

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

**Azerbaycan'daki Türk Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin
Okul Yaşam Kalitesi Algıları**

Gülsüm DUMAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale
Temmuz, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Azerbaycan’daki Türk Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



25/07/2019




Gülsüm DUMAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Gülsüm DUMAN tarafından hazırlanan çalışma, 25.07.2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10274390

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN	Danışman
Doç. Dr.	İbrahim COŞKUN	Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Berfu KIZILASLAN TUNÇER	Üye

Tarih: 25.07.2019


Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Eğitim, bireyin var olma serüveninin başlangıcından itibaren devam eden bir süreçtir. Bu süreç tarih öncesi dönemlerden bugüne kadar değişip gelişerek günümüze kadar ilerlemektedir. Günümüzde de eğitim bilimciler yeni eğitim programları ve teknoloji desteğiyle daha kaliteli bir eğitim verebilmenin yollarını araştırmaktadırlar. Dünyanın büyük bir bölümünde eğitim okullarda yürütülmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar gösteriyor ki, okullar yaşamın kopyası değil birebir kendisi olmalıdır. Bireyin sosyalleşmesini sağlayan, ilgi ve yeteneklerini keşfedip geliştiren, bireye özgüven aşılayan, gerçek yaşam problemleriyle başa çıkabilme becerisi kazandıran okullara toplum tarafından her geçen gün daha fazla değer verilmektedir.

Eğitimin önemli unsurlarından biri olan okullar sürekli gelişim gösterme çabası içerisindedirler. Bu çaba bazı kavramların doğmasına zemin hazırlamıştır. Bu kavramlardan birisi de “Okul Yaşam Kalitesi”dir. Bireyin kişisel gelişimine ev sahipliği yapan okullarda öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okulun kendilerini geliştirdiğine dair inançları, okulda harcadıkları vaktin kalitesi, gördükleri değer okul yaşam kalitesi algılarını olumluya çeviren en etkili unsurlardır. Bir okulun değeri o kurumda var olan öğrencilerin ve o kurum ile ilgili algılarıyla doğru orantılıdır.

Çalışmamı tamamlarken desteğini eksik etmeyen çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN başta olmak üzere, anketleri uyguladığım okulların müdürlerine, anketleri içtenlikle cevaplayan öğretmen ve öğrencilere, kıymetli meslektaşım Hülya TEMİZEL’e bu zorlu süreçte her zaman yanımda olduğunu hissettiren sevgili eşim Onur DUMAN’a, canım kızlarım Yağmur ve Deniz’e, çok kıymetli anne ve babalarımın teşekkürlerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2019

Gülsüm DUMAN

Özet

Azerbaycan'daki Türk Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları

Bu araştırmanın amacı, Azerbaycan'da bulunan Türk okullarındaki öğrenciler ile öğretmenlerin okullarına yönelik yaşam kalite algılarını analiz etmek ve farklılaşma durumunu ortaya koymaktır.

Araştırmanın yöntemi genel tarama modelidir. Bu modelde, örnekleme aracılığıyla evren hakkında fikir yürütülür ve genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Azerbaycan'ın başkenti Bakü'deki Türk okullarında çalışan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemin evreni daha iyi temsil etmesi için oranlı eleman örnekleme türü kullanılmıştır. Bu örnekleme türüyle belirlenen 300 öğrenci ve 100 öğretmen örnekleme oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı olarak Sarı'nın (2007) geliştirdiği "Öğrenci ve Öğretmen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmaya başlamak için ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra okul müdürleriyle görüşülerek gerekli izinler alınmıştır. Kişisel bilgi formları ile ölçekler, öğretmen ve öğrenciler için gerekli sayıda çoğaltılarak okul müdürleriyle birlikte belirlenen uygun vakitlerde uygulanıp araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veriler "SPSS for Windows 22.0" programında çözümlenip araştırmanın amacına uygun olarak tablolaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmada, Azerbaycan vatandaşı öğretmen ve öğrencilerin okullardaki yaşam kalitesini algılayışlarının, Türk vatandaşı öğretmen ve öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yaş büyüdükçe okul yaşam kalitesi algısının düştüğü görülmüştür. Vakıf okullarında eğitim gören öğrencilerin devlet okulundaki öğrencilere göre okul kalitesini algılayış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında,

öğrencilerde okullarına yönelik yaşam kalite algılarında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kalite, okul yaşam kalitesi, algı.

Abstract

School Life Quality Perceptions of

Teachers and Students in Turkish Schools in Azerbaijan

This study aims to analyse school life quality perceptions of students and teachers in Turkish schools in Azerbaijan and to put forward the differentiation situation of the perceptions.

The research method was general survey model. In this model, the about the population is conducted through sampling and generalizations are tried to be reached. The population of this research were the teachers who work in Turkish schools and the students who attend these schools in the capital city of Azerbaijan, Baku between 2018-2019. In order to represent the sampling population better, stratified sampling method was used. 300 students and 100 teachers were sampled according to stratified sampling method.

As a data collection tool, “Student and Teacher School Life Quality Scale”, which were developed by Sarı (2007), were used.

After the preliminary preparations for the research were completed, necessary permissions were obtained by contacting the school principals. The personal information forms and scales were copied in there quired number for the teachers and the students. Then, they were conducted at the appropriate time determined by the school principals and were collected by the researcher. The data were analyzed in “SPSS for Windows 22.0” programme and the findings were given in tables in accordance with the purpose of the research.

In this research, it was concluded that the perceptions of Azerbaijanion citizens and students were higher in their school life quality. As the age increases, the perception of school quality of life was decreased. School quality of life scores were higher in students in

foundation schools than students in public schools. In terms of gender, there was no significant relation between students's perception of quality of life for their schools. However, it was found that female teachers' perceptions of school quality of life were more positive than male teachers.

Key Words: Quality, school life quality, perception.



İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	x
Kısaltma ve Semboller.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Varsayımlar.....	6
Tanımlar.....	6
Kavramsal Çerçeve.....	8
Okul Kavramı.....	8
Okul Kültürü ve İklimi.....	9
Yaşam Kalitesi.....	10
Okul Yaşam Kalitesi.....	11
Okul Yaşam Kalitesinin Boyutları.....	13
Okula yönelik duygular.....	14
Statü.....	14
Öğretmen.....	15

İş doyumu.....	16
Öğrenci.....	17
Okul yönetimi.....	18
Okul Yaşam Kalitesini Olumlu Etkileyen Etmenler.....	19
Okul Yaşam Kalitesini Olumsuz Etkileyen Etmenler.....	20
Yüksek Okul Yaşam Kalitesi Algısının Öğrenciler Üzerindeki Olumlu Etkileri.....	21
Düşük Okul Yaşam Kalitesi Algısının Öğrenciler Üzerindeki Olumsuz Etkileri.....	22
Örtük Öğrenme ve Okul Yaşam Kalitesi ilişkisi.....	22
Türk Dünyası ve Eğitim İş Birliği.....	24
Millî Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Okullar Listesi.....	27
Türk Milliyetçiliği ve Azerbaycan.....	29
Azerbaycan'daki Türk okulları.....	30
Bakü Türk Anadolu Lisesi.....	31
Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Okulu.....	31
Türk Diyanet Vakfı Okulları.....	32
Yurt Dışında Öğretmenlik.....	33
İlgili Araştırmalar.....	33
Bölüm II: Yöntem.....	42
Araştırmanın Modeli.....	42
Evren ve Örneklem.....	42
Veri Toplama Araçları.....	44
Verilerin Toplanması.....	46
Verilerin Çözümlemesi.....	46

Geçerlik ve Güvenirlik.....	47
Bölüm III: Bulgular	49
Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları.....	49
Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları.....	55
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	67
Tartışma.....	67
Sonuç.....	76
Öneriler.....	78
Kaynakça.....	80
Ekler.....	90
Özgeçmiş.....	102

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	43
2	Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	43
3	Öğrenci Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	49
4	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Millîyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	50
5	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	51
6	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	52
7	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	53
8	Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	54
9	Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	55
10	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Milliyeti Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	56
11	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	57
12	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	58
13	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	60

14	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	61
15	Öğrenciler Alt Boyutu İçin Mann Whitney u Testi Sonuçları.....	62
16	Öğretim Programı Alt Boyutu İçin Mann Whitney u Testi Sonuçları	63
17	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	64
18	Okul Yönetimi Alt Boyutu İçin Mann Whitney u Testi Sonuçları	65
19	Toplam Ölçek İçin Mann Whitney u Testi Sonuçları	66

Kısaltma ve Semboller

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

ÖYKÖ: Öğrenci Yaşam Kalitesi Ölçeği

TDV: Türkiye Diyanet Vakfı

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

TDAV: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı



Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

İnsanoğlu hayatının her aşamasında ilerleme kaydetmek ister ve onun gerçekleştirdiği bütün davranışların kendince anlamlı bir açıklaması söz konusudur. Koyduğu hedefler oranında hayatına anlam katmaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmesini sağlayacak bütün yollar da eğitim sayesinde mümkün olabilmektedir.

Sürekli gelişim halinde olan teknoloji sayesinde toplumlar ilerlemenin ancak eğitimle olabileceği gerçeğini kabul etmişlerdir. Tüm ülkelerin ısrarla bu konu üzerinde durduklarını ve konuyla ilgili pek çok yatırım yaptıklarını kabul edersek; ülkelerin kalkınma, gelişme, modernleşme sürecinin yanında diğer ülkeler arasında prestij sahibi olabilmesi için eğitimde ileri seviyede olmaları şarttır. Ayrıca toplumlarda gerçekleşen değişikliklerin etkisinde kalarak bu değişimde sorumluluk sahibi olan eğitim örgütlerinin, mevcut yapıları dâhilinde yer aldıkları çevredeki öğrenci, veli ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak şekilde gerekli farklılaşmalarla birlikte uygulamalar da yapmaları önemlidir (Özdemir ve Cemaloğlu, 1999).

İnsanların bitmek tükenmek bilmeyen ihtiyaçları, eğitimdeki değişim ve gelişimi de her zaman canlı tutmaktadır. Bu nedenle eğitime ait ihtiyaçlar her geçen gün artarak devam etmektedir. Eğitimin en önemli yapı taşları olan öğretmenler ve asıl sermaye öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerdir. Bu iki unsur arasında köprü vazifesi gören idarecilerle birlikte okullar sayesinde ülkeler; modern, refah, yüksek hayat standartlarına sahip bir yer haline alacaktır. Bu noktada da Erdem (2007), gerek ülkenin benimsediği gerekse tüm dünya tarafından kabul edilen değerlere saygılı, karşılaştığı sorunları çözebilen, milli eğitim tarafından belirlenen amaçları davranışlara dönüştürebilen, kendi kendine öğrenebilen

bireyleri ihtiyaçları ışığında yetiştirilmesine rehberlik etme görevinin öğretmenlere ait olduğunu belirtmiştir.

Kültür, toplumları aynı paydada birleştiren esas unsurdur. Ortak paydada bir araya gelen bireylerde, okullarda geçirdikleri kaliteli zaman ve bu paylaşımın niteliği, bireylerin kişisel gelişimlerinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Özellikle okullarda oluşturulan kültürel yapı, o kurumda var olan tüm unsurların kendilerini ve diğerlerini algılayışları ile ilgilidir. Algılanan kaliteli kültürel yapı, başarıyı her yönden etkilenmektedir.

Bireyler doğduklarında topluma ait kuralları ve kültürel yapıyı bilmezken etrafındakilerle sosyalleşerek bu kuralları ve kültürü zamanla tanımaktadırlar. Bu süreçte kişinin kabul edilmesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması açısından önemlidir. Bireylerin buldukları topluma uyum sağlamalarında etkili olan temel beceriler, sosyal beceriler olarak adlandırılmaktadır (Karabağ, 2012). Bireylerin toplumla uyumlu olmalarını, bütünleşmelerini, etrafındaki kişilerle ilişki kurmalarını sağlayan bu beceriler, akademik başarının hem destekleyen faktörü hem de bu başarıyı arttıran ana etkidir. Okullar iletişim gerektiren, sosyalleşmenin önemli olduğu eğitim kurumları oldukları için, öncelikli amaçları bireyi durmadan değişen dünyaya ayak uydurup bu değişime uyum sağlayabilecek şekilde hayata hazırlamaktır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010; Demirel, 2010). Bulduğu ortamda yüksek algıya sahip birey, problemleri çözme becerisi sayesinde çevresindeki sorunlarla baş edebilme ve birey olabilme konusunda başarılı olmaktadır. Bu doğrultuda düşünen, üreten, merakla etrafını inceleyen bireyler yetiştirmek yüksek okul yaşam kalitesine sahip okulların görevidir.

Toplumlardaki gelişme ve ilerleme, toplumu oluşturan fertlerdeki yaratıcılıkla yakından ilişkilidir. Yaratıcılık sayesinde buluşlar gerçekleşir, buluşlar teknolojiyi geliştirir, bu gelişim de üretime dönüşür. Sonuç olarak yaratıcılığını kullanma becerisi gösteremeyen, üretim yapamayan veya yapmayan bireylerin çoğunlukta olduğu toplumlar ilerleme

kaydedemezler. Bireyler açısından toplumsal hayata bir hazırlık olan eğitim kurumları, yaratıcılığı değerlendirerek ve geliştirerek toplumun ilerlemesine katkı sağlamalıdır (Şahin, 2003). Bireyler sağlıklı iletişim kurdukları oranda problemlerle baş etmede sorun yaşamamaktadırlar. Fakat iletişimde sorun yaşadıkları zaman etrafları tarafından anlaşılmadıklarını, ihtiyaçlarının karşılanmadığını bununla birlikte kendilerini yalnız hissettikleri fikrini taşımaktadırlar (Korkut, 1996). Bu nedenle iletişimi, bireylerin ailesi ve çevresinde bulunan kişiler tarafından verilen informal eğitimden ve okullarda gerçekleştirilen formal eğitimden ayrı düşünemeyiz (Çengelci, 2011).

Koray ve Azar'a (2008) göre, çevresini meraklı gözlerle inceleyip araştırılmasını sağlayan, keşfedip, üretim yapan, sorunlarını değişik yönlerden irdeleyebilen, akıl yolundan ayrılmadan korkuları, kaygıları ve duyguları kontrol edebilen, bireysel olarak kararlar alabilen, sanatla ilgilenen, etrafında olup bitene eleştirel gözlerle bakabilen ve kuşkuyla yaklaşan, özetle olayları olduğu gibi kabul etmeyip düşünebilen bireyler yetiştirmek eğitimin amacıdır. Bir toplumun gelişip ilerleme kaydetmesi, sağlıklı bireylerin kaliteli ortamlarda eğitimin belirtilen amacına uygun olarak alınmasıyla mümkündür. Kaliteli olarak algılanan okullardaki öğrencilerin, kendilerini güvende hissettikleri ve mutlu oldukları okullarda akademik başarılarının artacağı, diğer taraftan da sağlıklı karakterlere sahip vatandaşlar olarak yetişecekleri düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, Türkiye' de okul yaşam kalitesi algısının öğrencilerin sosyal, bireysel ve akademik başarılarına önemli etkisi olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmıştır. Ancak yurt dışında faaliyet gösteren okullarımızla ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Yapılan araştırmada, Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de eğitim öğretim hizmeti veren Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının bir okulu ve yasal vakıflara ait iki Türk okulundaki öğretmen ve öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarındaki farklılaşma belirlenmeye çalışılmıştır. Bu okullarda, Türk ve Azerbaycanlı öğretmenler görev yapmakta ayrıca Türk ve

Azerbaycanlı öğrenciler aynı sınıflarda eğitim almaktadır. Okul yaşam kalitesi algısını belirlemeye yönelik yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada milliyet ve okul yapısı gibi değişkenlerin okul yaşam kalitesi algısına etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın yapılmasındaki amaç, Bakü'de faaliyet gösteren Türk okullarında çalışmakta olan öğretmenler ile bu okullarda eğitim alan öğrencilerdeki yaşam kalite algılarındaki farklılığı tespit etmektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Bakü'de bulunan Türk okullarındaki öğretmenlerin ve öğrencilerin, yaşam kalitesi algıları ne düzeydedir?
- Bakü'de bulunan Türk okullarındaki öğretmenlerin ve öğrencilerin, okullarındaki yaşam kalite algılarında milliyete göre farklılık var mıdır?
- Bakü'deki Türk okullarındaki öğretmenlerin ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre okullarına yönelik yaşam kalite algılarında farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısı, okullarının türü (devlet- vakıf) ve düzeyi (ilkokul- ortaokul- lise) açısından manidar bir değişiklik ifade etmekte midir?
- Vakıf ve devlet okulu değişkenlerine göre, öğretmenlerdeki okula yönelik yaşam kalitesi algısında farklılık var mıdır?
- Okullardaki yaşam kalite algısı, öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyine (ilkokul- ortaokul-lise) göre değişiklik göstermekte midir?
- Okullardaki yaşam kalite algısı, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile çalıştıkları okullarda bulunma süresine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Okullar, öğrencilerin akademik başarılarını sağlamanın yanında, sosyal gelişimlerini de destekleyen kurumlardır. Bu nedenle öğrenciler için oluşturulabilecek eğitim ortamlarında onların gerek akademik gerekse sosyal gelişimlerini ilerletmesi beklenir. Okulun kalitesinin, öğrencilerin içinde yer aldıkları diğer ortamlarla karşılaştırıldığında, onların başarılarında daha fazla etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir.

Okul yaşam kalitesi algısı sadece öğrenciler açısından değil eğitim ve öğretimde rehber ve rol model olma görevini üstlenen öğretmenler açısından da büyük önem taşımaktadır. Öğrenme ortamını düzenleyen öğretmenlerin, öğrencilerine her yönden gelişimlerini sağlayabilecekleri fırsatlar yaratmaya odaklanabilmeleri için, okuldaki yaşam kalitesi algılarının yüksek olması gerekmektedir

Taşıdığı öneme rağmen okul yaşam kalitesi algısı, Türkiye'deki eğitim çalışmalarının içinde Doğanay ve Sarı'nın 2004 yılında yaptığı araştırmalarla yer bulabilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti devleti, çeşitli sebeplerden dolayı yurt dışında yaşayan vatandaşlarının eğitim ve öğretimini önemsemekte, Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer yasal vakıflar aracılığıyla onların Türk eğitim sisteminden yararlanmaları için imkân sağlamaktadır. Bu okullarda, bulunduğu ülkenin vatandaşlarına da eğitim verilerek Türk kültürünün yayılması ve ülkemizin tanıtılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırma, elde edilen bulguların mevcut okulların hedeflerine ulaşabilme yolunda fikirler vermesi, okul yöneticilerine ve öğretmenlere okul yaşam kalitesini geliştirmede yardımcı olması açısından önemlidir. Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de, okul yaşam kalitesi algı düzeyini belirlemek için yapılan bu araştırma, akraba topluluklardaki ilk çalışma olma özelliğinden dolayı da önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ve özel statülü iki vakıf okulunda yapılmıştır.
- Araştırmanın örneklemini 100 ilkokul, 100 ortaokul, 100 lise öğrencisi olmak üzere toplam 300 öğrenci ve 30 ilkokul, 35 ortaokul, 35 lise olmak üzere toplam 100 öğretmen ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları olan Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Ölçeği, Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Ölçeği, Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,
- Öğrenci ve öğretmenlerin bilgi formlarını ve ölçekleri uygun ortamlarda ve samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

Tanımlar

Algı: Bir şeye dikkati yönelterek onun bilincine varmadır. Duyusal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesidir (TDK, 2018).

Yaşam Kalitesi: Kültür ve değerler sisteminde kişilerin kendi hayatlarını algılama şeklidir. Bireyin yaşadığı sosyo-kültürel çevrede amaçları, ilgileri, hayattan beklentileri ve standartları ile bağlantılı olarak kişinin yaşamdaki konumunu algılayış şekli olarak tanımlanır. Kişilerin inançlarından, sosyo-kültürel çevrelerinden, fiziksel sağlıklarından ve psikolojik durumlarından etkilenen kapsamlı bir kavramdır (DSÖ, 2019).

Okul Yaşam Kalitesi: Öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde etkisi olan; öğrenci, öğretmen, kurum yöneticileri ve görevli personelin buldukları okullarda hissettikleri güven ve mutluluk seviyelerini açıklayan kavramdır (Mok ve Flynn, 2002, Akt: Sarı, 2007).

Örtük Program: Formal programın içinde ifade edilen amaç ve aktivitelerden farklı olarak, yazılı olmayan, açık bir şekilde programa dahil edilmemiş ancak öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği, öğretim sürecinde kazanılması istenen davranışları kapsayan tasarıdır (Snyder, 1971, Martin, 1976, Gordon, 1982. Akt. Yüksel, 2002) .

Kavramsal Çerçeve

Okul Kavramı

Özkan'a (2011) göre okul sözcüğü, Fransızca "ecole" kelimesine benzetilerek dilimize kazandırılmıştır. Banguoğlu (1987) da "ecole" kelimesinin haricinde "schola" kelimesinin de bu kelimenin oluşturulmasına katkı sağladığını ifade etmiştir.

"Okul" teriminin sözlük anlamı; sanat, spor, bilim gibi pek çok farklı dalda eğitimin ve öğretimin toplu halde gerçekleştirildiği yer, mektep; okulda bulunan öğrencilerle birlikte görev yapanların tamamı; ekol olarak açıklanmaktadır (TDK, 2018). "Okul" kavramı kimilerine göre bir insan topluluğu, kimileri için sıcak bir yuva, kimileri için bir ortam, kimileri için de dahil olmak zorunda oldukları bir kurum biçiminde ifade edilmektedir (Açıkalin, Şişman ve Turan, 2007).

Okullar, tüm öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirme, onların bilgili, kabiliyetli ve güven duygusuna sahip bireyler olarak yetişmelerine destek olma, aynı zamanda onların sosyal hayata adapte olmalarına fırsat yaratma görevlerini üstlenirler. Bunun yanında sosyalleşme faaliyetleriyle birlikte bireysel ilerleme kaydederek, öğrencilerin çok boyutlu gelişme göstermeleri açısından da büyük önem taşırlar.

Okullar, bir eğitim ve öğretim kurumu olmanın haricinde öncelikle bir yaşam ortamıdır (Erden ve Erdem, 2013). Öğrenci velileri, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve okul çalışanları arasındaki kaliteli iletişim, okul kültürünün oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir role sahiptir.

Hammaddesini toplumdan alıp, çıktısını topluma gönderen, insan odaklı örgütler olan okulların başarısı, iletişim becerilerini etkili ve sağlıklı olarak kullanabilmelerine bağlıdır.

Okulların görevi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurup, bunların ışığında, kabiliyetlerinin farkına varmalarını sağlayarak bu yönde kendilerini geliştirmelerine fırsat yaratmaktır (Sağlam, 2010). Aynı zamanda okulların, bulunduğu toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyler yetiştirme görevleri de vardır. Okulların bireylere sağladığı; toplumda kendisi için saygın bir yer edinme, refah seviyesi yüksek bir hayata sahip olabilmek için iyi bir iş imkânı sunma, kendilerini gerçekleştirebilme olanağı yaratma gibi faydaları, öğrencilerin okul ile ilgili pozitif yönde motive olmalarını sağlar. Bu gibi sebeplerle okullar, eğitim-öğretim faaliyetleriyle birlikte öğrenme alanlarını da bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde organize etmelidirler (Erden, 1998).

