



The Analysis of Perception Levels of Primary School Teachers with regard to Quality of School Life*

Gülbahar Korkmaz**

Fatma SADIK***

ABSTRACT: This study aims at investigating the perception levels of teachers working at primary schools located in the main districts of Adana with regard to the quality of school life. In this quantitative study, 414 teachers from a total of 15 primary schools 13 of which were state schools and 2 were private schools participated voluntarily. The results of the study reveal that (1) primary school teachers perceived the quality of school life as a little higher than average level; (2) the perception levels of male teachers regarding the school administration were more positive than those of female teachers; (3) the teachers aged 40+ perceived their colleagues, administrators and students more positive. The results also shows that teachers working at schools in low-socio-economic districts have more negative perceptions on the quality of school life, and there is no significant difference among the perceptions of the teachers with various professional status on administrative staff and curriculum of the school.

Key Words: Teacher, teaching profession, quality of school life

SUMMARY

Purpose and significance: The purpose of this study is to investigate the perception levels of primary school teachers working in the schools located in the main districts of the city of Adana with regard to the quality of school life in terms of different variables. The study holds key for informing about how the schools in provincial centre of Adana were sufficient enough for the teachers to feel themselves deserving, happy and safe.

Methods: The population of the study conducted through descriptive survey model consists of primary school teachers working in public and private schools located in provincial centre of Adana during the academic year 2008-2009. As a result of stratified random sampling, 414 teachers from 13 state and 2 private schools participated voluntarily in the study. 246 teachers were female and 168 were male out of 414 participants. 41.1% of the teachers graduated from the Faculty of Education and 50% of them had 15 and more years of teaching experience. T-Test, analysis of variance, Kruskal Wallis Analysis and the Mann-Whitney U Test were employed in analyzing data collected through the Quality of School Life Scale developed by Sarı (2007).

Results: The study reveals that the teachers' positive perception about their school life quality was over average and they perceived their professional status the most positive while the teacher-student interaction the least positive. The results also shows that male teachers perceived the administration staff of their school more positively than female teachers and the teachers working at schools in low socio-economic level with half-day programme had negative perceptions about the school life quality.

Discussion and Conclusions: The reason why the participant teachers perceived their professional status more positive than any other aspects could be that the items in that part may have include the statements encouraging teachers to evaluate themselves. The study indicates that the teachers in full day programme schools had more positive perceptions about the school itself, their colleagues, the students and the school life quality in general. That could be the result of that fact that the teachers in full-day programme schools had a chance to spend more time at school with the students, their colleagues so they knew their students and colleagues better than those working in half-day programme schools. The study also reveals that there is a significant relation between the school life quality and the financial resources of the schools. According to Edward (1993), it is not possible to provide effective teaching in disorganized and disordered school environment. Accordingly, physical basic facilities of the high socio-economic level schools, better working conditions for teachers, parents' high level of education, income and their great financial support for their children's education could have a positive impact on the teachers' perceptions. The reason for male teachers to perceive the administration staff of their school more positively could be that the school administrators in Turkey are usually male (Güngör, 2004) and the female teachers' view on the school administrators' communication skills and administrative behaviors are negative (Taş, 2009).

* This research was based on the MA study directed by Dr. Fatma Sadık and was supported by Cukurova University, Research Fund (project no: EF2008YL27).

** Graduate Student, yarenyosunotmail.com

*** Dr. Fatma Sadık, Çukurova University, The Faculty of Education, The Department of Educational Sciences, fsadik@cu.edu.tr

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi*¹

Gülbahar Korkmaz**

Fatma SADIK***

ÖZ: Bu araştırmada, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmaya 13 devlet okulu ve 2 özel okul olmak üzere toplam 15 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden gönüllük esasına dayalı olarak 414 öğretmen katılmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanarak elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi, varyans analizi, Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarının yaşam kalitesini genel olarak orta düzeyin biraz üzerinde olumlu algıladığı, erkek öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algılarının bayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin okuldaki öğretmenleri, okul yönetimi ve öğrencileri daha olumlu algıladığı görülmüştür. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde ve ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları daha olumsuz olurken, mesleki kıdeme göre okul yönetimi ve öğretim programına yönelik algılarda anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, öğretmenlik mesleği, okul yaşam kalitesi

GİRİŞ

Yaşam kalitesi, bireysel bakış açısına göre genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma duygusu 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 (Linnakyla ve Brunell, 1996). Genel iyi olma durumu, bireyin potansiyelini tatmin etme fırsatları ve sosyal ilişkilerde pozitif düşünceler şeklinde ifade edilen yaşam kalitesi kavramı (Schmidt ve Lunenburg, 1989) ilk kez Epstein ve Mc Partland (1976) tarafından okullara uyarlanmıştır (Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Günümüzde çoğunlukla “okul memnuniyeti (Sartori, 2001) ve öğrencilerin okul yaşantısına ve iklimine katılımları sonucunda ortaya çıkan okulla ilgili faktörler ve eğitim tecrübeleri tarafından belirlenen genel mutluluk hali” şeklinde tanımlanan okul yaşam kalitesinin (Karatzias, Power, ve Swanson, 2001), bireyin sadece öğrenme süreçlerini değil genel yaşam kalitesini etkilediği savunulmaktadır (Fraser ve Linnakyla 1996, Akt; Malin ve Linnakyla, 2001, 147). İlgili araştırmalarda okul yaşam kalitesini algılama düzeyi olumlu bir şekilde arttıkça öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin, yaşam doyumlarının ve akademik başarılarının da arttığı (Ainley, Foreman ve Sheret, 1991; Pang, 1998; Perry, 2000), okula daha az devamsızlık yaptıkları (Leonard, 2002), sorumluluklarını yerine getirmede daha istekli oldukları (Sartori, 2001), okula aitlik duygusu ve benlik saygısının olumlu yönde etkilendiği (Sarı ve Cenkseven, 2007) ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenim süresini doldurduktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha çok istediklerinin saptanması (Bourke ve Smith, 1989) bu görüşü destekler niteliktedir.

