990) da okulda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda sosyal etkinlikler aracılığıyla okula karşı olumlu tutum geliştiren öğrencinin, derslerine de daha çok çalışacağı söylenebilir. Üstelik etkinlikler aracılığıyla enerjisini deşarj eden, rahatlayan ve böylece daha az disiplin problemi yaratan öğrenci, ders çalışırken dikkatini de daha rahat toparlayabilecektir.

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

Benlik Kavramı

Kişiliğin temelini oluşturan faktörlerden biri olan benlik kavramı kişinin kendisinin kim olduğu, ne anlama geldiği, ne yapabileceği ve dünyada nasıl uyum sağladığı ile ilgili düşüncelerini ifade etmektedir (Öner, 1987). Alanyazında benlik kavramının birçok farklı tanımlarını görmek mümkündür. Örneğin, Rosenberg (1986), benlik kavramını, bireyin bir nesne olarak kendisine yüklediği duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlamıştır. Burn'a (1982) göre ise benlik kavramı, kendiniz hakkındaki değerlendirmeleriniz ve inançlarınızın tamamının birleşimidir. Beane ve Lipka (1984) alanyazında sıklıkla birbirinin yerine kullanılan benlik kavramı ve benlik saygısının farklı boyutlara işaret ettiğini belirtmiş ve benlik kavramını, bireyin yerine getirdiği çeşitli rollerini ve kişisel özelliklerini algılaması olarak açıklamışlardır.

Kişinin kendine ilişkin algıları, duyguları, tutumları olarak düşünülen benlik kavramı çok boyutlu bir kavramdır (Marshall, 1989; Wall,1986). Bedensel özellikler, sosyal benlik, bilişsel benlik, akademik benlik bu boyutlardan bazılarıdır. Bu araştırmada kullanılan Piers-

Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği de çok boyutludur. Ölçek “Davranış”, “Zeka ve okul durumu”, “Fiziksel görünüm ve nitelikleri”, “Kaygı”, “Sosyal beğenirlik ve gözde olma” ve “Mutluluk” alt ölçeklerinden oluşmaktadır.

Benlik kavramı, doğuştan gelen bir özellik değildir, sosyal ve fiziksel çevre içerisinde zamanla oluşmaktadır. İlk ve orta çocuklukta okul, arkadaş grupları, ebeveynler çocukların benlik kavramı ve benlik saygısının yükselmesinde önemli katkılar sağlamaktadır (Frisby & Tucker, 1993). Nitekim birçok araştırma ailenin (Akbaba, 1988; Demo, Small & Williams, 1987) ve okul çevresinin (Hoge, Smit & Hanson, 1990) benlik algısının gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Wylie (1979) öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde algıladıkları sosyal statü, sosyal davranışlar ve okul başarısını içeren birçok okulla ilgili değişken ile kendilerini çeşitli açılardan değerlendirmeleri arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir (Akt. Scott, Murray, Mertens & Dustin, 1996). Okul iklimi (Estep, Willower & Licata, 1980), okul danışmanları (Bean, 1986) ve öğretmenlerin (Nelson, 1984) öğrencinin benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca birçok çalışmada çocuk ve ergenlerin benlik kavramı ve benlik saygısı ile akademik başarı, akran ilişkilerinin kalitesi, başa çıkma becerilerinin ilişkili olduğu belirlenmiştir (Branden, 1987; Mboya, 1986; Torres, Fernandez & Maceira, 1995).