Okullarda kazanılan tecrübelerdeki kalite, öğrencilerdeki düşünce ve davranışı etkilemektedir. Gün içerisinde gerçekleştirdikleri etkinlikler ve öğretmenleri ile ilgili edindikleri pozitif izlenimler ve onların rol model niteliğindeki davranışları, öğrencilerin duyuşsal gelişimleri açısından çok büyük önem taşımaktadır (Johnson ve Johnson, 1993).

Okul Kültürü ve İklimi

Okul kültürü, o kurumda yer alan öğretmen ve yöneticilerin birbirine karşı tutumlarını etkileyen, yönlendiren değerlerin tamamıdır. Okulun değerleri, kuralları, teamülleri ile okulda yaşanan olaylar da okul kültürünün şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Köklü kültüre sahip olan okullar aynı zamanda büyük etkiler de yaratır. Bütün okullar oluşturdukları kültürle toplumsal yaşamı daha anlamlı kılar (Çelik, 2002).

Okullardaki kültürel gelişimin, akademik anlamda da devam etmesi için o okulun geleneklerinin, alışkanlıklarının, normlarının ve değerlerinin anlaşılması; herkes tarafından kabul edilmesi, ayrıca kurallarına uyulması gerekmektedir (Adams, 1992). Kısaca o kurumda sosyal bir iklim oluşturulmalıdır. Çalışanların ilişkileri, öğrenci-öğretmen iletişimi, akran paylaşımları, öğretmenlerin inanç, davranış ve iletişimdeki tutumları, sınıf yönetimindeki

anlayışları ve grup süreç takipleri, öğrenme ortamının sosyal iklimini etkileyen faktörler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öz yeterlik, benlik, güven, hedefler, katılım, iş birliği, rekabet, demokrasi ve hiyerarşi öğrenme ortamının sosyal yapısındaki diğer kavramlardır (Allodi, 2010).

Balcı (2011), kurumların iklimini ortamda bulunduğu zaman algılanan atmosfer şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenleri motive eden en etkili yöntem bir kurumun güçlü okul kültürüne ve iklimine sahip olmasıdır. Eğer bir okulda pozitif bir anlayış hâkimse, o kurumda öğrencilerin ve görevlilerin gelişiminde hızlı bir ilerleme meydana gelir. Bu durumun aksine negatif bir anlayışın hâkim olduğu kurumlarda, profesyonel öğrenme gerçekleşmediği gibi yenilenmeye karşı direnç de meydana gelir (Fullan, 2001'den akt. Terzi, 2005).

Bireylerin eğitimlerini kaliteli ortamlarda gerçekleştirmeleri için okulların etkin ve sağlıklı iklime sahip olmaları gerekmektedir. Olumlu bir iklime sahip etkin okullar, öğrencilerin öğrenme ve öğretme ortamında aktif olabilecekleri koşulların sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir.

Yaşam Kalitesi

Kalite, var olan mevcut durum ile olması talep edilen arasındaki uygunluk olarak ele alınıp incelenmektedir. Daha derin anlamda ifade edilecek olursa; sadece "lüks" kelimesiyle sınırlandırılmayacak derecede çok boyutlu ayrıca, gelişmeye ve değişmeye de açık olan bir kavramdır (Kantarıcı, 1992). Kalite kelimesi kişiden kişiye farklı yorumlandığından bireylerin algılayışları ile yakın ilişki içerisinde. Bu doğrultuda sosyo-kültürel özellikler barındırmaktadır (Ersoy, 2005).

Yaşam kalitesi kavramı ilk olarak yetişkinlerin çevre ile ilgili araştırmalarında gündeme gelmiştir. Bu kavram, geneli kapsayan ve sürekliliği olan iyi hissetme durumu olarak incelenmekte; değerlendirmesi de çoğunlukla mutlu olma, beğenilme ve doyum

sağlayan olumlu yaşantılarla, bunların aksini anlatan olumsuz yaşantılar ve duyguların üzerinde durularak yapılmaktadır. Bireyler tarafından anlamlı ve önemli olan ailesi, okulu, arkadaş çevresi, mesleği ve boş zamanları kapsayacak biçimde değerlendirmeye alınmaktadır (Linnakyla ve Brunell, 1996). Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi öğrenci ve öğretmenlerin vakitlerinin büyük bölümünü geçirdikleri, yaşam deneyimleri elde ettikleri okullar, genel yaşam kalitesi kavramının bağlantılı olduğu en belirgin unsurlardan birisi olarak ele alınıp incelenmektedir.

Okul Yaşam Kalitesi

Kavramın temeli, büyük bir çerçevede incelendiğinde daha fazla anlamlandırılabilir olan yaşam kalite kavramıyla ilişkilidir. Okullardaki yaşam kalite kavramı ilk kez Epstein ve Mc Portland (1976) tarafından ifade edilmiştir. “Okul Yaşam Kalite” ölçeği geliştirme aşamasında genel yaşam kalitesinin alt boyutları üzerinde çalışılmıştır.

Öğrencilerin genel ve sürekli iyi olma durumunun işaretlerinden görülen okuldaki yaşam kalite algısı, okulun sosyal çevresinde etkin rol almaları ve bu ortama kendilerini ait hissetmelerinden kaynaklı mutlu olma durumu şeklinde ifade edilebilir (Karatzias, Papadioti-Athanasίου, Power ve Swanson, 2001). Okullara ait yaşam kalitelerindeki iyileştirmeler, öğrencilerin gelecek zamanlardaki toplumsal yaşantılarına hazırlanmalarındaki önemli unsurlardır (Mok ve Flynn, 2002).

Yaşam kalitesi kavramına benzer olarak okulların yaşam kalitesi de çok boyutludur. Bu nedenle sadece bir disipline bağlayarak açıklamak mümkün değildir. Çünkü okul yaşam kalitesi, genellikle bireylerin okul topluluğuyla aralarındaki etkileşimlere göre şekillenir. Okulların yaşam kaliteleri yalnızca bireysel özelliklerden ya da bireylerin deneyimlerinden

etkilenmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğretmenleri ve okul kültürüyle kurdukları ilişkilerin de etkisi altındadır (Malin ve Linnakyla, 2001).

Öğrenciler, sınıf ve okul ortamlarından etkilenmektedirler. Öğrencilerin okul yaşamının kalitesini algılayışlarında, akademik başarılarını sürdürmelerinde, okulla ilgili memnuniyetlerinde ve onların öğrenme süreçlerine katılımlarını arttırmada yüksek kaliteye sahip öğrenme ortamlarının pozitif yönde etkisi vardır (Leonard, 2002).

Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullarda, kalite yönetimi çalışmalarına öncelik verilmesi eğitimin genel başarısını arttıracakı belirtilmiştir. Buna neden olan okulun insani yönlerinin merkezde olması, onu diğer kurumlardan farklı kılan bir özellik olmasıdır (Cafoglu, 1996).

Weston (1998) araştırmasında akademik performansın sadece iyi bir okul tanımlaması için yeterli olmayacağını ortaya koymuştur. Bu göstergenin yanı sıra hem iyi bir okulda öğrencilerin yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarılabileceği ve geliştirilebileceği, hem de uygun fiziksel ve duygusal ortama ihtiyaç olduğuna işaret etmekte, aynı zamanda sosyal iyi olma durumunun da önemine vurgu yapmaktadır.

Zigarelli (1996) etkili okulların aşağıda verilen yönlerine dikkat çekmiştir:

- Donanımlı öğretmenlerin yer alması,
- Öğretmenlerin buldukları ortamda mutlu olması,
- Kaliteli uygulamalar yapan yöneticilerin olması,
- Okul kültürünün akademik başarıya odaklı olması,
- Üst yönetimle pozitif ilişkiler,
- Okul-veli iletişiminin sağlıklı olması ve velinin sürece dahil olması.

Kaliteli okullar, öğrenci ve öğretmenler açısından büyük öneme sahiptir. Bu okullar, okul yaşam kalitesi algısını yükselten, velileri sürece dahil eden, öğretmenlerin çalışma şevkini arttıran, öğrencilerinin her gün okula seyerek gelmelerini sağlayan ve orayı kendi yuvaları gibi görmelerine etki eden yerlerdir (Leonard, 2002).

Glasser (1999) , kaliteli okullara dair öğretmenlerin görüşlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kimsenin baskısına maruz kalmadığım için ben de kimseye baskı yapmak durumunda kalmıyorum; dostça ortamı olan okullarda çalışmaktan mutluyum.
- Ders programını öğrencilerimin seviyesine uygun şekilde planlamam için yöreklendiriliyorum. Bu okulda gerçek anlamda profesyonel olduğumu hissediyorum.
- Yeni değerlendirme yöntemlerinden memnunum.
- Sınıfımda disiplin sorunu olmadığı için bu sorunları düşünmeme gerek kalmadı.

Okul Yaşam Kalitesinin Boyutları

Okulların yaşam kalitesi, öğrencilerin sosyalleşmeleri ile ilgili tecrübelerinden, akranlarla ve yöneticilerle olan iletişimlerinden, kısaca okulun yapısında yer alan bütün boyutlardan etkilenen bir kavramdır. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda yaşam kalite algısını kapsayan farklı değişkenler göz önünde bulundurularak inceleme yapılmıştır. Epstein ve Mc Portland'ın (1976) , oluşturdukları ölçekte okullardaki yaşam kalitesine etki eden üç faktörü şu şekilde belirtmişlerdir: Okul ortamından alınan doyum, sınıfa bağlı olma, öğretmenlerin tutumlarına karşı verilen tepkiler. Öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkileri ve davranışları ile öğretmenlerin okullarla ilgili algıları, okuldaki yaşam kalitesinin boyutlarına sonradan eklenmiştir. Williams ve Batten (1981) ise olumlu ve olumsuz duygular, başarı, kimlik, statü, fırsatlar, öğretmenler biçiminde sınıflandırmışlardır (Akt. Sarı, 2007).

Okula yönelik duygular. Öğrencilerin okula dair algıları ve hissettikleri, okulla ilgili tüm duygu ve düşünceler bu alt boyutun başlığında ele alınmaktadır. Öğrencilerin okulları ile ilgili algıları, iç dünyalarında yaşadıkları olaylara ve içinde buldukları mekânın kendilerinde uyandırdığı duygulara bağlı olarak değişebilir (Aksoy ve Baran, 2010).

Öğrenciler yaşamlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri için, okul yaşantılarına ilişkin değerlendirme yaptıklarında, pozitif düşünen öğrenciler olumlu duygular hissetmeye daha eğilimlidirler. Öğrenciler toplum tarafından onaylanacak davranışlar sergilemeye ve akranlarına yardımda bulunmaya oldukça yatkındırlar (Schmidt, 1992).

Sarı (2007) elde ettiği bulgulara göre; öğrencinin okul ortamında öğretmenlerle, akran grubuyla ve idarecilerle olan iletişimi kötüyse, kendisini okulunda değersiz hissediyorsa veya geleceğini planlamaya yönelik okulunun kendisine akademik başarı ve sosyalleşme anlamında herhangi bir fırsat sağlayabileceğini hissetmiyorsa, okulundaki sosyal faaliyetler ilgi alanına girmiyorsa, bu öğrencilerin, okulun yaşam kalitesiyle ilgili algılarının da olumlu yapılar göstermeyeceği doğrultusunda çıkarımda bulunmuştur.

Mok ve Flynn (2002) eğitim ortamlarının sahip olduğu kalite, öğrencilerle gerçekleştirilen eğitim-öğretim süreçleri sonucunda elde edilen kazanımların sadece %20'sine açıklık getirdiğini ifade etmiştir. Bu sonuç bize sağlıklı iletişim ve güçlü ilişkilerin, öğrencilerin okullarına bağlanmalarında daha çok etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Akt. Sarı, 2007).

Statü. Statü, öğrencilerin okulda kendilerini ne derece özel hissettikleri ile ilgili bir boyuttur. Sevilmeye ve saygı duyulmaya ihtiyaç duyan insan, aynı zamanda kendini önemli hissetmek ister. Bununla birlikte insanlarla güvenli bir biçimde ilişki kurmaya dikkat eder. (Stipek, 1996'dan akt. Arastaman, 2006). Cenkseven ve Sarı'nın (2008) işaret ettiği gibi öğrenciler, kendilerini önemli hissettikleri zaman güven duyguları pekişir ve böyle hissettiklerinde

etrafındaki insanlarla olan ilişkileri de olumlu etkilenir. Statü olarak doyuma ulaşan öğrenciler okul ortamında daha samimi ilişkiler kurabilirler. Bu durum kendilerine olan güvenlerini arttırarak onların, daha yüksek seviyede okul yaşam kalitesi algısına ulaşmalarını sağlar.

Statü olarak doyuma ulaştıklarını hisseden öğretmen ve öğrencilerin, okul yaşam kalitesini üst seviyelerde algılayabilme ihtimalleri oldukça fazladır. Olumlu iletişim, olumlu bakış açısı ve başarı, öğrenci ve öğretmenlerin her ortamda olduğu gibi okullarda da kendilerini algılama biçimlerine etki eden unsurlardır. Bireyleri en iyi motive eden unsur, ait oldukları gruba olumlu katkı sağladıklarını hissetmeleridir (Voke, 2002'den akt. Tunç, E., Beşaltı, M. 2014).

Öğrencilere başarı gösterdiklerinde önemli oldukları duygusu hissettirilmelidir. Öğrenciler, doğru davranışlarından dolayı yeterli, başarılı ve akıllı olduklarını gösteren onay ve ödüller ile cesaretlendirilmelidir (Özyürek, 2001).

Öğrenciler kendilerine saygı duyulduğunu hissettiklerinde, onlara eşit davranıldığında, kurallar açıkça ifade edildiğinde, planlama yapılırken ve uygulanırken söz sahibi olduklarını gördüklerinde, okullarda daha mutlu olmakta ve okullarına bağlılıkları artmaktadır (Hernandez ve Seem, 2004'den akt. Çamur, 2006).

Öğretmen. Okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretmen boyutu içinde ele alınmaktadır. (Mok ve Flynn, 2002). Öğretmenlerin işlerine verdiği önem ve öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme seviyeleri öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında değişime neden olan en önemli faktördür (Javall, 2007). Olumlu yöndeki davranışlarını arttıran öğrenciler, öğretmenleriyle iyi iletişim kurarak, beklediği mesajları ve geri bildirimleri alabilmektedir (Hoşgörür, 2002).

Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin arttırılmasında, onlara sosyal değerlerin ve kültürel öğelerin aktarılmasında önemli rol üstlenen kişiler öğretmenlerdir. Öğrenci

performansını ve okul yaşam kalitesini arttıran, problemleri konusunda öğrencilere yardım etmeye gönül vermiş, onlara övgüde bulunan ve ödül dağıtan, öğrencilerden beklentileri ile birlikte onların güven duygularını desteklemeye çalışanlar öğretmenlerdir (Leonard, 2002).

Etkili öğretmenlerin iyi bir iletişimci olmanın yanında empati kurma becerisinin olması gereklidir. Öğretmenler bu becerilerini hem problem çözmede hem de çatışmaların çözümünde kullanmalıdırlar (Çakır, 2016).

Öğrenci-öğretmen ilişkileri kapsamına; eğitimin hedeflerinin öğrenciler tarafından kabullenilmesi, okul kurallarını öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrencilerin okul içi ve dışındaki otoriteye karşı bağımlı ve bağımsız davranışları dahil edilmektedir (Yılmaz, 2005).

Öğretmenlerin, öğrencilerin yaşamlarına yön verme çabaları ve yaşamlarının şekillenmesi aşamasındaki oynadıkları roller küçümsenmeyecek derecede etkilidir ve önem arz etmektedir.

İş doyumu. İş doyumu, çalışanların işleriyle ilgili hissettikleri memnun olma ya da memnuniyetsizlik durumudur (Vural, 2004). İş doyumu, çoğunlukla çalışanın iş ortamındaki tecrübelerinin onun üzerinde bıraktığı olumlu tesir, işlerine karşı hissettikleri olumlu duygu, iş görenin çalışma ortamını değerlendirmesi sonucunda hissettiği olumlu tutum, iş ortamını değerlendirdikten sonra kendinde var olduğunu fark ettiği sevinç hissi ya da ulaştığı duygu tatmini olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Başka bir tanım iş doyumunu, yapılan işlerden elde kalan maddi faydaların yanında, çalışanların iş arkadaşlarıyla birlikte güzel işler ortaya koyarak farklı ürünler ortaya çıkarmaktan duydukları haz olarak ifade etmektedir (Akıncı, 2002). İş doyumu yüksek olan bireyler genellikle işi hakkında pozitif algıya sahiptir; iş tatmin seviyesi düşük olan bireylerin ise işi hakkında negatif duygulara sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk

veya hoşnutsuzluk olarak kabul gören iş doyumunu kavramı, çalışmanın nitelikleri ile iş görenin talep ve arzularının karşılanması sonucu ortaya çıkar (Miner, 1992).

Yüksek iş doyumuna sahip çalışanlar daha mutlu ve sağlıklı olma durumlarını hayatlarının farklı alanlarına da taşımaktadırlar. İş tatmininin düşük olması ise, işe yabancılaşmaya, işin anlamsız hale gelmesine, saldırgan tepkilere, değişime dirence ve daha birçok olumsuz sonuca neden olabilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014).

Öğrenci. Öğrenci, önemli olduğunu düşünüp sağlıklı bir benlik algısına sahip olduğu takdirde, içinde bulunduğu okulda başarıya ulaşma şansını rahatça yakalayacaktır.

Öğrencilerin zorunlu öğrenim sürelerini tamamladıktan sonra okula devam edip etmemeleri, iyi ve akademik yönden başarılı bir okul deneyimine sahip olup olmadıkları ile ilgilidir. Bu durumun onların okul yaşam kalitesi algılarını pozitif bir bakış açısıyla etkilediğine vurgu yapılmaktadır (Bourke ve Smith, 1989'dan akt. Sarı, 2007).

Bireyler arasındaki pozitif yönlü iletişim, öğrencilere okullarda topluluk oluşturabilme duygusunun yanında mevcut grubun önemli bir parçası olduğunu da hissettirir. Diğer bireylerin saygısını kazanan öğrencilerde, buldukları okul ortamında mutluluk hissetme, yaşantılarının sonucunda doyuma ulaşma ve hedeflediklerini gerçekleştirebilmek için üstün performans sergileme davranışları gözlemlenmektedir (Smith ve Sandhu, 2004).

Öğrencilerin sosyalleşmesi aşamasında önemli bir görevi olan akran etkileşimi, onlar açısından kıymetli bir kaynaktır. Öğrenciler, yetişkinler arasında konuşulmasından kaçınılan konuların akran grubunda kolaylıkla tartışma konusu yapılması imkânına sahip olmaktadır. Sürekli olarak ebeveynleri tarafından eleştirilen birey, akran grubunda kendini daha rahat hisseder ve eğlenceli akran ortamında bulunmaktan keyif alır.

Akranları içerisinde birey, ailesinden bağımsız hareket edebilme, otorite figürlerine saygı gösterme, değişik çevrelerdeki düşünce biçimlerini geliştirme, cinsiyetine uygun hareket etme, iş birliği içinde olma gibi deneyimler kazanır. Akran grubunun sağladığı başka bir fayda da, çocuğun geleceğe farklı açılardan bakmasına, farklı deneyimler kazanmasına yardımcı olmasıdır. Akran grupları normlara uymayı ve bu normlara bağlı kalmayı çocuğa kazandırma potansiyeline sahiptir (Bursalıoğlu, 2010).

Booker (2004), öğretmen ve arkadaşlarıyla yapıcı ve cesaretlendirici paylaşımlar yaşayan öğrencilerin, okula daha üst seviyede bağlandıklarını belirtmektedir.

Olumlu arkadaş desteği okul doyumunu arttıracığından, öğrencilerin okul dışı olumsuz ortamlara girerek kötü alışkanlıklar edinmelerinin önüne geçer. Arkadaşları tarafından onaylanan öğrencilerin, okul ve sınıf ortamlarından daha çok keyif almaya meyilli oldukları tespit edilmiştir (Osterman, 2000).

Okul yönetimi. Okullarda verimli ve etkin bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinin ön koşulu; disiplinli, düzenli ve güvenli bir okul ve sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Güven ve Dönmez, 2002). Yüksek güven düzeyine sahip bir okul; değişime, gelişime, yeniliğe daha hızlı adapte olabilmektedir (Gökdoğan, 2012).

Kötü okulu iyi okuldan farklı kılan etken, kurumun yapısından daha çok, içinde bulunduğu ortamla ilişkilidir. Bu ortamı geliştirip iyileştirecek olan da kurumun yöneticileridir. Okul yöneticilerinin hem şahsi hem de mesleki anlamda sahip olduğu özellikler, okulun ne tür niteliklere sahip bir kurum olacağını belirlemektedir (Sarı, 2007). Sarı ve Cenkseven (2008), okulun atmosferi ve başarısının birden çok etmenden etkilendiğini fakat okulun yöneticisinin bu etmenlerin içinde en önemlisi olduğunu savunmaktadırlar.

Çamur (2006), okul liderinin sağlıklı bir okul atmosferi oluşturmak için yapması gereken davranışları şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenme ortamının oluşturulması,
- Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi,
- Uygun öğretim programının oluşturulması,
- Personelin gelişimi için çalışılması,
- Öğrenme ortamının yaratılabilmesi için sosyal çevredeki kaynakların kullanılması,
- Fiziki ortamın yönetimi,
- Sermaye yönetimi.

Bu maddelere ek olarak, okul yönetiminin öğrencilerin ilgi ve isteklerine yönelik sosyal faaliyetlere imkân sağlaması, öğrencilerin derslere katılımını ve okullara yönelik ilgilerini arttırmaktadır.

Okul Yaşam Kalitesini Olumlu Etkileyen Etmenler

Leonard'a (2002) göre okullardaki yaşam kalite algısı, okuldaki yaşantının bazı noktalarında deneyim edilen iyi ve kötü tecrübelerin duygularla karışımıdır. Bu algının seviyesinin ana belirleyicileri de bu tecrübelerle alâkalı hissedilen gerilim ve doyumdur. Pang (1999) okul iklimiyle birlikte atmosferdeki kalitenin öğrenci algılarında etkisi olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda okuldaki algının kurumun her yerinde yaşanan resmi ve gayri resmi boyutlarının etkisiyle şekillendiğini vurgulamaktadır.

Okuldaki yaşam kalitesi öğrenciler için, okula ve kendilerine ne derece önem verdiklerine, kişisel bir şahsiyet olma duygusunu hangi seviyede taşıdıklarına, öğretmenleriyle birlikte diğer akranları arasındaki iletişimdeki kaliteye, okul ortamında edindikleri bilginin gelecek yaşamlarında ayrıcalıklı imkânlar sunduğuna yönelik kanaatlerine

ve okulda gösterebildikleri başarılarla ait algılarıyla ilişkilidir. Bunların neticesinde öğrencilerin hissettikleri çeşitli duygu, düşünce ve izlenimler algının düzeyini belirlemektedir (Sarı, 2007).

