



Investigating Teachers' Attitude and Beliefs about Classroom Management through Their Perceptions of the Quality of the School Life

Sedef ZENCİROĞLU^{a*}, Fatma SADIK^b

^aMatematik Öğretmeni, İstanbul/Türkiye

^bÇukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.388334

Article history:

Received 01.02.2018

Revised 26.03.2018

Accepted 04.04.2018

Keywords:

The quality of school life, Teacher, Classroom management, Attitude and beliefs about classroom management.

Abstract

This research investigating teachers' attitude and beliefs about classroom management through their perceptions of the quality of school life is a descriptive survey study. A total of 198 teachers (32 from primary schools, 98 from secondary schools and 68 from high schools) working in the Tercan District of Erzincan participated in the study. The data was collected through the "The Quality of School Life Scale (QSLs)" developed by Sarı (2007) and "Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC) Inventory" developed by Martin, Yin and Baldwin (1998), adopted into Turkish by Ekici (2008). Besides descriptive statistics, the Mann Whitney U-Test and the Kruskal Wallis Test were used for the data analysis. At the end of the study, it was found that the teachers' perceptions about the quality of the school life range in the mid-level. The teachers' perceptions about "Status" and "School Administration" were found to be more positive while their perceptions about students were more negative. With regard to different study cycles, primary school and high school teachers' perceptions and, with regard to different subjects, social science teachers' perceptions about the quality of school life were found to be more positive. The variables of gender and years of experience did not make a significant difference in the teachers' perceptions about the quality of school life. The teachers' attitudes about instructional management were found to be interventionist, while attitudes about people and behavior management were found to be interactionist; with gender, years of experience, study cycles and subjects not causing significant differences in these behaviors. The perception of the quality of school life did not make a significant difference for their attitudes about instruction and behavior management while teachers were detected to be more interactionist towards people management at schools where the quality of life was perceived to be better.

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlarının İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.388334

Makale Geçmişi:

Geliş 01.02.2018

Düzeltilme 26.03.2018

Kabul 04.04.2018

Anahtar Kelimeler:

Okul yaşam kalitesi, Öğretmen, Sınıf yönetimi, Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlar.

Öz

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını inceleyen bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya Erzincan'ın Tercan ilçesinde görev yapan toplam 198 öğretmen (32 ilkökul, 98 ortaokul ve 68 lise) katılmıştır. Veriler Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) ve Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Ekici (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ) ile toplanmıştır. Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin "Statü" ve "Okul Yönetimi" boyutlarına ilişkin algıları daha olumlu; öğrencilere yönelik

algıları ise daha olumsuzdur. Kademe açısından ilkokul ve lise; branş açısından sosyal bilimler ğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algıları daha olumlu olmuştur. Cinsiyet ve hizmet yılı değişkenleri öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumları ğretim faaliyetlerinde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci olmuş; cinsiyet, hizmet yılı, eğitim kademesi ve branş bu tutumlarda anlamlı bir fark yaratmamıştır. Okul yaşam kalitesi algısı öğretmenlerin ğretim ve davranış yönetimine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmamış, yaşam kalitesi yüksek algılanan okullarda öğretmenlerin insan yönetiminde daha etkileşimci olduğu saptanmıştır.

*Author: sedef.zencir@gmail.com

**This research was based on the MA study directed by Dr. Fatma SADIK and was supported by Cukurova University Research Fund (Project no: SYL-2016-7689).

***This research was presented as an oral presentation at the IV. International Eurasian Educational Research Congress (EJER), May 11-13, 2017, Denizli-TURKEY.

Introduction

The education system's pioneering of the future of societies and enabling them to move forward by growing individuals with the equipment needed in this century requires qualitative schools. Since the quality in education is usually described as the ways and degrees of schools to reach their aims and functions (Bakioğlu & Baltacı, 2010; Uysal, 1998), research studies in education mostly focus on students' academic successes (Epstein & Mcpartland, 1976a). However, academic success is only one of the aims of schools. Based on the fast changes and developments observed in various areas, the structure and functions of education also has to change continuously. Nowadays schools are no longer seen as places where knowledge is transferred but where learning occurs (Ayık & Ataş-Akdemir, 2015; Tremen, 2001). Therefore, the main functions of schools are described as providing learning opportunities for the students through which they can develop as well as making use of their potential, developing personal and social identity, empowering their feeling of responsibility, forming a democratic/pluralistic as well as learning society and contributing to the establishment of a global culture (Apple & Bean, 2011; Branson, 2004; Cheng, 1996; Dewey, 1996; şişman, 2011). Schools performing these functions effectively, on the other hand, have to keep pace with the changing conditions as well as being a qualitative place of living. Otherwise, it is inevitable for the students to start seeing schools as useless, unnecessary, boring places and to discontinue schooling. In such cases, it is impossible for education systems to reach their goals. Therefore, the importance of the quality of the school life is being increased day by day and the number of research studies describing the present situation of schools and to show the effects is increasing.