Karatzias, Power ve Swanson’ a (2001) göre okul stresi, okula yönelik olumlu ve olumsuz duygular ve bireyin özgüveni ile doğrudan ilişkili olan okul yaşam kalitesi kavramı, okulların hedeflerini gerçekleştirmede ne derece etkili olabildikleri hakkında önemli bir göstergedir. Dolayısıyla eğitim programının uygulayıcısı olarak milli eğitim sisteminin temel amaçlarına ulaşmasında önemli

¹ *Bu çalışma, Dr. Fatma Sadık danışmanlığında yapılan ve ÇÜ. Araştırma Fonu EF2008YL27 nolu proje desteğiyle yürütülen yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Mezun öğrenci, Gülbahar Korkmaz, yarenyosunotmail.com

***Dr. Fatma Sadık, ÇÜ. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fsadik@cu.edu.tr

roller oynayan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri, eğitim-öğretim ortamının etkililiği belirleme açısından oldukça önemlidir. Çünkü toplumun değerlerinin korunması, sürdürülmesi ve yeni değerlerin kazandırılarak öğrencilerin sosyalleştirilmesi gibi önemli bir görevi olan öğretmenlerin bu sorumluluklarını başarıyla yerine getirmesi, görev yaptıkları okulların koşullarına bağlıdır. Nitekim Le Compte ve Dworkin'in (1991) yaptığı araştırmanın sonuçları da öğretmenlerin sosyalleştirici, sırdaş, öğretici, rehber, yargılayıcı, disiplinli ve himaye edici rollerini başarıyla yerine getirebilmeleri okulun yapısı, organizasyonu, yönetsel süreçler, öğrencilerin durumu sınıflardaki öğrenci sayısı, eğitim programları, okul iklimi, toplumun öğretmenlere sunduğu sosyo-ekonomik olanaklar, öğretmene verilen değer, gibi birçok faktöre bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Akt: Erdem, 2005, 397). Öğretmenlerin okul ortamında kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissetme düzeyleri okul yaşam kalitesini belirlemektedir. İlgili araştırmalarda da öğretmenlerin, işlerini severek ve isteyerek yaptıkları durumlarda iş doyumlarının daha yüksek olduğu (Medved, 1981, Akt: Tanrıöğen, 1997, 1), iş doyumunu yüksek öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerine önem verdikleri ve çevre ile daha sağlıklı ilişkiler kurduğu görülmektedir (Chase, 1985). Bu durumda öğretmenlerin okula karşı geliştirdikleri değer, tutum ve davranışlarının kişisel, sosyal ve mesleki gelişimleri üzerinde önemli etkileri olacağı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde okul yaşam kalitesi ile çok az sayıda olan araştırmaların da çoğunlukla öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algılarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleklerini severek ve etkili bir şekilde yerine getirebilmelerinin iş ortamını ve görevini değerli bulmasıyla gerçekleşebileceği düşüncesinden hareketle ilköğretimde çalışan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın cevap aradığı sorular şunlardır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ne düzeydedir?
2. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları arasında; cinsiyete, yaşa, medeni duruma, mezun olunan okul türüne, mesleki kıdeme, görev yapılan eğitim-öğretim kademesine, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, öğretim şekline ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılama düzeylerini belirlemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam) devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre merkez ilçelerde toplam 304 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Evreninin tamamına ulaşmanın zaman ve ekonomik olanaklar açısından mümkün olmaması nedeniyle tabaka örneklem yöntemiyle 13 devlet ve 2 özel okul belirlenmiş ve 414 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 246'sı kadın, 168'i erkektir. Tablo 1, katılımcılara ait diğer kişisel bilgileri göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	246	59.4
	Erkek	168	40.6
	TOPLAM	414	100
Yaş	25-29	46	11.1
	30-34	90	21.7
	35-39	105	25.4
	40 ve Üstü	173	41.8
	TOPLAM	414	100
Medeni Durum	Bekâr	81	19.6
	Evli	333	80.4
	TOPLAM	414	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	64	15.5
	Eğitim Yüksekokulu	42	10.1
	Eğitim Fakültesi	170	41.1
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	14.5
	Lisans Tamamlama	34	8.2
	Diğer	44	10.6
	TOPLAM	414	100
	Mesleki Kıdem	0-4	22
5-9		76	18.4
10-14		109	26.3
15-19		70	16.9
20 ve Üstü		137	33.1
TOPLAM		414	100
Görev Yapılan Eğitim-Öğretim Kademesi	I.Kademe(Sınıf Öğretmeni)	226	54.6
	II. Kademe (Branş Öğretmeni)	188	45.4
	TOPLAM	414	100
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Alt SED	107	25.8
	Orta SED	140	33.8
	Üst SED	167	40.3
	TOPLAM	414	100
Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekli	Normal Öğretim (Tam Gün)	64	15.5
	İkili Öğretim (Sabahçı-Öğlenci)	350	84.5
	TOPLAM	414	100
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	24 ve Altı	44	10.6
	25 – 34	120	29.0
	35 – 44	215	51.9
	45 ve Üzeri	35	8.5
	TOPLAM	414	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Sarı (2007) tarafından geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ) öğretmen formu kullanılmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği öğretmen formu; Okul Yönetimi, Öğretmenler, Okula Yönelik Duygular, Öğrenci-Öğrenci İletişimi, Statü ve Öğretim Programı olmak üzere toplam altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirmenin yapıldığı toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 33’ü olumlu, 17’si ise olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan 250’dir. Altı alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94, Guttman Split Half değeri ise birinci alt ölçek

için .92, ikinci alt ölçek için .90, üçüncü alt ölçek için .89, dördüncü alt ölçek için .75, beşinci alt ölçek için .65 ve altıncı alt ölçek için .46 olarak hesaplanırken, ölçeğin tamamı için .79, birinci kısım için .94, ikinci kısım içinse .88 değerinde elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS-Windows 13.0 paket programı kullanılmış ve yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeylerini belirlemek amacıyla OYKÖ' den elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, elde edilen aritmetik ortalamalar; 1.00–1.80'e kadar "Kesinlikle Katılmıyorum", "Çok düşük"; 1.81–2.60'a kadar "Katılmıyorum", "Düşük"; 2.61–3.40'a kadar "Biraz Katılıyorum", "Orta"; 3.41–4.20'ye kadar "Katılıyorum", "Yüksek" ve 4.21–5.00'ye kadar "Kesinlikle Katılıyorum", "Çok yüksek" değerlendirme aralıklarına göre yorumlanmıştır. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılarında araştırmada ele alınan değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan ANOVA analizi sonucunda F değeri anlamlı bulunan gruplar arasında, varyansların homojen olduğu durumlarda LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Ayrıca tek yönlü varyans analizinin uygulanmasından önce varyansların homojenliğini kontrol etmek için Levene testi uygulanmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis testi yapılmış, bu testin uygulandığı gruplar arasında gözlenen anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için de grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann Whitney U testleri uygulanmıştır.