Okul Yaşam Kalitesini Olumsuz Etkileyen Etmenler

Yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okul ortamında zorbalığın uygulanması, sadece zorbalığa uğrayan kişi üzerinde olumsuz etkiye sahip değildir. Zorbalık yapan, zorbalığa uğrayan ve olaya şahit olan herkes üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Okulda zorbalık, genellikle kurbanların okula devam etmemelerine, okuldaki çalışmalara istekli olmamalarına, okulu mutsuz ve güvensiz bir yer olarak ifade etmelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle buldukları okullarda zorbalık sergileyen ya da bu zorbalığa maruz kalan öğrencilerin olumsuz yönde kişisel değerlendirmelerinin olabileceği ve yaşam kalitesi algılarının negatif yönde etkilenebileceği ifade edilmektedir (Olweus, 2005).

Karatzias, Power ve Swanson'a (2001) göre de zorbalığa maruz kalan öğrenciler, okul yaşam kalitesini en alt düzeyde algılamaktadır. Bu öğrenciler açısından bakıldığında okuldan kaynaklı stres daha üst düzeyde olmaktadır. Bu bulguların tamamı zorbalık ile okulda edinilen yaşantı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Okulların fizikî durumlarındaki eksiklikler, çalışanların ve öğrencilerin ilişkilerindeki aksaklıklar, sınıflarda bulunan öğrenci sayılarının fazla olması, esnek olmayan kuralların varlığı, disiplinin yoğun olması, program seçeneğinin azlığı, adil olmayan uygulamaların olması, öğrencilerin kendilerini özgür hissetmemeleri ile okullarda görülen şiddet içerikli olaylar arasında üst düzey bağlantı tespit edilmiştir (Miller, 1994).

Yüksek Okul Yaşam Kalitesi Algısının Öğrenciler Üzerindeki Olumlu Etkileri

Öğrencilerin akademik başarısında, eğitimin farklı boyutlarında okul yaşam kalitesinin önemli katkıları bulunmaktadır. Okul yaşam kalitesi yüksek olan öğrencilerin, sayısal ve sözel başarılarının pozitif yönde bir etkileşimde olduğu, performanslarını geliştirdiği ve akademik sistemi daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Akademik performansı ve sosyalleşme sürecini olumlu yönde etkileyen yüksek düzeydeki okul yaşam kalitesi algısı, aynı zamanda çocuğun okulu terk etme oranını azaltırken edindiği tecrübelerle olumlu fikirlerin oluşmasına imkân sağlamaktadır (Karatzias ve ark., 2001).

Leonard (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, okullarını huzursuz ortamlar biçiminde tanımlayan öğrencilerin, okullarındaki yaşantılarının tamamını negatif olarak algılama eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Okullardaki devamsızlık oranları ile okul yaşam kalitesi algı puanlarının arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okullarda akademik başarısızlıkla karşılaşan öğrenciler de dahil olmak üzere, tüm olumsuzluklara karşın öğrencilerin okulu güzel bir ortam olarak algılamaları, okul yaşam kalitesi algısını yüksek düzeye getirerek sağlanabilmektedir.

Öğrenciler, okula ait olumlu düşüncelerde oldukları zaman disiplin problemi yaşamamaktadır. Booker (2004), öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla pozitif, destekleyici ve geliştirici etkileşimlerde bulduklarında, kurumlarına daha yüksek seviyede bağlı olduklarını ifade etmiştir. Akran grubu iletişimindeki seviyeyi, arkadaşlardan alınan destek veya arkadaşlara yöneltilmiş rencide edici kötü tavırlar, öğrencilerde okullarına karşı gelişen sahiplenme duygusu ile alâkalıdır. Öğrencilerde şiddete yönelik davranışlar gösterme eğilimini azaltmak için, okullardaki atmosferin pozitif yönde bir ivmeyle iyileştirilmesi gerekmektedir (Perdue, Manzeske ve Estell, 2009). Diğer taraftan öğrenciler, buldukları

okullardaki diğerk kişiler açısından önemli olduklarını hissettikleri zaman veya okulun gerçek üyesi gibi kendilerini algıladıklarında; zararlı maddelerin kullanımına erken yaşlarda başlamaya, cinsel konulara yönelmeye, zorbalık içeren olayların içinde yer almaya daha az eğilim gösterirler.

Bir okulu bireyler açısından daha çekici kılmak için, okulun kalite algısını yükseltmek gerekmektedir. Kalite algısı yükselen okullar, diğerk kurumlara göre hem öğrencilerde tatmin duygusunu geliştirir hem de başarılarını akademik yönden arttırmaktadır.

Düşük Okul Yaşam Kalitesi Algısının Öğrenciler Üzerinde Olumsuz Etkileri

Düşük okul yaşam kalitesi algısına sahip öğrenciler, okullardaki pek çok durumla ilgili olumsuz fikirlere de sahiptir. Olumsuz algıya sahip öğrenciler; öğretmenleri, yaşlıları, okulun güvenliği, okulda uygulanan adalet, okulda karar alma aşamasına katılma, okulun geleceğine etkililiği ile ilgili olumsuz fikirler üretmektedirler.

Yapılan araştırmalar çocuğun asosyal davranışlar sergilemesinde, geleceğine dair hayallerinde veya başarısızlığında okulu ile ilgili geliştirdiği olumsuz tutumun etkili olduğunu göstermiştir (Bilgiç, 2009). Kendini okula ait hissetmeyen ve okul ortamında yeteri kadar doyuma ulaşmayan öğrencilerin birtakım davranışsal problemler ve başarısızlıklar yaşadığı ve bu anlamdaki ilişkinin okula yabancılaşma gibi bir sonuç doğurduğu görülmektedir.

Örtük Öğrenme ve Okul Yaşam Kalitesi İlişkisi

Okullarda yer alan mevcut müfredat programının haricinde var olan bir diğerk öğretim programı; örtük program, gizli program, saklı program ya da yazılı olmayan program şeklinde isimlendirilmektedir. Müfredat programdan farklı olarak kazanımlar açıkça ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmese de sistem içinde var olan öğrencilere; değer, duygu ve davranışla birlikte alışkanlık edindirmede, mevcut müfredat programdan etkin bir rol üstlenmektedir

(Yüksel, 2004). Örtük programı, öğretmen ve idarecilerin davranışları, ifade ettikleri, öğrencilere karşı tutumları, eğitimin destekleyici veya rekabetçi oluşu, okul ortamının niteliği, öğretimin araştırmacı veya ezbere dayalı olması, vurguladığı değerler, okulun oluşturduğu öğrenme ortamları, yani okulda öğrencilerin gözlemlediği ve akranlarıyla girdikleri etkileşimleri sonucu edindikleri davranışlar şeklinde ifade etmek doğru bir yaklaşımdır. Tezcan'a (2003) göre okulların içinde barındırdıkları sosyo-kültürel yapıyı içine alan pek çok unsur örtük program kapsamaktadır. Sarı'nın da (2007) ifade ettiği gibi okul atmosferine etki eden tüm açık ve örtük unsurların hem öğretmen hem de öğrenciler üzerindeki etkilerinin tespit edilebilmesi yönünden örtük program oldukça kıymetli bir kavramdır.

Mok ve Flynn'a (2002) göre öğrencilerin kendini mutlu, güvende ve değerli gördükleri ortamda okul yaşam kalitesi, öğrencileri gelecek hayatlarındaki olumlu sosyal yaşamlarına hazırlamaktadır. Öğrencilerde okul başarılarının yanında bireysel gelişim düzeylerine azımsanmayacak etkisi olan okullardaki yaşam kalite algısının yüksekliğinin yanında, örtük programın da kaliteli olmasına önem verilmelidir. Okulda bulunan bireylerde var olan inanç, tutum, beklenti, değer vb. okulun müfredat programı dışında kalan kısmını oluşturur. Sarı'nın da (2007) belirttiği üzere iyi yurttaşların yetiştirilme sorumluluklarını üstlenmiş olan okulların, görevlerini yalnızca müfredat programı ile belirlenmiş olan şartlarda gerçekleştirmeye çalışmaları oldukça zor görünmektedir.

Jackson, 1968'de yayımladığı "Life in Classroom" adlı eserinde ilk kez örtük program kavramından bahsetmiştir. Örtük program, sınıfta öğrencilerin gerçek hayata uyum sağlamalarını kolaylaştıran, sosyal yönden gelişmelerine fırsat tanıyan müfredat programıdır. Örtük program, öğrencilere kim olduğunu gösteren, bireyin dünyadaki önemini ve yerini algılamasına yardımcı olan, öğrenildiğinde akıldan çıkmayan, fakat öğrenilmesinin zaman aldığı, kurumların yapısındaki kuralları, uygulamaları ve yaşam serüvenidir (Bloom, 1995).

Örtük program içeriğini; sınıfların atmosferi, okulun-çevrenin etkileşimi, kurumların yapısında oluşturulan örgütsel ve yönetsel yapılanmalarla tamamlamaktadır. Öğrencilerin öğretim programı haricinde ifade edilen kaynaklardan da veri almaları sağlanmaktadır (Yüksel, 2004). Koridor, sınıf, okulun bahçesi, öğrencilerin okuldaki bütün bireylerle ilişkilerini belirleyen kuralların tümü, örtük program kavramına dahildir. Örtük program öğrencilerin davranışlarında büyük bir etkiye sahiptir. Bu program, okuldaki değerler eğitiminin yaşatılması, oluşturulması ve sürdürülmesinde büyük rol üstlenmektedir (Tokdemir, 2007).

Türk Dünyası ve Eğitim İş Birliği

Türkler bin yılı aşan bir zaman dilimi içinde tarihin şekillenmesinde görev alan en köklü topluluktur. Çok çeşitli coğrafi bölgelerde varlık göstererek kendileri için en uygun yurtlara ulaşmak amacıyla üç büyük kıtaya yayılmışlardır (Kafesoğlu, 2000). Türk Dünyası kavramı, 20. yüzyılın sonlarını ve 21. yüzyılı kapsayarak; var olan bütün bu halkların yaşadığı coğrafya ve kültürü içinde barındırmaktadır. Kimilerine göre Türk Dünyası kimilerine göre Türk Kültür Coğrafyaları ve kimilerine göre de Türkler Dünyası şeklindeki ifade edilen bu coğrafya, şu anda bağımsız olan Türk Cumhuriyetlerini; Türkiye, KKTC, Türkmenistan, Azerbaycan, Özbekistan, Kırgızistan ve Kazakistan'ı ifade etmektedir. Bağımsız olmayıp özerk veya otonom statüde yer alan Tataristan, Doğu Türkistan, Başkurdistan, Çuvaş, Saha-Yakutistan, Karaçay, Altay, Balkar ve diğer bölgelerdeki bütün Türk halklarını da aynı zamanda kapsayan bir kavramdır. Farklı araştırmalarda ise sadece Orta Asya'yı kapsayan bir kavram olarak kullanılır. "Türkeli" kavramı ise 20. yüzyıl sonlarında kullanılmaya başlanan Türk Dünyası kavramının yerine önceden kullanılan bir kavram olarak işlevini yitirmiştir. Bu kavram özellikle Türklerin yoğun olduğu bölgelerde kullanılmaktadır. Kısaca Türk halklarının ve Türk devletlerinin varlık gösterdikleri Orta Asya, Anadolu, Kafkasya, Rusya-Sibirya, Balkanlar ve İran coğrafyası Türk Dünyası olarak tanımlanmaktadır (Dok, 2016).

Türkistan ifadesi ile Türk Dünyası kavramının aynı anlamda kullanıldığı da görülmektedir. Fakat Orta Asya ve Türkistan kavramları Türk Dünyası kavramından daha dar bir anlamı ifade eder. Türk Dünyası sadece Orta Asya'yı değil ayrıca Türkiye, Kafkasya, Çin, Avrupa ve Rusya Federasyonu içindeki Türk bölgeleri ile Türk diasporasını da içine almaktadır.

Dünyanın her tarafına bilim ve medeniyet götürmüş olan Türkler, dünya üzerinde pek çok kıtada ve bölgede devlet kurmuşlar ve buralarda varlık göstermişlerdir. Çok köklü bir geçmişe sahip olan Türkler, benimsedikleri kültür ve yaşam şekli nedeniyle Türkistan'dan başladıkları tarihi yolculuklarını sınırları aşan çok geniş coğrafyaya taşımıştır. Bugünkü Moğolistan ve Çin'den Balkanlar'a kadar uzanan çok geniş bir alanda yaşama fırsatı bulan Türk toplulukları, tarihin pek çok safhasında var olmuşlar ve ortak bir kültür oluşturarak büyük idealler uğruna mücadele etmişlerdir. Türk toplulukları bu mücadelelerin yanı sıra kültürel ve idari iş birliğine verilen önem neticesinde güçlü ve büyük devletler kurmuşlardır.

1991 yılının Aralık ayında SSCB'nin kendini feshetmesi ile birlikte meydana gelen değişiklikler Türkiye'nin politikalarını tekrardan gözden geçirmesine sebep olmuştur. Türkiye Orta Asya ile ilgili yeni politikalar izlemeye başlamıştır. İzlenecek bu politikalara yön veren bir diğer olay da; Türkiye, 1987 yılında tam üyelik için Avrupa Birliği'ne başvurmuş fakat bu başvuru 1989 yılında reddedilmiştir. Bunun ardından, uluslararası alanda AB'ye alternatif aynı soy ve dine mensup olan halkların oluşturduğu Türk coğrafyasına yönelmiştir. Bu durum Türk Dünyası kavramı için önemli bir adım olmuştur. Türk Dünyasını oluşturan ülkeleri kapsayan ve iş birliğine dayalı örgütlerin kurulma fikriyle birlikte bir takım projeler hazırlanmış ve bu projeler sayesinde çalışmalar devam ettirilmiştir (Laçiner, 2006; Mammadov, 2013).

Türkiye uzun yıllardır irtibatının kesildiği Türk halklarıyla yeniden kucaklaşabilmenin verdiği heyecanla bölgeye yönelmiştir. Bu amaçla haberleşme, eğitim, ulaşım konuları gibi alanlarda ilişkiler geliştirilmiştir. Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nde özellikle eğitim odaklı bir politika izlenmiş, özel sektör ve Türkiye Diyanet Vakfı'nın faaliyetlerine devlet destek vermiştir.

Başta Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) olmak üzere, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı Başkanlığı (TİKA), Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve Türkiye'deki üniversitelerin yan kuruluşlarının bölgede açmış olduğu okullar ve eğitim faaliyetleri şeklinde Türk Cumhuriyetleri'nde çalışmalar yapılmaktadır. Eğitimde iş birliği amacıyla Şubat 1992'de Orta Asya ülkelerinin eğitim bakanlıklarıyla Millî Eğitim Bakanlığı arasında eğitim alanında iş birliğinin esaslarını belirleyen protokoller imzalanmıştır. MEB 1992 yılından bu yana her yıl Türkçeyi, Türk kültürünü ve eğitim sistemini tanıtıcı seminerler düzenlemektedir. Bu faaliyetlerin haricinde Orta Asya ülkelerine okul kitapları ile eğitim araç ve gereçleri göndermektedir. MEB 1990'ların başında Orta Asya'da 15 adet okul açmıştır. Bu okulların yanında Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) tarafından da Orta Asya ülkelerinin dini eğitim ihtiyaçlarını gidermek için Kırgızistan'da, Kazakistan'da ve Azerbaycan'da olmak üzere İlahiyat Fakültesi eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Bunlara ek olarak Azerbaycan'da TDV bünyesinde Türk kültürü ve Azerbaycan kültürü derslerinin yanında dini eğitim de veren bir lise açılmıştır.

Türk özel girişimciler tarafından kurulan diğer okullar ise Türk Dünyası Araştırmaları Vakfına (TDAV) bağlı eğitim kurumlarıdır. Bu vakfa bağlı eğitim kurumları; kültür merkezleri, liseler ve yükseköğretim kurumu olarak üç kategoride ele alınabilir. Bu okullar tamamıyla Türkçe eğitim vererek, Türkçe ile ilgili hassasiyeti ön plana çıkarmaktadır.

Türkiye açısından bakıldığında bu okullar; Türkiye haricinde bir ülkede Türk bayrağının dalgalanmasını, çeşitli milletlerden, inançlardan gelen insanların Türk dilini, kültürünü, Mustafa Kemal Atatürk'ü ve onun ilkelerini öğrenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda Türkiye'nin bu yolla kendini dünyaya ve Orta Asya Türk halklarına tanıtmalarının ve Türk milli kültürünün yayılmasının vasıtası olarak kabul edilebilir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla Türk kültürünü yaymak, Türk birliğini güçlendirmek, iş gereği yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarının Türk eğitim sistemine göre yetişmesini sağlamak amacıyla sadece Türk Cumhuriyetlerinde değil, Türklerin yaşadıkları diğer ülkelerde de okullar açmıştır. Aşağıda bu okullar liste halinde verilmiştir.

MEB Yurt Dışı Okulları

Azerbaycan:

- Bakü Türk Anadolu Lisesi
- Bakü Türk İlkokulu
- Bakü Türk Ortaokulu

S.Arabistan:

- Dammam Uluslararası Türk İlkokulu
- Mekke Uluslararası Türk İlkokulu
- Tebük Uluslararası Türk Lisesi
- Abha Uluslararası Türk İlkokulu
- Medine Uluslararası Türk İlkokulu
- Riyad Uluslararası Türk Ortaokulu
- Riyad Uluslararası Türk Lisesi
- Cidde Uluslararası Türk İlkokulu

-Abha Uluslararası Türk Lisesi

-Riyad Uluslararası Türk İlkokulu

-Taif Uluslararası Türk İlkokulu

Afganistan: -Habibe Kadiri Kız Lisesi

Belçika: -İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi

Gürcistan: -Batım Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi

Katar:

-Katar Türk İlkokulu

-Katar Türk Ortaokulu

Kırgızistan:

-Cumhuriyet Yetenekli Çocuklar Kırgız Türk Anadolu Lisesi

-Kırgızistan Bişkek Türk İlkokulu

-Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi

Kuveyt: - Kuveyt Türk Lisesi

Libya: - Libya Türk Ortaokulu

Moldova: -Kongaz Süleyman Demirel Türk Moldova Lisesi

Özbekistan:

- Taşkent Türk Ortaokulu

- Taşkent Çok Programlı Anadolu Lisesi

- Taşkent Türk İlkokulu

Türkmenistan:

-Aşgabat Türk Anadolu Lisesi

-Aşgabat Mesleki Yaygın Eğitim Merkezi

-Aşgabat Türk İlkokulu

-Aşgabat Türkiye Türkçe Eğitim Öğretim Merkezi

-Aşgabat Türk Ortaokulu

İran: Tahran Türk İlkokulu (MEB, 2019).

Türk Milliyetçiliği ve Azerbaycan

Bir milletin sahip olduğu kültür, geçmişten bugüne getirilen maddi ve manevî değerlerin bütünüdür. Bu kültür o toplumun kendine ait yaşayış biçimi ve düşünme tarzından beslenmektedir. Milletlerin çoğu farklı kültürlere sahiptir. Bunlar içinde Türk milletinin kendisine özgü, kadim ve zengin olan millî kültürü büyük bir öneme sahiptir. Bu kültür, Türklüğün doğuşuyla başlamış zaman içinde gelişmiş, binlerce yıl Türk topluluklarını millet olarak birbirine bağlamış, onlara Türklük kimliğini kazandırmıştır.

Geçmiş tarihlerde Azerbaycan toprakları; Hunlar, Göktürkler, Hazarlar gibi güçlü Türk devletlerinin kontrolünde kalmışsa da Müslüman Oğuzlar bu yöreye Selçuklu Devleti'nin kuruluşundan sonra gelmeye başlamışlardır. Azerbaycan'ın Türkleşme tarihini devirlere ayıracak olursak Selçuklu, Moğol, Moğol devrinden sonraki devir olarak sıralayabiliriz. Sonuncu devir Karakoyunlular, Akkoyunlular ve Safevilerin tarihini kapsar. Birincisi, Azerbaycan'da Türkleşmenin başlaması aşamasıdır, ikincisi Türkleşmenin gelişmesi, üçüncüsü ise tamamlanması aşamasını oluşturur (Sümer, 1957). Azerbaycan'da Selçuklular, Türklüğün temel unsur olduğu, İslâmiyet'in ise birleştirici bir rol üstlendiği dönemde, millî bir kimliğin oluşturulması yolunda büyük bir ilerleme göstermişlerdir. Kurulan bu birlikteliğin pekiştirilmesi, Moğol saldırılarından sonra, 1230 yılında İlhanlılar dönemine denk gelir (Sünbül, 1990).

Azerbaycan halkını Mehmet Emin Resulzade şu şekilde tanımlamaktadır: Azerbaycanlılar, milliyet olarak Türk, din bakımından Müslüman, medeniyet bakımından doğuludurlar. Azerbaycan Türkleri, Anadolu'da konuşulan Türkçeye yakın bir şive ile

konuşmaktadırlar. Yaşam sürdükleri yerlere göre farklı isimler taşımakla birlikte Türk ağacına bağlı bir koldurlar (Resulzade, 1990).

Günümüzde Türkiye ve Türkiye dışında bulunan Türkler, Anadolu Türk'ü, Kırgız, Azeri, Kazak, Türkmen, Tatar vb. gibi isimlerle adlandırılmaktadırlar. Lakin tüm bu Türk toplulukları Türk milletinin ayrılmaz parçalarındandır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk: "Azerbaycan'ın sevinci sevincimiz, kederi kederimizdir." diye belirtmiş; aynı şekilde Azerbaycan millî lideri Haydar Aliyev: "Biz iki devlet, bir milletiz." diyerek Azerbaycan-Türkiye arasındaki akrabalığı, birlikteliği ve dostluğu ifade etmişlerdir.

Türk Cumhuriyetleriyle bütün konuları kapsayan ortak bir kültür geliştirebilmek için Türk Dünyasını oluşturan bütün Türkler, birlikte hareket ederek; dilde, kültürde ve tarihte birliktelik oluşturmalı ve kültürel değerleri tanımak için çaba sarf etmelidir. Gelecek yıllarda pek çok alanda gelişimin devam etmesini sağlayabilmek ve yeni kuşaklara bu değerler yoluyla aktarabilmek için Türk Dünyasının ekonomik, kültürel, siyasi ve stratejik öneminin üzerinde durulmalı ve bu konuya vurgu yapılmalıdır (Kydyrali, 2013).

Azerbaycan'daki Türk okulları, Türk eğitim ve kültür dış politikası açısından, Türkiye'nin tanıtımı, Türkçenin öğretilip yaygınlaştırılması gibi yararları göz önünde bulundurulduğunda, dış politikanın yardımcı unsurları çerçevesinde siyasi gerilimlerden uzak tutulmalıdır.

Azerbaycan'daki Türk Okulları

20. yüzyıl boyunca Rus eğitim sisteminin etkisinde kalan Azerbaycan milleti, bağımsızlığını kazandıktan sonra öz diliyle eğitime önem vermiştir. Eğitim sistemlerini geliştirebilmek için Türkiye ile iş birliğine gitmişlerdir. Bu kapsamda izlenen önemli uygulamalardan biri Türkiye'ye öğrenci göndererek üniversite personeli yetiştirmek olmuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda Azerbaycan hükümetinin onayıyla Türk eğitim sisteminde

eğitim veren okullar da ¼lkede faaliyete başlamışlardır. Aşağıda Azerbaycan'da eğitim faaliyetlerini s¼rd¼ren okullar anlatılmaktadır.