İnsan faktörünün büyük önem taşıdığı kurumlar olan okullarda çocuklara sunulan öğretimin kalitesi kadar, okulun genel ortamının özelliklerini yansıtan yaşam kalitesi de oldukça önemlidir. Okullar çocukların akademik gelişimleri kadar sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir deyişle “bir bütün” olarak gelişimlerinden sorumludurlar. Bu nedenle okullarda yaşam kalitesinin yordayıcılarının incelenmesi önem taşımaktadır. İnsanların kendilerini tanımlama ve algılama biçimlerinden oluşan benlik kavramı bireylerin buldukları ortamı algılama biçimleri üzerinde etkilidir. Öğrencilerin okulda güvende olduğunu, sevildiğini ve kabul edildiğini hissetmesini içeren okul yaşam kalitesi algılamaları üzerinde, iyi olmanın önemli yordayıcılarından biri olan benlik kavramının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramının, okul yaşam kalitesi algılamalarını ne oranda yordadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda “Benlik kavramını belirlemek amacıyla kullanılan “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği”nin “Davranış”, “Zihinsel/Okul durumu”, “Fiziksel görünüm”, “Kaygı”, “Gözde olma” ve “Mutluluk” alt ölçeklerinden alınan puanlar, “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanlarını ne ölçüde yordamaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Örnekleme

Araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan ve yansız olarak belirlenen dört ilköğretim okulunun 4., 5., 6. ve 7. sınıfına devam eden 493 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örnekleme alınan ve 235'i kız (%47.7), 258'si erkek (%52.3) olan öğrencilerin 112'si dördüncü (%22.7), 97'si beşinci (%19.7), 136'sı altıncı (%27.6) ve 148'i yedinci (%30) sınıfa devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler 10-15 yaşları arasındadır ($X= 11.89$, $S_s= 1.25$).

Veri toplama araçları

Araştırmada okul yaşam kalitesini ölçmek amacıyla "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (OYKÖ); benlik kavramını belirlemek amacıyla ise, "Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ): Sarı (2007) tarafından okul yaşam kalitesini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği "Okula yönelik duygular", "Okul yönetimi", "Öğretmenler", "Öğrenciler", "Sosyal etkinlikler" ve "Statü" alt boyutlarından oluşmaktadır. Toplam varyansın %51.67'sini açıklayan bu altı boyuta ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85, .78, .76, .65, .53, .61 ve ölçeğin tamamı için de .86'dır (Sarı, 2007).

Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik çalışması için yeniden faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda daha önce elde edilen faktör yapısının tekrar ettiği görülmüştür. Buna göre "Okula Yönelik Duygular" boyutunda 1, 7, 13, 15, 17, 20, 25 ve 26.; "Okul Yönetimi" boyutunda 2, 8, 14, 18, 21 ve 24.; "Öğrenciler" boyutunda 4, 10, 19, 23 ve 28.; "Sosyal Etkinlikler" boyutunda 5, 11 ve 29.; "Statü" boyutunda 6, 12 ve 30.; "Öğretmenler" boyutunda ise 9, 16, 22 ve 27. maddeler yer almaktadır. İlk yapıdan farklı olarak; "Okula Yönelik Duygular" boyutunda yer alan 20. maddenin (insanların okulum hakkında kötü sözler söylemesi beni rahatsız eder) .30'dan düşük bir faktör yüküne (.24) sahip olduğu; "Öğretmenler" boyutunda yer alan 3. maddenin de (bu okuldaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez) "Sosyal Etkinlikler" boyutunda yer aldığı görülmüştür. Alt ölçeklere ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları "Okula Yönelik Duygular" için .80, "Okul Yönetimi" boyutu için .74; "Öğrenciler" boyutu için .65; "Sosyal Etkinlikler" boyutu için .60; "Statü" boyutu için .62 ve "Öğretmenler" boyutu için de .55 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %48.51'ini açıklayan bu altı alt ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .83'tür.

Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği: Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilen, Öner (1996) ve Çataklı (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" çocukların kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. "Evet" ya da "Hayır" şeklinde yanıtlanan ölçek 80 maddeden oluşmakta ve "Davranış", "Zihinsel/Okul durumu", "Fiziksel görünüm", "Kaygı", "Gözde olma" ve "Mutluluk" alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Yanıtlar bir anahtarla puanlanır ve 0 ile 80 arasında değişen puanlar elde edilir. Yüksek puanlar olumlu benlik kavramının, düşük puanlar da olumsuz benlik kavramının varlığını ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı alt ölçekleri için .78 ile .93 arasında değişmektedir. Altı faktör toplam puan değişiminin %42'sini açıklamaktadır. Türkçe formun güvenilirlik katsayıları ise .81 ile .89 arasında değişmektedir. Türkçe formun faktör yapısı, özgün formun faktör yapısına paralellik göstermektedir. Faktör analizi sonucunda altı faktörün toplam puan değişiminin %41.7'sini açıkladığı belirlenmiştir (Öner, 1996).