BULGULAR

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin OYKÖ' den aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin (N=414) "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	Min. – Max.	\bar{X}	Ss
Okul Yönetimi Alt Ölçeği	12 – 60	42.89	8.69
Öğretmenler Alt Ölçeği	12 – 60	45.75	7.38
Okula Yönelik Duygular Alt Ölçeği	10 – 50	37.09	8.30
Öğrenci-Öğrenci İletişimi Alt Ölçeği	7 – 35	21.40	5.45
Statü Alt Ölçeği	5 – 25	20.78	2.66
Öğretim Programı Alt Ölçeği	4 – 20	14.27	2.86
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Toplam Puanları	50 – 250	182.20	26.54

Tablo 2' de görüldüğü gibi öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanlara ait aritmetik ortalamalar "Okul Yönetimi" alt ölçeğinde 42.89, "Öğretmenler" alt ölçeğinde 45.75, "Okula Yönelik Duygular" alt ölçeğinde 37.09, "Öğrenci-Öğrenci İletişimi" alt ölçeğinde 21.40, "Statü" alt ölçeğinde 20.78, "Öğretim Programı" alt ölçeğinde 14.27 ve OYKÖ toplam puanı açısından 182.20' dir. Bu değerler 5'li derecelendirme ölçeği üzerinden dikkate alındığında "Statü" boyutu (4.15) haricinde diğer boyutlarda 4'ün üzerinde bir ortalama elde edilemediği görülmektedir. Buna göre öğretmenler ölçekte belirtilen maddelere genel olarak "katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin OYKÖ puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kadın (N=246)		Erkek (N=168)		T
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
Okul Yönetimi Alt Ölçeği	41.92	8.92	44.30	8.59	-2.764*
Öğretmenler Alt Ölçeği	45.84	6.82	45.63	8.15	.277
Okula Yönelik Duygular Alt Ölçeği	36.50	8.30	37.96	8.23	-1.736
Öğrenci-Öğrenci İletişimi Alt Ölç.	21.29	5.11	21.57	5.93	-.510
Statü Alt Ölçeği	20.89	2.60	20.62	2.73	1.027
Öğretim Programı Alt Ölçeği	14.41	2.72	14.05	3.05	1.239
OYKÖ Toplam Puan	180.87	25.50	184.14	27.96	-1.232

*: p<.05

Tablo 3’de görüldüğü gibi, erkek öğretmenlerin “Okul Yönetimi”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçekleri ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanına ait ortalamaları kadın öğretmenlerden daha yüksektir. İki grubun puanları arasındaki farklılıklar, “Okul Yönetimi” alt ölçeğinde erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olurken, diğer puanlar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Yaşa Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre OYKÖ’ den aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş Durumu								F
	25–29 yaş N= 46		30–34 yaş N=90		35–39 yaş N=105		40 + yaş N=173		
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
Okul Yönetimi	43.43	8.01	40.36	8.42	42.02	9.20	44.58	8.37	5.276*
Öğretmenler	45.56	7.87	44.42	6.98	44.43	7.05	47.30	7.41	4.775*
Okul Yön Duy.	36.36	8.99	33.71	8.06	35.63	8.05	39.92	7.47	14.112*
Öğr-Öğr İlet	20.15	6.08	20.02	5.86	20.85	5.09	22.79	4.98	7.110*
Statü	20.69	2.43	20.65	2.64	20.76	2.82	20.89	2.64	.190
Öğretim Prog.	14.95	2.68	14.45	2.86	14.02	3.03	14.13	2.80	1.379
OYKÖ. Top.P.	181.17	28.98	173.63	24.63	177.75	26.35	189.64	25.13	9.176*

*: p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçekleri ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nden elde ettikleri toplam puanları arasında yaşlarına göre anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, gruplar arasındaki farkların “Okul Yönetimi” alt ölçeğinde 25–29 yaş ile 30–34 yaş grubundaki öğretmenler arasında 30-34 yaş; “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular” “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçekleri ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği toplam puanı açısından ise 40 ve üzeri yaştaki öğretmenler ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında 40 ve üzeri yaştaki öğretmenler lehine anlamlı olduğu saptanmıştır.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Medeni Duruma Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin OYKÖ puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Bekâr (N=81)		Evli (N=333)		T
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
Okul Yönetimi Alt Ölçeği	43.06	9.24	42.84	8.57	.196
Öğretmenler Alt Ölçeği	46.24	7.79	45.63	7.28	.663
Okula Yönelik Duygular Alt Ölçeği	37.74	8.19	36.93	8.33	.784
Öğrenci-Öğrenci İletişimi Alt Ölçeği	22.00	5.39	21.26	5.47	1.093
Statü Alt Ölçeği	21.41	2.88	20.63	2.58	2.399*
Öğretim Programı Alt Ölçeği	14.56	2.92	14.19	2.85	1.041
OYKÖ Toplam Puan	185.03	28.11	181.51	26.14	1.071

*: $p < .05$

Tablo 5’ de görüldüğü gibi bekâr öğretmenlerin alt ölçekler ve OYKÖ’ den aldıkları toplam puanlara ait aritmetik ortalamalar evli öğretmenlerden daha yüksektir. İki grubun puanları arasındaki farklılıklar, “Statü” alt ölçeğinde bekâr öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olurken, diğer puanlar arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre OYKÖ’ den aldıkları puanlar üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir. Tablo 6’da görüldüğü gibi “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçekleri ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’ nden elde edilen toplam puanlara ait ortalamalar, öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi (2) = 20.354, 42.031, 39.484, 31.127, p < .05$]. Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek üzere bu gruplara ikili kombinasyon üzerinden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda anlamlı farkların Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerle Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler arasında Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler lehine; Lisans Tamamlama programlarından mezun öğretmenlerle Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler arasında Lisans Tamamlama programlarından mezun öğretmenler lehine; Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerle Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler arasında Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları (sd:5)