Bak¼ Türk Anadolu Lisesi. Bak¼ Türk Anadolu Lisesi, Bakanlığımız ile Azerbaycan Tahsil Nazırlığı arasında 28.02.1992 tarihinde Bak¼'de imzalanan mutabakat zaptı çerçevesinde hazırlanan anlaşmaya dayanılarak 24.01.1994 tarihinde eğitim ¼đretime başlamıştır. Azerbaycan tarafından sağlanan 174 Nolu Orta Mektep'te ağılan Bak¼ Türk Anadolu Lisesi, Türk Cumhuriyet'i Mill¼ Eğitim Bakanlığı tarafından onarılarak araç gereçlerle donatılmıştır.

Okulun amacı y¼netmeliđinde de belirtildiği gibi ¼đrencilerin ilgi, istek, kabiliyet ve başarıları doğrultusunda ¼st ¼đretim programlarına hazırlanmalarını sağlamak, bunun yanı sıra Türkçe ve İngilizceyi d¼nyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilecek seviyede ¼đrenmelerine olanak sunmaktır. Okulda Mill¼ Eğitim Bakanlığı tarafından ataması yapılan ¼đretmenler, alanları ile ilgili derslerin yanında, okuldaki ihtiyaça g¼re okul y¼netiminin uygun bulduğu dersleri de ¼đretmekle g¼revlidirler. Azerbaycan vatandaşı ¼đretmenlerin okuldaki ders g¼revi, okul m¼d¼rl¼đ¼n¼n ¼nerisi ve Azerbaycan Eğitim Bakanlığının onayı ile belirlenir. Azerbaycan vatandaşı ¼đretmenlere, ihtiyaç olması durumunda n¼bet ve buna benzer g¼revler de verilebilir.

G¼n¼m¼zde aynı kamp¼ste ilkokul, ortaokul ve lise olarak eğitim-¼đretime devam eden Azerbaycan'da Bak¼ Türk Anadolu Lisesi olarak adlandırılan okul, tek m¼d¼rl¼k çatısı altında y¼netilmektedir. Ağırlıklı olarak Türk vatandaşı ¼đrencilerin yanında imkânlar dahilinde Azerbaycan vatandaşı ¼đrenciler de okula alınmaktadır. Azerbaycanlı ¼đrencilerin okuldan yararlanabilmeleri iki ¼lke arasındaki kardeşliği gelecek zamanlarda daha da g¼çlendirecektir.

T¼rk D¼nyası Araştırmaları Vakfı Okulu. "Turan" fikrini ilke edinen Prof. Dr. Turan Yazgan, 1980 tarihinde T¼rk D¼nyası Araştırmaları Vakfı'nı (TDAV) kurmuştur. Bu vakıf o

günden bugüne kamu yararına hizmet eden bir vakıf olarak varlığını sürdürmüştür. TDAV, yurt dışında, özellikle Türk ülkelerinde her düzeyde eğitim veren eğitim öğretim kurumları ile çeşitli kültür merkezlerine sahiptir. Tamamen ücretsiz ve Türkiye Türkçesi ile eğitim yapan bu okullar ve kültür merkezleri, vakfın bu ülkelerdeki temsilcisi durumundadır.

Vakfın amacı, Kırımlı aydın İsmail Gaspralı'nın idealine ulaşmak, yani Türkiye ile Türk ülkeleri arasında “dilde, fikirde, işte birliği” oluşturmaktır. Turancı bir söylem kullanan Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı (TDAV), “Dış Türkler” lehine her türlü söyleme giren bir kültür ve eğitim vakfıdır (Güçlü, 1993).

Türk Diyanet Vakfı Okulu. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), öncelikle 1985-1992 yılları arasında Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Rusya'da (Tataristan ve Dağıstan) çeşitli temaslarda bulunmuştur. DİB söz konusu ülkelerin resmi müftülükleri veya din işleri kurumlarıyla ortaklaşa çalışma imkânına sahiptir (Güler, 1994).

Türkiye Diyanet Vakfı, Orta Asya ülkelerine yapılan yardımların asıl amacı olarak, Türk Cumhuriyetleri'ndeki gençlere Türkiye'de eğitim-öğretim fırsatları sunmayı ilke edinmiştir. Din ve soy birliği içinde olduğumuz öğrencilere vakıf tarafından burs verilmektedir. Böylelikle Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye arasındaki ilişkinin daha da güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Vakıf, Türkiye'deki öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenim masraflarını ödemektedir (Türkiye Diyanet Vakfı, 2019).

DİB okullarından mezun olanlardan bazıları Türkiye Türkçesi ile kendi ülkelerinin siyasal, ekonomik ve kültürel durumu hakkında makaleler yazarak Orta Asya'nın klasik dini edebiyatını da Türkçeye kazandırmışlardır. Bunlar DİB'in Orta Asya'ya yönelik eğitim faaliyetlerinin ilk somut sonuçlarıdır.

Vakıf halen Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de eğitim-öğretim faaliyetlerine ortaokul ve lise kademeleriyle aynı kampüste devam etmektedir.

Yurtdışında Öğretmenlik

Eğitim hiç şüphesiz ki insanlığın temel dayanağı ve en önemli gücüdür. Eğitim ile hayat anlam kazanmaktadır. Dünya üzerindeki güçlü devletlerin etki alanlarında yaptıkları barışçıl faaliyetlerin en başında, eğitim alanındaki iş birlikleri gelmektedir. Kültürel aktarımı arttırmak ve destek olmak amacıyla eğitim personeli görevlendirilmesine gidilmiştir.

Yurt dışındaki eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla mevcut insan kaynağının nasıl ve nerede kullanılacağına dair düzenleme 03.01.2003 tarih ve 25157 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 5/6/2003 tarih ve 2003/5753 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı” ile yapılmıştır.

Okul Yaşam Kalitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatür taraması sonucu okul yaşam kalitesi hakkında önceden yapılmış olan çalışmalar gözden geçirilerek, araştırmaların değerlendirilmesi bu bölüm kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Bazı nicelikleri ölçebilmek ve değerlendirebilmek için konuyu detaylı irdelemek ve anlamak gerekir. Araştırılan konuyu derinlemesine algılamadan bu konunun gelişimine katkı sağlanamamaktadır. Buradan hareketle araştırmanın temelini oluşturan okul yaşam kalitesi kavramına öncelik vermek, bu kavram hakkındaki araştırmaları incelemek çalışmaya katkı sağlayacaktır. Okullardaki yaşam kalite algısı hakkında öncelikle başka ülkelerde yapılan çalışmalara rastlanmakta, sonrasında Türkiye’de yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmaların bazılarını bakıldığında;

Akyüz, Yaşartürk, Aydın, Zorba ve Türkmen (2017) Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada

yaşam kalitesi ile mutluluk kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğunu ve katılımcıların yaşam kalite düzeyleri arttıkça mutluluk düzeylerinin de arttığını tespit etmişlerdir.

Türkyılmaz ve Kuş (2010) “Öğretmenlerin Okul Kalitesini Algılamalarındaki Farklılıklar” adlı araştırmalarında öğretmenlerin buldukları okula göre kalite kavramının algılanışını değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarındaki ortalama değer, ilköğretimde çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Göküş (2007), devlete ait bir okuldaki ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin kalite algısı ile ilgili yaptığı araştırmada, öğretmen ve yöneticilerde okul kalitesinin algılanmasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Türkmen (2006), benzer bir araştırmayı Diyarbakır ili örneğinde yapmıştır. Toplam kalite yönetimi uygulamalarının ilköğretim okulları, yöneticiler ve öğretmenler açısından algılanmasının incelendiği araştırmada, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre toplam kalite yönetimi algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak yöneticilerin toplam kalite yönetimi algılarının öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir.

Perry (2000) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yaşam doyumlarına etki eden etmenleri 19 lisede 1500 öğrenci üzerinde incelemiştir. Araştırmalar sonucunda yaşam memnuniyeti ile en yüksek ilişkili değişkenin ailelerdeki işleyiş kavramı olduğu tespit edilmiştir. Okul yaşam kalitesi ise bundan sonra gelen madde olarak belirlenmiştir (Akt. Sarı, 2007).

Schmidt'in (1992) Illinois'de beş bölgedeki lise ve ilköğretim okullarında uyguladığı araştırmada 12 okuldaki 5.000 öğrencinin ve 250 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin hümanist öğrenci kontrol yaklaşımları ile

araştırmada görüş bildiren öğrencilerde okul yaşam kalitesi algılarının arasında ters bir orantı vardır.

Sarı vd., (2007) tarafından Adana’da betimsel bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada, lisedeki öğrencilerin okullarındaki yaşam kalite algılarının ortaya konması hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini Adana İli merkez ilçelerindeki 6 liseden 478 öğrenci oluşturmuştur. Verileri toplamada, araştırmacıların geliştirdiği Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Analizlerin sonunda, öğrencilerdeki yaşam kalite algılarının çok düşük olmamakla birlikte orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Erkek ve kız öğrenciler karşılaştırıldığında okullardaki yaşam kalite algılarında manidar bir farklılık tespit edilmemiştir. Okul yaşam kalitesinin, gelir seviyesi daha fazla olan liselerde eğitim alan öğrencilerde yüksek seviyede algılandığı ve yukarı sınıflara çıkıldıkça öğrencilerdeki kalite algısının alt sınıflardakine göre pozitif olduğu görülmüştür.

Sarı’nın (2007) nitel ve nicel araştırma desenlerini birlikte kullandığı araştırmasında ilköğretimde 428 öğretmen ve 2254 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. OYKÖ ile elde edilen bulguların analizinden, bu araştırmada okullardaki yaşam kalite algılarına ait toplamda elde edilen puanların ve diğer boyutların değeri, ortalamanın üstünde bulunmuştur. Yapılan araştırmada, farklı unsurların gözden geçirilmesinin ardından, eğitim öğretim sürecinde öğrenciler tarafından kazanılan deneyimler, okullardaki kalite algısına etki eden ilk sıradaki faktör olarak tespit edilmiş ve araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır. Bunun yanında; eğitimsel politikalar, akademik durum, öğrencilerden yüksek beklentiler, ev çalışmaları, okul ortamındaki iletişim, baskıcı ortam uygulamaları, kaynaklardan yararlanma oranı ve bu kaynakların ulaşılabilirliği okul yaşam kalitesine etki eden diğer etmenler olarak ifade edilmiştir. Aileler tarafından verilen eğitim açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerde okullarına yönelik kalite algısında, büyük farklılıklar bulunmamıştır. Öğrenciler arasındaki eşitlik bakımından değerlendirildiğinde olumlu algılanması gereken bir durumdur. Ulaşılan bu

sonuca göre, ebeveynlerin eğitim seviyesi, öğrencilerin okul yaşamından zevk almalarına engel teşkil etmemektedir. Araştırmalardan elde edilen bulguların sonuçları açısından bakıldığında, okul yaşam kalitesinin yüksekliği, genel imtihanlarda elde edilecek olan okul başarısının bir göstergesidir (Mok ve Flynn, 2002).

Leonard (2002), ilköğretimdeki öğrenci ve öğretmenlerin okullarındaki yaşam kalitesini algılayışlarını incelemiştir. Öğrencilerin okuldaki devamsızlıkları ile okullarının yaşam kalitesini algılayışları arasındaki bağı incelediği bu araştırma esnasında okul yaşam kalitesini etkileyen pek çok değişkeni göz önünde bulundurmıştır. Öğrencilerin aile yapıları, kişisel özellikleri, okulun iklimi, öğretmenin özellikleri gibi farklı değişkenler kontrol edilmiştir. 5. ve 6. sınıfta eğitimine devam eden 448 ilköğretim öğrencisi ve 16 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmanın sonunda, okul yaşam kalitesi algıları ile okulları mutsuz yerler olarak değerlendiren öğrenciler arasında doğru orantılı bir bağı olduğu ortaya konmuştur. Devamsızlık oranları daha yüksek olan ve akademik başarı düzeyleri daha düşük olan öğrencilerin okul kalitesine dair görüşlerinin negatif yönde olduğu görülmüştür. Okuldaki stresi azaldığında gerek öğretmenler gerekse öğrenciler için okullar, bulunmak istedikleri ve zevkle vakit geçirdikleri yerler haline gelmekte, bu durumun okul yaşam kalitesi algısını yükselttiği de gözlemlenmiştir.

Wolf, Chandler ve Spies (2001), 4. sınıf öğrencileriyle okul yılının başında ve sonunda gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin okulun yaşam kalitesini algılayışları ile ilgili olarak okulda doyuma ulaşma düzeylerini, öğretmenlerine karşı tutumlarını ve sınıf ödevlerine bağlılıklarını, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarında üstlendikleri sorumluluklarına olan inançlarını değerlendirmiştir. Başarının veya başarısızlığın mesuliyetini kendi üzerine almaları ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarda, okula karşı beslenen olumlu duyguların okul performanslarındaki sorumluluğu üstlenmelerini sağladığı görülmüştür. Okulun sosyal atmosferinin kabul edilmesi ve öğrenciler tarafından okulda edinilen deneyimlerle ilgili

olumlu duygular, öğrencilerin eğitim öğretim aşamasında bireysel sorumluluk üstlenmelerini sağlamaktadır. Benzer sonuçlar öğretmen tarafından oluşturulan sınıftaki eğitim öğretim ortamı ile ilgili geliştirilen tavır ve okul başarısı için mesuliyet üstlenmeyle ilgili de görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluklarını almalarını olumlu yönde etkileyen en önemli faktör, süreçleri kendilerinin oluşturmalarına fırsat vermektir.

Karatzias, Power ve Swanson'ın (2001) İskoç gençleri üzerinde yaptığı araştırmanın öncelikli amacı alkolün, sigaranın ve uyuşturucunun kullanımının gençler arasında yayılması ve frekans oranlarının bulunmasıdır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde, alkol ya da sigara deneme aşamasında en belirleyici faktörün okul stresi, uyuşturucuyu tecrübe etme aşamasında en belirleyici faktörün ise akran özsaygısı olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yaşam kalitesinin sigara içmeye başlama aşamasında değil ancak sigara içmenin devam ettirilmesinde belirleyici unsur olduğu bulunmuştur.

Karatzias, Papadioti-Athanasίου, Power ve Swanson (2001) birbirinin benzeri olmayan yaşam ve kültür tarzlarına sahip İskoç ve Yunan çocuklarda, okullara ait yaşam kalite algılayışlarını karşılaştırmak için bir araştırma yapmışlardır. Okulun negatif etkileri ve okul stresiyle, okul yaşam kalitesinin algılanışında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında okulun, pozitif etki, bireyin kendini olumlu algılaması ve kendine karşı geliştirdiği özsaygısı ile de olumlu ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Örnekleme 4., 5. ve 6. sınıflardaki 359 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgularda İskoçyalı öğrencilerin Yunanistanlı öğrencilerden daha fazla okullarına yönelik olumlu yaşam kalite algısı taşıdıkları tespit edilmiştir. Karşılaştırıldığında Yunan öğrencilerin, okul stresi ve okulun olumsuz etkileri; İskoç çocuklarının ise olumlu tutum ve kendilerine yönelik özsaygı açısından fazla puan aldıkları tespit edilmiştir. Her iki grupta da, okullardaki yaşam kalite algıları ile okulların yarattığı olumlu etkiler arasında, anlamlı bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Okullardaki

olumsuz etkiler ile okulda yaşanan stresin, yaşam kalite algısına yaptığı etki açısından bakıldığında ise olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Weston (1998), velilerin ve öğrencilerin, eğitimden beklentilerini ve okulun eğitim kalitesini algılayışlarının üzerinde çalıştığı araştırmasında ebeveynlerin okul ile ilgili en önemli beklentilerinin; öğretmenlerin tavır ve yetenekleri, okulda yaşanan şiddet olayları, alkol ve uyuşturucu kullanımının kontrolünün sağlanması olduğunu tespit etmiştir. Bu beklentilere ek olarak akademik müfredata ve öğretime ilgi, okulun eğitim-öğretime yaklaşımı, öğrencilerin gelişimiyle ilgili öğrenci velilerine bilgi verilmesi, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, idareciler ve okuldaki disiplin sorunlarının kontrol altına alınması gibi maddeler takip etmiştir. Ebeveynlerin okul tatminini belirleyen başka faktörler incelendiğinde, sınıfların genişliği, okuldaki bireylerin birbiri ile iletişimi, sportif aktivite imkânları, müzik ve sanat imkânları, ebeveynlerin okulun işleyişindeki planlamaya katkısı, öğrencilerin oyun oynadığı alanların büyüklüğü, okulun kamp ve gezi imkânları, öğrencilere okulun olanaklarından faydalanmada sağlanan kolaylıklar, öğrencilerin etnik ve kültür olarak karma bir yapı oluşturmaları, öğrencilerin kendi kültürleri ve geçmişlerini öğrenmelerine yönelik faaliyetler gibi unsurlar olduğu görülmüştür. Aileler ve öğrencilere okulu değerlendirmeleri için uygulanan ölçekten, öğrencilerin de ebeveynlerinin düşüncelerine benzer biçimde, okula dair tatminlerinin; şiddet olaylarının önlenmesine, alkolün ve uyuşturucunun kullanımının kontrolüne, okulda eğitim-öğretimin genel başarısına, iyi öğretmenlerin bulunmasına ve öğretmenlerin ilgi, tavır, tutum ve bilgilerine bağlı olarak değiştiğini bulmuşlardır.

Marks'ın (1998) araştırmasında, öğrencilerin okuldaki yaşama ilişkin tutumları incelenmiştir. Söz konusu tutumlar, öğrencilerde akademik başarıyla ve farklı eğitim çıktılılarıyla ilgili fikir verebilmektedir. Bu çıktılar eğitimsel açıdan ölçüt olabilmektedir. Araştırmada Avustralya Gençliği Projesinin verileri kullanılmıştır. Raporunda okul hayatındaki

öğrenci tutumları; zaman içerisinde olası değişimler, öğrenci tutumlarını etkileyen bireylerle birlikte farklı faktörlerin yarattığı davranış değişikliğinin sebep olduğu akademik durum ve bu sürecin okulu terk etmeler üzerine etkisi olmak üzere üç yönden incelenmiştir. Aynı zamanda okula yönelik olan davranışların diğer boyutları da incelenmiştir. Bu boyutlar: Öğrencilerin okuldaki doyuma ulaşma durumu, öğrencilerin öğretmenlere karşı olan davranışları, okulların öğrencilere sağladığı imkânlar ile ilgili düşünceleri ve başarıyı algılamalarıdır. Bu bulgular özetlendiğinde; okuldaki yaşamla ilgili davranışların varyasyonunun oldukça küçük bir bölümüne okullar arasındaki farklılıklar sebep olmaktadır. Okulda öğrencilerin öğretmenlerine karşı olan davranışları, okullar arasındaki farklılıkların en belirleyici olan unsurudur. Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de okullarında mutlu olma durumlarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Okul yaşamında kız öğrencilerin ortalama doyum sağlama seviyeleri, erkeklere göre yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde kız öğrenciler öğretmenleri ile ilgili olarak olumlu düşünmektedirler ve okulda gösterdikleri başarılarından daha çok tatmin olmaktadır.

Mok ve Flynn'in (1997) hem nicel hem de nitel veriler toplanarak, okulun büyüklüğünün öğrencilerin okul yaşamının kalite algısı üzerinde etkisi olup olmadığına dair yaptığı araştırmanın bulgularından şöyle sonuçlar elde edilmiştir: Her iki veri tipinin analizinden okulun yaşam kalite algısı okulun büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde, manidar bir bağlantı olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, ebeveynlerin aldıkları eğitimin düzeyinin, öğrenci cinsiyetinin ve okulun karma sistemle eğitim verip vermediği okulun yaşam kalitesinde belirleyici faktörler olarak ortaya konmuştur. Mok ve Flynn, okulda var olan öğrenci-öğrenci paylaşımları ve öğrenci-öğretmen iletişimini kapsayan ortamın okuldaki yaşamın kalitesinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Mok ve Flynn'ı bu sonuca ulaştıran sebepler; öğretmenlerin yardımsever ve dostça yaklaşımları, anlayışlı tavırlarla öğrencilere karşı hassas olmaları ve her koşulda onları can kulağı ile dinlemeleri;

öğrencilerin birbirlerini yarı yolda bırakmamaları, birbirlerine karşı dostça ve yardımsever olmaları, kendilerini cesaretlendirici davranışlarda bulunmaları; okullarda iyi idarecilerin bulunması, mutlu ve güvende hissetmeleri, ortamda hoşça vakit geçirmeleri, işbirliğine dayalı, cesaretlendirici bir ortamın var olmasıdır. Bu sebepleri iyi okulu tanımlamak için kullanmışlardır. Okulun büyüklüğü ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin varlığını tam olarak ifade etmeseler de yaşam kalitesi en yüksek olan iyi okula ait özelliklerin orta büyüklükte olan okullarda olabileceğini belirtmişlerdir.

Linnakyla ve Brunell (1996) tarafından yapılan “Finlandiya’da Fince ve İsveç Dili Konuşulan Okullardaki Okul Yaşam Kalitesi” adlı araştırmasında amaçlanan akademik anlamda ciddi bir başarıya sahip olan Fince konuşulan çoğunluk okulları ve yine aynı şekilde başarılı olan İsveççe konuşulan azınlık okullarından oluşan iki okul sisteminde okul yaşam kalitesinin nasıl algılandığını ortaya koymaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi değerlendirmelerinin analizlerine göre Fince ve İsveççe konuşulan okulların yapılarında pek çok benzerliğin yanında bazı farklılıklar da belirlenmiştir. Her iki okul için de okul yaşam kalitesi kavramı aynı şekilde yaratıcılığı güdüleyici ya da sıkıcı şeklinde ifade edilmiştir. Okula karşı geliştirilen negatif etki, genel okul doyumuna göre daha zayıftır. Öğrenciler okulda ya da sosyal hayatlarında nasıl başarılı olacakları, başarıyı elde etmek için nasıl çalışmaları gerektiği ile ilgili fikre sahiplerdir. Bununla birlikte sosyal hayatta edinecekleri rollerde ve kimliklerde okulun önemli bir rol üstlendiğinin farkındadırlar. Okul yaşam kalitesi algısı İsveç dili konuşulan okullarda, Fince konuşulan okullardakinden daha olumludur. İsveççe konuşan öğrencilerin ailelerinin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi, Fince konuşan öğrencilerin ebeveynlerine göre daha iyi durumdadır. Bu öğrencilerin okula karşı güdülenmişlik düzeyi ve sınıf ortamındaki statüleri okul yaşam kalite algıları üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Fince’nin konuşulduğu okullarda okula karşı doyumsuzluk yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğrenme süreçlerinin eğlenceli olarak değerlendirilmesi ve okulun öğrencilerin

başarılarında katkı sağlaması, öğrencilerin okulu ve okul faaliyetlerini sevmelerine yetmemektedir.

Okul yaşam kalitesi ile ilgili olarak yurt dışında farklı boyutlar göz önüne alınarak da çalışmalar yapılmıştır. Freely (2007) yaptığı çalışmada okul yaşam kalite algısı ile mevcut yerden taşınma, yeni bir mahalleye yerleşme arasında bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmektedir. Bu araştırma Amerika'nın beşinci büyük şehri olan Philadelphia'da yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki okul kalite algılaması doğrudan taşınma kararı almakta etkili değildir. Komşuluk ilişkilerinde yer alan memnuniyet ölçüsü bu kararın alınmasına etki eden unsur olarak ifade edilmiştir. Müşteri memnuniyetinin okul kalitesinin göstergesi olarak ele alındığı diğer bir çalışmayı Davies ve Ellison (1995) yürütmüştür. Bu araştırmacılar öğrenci velilerine, okulun öğretmen ve öğrencilerine anketler uygulamış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda okulun yaşam kalitesinin iyileştirilmesi için gerekli adımlar atılmasını sağlamışlardır. Bu girişimler sayesinde öğrenci velilerinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin memnuniyet duymadıkları durumlara son verilmiştir.