Verilerin analizi

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerinin "Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği"nin "Davranış", "Zihinsel/okul durumu", "Fiziksel görünüm", "Kaygı", "Gözde olma" ve "Mutluluk" alt ölçekleri tarafından ne oranda yordandığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi türlerinden aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analizde bağımsız değişkenlerin eşitliğe giriş sırası istatistiksel ölçütlere göre belirlenir. Her bir bağımsız değişken eşitlikteki kendi giriş sırası bakımından ne eklendiğine göre belirlenir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 1'de değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır. Görüldüğü gibi bağımsız değişkenlerin tamamının okul yaşam kalitesi ile ilişkileri $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Ancak bu ilişkiler ölçüt değişkenle (okul yaşam kalitesi-toplam) yordayıcı değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık (multicollineratiy) sorununa neden olabilecek kadar yüksek değildir.

Tablo 1 Araştırmada kullanılan değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon matrisi

	1	2	3	4	5	6	7
1. Okul Yaşam Kalitesi	-						
2. Mutluluk	.451***	-					
3. Kaygı	.239***	.630***	-				
4. Gözde Olma	.444***	.623***	.383***	-			
5. Davranış	.464***	.579***	.420***	.523***	-		
6. Fiziksel Görünüm	.277***	.533***	.368***	.562***	.327***	-	
7. Zihinsel/Okul Durumu	.359***	.441***	.320***	.496***	.459***	.547***	-
X	106.71	9.17	5.72	8.32	11.68	7.14	5.23
Ss	16.70	2.93	2.45	2.57	3.04	2.12	1.62

*** p<.001

Öğrencilerin okul yaşam kalitesini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sırasında “Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği”nin “Davranış”, “Zihinsel/okul durumu”, “Fiziksel görünüm”, “Kaygı”, “Gözde olma” ve “Mutluluk” alt ölçekleri puanları eşitliğe alınmıştır. Tablo 2’de okul yaşam kalitesinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Yaşam Kalitesi’nin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

Analiz Aşaması	Benlik Kavramı Alt Ölçekleri	Beta	F _{değişim}	F _{regresyon}	R ²	R ² Change
1	Davranış	.244***	134.73***	134.73***	.214	.215
2	Gözde Olma	.165**	37.30***	90.99***	.268	.056
3	Mutluluk	.228***	11.49**	65.79***	.283	.017
4	Zihinsel/Okul Durumu	.097*	4.04*	50.66***	.288	.006
5	Kaygı	-.101*	4.25*	41.65***	.292	.006

* p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 2’de görüldüğü gibi, aşamalı regresyon analizi sonucunda “Davranış”, “Gözde olma”, “mutluluk”, “Zihinsel/okul durumu” ve “kaygı” değişkenlerinin okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu, “Fiziksel görünüm” değişkeninin katkısının ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesinin en önemli yordayıcısı “Davranış” değişkenidir ve okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın % 21.4’ünü açıklamaktadır [F_{reg} (1, 492) = 134.73, p <.001]. İkinci yordayıcı değişken olan “Gözde olma” ile açıklanan toplam varyans oranı % 26.8’e yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 5.6’dır. “Gözde olma” değişkeninin varyansa olan bu katkısının [F_{reg} (2, 492) = 90.99, p <.001] ve R² de sağladığı artışın anlamlı [F_{değişim} (1, 490) = 37.30, p <.001] olduğu belirlenmiştir. “Mutluluk” değişkeninin yordamaya katılmasıyla birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 28.3’e yükselmiştir. Bu değişkeninin varyansa olan