Alt Ölçekler	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalama	χ^2	Anlamlı Fark Mann Whitney U Testi	
Okul yönetimi	Eğitim Enstitüsü	64	247.86	10.293		
	Eğitim Yüksekokulu	42	204.58			
	Eğitim Fakültesi	170	192.21			
	Fen-Edebiyat Fak.	60	203.53			
	Lisans Tamamlama	34	212.41			
	Diğer	44	212.28			
Öğretmenler	Eğitim Enstitüsü	64	253.16	20.354*	EE>EF	EY>EF
	Eğitim Yüksekokulu	42	242.14		EE>FE	EY>FE
	Eğitim Fakültesi	170	189.21		EE>D	EY>D
	Fen-Edebiyat Fak.	60	194.38			
	Lisans Tamamlama	34	226.06			
	Diğer	44	182.24			
Okula yönelik duygular	Eğitim Enstitüsü	64	282.87	42.031*	EE>EF	LT>FE
	Eğitim Yüksekokulu	42	200.87		EE>FE	LT>EF
	Eğitim Fakültesi	170	181.89		EE>EY	LT>EY
	Fen-Edebiyat Fak.	60	183.08		EE>D	LT>D
	Lisans Tamamlama	34	257.29			
	Diğer	44	198.59			
Öğren- öğrenci iletişimi	Eğitim Enstitüsü	64	264.11	39.484*	EE>EF	LT>EY
	Eğitim Yüksekokulu	42	219.24		EE>FE	LT>EF
	Eğitim Fakültesi	170	182.91		EE>EY	LT>FE
	Fen-Edebiyat Fak.	60	166.27		EY>FE	
	Lisans Tamamlama	34	272.91			
	Diğer	44	214.65			
Statü	Eğitim Enstitüsü	64	224.91	4.628		
	Eğitim Yüksekokulu	42	228.69			
	Eğitim Fakültesi	170	195.64			
	Fen-Edebiyat Fak.	60	206.73			
	Lisans Tamamlama	34	201.16			
	Diğer	44	213.75			
Öğretim programı	Eğitim Enstitüsü	64	203.68	3.136		
	Eğitim Yüksekokulu	42	225.96			
	Eğitim Fakültesi	170	198.38			
	Fen-Edebiyat Fak.	60	209.26			
	Lisans Tamamlama	34	227.47			
	Diğer	44	212.83			
OYKÖ Toplam	Eğitim Enstitüsü	64	270.07	31.127*	EE>EF	LT>FE
	Eğitim Yüksekokulu	42	220.69		EE>FE	LT>EF
	Eğitim Fakültesi	170	181.63		EE>EY	EY>EF
	Fen-Edebiyat Fak.	60	186.33		EE>D	
	Lisans Tamamlama	34	244.49			
	Diğer	44	204.15			

*: p<.05

EE: Eğitim Enstitüsü

EF: Eğitim Fakültesi

EY: Eğitim Yüksek Okulu

FE: Fen-Edebiyat Fakültesi

LT: Lisans Tamamlama

D: Diğer

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

İlköğretim öğretmenlerinin OYKÖ puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları(sd:4)

Alt Ölçekler	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalama	χ^2	Anlamlı Fark Mann Whitney U Testi
Okul yönetimi	0-4 yıl	22	170.43	8.747	
	5-9 yıl	76	198.77		
	10-14 yıl	109	193.66		
	15-19 yıl	70	206.55		
	20 yıl +	137	229.79		
Öğretmenler	0-4 yıl	22	193.20	22.475*	20 yıl+ > 0-4 yıl
	5-9 yıl	76	190.34		20 yıl+ > 5-9 yıl
	10-14 yıl	109	179.50		20 yıl+ > 10-14 yıl
	15-19 yıl	70	198.81		20 yıl+ > 15-19 yıl
	20 yıl +	137	246.04		
Okula yönelik duygular	0-4 yıl	22	203.70	47.172*	20 yıl+ > 0-4 yıl
	5-9 yıl	76	179.39		20 yıl+ > 5-9 yıl
	10-14 yıl	109	162.18		20 yıl+ > 10-14 yıl
	15-19 yıl	70	205.39		20 yıl+ > 15-19 yıl
Öğren- öğrenci iletişimi	20 yıl +	137	260.84	28.165*	15-19 yıl > 10-14 yıl
	0-4 yıl	22	164.43		20 yıl+ > 0-4 yıl
	5-9 yıl	76	181.56		20 yıl+ > 5-9 yıl
	10-14 yıl	109	185.49		20 yıl+ > 10-14 yıl
Statü	15-19 yıl	70	199.44	7.008	20 yıl+ > 15-19 yıl
	20 yıl +	137	250.44		
	0-4 yıl	22	143.80		
	5-9 yıl	76	208.89		
Öğretim programı	10-14 yıl	109	207.22	4.053	
	15-19 yıl	70	216.89		
	20 yıl +	137	212.38		
	0-4 yıl	22	178.77		
OYKÖ Toplam Puan	5-9 yıl	76	222.21	30.167*	20 yıl+ > 0-4 yıl
	10-14 yıl	109	121.16		20 yıl+ > 5-9 yıl
	15-19 yıl	70	190.54		20 yıl+ > 10-14 yıl
	20 yıl +	137	208.91		20 yıl+ > 15-19 yıl
	0-4 yıl	22	176.91		
	5-9 yıl	76	185.53		
	10-14 yıl	109	176.99		
	15-19 yıl	70	201.51		
	20 yıl +	137	251.94		

*: p<.05

Tablo 7’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili görüşleri “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçekleri ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” bazında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi(2) = 22.475, 47.172, 28.165, 30.167, p<.05$]. Gözlenen farkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek üzere

yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda farkların “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçekleri ve OYKÖ toplam puanı bakımından 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile diğer kıdem gruplarında olan öğretmenler arasında kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine; “Okula Yönelik Duygular” boyutunda 15–19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 10–14 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 15–19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu saptanmıştır.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Görev Yapılan Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Dağılımı

Tablo 8, araştırmaya katılan öğretmenlerin OYKÖ puanlarının görev yaptıkları eğitim-öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kademe	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	Mann Whitney U
Okul Yönetimi	I. Kademe	226	201.32	45499.00	19848.000
	II. Kademe	188	214.93	40406.00	
Öğretmenler	I. Kademe	226	201.56	45551.50	19900.500
	II. Kademe	188	214.65	40353.50	
Okula Yönelik Duygular	I. Kademe	226	197.25	44578.50	18927.500
	II. Kademe	188	219.82	41326.50	
Öğren- Öğrenci İletişimi	I. Kademe	226	205.34	46407.50	20756.500
	II. Kademe	188	210.09	39497.50	
Statü	I. Kademe	226	211.96	47903.50	20235.500
	II. Kademe	188	202.14	38001.50	
Öğretim Programı	I. Kademe	226	229.35	51834.00	16305.000*
	II. Kademe	188	181.23	34071.00	
OYKÖ Toplam Puan	I. Kademe	226	203.28	45940.50	20289.500
	II. Kademe	188	212.58	39964.50	

