

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL
YAŞAM KALİTESİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ VE MESLEKİ
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Gülbahar KORKMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2009

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL
YAŞAM KALİTESİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ VE MESLEKİ
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Gülbahar KORKMAZ

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Fatma SADIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Öğr. Gör. Dr. Fatma SADIK
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

...../...../

Prof. Dr. Azmi YALÇIN

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL YAŞAM KALİTESİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ VE MESLEKİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Gülbahar KORKMAZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Fatma SADIK

Aralık 2009, 134 sayfa

Bu araştırmada, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki tutum düzeylerinin belirlenmesi ve bunların bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı tarama modelindedir. Verilerin toplanması amacıyla 13 devlet ve 2 özel okul olmak üzere 15 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlere ulaşılmış, araştırmaya gönüllük esasına dayalı olarak toplam 414 öğretmen katılmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Öğretmen Tutumu Ölçeği uygulanarak elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi, varyans analizi, Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U analizleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarının yaşam kalitesini genel olarak orta düzeyin biraz üzerinde olumlu algıladığı, erkek öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algılarının bayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin okuldaki öğretmenleri, okul yönetimini ve öğrencileri daha olumlu algıladığı görülmüştür. Bekâr öğretmenlerin kendi statülerine, eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulu öğretmenlerinin öğretmenlere yönelik algıları daha olumlu olurken, mesleki kıdemle birlikte öğretmenlerin okula yönelik duyguları ve okul yaşam kalitesi algılarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve öğretim şekli öğretmenlerin öğretim programına yönelik algılarında farklılık yaratmazken, sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının da daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının genel olarak orta düzeyde ve olumlu olduğu, erkek öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutunda bayan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu tutuma sahip oldukları, 40 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının daha yüksek ve ayrımcılığa karşı daha duyarlı oldukları saptanmıştır. Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha olumlu öğretmen tutumu içinde oldukları, çocuk sahibi olup olmama durumunun öğretmenlerin öğretmen tutumunda farklılaşma yaratmadığı belirlenmiştir. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre ve Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenler Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede daha fazla mesleki sorumluluk sahibi ve ayrımcılığa karşı daha duyarlı oldukları saptanmıştır. Mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki sorumlulukları daha yüksek ve ayrımcılığa karşı daha duyarlıdır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci ve öğrenmeye karşı tutumları alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumludur. Öğretmenlerin mesleğe, öğrenci ve öğrenmeye karşı tutumları ve öğretmen tutumları öğrenci sayılarına göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kavramlar: Öğretmenlik Mesleği, Tutum, Mesleki Tutum, Okul Yaşam Kalitesi.

ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF SCHOOL LIFE
QUALITY AND LEVEL OF TEACHERS' PROFESSIONAL ATTITUDE****Gülbahar KORKMAZ****Master Thesis, Department of Education Sciences****Supervisor: Dr. Fatma Sadık****December 2009, 134 pages**

This study aims to determine the perception of school life quality and level of professional attitudes of teachers in primary schools which are located in Adana central province and to reveal whether these differ significantly with respect to certain variables. Quantitative research methods have been utilized in the present study. 414 volunteer teachers in 15 primary schools (13 public schools and 2 private schools) located in the province at stake participated the study. T-Test, analysis of variance, Kruskal Wallis Analysis and the Mann-Whitney U Test have been employed as well as descriptive statistics in analyzing data collected through the Quality of School Life Scale (QSL) and Professional Attitude Scale (PAS) administered to the teachers.

The study reveals that the teachers' positive perception about their school life quality is over average and that male teachers perceive the administration staff of their school more positively than female teachers and that teachers aged 40+ perceive their colleagues, the administration staff and students more positively. It has been determined that single teachers perceive their own status more positively and those graduating from the institutes of education and colleges of education perceive their colleagues more positively. Besides, it has been revealed that professional experience of teachers influences their perception of school life quality and attitudes towards their school. It has been also determined that teachers perceive school life quality more positively as the number of students per classroom decreases whereas socio-economic status and instructional methodology of school have no effect on their perceptions about the curriculum.

The study indicates that teachers' professional attitude, in general, is over average and positive and that male teachers have significantly more positive attitude than female teachers with respect to "Spiritual Humanistic Approach" and that teachers aged 40+ are professionally more responsible and remain less indifferent to discrimination. In addition, this study reveals that single teachers have more positive professional attitude than married teachers and that teachers' being parents do not significantly influence their professional attitude. It also indicates that teachers completing an undergraduate programme are professionally more responsible and less indifferent to discrimination than those graduating from the institutes of education and that the latter than those graduating from other faculties. Teachers with over twenty years of experience are professionally more responsible and less indifferent to discrimination. Teachers in schools of high socio-economic level have more positive attitude towards students and learning than their colleagues in schools of low socio-economic level. Teachers' attitudes towards their profession, students and learning as well as their professional attitude is largely determined by determined the number of students per classroom.

Keywords: Teaching Profession, Attitude, Professional Attitude, Quality of school life.

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin alanlarla ilgili yeterli bilgi ve beceriyle donatılması yeterli değildir. Davranışları yönlendirmede, güdülenmeye hazırlamada önemli bir etmen olarak görülen tutumların da öğretmenlerin nitelikli bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirmelerinde önemli bir etkisi söz konusudur. Öğretmenin derse, öğretmenlik mesleğine, alana ve okula karşı farklı tutum ve davranışlarının öğrenci başarısı, derse ilgisi, motivasyonu ve tutumunda etkili olduğu için öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin meslekî davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden biri olan mesleklerine yönelik tutumları, onların mesleği algılayış biçimini yani, “öğretmenlik meslek anlayışını” yansıtır. Tutumlardan yola çıkarak öğretmenlerin eğitim-öğretimdeki davranışlarını belirleyebilmek için “öğretmenlik mesleği” ne karşı olan tutumlarının ölçülmesi ve tutumlarının oluşmasına ve gelişmesine neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin okul ortamında kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyleri okulların yaşam kalitesini belirlemektedir. Okul yaşam kalitesi yüksek olan okullardaki öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin ve mutluluklarının eğitim sürecine olumlu katkıları olacaktır. Öğretmenlerin eğitim sürecini geçirdikleri ortamda rahat, güvenli, huzurlu olmaları başarılı olmalarında etkili olmaktadır. Okul ortamında eğitim-öğretim sürecini olumlu etkileyecek düzenlemelerle öğretmenlerin başarıları arttırılabilir. Öğretmenlerin mesleklerini severek ve etkili bir şekilde yerine getirebilmelerinin iş ortamını ve görevini değerli bulmasıyla gerçekleşebileceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada ilköğretimde çalışan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutumlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur.

Çalışmalarımın her kademesinde bilimsel tutum ve felsefeleriyle katkıda bulunan, güven verici ve destekleyici sözleriyle beni motive eden, lisansüstü eğitimimde benden hiçbir zaman yardımını esirgemeyen her zaman yanımda olduğunu hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Sayın Dr. Fatma SADIK' a çok teşekkür ederim. Lisans ve lisansüstü eğitimimde başarılı olmam için beni destekleyen, motive eden değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM ve yüksek lisans eğitiminde bilgi ve deneyimlerini bizlerle paylaşan değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet

DOĞANAY, Yrd. Doç. Dr. Mahinur COŞKUN, Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI ve Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na, kaynaklarını esirgemeyen ve önerileriyle katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI ve Dr. Mediha SARI'ya, çalışmalarında desteklerini esirgemeyen Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve asistanlarına, araştırmaya katılan değerli öğretmen arkadaşlarıma ve böyle bir çalışma yapmama gerekli desteği sağlayan okul yöneticilerine, araştırmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı' na (EF2008YL27), Sosyal Bilimler Enstitüsü mensuplarına, gösterdikleri büyük manevi destekten dolayı arkadaşlarıma ve çalışmalarında yardımcı olup da ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Ailem oldukları için ne kadar şanslı olduğumu her an hissettiğim, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, huzur ve güven veren hayatımın anlamları canım annem Şadiye Korkmaz, babam Rüştü KORKMAZ, ablam Arife İnci KURT eşi İskender KURT ve kızları Ece ve Nisa KURT çalışmalarım süresince gösterdiğiniz sabır ve özveriden dolayı sizlere minnettarım. İyi ki varsınız.

Aralık 2009

Gülbahar KORKMAZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlılar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Kısaltmalar.....	12

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	13
2.1.1. Meslek.....	13
2.1.2. Öğretmenlik Mesleği.....	15
2.1.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri.....	16
2.1.2.2. Öğretmenlerin Rollerini.....	19
2.1.3. Tutum.....	23
2.1.3.1. Tutumların Özellikleri ve İşlevleri	27
2.1.3.2. Tutumların Kazanılması.....	28
2.1.3.3. Tutum Kuramları	32

2.1.3.4. Tutum ve Davranış İlişkileri	33
2.1.4. Mesleki Tutum.....	35
2.1.5. Okul Yaşam Kalitesi (OYK).....	37
2.1.5.1. Okul Yaşam Kalitesinin Değişkenleri.....	38
2.1.5.1.1. Okula Yönelik Duygular.....	38
2.1.5.1.2. Statü.....	39
2.1.5.1.3. Öğretmen – Öğrenci İletişimi.....	39
2.1.5.1.4. Öğrenci – Öğrenci İletişimi.....	40
2.1.5.1.5. Okul Yönetimi.....	40
2.1.5.1.6. Öğretim Programı.....	41
2.2. İlgili Araştırmalar.....	41
2.2.1. Mesleki Tutumla İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.2. Okul Yaşam Kalitesiyle İlgili Araştırmalar.....	46
2.2.3. Araştırmaların değerlendirilmesi.....	49

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ).....	54
3.3.2. Öğretmenlik Tutum Ölçeği	57
3.4. Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Analizi.....	59

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular.....	61
--	----

4.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	62
4.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmelerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi İle İlgili Bulgular.....	62
4.3.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	63
4.3.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Dağılımı	65
4.3.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Medeni Duruma Göre Dağılımı	68
4.3.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı.....	70
4.3.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	72
4.3.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Mesleki Kademelerine Göre Dağılımı	76
4.3.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Dağılımı.....	80
4.3.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı	82
4.3.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Okulun Öğretim Şekline Göre Dağılımı	86

4.3.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı	88
4.4. İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına göre düşük, orta ve yüksek yaşam kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	93

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

5.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum	96
5.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	96
5.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmelerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından Tartışma ve Yorumu.....	97
5.3.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	97
5.3.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	98
5.3.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	100
5.3.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olup-Olmama Durumlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	101
5.3.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	101

5.3.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	104
5.3.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	105
5.3.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	106
5.3.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulun Öğretim Şekline Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	108
5.3.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu.....	109
5.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına Göre Düşük, Orta ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip Olan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	111

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	114
6.1.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar	114
6.1.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	116
6.1.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına Göre Düşük, Orta ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip Olan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	118
6.2. Öneriler.....	119

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	119
6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	121
KAYNAKÇA.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	134

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 4. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	63
Tablo 5. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	64
Tablo 6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri.....	65
Tablo 7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri.....	67
Tablo 8. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Medeni Duruma Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	68
Tablo 9. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Medeni Duruma Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	69
Tablo 10. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri	70
Tablo 11. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	71

Tablo 12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	73
Tablo 13. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri.....	75
Tablo 14. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	77
Tablo 15. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri.....	79
Tablo 16. İlköğretim Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 17. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	82
Tablo 18. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	83
Tablo 19. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	84
Tablo 20. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Okullarının Öğretim Şekline Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	86
Tablo 21. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Okullarının Öğretim Şekline Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	87
Tablo 22. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	89

Tablo 23. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri.....	92
Tablo 24. Öğretmen Algılarına Göre Düşük, Orta ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil .1. Tutum Değişikliği Modeli.....	30
Şekil .2. Tutum - Ortam - Davranış İlişkisi.....	34

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Bilgin, 1996, 1). Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı ise, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır (Başar, 2004, 3).

Eğitimden beklenen, bireye bilgi ve beceri kazandırmaktan öte (Varış, 1998) toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek, çevresinde istenilen değişiklikleri yapabilecek yeterliliğe sahip bireyler yetiştirmesidir (Doğan, 1997).

Bilgi edinme ihtiyacı ile oluşan okul, geleceğin toplumunu oluşturacak olan yeni kuşağa akademik bilgi ve becerinin yanı sıra toplumun beklentileri yönünde belli inanç, tutum ve değerleri kazandırmak üzere meydana getirilmiş sosyal bir kurumdur. Okulun eğitim işlevini yerine getirebilmesi, öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilecek ve okulun amaçlarını gerçekleştirecek fiziksel bir yapıya, nitelikli öğretmenlere ve yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bunların etkileşimi sonucu oluşacak olumlu okul iklimine bağlıdır. Okul binasının ve donanımının kullanışlı olması, sağlık koşullarına ve öğrenci gelişim düzeyine uygunluğu, gereksinimleri karşılaması, temiz ve bakımlı olmasının yanı sıra okulun yer aldığı çevrenin özellikleri de önemlidir. Araştırmalar, düzensiz organize olmamış bir okul çevresinde etkili sınıf öğretimi yapmanın mümkün olmadığını vurgulamaktadır (Balcı, 1996).

Öğretmenler, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yöntem ve yönetsel görevlerde bulunan, değişme ve gelişme için bilgilerin, fikirlerin ve kişiliklerin etkileşimine imkân veren, bunun sağlanmasını amaçlayan, teşvik eden demokratik tutum ve uygulamaların olmasını sağlayan önemli bir kişidir (Değirmencioğlu ve Küçükahmet, 1999) . Bir diğer ifadeyle öğretmenlik, toplumsal yaşamın ve iş bölümünün bir sonucu olarak meydana gelen ve toplumsal yaşamın sürdürülmesinde oldukça önemli bir yere sahip olan mesleklerden biridir. Hızlı gelişim ve değişimin yaşandığı günümüzde tüm ulusların en

büyük çabası, bu değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterlilikte donatılmış, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmede en etkili araç eğitimidir ve öğretmenler bu etkili aracın önemli bir ögesini oluşturur (Kuran, 2002, 253). Bu nedenle ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmek sorumluluğunu yüklenen eğitim sistemlerinin verimli çalışabilmesi için öğretmenlerin de çok iyi yetiştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği profesyonel bir yaklaşım gerektirir. Eğer öğretmen öğrencileri ile ilişkilerinde profesyonel yaklaşım yerine bireysel yaklaşımı tercih ederse mesleğinde başarısız olur. Burada kullanılan profesyonel sözcüğü öğretmen ile öğrenci arasında rol ilişkisini vurgulayan anlamda değil, öğretmenin bireysel davranışlarını vurgulayan anlamda değerlendirilmelidir (Gürkan, 2005, 61).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Küçükahmet, 1976; Varış, 1988; Gürkan, 1993; Duman, 2002). Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde "tutumlar" öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkileyen özelliklerdir (Gürkan, 1993). Küçükahmet (1976) de tutumların, öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden birisi olduğunu ve özellikle mesleğe, öğrenciye ve okul çalışmalarına yönelik tutumların, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki ettiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğretmenin verdiği bilgilerden daha çok davranışlarından etkilendiği belirlendiği için öğretmenin okul yaşantısındaki tutum ve davranışları da önem kazanmaktadır. Erişen (2001)'e göre öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi kazandırmakla sınırlı değildir. Çünkü öğrenci öğretmenin tutum, tepki ve alışkanlıklarından önemli ölçüde etkilenmektedir.

Eğitim süreçlerinin yürütülmesinden ve düzenlenmesinden sorumlu olan öğretmenin mesleğe karşı tutumu olumlu hale getirmediği nitelikli bir eğitim-öğretim ortamını gerçekleştirmesi de beklenemez. Çünkü ilgi ve tutum, başarı için önemli bir etmen olmakta, öğretmenin tutum ve davranışları da öğrenciyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır.

İnsanların yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri iş yerlerinde zamanlarının kötü geçmesi demek onların yaşamlarının da mutsuz geçmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenler de zamanlarının önemli bir kısmını okullarda ve öğrencilerle birlikte geçirmektedirler. Bu nedenle işlerinden elde ettikleri doyum ya da doyumsuzluk da eğitim ve öğretimin niteliğine yansımaktadır. Buna bağlı olarak okuldaki yaşamın kaliteli olması öğretmenlerin memnuniyet düzeyini arttırarak kendilerini mutlu ve güvende hissetmelerini ve yaptıklarından tatmin olmalarını sağlar. Bu durum da eğitim-öğretim sürecine olumlu bir şekilde yansiyarak niteliği arttırır.

1.1. Problem

Hızla değişen ve küreselleşen dünyayla baş edebilmek için şart olan eğitim, bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek, kendilerini yenileyebilmek ve geliştirebilmek için yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yaşam boyu devam eden bu süreç içinde; evde okulda, sokakta her an her yerde plansız bir şekilde informal eğitim yapılabilir. Ancak, insanın yaşam süresi, bireyin tüm istedik davranışları tesadüfen, gelişigüzel yani, informal eğitim yoluyla kazanmasını sağlayacak kadar uzun değildir. Bu durumda, bazı istedik davranışların planlı olarak bireye kazandırılması gerekmektedir.

Formal eğitim, istedik öğrenmeleri kasıtlı olarak meydana getirme sürecidir. İstedik öğrenmeleri, davranış bilimlerinin verilerinden yararlanarak kasıtlı ve verimli bir biçimde öğrencilere kazandırmaya çalışan kurumlar ise, çeşitli düzey ve türdeki okullardır. Okullarda istedik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istedik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişiler öğretmenlerdir (Senemoğlu, 2001,8).

Eğitim, bir milletin kalkınması ve gelişmesi için en etkili yoldur. Fakat eğitimin bir milletin olumlu bir şekilde gelişmesini sağlaması için bu amacını gerçekleştirebilecek öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bir milletin geleceği, öğretmenlerin etkililiği oranda değişmektedir. Çünkü öğretmenlerin amaçları gerçekleştirmedeki yetersizliklerinin sonucunda meydana gelen hataların bedelleri de ağır olmakta ve telafileri imkansız olmaktadır.

Herhangi bir eğitim sistemi içerisinde öğretmenin merkezde bir yer işgal etmesi tartışma götürmez bir gerçektir. Öğretmenin son derece önemli rolünü şu cümle çok iyi

açıklamaktadır : “Kafanın kafa üzerinde, şahsiyetin şahsiyet üzerindeki etkilerinin yerine geçebilecek bir şey henüz bulunamamıştır.” Modern eğitim bilimi de, öğretmenin öğretim işinde yerine getirdiği bu rolün önemini ortaya koymaktadır. Öğrenim sadece kuru bilgilerin aktarılması değildir. Okula karşı, topluma karşı, arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma hep öğretmen aracılığıyla kazanılmaktadır. Tavrıların, düşünce biçimlerinin dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede rol oynamaktadır (Özyurt, 1999,12).

Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, o hedefler ve kavrayışlara sahip iyi öğretmenler elinde yürütülmedikçe, eğitimde beklenen sonucun alınması olanaklı değildir. Öğretmen olmak, genç neslin eğitimi için topluma karşı olan sorumluluğu kabul etmek demektir. Öğretmenlik mesleği, eğitim alanında bir hayli kaliteli aktiviteyi ve her gün talep etmeyi temsil eder (Sünbül, 2001).

Hacıoğlu ve Alkan (1977)’a göre öğretmenlik, bir ülkenin geleceği açısından son derece önem taşıyan bir meslektir. Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Akt: Erden 1998,26).

Uçan (2001,89)’a göre ise öğretmenlik mesleği gerçekte tam anlamıyla bir insanlık mesleğidir. Bu bakımdan öğretmenlik öğretmenin insanlığıyla, öğretmenlik nitelikleri de öğretmenin insanlık nitelikleriyle iç içedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini güçlendirip geliştirmenin yolu, öğretmenin öğretmenlik nitelikleri ile insanlık niteliklerini birlikte güçlendirip geliştirmekten geçmektedir. Küçükahmet (1976)’de bu görüşe katılmakta ve bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin gelişmesi için ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesinden, yine sistemin en önemli ögesi olan öğretmenin sorumlu olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, sistemin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerinin ön şartı oluşturduğu söylenebilir (Akt: Tufan ve Güdek 2008, 26). Nitelikli öğretmen, teknoloji yönünden gelişmiş ve gelişmekte olan tüm toplumlarda ortak sorundur. Bu durum öğretmenliğin sadece bilgiyi öğrencilere aktarma uğraşı olmadığını, öğrencilerin öğretmenin yalnızca bilgilerinden değil kişilik özelliklerinden de etkilendiğini göstermektedir.

Bu nedenle öğretmenlik bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri gerektiren bir meslektir. Tutum, belirli nesne, durum, kurum ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Bu açıdan bakıldığında ilgilerle tutumlar birbirine benzer. Fakat ilgiler bir bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihleriyle sınırlıdır. Tutumlar ise, örneğin bir ahlaki değer yargısını onaylama ya da onaylamama gibisinden bir davranış eğilimine sahip değildir (Tezbaşaran, 1997,1).

Pek çok otorite, tutumların öğrenildiğini ve gizil olduğunu kabul eder. Tutumlar yaklaşma ya da kaçınma, isteme ya da istememe anlamına gelir. Tutumların yönü ve yoğunluğunun olduğu ile ilgili görüşler vardır. Tutumun öğrenilen gizil bir süreç olarak karakterize edilmesi tutumların değerlendirmeci davranışlar içerdiği ve tutumun etki-tepki yapısı arasında işleyen içsel bir faaliyetin bir parçası olduğu anlamına gelir. Eğer tutum bu içsel faaliyetin bir parçası ise, tutum bireyin anlamsal yapısının bir bölümüdür. Örneğin, iki kişi bir kavrama yönelik aynı tutuma sahip olabilir ancak bu kavramın anlamı bu kişiler için farklılıklar gösterebilir. Özetle tutum, istenen ya da istenmeyen bir şekilde, insana, olaya ya da görüşe tepkide bulunmak için öğrenilen bir durumdur (Tufan ve Güdek 2008,28).

Bireyin karşısındaki bireye, objeye veya nesneye yönelik tutumu, karşısındakine biçtiği değere ve ilgiye göre yönlenebilir. Değerli bulduğuna karşı kabul edici, değersiz bulduğuna karşı reddedici, ilgili bulduklarına karşı olumlu bir tutum takınma eğilimindedir. Tutum, belli bir objeye veya duruma yönelik o ana kadar geçirilen yaşantıların bir özeti olarak ele alınırsa, bu durum da belli bir obje veya duruma yönelik olumsuz yaşantılar geçirmiş olanların, o obje veya nesneye yönelik olumsuz bir tutuma olumlu yaşantılar geçirmiş olanların ise olumlu tutuma sahip olması beklenir.

Tutumun en olumsuzundan en olumlusuna kadar uzanabilen iki kutuplu bir değişken olarak ele aldığımızda, bir mesleğe yönelik olarak geliştirilen tutumun, bireyin o meslekteki başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bireyin bir işi yaparken yaptığı işle ilgili tutumunun işin sonundaki ürünü etkileyebileceği ve mesleğini sevmeyen birinin o meslekte başarılı olamayacağı toplumda oldukça yaygın bir kanıdır (Güven, 1988). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları öğretmenlik mesleğini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan

değerlendirildiğinde öğretmen, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun mesleğindeki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisini yani “öğretmenlik meslek anlayışını” yansıtacaktır. Öyleyse öğretmenlerin gerek öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, gerekse meslek yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerle, kendi meslek anlayışlarını oluşturdukları söylenebilir (Can, 1987,160).

Millî Eğitim Sisteminin temel amaçlarına ulaşılmasında önemli roller oynayan öğretmenlerin bu işlevlerini yerine getirebilmeleri için iş doyumlarının olumlu yönde olması gerekmektedir. Çünkü Herzberg'in (1976) “İki Etken Kuramı” na dayalı olarak yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin, işlerini severek ve isteyerek yaptıkları durumlarda iş doyumlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Medved (1981), Schackmuth (1979), Weaver (1977) ve Holdavay (1978) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmaların sonuçları da öğretmenlerin mesleklerine bakış açılarının (tutumlarının) olumlu olmasının iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduklarına işaret etmektedir (Akt: Tanrıöğen, 1997, 1).

Lawler (1976)' a göre iş doyumunu, iş görenin işini, iş yaşamını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur. İş görenin ulaştığı haz duygusunun derecesi ne oranda yüksek ise işinden sağladığı doyumda o oranda yükselir (Akt: Başaran, 2000a, 204). İş doyumunun öğretmen etkililiği ve öğretmenin işinin her boyutuyla ilişkili olduğu, iş doyumunu yüksek öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerine önem verdikleri ve çevre ile daha sağlıklı ilişkiler kurduğu pek çok araştırmacı tarafından ortaya çıkartılmıştır (Chase, 1985, 18). O halde, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen, "mesleğe yönelik olumlu tutumların" öğretmen yetiştiren kurumlarda geliştirilmesine ilişkin çalışmaların bir zorunluluk olduğu ortaya çıkmaktadır (Tanrıöğen, 1997, 55). Varış (1996)'a göre öğrenciler çoğu zaman öğretmenin anlattığı konudan çok yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir.

Toplumun değerlerinin korunması, sürdürülmesi ve yeni değerlerin kazandırılarak öğrencilerin sosyalleştirilmesi gibi önemli bir görevi olan öğretmenlerin bu rolleri başarıyla yerine getirmesi görev yaptığı okulların koşullarına bağlıdır. Nitekim Le Compte ve Dworkin (1991)'in yaptığı araştırmanın sonuçları da öğretmenlerin sosyalleştirici, sırdaş, öğretici, rehber, yargılayıcı, disiplinci ve himaye edici rollerini başarıyla yerine getirebilmeleri okulun yapısı, organizasyonu, yönetsel

süreçler, öğrencilerin durumu sınıflardaki öğrenci sayısı, eğitim programları, okul iklimi, toplumun öğretmenlere sunduğu sosyo-ekonomik olanaklar, öğretmene verilen değer, gibi birçok faktöre bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Akt: Erdem, 2005, 397). Bu nedenle olumlu okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir.

Okul yaşam kalitesi, kısaca okuldaki bireylerin her yönden mutlu olabildikleri bir ortamı ifade etmektedir. Okulun sahip olduğu yaşam kalitesi, çocukların genel iyi olma hallerinin bir yönü olarak ele alındığından, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunmasının yanı sıra birçok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal, yaşamlarına bir hazırlık olarak da ele alınabilir (Sarı, 2007, 8). Ainley (1991) ile Bourke ve Smith (1989) yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarıyla doğrudan ilintili olduğunu ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenim süresini doldurduktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha çok istediklerini ortaya koymuşlardır (Akt: Sarı, 2007, 8). Nasıl ki, öğrencilerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri başarılarını etkiliyorsa öğretmenlerin de görev aldıkları okulların yaşam kalitesine ilişkin algılarının mesleki tutumlarını etkilediği düşünülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların genellikle öğretmen adayları açısından incelendiği görülmüş (Tanrıöğen, 1997; Çapa ve Çil, 2000; Akyol Köksal ve Aslan, 2006), öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutumlarını birlikte ele alan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleklerini severek ve etkili bir şekilde yerine getirebilmelerinin iş ortamını ve görevini değerli bulmasıyla gerçekleşebileceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada ilköğretimde çalışan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutumlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırma problemi “İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın cevap aradığı sorular şunlardır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları nedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nedir?
3. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları;

3.1. Cinsiyete,

3.2. Yaşa,

3.3. Medeni duruma,

3.4. Çocuk sahibi olup olmama durumuna,

3.5. Mezun olunan okul türüne,

3.6. Mesleki kıdeme,

3.7. Görev yapılan eğitim-öğretim kademesine (I. Kademe/ II. Kademe),

3.8. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine,

3.9. Okulun öğretim şekline (normal öğretim - ikili öğretim),

3.10. Sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesine göre düşük, orta ve yüksek yaşam kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde eğitimin kalkınmak için ön şart olduğu inancına varılmıştır. Kalkınma toplumun eğitim seviyesinin yükselmesine bağlıdır. Bu da öğretmenlerin eğitici görevlerini isteyerek ve severek yapmalarıyla sağlanabilir. Öğretim programlarının içeriklerinin yanı sıra, öğretmenin derse, öğretmenlik

mesleğine, alana ve okula karşı farklı tutum ve davranışlarının öğrenci başarısı, derse ilgisi, motivasyonu ve tutumunda etkili olacağı açıktır. Bu nedenle "öğretmenlik mesleği" ne karşı özelleşmiş tutumun ölçülmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde aileden sonra etkin olabilen en önemli kurum okuldur. Çocuklar öğrenme süreci içinde, okul ortamı ve sınıf ortamında zihinsel ve bilgisel donanım kazanırken, öğretmenin tutum davranışlarından, tepkilerinden, düşünce ve fikirlerinden değerlerinden, dünya görüşünden, alışkanlıklarından, duygusal tepkilerinden etkilenir. Buna göre öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine ilişkin çalışmalara ihtiyaç vardır ve bu çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Fakat öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili literatür incelendiğinde çoğunlukla hizmet öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Öğretmenlerin verimliliğini etkileyen en önemli faktörlerden biri olan mesleklerine karşı tutumlarının araştırılıp belirlenmesi mevcut durumu göstermesi ve bu konuda alınacak önlemlerde yol gösterici olması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin okul ortamında kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissetme düzeyleri okul yaşam kalitesini belirlemektedir. Öğretmenlerin hem kişisel hem sosyal hem de mesleki gelişimleri üzerinde önemli etkileri bulunan okul yaşam kalitesi öğretmenlerin okula karşı geliştirecekleri değer, tutum ve davranışlarının da önemli yordayıcılarından biridir. Bu nedenle önemli olan okul yaşam kalitesi ile ilgili çalışmalara literatürde çok az sayıda rastlanmış ve rastlanan bu çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi yönüyle önemlidir.