Yukarıdaki ilgili araştırmalarda da görüldüğü gibi, bugüne kadar okul yaşam kalitesi algısı, birden fazla çalışmada farklı değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Bu araştırmalar sonuçları okul yaşam kalitesi algısına farklı bakış açıları ile yaklaşılmasını sağlamıştır. Yukarıda bahsi geçen sonuçlar bu çalışmanın bulgularının yorumlanmasına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde, araştırmada yararlanılan model, ele alınan evren ve örneklem, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilmiş olan veriler ve verileri analiz etmede faydalanılan istatistikî tekniklere ait bilgi ve açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Genel tarama modelleri, içerik ve kapsam olarak geniş bir evrende ve bu evrenle ilgili kapsamlı bir sonuca ulaşmak için ele alınan evrenin tümü veya seçilen bir grup, örneklem ya da örnek dahilinde gerçekleştirilen uygulamalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2010).

Tarama modeli, bu araştırmayı betimleyebilmek için kullanılan yaklaşım olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda çeşitli okul kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin ve okullarda çalışan öğretmenlerin okul yaşam kalitelerine ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel tarama modeline göre araştırma yapılmıştır. Geçmiş zamanlarda yaşanmış ya da günümüzde sürüp giden durumları gerçek biçimleri ile açıklamayı hedefleyen tarama modeli yaklaşımı, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olduğundan tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmada evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Azerbaycan'ın başkenti Bakü'deki Türk okullarında çalışan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem evreni daha iyi temsil etmesi için oranlı eleman örnekleme türü kullanılmıştır. Bu örnekleme türüyle belirlenen 300 öğrenci ve 100 öğretmen örnekleme türü kullanılmaktadır. Buna göre öğrencilerin 100'ü ilkokul, 100'ü ortaokul, 100'ü lise öğrencisidir. Ayrıca 150'si devlet okulunda, 150'si vakıf okullarında eğitim görmektedir. Öğretmenlerin 30'u sınıf öğretmeni, 35'i ortaokul öğretmeni, 35'i lise öğretmeni, 52 öğretmen vakıf okullarında, 48 öğretmen devlet okulunda görev yapmaktadır.

. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilere ait olan bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	<i>f</i>	<i>%</i>
Milliyeti	Türk Vatandaşı	112	37,3
	Azerbaycan Vatandaşı	188	62,7
Cinsiyet	Kız	149	49,7
	Erkek	151	50,3
Okul Türü	Devlet Okulu	150	50,0
	Vakıf Okul	150	50,0
Okul Kademesi	İlkokul	100	33,3
	Ortaokul	100	33,3
	Lise	100	33,3

Tablo1 araştırmadaki örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin demografik bilgilerini vermektedir. Bu çalışmadaki 300 öğrencinin 112'si (%37,3) Türk vatandaşı, 188'i (%62,7) Azerbaycan vatandaşıdır. 149'u (%49,7) kız, 151'i (%50,3) erkektir. 150'si (%50,0) devlet okulunda, 150'si (%50,0) vakıf okulunda okumaktadır. 100'ü (%33,3) ilkokul, 100'ü (%33,3) ortaokul ve100'ü (%33,3) lise öğrencisidir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	<i>f</i>	<i>%</i>
Milliyeti	Türk Vatandaşı	54	54,0
	Azerbaycan Vatandaşı	46	46,0
Cinsiyet	Kadın	55	55,0
	Erkek	45	45,0
Okul Türü	Devlet Okulu	52	52,0
	Vakıf Okul	48	48,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	30	30,0
	Branş Öğretmeni	70	70,0
Kıdem	1-10 yıl	28	28,0
	11-20 yıl	49	49,0
	21 yıl ve üzeri	23	23,0
Okuldaki Çalışma Süresi	1-2 yıl	24	24,0
	3-4 yıl	41	41,0
	5 yıl ve üzeri	35	35,0

Tablo 2 incelendiğinde, örneklem grubunda yer alan 100 öğretmenin 54'ü (%37,3) Türk vatandaşı, 46'sı (%46,70) Azerbaycan vatandaşıdır. 55'i (%55,0) kadın, 45'i (%45,0) erkektir. 52'si (%52,0) devlet okulunda, 48'i (%48,0) vakıf okulunda çalışmaktadır. 30'u (%30,0) ilkokul öğretmeni, 70'i (%70,0) alan dersi öğretmenidir. Öğretmenlerin 28'i (%28,0) 1-10 yıl, 49'u (%49,0) 11-20 yıl, 23'ü (% 23,0) 21 yıl veya 21 yıldan daha fazla kıdem yılına sahiplerdir. 24'ü (% 24,0) 1-2 yıl, 41'i (%41,0) 3-4 yıl ve 35'i (% 35,0) 5 veya 5 yıldan daha fazla zamandan beri bulunduğu okulda hizmet etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formları ile Öğrenci ve Öğretmen Okul Yaşam Kalitesi Ölçekleri'nden yararlanılmıştır.

Sarı'nın (2007) geliştirdiği Öğrenci Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÖYKÖ), 5'li Likert tipinde hazırlanmış; öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi okula yönelik duygular ve statü alt boyutlarından meydana gelen toplamda 35 madde ile oluşturulmuş araçtır. Toplamdaki varyansın %46.92'sini ifade eden toplam beş boyuta ait Cronbach Alpha sonuçlarındaki iç tutarlılığa ilişkin katsayılar sırasıyla .80, .83, .69, .77 ve .82'dir. Modelin verilere iyi uyum gösterdiği, doğrulayıcı faktör analizleri sonunda değerlendirilen uyum belirteçleri bakımından da memnun edici sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Sarı, 2007). ÖYKÖ' nün bu araştırmanın örneklemine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakıldığında, katsayılar; “öğrenciler” alt boyutuna ait .83, “öğretmenler” alt boyutuna ait .83, “statü” alt boyutuna ait .79, “okul yönetimi” alt boyutuna ait .83, “okula yönelik duygular” alt boyutuna ait .81 ve “toplam ölçek” puanına ilişkin ise .89 olarak bulunmuştur.

Sarı'nın (2007) geliştirmiş olduğu (ÖYKÖ) öğretmenlere ait formdaki alt boyutlar detaylı bir biçimde aşağıda anlatılmıştır.

Boyut 1- Okul Yönetimi: Okulda yöneticilerin gösterdikleri özen, öğrenci ve öğretmenlerle kurmuş oldukları iletişim seviyesi, öğretimin kaliteli şekilde devam etmesine yönelik hassasiyet derecelerini inceleyen ifadelerin bulunduğu 12 madde yer almaktadır.

Boyut 2- Öğretmenler: Öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları, mesleki açıdan gelişim düzeyleri, öğrencilerle iletişimlerinin içeriği, kalitesi ve seviyesi, okul ortamına ait düşünceleri gibi ifadelerin yer aldığı 12 madde bulunmaktadır.

Boyut 3- Okul ile İlgili Duygular: Okula karşı negatif ve pozitif tavırların, okula yönelik bakış açısının ifade edildiği 10 madde yer almaktadır.

Boyut 4- Öğrenciler Arası İletişim: Okuldaki öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini sorgulayan yargıları barındıran toplamda 7 maddeden oluşan boyuttur.

Boyut 5- Statü: Okullarda çalışan öğretmenlerin bireysel yönden kendilerini hangi seviyede değerli ve önemli gördüklerini, bununla birlikte kendileri hakkındaki algılarını tespit etmeye yönelik olan 5 madde bu boyutla ilişkilidir.

Boyut 6- Öğretim Programı: Öğretmenlerin öğretim programına dair fikirlerini ifade eden toplam 4 madde yer almaktadır.

Her maddeye ait beş seçenekli Likert tipinde bir derecelendirme (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Biraz Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) yapılan toplamda 50 maddeden oluşturulan ölçeğin maddelerinin 33 tanesi (1., 2., 3., 4., 5., 6., 8., 10., 11., 14., 16., 17., 18., 21., 22., 23., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 33., 36., 38., 39., 41., 42., 43., 44., 46. ve 47.) pozitif, 17 tanesi ise (7., 9., 12., 13., 15., 19., 20., 24., 32., 34., 35., 37., 40., 45., 48., 49. ve 50.) negatif ifadeler içermektedir. Ölçeğin analizi neticesinde toplanabilecek en fazla puan 250, en az elde edilebilecek puan ise 50'dir. Ölçeğin

toplam varyansının % 53.21'ini ifade eden toplam altı alt boyuta ait ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

2018-2019 Eğitim- Öğretim yılının başlangıcında araştırmanın yürütülmesi için ön hazırlıklar tamamlanmıştır. Okul müdürleriyle görüşülerek araştırmayla ilgili bilgilendirme yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Anketler, devlet ve vakıf okullarında okuyan öğrenciler ile bu okullarda görevli olan öğretmenlere uygulanmak amacıyla katılımcı sayısı kadar çoğaltılarak okul idarelerinin uygun gördüğü zamanlarda öğretmen ve öğrencilere dağıtılmış, cevaplandıktan sonra da araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Demografik değişkenler gruplandırıldıktan sonra öğretmen ve öğrencilere uygulanan “Öğrenci ve Öğretmen Okul Yaşam Kalitesi Ölçekleri” puanlanmıştır. Elde edilen puanların ardından veriler bilgisayar ortamına girilmiş ve istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. Bu safhada çalışma grubunda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin (milliyeti, cinsiyeti, okul türü vb.) açıklayıcı yüzde ile frekans dağılımları belirlendikten sonra ölçeğe ait toplam puanlar için \bar{X} , ss değerleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan, ulaşılan verilerin analizlerini karşılaştırabilmek amacıyla uygun seviyede dağılım olmayan değişkenlerle ise anlamlı birleştirmeler yapılarak grupları bir araya getirme çalışmaları yapılmıştır.

Katılımcı grubunu oluşturan öğrenci ve öğretmenlere uygulanan ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlarda normal dağılım olduğunda, ikili değişkenlerde anlamlı bir farklılaşmanın var olup olmadığını belirleme adına “Bağımsız grup t testi”, ikiden fazla değişkende “Anova testi” yapılmış, normal dağılımın oluşmadığı, öğretmen örnekleme için kıdem ve okul çalışma süresi değişkenleri için “Kruskal Wallis h testi” kullanılarak analizler

gerçekleştirilmiştir. Manidar sonuçlara ulaşıldığı durumlarda “Mann Whitney U testi” ile gruplar arasındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Ölçek sonucunda ulaşılan bilgiler bilgisayar ortamında “SPSS for Windows 22.0” uygulamasında çözümlenerek anlamlılık en az $p < .05$ düzeyinde test edilmiş, diğer anlamlılık seviyeleri ayrıca tespit edilerek bulgular, araştırmanın amacına uyum sağlayacak şekilde tablollaştırılarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Sarı (2007) 1479 öğrenciden veri toplayarak faktör analizlerini yaptıktan sonra toplam 6 boyutu kapsayan 30 maddeden oluşan ölçme aracını oluşturmuştur. Ölçeği geliştirme çalışmalarında öğrencilerde yaş düzeyi (11- 14) göz önünde bulundurularak 185 maddeyi kapsayan toplam on iki alt boyuttan oluşan denemelik formlar üç oturum halinde öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan analiz çalışmalarından sonra 122 maddeden oluşan form 384 öğrenciyle sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre: Öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi ve sosyal etkinlikler olmak üzere altı boyutu kapsayan 30 maddeden oluşan ölçme aracı oluşturulmuştur. Altı alt boyutun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları: .76, .65, .85, .61, .78, .53 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler toplam varyansın % 51.67’sini açıklamaktadır.

Sarı’nın (2007) geliştirmiş olduğu ölçek haricinde öğrenciler açısından sosyal, kişisel ve akademik gelişimlerine etki eden okullardaki yaşam kalite algısını ölçmek için kullanabilecek başka bir araç tespit edilememiştir. Bu nedenle ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini tekrar kontrol etmek amacıyla Adana ilinde Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde 578 öğrenciyle bir araştırma yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz çalışması yapıp, güvenilirliği için de maddelerde iç tutarlık katsayıları kontrol edilmiştir. Analiz çalışmalarının ardından: Öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi olmak üzere beş alt boyutu kapsayan toplam 35

maddeden oluşan araç geliştirilmiştir. nceki ölçekte yer alan ‘‘Sosyal etkinlikler’’ boyutuna bu ölçekte yer verilmemiştir. Toplam varyansın %46.92’sini ifade eden beş alt boyutun iç tutarlık katsayıları sırası ile .83, .80, .82, .69, .77’dir. Faktör analiz sonuçlarına göre incelenen uyum belirteçleri de modeldeki verilerle uyum sağlaması açısından tatmin edici sonuçlanmıştır (Sarı, 2012).

Bölüm III: Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, araştırmada elde edilen verilerin farklılaşma analizleri verilmiştir.

Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları

Tablo 3'te öğrencilerde yaşam kalitesi algılama düzeyleri verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenci Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Öğretmenler	300	37,12	6,596
Öğrenciler	300	30,87	7,815
Duygular	300	33,89	6,584
Okul Yönetimi	300	20,29	5,781
Statü	300	12,08	2,416
Toplam Ölçek	300	134,24	21,345

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrenciler okul yaşam kalitesi ölçeğinde, “öğretmenler” alt boyutundaki puanlar ($\bar{X} = 37,12$, $ss=6,596$), “öğrenciler” alt boyutunda puanlar ($\bar{X} = 30,87$, $ss=7,815$), “duygular” alt boyutunda puanlar ($\bar{X} = 33,89$, $ss=6,584$), “okul yönetimi” alt boyutunda puanlar ($\bar{X} = 20,29$, $ss=5,781$), “statü” alt boyutundaki puanlar ($\bar{X} = 12,08$, $ss=2,416$) olduğu, “toplam ölçek” puanlarının ($\bar{X} = 134,24$, $ss=21,345$) olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalara göre değerlendirme yapıldığında öğrencilerin “öğretmenler” alt boyutunda ($\bar{X} = 37,12$) en yüksek düzeyde, “statü” alt boyutunda ($\bar{X} = 12,08$) en düşük düzeyde algıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Milliyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Milliyeti	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	P
Öğretmenler	Türk	112	34,69	6,702	,633	-	298	0,000
	Vatandaşı	188	38,56	6,103	,445	5,128		
Öğrenciler	Türk	112	27,69	7,231	,683	-	298	0,000
	Vatandaşı	188	32,76	7,547	,550	5,720		
Duygular	Türk	112	31,81	7,425	,702	-	298	0,000
	Vatandaşı	188	35,13	5,698	,416	4,342		
Okul Yönetimi	Türk	112	18,48	4,986	,471	-	298	0,000
	Vatandaşı	188	21,36	5,964	,435	4,293		
Statü	Türk	112	11,62	2,425	,229	-	298	0,009
	Vatandaşı	188	12,36	2,373	,173	2,611		
Toplam Ölçek	Türk	112	124,29	19,440	1,837	-	298	0,000
	Vatandaşı	188	140,18	20,233	1,476	6,676		

Yukarıdaki Tablo 4'e bakıldığında öğrenci grubunun okul yaşam kalitesi ölçek puanlarında, milliyet değişkeni bakımından manidar farkın varlığını tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Testle ulaşılan sonuçlara göre, Türk vatandaşı öğrenciler ile Azerbaycan vatandaşı öğrenciler arasında “öğretmenler” ($t = -5,128$; $p < .01$), “öğrenciler” ($t = -5,720$; $p < .01$), “duygular” ($t = -4,342$; $p < .01$), “okul yönetimi” ($t = -4,293$; $p < .01$), “statü” ($t = -2,611$; $p < .01$) alt boyutlarında Azerbaycanlı öğrenciler lehine manidar fark bulunmuştur. “Toplam ölçek” göz önünde bulundurulduğunda da ($t = -6,676$; $p < .01$) Azerbaycan vatandaşı

olan öğrenciler adına manidar fark tespit edilmiştir. Türk vatandaşı olan öğrencilerin okullarına ilişkin daha düşük yaşam kalitesi algılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 5

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Öğretmenler	Kız	149	36,93	6,603	,541	-0,479	298	0,632
	Erkek	151	37,30	6,605	,537			
Öğrenciler	Kız	149	30,75	7,829	,641	-0,253	298	0,801
	Erkek	151	30,98	7,825	,637			
Duygular	Kız	149	33,40	6,681	,547	-1,292	298	0,197
	Erkek	151	34,38	6,472	,527			
Okul Yönetimi	Kız	149	20,02	5,706	,467	-0,793	298	0,429
	Erkek	151	20,55	5,861	,477			
Statü	Kız	149	11,99	2,528	,207	-0,689	298	0,492
	Erkek	151	12,18	2,304	,187			
Toplam Ölçek	Kız	149	133,09	20,300	1,663	-0,932	298	0,352
	Erkek	151	135,38	22,337	1,818			

Hazırlanan Tablo 5’te, cinsiyet değişkeni açısından manidar bir farkın varlığını ya da yokluğunu belirlemek amacıyla, bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Yapılan test dikkate alındığında “öğretmenler” ($t = -0,479$; $p > .05$), “öğrenciler” ($t = -0,253$; $p > .05$), “duygular” ($t = -1,292$; $p > .05$), “okul yönetimi” ($t = -0,793$; $p > .05$), “statü” ($t = -0,689$; $p > .05$) alt boyutlarında öğrenciler arasında cinsiyete göre manidar bir fark gözlenmemektedir. “Toplam ölçek” bulgularına bakıldığında da ($t = -0,932$; $p > .05$) manidar bir fark yoktur; kız ve erkek öğrencilerin benzer algıya sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 6

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						T	sd	P
Öğretmenler	Devlet Okulu	150	34,97	6,785	0,554	-5,943	298	0,000
	Vakıf Okul	150	39,26	5,657	0,462			
Öğrenciler	Devlet Okulu	150	27,75	7,130	0,582	-7,532	298	0,000
	Vakıf Okul	150	33,99	7,219	0,589			
Duygular	Devlet Okulu	150	31,95	7,071	0,577	-5,323	298	0,000
	Vakıf Okul	150	35,83	5,425	0,443			
Okul Yönetimi	Devlet Okulu	150	18,74	5,085	0,415	-4,802	298	0,000
	Vakıf Okul	150	21,83	6,033	0,493			
Statü	Devlet Okulu	150	11,77	2,349	0,192	-2,237	298	0,026
	Vakıf Okul	150	12,39	2,449	0,200			
Toplam Ölçek	Devlet Okulu	150	125,19	19,269	1,573	-8,105	298	0,000
	Vakıf Okul	150	143,30	19,437	1,587			

Tablo 6’da örnekleme meydana getiren öğrencilerin okulların yaşam kalite ölçek puanları, okulların türleri değişkeni ile ilgili olarak bağımsız grup t testi uygulanmıştır. “Öğretmenler” ($t = -5,943$; $p < .01$), “öğrenciler” ($t = -7,532$; $p < .01$), “duygular” ($t = -5,323$; $p < .01$), “okul yönetimi” ($t = -4,802$; $p < .01$), “statü” ($t = -2,237$; $p < .05$) alt boyutlarında vakıf okulunda okuyan öğrenciler lehine manidar fark bulunmuştur. “Toplam ölçek açısından bakıldığında da ($t = -8,105$; $p < .01$) vakıf okulunda öğrenim gören öğrenciler lehine manidar değişiklik tespit edilmiştir. Vakıf okulunda okuyan öğrencilerdeki algı, devlet okullarındakilerle karşılaştırıldığında daha yüksektir.

Tablo 7

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Puan	Okul Düzeyi	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretmenler	İlkokul	100	39,48	5,575	G.Arası	1556,007	2	778,003	20,179	0,000
	Ortaokul	100	37,83	5,956	G.İçi	11450,910	297	38,555		
	Lise	100	34,04	7,008	Toplam	13006,917	299			
	Toplam	300	37,12	6,596						
Öğrenciler	İlkokul	100	30,86	7,846	G.Arası	468,187	2	234,093	3,908	0,021
	Ortaokul	100	29,34	8,457	G.İçi	17792,480	297	59,907		
	Lise	100	32,40	6,830	Toplam	18260,667	299			
	Toplam	300	30,87	7,815						
Duygular	İlkokul	100	36,01	4,783	G.Arası	1581,540	2	790,770	20,638	0,000
	Ortaokul	100	34,96	5,898	G.İçi	11379,830	297	38,316		
	Lise	100	30,70	7,569	Toplam	12961,370	299			
	Toplam	300	33,89	6,584						
Okul Yönetimi	İlkokul	100	19,45	5,665	G.Arası	106,447	2	53,223	1,599	0,204
	Ortaokul	100	20,79	5,405	G.İçi	9886,900	297	33,289		
	Lise	100	20,62	6,210	Toplam	9993,347	299			
	Toplam	300	20,29	5,781						
Statü	İlkokul	100	12,09	2,712	G.Arası	,087	2	,043	0,007	0,993
	Ortaokul	100	12,10	2,410	G.İçi	1744,830	297	5,875		
	Lise	100	12,06	2,112	Toplam	1744,917	299			
	Toplam	300	12,08	2,416						
Toplam Ölçek	İlkokul	100	137,89	17,563	G.Arası	3346,727	2	1673,363	3,740	0,025
	Ortaokul	100	135,02	20,533	G.İçi	132878,510	297	447,402		
	Lise	100	129,82	24,741	Toplam	136225,237	299			
	Toplam	300	134,24	21,345						

Tablo 7'ye bakıldığında örnekleme meydana getiren öğrencilerin okullardaki yaşam kalite ölçek puanlarında, okul düzeyi değişkeni açısından manidar bağın var olduğunu ya da olmadığını belirlemek için Anova testi uygulanmıştır. Testte ulaşılan sonuçlarda, “öğretmenler” ($F= 20,179$; $p<.01$), “öğrenciler” ($F= 3,908$; $p<.01$), “duygular” ($F= 20,638$; $p<.01$) alt boyutlarında manidar bir fark bulunurken, “okul yönetimi” ($F= 1,599$; $p>.05$), “statü” ($F= 0,007$; $p>.05$) alt boyutlarında manidar bir fark bulunmamıştır. Tamamlayıcı Scheffe testi farkın oluşmasına sebep olan grupları belirlemek için yapılmıştır ve testin sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Okul Düzeyi (i)	Okul Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğretmenler	İlkokul	Ortaokul	1,650	0,878	0,173
		Lise	5,440*	0,878	0,000
	Ortaokul	İlkokul	-1,650	0,878	0,173
		Lise	3,790*	0,878	0,000
	Lise	İlkokul	-5,440*	0,878	0,000
		Ortaokul	-3,790*	0,878	0,000
Öğrenciler	İlkokul	Ortaokul	1,520	1,095	0,382
		Lise	-1,540	1,095	0,373
	Ortaokul	İlkokul	-1,520	1,095	0,382
		Lise	-3,060*	1,095	0,021
	Lise	İlkokul	1,540	1,095	0,373
		Ortaokul	3,060*	1,095	0,021
Duygular	İlkokul	Ortaokul	1,050	0,875	0,488
		Lise	5,310*	0,875	0,000
	Ortaokul	İlkokul	-1,050	0,875	0,488
		Lise	4,260*	0,875	0,000
	Lise	İlkokul	-5,310*	0,875	0,000
		Ortaokul	-4,260*	0,875	0,000
Toplam Ölçek	İlkokul	Ortaokul	2,870	2,991	0,632
		Lise	8,070*	2,991	0,027
	Ortaokul	İlkokul	-2,870	2,991	0,632
		Lise	5,200	2,991	0,222
	Lise	İlkokul	-8,070*	2,991	0,027
		Ortaokul	-5,200	2,991	0,222

Öğrencilerin farklı okul düzeyi değişkenine göre verileri ile ilgili olarak Tablo 8 hazırlanmış, okullardaki yaşam kalite ölçek puanlarındaki farklılığı tespit etmek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan bu testle farklılık, lise öğrencileriyle ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin arasında bulunmuştur. Lisede okuyan öğrencilerin en düşük düzeyde okul yaşam kalitesi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Toplam ölçek ve geri kalan alt boyutlar için ilkökulda okuyan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ortaokul ve lisede okuyan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları

Tablo 9

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Okul Yönetimi	100	43,24	6,947
Duygular	100	42,74	4,160
Öğretmenler	100	43,51	6,140
Öğrenciler	100	29,11	5,558
Statü	100	25,28	2,470
Öğretim Programı	100	14,39	2,748

Tablo 9’da hazırlanan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin okul yaşam kalite algısı ölçeğindeki aritmetik ortalamalarına göre “öğretmenler” alt boyutu ($\bar{X}=43,51$; $ss=6,140$) en yüksek olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bu boyuta “*kesinlikle katılıyorum*” seviyesinde cevap vermişlerdir. “Okul yönetimi” alt boyutu puanları ($\bar{X} =43,24$; $ss=6,947$), “duygular” alt boyutunun puanları ($\bar{X} =42,74$; $ss=4,160$), “öğrenciler” alt boyutu puanları ($\bar{X} =29,11$; $ss=5,558$) olarak, statü alt boyutunun puanları ($\bar{X}=25,28$; $ss=2,470$) şeklinde hesaplanmıştır. “Öğretim programları” alt boyutu aritmetik ortalama puanları en düşük seviyede ($\bar{X} =14,39$; $ss=2,748$) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler “öğretim programı” boyutuna “*kesinlikle katılmıyorum*” seviyesinde cevap vermişlerdir.