katkısı [$F_{reg} (3, 492) = 65.79$, $p < .001$] ve R^2 de sağladığı artış anlamlıdır [$F_{değişim} (1, 489) = 11.49$, $p < .01$]. Dördüncü aşamada “Zihinsel/Okul durumu” değişkeninin yordamaya katılmasıyla birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 28.8’e yükselmiştir. Bu değişkenin hem varyansa olan katkısının [$F_{reg} (4, 492) = 50.66$, $p < .001$] hem de R^2 de sağladığı artışın anlamlı [$F_{değişim} (1, 488) = 4.04$, $p < .05$] olduğu görülmüştür. Besinci ve son sırada yordamaya katılan “Kaygı” değişkeni ile açıklanan toplam varyans oranı % 29.2’ye yükselmiştir. “Kaygı” değişkeninin varyansa olan katkısı [$F_{reg} (5, 492) = 41.65$, $p < .001$] ve R^2 de sağladığı artış anlamlıdır [$F_{değişim} (1, 487) = 4.25$, $p < .05$].

Tablo 2’deki bulgular özetlenecek olursa, öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini yordayan beş değişkenden en yüksek yordama katkısının “Davranış” değişkenine ait olduğu görülmüştür. Yordayıcı beş değişkenin ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın %29.2’sini açıkladığı belirlenmiştir.

Tartışma ve sonuç

Yapılan analizler sonucunda benlik kavramının Mutluluk, Kaygı, Gözde olma, Davranış, Fiziksel görünüm ve Zihinsel/okul durumu boyutlarının tümünün okul yaşam kalitesi ile ilişkilerinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okul yaşam kalitesini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda ise, “Fiziksel görünüm” değişkeni dışındaki diğer tüm değişkenlerin okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu, bu beş değişkenin ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın %29.2’sini açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğrencilerdeki benlik kavramının, okullarındaki yaşamı ne ölçüde olumlu algıladıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Alanyazında benlik kavramının okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanılmamış olsa da, birçok eğitimcinin benlik kavramı olumlu olan öğrencilerin okulu daha çekici bulduğu ve okula yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu; tüm bunların da öğrencilerde akademik ve sosyal başarıyı arttırdığı yönünde bulgulara ulaştıkları görülmüştür. Örneğin, Smith ve Sandhu (2004), bulunduğu ortamda desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden bireyin, daha mutlu, daha iyi hissedeceğini, okulda daha iyi performans göstereceğini ve dahası böyle bir bireyin, olumsuz antisosyal davranışlara daha az eğilimli olacağını, böylece işbirliğine ve yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacağını belirtmektedir. Onlara göre aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma,

şiddet potansiyelinin de anahtar yordayıcısıdır. Okul etkinliklerine katılan, okulu anlamlı bulan, öğretmenlerinin kendini desteklediğini hisseden okuldan tatmin olan öğrenciler, olumsuz davranışlar gösterme eğilimini daha az göstermektedir (Smith ve Sandhu, 2004). Benzer şekilde, Wolf, Chandler ve Spies (1980), iyi bir okul yaşamına sahip olan çocukların kendi davranışlarının sorumluluğunu daha çok üstlenmekte olduklarını vurgularken, Avustralya’da yapılan araştırmaları inceleyen Slee (1992) de, okullarda problem davranışları önlemedeki temel stratejinin pozitif bir okul ortamı oluşturmak olduğunu belirtmektedir (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Öte yandan Ireson ve Hallam (2005) da, çok yüksek olmamakla birlikte okula bağlılık ile benlik kavramı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Hayet ve arkadaşları (1986) da, düşük benlik kavramının daha az olumlu özelliklerle, daha az işbirliğiyle, daha düşük beklentiyle, yetersiz yaşıt etkileşimiyle ve daha az liderlik özellikleriyle ilişkili olduğunu kaydetmiştir (Akt: Hay, Byrne & Butler, 2000). Görüldüğü gibi gerek okul yaşam kalitesi gerekse benlik kavramı her ikisi üzerinde önemli etkilere sahip olan birçok ortak değişkenden etkilenmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesinin en önemli yordayıcısı benlik kavramının “Davranış” boyutudur ve okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın % 21.4’ünü açıklamaktadır. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği’nin Davranış boyutu, genellikle öğrencinin sosyal ilişkilerinde ne ölçüde uyumlu olduğuna dair inancını ölçen maddelerden (Başım sık sık belaya girer, Sık sık kavgaya karışırım, Evde çoğu zaman huysuzluk ederim, Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım, vb.) oluşmaktadır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’ndeki maddeler incelendiğinde de bazı maddelerin (“Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır”, “Okuldaki arkadaşlarımla, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum”, “Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum” vb.) kişilerarası uyuma işaret ettiği görülmektedir. Bu durumda, okulda kişilerarası sosyal ilişkilerinden tatmin olan ve kendini “uyumlu biri” olarak değerlendiren öğrencilerin, okullarındaki yaşam kalitesi düzeyini de daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir.