Okul yaşam kalitesini ve kişiliğin bir parçası olması nedeniyle tutumları etkileyen birçok faktör bulunmasına rağmen ilgili araştırmalarda çoğunlukla cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı gibi değişkenlerin incelendiği görülmüştür. Bu araştırmada ise bu değişkenlerin yanı sıra görev yapılan eğitim-öğretim kademesi (I. Kademe/ II. Kademe), okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve öğretim şeklinin (normal

öğretim - ikili öğretim) öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerini farklı değişkenler açısından irdelemesi ve bu konudaki eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir.

Öğretmen atamalarının 1999 yılından itibaren sınav sistemi ile yapılması öğretmen adaylarının mezun olup hemen atanmasına engel teşkil etmiştir. Sınav sisteminden önce öğretmenin mesleki kıdemi ile yaşı genelde doğru orantılıyken sınav sistemi ile atamaları zorlaşan öğretmenlerin uzun süre atanamamaları mesleki kıdem ile yaş arasındaki doğru orantıyı azaltmaktadır. Bu bağlamda yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin etkilerinin bu araştırmada ayrı değişkenler olarak incelenmesi önem taşımaktadır.

Son yıllarda ikili öğretim (yarım gün) yapan ilköğretim okulları arasında normal öğretime (tam gün) geçen okulların sayısı artmakta, yeni açılan okullarda normal öğretim uygulanmakta ve ülke genelinde tüm ilköğretim okullarının normal öğretim olması için alt yapı çalışmaları yapılmaktadır. Bu araştırma okulun öğretim şeklinin değişken olarak ele alarak, hem normal hem ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerini karşılaştırması, okulun öğretim şeklinin okul yaşam kalitesi ve mesleki tutum üzerinde etkili olup olmadığı konusunda bir fikir vermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın bir diğer gerekçesi, okul yaşam kalitesi algısı ve mesleki tutumu birlikte ele alan araştırmalara rastlanılamamasıdır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, benzer araştırmalara kaynaklık edeceği ve literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Tüm eğitim tür ve kademelerinde öğretmenin önemi kabul edilir bir gerçek olmakla birlikte, ilköğretimdeki öğretmenlerin niteliği, bu kademedeki bireylere kazandırılacak temel bilgi ve becerilerden dolayı çok daha önem kazanmaktadır. Elde edilen sonuçların ilköğretimde görevli öğretmenlerin sorunlarına yönelik çözüm arayışlarına ışık tutacağı ve ilgili resmi birimlerin (Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü vd.) dikkatini okul yaşam kalitelerini incelemeye yönlendirebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Öğretmenler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'ndeki maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Öğretmenler Mesleki Tutum Ölçeği'ndeki maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1- Araştırma 2008– 2009 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2- Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini algılama düzeyleri hakkında elde edilen bilgiler “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”ndeki maddelerle sınırlıdır.
- 3- Öğretmenlerin mesleki tutumları hakkında elde edilen bilgiler “Öğretmenlik Tutum Ölçeği”ndeki maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yaşam Kalitesi: Öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların okul ortamda kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi (Mok ve Flynn, 2002) ve genel bir iyi olma hali olarak ele alınmaktadır. (Linnakylä ve Brunell, 1996, 205).

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak ele alınabilir (Demirel ve Ün, 1987,173).

Mesleki Tutum: Aynı mesleği yapmakta olan bireylerin mesleklerine ilişkin ortak davranışlar geliştirmesidir (Yavuz, 2003, 82).

Öğretmenlik Mesleği: Eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraş alanıdır (Erden, 1998,27).

1.7. Kısaltmalar

- OYK** : Okul Yaşam Kalitesi
OYKÖ : Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği
ÖM : Öğretmenlik Mesleği
ÖTÖ : Öğretmen Tutum Ölçeği
SED : Sosyo-Ekonomik Düzey

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde meslek, öğretmenliğin meslekleşme süreci, öğretmenlik mesleği, tutum, öğretmenlik mesleğine karşı tutum, okul, okul yaşam kalitesi ve değişkenleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca ilgili araştırmalar bölümünde alan yazın taramaları sonunda tutum ve okul yaşam kalitesi ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar ele alınarak incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Meslek

İnsanların toplum içindeki yerlerini belirleyen hususlardan biri de sahip olduğu meslektir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğüne göre meslek “bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş” ve “birbirine bağlı bilimsel veya felsefi düşünceler birliği; bir fikir çevresinde toplanmış çeşitli bilgiler, dizge, sistem” olarak tanımlanmaktadır (Özdemir ve Yalın, 2000, 13). Hacıoğlu ve Alkan (1977)’a göre meslek, toplumsal yaşamın gerektirdiği iş bölümü sonucu ortaya çıkan, bireylerin iş ve yetenekleri ile toplumsal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden, toplumsal ve ekonomik yaşamda sorumluluk alması istemi sonucu gelişen yaşamsal bir etkinlik, profesyonel meslek ise özel uzmanlık bilgi ve becerisini içeren, uzun ve yoğun bir akademik çalışma ile belirli özel formasyon gerektiren ileri düzeyde ve statüde meslektir. Öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek statüsündedir (Akt: Erden, 1998,25).

Mesleği kişilerin hayatlarını sürdürebilmek için temel uğraş alanı olarak seçtikleri, belli bir süre eğitimden sonra icra edebildikleri, çalışma, yükselme şartlarının yasal güvence altına alındığı bir faaliyet alanı olarak tanımlamak mümkündür. İş bölümü ve uzmanlaşma sonucu mesleklerin ve görülen işlerin giderek ayrıştığı, her bir mesleğin toplum nezdinde farklı konum ve değerde ele alındığı görülmektedir. Toplumsal sistem ve düşünüş ayrılıklarına göre de meslek ve işlevlerinin önem bakımından ayrıldıkları görülmektedir (Tan, 1981,70). Genelde iş ve meslek, bireysel ve toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında insanlık tarihi ile birlikte gündeme

gelmiştir. Ancak çağımızdaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, bilgi toplumunun oluşumunun, diğer alanlarda olduğu gibi meslek alanında da etkililiği söz konusudur

Çağımızda mesleklerin ve mensuplarının temel gelişimi eğitimin bilimsel boyutu ile ele alınması, eğitim süreçlerinin bilimsel, teknolojik ve süreklilik yönleriyle yapılandırılması gereklidir. Çünkü bugün, bilgi toplumu çağında bilen bilgiyi üreten, bilgiyi yeniden yapılandıran ve uygulayabilen insan tipine ve meslek mensuplarına artan bir gereksinim söz konusudur. Bu durumda bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan ve gerekli iş bölümünden kaynaklanan mesleğin, insanın ve toplumun temel gereksinimlerini karşılama yönünde farklı aşamalardan geçerek gerçekleştiği söylenebilir.

Önceleri insanlar hayatlarını sürdürebilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri kendileri keşfedip geliştirmişlerdir. Daha sonra insanlar çırak-kalfa-usta olarak ayrılmaya başlamış ve bilgi ve beceriler bu işi en iyi yapan kişilerce öğretilmeye başlanarak çıraklık denen eğitim süreci başlamıştır. İnsanın yaşam ve çalışma koşullarının sanayi devriminin etkisiyle farklılaşması mesleklerin daha eğitsel ve işlevsel hale gelmesini gerekli kılmıştır. Bu gereklilik meslek eğitimine bakış açısını değiştirerek mesleklere uygun nitelikte bireyler yetiştirmek için meslek eğitimin okullarda yürütülmesi gerekliliğini doğurmuş ve mesleki eğitim orta öğretim düzeyinde meslek okullarıyla daha sonraki dönemlerde de yüksek öğrenim düzeyindeki okullarda yürütülmeye başlanmıştır. Bugünkü teknoloji ve bilim çağında ise mesleki eğitimin ortaöğretimden yüksek öğretime kadar her aşamada eğitimcilerin işbirliği ile gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Gelişim aşamaları sonucu bugün meslek sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları; bireysel ve toplumsal yaşam için gerekli iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraş olgusu niteliği kazanmıştır. İş, kariyer gibi sözcükleri de içeren bu meslek kavramı, bilgi toplumundaki yeni yapının, bireyden gerektirdiği sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk talebi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinliktir. Bugün özel uzmanlık bilgi ve becerisini içeren, uzun süreli ve yoğun bir akademik çalışma ile özel formasyonu gerektiren ileri düzey ve statüdeki bugünkü meslek anlayışı profesyonel niteliktedir

2.1.2. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmen eğitim ve öğretim hizmeti yapan bir iş görendir. Öğretmenlik bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlu profesyonel statüde bir eğitim mesleğidir. Öğretmen ise insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren, davranış mühendisi ya da performans mühendisi olan bir meslek adamıdır. Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeler tüm meslek alanlarını olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de etkilemektedir. Ayrıca diğer tüm meslek adamlarını da öğretmenler yetiştirmektedir. Öğretmenlik, bireylerin ve toplumun yaşam ve gelişim biçimini şekillendiren önemli bir meslektir. Bu nedenle eğitime anlam veren ve eğitimi işlevsel yapan, etkili ve verimli kılan temel unsurlardan biri de öğretmendir (Alkan, 2003, 257).

Öğretmen, evrensel toplumun uyanık, ulusal toplumun aydın, mesleğin ise yetenekli bir üyesidir. Bu üye, eğitimi bir bütün olarak görebilmek, belirli bir öğretim alanında uzmanlaşmak, mesleki bilgi ve becerilerini etkili olarak uygulamak durumundadır. Öğretmen, mesleğinde inanç ve bağlılık duygusuna sahip olmalı, mesleğin değerler sistemine uygun davranmalı, mesleğin hukuki ve ahlaki yönlerini iyi tanımalı, toplumdaki yerini ve önemini tam olarak bilmelidir. Mesleğinin bütünlüğünü kavrayabilmesi, meslek kuruluşlarını mesleki yönden desteklemesi, mesleğin bilimsel, profesyonel ve toplumsal boyutlarıyla saygınlığını arttırıcı davranması meslek kuruluşlarını çeşitli yönleriyle tanınması, bunlara üye olması, mesleğin ekonomik ve sosyal yönden statüsünü yükseltmeye katkıda bulunması gerekmektedir. Bu maksatla mesleki alanda bilimsel, profesyonel ve özerk boyutlu öğretmen eğitimi standardizasyonu ve değerlendirme kurulu oluşturulması zorunludur (Alkan, 2003, 258).

Öğretmenlik mesleği, bilim ve teknoloji çağını yaşadığımız iki binli yıllarda eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte ön plana çıkarak değer kazanmaktadır. Bireylerin ve toplumun gelişip çağa ayak uydurması için eğitime dolayısı ile de öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Fakat bugünün ihtiyaçlarına cevap vermesi için eğitimin ve öğretmenlik mesleğinin felsefi, bilimsel, teknolojik ve profesyonel boyutlarıyla ulusal ve evrensel düzeyde ele alınmalı ve bilim ve teknoloji çağına uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Alkan (2003), öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılmasında öncelikle meslek adayların seçimi ve eğitimi konusuna önem verilmesini ve gerekli düzenlemeler yapılmasını önermektedir. Meslek adaylarının seçilmesinde çok boyutlu seçim ölçütleri kullanılmalı ve meslek adayları temel eğitimden itibaren yönlendirilerek yetiştirilmelerinde orta ve yüksek öğretim, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde bütünlük sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlik mesleği sosyal, kültürel, idari ve akademik yönleriyle bağımsızlaştırılarak cazip hale getirilerek, öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlilikler ve standartlar ulusal ve evrensel boyutlara ulaştırılarak öğretmenlik mesleğinin niteliği arttırılmalıdır.

2.1.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerden farklı olarak çok fazla insanla ilişki ve etkileşim içinde olan bir meslektir. Çünkü öğretmenler, sadece okul ve sınıf ortamında bulunan kişilerle yani sadece öğrenciler ve diğer öğretmenlerle değil okul dışındaki veliler ve toplumla da iletişim içinde olmalıdırlar. Bu nedenle toplumun öğretmenlerden beklentileri artmakta ve onları önemseyip değerli gördüklerinden dolayı onlara atfedilen özelliklerde artmaktadır. Toplumla göre öğretmende bulunması gereken özelliklerin başında topluma örnek olması, her şeyi doğru yapan ve doğru söyleyen bireyler olması istenmektedir.

Eğitim açısından bakıldığında ise öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanmaktadır (Demirel, 1999, 192). Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmesi temel alınmıştır. Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenler alanlarında iyi yetişmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda çağın

gereklerine uygun olarak yetiştirmelerini gerektirmektedir.

Öğretmen, güler yüzlü, sevecen, insan ilişkilerinde başarılı olma, öğrencileri bir birey olarak görme değer verme, ayırım yapmama, işini sevme, öğrencilerin başarısını arttırmaya istekli olma gibi hem kişisel hem de mesleki yayınları okuma, toplantılara katılma, farklı yöntemlere yer verme gibi mesleki niteliklere sahip olmalıdır. Öğretmenin bu niteliklerinin yanında ayrıca sınıf yönetimi, organizasyon, öğretimi planlama, gerçekleştirme, değerlendirme gibi becerilere sahip olması mesleki başarısını arttıracaktır.

Zembat (2007)' a göre bu niteliklere ve becerilere sahip bir öğretmenler; aktif bir dinleyici, öğrencilerin farklı durumları (sağlık, fiziksel özellikleri, okul dışı yaşantıları) ile yakından ilgili ve olumlu bir ortam yaratan, çeşitli öğretim stratejilerini kullanan, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, daha sistemli, katılımcı, beklentileri karşılayıcı ve yaşamda aktif şekilde kullanıma açık öğrenmeler gerçekleştiren, öğrencilerin, ilgilerine, yeteneklerine ve gelişimlerine uygun ödev konuları seçen, yapılanları izleyen ve değerlendiren öğretmenlerdir. Ayrıca bu beceriler, öğretmenlerin, olumlu ve tutarlı olmasını, sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmasını ve haberdar olmasını, mekânı doğru oluşturmasını ve kullanmasını, olacak muhtemel sorunları tahmin etmesini, rutin işleri hızlı bir şekilde gerçekleştirmesini, kuralları adil bir şekilde uygulamasını ve olumlu davranışları ödüllendirmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin bir yandan sahip oldukları bilgi ve beceriler ile öğrencilerine eğitim verme görevini yürütmekte oldukları; diğer yandan da davranışlarıyla, değerleriyle, tutumlarıyla ve deneyimleriyle öğrencilerini etkiledikleri görülmektedir. Öğretmenin bilgi ve becerisi kadar, öğrenciye yaklaşım biçimi de yeni davranış örüntülerini belirlemektedir. Öğrencide istendik davranışların oluşması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Güçlü, 2000). Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998).

Etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikler ve yeterlilikler ilgili literatürde genel olarak şu başlıklar altında toplanmaktadır (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998; Kıncal, 2005; Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004) :

Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlilikler: Etkili öğretmen konu alanı ile ilgili eğitim ve öğretim program bilgisine ve alana ilişkin kuram, ilke ve kavramları özel öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanarak anlaşılabilir biçimde öğretebilme becerisine sahip olmalıdır.

Öğretmen-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilikler: Etkili öğretmen, dersi ilgili davranışsal hedeflere eriştirecek, hedef davranışları açık bir şekilde ifade edecek biçimde iyi düzenlenmiş ve bütünlüğe sahip ders planı hazırlama becerisine ve hazırlanan plan doğrultusunda öğretme-öğrenme faaliyetleri için uygun araç gereçleri hazırlayarak öğrenmelerin sürekliliğini ve aşamalılığını sağlama becerisine sahip olmalıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşlarına, önceki öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntemlerden yararlanan etkili öğretmen sınıftaki bütün bireyler ve gruplarla etkileşim kurmak için ilgili araç gereçleri uygun ve etkili bir şekilde kullanmalı ve elektronik araçlar, bilgisayar gibi bilişim teknolojilerinden yararlanmalıdır. Ayrıca etkili öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluşturabilmeli ve öğrenmelerini değerlendirmede öğrencinin ilerleyişi, ulusal normlar ve varsa uygun olan diğer ölçütler kullanarak değerlendirebilmelidir.

Öğrenci kişilik hizmetleri ile ilgili yeterlilikler: Etkili öğretmen öğrencilerle güven verici ilişkiler kuran, onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmelerinde sorumluluk alan, okuldaki öğrenci kişilik hizmetlerine (Rehberlik çalışmaları ve ders dışı faaliyetleri) katkıda bulunan ve okul yönetimi ile ilgili ilke ve işlemleri bilen öğretmendir.

Mesleki yeterlilikler: Etkili öğretmen; Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarına ve ilkelerine uygun biçimde öğretmenlik görevini yerine getirebilmeli, mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde belirtilen hak ve sorumluluklarının farkında olmalı, mesleki öneri ve eleştirilere açık olmalı, mesleki açıdan kendini değerlendirme ve bilgi düzeyini geliştirme konusunda sürekli çaba göstermeli, toplantı, hizmet içi eğitim, araç-gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine ve okulun tümünü ilgilendiren diğer etkinliklere katılmalı, kişisel ve mesleki yaşamında ve öğretimde iyi örnek olmalı ve mesleğini severek yapmalıdır.

2.1.2.2. Öğretmenlerin Rollerini

Rol, toplumda belirli bir statüde ve konumda bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Öğretmene yüklenen roller, kültürlere, zamana, toplumlara, koşullara göre değişebilir. Öğretim yapma sorumluluğu ile donatılmış öğretmenin görevi gereği mesleki rolleri de değişiklik gösterir (Zembat, 2007).

Horozoğlu (1998, 182-185)'na göre öğretmenlik mesleğiyle ilgili temel roller şunlardır:

- Öğrencilere, her biri için kendi öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamak,
- Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek,
- Her öğrenciyi kendi kapasitesine uygun eğitim-öğretim düzeyine ulaştırmaya çalışmak,
- Günlük ders planlarını, ders öncesinde öğrencilerle birlikte yapmak,
- Sınıf içindeki rolünü, öğrenme kaynaklarından sadece biri düzeyinde görmek ve oynamak
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek
- Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin gereksinim duydukları bilgilere yer veren eğitim-öğretim programları hazırlamak,
- Öğrencilere bilgi aktarmak yerine bilgi kaynaklarına ulaşma yolu öğretmek
- Sınıf içindeki eğitim-öğretim etkinliğine sınıfın bir öğrencisi gibi katılmak,
- Öğrencileri özellikle iyi, güçlü, yetenekli oldukları konularda ödevler vererek yetiştirmek, geliştirmek,
- Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemine ağırlık vermek,
- Öğrencilerde kendilerini eğitime sorumluluğu geliştirmek,
- Öğrencilere öğrenmenin yaşamları boyunca devam edecek bir süreç olduğu bilincini vermek
- Öğrencilere yurt içi ve yurt dışı güncel olayları izleme eleştirme, yorumlama ve değerlendirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak
- Öğrencilere kolay iletişim kurma ve devam ettirme becerisi kazandırmak,
- Öğrencilere sorumluluk alma, yerine getirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere inisiyatif geliştirme, kullanma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilerin çok geniş bir düşünce, arayış ve bakış açısına sahip olmalarını sağlamak,
- Öğrencilerde değişim ve değişiklikler karşısında kayıtsız kalmama bilinci geliştirmek,

- Öğretimde küme çalışmaları yerine takım çalışmalarına yer vermek,
- Eğitim ortamlarını, öğrenmekten ve öğrenileni uygulamaktan zevk alacak biçimde hazırlamak,
- Öğrencilere okullardaki eğitim-öğretim etkinliklerinin sınırlı kalacağı bilincini vermek,
- Öğrenciler arasındaki farklılıkları, eğitim-öğretimde bir zenginlik kaynağı olarak değerlendirmek ,
- Öğrencileri ilgilendiren bütün düzenleme ve kuralları öğrencilerle birlikte kararlaştırmak,
- Sınıf içindeki rollere, toplumsal rollerden daha çok önem vermek,
- Öğretimde bilgisayar ve diğer görsel işitsel araç-gereç kullanılmasına ağırlık vermek.

Nitelikli bir öğretmenin söz konusu bu rolleri etkin bir biçimde yerine getirmesi beklenir. Bir rolün iyi oynanması, o rolü oynayacak kişinin, o rolü gereklerine uygun olarak yetiştirilmesiyle olanaklıdır. Öğretmenlik mesleğinin çok yönlü oluşu bir öğretmenin sahip olması gereken rolleri, nitelik ve yetenekleri arttırmaktadır. Öğretmenin rolü bir bakıma öğretmenlik anlayışına dayanır. Öğretmenlik anlayışı ise zekâdan çok, yıllar içersinde meydana gelebilecek tecrübenin ürünüdür ve bu durum öğretmenin mesleğine olan tutumlarını da etkiler (Öztürk,1993).

Öğretime yüklenen roller, karşılaşılan sorunlara, kültürlere, toplumlara, zamana, koşullara, yetiştirilecek insan modeline göre değişebilmektedir. Öğretmenin rolünü etkileyen nedenlerden biri, onun beklentileridir. Öğretmenlerin yöneticiler, öğrenciler, veliler, çevre, toplum ve devletten olan beklentileri, okulun sosyal havasının bir parçasını meydana getirir. Bu bağlamda öğretmenin rolü çeşitli alt rollerin bir bileşimidir. Bursalıoğlu (2002)'na göre okulda öğretmen öğrencilerin eğitim, öğretim amaçlarına ulaşmasında onları etkileyen ve yönlendiren kişi olarak liderlik, sorunlarının çözümünde onlara yardım eden kişi olarak rehberlik/sırdaşlık, eğitimin ve okulun öngörülen davranışları (bilgi, beceri ve tutum) kazandırmakla yükümlü olarak eğiticilik/disiplincilik, öğrenmeye rehberlik ederek öğretim sürecini yönetmesiyle bilgi yayıcılık, çatışmaların çözümlenmesi ve sistemin kurallara uygun olarak sürmesinde okul yönetimi ile birlikte çalışarak uzlaştırmacılık rolünü üstlenmektedir.

Tezcan' (1988, 385) ve Ataünal (2000, 90) 'a göre ise öğretmenin okul içinde yöneticiler ve öğrencilere yönelik iki farklı rolü vardır. Amir–memur ilişkisi, okulda da diğer bürokratik kuruluşlarda olduğu gibidir. Okulda, öğretmenle okul müdürü arasında

hierarchy bir yapı ve hem yasal hem de informal olarak karşılıklı roller vardır. Yönetici tavsiye eden, emir veren kişi; öğretmen ise emir alan kişidir. Öğretmen, uygulayıcı olarak okul müdürünün öğretimle ilgili isteklerini yerine getiren kimsedir. Eğitim ve öğretimle ilgili çeşitli işlemlerde öğretmenin karar sürecine katılması gerekliliği yüzünden yönetici ile işbirliği yapmak zorunda kalmaktadır. Ayrıca yasa ve yönetmelikler de öğretmene yönetim işlerinde de bazı görevler vermektedir. Okul yönetiminde asıl yetkili ve sorumlu müdürdür. Müdür, okulun yöneticisidir. Bu nedenle okuldaki tüm görevlilerin amiridir. Öğretmenler yasa ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği görevlerini okul müdürünün gözetim ve denetiminde yerine getirirler. Okul müdürü de okuldan beklenen hizmetlerin başarılı bir biçimde yürütülmesi için, öğretmenlerin ve diğer çalışanların karar alma süreçlerine, demokratik bir şekilde katılabilmelerine, bir diğer ifadeyle söz sahibi olmalarına olanak sağlamalıdır.

Oğuzkan (1985, 54) ve Tezcan (1988, 386–387), öğretmenlerin öğrencilere karşı bilgi aktarmak, soru sormak, not tutturmak, ödev vermek, değerlendirmek gibi öğreticilik; rehberlik yapmak, tavsiyelerde bulunmak, öğrencileri motive etmek gibi gözetmenlik; seçim yapmada öğrencilere yardım etmek, araç-gereç ve bilgi kaynaklarından yararlanmayı göstermek, çalışmalarını değerlendirmek gibi danışmanlık; araç-gereç ve kaynakları düzene sokmak, çalışma programları hazırlamak gibi düzenleyicilik; ders sırasında ve ders dışı etkinliklerle toplumsallaşmasına yardım etme gibi toplumsallaştırma rollerinin olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen örnek davranışlarıyla başarının temel öğelerinden birinin disiplin ve disiplinli çalışma olduğunu, öğrencilerine bir yaşam biçimi olarak benimsetebilmeli ve onlarda alışkanlık haline gelmesini sağlayabilmelidir. Ayrıca öğretmen öğrencinin dıştan gelen bir etkiyle disiplinli olmasını değil; içten bir disiplin anlayışına sahip olmasını sağlayarak disiplin sağlayıcılık rolünü; öğrencilerinin davranışlarını, abartılı olmamak ve iyi bir gözlemci olmak koşuluyla yakından izlemekle izleme rolünü; giyimine yardım etmek, sevgi göstermek, övmek gibi duygusal davranışlar sergileyerek anne-baba rolünü gerçekleştirmiş olur.

Öğretmen rollerini öğrencilerle ve öğrenme süreciyle ilişkilendiren Sünbül (2001, 227–235)' e göre öğrenmeyi sağlama ve öğrenme etkinliklerini yönlendirerek, rehberlik etme rolü olan öğretmenlerin kendine güveni tam olmalıdır. Sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışıyla öğrencileriyle iletişim kurarak sınıfta düzeni sağlamalıdır. Özellikle

anaokulu öğretmenleri sınıflarını yönetirken çocuğa sevgi gösterme, övme ve gerektiğinde olumsuz davranışlara uygun tepkiler göstererek sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Öğretmenlerin değerlendirme rollerinin öğrencilerin başarısı ve uygulanan program etkililiği hakkında karar vermek üzere iki temel görevi içerdiğini belirten Sünbül (2001, 227-235), öğretmenlerin öğrencilerin performansını değerlendirerek bir üst düzeye çıkması için öğrenciyi teşvik etme ve güven verme rolüyle öğretimde “yeterlik” duygusunun oluşacağını, öğretimin geliştirilmesi yoluyla da öğrenci başarısının artacağını vurgulamaktadır. Öğretmenin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Öğretmenin mesleki açıdan planlanan konuları belli bir gruba öğretme ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubu olması onun mesleki ustalık rolünün gereğidir. Bu iki önemli görevi yani hem çevreyi düzenleme, hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma onun hem bilim adamı hem de sanatkâr gibi davranmasını gerekli kılmaktadır.

Mann’ nın öğretmenlerin rolleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise temel olarak uzman rolü, otorite rolü, sosyalizasyon ajanı rolü, destekleyici rolü, benlik ideali rolü, bireysel şahıs rolü olmak üzere altı rolden bahsedildiği görülmektedir. Uzman rolünün gereği olarak öğretmenin yapması gereken etkinlikler; mesleki hazırlık, ders organizasyonu ve öğretim materyallerinin sunulması, soruların cevaplandırılmasıdır. Otorite rolünü öğretmen yapı ve kalite ölçülerinin belirleyip sonucu değerlendirerek gerçekleştirebilir. Sosyalizasyon ajanı rolünü üstlenen öğretmen kursa ilişkin amaçları ve yükselebilecek perspektiflerini aydınlatmalı, öğrencileri bu yönde hazırlamalıdır. Destekleyici rol ile öğrencinin kendi doğallığına uygun olarak yaratıcılığını teşvik etmek, onun öğrenim güçlüklerini aşmasına yardım etmek, onlara amaçlara erişmek ve engelleri kaldırmak konusunda kavrayışı ve problem çözme yetkisini kullanmayı öğretmek amaçlanmaktadır. Benlik ideali rolünün gerektirdiği etkinlikler ise; öğrencinin kendine özgü maddi ve manevi amaçlarının ve kişisel yükümlülüğünün zahmete değer olduğunu açıklamaktır. Bireysel şahıs rolü için öğretmen öğrencileri açıklığa ve serbestliğe cesaretlendirebilmek için güven verici ve sıcak kalpli olmalıdır. Altı role ilave olarak yedinci rol olarak gözetleme rolünden söz edilebilir. Bu rol, özellikle orta dereceli ve ilkokullar için önemli bir anlama sahiptir. Gözetleme rolü, eğitim sisteminde en etkili bir şekilde güvence altına alınan roldür. Öğrenciler basitçe evlerine gönderilemezler, sınıflardan çıkarılamazlar. Ders saatleri çoğu kez kendilerine

gözetleme işlevlerinin düştüğü temsil etme saatleridir. Öğrencilerin günün belli saatlerinde gözetim altında tutulması bu rolün kapsamındadır. (Akt: Hesapçioğlu, 1998, 268-269).

Bu roller, eğitim sisteminin çeşitli alanlarında ve basamaklarında farklı ağırlığa sahip olabilir, aynı zamanda öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilirler. Ancak görüldüğü gibi öğretmen sadece ders veren kişi olarak nitelendirilmemektedir.

2.1.3. Tutum

Latince kökeni uygunluk, uyum ve harekete hazır olma anlamına gelen tutum kavramı hakkında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Ancak bu tanımlar incelendiğinde tutumun, zihinsel bir öge, davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, bir ideoloji ve kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler biçimi olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Pett ve Cacioppo (1996, 6) tutumları belirleyen temel kavramların “inançlar” ve “davranışlar” olduğunu belirtirken Fishbein’in tutumları inançlardan ayırdığı ve tutumların, bireylerin hedef obje ile ilgili tercih edilebilir ve tercih edilemez değerlendirmesini temsil ettiğini belirttiği görülmektedir. Thurstone (1928) tutumu, psikolojik bir nesneye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesi olarak tanımlarken Allport (1935)’a göre tutum, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur. Sherif ve Sherif (1996, 112) göre ise tutum, “psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur” (Akt: Tavşancıl, 2006, 65-66). Smith (1968)’in tanımı ise tutumların, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olduğu yönündedir (Akt: Kağıtçıbaşı, 2005, 102).