Tablo 10

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Milliyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Milliyeti	N	\bar{x}	Ss	Sh	t Testi		
						T	sd	P
Okul Yönetimi	Türk Vatandaşı	54	39,65	6,791	0,924	-	98	0,000
	Azerbaycan Vatandaşı	46	47,46	4,267	0,629	6,744		
Duygular	Türk Vatandaşı	54	41,13	4,066	0,553	-	98	0,000
	Azerbaycan Vatandaşı	46	44,63	3,441	0,507	4,602		
Öğretmenler	Türk Vatandaşı	53	41,30	6,480	0,890	-	97	0,000
	Azerbaycan Vatandaşı	46	46,04	4,614	0,680	4,135		
Öğrenciler	Türk Vatandaşı	54	26,69	5,477	0,745	-	98	0,000
	Azerbaycan Vatandaşı	46	31,96	4,158	0,613	5,345		
Statü	Türk Vatandaşı	54	24,96	2,503	0,341	-	98	0,166
	Azerbaycan Vatandaşı	46	25,65	2,406	0,355	1,397		
Öğretim Programı	Türk Vatandaşı	54	13,57	2,918	0,397	-	98	0,001
	Azerbaycan Vatandaşı	46	15,35	2,203	0,325	3,382		
Toplam Ölçek	Türk Vatandaşı	53	187,15	20,420	2,804	-	97	0,000
	Azerbaycan Vatandaşı	46	211,08	15,188	2,239	6,533		

Milliyet değişkenine göre hazırlanan Tablo 10 incelendiğinde örnekleme meydana getiren öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçek puanları göz önünde bulundurulduğunda, milliyet değişkeni açısından anlam içeren bir değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda, “okul yönetimi” ($t = -6,744$; $p < .01$), “duygular” ($t = -4,602$; $p < .01$), “öğretmenler” ($t = -4,135$; $p < .01$), “öğrenciler” ($t = 5,345$; $p < .01$) ve “öğretim programı” ($t = -3,382$; $p < .01$) alt boyutlarında Azerbaycan vatandaşı öğretmenler lehine manidar bir fark bulunmuştur. “Toplam ölçek” değerleri göz

önünde bulundurulduğunda da ($t = -6,533$; $p < .01$) Azerbaycan vatandaşı öğretmenler açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. “Statü” alt boyutunda ($t = -1,397$; $p > .05$) manidar bir fark belirlenmemiştir. Azerbaycan vatandaşı olan öğretmenlerin; “okul yönetimi”, “duygular”, “öğretmenler”, “öğrenciler ve” öğretim programı” alt boyutunda daha yüksek okul yaşam kalitesi algısına sahip olduğu görülmüştür. Türk vatandaşı olan öğretmenlerin okullarına ilişkin daha düşük yaşam kalitesi algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 11

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	P
Okul Yönetimi	Kadın	55	45,15	6,308	0,851	3,168	98	0,002
	Erkek	45	40,91	7,048	1,051			
Duygular	Kadın	55	42,82	4,655	0,628	0,207	98	0,837
	Erkek	45	42,64	3,511	0,523			
Öğretmenler	Kadın	55	44,36	6,228	0,840	1,567	97	0,120
	Erkek	44	42,43	5,924	0,893			
Öğrenciler	Kadın	55	30,22	5,711	0,770	2,249	98	0,027
	Erkek	45	27,76	5,104	0,761			
Statü	Kadın	55	25,35	2,489	0,336	0,292	98	0,771
	Erkek	45	25,20	2,473	0,369			
Öğretim Programı	Kadın	55	15,09	2,598	0,350	2,925	98	0,004
	Erkek	45	13,53	2,710	0,404			
Toplam Ölçek	Kadın	55	202,98	22,760	3,069	2,476	97	0,015
	Erkek	44	192,38	18,957	2,858			

Tablo 11 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin okullardaki yaşam kalitesi algıları ölçek puanlarının cinsiyet değişkeni açısından manidar bir değişikliğe sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan “Bağımsız grup t testi” sonucunda, “okul yönetimi” ($t = 3,168$; $p < .01$), “öğrenciler” ($t = 2,249$; $p < .05$), “öğretim programı” ($t = 2,925$; $p < .01$) alt boyutlarında manidar bir fark görülmüştür. “Öğretim programı” alt boyutu diğer boyutlarla karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerde ($\bar{X} = 13,53$; $ss = 2,710$), en düşük aritmetik ortalama değerine sahiptir. Bu boyuta erkek öğretmenler “kesinlikle katılmıyorum” seviyesinde fikir belirtmişlerdir. “Okul yönetimi” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre

değerlendirildiğinde aritmetik ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($\bar{X} = 45,15$; $ss=6,308$), en yüksek olarak tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler “kesinlikle katılıyorum” seviyesinde bu alt boyutu ifade etmişlerdir. “Duygular” ($t= 0,207$; $p>.05$), “öğretmenler” ($t= 1,567$; $p>.05$) ve “statü” ($t= 0,292$; $p>.05$) alt boyutlarında ise manidar bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Anlamlı farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu, kadın öğretmenlerde okullarına yönelik yaşam kalite algısının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Okul türü	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						T	sd	P
Okul Yönetimi	Devlet Okulu	52	40,44	7,239	1,004	-4,598	98	0,000
	Vakıf Okulu	48	46,27	5,173	0,747			
Duygular	Devlet Okulu	52	41,73	3,881	0,538	-2,597	98	0,011
	Vakıf Okulu	48	43,83	4,214	0,608			
Öğretmenler	Devlet Okulu	52	41,65	6,645	0,930	-3,251	97	0,002
	Vakıf Okulu	48	45,48	4,890	0,706			
Öğrenciler	Devlet Okulu	52	26,46	5,504	0,763	-5,693	98	0,000
	Vakıf Okulu	48	31,98	4,003	0,578			
Statü	Devlet Okulu	52	25,15	2,516	0,349	-0,530	98	0,598
	Vakıf Okulu	48	25,42	2,439	0,352			
Öğretim Programı	Devlet Okulu	52	13,33	2,763	0,383	-4,380	98	0,000
	Vakıf Okulu	48	15,54	2,240	0,323			
Toplam Ölçek	Devlet Okulu	52	188,6275	21,33444	2,98742	-5,107	97	0,000
	Vakıf Okulu	48	208,5208	17,02937	2,45798			

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçek puanlarının okul türü değişkeni bakımından manidar bir farka işaret edip etmediğini tespit etmek için kullanılan “Bağımsız grup t testi” sonuçlarına göre; “statü” ($t = -0,530$; $p > .05$) boyutu hariç geri kalan bütün boyutlar ve “toplam ölçek” puanları arasında vakıf okulları lehine manidar bir fark tespit edilmiştir. “Okul yönetimi” ($t = -4,598$; $p < .01$), “duygular” ($t = -2,597$; $p < .05$), “öğretmenler” ($t = -3,251$; $p < .01$), “öğrenciler” ($t = -5,693$; $p < .01$) ve “öğretim programı” ($t = -4,380$; $p < .01$) alt boyutlarına dair vakıf okullarındaki öğretmenlerin algılarında manidar bir ilişki vardır. Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda “okul yönetimi” ($\bar{X} = 46,27$; $ss = 5,173$) alt boyutunda vakıf okulundaki öğretmenler *kesinlikle katılıyorum* seviyesindedir. En düşük aritmetik ortalama devlet okulundaki Türk öğretmenlerde “öğretim programı” ($\bar{X} = 13,33$; $ss = 2,763$) alt boyutunda *kesinlikle katılmıyorum* seviyesindedir. Farklılığın vakıf okullarında çalışanların lehine olduğu, bu okullarda çalışan öğretmenlerde yaşam kalite algıları devlet okullarındakilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 13

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Okul Düzey	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						T	sd	P
Okul Yönetimi	Sınıf	30	40,60	6,871	1,255	-2,556	98	0,012
	Öğretmeni Alan	70	44,37	6,714	,802			
Duygular	Sınıf	30	42,40	4,561	,833	-0,533	98	0,595
	Öğretmeni Alan	70	42,89	4,002	,478			
Öğretmenler	Sınıf	29	43,79	6,315	1,173	0,299	97	0,766
	Öğretmeni Alan	70	43,39	6,108	,730			
Öğrenciler	Sınıf	30	30,70	4,808	,878	1,897	98	0,061
	Öğretmeni Alan	70	28,43	5,747	,687			
Statü	Sınıf	30	26,07	2,377	,434	2,121	98	0,036
	Öğretmeni Alan	70	24,94	2,449	,293			
Öğretim Programı	Sınıf	30	14,93	2,449	,447	1,299	98	0,197
	Öğretmeni Alan	70	14,16	2,852	,341			
Toplam Ölçek	Sınıf	29	198,517	19,985	3,711	0,072	97	0,943
	Öğretmeni Alan	70	198,17	22,518	2,691			

Tablo 13 incelendiğinde örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçek puanlarının alan değişkeni bakımından manidar bir farklılığa işaret edip etmediğini tespit etmek amacıyla “Bağımsız grup t testi” uygulanmıştır. “Okul yönetimi” ($t = -2,556$; $p < .05$) alt boyutunda alan öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde “okul yönetimi” ($\bar{X} = 44,37$; $ss = 6,714$) alt boyutu branş öğretmenleri tarafından *kesinlikle katılıyorum* seviyesindedir. “Statü” ($t = 2,121$; $p < .05$), alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine manidar bir fark tespit edilmiştir.

“Duygular” ($t= -0,533$; $p>.05$), “öğretmenler” ($t= 0,299$; $p>.05$), “öğrenciler” ($t= 1,897$; $p>.05$) ve “öğretim programı” ($t= 1,299$; $p>.05$) alt boyutlarında manidar bir ilişki bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda “öğretim programı” alt boyutunda öğretmen algıları en düşük değerdedir; birbirine çok yakın ve *kesinlikle katılmıyorum* seviyesindedir. Anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu ve bu öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi

Sonuçları

Puan	Kıdem	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p
Okul Yönetimi	1-10 yıl	28	58,68	3,127	0,209
	11-20 yıl	49	46,98		
	21 yıl ve üzeri	23	48,04		
Duygular	1-10 yıl	28	57,29	2,537	0,281
	11-20 yıl	49	46,41		
	21 yıl ve üzeri	23	50,96		
Öğretmenler	1-10 yıl	28	53,23	1,766	0,414
	11-20 yıl	48	46,07		
	21 yıl ve üzeri	23	54,26		
Öğrenciler	1-10 yıl	28	67,34	13,187	0,001
	11-20 yıl	49	43,89		
	21 yıl ve üzeri	23	44,09		
Statü	1-10 yıl	28	55,71	1,294	0,524
	11-20 yıl	49	48,73		
	21 yıl ve üzeri	23	47,91		
Öğretim Programı	1-10 yıl	28	63,18	8,224	0,016
	11-20 yıl	49	43,62		
	21 yıl ve üzeri	23	49,72		
Toplam Ölçek	1-10 yıl	28	60,77	5,792	0,055
	11-20 yıl	48	44,46		
	21 yıl ve üzeri	23	48,46		

Tablo 14'e baktığımızdan örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarının kıdem değişkeni bakımından ifade ettiğini belirlemek adına uygulanan Kruskal Wallis H testi verilerine göre, "okul yönetimi" ($\chi^2 = 3,127$; $p > .05$) "duygular" ($\chi^2 = 2,537$; $p > .05$), "öğretmenler" ($\chi^2 = 1,766$; $p > .05$) ve "statü" ($\chi^2 = 1,294$; $p > .05$) alt boyutlarında ve "toplam ölçek" değerlerinde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre manidar bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerde okul yaşam kalitesi algısı aritmetik ortalamalara göre kıdem değişkeni açısından değerlendirildiğinde "okul yönetimi" alt boyutunda ($\bar{X} = 58,68$) ile, "duygular" alt boyutunda ($\bar{X} = 57,29$) ile, "öğretmenler" alt boyutunda ($\bar{X} = 53,23$) ile, "öğrenciler" alt boyutunda ($\bar{X} = 67,34$) ile, "statü" ($\bar{X} = 55,71$) ile, "öğretim programı" alt boyutunda ($\bar{X} = 63,18$) ile 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksektir. "Öğrenciler" ($\chi^2 = 13,187$; $p < .01$) alt boyutunda ve "öğretim programı" ($\chi^2 = 8,224$; $p < .05$) alt boyutlarında okul yaşam kalitesi algısında öğretmenlerde kıdem değişkenine göre manidar fark belirlenmiştir. Manidar farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla "Mann Whitney U testi" yapılmıştır.

Tablo 15

Öğrenciler Alt Boyutu İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Kıdem	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Öğrenciler	1-10 yıl	28	50,27	1407,50	370,500	-3,352	0,001
	11-20 yıl	49	32,56	1595,50			
	Toplam	77					
Öğrenciler	1-10 yıl	28	31,57	884,00	166,000	-2,970	0,003
	21 yıl ve üzeri	23	19,22	442,00			
	Toplam	51					
Öğrenciler	11-20 yıl	49	36,33	1780,00	555,000	-,103	0,918
	21 yıl ve üzeri	23	36,87	848,00			
	Toplam	72					

Veri analizleri yapılarak oluşturulan örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından öğrenciler alt boyutunda *1-10 yıl* ile *11-20 yıl* kıdem sahibi olanlar ($z=-3,352$; $p<.01$) ve *1-10 yıl* ile *21 yıl ve üzeri* yıl kıdem sahibi ($z=-2,970$; $p<.01$) olanların arasında manidar bir fark tespit edilmiştir. *1-10 yıl* kıdem sahibi olanların okul yaşam kalitesi puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer grupların arasında manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 16

Öğretim Programı Alt Boyutu İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Kıdem	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Öğretim Programı	1-10 yıl	28	48,04	1345,00	433,000	-2,694	0,007
	11-20 yıl	49	33,84	1658,00			
	Toplam	77					
Öğretim Programı	1-10 yıl	28	29,64	830,00	220,000	-1,953	0,051
	21 yıl ve üzeri	23	21,57	496,00			
	Toplam	51					
Öğretim Programı	11-20 yıl	49	34,79	1704,50	479,500	-1,021	0,307
	21 yıl ve üzeri	23	40,15	923,50			
	Toplam	72					

Tablo 16’da örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanlarının kıdem değişkeni bakımından “öğretim programı” alt boyutunda *1-10 yıl* ile *11-20 yıl* arası kıdem sahibi olanlar ($z=-2,694$; $p<.01$) arasında manidar bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. *1-10 yıl* ile *21 yıl ve üzeri* kıdem sahibi olanlar ($z=-1,953$; $p>.05$) ve *11-20 yıl* ile *21 yıl ve üzeri* kıdem sahibi olanlar ($z=-1,021$; $p>.05$) arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 17

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal

Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Okuldaki Çalışma Süresi	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>p</i>
Okul Yönetimi	1-2 yıl	24	41,50	8,520	0,014
	3-4 yıl	41	46,17		
	5 yıl ve üzeri	35	61,74		
	Toplam	100			
Duygular	1-2 yıl	24	45,00	2,360	0,307
	3-4 yıl	41	48,87		
	5 yıl ve üzeri	35	56,19		
	Toplam	100			
Öğretmenler	1-2 yıl	24	41,29	5,168	0,075
	3-4 yıl	40	48,15		
	5 yıl ve üzeri	35	58,09		
	Toplam	99			
Öğrenciler	1-2 yıl	24	45,77	3,271	0,195
	3-4 yıl	41	47,22		
	5 yıl ve üzeri	35	57,59		
	Toplam	100			
Statü	1-2 yıl	24	49,75	0,024	0,988
	3-4 yıl	41	50,57		
	5 yıl ve üzeri	35	50,93		
	Toplam	100			
Öğretim Programı	1-2 yıl	24	43,19	2,100	0,350
	3-4 yıl	41	52,01		
	5 yıl ve üzeri	35	53,74		
	Toplam	100			
Toplam Ölçek	1-2 yıl	24	41,52	6,216	0,045
	3-4 yıl	40	46,95		
	5 yıl ve üzeri	35	59,30		
	Toplam	99			

Tablo 17'ye bakıldığında örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçek puanlarında aynı okulda çalışma süresi değişkeni açısından manidar bir farkın varlığını belirlemek için uygulanan “Kruskal Wallis H testi” sonuçlarına göre “okul yönetimi” ($\chi^2 = 8,520$; $p < .05$) alt boyutunda ve “toplam ölçek” ($\chi^2 = 6,216$; $p < .05$) sonuçlarında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulda çalışma süreleri değişkeni açısından “duygular” ($\chi^2 = 2,360$; $p > .05$), “öğretmenler” ($\chi^2 = 5,168$; $p > .05$), “öğrenciler” ($\chi^2 = 3,271$;

$p > .05$), “statü” ($\chi^2 = 0,024$; $p > .05$) ve “öğretim programı” ($\chi^2 = 2,100$; $p > .05$) alt boyutlarında manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anlamlı farkın hangi grupların arasında olduğunu tespit etmek amacıyla “Mann Whitney U testi” yapılmıştır.

Tablo 18

Okul Yönetimi Alt Boyutu İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Okuldaki çalışma Süresi	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Okul Yönetimi	1-2 yıl	24	31,33	752,00	452,000	-,545	0,586
	3-4 yıl	41	33,98	1393,00			
	Toplam	65					
Okul Yönetimi	1-2 yıl	24	22,67	544,00	244,000	-2,726	0,006
	5 yıl ve üzeri	35	35,03	1226,00			
	Toplam	59					
Okul Yönetimi	3-4 yıl	41	33,20	1361,00	500,000	-2,273	0,023
	5 yıl ve üzeri	35	44,71	1565,00			
	Toplam	76					

Tablo 18 de görüldüğü gibi örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçek puanları okuldaki çalışma süresi değişkeni bakımından “okul yönetimi” alt boyutunda 1-2 yıl ile 5 yıl ve üzeri çalışanlar ($z = -2,726$; $p < .01$) ve 3-4 yıl ile 5 yıl ve üzeri çalışanlar ($\chi^2 = 2,273$; $p < .05$) arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. 5 yıl ve üzeri çalışanların okul yaşam kalitesi puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul yönetimi alt boyutunda okullarında daha uzun süre çalışanların okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 1-2 yıl ile 3-4 yıl çalışanlar ($\chi^2 = -,545$; $p > .05$) arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 19

Toplam Ölçek İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Toplam Ölçek	1-2 yıl	24	30,42	730,00	430,000	-,694	0,488
	3-4 yıl	40	33,75	1350,00			
	Toplam	64					
Toplam Ölçek	1-2 yıl	24	23,60	566,50	266,500	-2,370	0,018
	5 yıl ve üzeri	35	34,39	1203,50			
	Toplam	59					
Toplam Ölçek	3-4 yıl	40	33,70	1348,00	528,000	-1,827	0,068
	5 yıl ve üzeri	35	42,91	1502,00			
	Toplam	75					

Tablo 19 incelendiğinde aynı okulda geçen çalışma süresi değişkeni açısından örnekleme yer alan öğretmenlerin sahip olduğu yaşam kalitesi toplam ölçek puanları bakımından, *1-2 yıl ile 5 yıl ve üzeri* çalışanlar ($\chi^2 = 2,370$; $p < .05$) arasında manidar bir ilişki belirlenmiştir. *1-2 yıl ile 5 yıl ve üzeri* çalışanlar ($\chi^2 = 0,488$; $p > .05$) ve *3- 4 yıl ile 5 yıl ve üzeri* çalışanlar ($\chi^2 = 1,827$; $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Okulda uzun süre çalışanların okullara yönelik yaşam kalite algıları daha az çalışanlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Azerbaycan'daki Türk Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile ilgili yapılan çalışmada, araştırmanın alt problemlerinin tümünde önemli sonuçlar elde edilmiştir.

Bakü'de bulunan Türk okullarındaki öğretmenlerin ve bu okullardaki öğrencilerin, okul yaşamı kalite algısı milliyetlerine göre değerlendirildiğinde Azerbaycan vatandaşı olan öğrencilerin Türk vatandaşı olan öğrencilerden daha yüksek okul yaşam kalitesi algısına sahip olduğu görülmüştür. Azerbaycan vatandaşı olan öğretmenlerin de Türk vatandaşı olan öğretmenlerden daha yüksek okul yaşam kalitesi algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Akraba topluluklar içinde birbirine benzer iki millet olmalarına rağmen hem öğretmen hem de öğrenciler için aynı sonuçların elde edilmesi iki devlet arasındaki kültür ve yaşam tarzı farklılığından kaynaklanmaktadır. Her iki milliyetten katılımcılar ülkelerindeki diğer okullarla buldukları okulların yaşam kalitesini kıyaslayarak bir karara varmaktadırlar..