*: $p < .05$

Tablo 8’deki Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, “Öğretim Programı” alt ölçeğinde iki grubun puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu ($U = 16305.000$, $p < .05$) ve sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın I. Kademede görev yapan sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 9. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları(sd:2)

Alt Ölçekler	Okul Çevresi Sosyo-Eko. Düzey	N	Sıra Ortalama	χ^2	Anlamlı Fark Mann Whitney U Testi
Okul yönetimi	Alt	107	177.94	31.184*	Üst > Orta ve Alt
	Orta	140	182.55		
	Üst	167	247.35		
Öğretmenler	Alt	107	151.00	53.913*	Üst > Orta ve Alt Orta > Alt
	Orta	140	192.50		
	Üst	167	256.27		
Okula yönelik duygular	Alt	107	126.75	128.195*	Üst > Orta ve Alt Orta > Alt
	Orta	140	176.79		
	Üst	167	284.99		
Öğren- öğrenci iletişimi	Alt	107	146.34	79.169*	Üst > Orta ve Alt Orta > Alt
	Orta	140	180.94		
	Üst	167	268.95		
Statü	Alt	107	182.55	8.068	Üst > Alt
	Orta	140	206.54		
	Üst	167	224.29		
Öğretim programı	Alt	107	191.03	2.943	
	Orta	140	216.36		
	Üst	167	210.63		
OYKÖ Toplam Puan	Alt	107	136.69	95.189*	Üst > Orta ve Alt Orta > Alt
	Orta	140	182.35		
	Üst	167	273.96		

*: p<.05

Tablo 9 incelendiğinde , “Öğretim Programı” dışındaki tüm boyutlarda ve ölçek toplam puanında okul gruplarına ait ortalamaların, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi (2) = 31.184, 53.913, 128.195, 79.169, 8.068, 95.189, p<.05$]. Grupların ikili kombinasyonu üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre grupların sıra ortalamaları arasındaki farkların üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Okulun Öğretim Şekline Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin OYKÖ puanlarının görev yaptıkları okulların öğretim şekline göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Tablo 10’ da görüldüğü gibi iki grubun puanları arasındaki farklılıklar “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi”, “Statü” alt boyutları ve OYKÖ toplam puanları bakımından normal öğretim yapan okullar lehine anlamlı olurken, “Okul Yönetimi” ve “Öğretim Programı” boyutlarında ise grupların puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 10. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Şekline Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Normal Öğrt. (N=64)		İkili Öğrt. (N=350)		T
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
Okul Yönetimi Alt Ölçeği	43.70	8.62	42.74	8.71	.812
Öğretmenler Alt Ölçeği	49.04	6.16	45.15	7.43	3.943*
Okula Yönelik Duygular Alt Ölçeği	39.96	7.35	36.56	8.36	3.046*
Öğrenci-Öğrenci İletişimi Alt Ölç.	23.59	5.20	21.00	5.41	3.536*
Statü Alt Ölçeği	21.60	2.21	20.63	2.70	2.709*
Öğretim Programı Alt Ölçeği	14.57	2.51	14.21	2.92	.934
OYKÖ Toplam Puanları	192.50	25.04	180.32	26.41	3.418*

*: p<.05

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Tablo 11, öğretmenlerin OYKÖ’ den aldıkları puanların sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları(sd:3)

Alt Ölçekler	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalama	χ^2	Anlamlı Fark Mann Whitney U Testi
Okul yönetimi	24 ve altı	44	284.74	27.562*	24 ve altı > 25-34, 35-44, 45 ve + 35-44 > 45 ve+
	25-34	120	175.69		
	35-44	215	211.65		
	45 ve +	35	194.00		
Öğretmenler	24 ve altı	44	307.89	45.820*	24 ve altı > 25-34, 35-44, 45 ve + 35-44 > 25-34, 45ve +
	25-34	120	177.08		
	35-44	215	212.42		
	45 ve +	35	155.41		
Okula yönelik duygular	24 ve altı	44	293.10	48.261*	24 ve altı > 25-34, 35-44, 45 ve + 35-44 > 25-34, 45 ve+
	25-34	120	178.45		
	35-44	215	219.54		
	45 ve +	35	125.56		
Öğrenci-öğrenci iletişimi	24 ve altı	44	305.03	47.750*	24 ve altı > 25-34, 35-44, 45 ve + 35-44 > 45 ve +
	25-34	120	203.54		
	35-44	215	203.72		
	45 ve +	35	121.67		
Statü	24 ve altı	44	260.58	9.840*	24 ve altı > 25-34, 35-44, 45 ve +
	25-34	120	200.87		
	35-44	215	201.60		
	45 ve +	35	199.74		
Öğretim programı	24 ve altı	44	207.56	1.742	
	25-34	120	215.29		
	35-44	215	206.75		
	45 ve +	35	185.30		
OYKÖ Toplam Puan	24 ve altı	44	312.78	53.977*	24 ve altı > 25-34, 35-44, 45 ve + 35-44 > 25-34, 45 ve+ 25-34 > 45 ve +
	25-34	120	178.25		
	35-44	215	213.75		
	45 ve +	35	137.03		