İkinci yordayıcı değişken olan “Gözde olma” ile açıklanan toplam varyans oranı % 26.82’e yükselmiştir. Solomon, Watson, Battisch, Schaps ve Delucchi (1996), okulda kabul gördüğünü hisseden 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okula, öğretmenlerine ve diğer öğrencilere karşı daha olumlu bir oryantasyona (tutumlara) sahip olduklarını ve okuldaki topluluk duygusu ile, okulu sevme ve başarı motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Ireson ve Hallam, 2005). Fraser (1991) de, destekleyici, tatmin edici ve

iyi örgütlenmiş olan sınıflarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Akt: Ireson & Hallam, 2005).

“Mutluluk” değişkeninin yordamaya katılmasıyla birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 28.3’e yükselmiştir. Natvig, Albrektsen ve Qvarnstrøm (2003), ergenlerde psiko-sosyal değişkenlerin mutluluk algısı üzerinde etkisini inceledikleri araştırmalarında okula yabancılaşma ve okul stresinin mutluluk duygusu düşük olanlarda daha yüksek olduğunu; genel yetkinlik beklentisi, akademik yetkinlik beklentisi ve öğretmen/akran desteği algılarının ise mutluluk duygusu yüksek olan öğrencilerde daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu psiko sosyal değişkenlerin, okul yaşam kalitesi algısıyla yakın ilgisi düşünüldüğünde, mutluluk alt ölçeğinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin de anlamlı olması beklenen bir durumdur. Linnakylä ve Brunell’e göre de yaşam kalitesinin değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanım ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır (1996, 205).

Dördüncü aşamada benlik kavramının “Zihinsel/okul durumu” boyutunun eşitliğe katılmasıyla birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 28.8 olmuştur. Piers-Harris Çocuklarda Benlik Kavramı Ölçeğinin değişmeyen faktörlerinden biri zihinsel yeterliliklerdir. Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinde yeterlilik (bireyin talepleri karşılama başarısı olarak tanımlanan) ilk basta benlik saygısının en temel bileşeni olarak gösterilmiş ve bu ölçekte yer alan maddelerin yaklaşık beste biri okul başarısıyla ilişkilendirilmiştir (Harter, 1985, 57). Orbay (1996), sorun davranışları ile birlikte okul başarısızlığı olan çocukların benlik kavramlarının daha olumsuz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca olumsuz benlik kavramı ve okul başarısızlığı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirten araştırmalar da vardır (Martin, 1975; Faunce, 1984; Akt: Orbay, 2006, 51). Wolf, Chandler ve Spies (1981) de, okul yaşam kalitesi algısı ile başarı sorumluluğu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencinin kendine ve yeteneklerine yönelik tutumları, kendine güvenini ve saygısını belirler. Kendine güvenme ve saygı duyma, öğrencinin öğrenme yaşantılarında kendini yetenekli ya da yeteneksiz, hoşlanılabilir ya da itici olarak görmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının sayısına bağlıdır (Özyürek, 2001, 140). Bu nedenle kendine güven ve önemli oldukları duygusunu geliştirmek için okulda öğrencilere bu türden öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacak fırsatların sunulması önemlidir. Öğrenciler başarılı olduklarında, bu tür davranışlarını onay ve ödüller izlemeli, yeterli, başarılı, akıllı oldukları gösterilmelidir (Özyürek, 2001, 141). Öğretmen, öğrencileri küçük düşürecek davranışlardan kaçınmalı, her öğrencide biricik ve değerli olduğu hissini yaratmaya çalışmalıdır.