Tezbaşaran (1997, 1)’a göre tutum, belirli nesne, durum, kurum ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Bu açıdan bakıldığında ilgilerle tutumlar birbirine benzer. Fakat ilgiler bir bireyin kendi

etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihleriyle sınırlıdır. Tutumlar ise, örneğin bir ahlaki değer yargısını onaylama ya da onaylamama gibisinden bir davranış eğilimine sahip değildir. Cüceloğlu (1997, 521) tutumu oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimidir şeklinde tanımlarken, Demirel ve Ün (1987, 173)' e göre tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir. Karşılaşılan bir durumu sevmek ya da sevmemek, onaylamak ya da onaylamamak bireyin takındığı tutumu göstermeye yardımcı eder. Ancak tutumu tam olarak anlatmakta eksik kalır. Oysa bir durumu kabul ya da reddetmek, bir duruma eğilim göstermek ya da göstermemek, bir durumdan yana olmak ya da kaçmak deyimleri bireyin tutumunu daha derinliğine anlatmaktadır. Tutumun kökeni, bireyin duruma karşı beslediği tavrıdır. Bireyin tavrı, durumun bireyce kabul ya da reddedilmesine etkide bulunmaktadır (Bilgin, 1996, 48).

Görüldüğü gibi tutum genellikle bireye ait, doğrudan gözlenirse de, davranıştan önce gelen ve hareketlerimize rehberlik eden bir yapı olarak görülmektedir (Arkonaç, 2001). Ancak tutumlarla ilgili olarak son yıllarda düşünce, duygu ve davranış eğilimi öğelerinden oluştuğu tezi sorgulanmaya başlanmış ve bu tutum tanımlarına da yansımıştır. Örneğin Pratkanis ve Greenwald (1989), “tutum, bireylerin farkında oldukları bir obje ile ilgili değerlendirmelerini (iyi/kötü, güzel/çirkin, olumlu-olumsuz) içerir” şeklinde açıklama yaparken, Zanna ve Rempel (1988), tutumları çeşitli objelerin bellekte tutulan değerlendirmeleridir şeklinde tanımlayarak düşüncü, duygu ve davranış ilişkisine değinmemişler, salt bilişsel bir tanımlama yapmışlardır. Bununla birlikte tutumların öğrenmeye dayalı olan “Bilişsel öge”, duyguların söz konusu olduğu “Duyuşsal öge” ve tepkilerin ortaya konduğu “Davranışsal öge” olmak üzere birbiriyle bütünsellik içinde (Özçelik,1995) olan bu üç bileşenden oluştuğu yönündeki görüş yaygındır.

Duyguların söz konusu olduğu “Duyuşsal öge”, inançlara dayalı heyecansal duygulardan oluşur. Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra bu sınıflanan olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini ifade eder. Bireyin herhangi olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimlerine bağlıdır. Birey daha önce karşılaştığı ve olumlu duygular

beslediği uyarıcılarla tekrar karşılaşıncaya olumlu bir duygu içinde olacak ve uyarıcıyı olumlu bir şekilde kabullenecektir. Duyuşsal öge aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de yakından ilişkilidir. Tutum konusunun, bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi, olumlu ya da olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Bu anlamda tutum konusu birey için araçsal bir değer taşır. Tutumun duygusal boyutu bilişsel boyutuna oranla daha basittir ve olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür (İnceoğlu, 1993, 15-16). Erdoğan (1999, 366)' a göre de tutumların duygusal ögesi, bireyin tutuma konu olan olay veya objelere karşı heyecanını içermektedir. Tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici olan yönü bu duygusal ögesidir

Öğrenmeye dayalı olan “Bilişsel öge” nesnelere hakkındaki inançlara dayanır. Bu inanç kişinin belli bir durumla dolaysız bir etkileşimi sonucu oluşabileceği gibi, kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler vb. tarafından gerçekleştirilen bilgilendirmeler kanalıyla oluşan dolaylı bir etkileşim sonucu da oluşabilmektedir (Pehlivan, 1997, 47). İnanç kavramına, nesne ya da olayların nitelikleri ya da varlıklarına ilişkin, biçimleyici değerlendirmeleri içeren duygusal öge katıldığında da inançlar tutuma dönüşür. Her tutumda inançlar vardır ancak her inanç tutum oluşturmaz (İnceoğlu, 1993, 105). Çünkü bilgilerin gruplandırıldığı bilişsel öğede gruplamalar bireyin farklı uyarılara karşı tepkilerinde gösterdiği farklılıkları ifade eder. Çevresi ile ilişkilerinde bilişsel sistemden faydalanan birey etrafındaki sayısız uyarıcıları önce sınıflar daha sonra da sınıfları birbiriyle ilişkilendirir. Bu sınıflama süreci, bireyin çevreye tepkisini basitleştirerek çevreyle ilişkisini kolaylaştırır. Bu öğeler, çevredeki uyarıcılar hakkında bireylerin edindikleri bilgi ve deneyimleri içerir. Tutumla ilgili bilgi ise, bireyin konu ya da konular grubu ile ilgili bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir (İnceoğlu, 1993, 16-17).

Tepkilerin ortaya konduğu “Davranışsal boyut” ise tepki göstermeye hazır oluşturmaz. Kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz harekete eğilimli hale getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001, 28). Triandis (1971)' e göre davranışın temelinde olumlu veya olumsuz duygu ve ilişki kurma ya da kurmama çabası olmak üzere iki boyut vardır. Bu da tutum objesine

yaklaşma, karşı koyma, kaçınma gibi üç davranış şekline neden olur. En ileri yaklaşma biçimi olumlu ve olumsuz yaklaşma, en az yaklaşma durumu ise tutum objesinden kaçmak şeklinde olur (Akt. Tavşancıl, 2006).

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak, tutumlarla ilgili genel özellikler aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilir (Tavşancıl, 2006, 71–72);

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlendiği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Görüldüğü gibi bir nesnenin bireyin çevresinde bulunması, bireyin bu nesneye ilişkin bir tutumunun bulunması için yeterli değildir. Bu nesnenin aynı zamanda birey için psikolojik bir anlam da ifade etmesi gerekmektedir. Birey sadece kendisi psikolojik olarak mevcut olanlara karşı tutum sahibi olabilir. Cüceloğlu'na (1997, 525) göre de tutum konusunda bireyin kendine güveni tam ve bu konudaki düşünceleri gayet açık ve net ise, tutumun konusu olan kişi, grup veya nesneyle kişisel bir yaşantı söz konusu ise, yapmaya niyet edilen belirli bir davranışın kişi için önemli olan diğer kişiler tarafından da yapılacağı düşünülüyor ise tutum ve davranış arasında sıkı bir ilişki gerçekleşmekte ve bu şekilde davranmak kişi için bir alışkanlık haline gelmektedir.

2.1.3.1 Tutumların Özellikleri ve İşlevleri

Kağıtçıbaşı (1983, 88–94)' na göre tutumlar ve öğeleri aşağıda açıklanan özellikler bakımından farklılık göstermektedir.

Güç Derecesi: Her tutumun bir gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç öğesinin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Hem tüm tutumlar, hem de öğeleri, güç bakımından farklılıklar gösterirler. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, öğelerinin gücü de yüksek olur. Genellikle aşırı tutumlar güçlüdür ve onu da değiştirmek zordur.

Karmaşıklık: Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılıklar gösterir. Tutumların öğeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilirler. Öğeleri karmaşık olan bir tutum karmaşık, öğeleri yalın olan bir tutum da yalın olacaktır. Ayrıca bir tutumun karmaşıklık derecesi ile kuvveti arasında da bir ilişki vardır. Karmaşık tutumlar genellikle yalın tutumlardan daha kuvvetlidir.

Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılıklar gösterir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunabilirler. Bazı kimselerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal alır ve o kimsenin pek çok diğer tutumunu etkisi altına alarak genel hayat görüşüne ve birçok davranışa yön verir. Böyle bir tutuma ideoloji denir.

Öğeler Arası Tutarlık: Genellikle, tutumların öğeleri birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca, güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha da fazla olduğu saptanmıştır. Bazı tutumlarda öğelerin tutarlılığı belirgin olmayabilir, hatta tutarsızlık söz konusudur. Tutum içi tutarsızlık, yani bir tutumun öğelerinin uyumsuzluğu, tutumda bazı değişmelere sebep olabilecek bir yerleşmemişlik, rahatsızlık unsurudur. Bu tutarsızlık nedeniyle davranışsal öge de oluşmayabilir.

Tutumlar Arası Tutarlık: Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliğidir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu tutarlılık, tutumların var olması

için şart değildir. Ayrıca tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur.

Tolan, İsen ve Batmaz (1985, 263–266)' a göre tutumların bireyin kişilik yapısındaki çeşitli işlevleri ise şunlardır:

Yarar: Tutumlar birey için araçsal bir görev görürler, bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları gerçeklik (toplumsal koşullar) ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Bu işlev, bireyin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanır. Birey ödüllendirici ya da ödül içeren konulara karşı olumlu, cezalandırıcı ya da ceza içeren konulara karşı ise olumsuz tutumda bulunur.

Benliği koruma: Tutum, bir savunma mekanizması gibi bireyin tanımak ve bilmek istemediği öz-algılamalarından benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey doğal olarak, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içinde bulunur.

Benliği açıklama: Bu işlev bireyin merkezi değerleri ile tutarlı tutumları gösterme isteğine dayanır. Tutumlar, psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere de sahiptirler. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin benlik kimliğini tamamlar ve güçlendirirler.

Bilgi kazandırma: Tutumlar, bireylerin karmaşık dış dünyayı algılamalarında, çevresini anlamlandırmada ve bu anlamlara göre örgütlenmesinde bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptirler. Birey, karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insan ilişkilerini ve dışındaki dünyayı, ancak zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir.

2.1.3.2. Tutumların Kazanılması

Tutumların kazanılması öğrenme süreci içinde olur. Ancak kişinin tutumları edinmesinde, beğendiği kişileri taklit etmesi, onlarla özdeşleşmesi ve yaşantıları daha

baskındır. Birey ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşı karşıya kalınca, aynı durum karşısında başkalarının nasıl bir başarı gösterdiğine bakar ve onları taklit ederek davranışına yön verir. Çocuğun ana babasını taklit etmesinde onların sevgisini, onayını kazanma, onlar gibi olma isteği vardır. Öğrencinin taklit etmesi okulda da sürer. Öğrenci, öğrenim görevlerini yaparken, ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşılaştığında, başkalarının ne yaptığına bakar ve onların yaptığını yapmaya çalışır. Özdeşleşme ise insanın sevdiği bir kişiyi olduğu gibi, sürekli öykünmesidir. Özdeşleşen kişi, özdeşleştiği kişiye bağlanır; kendini onunla özdeş görür. Öğrenci, bir kişiyle özdeşleşirse, ona duygusal bir bağla bağlanır ve yanlış doğru demeden onun gibi davranır. Kişilerin 1–7 yaş arasında kazandıkları tutumlar etkilerini yaşam boyunca sürdürebilmektedir. Bu çağda kazanılan tutumların tümüyle silinmesi olanaksızdır. İstenmeyen tutumların ya yerine başkası yerleştirebilmekte ya yinelenmesi azaltılarak zararı düşürülmekte ya da gerekli olacağı alanlara doğru yöneltebilmektedir (Başaran, 2000b, 239-242).

Kağıtçıbaşı (2005, 119), tutumların kökeninin çoğunlukla çocukluğa dayandığını ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinildiğini belirtirken, Morgan (1995, 374), ilkökul çocuklarının çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken, sık sık anne veya babalarının söylediklerinden örnekler verdiklerini belirterek, edinilen tutumların kaynağının kişisel deneyimlerden çok, anne-babalar olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar büyüdükçe anne-babaların onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Tutumların son şeklini aldığı ve daha sonra çok az değiştiği 12–30 yaş arasındaki kritik dönemde akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan elde edilen bilgi ve eğitim tutumların oluşmasında rol oynamaktadır. Tutumlar, yirmili yaşların başlarından itibaren hayat boyu devam etmekte ve kişiler daha tutucu olmaktadır. Morgan (1995)' a göre bu tutuculuk, tutumlar kristalize olduktan sonra, tutumlarda meydana gelebilecek tek değişikliklerdir.

Davidoff (1987)' a göre de insanlar sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen tutumlar değişime direnç gösterme eğilimindedirler. Ancak bu dirence rağmen, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe tutumlar yavaş yavaş da olsa

değişebilmektedir (Akt. Tavşancıl, 2006,81). Aşağıda bu süreç şekil üzerinde gösterilmiştir



Şekil 1. Tutum Değişikliği Modeli (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998, 344- 345).

Amacını gerçekleştirebilmek, yani tutumunun doğru olduğuna insanları inandırabilmek ve tutumlarını kendisinininki doğrultusunda değiştirmelerini sağlayabilmek için kaynak, bir iletişim (mesaj) hazırlar. Bu iletişim belirli bir ortamda sunulur. Bu üçü (kaynak, iletişim ve ortam) tutum değiştirme girişimini oluştururlar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998, 344- 345). Morgan (1995)'a göre mesajın bir teklif mi tehdit mi içereceği, tek taraflı mı, iki taraflı mı olması gerektiği, kendi fikrinize sahip insanlara mı yoksa karşıt fikirli insanlara mı gönderileceği mesajın ikna etkisi açısından önemlidir. Mesajı alan kişinin kolay ikna edilebilir oluşu, tutum değişimini hızlandırır. Bireyler daha önceki tutum durumlarıyla tutarsız bilgileri göz ardı etmeye ve çelişkiden uzak durmaya eğilimlidirler. Bundan dolayı, alıcının daha önceki tutum durumu mesajın ikna etkisinde farklılık yaratabilir.

Freedman, Sears ve Carlsmith (1998, 385–386)' e göre tutum değişiminin gerçekleşmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörler şunlardır:

- İnsanların iletilere karşı direnmesini sağlayan temel mekanizmalar kaynağın tartışmalarının ya da görüşlerinin çürütülmesini, iletinin nedensiz reddedilmesini ve iletinin çarpıtılmasını içerir.
- Hedefin iletişimin kaynağına ilişkin değerlendirmesi etkileme girişiminin başarısında en kritik etmenlerden biridir. Eğer kaynak inanılabilir, güvenilebilir biri olarak algılanır ya da hedef tarafından genellikle sevilen biri ise daha fazla tutum değişikliği olasılığı vardır.

- Hedefin özdeşleştiği bir karşılaştırma grubu güçlü diğer bir etki kaynağıdır.
- İletinin en önemli yönü, savunduğu konunun hedefin hali hazırdaki konumundan ne kadar farklı olduğudur, yani görüş farkıdır. İletiyile hedef arasındaki görüş farkı arttıkça tekrar düşmeye başladığı bir noktaya kadar iletinin etkisi artacaktır. Düşmeye başladığı nokta, kaynağın inanılabilirliğine ve hedefin başlangıçtaki tutumuna bağlanmışlık derecesine bağlıdır. Yüksek inanılabilirlik ya da düşük bağlanmışlıkla, düşmeye başlama noktası daha yüksek görüş farkı düzeylerine rastlar.
- Genel olarak söylemek gerekirse, tutum değişikliği korku düzeyi ile birlikte artar. Fakat çok yüksek korku düzeylerinde ileti kişi için çok fazla tehdit edici ya da kopukluğa yol açıcı olduğunda, korku uyandırıcı iletiler etkisizleşebilir.
- Bir tutuma bağlanmışlık derecesi, etkileyici iletinin kritik bir belirleyicisidir. Bağlanmışlık derecesi arttıkça tutum değişikliği azalacaktır.
- Bir kişi karşılaşacağı ya da dinlemek zorunda olduğu karşıt etkileyici iletilerdeki tartışmaların zayıf biçimlerini okuyup dinleyerek ve onlarla başa çıkmayı öğrenerek ikna girişimlerine karşı aşılanmış, bağışıklık kazanmış olur.
- İletinin savunduğu konu hakkında hedefin uyarılması, hedef çok farklı bir konuma bağlanmış olduğunda değişikliğe karşı direnci arttırmak eğilimindedir. Fakat zayıf bağlanmışlık düzeylerinde, uyarı ikna sürecinin başlamasına yardım edebilir ve tutum değişikliği daha iletinin bütünü işitilmeden bile gerçekleşebilir.
- Dikkatin iletiden başka yönler çekilmesi dinleyicinin kendisinininkinden çok farklı iletilere karşı savunmalarını zayıflatarak tutum değişikliğini kolaylaştırabilir.

Bireyin kendi tutumuyla sunulan tutum arasındaki çelişkinin yarattığı gerilimi gidermek için kullandığı yöntemleri ise Freedman, Sears ve Carlsmith (1998, 345–349) şöyle özetlemektedir:

İletişimi çürütme: Birey, kendi görüşünden farklı iletişimin savlarını çürütmeye çalışabilir. İletişimin içeriği ile bir tartışmaya girebilir ve kendisine, kendi görüşünün dinlediğinden daha iyi yönler sahip olduğuna inandırma çabasına girebilir.

Kaynağı kötüleme: Kendi görüşünden farklı bir iletişimle karşılaşan bir kişi farkın yarattığı bilişsel çelişkiden kaynaklanan gerilimi, iletişim kaynağının güvenilirliği olmadığına ya da başka açılardan olumsuzluklarının bulunduğu karar vererek azaltabilir.

İletişimi çarpıtma: Bu çelişki giderme yolunda birey, kendi konumları ya da görüşler ile arasındaki farkı azaltacak biçimde iletişimi çarpıtma ya da algılama yoluna gidebilir.

Mantığa bürünme ve savunma amaçlı diğer tepkiler: Birey, gerginliği en aza indirebilmek için mantıksallaştırır, sınırlandırır, inkâr eder ve yön değiştirir.

İletişimi nedensiz reddetme: En çok kullanılan çözüm yaklaşımıdır. Mantıksal alanda iletişimi çürütmeye ya da kaynağına saldırarak zayıflatmak yerine birey herhangi belirli bir nedene dayanmaksızın onu reddedebilmektedir.

2.1.3.3. Tutum Kuramları

Bireyin belli bir objeye yönelik tutumunun gelişmesini açıklayan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bunlar “öğrenme”, “sosyal yargı”, “tutarlılık ya da denge” içeren bilişsel kuramlar ve “işlevsel” kuramlardır (Kağıtçıbaşı, 2005).

Öğrenme kuramında klasik koşullanmadaki gibi hoş deneyimlerle ilişkilendirilmiş objeler, insanlar ve olaylar olumlu değerlendirilirken, hoş olmayan deneyimlerle ilişkilendirilenler olumsuz olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2006). Koşullanma yaklaşımına göre tutumlar, büyük ölçüde öteki alışkanlıklar nasıl öğreniliyorsa öyle öğrenilirler. Tıpkı bilgileri ve olguları öğrendikleri gibi, insanlar, bu olgulara bağlı duygu ve değerleri de öğrenirler. Öğrenmenin başka biçimleri için geçerli ilkeler tutumların biçimlenmesini de belirler (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

Sosyal yargı kuramına göre kuvvetle bağlanılan bir tutumun kendinden farklı görüşleri red alanı kabul alanından daha geniştir. Fazla kuvvetle bağlanılmamış olan tutumların farklı görüşleri kabul alanı red alanından daha geniştir. (Kağıtçıbaşı,2005).

Tutarlılık kuramları ise, insanın değişik tutumları arasında tutarlılığı sağlama çabası içinde olduğuna odaklanmıştır. Bu kuramlardan Heider (1958) tarafından geliştirilen denge kuramının temel ilkesi, insanın tutum yapısındaki dengeyi koruma eğiliminde olduğudur. Rosenberg ve Abelson’un Bilişsel Dengeleme Kuramı da denge kuramı gibi, bireylerin bilişsel ve düşünce yapılarındaki elemanlar arasında ahenk ve uyumu sağlama çabasında olduklarını ileri sürer. İki bilişsel eleman birbirleriyle genel mantık kuralları çerçevesinde uymuyorsa bu iki şey uyumsuz demektir. Karar vermede çelişki bulunduğu tutumda değişme görülebilir. Heider’in denge kuramında konular yalnız olumlu ya da olumsuz olarak ele alınırken Bilişsel dengeleme kuramında ise bunların yanı sıra nötr ilişki de yer almaktadır (Akt: Tavşancıl, 2006, 83- 84).

Bilişsel çelişki kuramı insanların bilişleri arasında tutarlılık göstermek eğiliminde oldukları ve bunun tutumların gelişme ya da biçimlenmesinde temel etken olduğu varsayımına dayanır. Birbirleriyle tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan birey bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışır. Benzer biçimde, eğer bilişleri tutarlı iken, tutarsızlığa yol açacak yeni bir bilişle karşılaşmışsa, tutarsızlığı en aza indirmeye çabalar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

Denge ve tutarlılık kuramları, insanların değişik objelere ilişkin duygularını nasıl uzlaştırdıklarına yer verir. Tutarlılık yaklaşımının daha ileri sonuçlarından birine göre, insanlar bilişlerini de duyguları ile tutarlı hale getirmeye çalışırlar. Duygusal-Bilişsel Tutarlılık Kuramı'nda birey duygusal tercihleri ile tutarlı hale getirebilmek için bilişlerini değiştirmektedir (Tavşancıl, 2006).

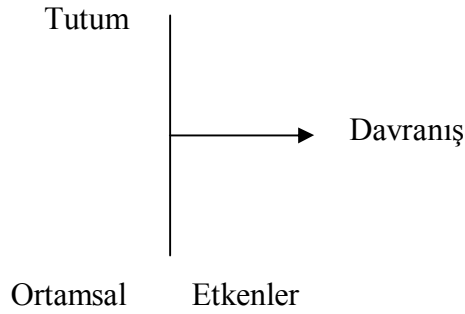
Erekler ve Çatışma kuramı tutum değişimi durumuna bir yaklaşma-uzaklaşma çatışması olarak bakarlar. Bir konumu kabul etmek için bireyin belirli nedenleri vardır, onu reddedip bir diğerini kabul etmek içinse başka nedenleri vardır. Tutum değişikliği, yalnızca kişi yeni tutumunu benimsemek için, eskisini sürdürmek için olduğundan daha fazla özendirici elde edecekse, gerçekleşebilir. Birey, kazancını en üst düzeye çıkaran konumu benimser. Bir sorunun her yönünü de doğru gösteren nedenler vardır ve bireyin görüşü açısından, nedenleri güçlü olan taraf benimsenecektir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

İşlevsel kurama göre tutum kişinin bir gereksinmesini karşılamaktadır. Bu gereksinme ortadan kalktığında, tutuma da gerek kalmayacak ya da yeni bir gereksinme söz konusu olduğunda, tutumda da aynı doğrultuda değişme görülecektir. İşlevsel tutum değişimi kuramları tutumların; tutum objesi ile ilgili bilgi sağlayıcı işlev, kişinin başkalarıyla olan iyi ilişkilerini koruma işlevi ve dışa atma ya da ego savunma işlevi gibi üç ana işlevi olduğu görüşünde yoğunlaşmaktadırlar (Kağıtçıbaşı, 2005).

2.1.3.4. Tutum ve Davranış İlişkileri

Tutumlar doğrudan gözlenemez fakat davranışlar bize bu konuda fikir verir ve tutumlar davranışlara bakarak anlaşılabilir. Tutum ile davranış arasında uyumsuzluklar gözleendiği için davranışı açıklamada, tutumların tek başına yetersiz kaldığı veya basit

bir nedensel ilişkiyle bu durumun açıklanamayacağı kabul edilmektedir. Bu doğrudan ilişki yerine en azından bir başka etkeni tutum etkeni ile karşılıklı etkileşim halinde ortaya koymak gerekmektedir. Buradan ortaya, tutum, ortam ve davranış ilişkisi çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1983, 94–97). Şekil 2, tutumun, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde davranışı meydana getirdiğini göstermektedir.



Şekil 2. Tutum - Ortam - Davranış İlişkisi (Kağıtçıbaşı, 1983, 94–97)

Bazı ortamlarda bireylere hiçbir sorumluluk yüklenmediğinden ya da baskı yapılmadığından, bu durumlarda tutum rahatça davranışa yol açabilir ya da davranışa dönüşebilir; yani ortam, tutumun davranış halinde belirmesi için bir engel yaratmaz. Buna karşılık, bazı ortamlarda, var olan bir tutumun davranışa dönüşmesi güçtür, yani ortam bir engel meydana getirir. İçinde bulunulan ortam, üstesinden geçilebilecek kadar alçak ya da geçilemeyecek kadar yüksek bir engel gibi iş görür (Kağıtçıbaşı, 1983, 94–97).

Collins (1970), tutumlarla davranışlar arasındaki ilişkiyi kısıtlayan etkenleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Akt: Baysal, 1981, 38) :

Çevresel etkenler: Açık bir tepki hem tutumun hem de çevrenin etkisi altındadır. Eğer çevrenin etkisi güçlü ise, tutumun tepkiye katkısı azalır; dolayısıyla tutum ve davranış arasındaki ilişki de azalır.

Tutum dışı etkenler: Tutum ölçme yöntemleri tutumsal tepkiyi etkileyebilir. Ölçme yöntemleri öyle bir ortamda uygulanmalıdır ki bireyde sosyal beğenirliliği ön plana çıkararak tepkilere yol açmasın yalnız kişisel tutumunu yansıtın. Ancak bilimsel araştırmada test ortamının etkisini bütünüyle ortadan kaldırmak güç hatta olanaksızdır.

Ölçme hataları: Ölçmedeki teknik sorunlar (örneğin, ölçme hatası ya da soruların anlaşılma güçlüğü gibi) tutumla davranış arasındaki ilişkiyi azaltmaktadır.

2.1.4. Mesleki Tutum

Bireyler doğal süreç içerisinde mesleklerine karşı bir takım düşünsel ve duygusal açılardan psikolojik yüklemelerde bulunarak ve süreç içerisinde bu yüklemeleri davranışlarına yansıtarak zamanla mesleklerine karşı bir tutum geliştirmektedirler. Böylece her birey yapmakta olduğu mesleği ile ilgili olarak belirgin bazı davranışlara sahip olacaktır. Söz konusu davranışların aynı mesleği yapmakta olan diğer bireylerce de gösterilmesi mümkündür. Aynı mesleği yapmakta olan bireylerin mesleklerine ilişkin ortak davranışlar geliştirmesi ve göstermesi mesleğe ilişkin tutumlar olarak ifade edilebilir. Bu durum tüm bireylerin aynı düzeyde bir tutum içinde olduğu anlamına gelmez. Ancak, aynı mesleği yapmakta olan bireylerin davranışlarında dolaylı olarak da tutumlarında ortak noktalar bulmak mümkündür.

Mesleklere ilişkin tutumların, mesleğin gereklerini yaparken önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Meslek sahiplerinin kendi mesleğini geliştirme, mesleğinin başkaları tarafından yapılmasını engelleme, meslektaşları ile iletişim kurma, mesleki alanın korunması, bir meslek olarak tanınma ve saygınlık kazanma gibi durumlarda mesleki dayanışma göstermektedirler. Bununla birlikte mesleğine gösterilmesi gereken duyarlılık açısından bireyler arasında az çok farklılıklar da bulunmaktadır.

Bireyin bir mesleğe ilişkin tutumu o meslekteki başarısı ve doyumunu etkilemektedir. Söz konusu meslek öğretmenlik olduğunda ise, konunun önemi daha da artmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2000). Öğretmenin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun mesleğindeki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisini yani “öğretmenlik meslek anlayışını” yansıtacaktır. Öyleyse öğretmenlerin gerek öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, gerekse meslek yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerle, kendi meslek anlayışlarını oluşturdukları söylenebilir (Can, 1987, 160).

Çeliköz ve Çetin (2004)'e göre öğretmen adayları mesleklerine karşı olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında görevlerini eksiksiz

yerine getirirler. Öğrencilerine karşı daha olumlu tavırlar sergilerler, yaratıcı düşünürler ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırılar, olumlu tutumları el ve yüz hareketlerine yansır ve böylelikle öğrencileri ile daha kolay iletişim kurarlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve sonuç olarak öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler.

Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde büyük rol oynamaktadır (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005, 471). Öğretmenlik bilgi, beceri gereksinmesinin yanı sıra tutum ve davranış gerektiren bir meslektir ve öğretmenlerin meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Çünkü araştırmalar öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiğini göstermektedir (Küçükahmet, 1976; Gözütok, 1988; Varış, 1988; Gürkan, 1993; Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000; Duman, 2002). Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları, dahası kişiliği öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1988, 118).

Sünbül (2001, 239)' e göre mesleğe ilişkin olumlu tutum içinde olan öğretmenler, mesleğini severek ve en iyi bir biçimde gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Olumsuz tutuma sahip olan öğretmen ise bu olumsuzluğu davranışlarına da yansıtacaktır. Bu durumdan da eğitim sistemi, özellikle de öğrenciler etkilenecektir. Çünkü öğretmenler, “öğrencileri için model rolündedir. Çocuklar kendi güduları kadar hem yetişkin hem de akranların özellikle öğretmenlerin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadırlar. Dolayısıyla bireylerin yetişmesinde önemli bir katkısı olan öğretmenlerin mesleğe yönelik şekilleri, kendilerini etkilediği kadar öğrencilerin gelişimlerini de etkilemektedir. Benzer görüşte olan Küçükahmet (2003)'de tutumların, öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden birisi olduğunu ve özellikle mesleğe, öğrenciye ve okul çalışmalarına yönelik tutumların, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki ettiğini vurgulamaktadır.