*: p<.05

Tablo 11’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları “Öğretim Programı” boyutu hariç tüm alt boyutlar ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanı açısından sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi^2(2) = 27.562, 45.820, 48.261, 47.750, 9.840, 53.977, p < .05$]. Gruplar arasında gözlenen farkların hangi gruplar arasındaki anlamlı farka bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde farkların 24 ve daha az öğrencisi olan öğretmenlerle diğer sınıf mevcudu gruplarında olan öğretmenler arasında öğrencisi 24 ve daha az öğrencisi olan; öğrenci sayısı 35–44 arasında olan öğretmenlerle öğrenci sayısı 25–34 arasında ve 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında sınıf mevcudu 35–44 arasında olan; öğrenci sayısı 25-34 arasında olan öğretmenlerle 45 ve üzerinde olan öğretmenler arasında sınıfında 25-34 arasında öğrencisi olan öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının çok yüksek olmadığını (3.64), alt ölçekler bazında en olumlu algılarının ise kendi statülerine (4.15) yönelik olduğunu göstermiştir. Sarı’nın (2007) normal ilköğretim okullarında, İnal’ın (2010) Yatılı İlköğretim Bölge Okulları’nda yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yaşam kalitesini ortanın biraz üzerinde olumlu, kendi statülerini ise diğer tüm boyutlardan daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum “Statü” boyutunun “okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum”, “okuldaki kişilerin çoğunun beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum” ve “okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır” gibi değerlendirme içeren ifadelerin yer alması olabilir. Kağıtçıbaşı’na (1999, 42) göre insanların “sosyal olarak beğenilme eğilimi” kendilerini değerlendirmeleri gereken durumlarda objektif davranmalarını zorlaştırmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin bu alt ölçekten yüksek puan almaları, maddeleri beğenilme eğilimiyle cevaplamış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili en olumsuz algılarının öğrenci-öğrenci iletişimine yönelik olduğunu göstermiştir. İncelendiğinde bu boyutun “başarılı olup olmamak, okulumdaki öğrencilerin çoğunun umurunda bile değildir, öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler, okulumdaki birçok öğrenci, sınavlarda kopya çekmektedir, öğrencilerin çoğu birbirine çok kırıcı davranmaktadır, okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır” gibi bir çok araştırmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin en sık gösterdiği problem davranışlar olarak vurgulanan davranışları içerdiği görülmektedir (Atıcı, 2000; Aydın, 2001; Sadık, 2006; Sarı, 2007; Sayın, 2001). Bu durumda öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’ni yanıtlarken kendi okullarındaki öğrenci-öğrenci iletişiminin özelliklerini değerlendirdiği ve çoğu olumsuz olan bu ifadeler ters çevrilip puanlanınca doğal olarak düşük ortalamalar elde ettikleri söylenebilir.

Yapılan analizler öğretmenlerin öğrencileri, okuldaki statülerini, öğretim programı ve okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ile okula yönelik duygularında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını, bununla birlikte erkek öğretmenlerin okul yönetimini daha olumlu algıladığını göstermiştir. Ülkemizde okul yöneticilerinin yönetim davranışları ve tutumları ile ilgili yapılan araştırmalara göre okul yöneticileri genellikle klasik yönetim anlayışıyla hareket ederek, düşüncelerini öğretmenlerle paylaşmamakta (Gökçe, 2006; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Mete, 2006), karar alırken öğretmen görüşlerine yeterince başvurmamakta ve öğretmenlerini yeterince takdir etmemektedir. Kadın öğretmenlerin okul yönetiminden beklentilerinin daha fazla olduğu, yöneticilerin iletişim becerilerini yeterli bulmadığı ve yöneticilerin olumsuz davranışlarından daha çok etkilendikleri ile ilgili (Ünal, 1998; Yavuz, 2005; Taş, 2009) araştırma bulguları da dikkate alındığında, elde edilen bu sonuç, erkek öğretmenlerin çoğunlukla erkek olan okul yöneticileriyle (Altınışık, 1999; Güngör, 2004) iletişime daha açık olmalarından kaynaklanmış olabilir. 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yönetimini, 40 ve üzerindeki yaş grubundaki öğretmenlerin ise okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve okulla ilgili algılarının diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu olması ise yaş ilerledikçe artan tecrübelerle açıklanabilir. Nitekim benzer bulgular öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından da elde edilmiş, “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler” alt ölçeklerinde ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”nde 20 yıl ve üzeri, “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeğinde de 15-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Deneyim arttıkça

insanların mesleklerini daha çok sahiplenmesi, sorumluluk sahibi olmaları, mesleğin gerekliliklerini yerine getirmede daha başarılı ve bilinçli olmaları beklenen bir sonuçtur. Karahan (2005) ve Tanrıverdi (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da 40 yaş üzerindeki öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha olumlu olduğunun, Tümkaya (1996)' ın araştırmasında hizmet süresi uzadıkça tükenmişliğin azalmasının saptanması bu görüşü destekler niteliktedir. Bu durumda, yıllar geçtikçe okul yaşantılarında tecrübe kazanan öğretmenlerin problem çözme yeterliklerinin arttığı, okulun var olan olanaklarını daha etkili kullandıkları, okul yönetimi, öğrenciler ve öğretmenlerle iletişim kurma becerilerinin geliştiği, okul ortamında kendilerini daha değerli ve güvende hissettikleri söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre medeni durum öğretmenlerin okul yönetimi, okuldaki öğretmen ve öğrencileri, öğretim programı ve okul yaşam kalitesi ile algılamalarında anlamlı bir farklılık yaratmazken bekar öğretmenlerin kendi statüleri, tam gün öğretim yapan okullarda (normal öğretim) görev yapan öğretmenlerin ise okula yönelik duyguları, öğretmenler, öğrenciler ve okulun yaşam kalitesi ile ilgili algıları daha olumlu olmuştur. Bu sonuç normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin ikili öğretim yapan okullardaki öğretmenlere göre daha fazla okul ortamında bulunmaları, iş arkadaşları ve öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmeleri ve onları her açıdan daha iyi tanıma fırsatı elde etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Camuzcu (2007)' nin belirttiği gibi sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması ile daha da büyüyen okul yetersizliği sorunu ve büyük şehirlerde yoğun göçün de etkisiyle artan öğrenci sayısı gibi nedenlerle birçok ilköğretim okulu ikili öğretim yapmak zorunda kalmakta, bu durum eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Erden (1998)' e göre de kalabalık sınıflarda öğrencilerin dikkati daha kolay dağılmakta, sınıfta düzenini korumak zorlaşmaktadır. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla öğretmen merkezli öğrenme-öğretme süreçleri izlemek durumunda kaldıklarından daha çabuk yorulmakta dolayısıyla motivasyon ve mesleki doyumları da olumsuz yönde etkilenmektedir. Bir diğer ifadeyle sınıf mevcudunun az olması öğretmenlere daha nitelikli öğretim yapma olanağı sağlamaktadır. Dolayısıyla ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının normal öğretim yapan okullarda görev alan öğretmenlere göre daha düşük olması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırma sonucunda "Öğretim Programı" alt ölçeği hariç tüm alt ölçekler ve "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" toplam puanlarının öğrenci sayısı daha az olan öğretmenler lehine farklılaşması da bu görüşü destekler niteliktedir.