Besinci ve son sırada yordamaya katılan benlik kavramının “Kaygı” boyutu ile açıklanan toplam varyans oranı % 29.2’ye yükselmiştir. Alanyazın taramalarında kaygının okul yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanılmamış olmakla birlikte, okul yaşam kalitesiyle doğrudan ilişkilendirilen birçok değişkenle kaygı düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirten araştırmacılar vardır. Örneğin El-Anzi (2005), kaygının öğrenci başarısı, öz güven ve iyimserlik üzerindeki etkilerini incelemiş ve öğrencinin kaygı düzeyi ile bu değişkenler arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hancock da (2001), kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yeterli performansı gösteremediklerini ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirlemiştir. Erath, Flanagan ve Bierman (2007) ise, ergenler üzerinde yaptıkları bir çalışmada, sosyal kaygının akranlarla ilişkileri olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu değişkenler, öğrencinin yaşam kalitesi algısı üzerinde de etkili olan özelliklerdir.

Kaygının önemli etkilerde bulunduğu öğrenci başarısı, bu araştırmada kullanılan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin madde havuzunda yer almakla birlikte, bir alt boyut olarak faktör analizi sonucunda bu ölçme aracında yer almamıştır. Ancak OYKÖ’nün kuramsal temelini oluşturan Williams ve Batten’in (1981) yaptığı açıklamalara göre, başarı, okul yaşam kalitesinin önemli alt boyutlarından biridir (Akt: Mok & Flynn, 2002). Kaygının başarı ve sosyal ilişkiler üzerindeki ve bu değişkenlerin de öğrencinin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileri dikkate alındığında, Benlik Kavramı Ölçeği’ndeki “Kaygı” boyutunun, öğrencilerin OYKÖ puanlarının yordayıcılarından biri olarak görünmesinin doğal olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramının, okul yaşam kalitesi algılamalarını ne oranda yordadığı incelenmiş ve Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği’nin “Fiziksel görünüm” dışındaki tüm alt boyutlarının yordamaya anlamlı katkılarda bulunduğu belirlenmiştir. Çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında okulun yaşam kalitesinin önemi biraz daha belirginleşmektedir. Mok ve Flynn’a (2002) göre okul yaşam kalitesi bir çok açıdan öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da ele alınabilir. Bu nedenle pozitif okul yaşantıları eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir. Örneğin, Avustralya ulusal eğitim amaçlarında, okulun yaşam kalitesinin önemi vurgulanarak “destekleyici ve eğitici bir ortam sağlayarak okullar, çocukların kendine değer veren, öğrenmeye karşı duyarlı ve geleceğe iyimser bakan bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır” denilmektedir (Akt: Mok & Flynn, 2002, 275). Böyle bir amaca ulaşılabilmesi için de okulların öğrencilerin benlik kavramında anlamlı olumlu etkiler yapabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okulun, öğrencinin bir birey