2.1.5. Okul Yaşam Kalitesi (OYK)

Yaşam kalitesi, bireysel bakış açısına göre genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma duygusu ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler bireyin yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Linnakyla ve Brunell, 1996, 205, Akt: Sarı, 2007, 70). Genel iyi olma durumu, bireyin potansiyelini tatmin etme fırsatları ve sosyal ilişkilerde pozitif düşünceler şeklinde ifade edilen bireysel ve toplumsal beklentiler içeren yaşam kalitesi kavramı (Schmidt ve Lunenburg, 1989) ilk kez Epstein ve Mc Partland (1976) tarafından okullara uyarlanmıştır (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Günümüzde çoğunlukla okul memnuniyeti (Sartori, 2001) ve öğrencilerin okul yaşantısına ve iklimine katılımları sonucunda ortaya çıkan okulla ilgili faktörler ve eğitim tecrübeleri tarafından belirlenen genel mutluluk hali” (Karatzias, Power, ve Swanson, 2001) şeklinde tanımlanan okul yaşam kalitesinin okulun hem formal hem de informal beklentiler, sosyal ve görevle ilişkili deneyimler, otorite figürleri ve meslektaşlar ile ilişkilerden oluştuğu ve bireyin genel yaşam kalitesini etkilediği belirtilmektedir (Epstein ve Mc Partland, 1976, Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşam kalitesi, okulların ne kadar etkili oldukları ile ilgili verileri ilgili kişilere sunabilmeleri açısından giderek önem kazanan bir kavramdır (Karatzias, Power and Swanson, 2001). Okul yaşam kalitesi okulların hedeflerini gerçekleştirebilmesi açısından ve velilerin çocuklarını emanet ettikleri okulların durumu hakkında bilgi edinmesi bakımından önemli bir göstergedir. Çünkü okul yaşam kalitesi, okul stresi ve negatif hislerle negatif, mutluluk, özgüven ve pozitif hislerle pozitif bir ilişki içindedir (Karatzias, Papadioti –Athanasıou, Power and Swanson, 2001). Okul yaşam kalitesini algılama düzeyi olumlu bir şekilde arttıkça yaşam alanı okul olan bireylerin memnuniyet düzeyi artacak ve bireyler görevlerine ait sorumlulukları yerine getirmede daha istekli ve başarılı olacaklardır. Okullarda en büyük sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri eğitim-öğretim ortamının etkililiği belirleme açısından oldukça önemlidir.

2.1.5.1. Okul Yaşam Kalitesinin Değişkenleri

Epstain ve McPartland 1978 yılında kavramsallaştırdıkları okul yaşam kalitesi kavramını öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin sınıf içi çalışmaları ve öğrencilerin öğretmenlerine karşı reaksiyonları olmak üzere üç ana boyutta incelemişlerdir (Akt: Sartori, 2001). Epstain ve McParland'dan sonra diğer araştırmacılar okul yaşam kalitesine öğrenci davranışları, öğrenci-öğrenci ilişkisi ve öğretmenlerin okul algılarını eklemişlerdir (Shaposka, 1997). Fitz-Gibbon and Kochan (2000), öğrenci sayısı ve kaynaklar, yaşam kalitesi, duygusal alan, davranışsal yetenekler alanı ve bilişsel başarı alanı olmak üzere beş temel okul performans göstergesi alanı tanımlarken, Karatzias, Power ve Swanson (2001) okul yaşam kalitesinin göstergelerini program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okulun değerler sistemi, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörler olarak belirlemişlerdir. Malın ve Linnakya (2001), yaptıkları araştırmada okul yaşam kalitesini okulda genel memnuniyet ve öğrenci-öğretmen ilişkilerine odaklı ele alırken Williams ve Batten (1981, Akt: Mok ve Flynn, 2002) okul yaşam kalitesinin alt boyutlarını, olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler, fırsatlar ve başarı şeklinde belirlemişlerdir.

Bu çalışmada Sarı (2007) tarafından öğretmenler ve öğrencilere yönelik olarak geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği' nin Öğretmen Formu kullanıldığından araştırma kapsamında okul yaşam kalitesinin değişkenleri Okula Yönelik Duygular, Statü, Okul Yönetimi, Öğretmenler, Öğrenciler ve Öğretim olarak ele alınmıştır. Aşağıda okul yaşam kalitesi ölçeği çerçevesinde ele alınan değişkenlerin ayrıntılı açıklamaları yer almaktadır.

2.1.5.1.1. Okula Yönelik Duygular

Okula Yönelik Duygular adı altında birleştirilen olumlu duygu ile olumsuz duygu boyutları, okul yaşam kalitesinin ana değişkenleri olarak da ele alınabilir. Çünkü diğer boyutlar bu iki genel boyutu da yakından etkilemektedir (Sarı, 2007). Kendini okulda değerli ve önemli hissedene, diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle olumlu iletişim içinde olan, okul yönetiminden ve öğretim programından hoşnut olan öğretmenin okula yönelik duyguları da olumlu olacak ama eğer bunların tam tersi olursa okul yaşam kalitesine ilişkin algısı olumsuz olacaktır. Okula yönelik duygular boyutu, okul

hakkındaki olumlu ve olumsuz bütün duygu, düşünce ve tutumları içermektedir. Bu boyutta okula karşı olan tutumlar, hisler, kısaca okula karşı sahip olunan bütün duygular incelenmektedir (Mok ve Flynn, 2002).

2.1.5.1.2. Statü

Okul yaşam kalitesinin bu boyutunda öğretmenlerin okulda kendilerini bir birey olarak ne düzeyde önemli ve değerli hissettikleri incelenmektedir. Öğretmenler yaşantılarının önemli bir kısmını geçirdikleri okullarında mutlu olmak, birey olarak öğrenciler, diğer öğretmenler ve veliler tarafından önemsenmek ve değerli olduklarını hissetmek isterler. Önemsenen öğretmen mutlu olur ve başarılı olmak için çaba gösterir. Öğretmenlerin başarılı olması için gereken mutluluğu yakalaması, değerli olduğunu hissetmesi ve kendilerine güvenmeleri gerekmektedir. Her hangi bir ortamda kendini değerli ve önemli hissetmeyen bireylerin bulunduğu ortama ısınması, kendisini orada mutlu hissetmesi ve bunun sonucunda o ortamda başarılı davranışlar göstermesi zordur. İnsanlar, içinde buldukları toplumda bilmek, bilinmek ve o topluluğun bir üyesi olduklarını hissetmek isterler (Pagano, 1991, Akt: Sarı 2007, 79).

2.1.5.1.3. Öğretmen – Öğrenci İletişimi

Toplumsal bir kurum olan okulda, sürekli birbiriyle etkileşim ve iletişim halinde olan birçok birey vardır; öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, hizmetliler, veliler gibi. Bu bireylerin iletişimlerdeki kalite, doğrudan ve dolaylı olarak, okulun genel kalitesi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuldaki bireyler arasında nitelikli bir iletişim örüntüsü varsa, herkes birbirini doğru bir şekilde anlayacağından, bireylerin birbirinden beklentileri netleştirilip açıklığa kavuşturulacak ve böylece eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gereken en birincil koşullardan biri sağlanmış olacaktır (Sarı, 2007, 80).

Yapılan araştırmalar, genel anlamda okul yaşamında memnuniyet düzeyinin daha sıcak öğretmen öğrenci ilişkileri sonucunda daha da geliştirilebileceğini göstermektedir (Malın ve Lynnakya, 2001). Okulda en yoğun iletişim kurdukları bireylerden biri olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını arttırlar (Hoşgörür, 2002, 78). Sartori'ye göre de (2001) öğretmenler daha iyi bir ortam sağlayabilmek için; öğrencileri

ile iyi iletişim kurmalı ve onları katı disiplin yöntemleri ile kontrol etmeye çalışmak yerine insancıl yöntemlerle kontrol etmeye çalışmalıdır.

2.1.5.1.4. Öğrenci – Öğrenci İletişimi

Çocuğun ya da gencin toplumsallaşması sürecinde önemli bir işlevi olan akran etkileşimi, birey için önemli bir bilgi kaynağıdır. Çocuk akran grubunda, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan yasak (tabu) konuların burada rahatça tartışılması ve konuşulması olanağını bulur. Evde çeşitli söz ve hareketleri eleştirilen ve direnişle karşılanan birey, bu ortamda kendini rahat hisseder, hoşça zaman geçirir. Akran grubunun bir başka işlevi de, çocuğun toplumsal ufuklarını, görüş açısını genişletmesi, farklı deneyimler edinmesini sağlamasıdır. Normlara bağlanmak ve bu normlara uymak yine bu akran gruplarında kazanılan davranışlardır. Bunun yanı sıra akran gruplarında birey, aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, işbirliği yapma gibi yaşantılar kazanır (Tezcan, 1988, 170 – 172).

2.1.5.1.5. Okul Yönetimi

Eğitim sistemini bir bütün olarak çözümlene ve birleştirmeyi amaçlayan eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak adlandırılan okul yönetiminin temel amaçları, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin Genel ve Özel Amaçları ile Temel İlkeleri doğrultusunda değişikliklere yanıt vermek üzere insan ve madde kaynaklarının harekete geçirilmesi ile öğrencilere istendik bilgi, beceri ve davranışları bilimsel yöntemlerle kazandırabilmek ve insan kaynaklarının kendini gerçekleştirerek mutlu olabilmesini sağlamak olmalıdır (Bayrak,2001). Okul yönetiminin temel amacı etkililiği ve verimliliği sağlamak olsa da bu her zaman istenen ölçülerde gerçekleşmeyebilir. Çünkü okul toplumsallaşma sürecini sağlamakla yükümlüdür. Bu bakımdan kamu niteliğinde bir örgüttür. Örgütler yaşamlarını sürdürmek için çevrelerine sundukları ürünün çevre tarafından kabul edilmesi gerekir. Bu kabul edilme, örgütlere finansal anlamda girdi desteği sağlar. Bu sağlanmadığında örgütler durağanlaşma daha sonra da yok olma noktasına gelirler. Hâlbuki okul örgütünün ürünü çevre tarafından beğenilmese ve finansal olarak desteklenmese dahi okul yaşamını devletten aldığı destekle sürdürür (Erdoğan, 2000).

Okul yönetimi, okulda demokratik ortamı oluşturmaya yönelik çabalar ve uygulamaların arttırılması için gereken önlemleri almalı, aldığı kararlarda öğretmen ve öğrenci katılımını sağlamalı, eğitim sürecindeki planlama, farklı çalışma gruplarının oluşturulması, ders dışı toplumsal etkinliklere katılma gibi uygulamalarda, bu etkinlikler için harcanan zamanın kullanımı konusunda öğrencilere belli bir kontrol olanağı verebilmelidir. Derslerde öğrencinin aktif katılımı desteklenerek, öğretim yöntemlerinin dengeli bir şekilde kullanılması da yine yönetim tarafından teşvik edilmelidir (Kıncal, 2002, 106).

Bu boyut okulun yaşam sürecini düzenleyen ve bu süreci sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi gereken okul yönetiminin okulda nasıl algılandığını ölçmeye çalışan boyuttur. Okul yaşam kalitesinin düzeyi bakımından okul yönetimi oldukça önemli bir etkidir. Okul yöneticisinin hem kişisel hem de mesleki olarak sahip olduğu özellikler, okulun hangi nitelikte bir örgüt olacağını belirleyecektir (Sarı, 2007, 87).

2.1.5.1.6. Öğretim Programı

Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bir kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programdır (Varış,1996, 14). Demirel'e (2005, 6) göre ise öğretim programı, okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Okulda gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim programının (dersler, konular, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, değerlendirme biçimleri, zaman çizelgeleri vb.) öğretmen ve öğrencilerin okulun yaşam kalitesine yönelik algıları üzerinde önemli etkileri vardır. (Sarı, 2007, 93).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili olarak yapılmış araştırmalar, tarihsel sıra izlenerek mesleki tutumla ilgili araştırmalar ve okul yaşam kalitesiyle ilgili araştırmalar başlıkları altında özetlenerek ele alınmıştır.

2.2.1. Mesleki Tutumla İlgili Araştırmalar

Çelenk (1988) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiş ve farklı okullarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenliğin toplumdaki saygınlığı konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını, mesleği kendileri açısından yorumlayan maddelerde ise tutum puanlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çaresiz kalmadıkça mesleğe yönelmedikleri ve bayan öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Aşkar ve Erden'in (1987) yaptıkları araştırmada da bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkeklerden anlamlı derecede olumlu olduğu belirtilirken, Şahin (1992)'in yaptığı araştırmada, öğrencilerin genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergilemelerine rağmen cinsiyetin ve ailenin gelir düzeyinin tutumlar üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Saracaloğlu (1993)'nun; Fen ve Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili araştırmasında mezun olunan lise türüne göre tutumlarda anlamlı bir farklılık olmadığı fakat cinsiyet ve ailede öğretmen bulunup bulunmama değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda kızların erkeklere göre ve ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerin öğretmen bulunmayanlara göre tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Gürkan (1993)'nın, ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlik tutum puanları ile bireyin çevresi ile ilişkileri ve başkalarının gözüyle kendisini nasıl gördüğünü belirleyen özelliği arasında aynı yönde düşük ve anlamlı bir ilişki, bireyin kuvvetli ya da zayıf bir ben duygusuna sahip olma özelliği ve çevresine karşı güven duyma özelliği arasında ters yönde düşük ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik tutum puanları ile bireyin saldırgan ya da uyumlu kişilik özelliği, kendi benliğindeki id ve süper ego çatışması özelliği ve sosyal güç özellikleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Erden (1995) öğretmenlik meslek bilgisi derslerine öğretmen adaylarının gereken önemi vermediğini belirttiği çalışmasında, öğretmen olmaya istekli öğrencilerin tutum puanları ortalamalarının istekli olmayan öğrencilerden anlamlı

derecede yüksek olduğunu saptamış ve mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmeyen bir öğretmenden istenilen verimi elde etmenin çok güç olduğunu vurgulamıştır.

Bilgin (1996)' nin “ Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi” ne yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ve demokratik tutumları arasında ters orantı olduğu çocuk sayısı arttıkça demokratik tutumlarının da azaldığı görülmüştür. Aynı araştırmada mesleklerinde belli bir tecrübe bilincine ulaşmış, 26–30 yas arası öğretmenlerin bu meslek için en ideal dönemde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin; demokratik tutum ve boş vermiş tutum boyutları içerisinde, mezun oldukları kuruma göre manidar bir fark göstermemelerine karşın, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlere nazaran yüksek otokratik tutum sergilemelerinde, meslek hayatına erken yaşlarda başlamalarının ve diğer kurumlardaki kadar nitelikli bir eğitim sürecinden geçmemelerinin etkisi olabileceği ifade edilmiştir.

Sürücü (1997) tarafından yapılan öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen araştırmada öğrenciler cinsiyet, öğrenim durumu, iş durumu ve öğretmenlik yapacağı öğretim kademesi değişkenleri açısından incelenmiş, cinsiyet ve öğrenim durumunun adayların tutumları üzerinde etkili olmadığı, fakat ilköğretim kademesinde görev alacak olan adayların diğerlerine oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir

Öğretmenlik sertifikası programındaki öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini inceleyen araştırmasında Şenel (1999), adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Üstün, Erkan ve Akman (2004), Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerle tutum üzerine yaptıkları araştırmada örneklemedeki adayların mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirdikleri belirtilmiştir.

Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarını inceleyen Karahan (2005)'in araştırmasında öğretmenlerin olumlu tutuma sahip

oldukları, medeni duruma ve aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılaşmalar olduğu ve öğretmenlik tutumları ile İstanbul'da yasama süreleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada cinsiyete, yaşa, görev yaptıkları okul türüne, branşlarına, sınıf mevcuduna, mesleki deneyime, mezun oldukları eğitim kurumuna, mesleği isteyerek seçip seçmemeye, görev yapılan kurumda çalışsa süresine, çocuk sayılarına, doğdukları yere göre ise anlamlı farklılıklar saptanmamıştır.

Kaya ve Büyükkasap (2005)'in Fizik Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerle yaptıkları çalışmada da benzer biçimde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Aynı araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuş ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha olumlu tutum içerisinde oldukları saptanmıştır.

Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006) de Fen Bilgisi öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve ailesinde öğretmen olan adayların, olmayanlara göre daha olumlu tutum puanına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlik mesleğini 1-3. sırada tercih eden öğrencilerin, 7-10 ile 11 ve üstü sırada tercih edenlerden daha olumlu görüş bildirdikleri belirtilmiştir.

Tekerci (2008)'nin "Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi" adlı çalışmasında ilköğretime bağlı anasınıfında, bağımsız anaokulunda ve özel anaokulunda çalışan 300 okul öncesi öğretmeninden toplanan verilerin analizinde özel anaokulunda çalışan öğretmenler ile 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de demokratik tutum puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik öğretmen tutumuna sahip olduğu ve öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır.

Tanrıverdi (2008) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarıyla 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki amaç ve kazanımlara ulaşması arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik nötr tutuma sahip

oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, hizmet içi eğitim faktörünün, öğretmen tutumunu etkilemediği, mezun olunan kurum ve kıdem faktörünün ise mesleki tutumunun üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuş ayrıca okul öncesi eğitim programının yeterliliğini algılama düzeyinin öğretmenlerin tutumlarında farklılaşmaya yol açan önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş (2008), “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Evlilik Uyumları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğretmenlik tutumu ile cinsiyet ve evlilik süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunurken yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, alan, gelir düzeyi, evlenme biçimi, çocuk sayısı, eşin çalışma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeniyle ilgili anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Smith (1973), İngiltere’deki Garnett Üniversitesi’ndeki öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılaşmadığını fakat kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bauch (1982) ile Ramsey ve Ransley’in (1986) çalışmalarında öğretmenlerin tutumlarının öğretme davranışlarıyla ve öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Akt: Marchant, 1992).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmalardan Bontempo ve Digman (1985), Batı Virginia üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinde en çok “önemli bir meslek” ve “yapmaya değer bir iş” (% 83,2) seçeneklerini tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Brown (1992), Jamaika ve Doğu Karayip eyaletlerindeki stajyer öğretmenlerin meslek seçimini etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında adayların ilk sırada “çocuklara yardım etmeyi sevme” (Jamaika %30,5, Doğu Karayip %40), ikinci sırada da “topluma katkı” için bu mesleği yaptıklarını belirtmişlerdir. Su (1997) tarafından California’daki eğitim okulunda yapılan bir çalışmada yerli ve azınlık öğrencilerinin öğretmenlik mesleğinden gurur duydukları (%68 yerli,%73 azınlık)

sonucuna ulaşmıştır. Kyriacou, Hultgren ve Stephens (1999), Stavanger'deki ve York'taki öğretmen adaylarından bu mesleği seçmelerinde etkili olan kararları önem derecesine göre sıralamalarını istemiş, her iki grupta da en çok “öğretme işinden zevk alma” (Stavanger %84,5, York %87,5), “çocuklarla çalışmayı sevme” (Stavanger %56,3, York %87,1) seçeneklerinin işaretlendiğini belirlemiştir.

2.2.2. Okul Yaşam Kalitesiyle İlgili Araştırmalar

Sarı (2007) tarafından yapılan araştırmada Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi ve okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevi ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı bu araştırmada veriler 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öğretmenden “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ), “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” (DDBÖ), görüşme formları, kişisel bilgiler formu ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır.

OYKÖ' den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır. Okulların yaşam kalitesi sosyo-ekonomik düzey bakımından karşılaştırıldığında ise, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en düşük okul yaşam kalitesi ortalaması, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara aittir. Gözlem ve görüşme bulgularına göre, yüksek OYK' sine sahip okulda sınıfta gözlem yapılan öğretmen, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine uygun davranışları daha çok sergilemektedir. Buna paralel olarak, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine, OYK düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, iki okuldaki öğretmen – öğrenci iletişimi, kural belirleme süreci ve kuralların yaptırımları, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, okul – aile işbirliği ve öğrencilerin aile ortamının niteliği bakımından da okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki

örtük programın, düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösterdiği belirlenmiştir

Okul yaşam kalitesini; öğrencilerin okulla tatmin olmaları, sınıf işlerine bağlılık ve öğretmenlere olan tepkiler olarak tanımlayan Schmidt ve Lunenburg (1989), yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşan toplam 239 öğretmene ulaşarak öğrenci kontrol yaklaşımı, öğrenci kontrol davranışı ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Elde edilen bulguların sonuçlarına göre; şehir okullarının öğrenci kontrol yaklaşımı ve kontrol davranışları konularında şehir dışı ve kırsal alanlardan daha gözetimci olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin şehirlerde okul yaşam kalitesini algılarının şehir dışı ve kırsal alanlara göre daha negatif olduğu bulunmuştur.

“Okul Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Kontrol Yaklaşımları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada Schmidt (1992), 250 öğretmen ve 5000 öğrenciye ulaşmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili görüşleri, öğrencilerin okul ile yüksek oranda tatmin olmaları, öğrencilerin sınıf işlerine pozitif bağlılık göstermeleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin sonuçları arasında ters ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi, genel mutluluk ve memnuniyet ve öğrencilerin pozitif ve negatif deneyimleri bakış açısından okul etkinlik tiplerini tanımlayan Linnakyla (1995)’nin 50 okulda uygulama yaptığı araştırmasının sonucunda elde edilen bulgulara göre; Finlandiya’ da, okula karşı memnuniyetsizliğin büyük boyutta olduğu tespit edilmiştir.

Pang (1998), Hong Kong’ da bulunan beş ortaokuldaki toplam 2460 öğrencinin okul yaşam kalitesi ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında öğrencilerin memnuniyet duygusu ile okul yaşam kalitesi görüşleri arasında direkt bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Fırsat duygusu ise genel memnuniyet ve olumsuz bir etkiye sahip değildir.

Weston (1998), ailelerin ve çocuklarının eğitimden beklentilerini ve okulun eğitim kalitesine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında, ailelerin okulla ilgili en büyük isteklerinin, öğretmenlerin tutum ve becerileri ve okuldaki şiddet ile alkol ve

uyuşturucu kullanımının kontrol altına alınması ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bunları, akademik programa ve öğretime ilgi, okulun yaklaşımı, çocuklarının gelişimi hakkında ailelerin bilgilendirilmesi, rehberlik ve danışma servisleri, yöneticiler ve disiplin problemlerinin kontrolü ile ilgili istekler izlemiştir. Aile ve çocuklara okulu değerlendirmeleri için uygulanan ölçek sonuçlarında, çocuklarında ailelerinin görüşlerine benzer şekilde, okulla ilgili doyumlarını sırasıyla, okulda şiddet, alkol ve uyuşturucu kullanımının kontrol edilme düzeyine, disiplin düzeyine, okulun akademik çıktılarına, uzman öğretmenlerin varlığına ve öğretmenlerin tutum, davranış ve kalitelerine bağlı olarak değiştiğinin belirlendiği görülmüştür (Akt: Sarı, 2007).

Mok ve Flynn (1997) tarafından yapılan “Okul Yaşam Kalitesine Okul Büyüklüğünün Etkisi” adlı çalışmada “Okulun büyüklüğü öğrencilerin okul yaşam kalitesi görüşleri üzerinde etkili midir?” sorusuna cevap aranmıştır. 4949 öğrencinin katıldığı aştırmanın verileri okul yaşam kalitesi ölçeğinin uygulanması ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Analizler sonucunda öğrenci cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi ve okulun karma olup olmaması ile okul yaşam kalitesi algısı arasında ilişki bulunurken, okulun büyüklüğü ve okul yaşam kalitesi arasında ilişki olmadığı saptanmıştır.

Perry (2000) öğrencilerin yaşam doyumlarına okul yaşam kalitesinin etkisini incelediği çalışmasında 1500 öğrenciye Williams ve Batten’in (1981) olumlu etki, olumsuz etki, öğretmenle iletişim, statü, kimlik, olanaklar ve başarı olmak üzere 7 alt boyuttan oluşan 40 maddelik ölçeğini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda okul yaşam kalitesinin yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Leonard, Bourke ve Schofield (2000), “Okul Yaşamının Kalitesi ve İlkokullarda Yabancılaşma” isimli çalışmalarında öğrencilerin bulunduğu okulun çevresinin, stres düzeylerinin ve yabancılaşma derecesinin okul yaşam kalitesi algılarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Bu araştırmadaki veriler Okul Yaşamının Kalitesi Ölçeğini kullanarak 5. ve 6. sınıfta okuyan 19 sınıftaki 254 öğrenciden toplanarak elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin okulu mutsuz olunan ve davet edilmeden insanların gelmek zorunda oldukları bir yer olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson (2001) farklı kültürdeki Yunan ve İskoç öğrencilerinin yer aldığı araştırmasında 4., 5. ve 6. sınıfta okuyan 359 öğrenciden Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, Öğrenci Stres Envanteri, Genel İyi Olma Ölçeği, Kendine Saygı Ölçeği ve Olumlu ve Olumsuz Duygular Listesi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre İskoç öğrencilerinin Yunan öğrencilerine göre okul doyumunun (okul yaşam kalitesi) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hem Yunan hem de İskoç öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ile okulun olumlu etkileri arasında yüksek, okulun olumsuz etkileri ve okul stresi arasında ise düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Leoanard (2002), ilköğretim okullarındaki yaşam kalitesini incelediği araştırmasında 16 öğretmenden ve 5. ve 6. sınıfta olan 448 öğrenciden Ainley ve Bourke (1992) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanarak veriler toplamıştır. Araştırmada kişisel özellikler, aile yapısı, öğretmen özellikleri, okul iklimi, okul devamsızlığı gibi birçok değişkenin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okul devamsızlığı ile okullarının yaşam kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrencilerin diğerlerine oranla daha az devamsızlık yaptıkları, okula karşı olumsuz duygular içinde olan öğrencilerin de daha çok devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Okul Yaşam Kalitesi ve Mesleki Tutum ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ülkemizde okul yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalara çok rastlanmazken mesleki tutum ile ilgili yapılan araştırmaların ise daha fazla olduğu söylenebilir. Okul yaşam kalitesi ile ilgili yurt içinde rastlanan araştırmaların daha çok yurt dışı kaynaklar içerdiği yurt dışında yapılan araştırmaların da yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Yurt içinde ve yurt dışında okul yaşam kalitesi ile ilgili yapılan araştırmalarda okul yaşam kalitesinin çoğunlukla öğrenciler açısından incelendiği ayrıca öğretmen-öğrenci iletişiminin, öğrencilerin ve öğretmenlerin okullarını algılayış biçimlerinin, okul yaşam kalitesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen durumların, okulda uygulanan açık programın yanında okulların örtük programının üzerinde durulduğu görülmektedir.

Mesleki Tutum ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla hizmet öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile ilgili araştırmalara rastlanmakta ve tutumların çoğunlukla cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Okul yaşam kalitesi algısı ve mesleki tutumu birlikte ele alan ve bu araştırmayı yaparken öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerini farklı değişkenler açısından irdeleyen araştırmalara ise rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerini belirlemeye yönelik olarak nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu mevcut haliyle ortaya koymayı amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan birey, nesne veya diğer olaylar kendi koşulları içinde müdahale edilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2003, 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam) devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşmanın zaman ve ekonomik olanaklar açısından mümkün olmaması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgiler doğrultusunda orantılı bir şekilde tabaka örneklem yöntemiyle 13 devlet ve 2 özel okul belirlenmiş ve toplam 414 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	246	59.4
	Erkek	168	40.6
	TOPLAM	414	100
Yaş	25-29	46	11.1
	30-34	90	21.7
	35-39	105	25.4
	40 ve Üstü	173	41.8
	TOPLAM	414	100
Medeni Durum	Bekâr	81	19.6
	Evli	333	80.4
	TOPLAM	414	100
Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumu	Evet	313	75.6
	Hayır	101	24.4
	TOPLAM	414	100
Mezun Oldukları Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	64	15.5
	Eğitim Yüksekokulu	42	10.1
	Eğitim Fakültesi	170	41.1
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	14.5
	Lisans Tamamlama	34	8.2
	Diğer	44	10.6
	TOPLAM	414	100
Mesleki Kıdem	0-4	22	5.3
	5-9	76	18.4
	10-14	109	26.3
	15-19	70	16.9
	20 ve Üstü	137	33.1
	TOPLAM	414	100

Tablo 1 (Devamı)

		N	%
Eğitim-Öğretim Kademesi	I.Kademe(Sınıf Öğretmeni)	226	54.6
	II.Kademe (Branş Öğretmeni)	188	45.4
	TOPLAM	414	100
Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt SED	107	25.8
	Orta SED	140	33.8
	Üst SED	167	40.3
	TOPLAM	414	100
Öğretim Şekli	Normal Öğretim (Tam Gün)	64	15.5
	İkili Öğretim (Sabahçı-Öğlenci)	350	84.5
	TOPLAM	414	100
Öğrenci Sayısı	24 ve Altı	44	10.6
	25 – 34	120	29.0
	35 – 44	215	51.9
	45 ve Üzeri	35	8.5
	TOPLAM	414	100

N = 414

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin çoğunluğu (% 59.4) kadın, % 40.6'sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden % 11.1'i 25-29 yaş, %21.7'si 30-34 yaş, % 25.4'ü 35-39 yaş, %41.8'i 40 ve üstü yaş aralığında olup % 19.6'sı bekâr, %80.4'ü evlidir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75.6) çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 1.7'si ilköğretmen okulu, % 13.8'i eğitim enstitüsü, %10.1'i eğitim yüksekokulu, % 41.1'i eğitim fakültesi % 14.5'i fen-edebiyat fakültesi, % 8.2'si lisans tamamlama, % 10,6'sı ise diğer fakülte mezunudur. Ayrıca % 5.3'ü 0-4 yıl, %18.4'ü 5-9 yıl, %26.3'ü 10-14 yıl, % 16.9'u 15-19 yıl ve % 33.1'i ise 20 yıl ve üzeri mesleki kademelere sahip olan öğretmenlerdir.

Araştırmada, %54.6'sı I.Kademe, %45.4'ü ise II. Kademe çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların % 25.8'i alt sosyo-ekonomik, %33.8'i orta sosyo-ekonomik ve %40.3'ü üst sosyo-ekonomik düzeydedir. Ayrıca %15.5'i normal öğretim (tam gün) % 84.5'inin ikili öğretim (sabah ve öğlen) yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin

%10.6'sının sınıflarındaki öğrenci sayısı 24 ve 24'den az, %29'unun sınıflarındaki öğrenci sayısı 25-34, %51.9'unun sınıflarındaki öğrenci sayısı 35-44, %8.5'inin sınıflarındaki öğrenci sayısı 45 ve üzeridir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında Sarı (2007) tarafında geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) Öğretmen Formu ve Gök, Okçabol, Akpınar, Caner, Erkin ve Ünlühisarcıklı (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)

Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği öğretmen formu ile ilgili bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Boyutlar ve Genel Özellikleri

Boyut 1-Okul Yönetimi: Okul yöneticilerinin okulda katılımcılığa verdikleri önem, öğretmen ve öğrencilerle kurdukları iletişimin düzeyi, öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik duyarlık düzeylerini irdeleyen ifadelerin yer aldığı toplam 12 maddeden oluşmaktadır.