Okulun sosyo-ekonomik olanakları arttıkça öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algılarının daha olumlu olması, araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuçtur. Benzer bulgular Sarı (2007)' nin çalışmasında da elde edilmiş, en düşük okul yaşam kalitesi düzeyi alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda gözlenmiştir. Etkili öğretmenliğin en önemli göstergelerinden birisi de öğretim sürecinin niteliğidir (Doyle, 1986; Weber, 1986; Burden, 1995). Öğretim, öğrenmeyi yönlendirme işidir ve öğretim çevresinin bu amaca yönelik düzenlenmesini gerektirir (Yalın, 2001). Düzensiz ve organize olmamış okul çevresinde ise etkili öğretim yapmak zorlaşmakta (Edwards, 1993; Chan, 1982, 1988, Akt: Gömleksiz ve Temel, 1993), yetersiz çalışma koşulları öğretmenlerin iş doyumunu azaltmaktadır (Tümkaya, 1996). Bu doğrultuda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların gerek fiziksel alt yapı koşulları gerekse sosyo-kültürel açıdan öğretmenlere daha iyi ortamlar sunabilmesi, bunun yanı sıra bu okullara devam eden öğrencilerin aile eğitim ve gelir seviyesinin yüksek, eğitime bakış açılarının nispeten daha olumlu olması ve olanaklarını eğitime harcamaktan çekinmemelerinin (Yavuzer, 1992) bu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını arttırdığı söylenebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde de özellikle alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda mevcutların kalabalık olması nedeniyle öğrenci-öğretmen-yönetici-veli ilişkilerinin yeterince sağlanamadığı, öğretmenlerin velileri ilgisiz ve toplantıların planlama ve yürütülüş biçimini yetersiz algıladığı (Demirbulak, 2003, Sadık, 2006), öğretmenlerin öğrencilerin başarısı, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve iletişim biçimlerinden etkilenecek beklentiler geliştirdikleri saptanmıştır (Celep,2002; Öztürk, Koç ve Şahin, 2003; Mahiroğlu ve Buluç, 2003). Geri kalmış bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, kültürel açıdan dezavantajlı olarak nitelendirdikleri çocuklardan daha az şey bekleme eğiliminde olup, bezginliklerini öğrencilere yansıttıkları da görülmektedir (Yavuzer, 1986, Yörükoğlu, 1997). Dolayısıyla bu araştırmada da en düşük yaşam kalitesi düzeyinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlenmesi, gerek okulun eğitim-öğretim için gerekli fiziksel alt yapı olanaklarının yetersizliği gerekse okulun içinde bulunduğu çevrenin

sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı öğretmenlerin okullarına yönelik olumsuz duygular beslemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular I. kademedeki görev yapan öğretmenlerin öğretim programına ilişkin düşüncelerinin II. Kademedeki görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olduğunu göstermiştir. Bu durum I. kademedeki öğretim programının II. kademedeki öğretim programına göre daha anlaşılabilir ve uygulanabilir olmasından kaynaklanabileceği gibi I. kademedeki öğretmenlerin çoğunlukla 1. sınıftan 5. sınıfa kadar ve 6 ders saati boyunca sınıftaki tek öğretmen olmasından da kaynaklanabilir. Birinci kademe öğretmenleri 6 ders saatini istediği gibi kullanma özgürlüğüne sahipken II. kademe öğretmenlerinin kendilerine verilen günlük ders saatlerinde öğretim yapma durumunda olmaları ve bu kademedeki öğrencilerin SBS sınavlarına yönelik hazırlıkları “*programda yer alan derslerin çoğunu gereksiz buluyorum*”, “*bazı derslerin haftalık ders saatinin çok fazla olduğunu düşünüyorum*” gibi maddelere olumlu cevaplar vermelerine neden olmuş olabilir. Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin “Okul Yönetimi”, “Statü” ve “Öğretim Programı” na yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmazken, Eğitim Enstitüsü ve Lisans tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerin Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre okul yaşam kalitesi ile ilgili algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın mesleki kıdem ve yaş değişkeni ile ilgili bulgularına paraleldir. Çünkü 12 Haziran 1973 tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüsü, 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretimi yeniden düzenleyen kanun ile Eğitim Yüksekokulu, 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı Kanun ile de Eğitim Fakültesi adını almıştır. Lisans tamamlama programından mezun olan öğretmenlerde sınıf öğretmeni yetiştiren okullardan mezun olup, Yüksek Öğretim Kurumunun 23 Mayıs 1989 tarih ve 89.22.876 sayılı kararı doğrultusunda yapılan düzenleme sonucunda öğretmen yetiştiren yüksekokulların dört yıla çıkarılarak lisans eğitimi vermeye başlaması ile (Ataunal, 1994) lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerdir. Dolayısı ile Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu ve Lisans tamamlama programı mezunu olan öğretmenler fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine daha önce başlayan kıdemli ve mesleki deneyimi olan öğretmenlerdir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, okulun öğretim şekli, bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenci sayısı, görev yapılan eğitim-öğretim kademesi ve mesleki deneyimin okulun yaşam kalitesi ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini engelleyen önemli faktörlerden biri de sınıfların kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda öğretimsel rehberlik ve sınıf yönetimi zorlaşmakta, öğretmenlerin okula, mesleklerine ve öğrencilere karşı tutumları olumsuzlaşmaktadır. Bu durumda öncelikle okulların fiziksel olanaklarının iyileştirilmesi ve öğrenci sayılarının azaltılarak, tam gün öğretime geçilmesi yönünde önlemler alınması gerektiği söylenebilir. Okul ortamında bulunan bireylerin kendilerini değerli ve güvende hissetmelerinin okulun yaşam kalitesi olarak nitelendirildiği dikkate alındığında (Karatzias, Power, ve Swanson, 2001), okul yöneticileri ve öğretmenlerin iletişim, sınıf yönetimi, davranış yönetimi ve disiplin sağlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasının, okul ortamını birlikte paylaşan bireyler (yönetici-öğretmen-öğrenci) arasında objektif, sağlıklı ve güvenli ilişkiler kurulmasına, birbirlerini ve okulun yaşam kalitesini daha pozitif algılamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Meslekte deneyim arttıkça öğretmenlerin okulun yaşam kalitesini daha olumlu algılamaya başlamaları, hizmet-öncesi öğretmen adaylarının yeterli bilgi ve mümkün olabilecek en fazla deneyimle mesleğe hazırlanmaları gerektiğini göstermektedir. Mesleğe başlamak için çok önemli bir ölçüt olan, ulusal düzeydeki merkezi bir sınavdan geçerek, idealist düşüncelerle göreve başlayan öğretmenlerin deneyimsizlik, sistemi tanımama, çevresel koşullar, yönetici ve ailelerin farklı tepkileri, öğrencilerin ilgisiz tavır ve tutumları, kalabalık sınıflar, araç-gereç eksikliği vb. gibi faktörlerden kaynaklı problemlerini azaltabilmek için hizmet-öncesi eğitimleri sırasında sadece kent merkezlerinde fiziksel olanakları yeterli olan okullarda değil, kentin geliri düşük olan bölgelerinde ve köylerde daha uzun süre uygulama yapmaları sağlanmalıdır. Farklı okul ortamlarına alışma ve problem çözme becerileri kazanma öğretmenlerin ortama uyum sağlamalarında kolaylık sağlayabilir. Bunun yanı sıra mesleğe yeni başlayan öğretmenlere okul müdürleri tarafından yönetimsel, deneyimli öğretmenler tarafından akademik destek sağlandığı takdirde deneyimsizlikten