olarak değerli ve güvende hissettiği demokratik alanlar olarak yapılandırılmasına yönelik önlemler alınması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (1988). Ana-baba tutumlarının bazı kişilik özellikleri üzerine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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*, Vol.VIII
- Beane, J.A. (1986). The self-enhancing middle-grade school. *The School Counselor*, 33, 3, 189-195.
- Beane, I.A., & Lipka, R.P. (1984). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. Newton, Mass: Allyn and Bacon, Inc.
- Bourke, S., & Smith, M. (1989, November-December). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education at Adelaide, South Australia.
- Branden, N. (1987). *How to Raise your Self-Esteem*. New York, N.Y: Bantam.
- Burn, R. (1982). *Self-concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (5.Baskı), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:78.
- Çataklı, M. (1985). Transliteration equivalence and reliability of the Turkish version of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demo, D.H., Small, S.A., & Williams, R.C.S. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescent and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in kuwaiti students. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 33(1), 95-103.
- Erath, S. A., Flanagan, S. K., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416.
- Estep, L.E., Willower, D.J., & Licata, J.W. (1980). Teacher pupil control ideology and behavior as predictors of classroom robustness, *High School Journal*, 62(1), 155-159.
- Frisby, C.L., & Tucker, C.M. (1993) Black children's perceptions of self: Implications for educators. *The Educational Form*, 57, 146-156.
- Gil, G. A. (1996). Analysis of the Williams and Batten questionnaire on the quality of school life in Spain, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ed.) *Reading literacy in an*

- international perspective*, 223 – 240, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective Communication of high school principal and school climate, *Education*, 126(2), 334-345.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 284 – 290.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation. Leahy, R.L. (Ed.). *The development of the self*. New York: Academic Press, INC.
- Hay, L.; Bryne, M., & Butler, C. (2000). Evaluation of a conflict-resolution and problem-solving programme to enhance adolescence' self-concept. *British Journal of Guidance and Counseling*, 28(1), 161-174.
- Holloway, J. H. (2002) Extracurricular activities and student motivation, *Educational Leadership*, 60(1), 80- 81
- Hoge, D.R., Smit, E.K., & Hanson, S.L (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh grade students. *Journal of Educational Research*, 82(1), 117-127.
- Hoşgörür, V. (2002). İletişim, Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*, 65 – 89, Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297- 311.
- Karatzias, A.; Papadioti-Athanasidou, V.; Power, K.G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading literacy in an international perspective*, s. 203 – 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Marshall, H. H. (1989). The development of self-concept. *Young Children*, July, 44-51.
- Mboya, M. M. (1986). Black adolescents: A descriptive study of their self-concepts and academic achievement. *Adolescence*, 21, 689-696.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model, *Learning Environments Research*, 5. 275-300
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166–175.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.
- Orbay, S. (1996). Psikiyatri Kliniğine Başvuran Çocuk ve Ergenlerde, Anne-Baba Tutumu, Benlik Kavramı ve Semptomlar Arasındaki İlişkinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sarı, M., Cenkseven, F., (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
-
- Öner, U. (1987). Benlik gelişimine ilişkin kuramlar, Ed. B. Onur, *Ergenlik Psikolojisi*, II. Basım, Hacettepe Taş Kitapçılık, Ankara.
- Öner, N. (1996). *Piers- Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- 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.
- Perry, G. (2000). *Optimistic visions & satisfaction with life*, The Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, 4 – 7 Kasım 2000'de sunulan sözlü biliri.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving The Self*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Scott, C.G., Murray, G.C., Mertens, C., & Dustin, R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perceptions and Implications, *Journal of Educational Research*, 89, 5, 286-292.
- Silliker, S. A., & Quirk, J. T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students, *School Counselor*, 44(4), 288-294
- Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287 – 293
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (fourth edition), New York, College Publishers.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11. Baskı), Ankara (Kendi yayını)
- Torres, R., Fernandez, F., & Maceira, D. (1995). Self-esteem and value of health as correlates of adolescent health behavior. *Adolescence*. 30, 118, 403-412.
- Wall, C. (1986). Self concept: An element of success in the female library manager. *Journal of Library Administration*, 6 (4), 53-65.
- Williams, T., & Roey, S. (1996). Consistencies in the quality of school life, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (eds.) *Reading literacy in an international perspective*. s. 193 – 202, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Wolf, F. M., Chandler, T. A., & Spies, C. J. (1981). A cross-lagged panel analysis of quality of school life and achievement responsibility. *Journal of Educational Research*, 74(5), 363-368.