Karatzias ve ark. (2001) tarafından, İskoç ve Yunan öğrencilerde okul yaşamı kalite algısını karşılaştırma amacıyla yapılan araştırmayla; kültür ve yaşam tarzları bakımından değişiklik gösteren milliyet değişkeni ele alınmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Yunan çocuklarda İskoç çocuklardan genel anlamda düşük bir algının hâkim olduğu tespit edilmiştir. Her iki grupta da okulun olumlu etkileri ve okullarındaki yaşam kalite algılarının birbiriyle olan ilişkileri incelendiğinde, yüksek bir bağlantı olduğu saptanmaktadır. Buna karşılık İskoç çocuklar, genel mutluluk haliyle kendini saygın hissetme algısında yüksek puanlar alırken; Yunan çocuklar, okulların negatif etkileriyle okullardaki stres açısından daha yüksek puan almışlardır. Sonuç olarak her iki grup için de okullardaki kalite algısıyla okulların olumlu olarak nitelendirilen ve insan yaşamına çok yönlü etki eden olaylarla bağlantılı olduğu, fakat

okullardaki olumsuz algıyı yaratan olaylar ve okulda oluşan stres arasında negatif bir bağlantının varlığı ifade edilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak yapılan araştırmada da milliyet kavramının okul yaşam kalitesi algısında etkili bir değişken olduğu görülmektedir.

Linnakyla ve Brunell'e (1996) göre Fince ve İsveççe konuşulan okulların profilinde pek çok ortak ve farklı unsurların olduğu sonucuna, Fin ve İsveç dilinin konuşulduğu okullarda yapılan araştırmayla ulaşılmaktadır. Kalite algısı bu iki dilin konuşulduğu okulların sistemindeki öğrenciler tarafından, aynı oranda cesaretlendirici ya da boğucu kavramlarıyla tanımlanmaktadır. Her iki okul sisteminde, okula karşı genel doyumun diğer boyutlardan daha güçlü olduğu tespit edilmektedir. Bu bulguların yanı sıra öğrencilerin geleceğine etki edecek olan okul içi ve okul dışındaki yaşamlarında nasıl başarılı olacakları konusunda bilgi sahibi oldukları ve öğrencilerin okullarının kendi sosyal kimliklerinin gelişimi üzerindeki etkinin farkına vardıkları görülmektedir. Okul yaşam kalitesi algısı Fince konuşulan okullarda İsveç dili konuşulan okullardaki yaşam kalitesi algısından daha olumsuzdur. Fince ve İsveççe konuşan öğrencilerin ebeveynlerinin sosyo-ekonomik ve eğitim durumları karşılaştırıldığında İsveççe konuşan öğrencilerin ebeveynlerinin durumlarının daha iyi olduğu tespit edilmektedir. Her iki kategoride de durumları iyi olan İsveçli ebeveynlerin çocuklarının okul yaşam kalite algılarının Fince konuşan öğrencilerin okul yaşam kalite algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırma ve bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Vakıf okullarında Türk dilinin yanında Azerbaycan dili öğretimine de ağırlık verilirken bu oran devlet okulunda daha azdır. Finlandiya'da yapılan araştırmada da iki farklı dilde eğitim söz konusudur. Yine aynı şekilde ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarındaki fark da yaşam kalitesi algısını etkilemiştir. Bu açıdan iki araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler görülmektedir.

Bu araştırmada okulun genel atmosferinin ğrenci algısını cinsiyet olarak aynı düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin benzer düşünceleri paylaştığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık ifade eden verilerin kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Erkek ğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısının ise kadınlara göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalite algılarında ise manidar bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet algıya etki etmemektedir.

Bu araştırmaya benzer, Sarı (2007) tarafından Adana'da liselerdeki okulların yaşam kalite algılarına yönelik yapılan araştırmadaki veriler ışığında, öğrencilerin okullarına ait algının ne çok yüksek ne de çok alçak olacak şekilde orta seviyede olduğu tespit edilmiş, her iki cinsiyetteki ğrenci grubunda da dikkat çekici bir farklılık gözlenmemiştir.

İnal'ın (2009) Adana'da yatılı okullarda yaptığı araştırmada, ğretmen ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre elde edilen bulgular sonunda okullarındaki yaşam kalite algısının, kız öğrencilerle kadın öğretmenlerde, erkek ğretmenlerdeki olumlu algı seviyelerinden ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler açısından sonuçlar değerlendirildiğinde yapılan araştırma ile farklılık gösterirken, öğretmenlerin yaşam kalitesi algıları bakımından benzerlik taşımaktadır. Her iki araştırmada da kadın öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları erkek öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.

Kırşehir'de 2008-2009 Eğitim-ğretim yılında Türkyılmaz ve Kuş (2010) tarafından, ğretmenlerdeki okul yaşam kalite algılarındaki farklılığın tespit edilmesi ile ilgili yapılan araştırmada kaliteli okul kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı incelenmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerinin ve cinsiyetlerinin okul kalite algısına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak, ğretim programı ve değerlendirme algılamalarında kadın öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlam ifade eden farklılıklar

belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısındaki yükseklik açısından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında okul türü (devlet- vakıf) ve düzeyine (ilkokul- ortaokul- lise) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili öğrenci gruplarında inceleme yapıldığında bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Vakıf okulunda okuyan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının, devlet okulundakilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okul düzeyine göre “öğretmenler”, “öğrenciler” ve “duygular” alt boyutlarında manidar farklar tespit edilirken, “okul yönetimi” ve “statü” alt boyutlarında fark gözlenmemektedir. Farklılığa hangi grupların sebep olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı test sonuçlarına göre farkın lise ile ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında olduğu, lisede okuyan öğrencilerin en düşük düzeyde okul yaşam kalitesi ölçüğü puanlarına sahip olduğu belirlenmektedir. İlkokulda okuyan öğrencilerde okullara yönelik yaşam kalite algısının diğerlerine göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmektedir.

Sarı (2007) sosyo-ekonomik düzeyleri iyi olan liselerin üst sınıflarında öğrenim gören öğrencilerde okulların kalite algısının her geçen yıl daha da olumlu olacak şekilde arttığı, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerdeki algılamanın da pozitif yönde ilerlediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bir yönüyle yapılan araştırma ile benzerlik gösterirken bir diğer yönüyle de farklılık taşımaktadır. Vakıf okullarında ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel açılardan taşıdıkları farklılıkların, okul yaşam kalitesi algısına etkisi bakımından iki araştırma benzerdir. Ancak, sınıf düzeyi arttıkça okul yaşam kalitesi algısının yüksek çıkması iki araştırma arasındaki farkı göstermektedir. Yapılan araştırmada sınıf seviyesi yükseldikçe okul yaşam kalitesi algısı düşmektedir.

Devlet okulunda eğitim gören öğrencilerdeki yaşam kalitesi algısı düşüklüğünün; okulun büyüklüğünden, sınıfların kalabalık olmasından, zorunlu sebeplerden kaynaklı ikili

öğretimin etkisinden olduğu düşünülmektedir. Vakıf okullarında eğitim gören öğrencilerin yaşam kalitesi algı yüksekliği, Türk okullarında eğitim görmeyi akranlarına göre ayrıcalık olarak hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Vakıf okullarında eğitim gören öğrencilerin tamamına yakını Azerbaycan vatandaşlarından oluşmaktadır. Bu öğrenciler Azerbaycan okullarına göre eğitim aldıkları okulların koşullarını tatmin edici bulmaktadırlar. Çünkü bu okullar onlara Türkiye’de üniversite eğitimi alma fırsatı sunmaktadır. Bunlara ek olarak devlet okulu Türk vatandaşı olan her öğrenciyi bünyesine kabul ederek onlara her türlü eğitim-öğretim imkânını sağlamaktayken, vakıf okulları sınavla öğrenci kabul etmektedirler. Bu sebepten vakıf okulları akademik başarısı yüksek olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Smith ve Sandhu (2004), bireylerin olumsuz anti sosyal davranışlarının daha az gözlemlenmesi bireyin yer aldığı ortamda kabul gördüğünü ve desteklendiğini hissetmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bireylerin okullarda daha iyi performans sergileyeceklerini, daha mutlu ve kendilerini daha iyi hissedeceklerini belirtmektedir. Aynı şekilde Verkuyten ve Thijs’in (2002) araştırmalarında da sınıflardaki iletişimin kalitesi ile öğretim sürecindeki başarının, okullara karşı hissedilen memnuniyetin seviyesinde pozitif yönlü etkisi olduğu sonucuna varılmaktadır.

Mok ve Flynn’in (1997) uyguladığı araştırmada öğrenci görüşleri üzerinde okul büyüklüğünün etkili olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesinin ardından, okulların büyüklükleri ve okullardaki kalite algısı ile arada manidar ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ulaşılan bu sonuca rağmen okul yaşam kalitesinde; cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve karma eğitim sistemi belirleyici unsurlar olarak tespit edilmektedir. Okul yaşam kalitesinde yer alan öğretmenlerin öğrencileriyle ve öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini oluşturan yapı, okulların kalitelerinde de önemli bir yer almaktadır. Araştırmalarında; öğrenciler, öğretmenlerinin arkadaş canlısı, yardım etmeyi seven, onlara karşı anlayışla yaklaşan, duyarlılık ve

hassasiyetle dertlerini dinleyen, onlara kulak veren; akranlarının da arkadaşlık çerçevesindeki olumlu yaklaşımlarını; olumlu okul kültürünü oluşturmayı başaran yöneticilerin bulunduğu; mutlu ve kendilerini güvende hissettikleri, eğlenceli, iş birliğinin hâkim olduğu olumlu bir atmosferin var olduğu okulu iyi okul olarak tanımlamaktadırlar. Tüm bu özelliklerin ancak orta büyüklükteki bir okulda mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Fakat yine de kesin ifade etmemekle birlikte büyüklük ve okullardaki kalite algısında bağlantıyı vurgulamaktadırlar. Böyle bir sonuç vakıf okulları ve devlet okulları arasındaki yaşam kalitesi algı farklılığını destekler niteliktedir. Çünkü devlet okulu 2000 civarında öğrenciyle ikili öğretimin yapıldığı Bakü'deki en kalabalık Türk okuludur. Vakıf okulları 300-500 arası öğrenci sayıları ile orta büyüklükteki okullardır.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında, okullarının türüne (devlet- vakıf) göre “statü” alt boyutu dışında diğer bütün alt boyutlarla anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın vakıf okullarında çalışanların lehine olduğu görülmektedir. Vakıf okullarında görevli öğretmenlerin ülkelerindeki pek çok öğretmene göre ekonomik açıdan daha iyi şartlarda çalışması, vakıf okullarındaki öğrenci mevcudunun devlet okullarına göre daha düşük olması, vakıf okullarındaki öğretmenlerin yüksek okul yaşam kalitesi algısına sahip olmasında etkili olmuştur. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler Türkiye’de çalıştıkları okullarla kıyaslama yaptıklarından okul yaşam kalitesini düşük algılamaktadırlar. Bylsma (2008) yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak okullardaki algıyı okulların büyük ya da küçük olmasının etkilemediğini ifade etmiştir. Ancak okulların yer aldığı sosyal çevreden bu algıyı olumsuz nitelendirilebilecek etkilerin olduğunu belirtmiştir.

Okul yaşam kalitesi algısında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki sınıf düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise) göre anlamlı farklılık olup olmadığıyla ilgili “Okula yönelik duygular”, “öğretmenler”, “öğrenciler”, “öğretim programı” gibi alt boyutlarda manidar değişiklikler bulunmamışken, “okul yönetimi” ve “statü” gibi alt boyutlarda manidar fark bulunmuştur.

Anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu, sınıf öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ölçeği puanlarının alan öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkyılmaz ve Kuş (2010) araştırmalarında, okullardaki kalite algısının tanımlanmasında öğretmenlerin çalıştıkları kuruma bağlı olarak farklı algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul kalitesini algılamalarındaki ortalama, yüksek çıkmıştır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul kalite algılamalarının ise düşük olduğu görülmüştür. Burada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin lehine pozitif bir sonuç bulunmuştur. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin okul kalite algılarını etkileyen unsurlar arasında bu seviyedeki öğrencilerin ergenlik çağında olmaları, ortaöğretimde okul denetimlerinin daha az olması, ailelerin okul işleyişine katılım oranının azlığı, kurum içi iletişimin ve iş birliğinin istenilir düzeyde gerçekleşmemesi bulunmaktadır. Benzer sonuçlar Bylsma'nın (2008) yaptığı araştırma ile de ortaya konulmaktadır. Ortaöğretimde görevli öğretmenlerdeki okullarına yönelik kalite algılamalarının, ilköğretimde görevli öğretmenlerinkinden düşük düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedir.

Karakaya-Çiçek, H. ve Çoruk, A. (2017) araştırmalarında öğretmenlerdeki iş doyum seviyeleri, çalışılan okulların türü değişkeni açısından incelendiğinde; öğretmenlerin iş doyumunu algılama seviyelerinin, çalışılan okul türü değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuşlardır. Ortalamalar dikkate alındığında ilkokul kısmında çalışan öğretmenlerde iş doyumunu algılama seviyelerini, ortaokulda görevli öğretmenlerce algılanan tatmin düzeylerinden fazla olarak tespit etmektedirler. Kılıç (2011), Çelik (2011) ve Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmaktadır. İlgili araştırmalarda ilkokulda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının ortaokulda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Okul yaşam kalitesi algısının öğretmenlerin mesleki kıdemi ve buldukları okuldaki görev sürelerine göre değişip değişmediği ile ilgili, “öğrenciler” ve “öğretim programı” alt boyutlarında anlamlı farktan söz edilebilirken, ölçeğin tamamında ve diğer boyutlarında anlam ifade eden fark görülmemektedir. Örneklemi meydana getiren öğretmenlerde, kıdemdeki değişiklik dikkate alındığında elde edilen bulgulara göre, farklılığın “öğrenciler” alt boyutunda 1-10 yıl ile 11-20 arası çalışanlar ve 1-10 yıl ile 21yıl çalışanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-10 yıl çalışanların okullardaki yaşam algıları yüksek bulunmuştur.

Yapılan araştırmada 1-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısının yüksek olması meslekte yıpranma süresinin azlığına ve mesleğe karşı bakışının pozitif yönde olmasına bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçek puanları çalıştıkları okullarda geçirdikleri süreye göre incelendiğinde, “okul yönetimi” boyutunda ve “toplam ölçek”te aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda manidar bir fark görülmektedir. Ancak geri kalan boyutlar incelendiğinde herhangi bir fark tespit edilmemektedir. Örneklem ifade ettiği öğretmenlerde okul yaşam kalitesi ölçek puanları, okullarda çalıştıkları süre değişkenince “okul yönetimi” alt boyutunda 1-2 yıl çalışanlar ile 3-4 yıl çalışanlarda 3-4 yıl çalışanların okul yaşam kalitesi puanlarının daha yüksek olduğu, 3-4 yıl çalışanlar ile 5 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 5 yıl ve üzeri çalışanların okul yaşam kalitesi puanları fazla bulunmuştur.

Aynı kurumda görev yapma süresi uzayan öğretmenlerde, çalıştıkları kuruma karşı algılarının pozitif yönde olması, çalıştıkları yerle gönül bağı kurmalarına ve orayı daha fazla sahiplenmelerine bağlanabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçların aksine Türkyılmaz ve Kuş (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hizmet yılı süreleri ile okul kalitesini algılayışlarında ilişki bulunmamıştır. Korkmaz’ın (2009) yaptığı araştırmaya göre 20 yıl veya

üstü çalışan öğretmenlerin görüşleri ve farklı hizmet sürelerinde çalışan öğretmenlerin fikirleri arasında 20 yıl veya üstü çalışan öğretmenlerce sahip olunan fikirler lehine manidar bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Karakaya-Çiçek, H. ve Çoruk, A. (2017) araştırmalarının kıdem değişkeni açısından sonuçlarına bakıldığında, iş doyumuna yönelik öğretmenlerin görüşlerinin 21 yıl veya üzeri hizmet süresi çalışan öğretmen görüşlerinin lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda kıdem değişkeni yerine yaş değişkeni kullanılmıştır. Yaş ve kıdemin benzerlik gösterdiği göz önüne alınarak diğer araştırmalar incelendiğinde; Demirkıran (2004), Bilir (2007) ve Yıldız'ın (2013) yaptıkları araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yaptıkları araştırmalarda 41 yaşında ve üstü yaşlardaki öğretmenlerle, farklı yaşlardaki öğretmenler kıyaslandığında, 41 yaşında ve üstü yaşlardaki öğretmenlerin daha yüksek iş doyumunu yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmaların birçoğunda çalışma yılı ile işten duyulan tatminin bağlantısında doğru bir orantı bulunduğu ifade edilmiştir (Güner, 2007). Bu durumda öğretmenlerin kıdemleri arttıkça iş doyumlarının artmasının sebebi olarak; yaşla birlikte artan gelir, mesleki saygınlık ve yaşı genç öğretmenlere oranla mesleki beklentilerinin azalması düşünülebilir.

Türkmen (2006), ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler ve yöneticilerin toplam kalite uygulamalarını algılayışını araştırmaktadır. Bu araştırmada müdürlerin ve öğretmenlerin toplam kaliteyi algılayışlarında cinsiyet ve kıdem değişkeni arasında anlamlılık tespit edilmemektedir. Okulda çalışan öğretmenlerin kurumun kalite algılamasını farklılaştırdığı görülmektedir. Okul kalitesinin algılanışında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde ortalamaların daha düşük olduğu ortaya konulmaktadır. Anlamlılığın ilköğretimde görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Sonuç

“Azerbaycan’daki Türk Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algısı” adlı araştırmada bulunan sonuçlar aşağıda listelenmiştir.

- Azerbaycan vatandaşı öğrencilerin Türk vatandaşı olan öğrencilerden daha yüksek okul yaşam kalitesi algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Her iki milliyetten katılımcılar ülkelerindeki diğer okullarla buldukları okulların yaşam kalitesini kıyaslamaktadırlar.
- Okul yaşam kalitesi algısı ile ilgili kız ve erkek öğrenciler benzer algılara sahiptir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Vakıf okulunda okuyan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları devlet okulundakilere göre daha yüksektir. Vakıf okullarında eğitim gören öğrencilerin tamamına yakını Azerbaycan vatandaşlarından oluşmaktadır. Bu öğrenciler Azerbaycan okullarına göre eğitim aldıkları okulların koşullarını tatmin edici bulmaktadırlar.
- İlkokulda okuyan öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmektedir. Bu durum ilkokul öğrencilerinin daha olumlu okul yaşama kalitesi algısına sahip olduklarını göstermektedir. Yaş büyüdükçe okul yaşam kalitesi algısı düşmektedir.
- Azerbaycan vatandaşı öğretmenlerin Türk vatandaşı olan öğretmenlerden daha yüksek okul yaşam kalitesi algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda görev yapan öğretmenler ülkelerinde bulunan diğer okullarla görev yaptıkları okulların yaşam kalitesini kıyaslamaktadırlar. Azerbaycan’da çalışan Türk vatandaşı öğretmenler Türkiye’deki okul ortamlarını daha olumlu algılamaktadırlar.
- Okul yaşam kalitesi algısı öğretmenler açısından değerlendirildiğinde farklılık kadınlar lehinedir. Kadın öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları erkeklere

göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin okullardaki yaşam kalitesi algıları daha olumludur.

- Okul türüne göre öğretmenlerin yaşam kalitesi algısı vakıf okullarında çalışanların lehinedir. Vakıf okullarındaki öğretmenler devlet okullarında çalışanlara kıyasla daha yüksek algıya sahiptir. Vakıf okullarında görevli öğretmenlerin büyük bölümü Azerbaycan vatandaşlarından oluşmaktadır. Ülke şartları göz önünde bulundurulduğunda çalıştıkları okulları her yönden avantajlı bulmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algısı ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksektir. Küçük yaş grubu öğrencilerle aynı ortamda bulunmak öğretmenler açısından daha tatmin edicidir. Küçük yaş grubu öğrencilerin algıları da benzer olarak yüksek çıkmaktadır.
- Öğretmenlerde kıdem yılı dikkate alındığında 1-10 yıl arasında kıdem yılına sahip öğretmenlerde okullarındaki yaşam kalite algısı en yüksektir.
- Buldukları okulda 1-2 yıl ile 3-4 yıl arasında çalışanlar karşılaştığında, 3-4 yıl çalışanların okul yaşam kalitesi algıları daha yüksek; 3-4 yıl ile 5 yıl ve üzeri çalışanlar karşılaştırıldığında da 5 yıl ve üzeri çalışanların okul yaşam kalitesi algıları daha yüksektir. Aynı okulda daha uzun süre görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı algıları pozitif yöndedir.

Öneriler

Yapılan araştırmada, toplanan verilerden yola çıkılarak ulaşılan bulgular ışığında aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir.

- Okul yaşam kalitesi algısının Azerbaycan ve Türkiye Türklerince aynı olmadığı çalışmanın sonuçlarındandır. Bu nedenle Azerbaycan'da yaşayan Türk öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi ile ilgili görüşmeler yapılıp öğretmenlerin bu konuyla ilgili sorunları dinlenerek problem tespit edilmelidir. Bu noktada Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliği ile Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Müşavirliği arasında iş birliği yapılarak öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarındaki olumsuz yönlerin giderilmesi ile ilgili tedbirler alınmalıdır.
- Okul yaşam kalitesinin düşük algılanmasına sebep olan sosyal, ekonomik ve politik nedenler irdelenerek bu konuya dair çözümler önerileri ortaya konmalıdır.
- Etkin öğretmen- öğrenci iletişiminin sağlandığı ve öğrencinin başarıya odaklandığı kaliteli öğretim ortamlarının oluşturulmasına yönelik çalışmalar hayata geçirilmelidir.
- Okulların öğrencilerin ders dışı vakitlerini de geçirebilecekleri sosyal yaşam alanlarına dönüştürülmesi için gerekli düzenlemeler gerçekteştirilmelidir.
- Okullardaki yaşam kalite algılarında sınıf öğretmenleri ile ortaöğretim öğretmenleri arasında farklar tespit edilmiştir. Bu farkların ortaöğretim öğretmenleri lehine iyileştirilmesi için, hedefler üzerinde odaklanılarak, okul yaşam kalite algısını yükseltecek yeniliklerle birlikte çalışmalar yapılmalıdır.
- Okullarda öğrenci ve öğretmenler için sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamının varlığı ancak etkin öğrenme teknolojileri, güncel bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması ve sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasıyla mümkün olabilecektir. Bu da okulun yaşam kalitesini arttıracaktır.

- Bu araştırmada Azerbaycan'daki Türk okullarında yaşam kalitesi algısını oğretmen ve oğrencilerin görüşlerine dayalı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda yöneticiler ve veliler de araştırma grubu içerisine katılabilir.
- Yapılan araştırmada kullanılan okul yaşam kalitesinin algılanmasına dair değişkenlerin yanı sıra, oğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri değişkeni kullanılarak okul yaşam kalitesi kavramı incelenebilir.