Boyut 2-Öğretmenler: Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeyleri vb. ile ilgili ifadelerin yer aldığı toplam 12 maddeden oluşmaktadır.

Boyut 3-Okula Yönelik Duygular: Okula yönelik olumlu ve olumsuz tutumların ifade edildiği toplam 10 maddeden oluşmaktadır.

Boyut 4-Öğrenci-Öğrenci İletişimi: Okuldaki öğrenci – öğrenci iletişimini irdeleyen ifadelerin toplandığı toplam 7 maddeden oluşmaktadır.

Boyut 5- Statü: Okulda öğretmenlerin birer birey olarak kendilerini ne düzeyde önemli ve değerli hissettiklerini belirlemeyi hedefleyen toplam 5 maddeden oluşmaktadır.

Boyut 6- Öğretim Programı: Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin düşüncelerini içeren ifadelerin yer aldığı toplam 4 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek, her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirmenin (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Biraz Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) yapıldığı toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 33'ü (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. maddeler) olumlu, 17'si ise (7, 9, 12, 13, 15, 19, 20, 24, 32, 34, 35, 37, 40, 45, 48, 49 ve 50. maddeler) olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan 250'dir.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları)

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin öğretmenlere uygulanan formunun geliştirilmesinde, araştırmacı tarafından öğrenci formunun geliştirilmesinde izlenen aşamalar izlenmiştir. Hazırlanan denemelik ölçek 214 maddeden oluşmuş ve toplam 458 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS 11.5 programı kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerde öncelikle ölçek kapsamına alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde – toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 164 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, temel eksenler (principal components) faktör çıkarma yöntemi ve alt ölçekler arasındaki korelasyon değeri .32'nin altında olduğu için orthogonal (varimax) döndürme işlemi kullanılarak yapılmıştır.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin şimdiki yapısını oluşturan altı alt ölçeğin ve ve bu alt ölçekleri oluşturan 50 maddenin ön plana çıktığı görülmüştür. Kalan 50 maddeye ait aritmetik ortalamalar 2.16 – 4.01, standart sapmalar .70 – 1.28 arasında değişmektedir. Bunların yanı sıra, verilerin toplandığı bireylerin 50 maddeden aldıkları toplam puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada alt %27 ve üst %27' lik gruplar oluşturularak maddelerin bu iki grubu birbirinden ayırt edip etmediği incelenmiş ve tüm maddelerin grupları anlamlı ($p=.001$) bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Yedi iterasyonda ulaşılan bu çözüm için KMO örneklem yeterliliği değeri de (.94) anlamlı bulunmuştur.

Toplam varyansın % 53.21'ini açıklayan altı alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığı yada iki yarısı arasındaki tutarlılığı hakkında fikir elde etmek amacıyla test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değeri ise birinci alt ölçek için .92, ikinci alt ölçek için .90, üçüncü alt ölçek için .89, dördüncü alt ölçek için .75, beşinci alt ölçek için .65 ve altıncı alt ölçek için .46 olarak hesaplanırken, ölçeğin tamamı için .79, birinci kısım için .94, ikinci kısım içinse .88 değerinde elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından ölçeğin benzer ölçeklerle geçerliliğini ölçmek amacı ile konu olarak benzerlik gösteren ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Seidman ve Zager (1986) tarafından geliştirilen Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği ve Şahin (1999) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği kullanılarak OYKÖ' de yer alan bazı alt boyutların bu ölçeklerde yer alan benzer alt ölçeklerle gösterdikleri korelasyonlar incelenmiştir.

“Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği”ndeki Görülen İdari Destek ve Öğrencilere Yönelik Tutumlar boyutları kullanılmış ve bu boyutların OYKÖ'deki Okul Yönetimi ve Öğrenciler boyutları ile korelasyonları incelenmiştir. OYKÖ' deki “Yönetim” boyutu ile ÖTÖ'deki “Görülen İdari Destek” boyutu arasında ($r:.64, p<0.01$) ve OYKÖ'deki “Öğrenciler” boyutu ile ÖTÖ'deki “Öğrencilere Yönelik Tutumlar” boyutu arasında ($r:.60, p<0.01$) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. ÖTÖ'den toplam bir puan elde edilemediğinden, öğretmenlerin OYKÖ'den aldıkları toplam puanların da ÖTÖ'deki bu boyutlarla korelasyonları incelenmiş ve OYKÖ toplam puanının Görülen İdari Destek boyutu ile .63, Öğrencilere Yönelik Tutumlar ile ise .66 değerinde anlamlı ilişki ($p<0.01$) gösterdiği belirlenmiştir.

“İş Doyumu Ölçeği”ndeki İşin Kendisi, Yönetim, Bireylerarası İlişkiler, Başarı-Saygınlık-Tanınma ve Veli-Öğrenci İlgisizliği alt ölçekleri kullanılmış ve bu boyutların OYKÖ'deki Olumlu-Olumsuz Duygu, Yönetim, Statü, Öğretmenler ve Öğrenciler boyutları ile korelasyonları incelenmiştir. İş Doyumu ölçeğindeki “İşin Kendisi” boyutunda yer alan maddeler ile OYKÖ'deki Okula Yönelik Duygular ile ilişkisi incelenmiş bu iki boyut arasındaki ilişki ($r:.47, p<0.01$) anlamlı bulunmuştur. “İş Doyumu Ölçeği”ndeki “Okul Yönetimi” boyutu ile İDÖ'deki “Yönetim” boyutu arasındaki ilişkinin de ($r:.52, p<0.01$) anlamlı olduğu görülmüştür. Başarı-Saygınlık-Tanınma alt ölçeği ile OYKÖ'deki Öğretmenler ve Statü boyutları arasındaki ilişki

incelenmiş ve aralarındaki korelasyon değeri Öğretmenler alt ölçeği için .51 ($p<0.01$), Statü alt ölçeği için ise .47 ($p<0.01$) anlamlı bulunmuştur. İş Doyumu Ölçeği'ndeki Veli-Öğrenci İlgisizliği alt ölçeğinin OYKÖ'deki Öğrenci boyutuyla ilişkisi incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda da iki alt ölçek arasında .47 düzeyinde anlamlı ($p<0.01$) bir ilişki bulunmuştur.

3.3.2. Öğretmen Tutum Ölçeği

Gök ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Tutum Ölçeği” 40 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu 40 ayrı özellik beşli Likert tipi derecelendirmeden (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarından oluşan 3.374 kişilik bir örneklem üzerinde yapılmıştır. İç tutarlılığa işaret eden alfa korelasyon katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyon katsayıları düşük olan maddelere bakıldığında, bu maddelerin genelde ters yönde yazılmış maddeler olduğu, kendi aralarında yüksek korelasyon gösterdiği, dolayısıyla ölçek içinde bir alt-boyuta işaret edebileceği belirlenmiştir. Nitekim bu maddelerin diğer maddeler ile paralel şekilde yeniden kodlanması ve madde- toplam korelasyon katsayıları 0,15'ten küçük olan iki maddenin çıkarılması durumunda ölçeğin iç-tutarlılığına işaret eden alfa korelasyon katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere, ölçeğin kavramsal boyutlarının örneklemden elde edilen veriler ile ortaya çıkan faktörlerle olan tutarlılığını saptamaya yönelik bir faktör analizi yapılmıştır (Principal Component Analysis, Varimax Rotation). Tüm maddelerin paralel kodlanması ile ortaya çıkan verilerin beş faktöre zorlanarak yapılan analizinde ortaya çıkan faktörlerin değişkenin (varyansın) yüzde 32 sini açıkladığı ve 1) alana giriş özellikleri, 2) mesleki hazırlık, 3) mesleki kimlik, 4) mesleki süreç ve 5) mesleki süreçleri etkileyen dış etmenler şeklinde belirlenmiş olan boyutlar ile tutarlılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu durum da öğretmen tutum ölçeğinin yapı geçerliliğine ilişkin bir kanıt olarak benimsenmiştir

Öğretmen tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları tamamlandıktan sonra, ilerde yapılacak çalışmalarda kullanılmak üzere ölçeğin alt-boyutlarının saptanması amacıyla bir faktör analizi yapılmıştır. Burada öğretmen, öğretmen adayı ve

öğretim elemanlarından edinilen veriler kullanılmıştır. Öncelikle faktörler serbest bırakıldığında sonuçlar değişkenin yüzde 46'sını açıklayan 10 faktöre işaret etmiştir. Daha sonra faktörlerin biri I değerlerine (eigenvalue) göre grafiği incelendiğinde, değişkenin yüzde 30'unu açıklayan 4 faktörün ölçeğin alt-boyutlarını daha sağlıklı bir biçimde betimleyebileceği düşünülmüş, kavramsal olarak da dört faktörün daha açıklayıcı olduğu görülmüştür.

Faktörlerin kavramsal boyutları saptanmaya çalışıldığında birinci faktörü oluşturan maddelerin "insancıl Düşünsel Yaklaşım"a işaret eden, başta ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, "Alana Giriş Özellikleri" olarak dikkate alınmış olan inanç, tutum ve beklentileri yansıttığı düşünülmüştür. İkinci faktör, başta daha çok "Mesleki Hazırlık" olarak düşünülmüş olan boyutu içeren özel bilgi, çağdaşlık, düşünsel ve duyuşsal hazırlık bağlamında görüş ve bakış açısı bildiren maddelerden oluşmaktadır ve "Mesleki Sorumluluk ve Ayırmıcılık" boyutu olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörün başta "Mesleki Süreçleri Etkileyen Etmenler" ve "Mesleki Süreç" alanlarından oluşmakta olduğu görülmüş, ve "Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum" şeklinde adlandırılmıştır. Son faktördeki maddelerin ise genelde "Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum'a işaret ettiği ve başta sözü edilen "Mesleki Kimlik" boyutunu bir ölçüde yansıttığı düşünülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla ilk olarak Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dekanlığı aracılığıyla valilik makamına gerekli izinler için başvuru yapılmış ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla Valilik onay belgesi alınmıştır. Alınan onay belgesiyle örnekleme alınan ilköğretim okullarına gidilerek, okul yöneticileri ile veri toplama araçlarının uygulanması konusunda izlenecek yöntem ve çalışma takvimi hakkında görüşülmüştür. Görüşmeler sonunda veri toplama araçlarının, öğretmenlere dağıtılması ve toplanması işlemlerinin araştırmacı ve rehber öğretmenin bulunduğu okullarda rehber öğretmenle birlikte gerçekleştirilmesi ve belirlenen günlerde araştırmacı tarafından topluca alınmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Rehber öğretmenin olmadığı ve araştırmacının çeşitli sebeplerden dolayı öğretmenlerle iletişim kuramadığı okullarda veri toplama araçlarının dağıtılması ve toplanması işlemleri okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar Aralık 2008 - Şubat 2009 tarihleri arasında,

gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleşmiş ve belirlenen günlerde okullara gidilerek veri toplama araçları teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında “SPSS for Windows 11.5” paket programı yardımıyla yapılmış, araştırmanın amacına uygun olarak aşağıda açıklanan istatistiksel analizler kullanılmıştır:

1. Adana İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.
2. Adana İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerinin cinsiyete, yaşa, medeni duruma, çocuk sahibi olup olmama durumuna, mezun olunan okul türüne, mesleki kıdeme, görev yaptığı eğitim-öğretim kademesine (I. kademe/ II. kademe), okulun sosyo-ekonomik düzeyine, okulun öğretim şekline (normal öğretim - ikili öğretim), sınıflardaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t- testi ve/veya varyans analizi hesaplamaları yapılmıştır.

Grupların ikili karşılaştırmalarında dağılımlara ait varyanslar eşit olmadığında, gözlenen anlamlı farkların, hangi gruplar arasındaki farklara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek üzere ise grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann – Whitney U testleri yapılmıştır. Mann – Whitney U testi, en az sıralama ölçeğinde veriler elde edildiğinde, aynı evrenden seçilen iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında kullanılır. Bu test ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli, puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır ve puanların normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak da bilinir. (Büyüköztürk, 2002, 149-150).

Varyans analizleri sonucunda gruplara ait varyansların eşit olmadığını belirlediği durumlarda da Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. İlişkisiz iki ya da daha

çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eden Kruskal-Wallis testi “puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta (örnekleme) normal dağılım ve varyansların eşitliği” varsayımlarını gerektirmediği için tek yönlü varyans analizine alternatif bir tekniktir ve parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA’nın normallik ve varyansların eşitliği varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda önerilir (Büyüköztürk, 2002, 152-153).

3. Adana İli Merkez İlçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına göre düşük, orta ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin “Öğretmen Tutumu Ölçeği” puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ancak bu analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı belirlendiğinden veriler üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Daha sonra da gruplar arasında gözlenen farkların hangi gruplar arasındaki anlamlı farka bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testleri yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, örnekleme alınan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ve mesleki tutumlarına ilişkin verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi”, “Statü” ve “Öğretim Programı” alt ölçekleri ile “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” nden aldıkları toplam puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

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

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

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Okul Yönetimi” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalama 42.89, standart sapma 8.69; “Öğretmenler” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalama 45.75, standart sapma 7.38; “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalama 37.09, standart sapma 8.30; “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalama 21.40, standart sapma 5.45; “Statü” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalama 20.78, standart sapma 2.66; “Öğretim Programı” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalama 14.27, standart sapma

2.86'dır. "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" toplam puanlarına ait aritmetik ortalamanın 182.20, standart sapmanın ise 26.54 olduğu görülmektedir.

4.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin; "İnsancıl Düşünsel Yaklaşım", "Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık", "Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum" ve "Mesleğe Karşı Tutum" alt boyutlarından oluşan "Öğretmen Tutum Ölçeği" puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapmaları göstermektedir.

Tablo 3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin (N=414) "Öğretmen Tutum Ölçeği" Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Puanları	\bar{X}	Ss	Min – Max
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım Alt Ölçeği	30.55	3.27	8 – 40
Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık Alt Ölçeği	48.69	5.81	12 – 60
Öğrenci Ve Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölçeği	41.70	4.21	13 – 65
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24.20	2.80	7 – 35
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puanları	145.15	10.89	40 – 200

Tablo 3 incelendiğinde; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin "İnsancıl Düşünsel Yaklaşım" alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamanın 30.55, standart sapmanın 3.27; "Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık" alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamanın 48.69, standart sapmanın 5.81; "Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum" alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamanın 41.70, standart sapmanın 4.21; "Mesleğe Karşı Tutum" alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamanın 24.20, standart sapmanın 2.80; "Öğretmenlik Tutum Ölçeği" toplam puanlarına ait aritmetik ortalamanın 145.15, standart sapmanın ise 10.89 olduğu görülmektedir.

4.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmelerin Okul Yaşam Kalitesi Alguları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi İle İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve "Öğretmen Tutum Ölçeği" puanlarının cinsiyet, yaş,

medeni durum, çocuk sahibi olup-olmama durumu, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim-öğretim kademesi (I ve II. Kademe), okulun sosyo-ekonomik düzeyi, okulun öğretim şekli (normal öğretim, ikili öğretim) ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre analiziyle elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.3.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Bayan N=246		Erkek N=168		t	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Okul Yönetimi Alt Ölçeği	41.92	8.92	44.30	8.59	-2.764	.006
Öğretmenler Alt Ölçeği	45.84	6.82	45.63	8.15	.277	.782
Okula Yönelik Duygular Alt Ölç.	36.50	8.30	37.96	8.23	-1.736	.083
Öğrenci-Öğrenci İletişimi Alt Ölç.	21.29	5.11	21.57	5.93	-.510	.610
Statü Alt Ölçeği	20.89	2.60	20.62	2.73	1.027	.305
Öğretim Programı Alt Ölçeği	14.41	2.72	14.05	3.05	1.239	.216
OYKÖ Toplam Puan	180.87	25.50	184.14	27.96	-1.232	.219

P<.05

Cinsiyete göre öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 4 incelendiğinde, “Okul Yönetimi” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 41.92, erkek öğretmenler için 44.30; “Öğretmenler” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 45.84, erkek öğretmenler için 45.63; “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 36.50, erkek öğretmenler için 37.96; “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçeğine ait

aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 21.29, erkek öğretmenler için 21.57; “Statü” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 20.89, erkek öğretmenler için 20.62; “Öğretim Programı” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 14.41, erkek öğretmenler için 14.05 ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 180.87, erkek öğretmenler için 184.14 olduğu görülmektedir. İki grubun puanları arasındaki farklılıklar, “Okul Yönetimi” alt ölçeğinde erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer puanlar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Öğretmen Tutumu Ölçeği” puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Bayan N=246		Erkek N=168		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım Alt Ölç.	30.18	3.09	31.08	3.46	-2.774	.006
Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık Alt Ölç.	43.30	6.08	43.95	6.83	-1.020	.308
Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölç.	41.56	4.07	41.90	4.41	-.814	.416
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24.11	2.67	24.33	2.97	-.803	.422
Öğretmen Tutum Ölçeği Top. Puanları	144.81	10.45	145.66	11.52	-.777	.438

$P<.05$

Cinsiyete göre öğretmenlerin Öğretmen Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 5 incelendiğinde, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 30.18, erkek öğretmenler için 31.08; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 43.30, erkek öğretmenler için 43.95; “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 41.56, erkek öğretmenler için 41.90; “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 24.11,

erkek öğretmenler için 24.33 ve “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaların bayan öğretmenler için 144.81, erkek öğretmenler için 145.66 olduğu görülmektedir. İki grubun puanları arasındaki farklılıklar, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğinde erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer puanlar arasındaki farkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Yaş Durumu								F	p
	25–29 yaş N= 46		30–34 yaş N=90		35–39 yaş N=105		40 + yaş N=173			
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Okul Yönet. Alt Ölç.	43.43	8.01	40.36	8.42	42.02	9.20	44.58	8.37	5.276	.001
Öğretmenler Alt Ölç.	45.56	7.87	44.42	6.98	44.43	7.05	47.30	7.41	4.775	.003
Okula Yön. Duy. A Ö.	36.36	8.99	33.71	8.06	35.63	8.05	39.92	7.47	14.112	.000
Öğr-Öğr. İletiş. Alt Ö.	20.15	6.08	20.02	5.86	20.85	5.09	22.79	4.98	7.110	.000
Statü Alt Ölçeği	20.69	2.43	20.65	2.64	20.76	2.82	20.89	2.64	.190	.903
Öğret. Prog. Alt Ölçeği	14.95	2.68	14.45	2.86	14.02	3.03	14.13	2.80	1.379	.249
OYKÖ. Top. P.	181.17	28.98	173.63	24.63	177.75	26.35	189.64	25.13	9.176	.000

$P<.05$

Tablo 6 incelendiğinde, “Okul Yönetimi” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (40.36) 30–34 yaş; en yüksek ortalamanın (44.58) ise 40 ve üzeri yaş öğretmenlere; “Öğretmenler” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (44.42) 30–34 yaş; en yüksek ortalamanın (47.30) ise 40 ve üzeri yaş öğretmenlere; “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (33.71) 30–34 yaş; en yüksek ortalamanın (39.92) ise 40 ve üzeri yaş öğretmenlere; “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (20.02) 30–34 yaş; en yüksek ortalamanın (22.79) ise 40 ve üzeri yaştaki öğretmenlere; “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanları açısından da en düşük

ortalamanın (173.63) 30–34 yaş; en yüksek ortalamanın (189.64) ise 40 ve üzeri yaştaki öğretmenlere ait olduğu ve grupların ortalamaları arasındaki farkların $P < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, gruplar arasındaki farkların “Okul Yönetimi” alt ölçeğinde 25–29 yaş ile 30–34 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları arasında 30-34 yaş grubundaki öğretmenler lehine; “Öğretmenler” alt ölçeğinde 40 ve üzeri yaştaki öğretmenler ile 30-34 yaş ve 35-39 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları arasında 40 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. “Okula Yönelik Duygular” ve “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçeklerinde ise gruplar arasındaki farklılıkların 25–29 yaş, 30–34 yaş ve 35–39 yaş grubundaki öğretmenler ile 40 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin puanları arasında 40 ve üzeri yaştaki öğretmenler lehine bulunan farklardan kaynaklandığı, diğer gruplar arasındaki farkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. “Statü” alt ölçeğine ait en düşük ortalama (20.65) 30–34 yaş; en yüksek ortalama (20.89) ise 40 ve üzeri yaş öğretmenlere; “Öğretim Programı” alt ölçeğine ait en düşük ortalama (14.02) 35-39 yaş; en yüksek ortalama (14.95) ise 25-29 yaş grubundaki öğretmenlere aittir. Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin yaşlarına göre “Statü” ve “Öğretim Programı” alt ölçeklerine ait puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 7, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre Öğretmen Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Yaş Durumu								F	p
	25-29 yaş N= 46		30-34 yaş N=90		35-39 yaş N=105		40 + yaş N=173			
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İn. Düş. Yak. Alt Ölçeği	30.45	2.88	30.60	2.95	30.79	3.07	30.41	3.64	.311	.817
Mes. Sor. ve Ayrım. Alt Ölç	43.84	6.18	41.77	5.86	42.40	6.31	45.13	6.43	7.342	.000
Öğr. ve Öğren. K Tut. Alt Ö.	42.13	3.49	41.40	4.11	42.11	4.34	41.49	4.36	.789	.500
Mes. Karşı Tut. Alt Ölçeği	24.30	2.65	24.07	2.62	24.53	2.90	24.04	2.87	.745	.526
Öğret. Tut. Ölç.Topl. Puan	145.60	9.98	144.33	10.14	146.02	11.62	144.93	11.09	.443	.722

P<.05

Tablo 7 incelendiğinde, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (30.41) 40 ve üzeri yaş; en yüksek ortalamanın (30.79) ise 35-39 yaş öğretmenlere; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (41.77) 30-34 yaş; en yüksek ortalamanın (45.13) ise 40 ve üzeri yaş öğretmenlere; “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (41.40) 30-34 yaş; en yüksek ortalamanın (42.13) ise 25-29 yaş; “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (24.04) 40 ve üzeri yaş; en yüksek ortalamanın (24.53) ise 35-39 yaş grubundaki öğretmenlere; “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları açısından da en düşük ortalamanın (144.33) 30-34 yaş; en yüksek ortalamanın (146.02) ise 35-39 yaştaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda yaşa göre öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçekleri ile “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; öğretmenlerin “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait puanları arasındaki farkların ise $p<.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, 30-34 yaş ve 35-39 yaş grubundaki öğretmenler ile 40 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında 40 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Diğer yaş gruplarına ait puanların ortalamaları arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.3.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Medeni Duruma Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Medeni Duruma Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Bekâr N=81		Evli N=333		T	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Okul Yönetimi Alt Ölçeği	43.06	9.24	42.84	8.57	.196	.844
Öğretmenler Alt Ölçeği	46.24	7.79	45.63	7.28	.663	.507
Okula Yönelik Duygular Alt Ölçeği	37.74	8.19	36.93	8.33	.784	.433
Öğrenci-Öğrenci İletişimi Alt Ölçeği	22.00	5.39	21.26	5.47	1.093	.275
Statü Alt Ölçeği	21.41	2.88	20.63	2.58	2.399	.017
Öğretim Programı Alt Ölçeği	14.56	2.92	14.19	2.85	1.041	.298
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Toplam Puan	185.03	28.11	181.51	26.14	1.071	.285

P<.05

Medeni duruma göre öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 8 incelendiğinde, “Okul Yönetimi” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 43.06, evli öğretmenler için 42.84; “Öğretmenler” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 46.24, evli öğretmenler için 45.63; “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 37.74, evli öğretmenler için 36.93; “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 22.00, evli öğretmenler için 21.26; “Statü” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 21.41, evli öğretmenler için 20.63; “Öğretim Programı” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 14.56, evli öğretmenler için 14.19 ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 185.03,

evli öğretmenler için 181.51 olduğu görülmektedir. İki grubun puanları arasındaki farklılıklar, “Statü” alt ölçeğinde bekâr öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer puanlar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 9, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Medeni Duruma Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Bekâr N=81		Evli N=333		T	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım Alt Ölçeği	31.01	2.80	30.44	3.37	1.408	.160
Mes. Sorumluluk ve Ayrımcılık Alt Ölçeği	44.28	7.03	43.39	6.23	1.120	.263
Öğr. Ve Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölçeği	42.41	4.00	41.52	4.25	1.715	.087
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24.30	2.91	24.18	2.77	.370	.712
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puanları	147.29	11.40	144.63	10.72	1.977	.049

$P<.05$

Tablo 9 incelendiğinde, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 31.01, evli öğretmenler için 30.44; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 44.28, evli öğretmenler için 43.39; “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 42.41, evli öğretmenler için 41.52; “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 24.30, evli öğretmenler için 24.18; “Öğretmen Tutumu Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaların bekâr öğretmenler için 147.29, evli öğretmenler için 144.63 olduğu görülmektedir. İki grubun puanları arasındaki farklılıklar, “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları açısından bekâr öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer puanlar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.3.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” puanlarının çocuk sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Çocuk Sahibi N=313		Çocuk Sahibi Değil N=101		t	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Okul Yönetimi Alt Ölçeği	43.33	8.63	41.50	8.76	1.848	.065
Öğretmenler Alt Ölçeği	46.00	7.26	44.98	7.73	1.219	.224
Okula Yönelik Duygular Alt Ölçeği	37.52	8.25	35.76	8.34	1.857	.064
Öğrenci-Öğrenci İletişimi Alt Ölçeği	21.48	5.40	21.14	5.63	.544	.587
Statü Alt Ölçeği	20.78	2.64	20.80	2.73	-.063	.950
Öğretim Programı Alt Ölçeği	14.25	2.91	14.31	2.70	-.187	.852
OYKÖ Toplam Puan	183.39	25.97	178.51	28.06	1.610	.108

P<.05

Tablo 10 incelendiğinde, “Okul Yönetimi” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 43.33, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 41.50; “Öğretmenler” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 46.00, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 44.98; “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 37.52, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 35.76 olarak belirlenmiştir. “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 21.48, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 21.14; “Statü” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 20.78, çocuk sahibi olan öğretmenler için 20.80; “Öğretim Programı” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 14.25, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 14.31; “Okul Yaşam

Kalitesi Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 183.39, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için ise 178.51 olduğu görülmektedir. İki grubun puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı bulunmamıştır.

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” puanlarının çocuk sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Çocuk Sahibi N=313		Çocuk Sahibi Değil N=101		t	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım Alt Ölçeği	30.51	3.39	30.66	2.87	-.388	.698
Mes. Sorumluluk ve Ayrımcılık Alt Ölçeği	43.78	6.23	42.91	6.86	1.191	.234
Öğr. ve Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölçeği	41.64	4.26	41.88	4.08	-.495	.621
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24.15	2.85	24.37	2.64	-.704	.482
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puanları	145.04	10.85	145.49	11.06	-.358	.720

P<.05

Tablo 11 incelendiğinde, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 30.51, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 30.66; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 43.78, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 42.91; “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 41.64, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 41.88; “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 24.15, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 24.37; “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaların çocuk sahibi olan öğretmenler için 145.04, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için 145.49 olduğu görülmektedir. İki grubun puanları arasındaki farklılıklar alt ölçekler ve “Öğretmen

Tutum Ölçeği” toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p<.05$).

4.3.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” puanlarının mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle tek yönlü varyans analizi yapılmış ancak gruplara ait dağılımların varyansları eşit olmadığından veriler üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre Okul yaşam Kalitesi Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” boyutunda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerle Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler arasında Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler lehine; Lisans Tamamlama programlarından mezun öğretmenlerle Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler arasında Lisans Tamamlama programlarından mezun öğretmenler lehine; Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerle Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler arasında Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Mann Whitney U testleri sonucunda Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nden alınan toplam puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde ise Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ile Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Yüksekokulu ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler lehine; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ile Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler arasında Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler lehine; Lisans Tamamlama programlarından mezun öğretmenlerle Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler arasında Lisans Tamamlama programlarından mezun öğretmenler lehine olan farklılardan kaynaklandığı görülmüştür.