kaynaklanan hayal kırıklıklarının azalacağı ve öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin artacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ainley, J. , Foreman, J. ve Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, 85(2), 69-80.
- Altınışik, S. (1999). On yıl öncesine kıyasla öğretmenlerin okul müdürlüğündeki sayısal azlığının görünümü. 4. *Ulusal eğitim bilimleri kongresi bildirileri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*, 51, 94-107.
- Ataunal, A. (1994). *Türkiye’de ilköğretim öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa Ve Almanya’daki çağdaş uygulama ve eğitimler*. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.
- Atıcı, M. (2000). An exploration of the relationships between classroom management strategies and teacher efficacy in English and Turkish primary school teachers. *PhD Thesis*, Leicester University, England.
- Aydın, B. (2001). İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması. *Doktora Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bourke, S. ve Smith, M. (1989). Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school. *Paper of presented at the annual conference of the Australian association for research in education at Adelaide*, South Australia,
- Burden, P. E. (1995). *Classroom management and discipline, methods to facilitate cooperation and instruction*. USA: Longman Publishers.
- Camuzcu, S. (2007). Normal (tam gün) ve ikili öğretim (yarım gün) yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin genel başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep üniversitesi örneği). *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini (2. baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chase, C.I. (1985). Two thousand teachers view their profession. *Journal of Educational Research*, 79 (1), 12-18.
- Demirbulak, D. (2003). Veli öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. [Online]: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/demirbulak.htm> adresinden 10 Mart 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Mc. Millan.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*, Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Erdem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gökçe, F. (2006). Eğitim yöneticilerinin değişme sürecinde gösterdikleri davranışların yönetim kuramları açısından değerlendirilmesi (Bursa ili örneği). *XV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi, bildiri özetleri*, 215-216.
- Gömleksiz, M. ve Temel, A. (1993). *Yapıları açısından devlet okullarının görünümü*. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Adana.
- Güngör, S. (2004). Eğitim yönetiminde paradigmalara ilişkin ilköğretim okul yöneticileri, öğretmenleri ve müfettişlerinin görüşler. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnal, U. (2010). Adana ili sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar (10. basım)*. İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Karahan, H. (2005). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karatzias, A. , Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life, development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265 – 284.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79-91.
- Leonard, C. A. R. (2002). Quality of school life and attendance in primary schools. *PhD Thesis*, University of Newcastle Faculty of Education and Arts, Australia.
- Linnakylä, P. ve Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. In M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.). *Reading literacy in an international perspective* (pp. 203 – 217). U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, NCES 97-875.

- Mahiroğlu, A. ve Bulu, B. (2003). Ortağretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 1 (1), 81-93.
- Malin, A. ve Linnakyla, P. (2001). Multilevel modeling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Metem, A.Y. (2006). İlkđretim okul yoneticilerinin ve oğretmenlerinin zihni modelleri, okul etkiligi ve yoneticilerinin liderlik davranislari arasındaki iliski. *XV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiri ozetleri*, 217-218.
- Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5. 275-300.
- Ozturk, B. , Koç, G. ve Şahin, F. T. (2003). Sınıf oğretmenlerinin oğrencileri arasında ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 1(1), 109-118.
- Pang, N. S. K. (1998). Students quality of school life in band five schools. *Assian Journal of Counseling*, 6, 76-106.
- Perry, G. (2000). Optimistic visions and satisfaction with life. *Paper presented at the annual conference of the Australian association for research in education*, Sydney, Australia.
- Sadık, F. (2006). Oğrencilerin istenmeyen davranislari ve bu davranislarla baş edilme stratejilerinin oğretmen, oğrenci ve veli goruşlerine gore incelenmesi ve guvengen disiplin modeli temele almarak uygulanan eğitim programının oğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program, düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilkđretim nitel bir alışma. *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2007). İlkđretim oğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *16. Ulusal eğitim bilimleri kongresi, sözlü bildiri*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Sartori, M. A. H. (2001). The relationdhips among student membership in group qality of school life, sense of belongingness and sellected performance factors. *PhD Thesis*, Sam Houston University, The Faculty Of The Department Of Educational Leadership and Counseling, USA.
- Sayın, N. (2001). Sınıf oğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen oğrenci davranislari ve bu davranislari nedenlerine iliskin goruşleri ile istenmeyen davranislari onleme yonemleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Tanrıoğen, A. (1997). Buca eğitim fakültesi oğrencilerinin oğretmenlik mesleğine yonelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 55-67.
- Tanrıverdi, H.D. (2008). Anasınıfı oğretmenlerinin mesleğe yonelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında oğngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki iliski. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taş, S. (2009). İlkđretim okulu müdürlerinin etkili iletişimi ile okul iklimi arasındaki iliski. *1.Uluslararası Türkiye eğitim araştırmaları kongresi bildiri kitabı*, 531-543.
- Tümkaya, S. (1996). Oğretmenlerdeki tükenmişliğin sosyo-demografik özellikler ve iş ortamı ile iliskisi. *III. Ulusal psikolojik danışma ve rehberlik kongresi sözlü bildiri*. ukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünal, S. (1998). Yoneticisi davranislariının oğretmenler üzerindeki etkileri. *7. Ulusal eğitim bilimleri kongresi sözlü bildiri*. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Weber, W. A. (1986). Classroom management. In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (pp. 272-357). Toronto: DC. Heath and Company, Lexington Massachusetts.
- Yalın, H. İ., (2001). *Oğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz, M. (2005). İlkđretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri. *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, H. (1992). *ocuk ve suç (6. baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (1986). *Ana baba ve ocuk (Ailede ocuk eğitimi)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yörükoğlu, A. (1997). *ocuk ruh sağlığı (21. baskı)*. Ankara: Özgür Yayınları.