Kaynakça

- Açıklalın, A., Şişman, M., Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A.
- Adams, M. (1992). Academic culture: The hidden curriculum, new directions for teaching and learning. *Teaching Excellence*, 3(6), 4.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe çalışan doyumunu etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 4, 1-25.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2010). 60–72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education in Their Implications* içinde (s. 283-289). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Akyüz, H , Yaşartürk, F , Aydın, İ , Zorba, E ve Türkmen, M . (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 253-262.
- Allodi, M. V. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environ Res*, 13, 89–104.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul- okul geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Banguoğlu, T. (1987). *Dil bahisleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algularına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. Özçelik, Çev.). İstanbul: MEB.

Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.

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

Bylsma, P. J. (2008). *Differences in staff perceptions of school quality* (Thesis of doctor's degree). University of Washington.

Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kült. Eğ.V.

Çakır, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.

Çengelci, T. (2011). Sosyal bilgilerde iletişimin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss. 206-246). Ankara: Pegem A.

Davies, B.&Ellison, L. (1995). *Improving the quality of school*. School Organisation, 15, 5-12

Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dok, B. (2016). Türk Kültür Coğrafyaları: Bugün ve yarın....ne yapmalıyız. *Türk Yurdu Dergisi*, 105(342).

Dünya Sağlık Örgütü. (2019). *Yaşam kalitesi*. Erişim <https://www.who.int>

Epstein J. L. & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*,13, 15-30.

Erdem, A. R. (2007). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı yönetsel sorunlar ve yönetsel sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek Kongresi* içinde (s.272- 286). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.

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

Ersoy, A. F. (2005). Huzurevlerinde yaşayan yaşlıların yaşam kalitesi. E. Şenel (Ed.), *III. Ulusal Yaşlılık Kongresi* içinde (s.379-390). İzmir: YASAD.

Freely, J. (2007). *Perceptions of school quality and the decision to move: How race and residential mobility contribute to persistent school segregation* (Thesis of doctor's degree). Temple University.

Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. İstanbul: Beyaz.

Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bitlis.

Göküş, E. (2007). *“Kaliteli okul” kavramının öğretmenler ve yöneticiler tarafından algılanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güçlü, A.İ. (1993). *Orta Asya'ya eğitim ve kültür hizmeti taşıyan adam: Prof. Dr. Turan Yazgan, Bir dünya vatandaşı*. Erişim <http://www.turan.org.tr/default.asp?part> (11.10.2018).

Güler, H. (1994). *Orta Asya'da İslam'ın yeniden doğuşu*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Güner, A. R. (2007). *Sağlık hizmetlerinde örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin modellenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Güven, M. ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59-68.

Hoşgörür, V. (Ed.) (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.

İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Jaavall, I. M. H. (2007). *Quality of school life for working students: A study conducted among working students of 8th grade in a primary school in Addis Ababa, Ethiopia* (Yüksek lisans tezi). University of Oslo, Norway.

Johnson, W. L. ve Johnson, A. M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and secondorder factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.

Kafesoğlu, G. (2000). *Türk millî kültürü*. İstanbul: Ötüken.

Kantarıcı, H. (1992). *Toplam kalite kontrol ve endüstri ilişkileri ile etkileşim*. İstanbul: TÜSİAD.

Karabağ, G. (2012). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi Ve Öğretmen El Kitabı* (ss. 247-424). Ankara: Pegem A.

Karakaya-Çiçek, H. ve Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K.G. & Swanson, V. (2001). Quality of school life: A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.

Karatzias, A., Power, K.G. & Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265- 284.

Katrancı, M. (Ed.) (2014). *Okul öncesi eğitim ve önemi*. Ankara: Pegem A.

Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Mili Eğitim Dergisi*, 40 (187), 207-224.

Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.

Korkmaz, G. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(2), 18-23.

Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı değerlendirme*. Ankara: Pegem A.

Kydryali, D. (2013). Ortak tarih bilincine doğru. *Yeni Türkiye*, 302-304.

Laçiner, S. (2006). Hazar enerji kaynakları ve enerji-siyaset ilişkisi. *OAKA*, 1(1), 36-66

Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Newcastle, Faculty of Education and Arts, Australia.

Linnakyla, P. & Brunell, V. (1996). Quality of school life In the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. *Reading Literacy In An International Perspective*, 203-217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, NCES 97-875.

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

Mammadov, A. (2013). Azerbaycan dış politikasında enerji faktörü. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-15.

Marks, G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australia: Australian Council for Educational Research Ltd.

Miller, G. E. (1994). School violence miniseries impressions and implications. *School Psychology Review*, 23(2), 257-261.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *MEB yurt dışı okulları*. Erişim <https://yyegm.meb.gov.tr>

Miner, John B. (1992). *Industrial organizational psychology*. New York: Mcgraw Hill.

Mok, M. M. C. & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life. *Issues in Educational Research*, 7(1), 69-86.

Mok, M. M. C. & Flynn, M. (2002). Determinants of students, quality of school life, a path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.

Olweus, D. (2005). A usefull evaluation design and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psichology, Crime & Low*, 11(4), 389-402.

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

Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (1999). Eğitimde değişim uygulama modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(1), 91-102.

Özkan, N. (2011). Türkçedeki yabancı unsurları tasnif denemesi. 38. *ICANAS Bildirileri* içinde (s. 1343-1359). Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe.

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

Resulzade, M.E. (1990). *Azerbaycan Cumhuriyeti keyfiyet-i teşekkülü ve şimdiki vaziyeti*. İstanbul: İrfan.

Sağlam, A. Ç. (2010). Okul örgütü ve yönetimi. Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (ss.171-202). Ankara: Pegem A.

Saray, M. (1988). *Atatürk ve Türk Dünyası, Türkiye ve Türkiye haricinde yaşayan Türkler*. İstanbul: Acar.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.

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

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(50), 297-320.

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

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.

Sümer, F. (1957). Azerbaycan'ın türkleşmesi tarihine umumi bir bakış. *Türk Tarih Kurumu Belleten*, 21(83), 429-447.

Sünbül, T. (1990). *Azerbaycan Dosyası I*. Ankara: Kök.

Şahin, Ç. (2003). Değişen dünyada sınıf öğretmenlerinin değişen toplumsal ve yaratıcılık rolleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-9.

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

Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat, eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-59.

Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Tunç, E., Beşaltı, M. (2014) Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 28-39.

Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Türkiye Diyanet Vakfı. (2019). *TDV yurt dışı faaliyetleri*. Erişim <https://tdv.org/tr>

Türkmen, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin okul kalitesini algılamalarındaki farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 285-304.

Verkuyten, M. & Thijs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.

Vural, B. (2004). *Yetkin ideal vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat.

Weston, R. (1998). Quality of school life in government, catholic and other private secondary schools: Views of students and their parents. *Australian Institute of Family Studies Family Matters*, 50, 56-61.

Wolf, F. M., Chandler, T.A. ve Spies, C.J. (2001). A cross legged panel analysis of quality of school life and achievement responsibility. *Journal of Educational Research*, 363-368.

Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(17), 1-13.

Yüksel, S. (2004). *Örtük program, eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel.

Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

Ekler



Ek A

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yürütülmekte olan "Azerbaycan'daki Türk Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Ölçülmesi" konulu yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Kimlik bilgileriniz ile verdiğiniz kişisel bilgilerin hiçbir şekilde başka bir amaçla kullanılmayacağı ve üçüncü şahıslara verilmeyeceği teminatımız altındadır. Sizden ricamız anket sorularını eksiksiz ve görüşlerinize uygun olarak doldurup teslim etmenizdir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Gülsüm Duman
Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Danışman

Milliyetiniz:

Türk Vatandaşı () Azerbaycan Vatandaşı ()

Cinsiyetiniz:

Erkek () Kız ()

Öğrenim Gördüğünüz Okul:

Devlet Okulu () Vakıf Okulu ()

Okulunuzun Türü:

İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Ek B

OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ (OYKO)						
Değerli öğrenciler, aşağıdaki ifadeler, okulunuzdaki yaşamın çeşitli boyutlarıyla ilgilidir ve bu boyutlar hakkındaki görüşleriniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı X ile işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Biraz Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
2	Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.					
3	Bu okulda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.					
4	Öğrencilerin çoğu birbirine kırıncı davranmaktadır.					
5	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.					
6	Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.					
7	Okulumdaki öğretmenlerin çoğu, en ufak bir şeyde bile kızıp bağırmağa başlıyor.					
8	Okulumda, başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır.					
9	Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum.					
10	Okulumda öğrencileri aşağılayan, hakaret eden birçok öğretmen vardır.					
11	Bu okulun öğrencisi olduğum için, kendimi şanslı hissediyorum.					
12	Müdürümüzün öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.					
13	Öğretmenimin (öğretmenlerimin), birçok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum.					
14	Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır.					
15	Okuldaki arkadaşlarımla, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.					
16	Olanağım olsa başka bir okula nakil yaptırırdım.					
17	Okulla ilgili bir sorunum olduğunda, müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim.					
18	Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.					

Lütfen ifadeleri dikkatle okuyarak yanıtlamaya devam ediniz.		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Biraz Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
19	Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.					
20	Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçlarını belirler.					
21	Öğretmenlerimin, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiğine inanıyorum.					
22	Öğrenciler teneffüslerde oynarken, sık sık kavga etmektedirler.					
23	Bu çevredeki en berbat okul, benim okulumdur.					
24	Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
25	Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.					
26	Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır.					
27	Başka bir okulda okuyor olsaydım, daha başarılı olurum.					
28	Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.					
29	Okulumuzda birçok öğrencinin küçük düşürücü bir takma adı vardır.					
30	İnsanların okulum hakkında kötü sözler söylemesi beni rahatsız eder.					
31	Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.					
32	Okulumdaki insanların çoğu başkalarını küçümsemektedir.					
33	Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.					
34	Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenlerin çoğu tarafından desteklenmektedir.					
35	Okulumdaki insanların çoğu, başkalarının kusurlarıyla (kekemelik, şaşılık, çirkinlik vb.) alay etmektedir.					

Ek C

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yürütülmekte olan “Azerbaycan’daki Türk Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Ölçülmesi ” konulu yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Kimlik bilgileriniz ile verdiğiniz kişisel bilgilerin hiçbir şekilde başka bir amaçla kullanılmayacağı ve üçüncü şahıslara verilmeyeceği teminatımız altındadır. Sizden ricamız anket sorularını eksiksiz ve görüşlerinize uygun olarak doldurup teslim etmenizdir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Gülsüm DUMAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Danışman

Milliyetiniz: Türk Vatandaşı ()

Azerbaycan Vatandaşı ()

Cinsiyetiniz: Kadın ()

Erkek: ()

Çalıştığınız Okul: Devlet Okulu ()

Vakıf Okulu ()

Alanınız:.....

Meslekteki Yılınz:

1-5 Yıl ()

6-10 Yıl ()

11-15 Yıl ()

16-20 Yıl ()

21-25 Yıl ()

25 Yıl ve üzeri ()

Okuldaki Görev Süreniz:

1-2 Yıl ()

3-4 Yıl ()

5-6 Yıl ()

7-8 Yıl ()

9-10 Yıl ()

11 Yıl Ve üzeri ()

Ek D

OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ (OYKÖ)

Sevgili Öğretmenim, aşağıdaki ifadeler çalıştığınız okulun ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiç bir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Ölçekte, yanıtlanması yaklaşık 30 dakika süren 50 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, Seçeneklerinden size en uygun olanı (X) ile işaretleyiniz. Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.		5. Kesinlikle Katılıyorum	4. Katılıyorum	3. Biraz Katılıyorum	2. Katılmıyorum	1. Kesinlikle Katılmıyorum
1	Bu okulun öğretmeni olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.					
2	Okul müdürü sık sık öğretmenlerle görüşerek ihtiyaçlarını belirler.					
3	Öğretmenlerin çoğu, derslerin etkililiğini arttırmak için sürekli kendilerini geliştirmektedirler.					
4	Bu okulda öğretmenlik yapmaktan mutluluk duyuyorum.					
5	Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum.					
6	Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilerini iyi tanımaktadır.					
7	Olanagım olsa başka bir okula hemen tayin yaptırırdım.					
8	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
9	Programda yer alan derslerin çoğunu gereksiz buluyorum.					
10	Müdürümüzün, öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.					
11	Okulumdaki öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin görüşlerine değer verdiklerine inanıyorum.					
12	Başka bir okulda çalışıyor olsaydım, daha başarılı olurum.					
13	Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır.					
14	Okuldaki öğretmenlerin çoğunun, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.					
15	Bazı derslerin haftalık ders saatinin çok fazla olduğunu düşünüyorum.					
16	Okul müdürü öğretim etkili bir şekilde yürütmesi için her türlü önlemi almaktadır.					
17	Öğretmenlerin çoğu, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar.					
18	Öğretmenler genellikle öğrencilerin araştırma yapmalarını gerektiren ödevler vermektedirler.					
19	Bu okulda göreve başladığım güne pişmanım.					
20	Öğrencilerin çoğu birbirine çok kırıcı davranmaktadırlar.					
21	Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.					
22	Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.					

LÜTFEN İFADELERİ <u>DİKKATLE OKUYUP</u> YANITLAMAYA DEVAM EDİNİZ.		5. Kesinlikle Katılmıyorum	4. Katılmıyorum	3. Biraz Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	1. Kesinlikle Katılmıyorum
23	Öğretmenlerin çoğu ders dışında da öğrencilerine zaman ayırmaya çalışmaktadırlar.					
24	Başka okullarda çalışan öğretmenlere imreniyorum.					
25	Okulun işleyişi ile ilgili kararlar verilirken, okuldaki öğretmenlerin görüşleri dikkate alınır.					
26	Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerle iyi bir iletişime sahiptir.					
27	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.					
28	Bu okuldaki yöneticiler, genellikle yeniliklere açıktırlar.					
29	Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenler tarafından desteklenmektedir.					
30	Bu okulda çalışıyor olmak, öğretmenlik kariyerim açısından bana büyük avantaj sağlayacak.					
31	Okulumun idarecileri, hizmet içi eğitime katılarak kendilerini geliştirmeleri için öğretmenleri her zaman cesaretlendirmektedirler.					
32	Öğrencilerin çoğu sürekli birbirini şikâyet etmektedirler.					
33	Okulumdaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilere eşit davranmaktadırlar.					
34	Başarılı olup olmamak, okulumdaki öğrencilerin çoğunun umurunda bile değildir.					
35	Ailelerin okulumun yönetiminden hiç memnun olmadıklarını düşünüyorum.					
36	Velilerimin çoğunun, bir öğretmen olarak beni beğendiklerini düşünüyorum.					
37	Ders kitaplarının çoğunun, öğrenciler için uygun olmadığını düşünüyorum.					
38	Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.					
39	Öğretmenler derslerde ders kitabının yanı sıra farklı kaynaklardan da sık sık yararlanır.					
40	Öğretmenlerin çoğunun okulumu sevmediklerini düşünüyorum.					
41	Sınıfta karşılaştığım problemleri okulumun idarecileriyle rahatlıkla paylaşıyorum.					
42	Okuldaki öğretmenlerin çoğu mesleki, bilimsel ve teknolojik yenilikleri yakından izlemektedir.					
43	Dışarıda daima okulumu savunurum.					
44	Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
45	Okulumdaki birçok öğrenci, sınavlarda kopya çekmektedir.					
46	Bu okulda başarılı öğretmenler her zaman desteklenir/ödüllendirilir.					
47	Öğrenciler birbirleri hakkında genellikle kötü konuşmazlar.					
48	Okuldaki en önemsiz kişilerden biri benim.					
49	Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.					
50	Derslerde işlenen konuların çoğunu sevmiyorum/sıkıcı buluyorum.					

Ek E



T.C.
BAKÜ BÜYÜKELÇİLİĞİ
Bakü Türk İlkokulu Müdürlüğü

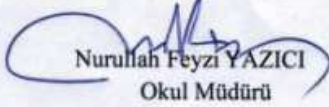
Sayı : 91739820-900-E.15295495
Konu :Anket

03.09.2018

İLGİLİ MAKAMA

Gülsüm DUMAN tarafından "Azerbaycan'daki Türk okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Ölçülmesi" isimli tez ile ilgili anket formlarının okulumuzdaki öğretmen ve öğrencilere uygulanması kurumumuzca uygun bulunmaktadır.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Nurullah Feyzi YAZICI
Okul Müdürü

EKİ:

1. Dilekçe
2. Öğrenci Belgesi
3. Anket

Adres: Nesimi Rayonu, Alibey HÜSEYİZEDE Köçesi No:77
Bakü/Azerbaycan
Elektronik Ağ: butio.meb.k12.tr
e-posta: 909525@meb.k12.tr

Bilgi için: Hakkı AKAR

Tel: 0 (012) 596 36 94
Faks: 0 (012) 596 36 94

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 77f8-a3bd-3a73-a930-1789 kodu ile teyit edilebilir.

Ek F

16.12.2018

Posta - gülsüm duman - Outlook

Ynt: Ölçek Kullanma İzin İsteği

gülsüm duman

Cum 6.07.2018, 17:40

Kime: Mediha Sari <msari@cu.edu.tr>

Çok teşekkür ediyorum hocam. İyi alışmalar diliyorum.

Gönderen: Mediha Sari <msari@cu.edu.tr>**Gönderildi:** 6 Temmuz 2018 Cuma 09:14**Kime:** gülsüm duman**Konu:** Re: Ölçek Kullanma İzin İsteği

Gülsüm Hocam merhaba,
lekleri ekte gönderiyorum.
Başarilar diliyorum.
Mediha SARI

-----Original Message-----

From: gülsüm duman <gulsumduman@hotmail.com>

To: "msari@cu.edu.tr" <msari@cu.edu.tr>

Date: Thu, 5 Jul 2018 05:45:23 +0000

Subject: Ölçek Kullanma İzin İsteği

Mediha Hanım Merhaba,

Ben Gülsüm DUMAN. anakkale Onsekiz Mart niversitesinde Sınıf ğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez aşamasındayım. Görevim MEB'da sınıf ğretmenliği. şu an eşimin yurt dışı öğretmenlik görevinden dolayı Azerbaycan/Bakü'de yaşamaktayım. Tezimi burada tamamlamayı planlıyorum. Yurt dışında bulunmam münasebetiyle telefonla size ulaşmam zor oldu.

Eğer izniniz olursa sizin geliştirip tez ve makalenizde kullanmış olduğunuz "Okul Yaşam Kalitesi ğrenci ve ğretmen ölçeklerini" kullanmak istiyorum. Bu lekleri Bakü'deki Türk okullarında uygulamak istiyorum. Bakü'de şu an ğretmenleri MEB tarafından görevlendirilen bir, Diyanet Vakfına ait bir ve Türk Dünyası Araştırmaları Vakfına ait bir, toplam üç okul faaliyet göstermektedir.

Sizden olumlu bir dönüt alırsam çok sevineceğim. Görüşmek dileğiyle, iyi alışmalar.

Doç. Dr. Mediha SARI
ukurova Üniversitesi Egitim Fakültesi
Egitim Programlari ve ğretim Ana Bilim Dalı

Ek G

**TÜRK DÜNYASI
BAKÜ
ATATÜRK LİSESİ**
VÖEN: 1502213571



Adres: AZ1010 Nesimi Rayonu 28 May Küçesi No:70
BAKİ / AZERBAJCAN
E-Posta: tdbakuataturk@turan.org
Tel: +994124980232 Cep: +994508740654
<http://www.bakuataturklisesi.org/>

Konu: anket

Tarih: 03.09.2018

İLGİLİ MAKAMA

Gülsüm DUMAN tarafından "Azerbaycan'daki Türk okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Ölçülmesi" isimli tez ile ilgili anket formlarının okulumuzdaki öğretmen ve öğrencilere uygulanması kurumumuzca uygun bulunmaktadır.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.



Hüseyin DEMİREL
Okul müdürü

EKİ:

1. Dilekçe
2. Öğrenci belgesi
3. Anket

Ek H



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
TÜRKİYƏ DƏYANƏT VƏQFİ
BAKİ TÜRK LİSEYİ MÜDÜRLÜYÜ



Ünvan: AZ 1022, Azərbaycan, Bakı şəh., Nəsimi r-nu, Bəsti Bağirova küçəsi (Zabitlər parkının yanı). Tel.: (+994 12) 597 31 95, Faks: (+994 12) 597 31 93

Sayı: 200 / 301

Bakı 04 / 10 / 2018

İLGİLİ MAKAMA

Gülsüm DUMAN tərəfindən " Azərbaycan'daki Türk Okullarında bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Ölçülmesi " isimli tezi ile ilgili anket formlarının okulumuzdaki öğretmen ve öğrencilere uygulanması kurumumuzca uygun görülmektedir. Gereğini bilgilerinize arz ederim.



EKİ :

1. Dilekçe
2. Öğrenci Belgesi
3. Anket

Ek I

16.12.2018

Posta - gülsüm duman - Outlook

Re: Okul Yaşam Kalitesi ğretmen leği Değişiklik İsteği

Mediha Sari <msari@cu.edu.tr>

Paz 9.09.2018, 11:26

Kime: gülsüm duman <gulsumduman@hotmail.com>

Gülsüm Hocam merhaba,

Kusura bakmayın, yurt dışındaydım, bu nedenle yanıtım gecikti.

Belirttiğiniz maddelerde önerilen değişiklikleri yapmanızda sakınca yok elbette.

Başarılar dilerim.

Mediha

-----Original Message-----

From: gülsüm duman <gulsumduman@hotmail.com>

To: "msari@cu.edu.tr" <msari@cu.edu.tr>

Date: Tue, 4 Sep 2018 14:49:18 +0000

Subject: Okul Yaşam Kalitesi ğretmen leği Değişiklik İsteği

Sayın Hocam selamlar,

Ben Gülsüm DUMAN. Temmuz ayında ölçeklerin kullanımıyla ilgili sizin onayınızı almıştık. anakkale Onsekiz Mart niversitesindeki tez danışmanım Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN de sizin onayınız olduğu için tez konusunu ve leği onayladı. lekleri Bakü'deki Türk okullarında uygulayacağım. Tez başlığını "**Azerbaycan'daki Türk Okullarında Bulunan ğretmen ve ğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının llmesi**" olarak belirledik. Anketleri uygulayabilmek için Eğitim Müşavirliğine başvuruda bulunduk. Birkaç maddede değişiklik yapılırsa daha iyi olabileceği önerisinde bulundular. Öğretmen leği madde 4 ve madde 19'daki cümlelerde izniniz olursa kik değişiklikler yapmak istiyorum.

Madde 4: "Bu okulda öğretmenlik yapmak bana haz veriyor." yerine "Bu okulda öğretmenlik yapmaktan mutluluk duyuyorum."

Madde 19: "Bu okula atandığım güne lanet ediyorum." yerine "Bu okulda göreve başladığım güne pişmanım." şeklinde iki maddede değişiklik yapmamız mümkün müdür?

İyi alışmalar, iyi günler diliyorum.

??

Doç. Dr. Mediha SARI

ukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve ğretim Ana Bilim Dalı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Gülsüm DUMAN

Doğum Yeri: Gönen

Doğum Tarihi: 02.03.184

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İŞ DENEYİMİ:

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

Çan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Öğretmen)	2016-
Çan Halk Eğitim Müdürlüğü (Müdür Yardımcısı)	2014-2016
Bayramiç Menderes İlkokulu (Öğretmen)	2012-2014
Yenice Akçakoyun YİBO (Öğretmen)	2007-2011
Bayramiç Yeşilköy İlkokulu (Müdür Yetkili Öğretmen)	2006-2007

İLETİŞİM:

E-posta Adresi: gulsumduman@hotmail.com