Tablo 12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sd	— X	P	Anlamlı Fark Mann Whitnwy U Testi
OKUL YÖNETİMİ	Eğitim Enstitüsü	64	247.86	5	10.293	.067	
	Eğitim Yüksekokulu	42	204.58				
	Eğitim Fakültesi	170	192.21				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	203.53				
	Lisans Tamamlama	34	212.41				
	Diğer	44	212.28				
ÖĞRETMENLER	Eğitim Enstitüsü	64	253.16	5	20.354	.001	EE>EF EY>EF EE>FE EY>FE EE>D EY>D
	Eğitim Yüksekokulu	42	242.14				
	Eğitim Fakültesi	170	189.21				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	194.38				
	Lisans Tamamlama	34	226.06				
	Diğer	44	182.24				
OKULA YÖNELİK DUYGULAR	Eğitim Enstitüsü	64	282.87	5	42.031	.000	EE>EF LT>FE EE>FE LT>EF EE>EY LT>EY EE>D LT>D
	Eğitim Yüksekokulu	42	200.87				
	Eğitim Fakültesi	170	181.89				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	183.08				
	Lisans Tamamlama	34	257.29				
	Diğer	44	198.59				
ÖĞREN- ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ	Eğitim Enstitüsü	64	264.11	5	39.484	.000	EE>EF LT>EY EE>FE LT>EF EE>EY LT>FE EY>FE
	Eğitim Yüksekokulu	42	219.24				
	Eğitim Fakültesi	170	182.91				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	166.27				
	Lisans Tamamlama	34	272.91				
	Diğer	44	214.65				
STATÜ	Eğitim Enstitüsü	64	224.91	5	4.628	.463	
	Eğitim Yüksekokulu	42	228.69				
	Eğitim Fakültesi	170	195.64				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	206.73				
	Lisans Tamamlama	34	201.16				
	Diğer	44	213.75				
ÖĞRETİM PROGRAMI	Eğitim Enstitüsü	64	203.68	5	3.136	.679	
	Eğitim Yüksekokulu	42	225.96				
	Eğitim Fakültesi	170	198.38				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	209.26				
	Lisans Tamamlama	34	227.47				
	Diğer	44	212.83				
OYKÖ TOPLAM	Eğitim Enstitüsü	64	270.07	5	31.127	.000	EE>EF LT>FE EE>FE LT>EF EE>EY EY>EF EE>D
	Eğitim Yüksekokulu	42	220.69				
	Eğitim Fakültesi	170	181.63				
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	186.33				
	Lisans Tamamlama	34	244.49				
	Diğer	44	204.15				

Tablo 12’ de görüldüğü gibi “Okul Yönetimi” boyutunda en düşük ortalama (192.21) Eğitim Fakültesi, en yüksek ortalama (247.86) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere; “Statü” boyutunda en düşük ortalama (195.64) Eğitim Fakültesi, en yüksek ortalama (228.69) Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlere; “Öğretim Programı” boyutunda en düşük ortalama (198.38) Eğitim Fakültesi, en yüksek ortalama (227.47) Lisans Tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerde belirlenmiş, ancak gruplar arasında gözlenen farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 13, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” puanlarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre Öğretmen Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarını gösteren Tablo 13 incelendiğinde, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (29.00) Eğitim Yüksek Okulu; en yüksek ortalamanın (31.06) ise diğer fakültelerden mezun öğretmenlere; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (42.35) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere; en yüksek ortalamanın (46.98) ise Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere ait olduğu ve puanların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait farkların Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerle Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler arasında Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler lehine; Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerle Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler arasında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine; Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler arasında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine; Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında diğer fakültelerden mezun öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer gruplar arasındaki farkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 13. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri

		Mezun Olunan Okul Türü												F	p
		Eğitim Enst. N=64		Eğitim YO. N=42		Eğitim Fak. N=170		Fen- Ed. Fak. N=60		Lisans Tam. N=34		Diğer N=44			
Ölçek Puanları		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İnsancıl Düş. Yaklaşım Alt Ölç.		30.17	3.71	29.00	3.32	30.92	3.24	30.73	3.35	30.35	2.48	31.06	2.68	2.837	.016
Mes. Sorum. ve Ayrım. Alt Ölç.		46.98	5.38	44.14	5.49	42.47	6.60	42.35	6.19	45.00	5.70	42.86	5.680	5.993	.000
Öğr. ve Öğren. Kar. Tut. Alt Ölç.		41.64	4.43	42.09	3.90	41.27	4.25	42.33	4.30	42.67	3.80	41.45	4.19	1.095	.363
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği		23.90	3.01	24.45	2.65	24.44	2.79	23.95	3.01	23.85	2.20	24.11	2.81	.665	.650
Öğretmen Tutum Ölç. Top. Puan		143.90	12.70	144.78	8.25	145.39	10.97	145.76	11.57	146.11	9.09	144.84	10.70	.290	.919

P<.05

“Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğinde ise ait aritmetik ortalamalar arasındaki anlamlı farkın Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ile Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Lisans Tamamlama ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler lehine; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ile Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenler arasında Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenler lehine anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 13’ de görüldüğü gibi “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeğine ait en düşük ortalama (41.27) Eğitim Fakültesi; en yüksek ortalama (42.67) ise Lisans Tamamlama programından mezun olan öğretmenlere; “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğine ait en düşük ortalama (23.85) Lisans Tamamlama; en yüksek ortalama (24.45) ise Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlere; “Öğretmen Tutumu Ölçeği” toplam puanları açısından da en düşük ortalama (143.90) Eğitim Enstitüsü; en yüksek ortalama (146.11) ise Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenlere aittir. Yapılan varyans analizi sonucunda mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” ve “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür.

4.3.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

İlköğretim öğretmenlerinin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ancak bu analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı belirlendiğinden veriler üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Okul yaşam Kalitesi Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 14. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ	p	Anlamlı Fark Mann Whitney U Testi
OKUL YÖNETİMİ	0-4 yıl	22	170.43	4	8.747	.068	
	5-9 yıl	76	198.77				
	10-14 yıl	109	193.66				
	15-19 yıl	70	206.55				
	20 yıl +	137	229.79				
ÖĞRETMENLER	0-4 yıl	22	193.20	4	22.47	.000	20 yıl+ > 0-4 yıl 20 yıl+ > 5-9 yıl 20 yıl+ > 10-14 yıl 20 yıl+ > 15-19 yıl
	5-9 yıl	76	190.34				
	10-14 yıl	109	179.50				
	15-19 yıl	70	198.81				
	20 yıl +	137	246.04				
OKULA YÖNELİK DUYGULAR	0-4 yıl	22	203.70	4	47.17	.000	20 yıl+ > 0-4 yıl 20 yıl+ > 5-9 yıl 20 yıl+ > 10-14 yıl 20 yıl+ > 15-19 yıl 15-19 yıl > 10-14 yıl
	5-9 yıl	76	179.39				
	10-14 yıl	109	162.18				
	15-19 yıl	70	205.39				
	20 yıl +	137	260.84				
ÖĞREN- ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ	0-4 yıl	22	164.43	4	28.16	.000	20 yıl+ > 0-4 yıl 20 yıl+ > 5-9 yıl 20 yıl+ > 10-14 yıl 20 yıl+ > 15-19 yıl
	5-9 yıl	76	181.56				
	10-14 yıl	109	185.49				
	15-19 yıl	70	199.44				
	20 yıl +	137	250.44				
STATÜ	0-4 yıl	22	143.80	4	7.008	.135	
	5-9 yıl	76	208.89				
	10-14 yıl	109	207.22				
	15-19 yıl	70	216.89				
	20 yıl +	137	212.38				
ÖĞRETİM PROGRAMI	0-4 yıl	22	178.77	4	4.053	.399	
	5-9 yıl	76	222.21				
	10-14 yıl	109	121.16				
	15-19 yıl	70	190.54				
	20 yıl +	137	208.91				
OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ TOPLAM PUAN	0-4 yıl	22	176.91	4	30.16	.000	20 yıl+ > 0-4 yıl 20 yıl+ > 5-9 yıl 20 yıl+ > 10-14 yıl 20 yıl+ > 15-19 yıl
	5-9 yıl	76	185.53				
	10-14 yıl	109	176.99				
	15-19 yıl	70	201.51				
	20 yıl +	137	251.94				

Tablo 14’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili görüşleri “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçekleri ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” bazında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi(2) = 22.475, 47.172, 28.165, 30.167, P<.05$].

Gruplar arasında gözlenen farkların hangi gruplar arasındaki anlamlı farka bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki anlamlı farkların “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçekleri ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” bakımından 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 0–4 yıl, 5–9 yıl, 10–14 yıl ve 15–19 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine olduğu görülmüş, “Okula Yönelik Duygular” boyutunda 15–19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 10–14 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin grup sıra ortalamaları arasındaki farkın da 15–19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 15, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablo 15 incelendiğinde, “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait en düşük ortalamanın (41.93) 10–14 yıl; en yüksek ortalamanın (45.79) ise 20 yıl ve daha üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ve puanların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, farkın 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile mesleki kıdemi 0–4 yıl, 5–9 yıl, 10–14 yıl ve 15–19 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine ($p<.05$) anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 15. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Mesleki Kıdem												F	p
	0-4 yıl N= 22		5-9 yıl N= 76		10-14 yıl N=109		15-19 yıl N=70		20 yıl+ N=137		F	p		
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss				
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım Alt Ölçeği	30.18	2.93	31.03	2.64	30.64	3.17	30.91	3.47	30.08	3.57	1.420	.227		
Mes. Sorumluluk ve Ayrımcılık Alt Ölçeği	42.45	5.09	42.93	6.46	41.93	6.10	42.80	7.44	45.79	5.62	6.903	.000		
Öğr.ve Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölçeği	41.50	3.56	41.61	4.02	41.63	4.30	42.30	4.68	41.52	4.13	.437	.782		
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24.18	2.64	24.38	2.56	24.13	2.93	24.31	2.86	24.10	2.84	.157	.960		
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puanları	142.86	10.78	145.81	9.77	144.66	11.56	147.17	11.39	144.52	10.68	1.083	.364		

P<.05

Tabloda görüldüğü gibi mesleki kıdemleri açısından öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait en düşük ortalama (30.08) 20 yıl ve daha üzeri; en yüksek ortalama (31.03) ise 5–9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere; “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeğine ait en düşük ortalama (41.50) 0–4 yıl; en yüksek ortalama (42.30) ise 15–19 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere; “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğine ait en düşük ortalama (24.10) 20 yıl ve daha üzeri; en yüksek ortalama (24.38) ise 5–9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere; “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanlarına ait en düşük ortalama (142.86) 0–4 yıl; en yüksek ortalama (147.17) ise 15–19 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ancak yapılan analizler grupların, ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı olmadığını göstermiştir.

4.3.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Dağılımı

İlköğretim öğretmenlerinin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” puanlarının görev yaptıkları eğitim-öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle t-testi yapılmıştır. Ancak bu analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı belirlendiğinden veriler üzerinde Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 16, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim-öğretim kademesine göre Okul yaşam Kalitesi Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 16’deki U testi sonuçları incelendiğinde, “Öğretim Programı” alt ölçeği dışında I. Kademe görev yapan öğretmenler ile II. Kademe görev yapan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. “Öğretim Programı” alt ölçeğinde iki grubun puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu ($U= 16305.000$, $P<.05$) ve sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın I. Kademe görev yapan sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 16. İlköğretim Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kademe	N	Sıra Ort.	Sıra toplamı	U	P
Okul Yönetimi	I. Kademe	226	201.32	45499.00	19848.000	.249
	II. Kademe	188	214.93	40406.00		
Öğretmenler	I. Kademe	226	201.56	45551.50	19900.500	.267
	II. Kademe	188	214.65	40353.50		
Okula Yönelik Duygular	I. Kademe	226	197.25	44578.50	18927.500	.056
	II. Kademe	188	219.82	41326.50		
Öğren- Öğrenci İletişimi	I. Kademe	226	205.34	46407.50	20756.500	.687
	II. Kademe	188	210.09	39497.50		
Statü	I. Kademe	226	211.96	47903.50	20235.500	.402
	II. Kademe	188	202.14	38001.50		
Öğretim Programı	I. Kademe	226	229.35	51834.00	16305.000	.000
	II. Kademe	188	181.23	34071.00		
OYKÖ Toplam Puan	I. Kademe	226	203.28	45940.50	20289.500	.431
	II. Kademe	188	212.58	39964.50		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” puanlarının görev yaptıkları eğitim-öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır. Tablo 17 incelendiğinde, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların I. Kademe görev yapan öğretmenler için 30.42, II. Kademe görev yapan öğretmenler için 30.70; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamaların I. Kademe görev yapan öğretmenler için 43.30, II. Kademe görev yapan öğretmenler için 43.88 olduğu ve gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 17. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	I. Kademe N=226		II. Kademe N=188		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım Alt Ölçeği	30.42	3.20	30.70	3.36	-.844	.399
Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık Alt Ölç.	43.30	6.43	43.88	6.36	-.907	.365
Öğr. ve Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölç.	42.09	4.27	41.22	4.10	2.084	.038
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24.52	2.78	23.82	2.78	2.538	.012
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puanları	146.14	11.41	143.96	10.15	2.032	.043

P<.05

Buna karşılık “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalama I. Kademe görev yapan öğretmenler için 42.09, II. Kademe görev yapan öğretmenler için 41.22; “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalama I. Kademe görev yapan öğretmenler için 24.52, II. Kademe görev yapan öğretmenler için 23.82; “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalama I. Kademe görev yapan öğretmenler için 146.14, II. Kademe görev yapan öğretmenler için ise 143.96 olmuş ve iki grubun puanları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Tablo incelendiğinde grupların puanlarına ait aritmetik ortalamalar arasındaki farkın “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçekleri ile “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları açısından I. Kademe görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

4.3.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

İlköğretim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul yaşam kalitesini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ	P	Anlamlı Fark Mann Whitney U Testi
OKUL YÖNETİMİ	ALT SED	107	177.94	2	31.184	.000	Ü > O Ü > A
	ORTA SED	140	182.55				
	ÜST SED	167	247.35				
ÖĞRETMENLER	ALT SED	107	151.00	2	53.913	.000	Ü > O Ü > A O > A
	ORTA SED	140	192.50				
	ÜST SED	167	256.27				
OKULA YÖNELİK DUYGULAR	ALT SED	107	126.75	2	128.195	.000	Ü > O Ü > A O > A
	ORTA SED	140	176.79				
	ÜST SED	167	284.99				
ÖĞREN- ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ	ALT SED	107	146.34	2	79.169	.000	Ü > O Ü > A O > A
	ORTA SED	140	180.94				
	ÜST SED	167	268.95				
STATÜ	ALT SED	107	182.55	2	8.068	.018	Ü > A
	ORTA SED	140	206.54				
	ÜST SED	167	224.29				
ÖĞRETİM PROGRAMI	ALT SED	107	191.03	2	2.943	.230	
	ORTA SED	140	216.36				
	ÜST SED	167	210.63				
OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ TOPLAM PUAN	ALT SED	107	136.69	2	95.189	.000	Ü > O Ü > A O > A
	ORTA SED	140	182.35				
	ÜST SED	167	273.96				

Tablo 18’de gösterilen analiz sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesi ölçeğindeki “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi”, “Statü” boyutları ve “Okul yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanı bakımından en yüksek sıra ortalamaları üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda gözlenmiştir. “Öğretim Programı” boyutunda ise en yüksek sıra ortalamaları orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara aittir. Tablo farkların anlamlılığı açısından incelendiğinde ise “Öğretim Programı” dışındaki tüm boyutlarda okul gruplarına ait ortalamaların, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi(2) = 31.184, 53.913, 128.195, 79.169, 8.068, 95.189, P < .05$].

Gruplar arasında gözlenen farkların kaynağı Mann Whitney U testleri ile incelendiğinde grupların sıra ortalamaları arasındaki anlamlı farkların “Okul Yönetimi”

boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” boyutları ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanı bakımından üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Mann Whitney U testlerine göre “Statü” boyutunda elde edilen anlamlı fark ise, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine olan anlamlı farklardan kaynaklanmaktadır.

Tablo 19, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin okulların sosyo-ekonomik düzeylerine öğretmen tutumlarını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 19. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Sosyo-Ekonomik Düzey						F	P
	ALT SED N=107		ORTA SED N=140		ÜST SED N=167			
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım Alt Ölçeği	31.28	3.59	29.87	3.07	30.64	3.12	5.876	.003
Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık AÖ.	40.30	6.29	42.45	5.78	46.59	5.59	41.585	.000
Öğr. ve Öğrenmeye Karşı Tutum AÖlç.	40.83	4.40	41.73	4.31	42.22	3.93	3.624	.028
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24.40	2.83	24.14	2.80	24.13	2.79	.354	.702
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	144.66	11.41	143.78	11.50	146.62	9.88	2.752	.065

P<.05

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğretmen tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları incelendiğinde, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutuna ait en düşük ortalamanın (29.87) orta; en yüksek ortalamanın (31.28) ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” boyutuna ait en düşük ortalamanın (40.30) alt; en yüksek ortalamanın (46.59) ise üst sosyo-ekonomik

düzeydeki okullara; “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” boyutuna ait en düşük ortalamanın (40.83) alt; en yüksek ortalamanın (42.22) ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu ve puanların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testi sonucunda gruplar arasındaki farkların, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutunda alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde okullar arasında alt sosyo-ekonomik; orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde okullar arasında ise üst sosyo-ekonomik düzeyde okullardaki öğretmenler lehine; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” boyutunda gruplar arasındaki farkların alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı olduğu, alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenlerin “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” puanları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre “Mesleğe Karşı Tutum” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları açısından incelendiğinde ise, en düşük ortalamanın (24.13) üst; en yüksek ortalamanın (24.40) ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara; “Öğretmen Tutumu Ölçeği” toplam puanlarına ilişkin en düşük ortalamanın (143.78) orta, en yüksek ortalamanın (146.62) ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara ait olduğu ve puanların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Okulun Öğretim Şekline Göre Dağılımı

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” puanlarının görev yaptıkları okulların öğretim şekline göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” Puanlarının Okullarının Öğretim Şekline Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Normal Öğretim N=64		İkili Öğretim N=350		t	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Okul Yönetimi Alt Ölçeği	43.70	8.62	42.74	8.71	.812	.417
Öğretmenler Alt Ölçeği	49.04	6.16	45.15	7.43	3.943	.000
Okula Yönelik Duygular Alt Ölçeği	39.96	7.35	36.56	8.36	3.046	.002
Öğrenci-Öğrenci İletişimi Alt Ölçeği	23.59	5.20	21.00	5.41	3.536	.000
Statü Alt Ölçeği	21.60	2.21	20.63	2.70	2.709	.007
Öğretim Programı Alt Ölçeği	14.57	2.51	14.21	2.92	.934	.351
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Toplam Puanları	192.50	25.04	180.32	26.41	3.418	.001

P<.05

İlköğretim okullarının öğretim şekline göre öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 20 incelendiğinde, “Okul Yönetimi” boyutuna ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullar için 43.70, ikili öğretim yapan okullar için 42.74; “Öğretmenler” boyutuna ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullar için 49.04, ikili öğretim yapan okullar için 45.15; “Okula Yönelik Duygular” boyutuna ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullar için 39.96, ikili öğretim yapan okullar için 36.56; “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” boyutuna ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullar için 23.59, ikili öğretim yapan okullar için 21.00; “Statü” boyutuna ait

aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullar için 21.60, ikili öğretim yapan okullar için 20.63; “Öğretim Programı” boyutuna ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullar için 14.57, ikili öğretim yapan okullar için 14.21; “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullar için 192.50, ikili öğretim yapan okullar için 180.32 olduğu görülmektedir. Tablo 20’ de görüldüğü gibi iki grubun puanları arasındaki farklılıklar “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi”, “Statü” alt boyutları ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanları bakımından normal öğretim yapan okullar lehine anlamlı bulunmuş ($p<.05$), “Okul Yönetimi” ve “Öğretim Programı” boyutlarında ise grupların puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 21’de, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretmen tutumlarının görev yaptıkları okulların öğretim şekline göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21. İlköğretimde Görev yapan Öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” Puanlarının Okullarının Öğretim Şekline Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Normal Öğretim N=64		İkili Öğretim N=350		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım Alt Ölçeği	30.65	3.07	30.53	3.31	.274	.785
Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık Alt Ölç.	46.26	5.93	43.07	6.36	3.722	.000
Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölç.	41.73	3.87	41.69	4.28	.070	.944
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24.39	2.58	24.17	2.84	.575	.566
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puanları	146.18	10.15	144.96	11.03	.822	.411

$P<.05$

İlköğretim okullarının öğretim şekline göre öğretmenlerin Öğretmen Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 21 incelendiğinde, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutuna ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 30.65, ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 30.53; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” boyutuna ait aritmetik ortalamaların

normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 46.26, ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 43.07; “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” boyutuna ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 41.73, ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 41.69; “Mesleğe Karşı Tutum” boyutuna ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 24.39, ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 24.17 ve “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaların normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 146.18, ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler için 144.96 olduğu görülmektedir.

İki grubun puanları arasındaki farklılıklar, “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” boyutunda normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunurken ($p < .05$), diğer puanlar arasındaki farkların ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

4.3.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

İlköğretim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile ilgili görüşlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ancak bu analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı belirlendiğinden veriler üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kademelerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	χ	P	Anlamlı Fark Mann Whitney U Testi
OKUL YÖNETİMİ	24 ve altı	44	284.74	3	27.562	.000	24 ve altı > 25-34 24 ve altı > 35-44 24 ve altı > 45 ve + 35-44 > 45 ve +
	25-34	120	175.69				
	35-44	215	211.65				
	45 ve +	35	194.00				
ÖĞRETMENLER	24 ve altı	44	307.89	3	45.820	.000	24 ve altı > 25-34 24 ve altı > 35-44 24 ve altı > 45 ve + 35-44 > 25-34 35-44 > 45 ve +
	25-34	120	177.08				
	35-44	215	212.42				
	45 ve +	35	155.41				
OKULA YÖNELİK DUYGULAR	24 ve altı	44	293.10	3	48.261	.000	24 ve altı > 25-34 24 ve altı > 35-44 24 ve altı > 45 ve + 35-44 > 25-34 35-44 > 45 ve + 25-34 > 45 ve +
	25-34	120	178.45				
	35-44	215	219.54				
	45 ve +	35	125.56				
ÖĞREN-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ	24 ve altı	44	305.03	3	47.750	.000	24 ve altı > 25-34 24 ve altı > 35-44 24 ve altı > 45 ve + 35-44 > 45 ve + 25-34 > 45 ve +
	25-34	120	203.54				
	35-44	215	203.72				
	45 ve +	35	121.67				
STATÜ	24 ve altı	44	260.58	3	9.840	.020	24 ve altı > 25-34 24 ve altı > 35-44 24 ve altı > 45 ve +
	25-34	120	200.87				
	35-44	215	201.60				
	45 ve +	35	199.74				
ÖĞRETİM PROGRAMI	24 ve altı	44	207.56	3	1.742	.628	
	25-34	120	215.29				
	35-44	215	206.75				
	45 ve +	35	185.30				
OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ TOPLAM PUAN	24 ve altı	44	312.78	3	53.977	.000	24 ve altı > 25-34 24 ve altı > 35-44 24 ve altı > 45 ve + 35-44 > 25-34 35-44 > 45 ve + 25-34 > 45 ve +
	25-34	120	178.25				
	35-44	215	213.75				
	45 ve +	35	137.03				

Tablo.22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili görüşleri “Öğretim Programı” boyutu hariç tüm alt boyutlarda ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” bazında öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi^2(2) = 27.562, 45.820, 48.261, 47.750, 9.840, 53.977, P < .05$]. Gruplar arasında gözlenen farkların hangi gruplar arasındaki anlamlı farka bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki anlamlı farkların “Okul Yönetimi” boyutunda 24 ve daha az öğrencisi olan öğretmenlerle 25–34, 35–44 ve öğrencisi 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında öğrencisi 24 ve daha az olan; öğrenci sayısı 35–44 arasında olan öğretmenlerle sınıfındaki öğrenci sayısı 45 ve üzerinde olan öğretmenler arasında 35–44 arasında öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 22’de yer alan Mann Whitney U testleri incelediğinde “Öğretmenler” boyutunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farkların 24 ve daha az öğrencisi olan öğretmenlerle 25–34, 35–44 ve öğrencisi 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında öğrencisi 24 ve daha az olan; öğrenci sayısı 35–44 arasında olan öğretmenlerle sınıfındaki öğrenci sayısı 25–34 ve 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 35–44 arasında öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” boyutları ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği bakımından da durum benzer olmuş, grupların sıra ortalamaları arasındaki farkların öğrenci sayısı 24 ve daha az olan öğretmenler ile 25-34, 35-44 ve öğrencisi 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında öğrencisi 24 ve daha az olan; öğrenci sayısı 35-44 arasında olan öğretmenlerle sınıfındaki öğrenci sayısı 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 35-44 arasında öğrencisi olan; öğrenci sayısı 25-34 olan öğretmenlerle 45 ve üzerinde öğrenci sayısı olan öğretmenler arasında sınıfında 25-34 arasında öğrencisi olan öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 22 incelendiğinde “Okula Yönelik Duygular” boyutu ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanları sıra ortalamaları arasındaki farkların da öğrenci sayısı 35-44 olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 25-34 olan öğretmenler arasında sınıfındaki öğrenci sayısı 35-44 olan öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir. “Statü” boyutunda ise grupların sıra ortalamaları arasındaki farkların sadece 24 ve daha az öğrencisi olan öğretmenlerle 25-34, 35-44 ve öğrencisi 45’in üzerinde olan öğretmenler

arasında öğrencisi 24 ve daha az olan öğretmenler lehine anlamlı olmuş, diğer grupların sıra ortalamaları arasındaki farkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p < .05$) saptanmıştır.

Tablo 23, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre öğretmen tutumlarını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda sınıflarındaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçekleri ile “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” ve “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait puanları arasındaki farkların ise $P < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutunda öğrenci sayısı 25–34 olan öğretmenler ile sınıfında 35–44 ve 45’in üzerinde öğrenci olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 45 ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiş, diğer gruplarına ait puanların ortalamaları arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. LSD testlerine göre “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” boyutunda elde edilen anlamlı fark ise, öğrenci sayısı 35–44 arasında olan öğretmenlerle sınıfındaki öğrenci sayısı 25–34 ve 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 35–44 arasında öğrencisi olan öğretmenler lehine olan anlamlı farklardan kaynaklanmaktadır.

Tablo 23. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları İle F ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Öğrenci Sayısı										F	p
	24 ve altı öğ. N=44		25-34 öğ. N=120		35-44 öğ. N=215		45 ve + öğ. N=35		F	p		
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss				
İnsancıl Düşüncel Yaklaşım Alt Ölçeği	30,95	2,99	29,89	3,67	30,68	3,15	31,48	2,53	2,960	.032		
Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık AÖ	48,86	4,78	42,18	5,94	43,82	6,13	40,11	7,18	17,254	.000		
Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tut. AÖ	41,97	3,63	41,48	4,18	41,93	4,33	40,62	4,25	1,154	.327		
Mesleğe Karşı Tutum Alt Ölçeği	24,22	2,33	24,10	2,82	24,19	2,89	24,57	2,78	.247	.863		
ÖTÖ Toplam Puanları	146,43	10,22	144,03	10,42	145,57	11,34	144,82	10,55	.742	.528		

P<.05

4.4. İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına göre düşük, orta ve yüksek yaşam kalitesine sahip okullardaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına göre düşük, orta ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin “Öğretmen Tutum Ölçeği” puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ancak bu analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı belirlendiğinden veriler üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Öğretmen algılarına göre düşük, orta ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip öğretmenlerin “Öğretmen Tutum” Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir. Tablo 24’de görüldüğü gibi, okul yaşam kalitesini düşük, orta ve yüksek düzeyde algılayan öğretmenlerin öğretmen tutumları hem “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanı açısından hem de “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeği haricinde alt ölçekler bazında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi^2 = 7.326, 248.427, 10.201, 28.252, P>.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek öğretmen tutumunun tüm boyutlarda okul yaşam kalitesi algısı yüksek olan öğretmenlerde belirlenmiştir. Gruplar arasında gözlenen farkların hangi gruplar arasındaki anlamlı farka bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testleri yapılmıştır.

Bu testler sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki anlamlı farkların “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutunda okul yaşam kalitesi algısı yüksek ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan, okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı orta düzeyde olan öğretmenler lehine; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” boyutunda okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerle okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan, okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı orta düzeyde olan öğretmenler

lehine anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” boyutunda elde edilen anlamlı farklar okul yaşam kalitesi yüksek düzeyde olan öğretmenler ile okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler lehine anlamlı farklardan kaynaklanmaktadır.

Tablo 24. Öğretmen Algılarına Göre Düşük, Orta ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okul Yaşam Kalitesi Algısı	N	Sıra Ort.	sd	X	p	Anlamlı Fark Mann Whitney U Testi
İnsancıl Düşünsel Yaklaşım	Düşük	66	183.03	2	7.326	.026	Y>D O>D
	Orta	284	206.08				
	Yüksek	64	239.02				
Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık	Düşük	66	43.26	2	248.427	.000	Y>O Y>D D<O
	Orta	284	208.22				
	Yüksek	64	373.67				
Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum	Düşük	66	170.49	2	10.201	.006	Y>O Y>D
	Orta	284	209.58				
	Yüksek	64	236.44				
Mesleğe Karşı Tutum	Düşük	66	177.02	2	5.266	.072	
	Orta	284	212.35				
	Yüksek	64	217.40				
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puanları	Düşük	66	147.95	2	28.252	.000	Y>O Y>D D<O
	Orta	284	209.77				
	Yüksek	64	258.82				

Mann Whitney U testleri sonucunda Öğretmen Tutum Ölçeği’nden alınan toplam puanların ortalamaları arasındaki farkın okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerle okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan, okul yaşam

kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı orta düzeyde olan öğretmenler lehine olan farklardan kaynaklandığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda öğretmenlerin 12–60 arasında puan alınabilen “Okul Yönetimi” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamanın 42.89, 12–60 puan alınabilen “Öğretmenler” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamanın 45.75, 10–50 puan alınabilen “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın 37.09, 7–35 puan alınabilen “Öğrenciler” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamanın 21.40, 5–25 puan alınabilen “Statü” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın 20.78, 4–20 puan alınabilen “Öğretim Programı” alt ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalamanın 14.27 ve 50–250 puan alınabilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamanın 182.20 olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda gerek alt ölçekler gerekse toplam puanlar açısından öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde ve olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilgili araştırmaların sonuçlarına paralel olmuş, Sarı (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yaşam kalitesini ortanın biraz üzerinde olumlu algıladıkları görülmüştür.

5.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki tutumlarını incelemek üzere yapılan ÖTÖ’ nün analizine göre, 8–40 puan alınabilen “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın 30.55; 12-60 puan alınabilen “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın 48.69; 13-65 puan alınabilen “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın 41.70; 7-35 puan alınabilen “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın 21.40 ve 40-200 puan alınabilen “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanlarına ait aritmetik ortalamanın 145.15 olduğu bulunmuştur. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin

mesleki tutumlarının da orta düzeyde ve olumlu olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından inceleyen Karahan (2005)'nin ve endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin evlilik uyumları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Akbaş (2008)'in araştırmalarının sonucu da ilköğretim öğretmenlerinin mesleki tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

5.3. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmelerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Öğretmen Tutum Ölçeği” puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup-olmama durumu, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim-öğretim kademesi (I ve II. Kademe), okulun sosyo-ekonomik düzeyi, okulun öğretim şekli (normal öğretim, ikili öğretim) ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre analiziyle elde edilen bulguların tartışma ve yorumu yer almaktadır.

5.3.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Elde edilen bulgular öğretmenler, okula yönelik duygular, öğrenciler, statü, öğretim programı ve okul yaşam kalitesini algılama düzeyi bakımından erkek ve bayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Buna karşılık erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre okul yönetimini daha olumlu algıladığı görülmüştür. Araştırmalardan elde edilen veriler kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre müdürlerden beklentilerinin daha fazla olduğunu, okul yöneticilerinin olumsuz davranışlarından daha fazla etkilendiklerini ve okul müdürlerinin iletişim yeterliliğini olumsuz olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Ünal, 1998; Yavuz, 2005; Taş, 2009). Bu durumun Okul yöneticilerinin okulda katılımcılığa verdikleri önem, öğretmen ve öğrencilerle kurdukları iletişimin düzeyi, öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik duyarlılık düzeyleri vb. irdeleyen ifadelerin yer aldığı maddelerden oluşan Okul Yönetimi boyutunu erkek öğretmenlerin daha olumlu algılamasına kadın öğretmenlerin ise daha çok erkek yöneticilerden oluşan

okul yönetimi (Altınışık,1999; Güngör, 2004) ile ilgili düşüncelerinin erkek öğretmenlere göre daha olumsuz olmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin okulda alınan kararlarda öğretmen görüşlerine yeterince başvurmadıklarını, öğretmenlerin okul içindeki olumlu hareketlerini yeterince takdir etmediklerini, genellikle klasik yönetim anlayışına sahip olduklarını, düşüncelerinin paylaşmadıklarını ve birlikte çalışmanın sonucu olarak öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili algılamalarının olumsuz olduğunu göstermektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005; Gökçe, 2006; Mete, 2006).

Cinsiyet değişkenine göre ÖTÖ' nin "İnsancıl Düşünsel Yaklaşım" alt ölçeğinde erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş "Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık", "Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum", "Mesleğe Karşı Tutum" alt ölçeklerinde ve "Öğretmen Tutum Ölçeği" toplam puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre inanç tutum ve beklentileri yansıtan "İnsancıl Düşünsel Yaklaşım"a karşı daha olumlu düşünceler içinde olduğu söylenebilir. Bu araştırmada diğer alt ölçekler ve ÖTÖ toplam puanı açısından cinsiyet değişkeninin öğretmenlik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,9'unun öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullardan mezun olmuş, alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, mesleğe karşı olumlu tutum ve davranışların kazandırılmasına yönelik programlarda eğitim almış, öğretmenlik uygulamaları yaparak sınıf ve okul ortamını tanıma deneyimine sahip olarak göreve başlamış öğretmenler olduğu dikkate alındığında bu sonuç doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir. Benzer bir sonuç Karahan (2005)'nin araştırmasında da elde edilmiş, orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

5.3.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularına göre, OYKÖ' ndeki okul yöneticilerinin okulda katılımcılığa verdikleri önemi, öğretmen ve öğrencilerle kurdukları iletişimin düzeyini,

öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik duyarlılık düzeylerini irdeleyen ifadelerin yer aldığı “Okul Yönetimi” alt ölçeğinde 25-29 yaş ile 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları arasında 30-34 yaş grubundaki öğretmenler lehine; öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeyleri vb. ile ilgili ifadelerin yer aldığı “Öğretmenler” alt ölçeğinde 40 ve üzeri yaştaki öğretmenler ile 30-34 yaş ve 35-39 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları arasında 40 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okula yönelik olumlu ve olumsuz tutumların ifade edildiği maddelerden oluşan “Okula Yönelik Duygular” ve okuldaki öğrenci – öğrenci iletişimi ve öğrencilerin başarıya verdikleri önemi irdeleyen maddelerin yer aldığı “Öğrenciler” alt ölçeklerinde ise gruplar arasındaki farklılıkların 25-29 yaş, 30–34 yaş ve 35–39 yaş grubundaki öğretmenler ile 40 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin puanları arasında 40 ve üzeri yaştaki öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre yaş arttıkça öğretmenlerin bu boyutlardaki puanlarının da arttığı söylenebilir. Bu durum, yaşla birlikte öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha çok deneyime sahip olmaları, öğrencilere alışmaları, öğrencilere ve okula karşı bakış açılarının daha olumlu olması ve yeniliklere ayak uydurabilmek için kendilerini geliştirmek durumunda kalmalarından kaynaklanmış olabilir. Okul Yaşam Kalitesi’nin alt ölçeğinden “Statü” ve “Öğretim Programı” alt ölçeklerine ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanlarına ilişkin farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Dolayısı ile öğretmenin yaşının öğretim programına ilişkin düşüncelerini, statülerini ve okul yaşam kalitesini algılama düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Araştırmada, ÖTÖ’ nin özel bilgi, çağdaşlık, düşünsel ve duyuşsal hazırlık bağlamında görüş ve bakış açısı bildiren maddelerden oluşan “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğinde 30–34 yaş ve 35–39 yaş grubundaki öğretmenler ile 40 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında 40 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin yıllar geçtikçe mesleklerine karşı duydukları sorumluluğun arttığını, özel bilgi, çağdaşlık, düşünsel ve duyuşsal hazırlık bağlamında görüş ve bakış açılarında da olumlu değişimler olduğu söylenebilir. Ayrıca deneyim arttıkça insanların mesleklerini daha çok sahiplenmesi sorumluluk sahibi olmaları, mesleklerin gerekliliklerini yerine getirmede daha başarılı ve bilinçli olmaları da bu sonucu doğurmuş olabilir. Benzer sonuçları elde eden Karahan (2005)’a göre de, 41–45 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik

tutumlarının daha olumlu olmasında, bu yaş grubundaki öğretmenlerin daha tecrübeli olmaları ve mesleği ile ilgili bilgileri iyi kullanabilmeleri etkili olmaktadır. Tanrıverdi (2008) tarafından yapılan araştırmada da yaş yükseldikçe öğretmenin mesleğe yönelik tutumun arttığı sonucunun elde edilmesi bu görüşü destekler niteliktedir.

“İnsancıl Düşünsel Yaklaşım”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçekleri ile “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları açısından bakıldığında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç ilgili literatüre paraleldir. Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyularının ve tutumlarının inceleyen Tekerci (2008) ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları açısından inceleyen Karahan (2005)’in araştırmalarının sonucunda da öğretmenlerin yaşı ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

5.3.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Okul yönetimi, öğretmenler, okula yönelik duygular, öğrenciler, öğretim programı ve okul yaşam kalitesini algılama düzeyi bakımından bekâr ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığından medeni durumun bu boyutları ve okul yaşam kalitesini algılama düzeyini etkilemediğini söyleyebiliriz. Buna karşılık bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre bir birey olarak kendilerini ne düzeyde önemli ve değerli hissettiklerini belirlemeyi hedefleyen maddelerin yer aldığı “Statü” boyutunu daha olumlu algıladığı görülmüştür. Medeni durum değişkenine göre, ÖTÖ’ nin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım”, “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken bekâr öğretmenlerin öğretmen tutumları evlilerin öğretmen tutumlarına göre daha olumludur.

Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre kendilerini daha değerli, önemli hissetmelerinin ve öğretmen tutumlarının daha olumlu olmasının nedeni boş zaman etkinliklerine daha fazla katılma olanağı bulmaları olabilir. Nitekim Terzioğlu ve Yazıcı (2003)’ nin araştırmasında da bekâr olanların evli olanlara göre daha fazla boş

zamanlarının olduğu ortaya çıkmış ve bu durumunun evlilerin ailevi sorumluluklarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Boş zaman uğraşları kişilerin beceri ve yeteneklerini artırma, sıkıntı ve acizliklerinden kurtulma fikrini geliştirme konusunda fırsatlar sunmakta ve kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Boş zaman aktiviteleri aynı zamanda yoğun düşüncelerden uzaklaşmayı sağlar ve sonuç olarak kişiyi stresli yaşam koşullarının tetiklediği sıkıntı veren düşüncelerden uzaklaştırır. Boş zaman aktiviteleri yoluyla stresten geçici de olsa kaçış bireylerin psikolojik olarak yenilenmesine ve ortaya çıkan problemlerle daha kolay baş etmesine yardımcı olduğundan (Şener, 2009) bekâr öğretmenlerin kendilerini önemli, değerli hissetme düzeylerinin yüksek ve öğretmen tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

5.3.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olup-Olmama Durumlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Çocuk sahibi olup olmama durumuna göre, gerek OYKÖ' nin gerekse ÖTÖ' nin tüm alt ölçekleri ve ölçeklerin toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumunun okul yaşam kalitesi algılarını ve öğretmenlik tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Bu durum ilgili araştırmaların sonuçlarına benzerdir. Tekerci (2008) ve Karahan (2005)'in araştırmalarında da öğretmenlerin mesleki tutumlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

5.3.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre OYKÖ' nin “Okul Yönetimi”, “Statü” ve “Öğretim Programı” alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık olmamış, buna karşılık öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliğinin ve mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeylerinin incelendiği “Öğretmenler” alt ölçeğinde Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerle Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler lehine; Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerle

Eğitim Fakóltesi, Fen-Edebiyat Fakóltesi ve diğer fakólterden mezun öğretmenler arasında Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Benzer şekilde Eğitim Enstitüsü ve Lisans Tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerin okula ve öğrencilere yönelik duyguları ile okulun yaşam kalitesine yönelik algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu saptanmıştır.

12 Haziran 1973 tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüsü 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköđretimi yeniden düzenleyen kanun ile Eğitim Yüksekokulu, 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı Kanun ile de Eğitim Fakóltesi adını almıştır. Lisans tamamlama programından mezun olan öğretmenlerde sınıf öğretmeni yetiştiren okullardan mezun olup, Yüksek Öğretim Kurumunun 23 Mayıs 1989 tarih ve 89.22.876 sayılı kararı doğrultusunda yapılan düzenleme sonucunda öğretmen yetiştiren yüksekokulların 4 yıla çıkarılarak lisans eğitimi vermeye başlaması ile (Ataünal, 1994) lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerdir. Dolayısı ile Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu ve Lisans tamamlama programı mezunu olan öğretmenler fakólterden mezun olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine daha önce başlayan kıdemli ve mesleki deneyimi olan öğretmenlerdir. Bu durum Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu ve Lisans tamamlama programı mezunu olan öğretmenlerin öğretmenler, okula yönelik duygular, öğrenciler boyutlarına ve OYK' ne ilişkin algılarının diğer öğretmenlere göre daha olumlu olmasını sağlamış olabilir. Peker (2002)'in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörleri incelediği araştırmasında da Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu, tükenmişliklerinin ise daha az olduğunun saptanması bu sonucu destekler niteliktedir.

Mezun olunan okul türü değişkenine göre ÖTÖ' nin inanç, tutum ve beklentileri yansıtan "İnsancıl Düşünsel Yaklaşım" alt ölçeğinde Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerle Fen-Edebiyat Fakóltesi mezunu öğretmenler arasında Fen-Edebiyat Fakóltesi mezunu öğretmenler lehine; Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerle Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenler arasında Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenler lehine; Fen-Edebiyat Fakóltesi mezunu öğretmenler ile Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenler arasında Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenler lehine; Eğitim Yüksek

Okulu mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında diğer fakültelerden mezun öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Özel bilgi, çağdaşlık, düşünsel ve duyuşsal hazırlık bağlamında görüş ve bakış açısı bildiren “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğinde ise Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ile Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Lisans Tamamlama ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler lehine; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ile Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenler arasında Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Eğitim Enstitüsü ve Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenlerin daha fazla mesleki sorumluluk sahibi ve ayrımcılığa karşı daha duyarlı olmaları bu okullardan mezun öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha bilinçli tercih etmelerinden kaynaklanabilir. Son yıllarda ise öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olduğu anlayışı benimsenmiş(Ataünal, 2003), özellikle ilköğretim öğretmeni azlığı nedeniyle meslekten olmayan kişilerin öğretmenlik yapabilmesi, herkesin öğretmen olabileceği değer yargısını doğurmuş ve öğretmenin statüsü yönünden olumsuz bir durum ortaya çıkarmıştır (Altıntaş, 1999). Son yıllarda ülkedeki ekonomik krizle işsizliğin artışı ve devlet sektörünün iş güvencesi açısından daha güvenilir olması nedeniyle, gençlerin hissedilir biçimde öğretmenliğe yöneldikleri, özellikle devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde tercih sıralamasının kısmen öne doğru yükseldiği görülmüştür (Doğan 2003: 213). Bu durum öğretmenliği zoraki bir meslek haline dönüştürerek, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili sorumluluklarını olumsuz algılamalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulguların analizi sonucunda “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçekleri ve “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları arasındaki farkların mezun olunan okul türüne göre anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu ilgili diğer araştırmaların sonuçlarına paralel olmuş, farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve tutumlarını inceleyen Tekerci (2008)’nin ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından inceleyen Karahan (2005)’nin araştırmalarında da öğretmenlerin öğrenim durumlarının öğretmenlik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Mesleki kıdem değişkenine göre OYKÖ' nin “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler” alt ölçeklerinde ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”nde 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 0–4 yıl, 5–9 yıl, 10–14 yıl ve 15–19 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine, “Okula Yönelik Duygular” alt ölçeğinde 15-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 10-14 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 15-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda yıllar geçtikçe öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimin niteliğinin, mesleki anlamda kendilerini geliştirme düzeylerinin, okula yönelik olumlu duygularının ve okul yaşam kalitesini algılama düzeylerinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinde ve okul yaşantılarında tecrübe kazanmalarından ve bu tecrübeleri olumlu davranışlara dönüştürmelerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin ÖTÖ' nin, özel bilgi, çağdaşlık, düşünsel ve duyuşsal hazırlık bağlamında görüş ve bakış açısı bildiren maddelerden oluşan “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğinden elde ettikleri puanlarda 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile mesleki kıdemi 0-4 yıl, 5-9 yıl, 10-14 yıl ve 15-19 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu saptanması bu görüşü destekler niteliktedir. Benzer şekilde Karahan (2005)'in araştırmasında da 16–20 yıldır mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmış ve bu durumun 16–20 yıldır mesleki deneyime sahip öğretmenlerin uzun yıllar öğretmenlik yapmaları, öğrencilerine nasıl davranacakları tecrübesini edinmiş olmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

“İnsancıl Düşünsel Yaklaşım”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” ve “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeğinde ve “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna göre diğer alt ölçekler ve Öğretmen Tutum Ölçeği toplam puanları açısından mesleki kıdem değişkeninin öğretmen tutumunu etkilemediği söylenebilir. Akbaş (2008)'in araştırmasında da öğretmenlik tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlik tutumunun

mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığının tespit edilmesi bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

5.3.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim-Öğretim Kademesine Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre I. kademe görev yapan öğretmenlerin öğretim programına ilişkin düşünceleri daha olumludur. Bu durum I. kademedeki öğretim programının II. kademedeki öğretim programına göre daha anlaşılabilir ve uygulanabilir olmasından kaynaklanabileceği gibi I. kademedeki öğretmenlerin çoğunlukla 1. sınıftan 5. sınıfa kadar ve 6 ders saati boyunca sınıftaki tek öğretmen olmasından da kaynaklanabilir. Birinci kademe öğretmenin 6 ders saatini istediği gibi kullanma özgürlüğüne sahipken II. kademe öğretmenlerinin kendisine verilen günlük ders saatleriyle kopuk ders işlemek durumunda olmaları “Programda yer alan derslerin çoğunu gereksiz buluyorum”, “Bazı derslerin haftalık ders saatinin çok fazla olduğunu düşünüyorum” gibi maddelere olumlu cevaplar vermelerine neden olmuş olabilir.

Görev yaptığı eğitim-öğretim kademesine (I. kademe/ II. kademe) göre, ÖTÖ’ nin “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçekleri ve Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanları açısından I. Kademe görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durumun I. kademe görev yapan öğretmenlerin 7-11 yaş arası öğrencilerinin olmasından dolayı daha hoşgörülü ve sabırlı olmalarından, I. kademenin eğitim açısından temel olmasından dolayı çocuğun yaşamındaki öneminin farkında olup mesleklerine karşı, öğrenci ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar içinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Buna karşılık “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” ve “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin görev yaptığı eğitim-öğretim kademesinin (I.kademe/II.kademe) bu boyutları etkilemediği söylenebilir.

5.3.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre, OYKÖ' nin "Öğretim Programı" dışındaki tüm alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısı ile okulun sosyo-ekonomik düzeyinin öğretmenin öğretim programı hakkındaki düşüncelerini etkilemediğini söyleyebiliriz.

Türkiye'deki eğitim sisteminde, okullarda öğrencilerin hangi derslerde hangi konuları, hangi etkinliklerle öğreneceği, bu öğrenmeler sonucunda hangi davranışları göstermeleri gerektiği eğitim programlarıyla belirlenmiş olması (Özçelik, 1989, 3-4) ve MEB tarafından öğretmenlere dağıtılan Öğretmen Kılavuz kitabı ile hangi konuların, hangi sırayla ve hangi düzeyde işleneceğini, ders işlendikten sonra öğrencilerin neleri kazanacaklarını, bunu sağlamak için sınıfta nelerin nasıl yapılması gerektiğini, ölçme-değerlendirme yöntemini ve yararlanılacak kaynakları içeren öğretim programının tüm ilköğretim okullarında aynı içeriğe sahip olması nedeniyle öğretmenlerin Öğretim programı ile ilgili düşüncelerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı söylenebilir.

"Okul Yönetimi" alt ölçeğinde üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine; "Öğretmenler", "Okula Yönelik Duygular", "Öğrenciler" alt ölçekleri ve "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" toplam puanı bakımından üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. "Statü" alt ölçeğinde elde edilen anlamlı farkın ise, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin okul yönetimine karşı memnuniyetleri, kendilerini geliştirme çabaları, okula yönelik olumlu duyguları, öğrencileri ile kurdukları iletişimin niteliği, öğrencilere olan güvenleri ve

başaracaklarına olan inançları ve dolayısıyla okul yaşam kalitesi algıları da artmaktadır. Bu durum okulun sosyo ekonomik düzeyinin artması ile okulun maddi imkânları da arttığı için okulun hem fiziki hem sosyal imkânlarının da artmasından kaynaklanabilir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okulların velileri ve okulun içinde bulunduğu çevrenin de hem sosyo-ekonomik düzeyi hem de sosyo-kültürel düzeyi genelde yüksek olmasından dolayı eğitime bakış açılarının olumlu olması, olanaklarını eğitime harcamaktan çekinmemeleri ve eğitime karşı beklentilerinin yüksek olması öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını etkileyebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin düştüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin ise okulun hem eğitim-öğretim için gerekli donanımın olmamasından, gerekli fiziksel alt yapının oluşturulamamasından dolayı okul yaşam kalitesi algıları da düşmektedir.

Bu araştırma bulgularıyla benzer olarak Sarı (2007)'nin, araştırmasında da okul yaşam kalitesi düzeyleri, hem OYKÖ toplam puanı hem de alt ölçekler bazında, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Tüm boyutlarda en düşük okul yaşam kalitesi düzeyi, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda gözlenmiştir.

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin öğretmen tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar olmasa da “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık”, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” ve “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” alt ölçeklerde üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olmuştur. Bunun yanı sıra orta düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerinde mesleki sorumluluk ve ayrımcılık, insancıl düşünsel yaklaşım ve öğrenci ve öğrenmeye karşı tutum boyutlarındaki tutumlarının alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Özellikle alt ve orta SED'deki okulların mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle öğrenci-öğretmen-yönetici-veli ilişkileri yeterince sağlanamamaktadır (Başaran, 1978; Baymur, 1971; Akt: Eripek, 1980,30). Eğitim sistemimizde okul-aile işbirliğinin yetersiz, genellikle her dönem bir kez yapılan ve not okuma toplantılarına dönen veliler toplantısı şeklinde olması da bu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunları çözmede gerekli desteği görmediğini ve bu sorumlulukta tek başına kaldığı düşüncesine yönelterek mesleklerine karşı tutumlarını olumsuz etkilemiş olabilir. İncelenen araştırmalarda da

öğretmen-veli görüşmelerinin, öğrenci notlarının veliye aktarılması olarak nitelendirildiği, bayan velilerin okulla ilişkilerinin daha yoğun olduğu, öğretmenlerin velileri ilgisiz ve toplantıların planlama ve yürütülüş biçimini yetersiz algıladığı (Demirbulak, 2003), veli toplantısının bir gün içinde, hafta sonu ve okul genelinde yapılmasını olumsuz değerlendiren öğretmenlerin ve görüşlerine başvuru alan velilerin veli toplantılarının zorunlu bağış konusuna odaklandığını belirtmesi nedeniyle veli-öğretmen görüşmelerinin, her iki grubun istediği düzeyde sağlıklı ve işlevsel olmadığı söylenebilir (Sadık, 2006) .

Araştırmalardan elde edilen veriler, öğretmenlerin öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, aile ile iletişimi öğrenci başarısı gibi özelliklerden de etkilenerek beklentiler geliştirdiklerini ve öğrencilere yönelik davranışlarının bu beklentiler çerçevesinde farklılaştığını göstermektedir (Öztürk ve Koç, 2001; Oktay,1976; Akt: Türkeç,1986, Levin ve Nolan, 2000; Akt : Öztürk,2002,137; Celep,2002; Öztürk, Koç ve Şahin, 2003; Mahiroğlu, Buluç, 2003). Nitekim Yavuzer (1986), Yörükoğlu (1997) ve Öztürk, Koç ve Şahin(2003) özellikle alt SED, geri kalmış bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, kültürel açıdan dezavantajlı olarak nitelendirdikleri çocuklardan daha az şey bekleme eğiliminde olduklarını ve bezginliklerini öğrencilere yansıttıklarını belirtmişlerdir.

5.3.9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulun Öğretim Şekline Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Okulun öğretim şekline (normal öğretim - ikili öğretim) göre, OYKÖ' nin "Okul Yönetimi" ve "Öğretim Programı" alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, "Öğretmenler", "Okula Yönelik Duygular", "Öğrenciler", "Statü" alt ölçeklerinde ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nde ise normal öğretim yapan okullar lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Normal öğretim yapan okullarda öğretmenlerin ikili öğretim yapan okullardaki öğretmenlere göre okula yönelik duygularının daha olumlu olması, öğrencilerle daha nitelikli iletişim içinde olmaları, kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye çalışmaları, kendilerini okul ortamında daha önemli ve değerli hissetmeleri ve okul yaşam kalitesini algılama düzeylerinin daha yüksek olması normal öğretim yapan okullarda öğretmenlerin okul yaşantılarının daha çok olmasından dolayı okulu

daha çok benimsemelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması ile ortaya çıkan problemlerin en başta geleni okul binalarının fiziki kapasitelerinin yetersizliğidir. Yoğun göçten dolayı büyük şehirlerdeki okulların çoğunda bir dersliğe düşen öğrenci sayısı oldukça fazladır. Kent okulları göç sonucu gelen çocukların yükünü taşımak zorunda kalmıştır. Bu sebeplerden dolayı birçok ilköğretim okulu ikili öğretim yapmak zorunda kalmıştır. İkili öğretim uygulaması ve kalabalık sınıflar eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Camuzcu, 2007). Bu nedenle ikili öğretim yapan okullarda görev alan öğretmenlerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının normal öğretim yapan okullarda görev alan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Okulun öğretim şekline (normal öğretim - ikili öğretim) göre, ÖTÖ' nin özel bilgi, çağdaşlık, düşünsel ve duyuşsal hazırlık bağlamında görüş ve bakış açısı bildiren “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğinde normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin ikili öğretim yapan okullardaki öğretmenlere göre daha fazla mesleki sorumluluk sahibi oldukları ve ayrımcılığa karşı daha duyarlı oldukları söylenebilir. Bu sonuç normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin ikili öğretim yapan okullardaki öğretmenlere göre daha fazla okul ortamında bulunmaları, iş arkadaşları ve öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmeleri ve onları her açıdan daha iyi tanıma fırsatı elde ettiklerinden kaynaklanmış olabilir. İkili öğretim yapan okullarda sınıfların sabahçı-öğlenci devre olarak iki ayrı sınıf tarafından kullanılması ve okulda geçirilen zaman daha sınırlı olması öğretmenlerin sınıflarını benimseyememelerine de neden olmuş olabilir.

5.3.10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Okul Yaşam Kalitesi Alguları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Tartışma ve Yorumu

Araştırma sonucunda sınıf mevcudu değişkenine göre, OYKÖ' nin “Öğretim Programı” alt ölçeği hariç tüm alt ölçeklerinin ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. “Okul Yönetimi” ve “Öğretmenler” alt ölçeklerinde 24 ve daha az ve 35–44 arasında öğrencisi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. “Okula Yönelik Duygular”,

“Öğrenciler” alt ölçekleri ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” toplam puanları bakımından da durum benzer olmuş, öğrenci sayısı 24 ve daha az olan öğretmenler ile sınıfında 25–34 arasında öğrencisi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. “Okula Yönelik Duygular” boyutu ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” bakımından da öğrenci sayısı 35–44 olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 25–34 olan öğretmenler arasında sınıfındaki öğrenci sayısı 35–44 olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. “Statü” boyutunda ise sadece 24 ve daha az öğrencisi olan öğretmenlerle 25–34, 35–44 ve öğrencisi 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında öğrencisi 24 ve daha az olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmış diğer grupların sıra ortalamaları arasındaki farkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Bu durumda öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı azaldıkça okul yönetiminden daha memnun, öğrencilerle daha nitelikli iletişim kuran, mesleki anlamda kendini yenileyip geliştirmeye çalışan, okula yönelik olumlu duygular besleyen, öğrencilerin başarıya önem verdiğini düşünen okulda bir birey olarak kendini önemli ve değerli hissedilen öğretmenler oldukları söylenebilir. Sınıf mevcudunun az olması öğretmenlerin daha rahat, huzurlu ve nitelikli bir ortamda öğretmenlik yapmasını sağladığından okul yaşam kalitesi algılarının da olumlu olmasına neden olmaktadır. Okulun öğrenci sayısının artışı, doğal olarak sınıf mevcudlarına yansıtacağından öğretmenin sınıf düzenini sağlamak üzere daha çok çaba göstermesi gerekecek ayrıca yüz yüze ilişkilerin azalması problem davranışların artmasına, yöneticilerin özellikle eğitsel liderlik davranışının azalmasına neden olacaktır (Sadık, 2000).

Öğrenci sayısı değişkenine göre ÖTÖ’ nin “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçekleri ile “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanlarına ilişkin farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı buna karşılık öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” ve “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğine ilişkin farkların ise anlamlı olduğu görülmüştür. “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt ölçeğinde öğrenci sayısı 25–34 olan öğretmenler ile sınıfında 35–44 ve 45’in üzerinde öğrenci olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 45 ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı farklar belirlenmiş, diğer gruplara ait farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin inanç, tutum ve beklentileri yansıtan maddelerin yer aldığı “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutunda öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda görev yapan

öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu bir tutuma sahip olmalarının nedeni bu boyutun “Eğitim ortamında paylaşım ve iş birliği esastır”, “Okulda çoğulcu toplumda yaşama alışkanlığı kazandırmak esastır.” gibi sınıftaki öğrencilerin sayısının fazla olmasını gerektiren maddelerin yer alması olabilir.

Özel bilgi, çağdaşlık, düşünsel ve duyuşsal hazırlık bağlamında görüş ve bakış açısı bildiren “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” alt ölçeğinde elde edilen anlamlı fark ise, öğrenci sayısı 35–44 arasında olan öğretmenlerle sınıftaki öğrenci sayısı 25–34 ve 45’in üzerinde olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 35–44 arasında öğrencisi olan öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonuç öğrenci sayısı orta derecede olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci sayısı az ve fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla mesleki sorumluluk sahibi ve ayrımcılığa karşı daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci sayısının fazlalığı dolayısıyla öğretmenin her öğrenciyle ilgilenememesi, öğrenim ortamını etkili düzenleyememesi, öğrenci sayısının azlığı dolayısıyla da öğretmenlerin kendini yenileyip geliştirmek durumunda hissetmemesi bu sonucu doğurmuş olabilir. Öğrenci sayısı az olan sınıflardaki öğretmenler daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanır, kendine ek zaman sağlar, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilir, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebilir, sınıfı daha etkili yönetebilir böylece öğretmene etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme imkânı verir (Celep, 2002). Erden (1998)’ in belirttiği gibi kalabalık olmayan sınıflar öğretmenin moralini, mesleki doyumunu da olumlu yönde etkiler. Kalabalık sınıflarda ise öğrencilerin dikkati daha kolay dağılır, sınıfta düzeni korumak zordur ve büyük ölçüde anlatım yöntemi kullanılmak zorunda kalınır. Bu durum öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin daha çabuk yorulmasına ve motivasyonunun azalmasına neden olabilmektedir.

5.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına Göre Düşük, Orta ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip Olan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına göre düşük, orta ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen tutumları hem “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanı

açısından hem de “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeği haricinde tüm alt ölçekler bazında anlamlı bir şekilde farklılaşmış, okul yaşam kalitesi algısı yüksek olan öğretmenlerde öğretmenlik tutumunun daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

“İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutunda okul yaşam kalitesi algısı yüksek ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan, okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı orta düzeyde olan öğretmenler lehine; “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” boyutunda okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerle okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan, okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı orta düzeyde olan öğretmenler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” boyutunda elde edilen anlamlı farklar ise okul yaşam kalitesi yüksek düzeyde olan öğretmenler ile okul yaşam kalitesi algısı düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler lehine anlamlı farklardan kaynaklanmıştır. Ayrıca, Öğretmen Tutum Ölçeği’nden alınan toplam puanların ortalamaları arasındaki farkın okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerle okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı yüksek düzeyde olan, okul yaşam kalitesi algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenler arasında okul yaşam kalitesi algısı orta düzeyde olan öğretmenler lehine olan farklardan kaynaklandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına göre okulların okul yaşam kalitesi arttıkça inanç, tutum ve beklentilerini yansıtan insancıl düşünsel yaklaşımları olumlu bir şekilde artmakta, daha fazla mesleki sorumluluk sahibi olarak, ayrımcılığa karşı daha duyarlı olmakta, öğrenciye ve öğrenmeye karşı tutumları ve dolayısıyla mesleki tutumları da olumlu bir şekilde artmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile öğretmenlik tutumlarının doğru orantılı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin tutum ve davranışları eğitim kurumunun özelliklerinden etkilenmektedir. İyi donanımlı, standartlara uygun mekânlar öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilerken sosyal ve maddi olanaklardan yoksun okullar öğretmenlerin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Sonuç olarak okulun fiziksel donanımının niteliği arttıkça öğretmen tutumlarının da olumlu yönde arttığını söyleyebiliriz. Okulun yaşam

kalitesinden memnun olan öğretmen mesleğini severek yaparak huzurlu ve nitelikli bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasına katkıda bulunmaya çalışmaktadır ve bu durum öğretmenlerin mesleğine karşı olan tutumunu olumlu bir şekilde etkilemektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerini belirlemek amacı ile yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar sunulmuş, daha sonra da ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de ileride bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler”, “Statü”, “Öğretim Programı” ve “Okul Yaşam Kalitesi” ile ilgili algıları genel olarak ortanın üzerinde ve olumludur.
2. Erkek öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algıları bayan öğretmenlere göre daha olumludur.
3. Erkek ve bayan öğretmenlerin; “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler”, “Statü”, “Öğretim Programı” boyutlarına ve “Okul Yaşam Kalitesi”ne ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Orta yaş grubundaki (30–34 yaş) öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili algıları daha olumludur.
5. 40 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler” boyutlarına ilişkin algıları daha olumludur.
6. Öğretmenlerin “Statü”, “Öğretim Programı” boyutlarına ve “Okul Yaşam Kalitesi” ne ilişkin algıları yaşa göre farklılaşmamaktadır.
7. Bekâr öğretmenlerin statü ile ilgili algıları evli öğretmenlere göre daha olumludur.
8. Bekâr ve evli öğretmenlerin; “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler”, “Öğretim Programı” boyutları ve “Okul Yaşam Kalitesi” ile ilgili algıları farklılaşmamaktadır.

9. Çocuk sahibi olup olmama durumu öğretmenlerin “Okul Yaşam Kalitesi” algılarında farklılık yaratmamaktadır.
10. Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin öğretmenler boyutuna ilişkin algıları daha olumludur.
11. Eğitim Enstitüsü ve Lisans Tamamlama mezunu öğretmenler okula yönelik daha olumlu duygular içerisindedirler.
12. Eğitim Enstitüsü, Lisans Tamamlama ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrenciler boyutuna ilişkin algıları daha olumludur.
13. Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu ve Lisans Tamamlama mezunu öğretmenler okul yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadırlar.
14. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü “Okul Yönetimi”, “Statü” ve “Öğretim Programı” boyutlarına ilişkin algılarında farklılık yaratmamaktadır.
15. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler” boyutlarına ilişkin algıları da olumlu olarak artmaktadır.
16. 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları daha olumludur.
17. 15–19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler okula yönelik daha olumlu duygular içerisindedirler.
18. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri “Okul Yönetimi”, “Statü” ve “Öğretim Programı” boyutlarına ilişkin algılarında farklılık yaratmamaktadır.
19. I. kademe görev yapan öğretmenler “Öğretim Programı” nı daha olumlu algılamaktadırlar.
20. I. ve II. kademe öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.
21. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler”, “Statü” boyutlarına ve “Okul Yaşam Kalitesi” ne ilişkin algıları da olumlu bir şekilde artmaktadır.
22. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi öğretmenlerin “Öğretim Programı” ile ilgili algılarında farklılık yaratmamaktadır.
23. Normal öğretim yapan okullarda görevli öğretmenlerin “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler”, “Statü” boyutlarına ve “Okul Yaşam Kalitesi” ne ilişkin algıları ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumludur.

24. Okulun öğretim şekli öğretmenlerin “Öğretim Programı” ile ilgili algılarında farklılık yaratmamaktadır.
25. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı azalırken “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Okula Yönelik Duygular”, “Öğrenciler”, “Statü” boyutlarına ve “Okul Yaşam Kalitesi” ne ilişkin algıları ise olumlu bir şekilde artmaktadır.
26. Öğrenci sayısı öğretmenlerin “Öğretim Programı” ile ilgili algılarında bir fark yaratmamaktadır.

6.1.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin; “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım”, “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Mesleğe Karşı Tutum” ları ve “Öğretmen Tutumu” genel olarak olumludur.
2. Erkek öğretmenler “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” boyutunda bayan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu tutuma sahiptirler
3. Erkek ve bayan öğretmenlerin mesleki sorumlulukları, ayrımcılığa karşı olan duyarlılıkları, mesleklerine, öğrenci ve öğrenmeye karşı tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. 40 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki sorumlulukları daha yüksek ve ayrımcılığa karşı daha duyarlı bir tutuma sahiptirler.
5. Öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım”, “Mesleğe Karşı Tutum”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” ve “Öğretmen Tutumu” yaşa göre farklılaşmamaktadır.
6. Bekâr öğretmenlerin öğretmen tutumu evli öğretmenlere göre daha olumludur.
7. Bekâr ve evli öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım”, “Mesleki Sorumluluk ve Ayrımcılık” ve “Mesleğe Karşı Tutum”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” ları arasında anlamlı bir fark yoktur.
8. Çocuk sahibi olup olmama durumu öğretmenlerin öğretmen tutumunda farklılaşma yaratmamaktadır.
9. İnsancıl Düşünsel Yaklaşım boyutunda Fen-edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler Eğitim Yüksekokulu Mezunu öğretmenlere göre; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler Eğitim Yüksekokulu ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu

öğretmenlere göre, Diğer fakültelerden mezun olun öğretmenler Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahiptirler.

10. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre ve Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenler Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede daha fazla mesleki sorumluluk sahibi ve ayrımcılığa karşı daha duyarlıdırlar.
11. Öğretmenlerin; “Mesleğe Karşı Tutum”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” ve “Öğretmen Tutum” ları mezun olunan okul türüne göre farklılaşmamaktadır.
12. Mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki sorumlulukları daha yüksek ve ayrımcılığa karşı daha duyarlıdırlar.
13. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” ve “Mesleğe Karşı Tutum” alt boyutlarında ve Öğretmen tutumunda anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
14. I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin “Mesleğe Karşı Tutum”, “Öğrenci ve Öğrenmeye Karşı Tutum” boyutları ve “Öğretmen Tutumu” daha olumludur.
15. I. Kademe ve II. Kademe öğretmenlerinin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” ve “Mesleki sorumluluk ve Ayrımcılık” alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
16. İnsancıl Düşünsel Yaklaşım alt boyutunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre; üst sosyo- ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler de orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahiptirler.
17. Üst sosyo-ekonomik okullarda görev yapan öğretmenler alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre mesleki sorumlulukları daha yüksek ve ayrımcılığa karşı daha duyarlıdırlar.
18. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci ve öğrenmeye karşı tutumları alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumludur.
19. Öğretmenlerin “Mesleğe Karşı Tutum” ve “Öğretmen Tutumu” okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

20. Normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki sorumlulukları daha yüksektir ve ayrımcılığa karşı daha duyarlıdırlar
21. Normal ve ikili öğretim yapan okullarda görevli öğretmenlerin öğretmen tutumu arasında anlamlı bir fark yoktur.
22. Öğrenci sayısı 45 ve üzeri olan öğretmenlerin “İnsancıl Düşünsel Yaklaşım” alt boyutundaki tutumları öğrenci sayısı 25–34 ile 35–44 olan öğretmenlere göre daha olumludur.
23. Öğrenci sayısı 35–44 olan öğretmenler öğrenci sayısı 25–34 ile 45 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha fazla mesleki sorumluluğa sahiptir ve ayrımcılığa karşı daha duyarlıdırlar.
24. Öğretmenlerin mesleğe, öğrenci ve öğrenmeye karşı tutumları ve öğretmen tutumları öğrenci sayılarına göre farklılaşmamaktadır.

6.1.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına Göre Düşük, Orta ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip Olan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına göre düşük, orta ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen tutumları hem “Öğretmen Tutum Ölçeği” toplam puanı açısından hem de “Mesleğe Karşı Tutum” alt ölçeği haricindeki boyutlar bazında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. En yüksek öğretmen tutumu tüm boyutlarda okul yaşam kalitesi algısı yüksek olan öğretmenlerde belirlenmiştir.
2. İnsancıl Düşünsel Yaklaşım boyutunda OYK algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler OYK algısı düşük düzeyde olan öğretmenlere göre ve OYK algısı orta düzeyde olan öğretmenler OYK algısı düşük düzeyde olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu bir tutuma sahiptirler.
3. OYK algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin OYK algısı orta ve düşük düzeyde olan öğretmenlere göre ve OYK algısı orta düzeyde olan öğretmenlerin OYK algısı düşük düzeyde olan öğretmenlere göre mesleki sorumlulukları ve ayrımcılığa karşı duyarlılıkları daha yüksektir ve öğretmen tutumu daha olumludur.

4. OYK algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin OYK algısı düşük düzeyde olan öğretmenlere göre öğrenci ve öğrenmeye karşı tutumları daha olumludur.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” alt başlıkları halinde aşağıda yer almaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1- Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde önemli rollerini yerine getirmeleri için okulların yaşam kalitesi arttırılmalı ve mesleklerine karşı olan tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesine ilişkin görüşlerinin düzeyini olumlu yönde yükseltmek için okulun fiziki yapısı, okul iklimi, okulun etkililiği, okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, okul çevresi, okulda kullanılan teknolojiler, okulda çalışanların niteliği iyileştirilmeli ve sağlık ve güvenlik açısından okul içerisinden daha rahat ve temiz ortamlar sağlanmalıdır. Bunun için de devletin bu konuda duyarlı olup okulların iyileştirilmesi için eğitime daha fazla kaynak ayırıp gerekli bütçeyi, sağlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için öğretmenlik mesleği hem sosyal, hem ekonomik yönden iyileştirilmeli, cazip hale gelmeli, toplum içindeki saygınlığı ve yeri arttırılmalı, özlük hakları korunmalı, eğitim-öğretim için tüm olanaklar sağlanmalıdır.
- 2- Araştırmanın sonucunda erkek öğretmenlerin okul yönetimini daha olumlu algıladığı görülmüştür. Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin okul yönetimini olumlu algılamaları için okul yönetiminden sorumlu kişilerin iletişim becerilerinin çeşitli seminer, kurs vb. etkinliklerle güçlendirilmesi sağlanabilir ve yöneticilere güzel konuşma, diksiyon, jest ve mimikler, beden duruşu, empati kurma gibi konularda uygulamalı eğitim yapılabilir. Ayrıca okul yönetiminde görev alan kişiler okulların yaşam kalitelerinin artması ve öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha olumlu olması için daha

özverili, anlayışlı, uyumlu ve güdüleyici çalışarak kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmelidir.

- 3- Araştırmanın sonucunda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre kendilerini önemli ve değerli hissetme düzeylerinin daha yüksek ve öğretmen tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin kendilerini önemli ve değerli hissetme düzeylerinin ve tutumlarının artırılmasında kendilerini önemli ve değerli hissedecekleri etkinliklere, sosyal aktivitelere yönelmeleri için gerekli koşullar sağlanabilir ve stresli yaşam koşullarından uzaklaşmaları için gerekli düzenlemeler yapılabilir. Eğitimde kaliteyi arttırılabilmek için öğretmenlerin huzurla çalışabileceği eğitim ortamları oluşturulması sağlanabilir.
- 4- Araştırmanın sonucunda normal öğretim yapan okullarda okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki sorumlulukları daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle ikili öğretim yapan okullarda gerekli düzenlemeler yapılarak normal öğretime geçmeleri sağlanabilir.
- 5- Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı azaldıkça öğretmenlerin okul yönetiminden daha memnun, öğrencilerle daha nitelikli iletişim kuran, mesleki anlamda kendini yenileyip geliştirmeye çalışan, okula yönelik olumlu duygular besleyen, öğrencilerin başarıya önem verdiğini düşünen okulda bir birey olarak kendini önemli ve değerli hisseden öğretmenler oldukları görülmüştür. Türkiye’ de ilköğretimin zorunlu olması ile okullaşma oranını arttırmak adına fazla sayıda yeni okul açılmış ya da okulların sınıf mevcudu arttırılmıştır. Bu durumun eğitimde kaliteyi düşürdüğü, öğretmenlerin mesleklerini ve okul yaşam kalitesi algılarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu nedenle okulların fiziki alt yapıları güçlendirilerek, donanımın daha yeterli duruma getirilmesi için önlemler alınabilir. Ayrıca okul binalarının gerekli alt yapı olanaklarını taşıyıp-taşımadığı denetlenerek, eğitim-öğretime açılması sağlanabilir.
- 6- Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha olumlu yönde olmasını sağlayabilmek için öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri, geliştirmeleri ve mesleklerine karşı bilinçlenmeleri teşvik edilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlik tutumları gibi eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmeleri için her imkân sağlanmalı, teknolojiyen faydalanmaları için ortam hazırlanmalı,

üniversitelerin yüksek lisans programlarına dâhil olup eğitim alanında bilimsel nitelikte kendilerini geliştirmeleri, hizmet içi eğitim ve seminerler yapılarak her öğretmenin bunlardan faydalanabilmeleri sağlanmalıdır.

- 7- Öğretmenlerimizin yetiştirilmesinde, öğretmen adayları öğretmenlik mesleği hakkında yeterli donanımına sahip olacak şekilde bilgilendirilmeli, mesleğin önemi kavratılmalı, öğretmen adaylarının stajlarını her sosyo- ekonomik düzeydeki okullarda yapması sağlanmalı ve staj süresi uzatılmalı, pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının da eğitim süreleri arttırılmalı ya da derslerin içeriği yoğunlaştırılmalı, öğretmen adayları göreve başlamak için sadece sınav puanı ile değerlendirilmemeli mesleki kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirip getirmediği, yetenekleri, uygulamadaki başarıları, kabiliyetleri, eğitim-öğretim ortamını düzenlemeleri, duygusal tepkileri vb. özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini belirlemek amacıyla mülakat, tutum testleri vb. seçme yöntemleri gibi çeşitli tekniklerle değerlendirilmelidirler.

6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerini belirlemek için yapılan bu araştırma ölçek uygulaması ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda gözlem ve görüşme yöntemlerinin de kullanılması ile daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir.
- 2- Araştırma Adana ili merkez ilçelerinde (Yüreğir, Seyhan, Çukurova, Sarıçam) bulunan farklı SED' lerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda elde edilen verilerin genellenebilirliğini arttırmak için örneklem genişletilerek bölge ya da ülke genelinde araştırma yapılabilir.
- 3- Araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda orta öğretimdeki öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeyleri belirlenebilir.
- 4- Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşma durumunu belirlenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda okul

yaşam kalitesi algısı ve öğretmenlik tutumu farklı değişkenler açısından incelenebilir.

- 5- Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algılama düzeyi incelenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda öğrencilerin de okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri incelenebilir.
- 6- Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmenlerin mesleki tutumlarının ve okul yaşam kalitesini algılama düzeylerinin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, M. (2008), “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Evlilik Uyumları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Akyol, Köksal A. ve Aslan, D. (2006), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 51–60.
- Alkan, C. (2003), *Meslek ve Öğretmenlik Mesleği*, V. Sönmez (Editör), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, 243-294, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınışik, S.(1999), “On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmenlerin Okul Müdürlüğündeki Sayısal Azlığının Görünümü”, *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayını*, No.51, 94–107.
- Altıntaş, E. (1999), “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencileri ve İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Öğretmenliği Mesleğini Algılamaları Arasındaki Fark”, *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. 1, Eskişehir.
- Arkonaç, S. (2001), *Sosyal Psikoloji*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987), “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 12 (121), 8–1.
- Ataünal, A. (1994), *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa Ve Almanya’daki Çağdaş Uygulama ve Eğitimler*, Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.
- Ataünal, A. (2000), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?*, Ankara : Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını.
- Ataünal, A. (2003), *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*, Ankara : Milli Eğitim Vakfı Yayınları, No :4.
- Balcı, A. (1996), *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara: Yavuz Dağıtım.

- Başar, H. (2004), *Sınıf Yönetimi (11.Basım)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (2000a), *Örgütsel Davranış (3. Baskı)*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2000b), *Eğitim Psikolojisi (5.Baskı)*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayrak, C. (2001), “Bir Sistem Olarak Okul”, Ö.Demirel ve Z. Kaya (Editör), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (1. Baskı)*, 176–205, Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, A. Can. (1981), *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bilgin, H. (1996), “Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bontempo, B. T., Digman, S. (1985), “Entry level profile: student attitudes toward the Teaching Profession”, *Paper presented at the annual meeting of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, March-April. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 258949.
- Brown, M. M. (1992), “Caribbean first-year teachers’ reasons for choosing teaching as a career”, *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 185-195.
- Bursalıoğlu, Z. (2002), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (12. Baskı)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S., Muşta M.C., Pilten, Ö. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*, Konya: Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Camuzcu, S. (2007), “Normal (Tam Gün) ve İkili Öğretim (Yarım Gün) Yapan İlköğretim Okullarında Birinci Kademe Öğrencilerinin Genel Başarılarının Karşılaştırılması, (Gaziantep Üniversitesi Örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Can, G. (1987), “Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma (Ankara Okullarında)”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 159–170.
- Celep, C. (2002), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini (2. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Chase, C.I. (1985), "Two thousand teachers view their profession", *Journal of Educational Research*, 79 (1), 12–18.
- Cüceloğlu, D.(1997), *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları (7. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, Ö., Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2000), "Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1999 - 2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", *Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi*.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000), "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69 – 73.
- Çelenk, S. (1988), "Eğitim Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çeliköz, N., Çetin, F. (2004), "Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler", *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Değirmencioğlu, C., Küçükahmet, L. (1999), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (2. Baskı)*, İstanbul: Alkım yayınları.
- Demirbulak, D. (2003), "Veli Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma", <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/demirbulak.htm>, [10.03.2008].
- Demirel, Ö. (1999), *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Demirel, Ö. (2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (8. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987), *Eğitim Terimleri*, Ankara: Şafak Matbaası.
- Doğan, C. (2003), *Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin sorunları ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Görüşleri*, İstanbul : Burak Yayınevi.
- Doğan, H. (1997), *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Duman, T. (2002), "Öğretmenlik Mesleği", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, yıl 3, sayı 3.

- Erdem, Y. (2005), “Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 395–417.
- Erdem, A.R., Gezer, K., Çokadar, H. (2005), “Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 471-477, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Erden, M. (1995), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları”, *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-105. Ankara: Şafak Yayınları.
- Erden, M. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1999), *İşletmelerde Davranış (10.Baskı)*, İstanbul: Evrim Basımevi.
- Erdoğan, İ. (2000), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Eripek, S. (1980), “Ankara İl Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Öğrencilerin Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Erişen, Y. (2001), “Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fitz-Gibbon, C.T., Kochan, S. (2000), “School effectiveness and education indicators”, In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer Pres, 257-282.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., Carlsmith J.M.(1998), *Sosyal Psikoloji (3. Baskı)*, (Çev. A. Dönmez), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gök, F. (2003), “Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu”, *Ankara: Eğitim Sen Yayınları*, <http://www.egitimsen.org.tr/belgeler/ogretmenyetistirme.doc> [10.3.2008].
- Gökçe, F., (2006), “Eğitim Yöneticilerinin Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışların Yönetim Kuramları Açısından Değerlendirilmesi (Bursa İli Örneği)”, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri*, 215-216, Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Gözütok, F. D.(1988), “Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, N.(2000), “Öğretmen Davranışları”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 147. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güngör, S. (2004), “Eğitim Yönetiminde Paradigmalara İlişkin İlköğretim Okul Yöneticileri, Öğretmenleri ve Müfettişlerinin Görüşler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (1993), *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Gürkan, T. (2005), “Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları”, (Ed: A.Oktay ve Ö.P. Unutkan) *Okul Öncesi Eğitimde Genel Konular* , (s.61–84). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Güven, Ç. (1988), “On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Anlayışları Üzerine Bir Araştırma”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.
- Hesapçioğlu, M.(1998), *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programı ve Öğretim (5. Baskı)*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Horozoğlu, Ş.(1998), “Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine İlişkin Görüşleri”, *Eğitim Yönetimi*, 14, 179–190.
- Hoşgörür, V. (2002), “ İletişim”, Z. Kaya (Editör), *Sınıf Yönetimi*, (s. 65 – 89). Ankara: PegemA Yayıncılık
- İnceoğlu, M.(1993), *Tutum, Algı, İletişim*, Ankara: V Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983), *İnsan ve İnsanlar (5.Basım)*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005), *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Karahan, H. (2005), “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2003), *Bilimsel Araştırma Yöntemi (12. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005), "Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 367–380.
- Kıncal, R. Y. (2002), *Vatandaşlık Bilgisi*, Ankara: Mikro Basım – Yayımlar – Dağıtım.
- Kıncal, R. Y. (2005), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocabaş, İ., Karaköse, T. (2005), "Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve devlet okulu örneği)", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79-91.
- Kuran, K. (2002), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1976), "Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No:55, 12-14.
- Küçükahmet, L. (2003), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (14. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kyriacou, C., Hultgren, A., Stephens, P. (1999), "Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway", *Teacher Development*, 3(3), 373-381.
- Leonard, C. A. R. (2002), "Quality of school life and attendance in primary schools", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, University of Newcastle Faculty of Education and Arts, Australia.
- Leonard, C.A.R, Bourke, S., Schofield, N.J. (2000), "Quality of school life and absenteeism in primary schools", *Australian Association For Research in Education (Annual Conference, 4-7 December, 2000, Sidney)*.
- Linnakyla, P. (1995), "Quality of school life in the Finnish comprehensive school a comparative view", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37, 63-74.
- Linnakylä, P., ve Brunell, V. (1996), "Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland", M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading literacy in an international perspective*, s. 203 – 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.

- Mahiroğlu, A.; Bulu, B. (2003), “Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 1 (1), ss.81-93.
- Malin, A., Linnakyla, P. (2001), “Multilevel modeling in repeated measures of the quality of Finnish school life”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Marchant, G.J. (1992), “Attitudes toward research based effective teaching behaviors”, *Journal of Instructional Psychology*, 19(2), 127–131.
- Mete, A.Y., (2006), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Zihni Modelleri, Okul Etkiliği ve Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki”, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, 217-218, Muğla: Muğla Ünivesitesi Eğitim Fakültesi.
- Mok, M.M.C., Flynn, M. (1997, “Does school size affect quality of school life?”, *Issues in Educational Research*, 7, 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.
- Morgan, C.T. (1995), *Psikoljiye Giriş (11.Baskı)* (Çev.Sor. Sirel Karakaş), Ankara: Meteksan A.Ş.
- Oğuzkan, F. (1985), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erktin, E.; Gök, F., Ünlühisarcıklı, Ö. (2003), *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1989), *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel öğretim yöntemi)*, Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları, 8.
- Özçelik, İ. (1995),” Görme Özürlü Çocukların Anne-Baba Tutumları”, *Yaşadıkça Eğitim*, 41, Ankara.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ. (2000), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3.Baskı)*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, S., Yalın, İ. , Sezgin F. (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (5.Baskı)*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztürk, H.(1993), *Eğitim Sosyolojisi (8. Basım)*, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Öztürk, B. (2002), “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi”, E.Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi (2. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 118–153.
- Öztürk, B., Koç, G. (2001), “Öğretmen Beklentileri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri”, *Eğitim Yönetimi*, 7 (27), ss.359-395.

- Öztürk, B., Koç, G.; Şahin, F. T. (2003), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Arasında Ayrım Yapma Durumu ve Bu Ayrımın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 1(1), ss. 109–118.
- Özyurt, S.(1999), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (1.Baskı)*, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pang, N. S. K. (1998), “Students quality of school life in band five schools”, *Assian Journal of Counseling*, 6,ss.76–106.
- Pehlivan, H. (1997), “Tutumların Doğası ve Öğretimi”, *Çağdaş Eğitim*, 22(33), 46–48.
- Peker, R. (2002), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1),ss. 305-318.
- Perry, G. (2000), “Optimistic visions and satisfaction with life”, *The Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Sydney, 4 – 7 Kasım 2000’de sunulan sözlü bildiri.
- Petty, E. R., Cacioppo, T. J. (1996), *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*, Ohio State Univesity, Westview Press, Oxford.
- Sadık, F. (2000), “İlköğretim I. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2006), “Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Saracaloğlu, A. S. (1993), “Fen ve Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları”, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri (Kasım 1991)*, 565–569, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını.
- Sarı, M. (2007), “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”Ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sartori, M. A. H. (2001), “The relationdhips among student membership in group quality of school life, sense of belongingness and sellected performance factors”,

- Doktora Tezi*, Sam Houston University, The Faculty Of The Department Of Educational Leadership and Counseling, Huntsville.
- Schmidt, L. J. (1992), "Relationship between pupil control ideology and quality of school life", *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889–896.
- Schmidt, L. J., Lunenburg, F. C. (1989), "Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life", *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.
- Senemoğlu, N. (2001), *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Shaposka, H.M. (1997), "Comminty involment, economic status and the qality of school life: a multi-site case study of school districts in the mon valley education consortium", *Doktora Tezi*, University of Pittsburg, Graduate Faculty in the School of Edication, Pittsburg.
- Smith, I. M. (1973), "Changes in students' attitudes to teaching", *Higher Education*, 2(3),361- 376.
- Su, Z. (1997), "Teaching as a profession and as a career: minority candidates' perspectives", *Teaching & Teacher Education*, 13 (3), 325–340.
- Sünbül, A. M. (2001), "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik", Ö.Demirel ve Z. Kaya (Editör), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1. Baskı), 223–255, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sürücü, A. (1997), "Öğretmenlik Formasyonu Alan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, N. (1992), "Arifiye Anadolu öğretmen lisesi 3. sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlar", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenel E. A. (1999), "Öğretmenlik Sertifikası Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Öğretim Uygulamalarının Etkisi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şener, A. (2009), "Yaşlılık, Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Faaliyetleri", <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/yasamdoyumu.pdf> [28.3.2009].
- Tan, M. (1981), *Toplumbilime Giriş*, A.Ü. Eğitim Fak. Yayınları, No: 97.

- Tanrıoğen, A. (1997), “Buca Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 3, 55–67.
- Tanrıverdi, H.D. (2008), “Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Anasınıfı Eğitim Programında Öngörölen Hedeflere Ulaşılma Derecesi Arasındaki İlişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taş, S. (2009), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili İletişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişki”, *1.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 531-543. 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Tavşancıl, E. (2006), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi (3.Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekerci, H.(2008), “Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının ve Tutumlarının İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzioğlu, A. ve Yazıcı, M. (2003), “Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Anlayış ve Alışkanlıkları”, *Erzincan Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(2), 1-32.
- Tezbasaran, A. A. (1997), *Liket Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (1988), *Eğitim Sosyolojisi (5. Basım)*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985), *Ben ve Toplum*, Ankara: Teori Yayınları.
- Tufan E., Güdek B. (2008), “Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 28 (1), 75-90.
- Türkeç, A. (1986), “Orta Dereceli Okullardaki Öğrencilerde Görölen Disiplinsiz Davranışlar ve Bunlara Uygulanan Yaptırımlar”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, A.(2001), “Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış”, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli (22Kasım 2000)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğu, 53–102.
- Ünal, S. (1998), “Yönetici Davranışlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri”, *7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Üstün, E., Erkan S. ve Akman B. (2004), “Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- Üstündağ, N.(2001), “Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Variş, F. (1988), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Variş, F. (1996), *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler (6.Baskı)*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Variş, F.(1998), *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Yaşar, Ş.; Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). “İlköğretimde Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rolü”, Editör: Zafer Gökçakan, *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 452-461, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.
- Yavuz, M. (2005), “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller Ve Karşılama Düzeyleri”, *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuz, Y. (2003), “Üniversite Çalışanlarının Mesleki Tutumları İle Kamu Emekçileri Sendikalarına İlişkin Görüşleri”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Sayı:2/3 Bahar/Yaz, 80-106.
- Yavuzer, H. (1986), *Ana Baba ve Çocuk (Ailede Çocuk Eğitimi)*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yörükoğlu, A. (1997), *Çocuk Ruh sağlığı (21. Baskı)*, Ankara: Özgür Yayınları, No: 48
- Zembat, R. (2007), “Eğitim Sisteminde Öğretmen”, A.Oktay (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş (1.Baskı)*, 277-302, Ankara : PegemA Yayıncılık.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Gülbahar KORKMAZ
Doğum Tarihi : 10.03.1984
Doğum Yeri : ADANA
Yabancı Dili : İngilizce
Adres : Hürriyet İlköğretim Okulu Seyhan/ADANA
Telefon : 0 322 227 86 40– 0322 361 67 04
E – posta : yarenyosun@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

(2006 – 2009) : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
(2004-2006) : Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi
Öğretmenliği (Çift Anadal Programı), Adana.
(2002 -2006) : Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Bölümü, Adana.
(1998– 2002) : Ortaöğretim, Danişment Gazi Anadolu Lisesi, Adana.
(1990 – 1998) : İlköğretim. Ömer Haluk Özuçak İlköğretim Okulu (I. Kademe)
Ramazanoğlu İlköğretim Okulu (II. Kademe), Adana.

ÇALIŞMA HAYATI

(2006-) : Okul Öncesi Öğretmeni, Hürriyet İlköğretim Okulu, Adana.