The quality of the school life, a concept founded on the satisfaction with schools, is usually described as "good behavior" of the students, resulting in students' participation in classes and commitment to the school environment (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power & Swanson, 2001, 91). According to Epstein and Mcpartland (1976b), the quality of the school life consists of satisfaction with the school, believing in the importance of school and the demeanor towards to teachers. Malin and Linnakyla (2001), on the other hand, stated that the quality of the school life is not only affected by personal characteristics and experiences but also by the interaction between students and teachers, interaction among teachers, as well as teachers and the school culture. Kim and Kim (2013) reported that the students' relations with their friends, the teachers and their parents is related to the quality of the school life while Johnson and Stevens (2001) evaluated the quality of the school life with regard to the support given to students at schools, innovation, participation in decisions, and relationships. However, Williams and Batten (1981) stated that the quality of the school life if formed by positive and negative feelings, status, identity, teachers, as well as opportunities and success at school (it al. Ayık & Ataş-Akdemir, 2015, 432). Although new dimensions have been added by various researchers, it can be said that the quality of the school life is derived from the interactions of the students with the school society and the synthesis of feelings about the results (Malin & Linnakyla, 2001; Leonard, 2002). The main income of education is students. Many research studies about students feeling well and happy exist in the literature and it was found that the quality of the school life has great impact on the students' self-

confidence, their motivation towards academic studies, their attitude and success, satisfaction with life, self-respect, behavioral patterns, and their loyalty to school (Akgül Gündoğdu & Güler, 2016; Akın Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2015; Argon & İsmetoğlu, 2016; Ayık & Ataş-Akdemir, 2015; Baker, 1999; Berndt, 1999; Bilgiç, 2009; Bourke & Smith, 1989; Gedik, 2014; İlmen, 2010; İnal&Sadık, 2014; Kim & Kim, 2013; Karatzias, Power & Swanson, 2001; Lee, Zhang & Song, 2011; Leonard, 2002; Ostroff, 1992; Pawlovich, 1983; Sarı, 2012; Sarı & Cenkseven, 2008; Hunt-Sartori, 2007; Kalaycı & Özdemir, 2013; Tunç&Beşaltı, 2014; Wolf, Chandler & Spies, 2001).

However, teachers are the ones responsible for educational as well as training activities and for raising students to become healthy individuals in every aspect (academic, social and psychological). The quality of life, composed of formal and informal life quality, refers to an environment where not only the students but also the teachers feel happy as well as safe and are satisfied with their job and their social relations. According to Sarı (2007), feelings towards the school, feeling valuable in the school setting, and the communication with the administration, other teachers, the students as well as the parents also generate the teachers' perception about the quality of the school life. Feelings about school include the teachers' positive and negative feelings, thoughts and attitude. Feelings play an important role for evaluating the "well-being" of an individual (Yetim, 2001) they are also the heart of being a teacher (Hargreaves 1998). The status dimension is related to the perception of an individual about the degree of feeling valuable and important for the society. As every individual needs the feeling of being member of a group, teachers also want to be valuable for their students, the school administration, the parents and their colleagues (Cenkseven Önder & Sarı, 2009). The communication among teachers at school, the teachers' perceptions about professional competence and their level of personal development, the relationships between teachers and students as well as their perception about success form the dimensions of the students. The dimension of the curriculum is related to the teachers' views about the curriculum while the school administration dimension is related to the importance given by the school administration to participants, the level of communication with the teachers and students, and its demonstrated sensitivity towards an effective application of teaching (Sarı, 2007).

Positive and negative feelings about school are directly related to self-confidence (Molk & Flynn, 2002). Feeling self-appreciation, being meaningful and effective supports self-respect, which -on the other hand- supports a positive attitude, job satisfaction and work commitment (Mauno, Kinnunen & Ruokolainen, 2006). People who can comfortably communicate with their colleagues, who are happy to be together and who can develop in an environment usually have a more positive point of view (CenksevenÖnder & Sarı, 2008). School administrators may have positive/negative impacts on the teachers' teaching efforts and job satisfaction through their personal and professional features (Alıç, 1989; Gündüz, 2008; Mete, 2006; Ünverdi, 2016). Individuals devoted to their workplace find themselves more valuable and effective, enhancing their job satisfaction (Mauno, Kinnunen & Ruokolainen, 2006), and there is a correlation between positive teacher/student interactions and the teachers' actions to control students (Schmidt, 1992). As it could be seen, the quality of the school life involves factors which may directly affect the teachers' performance and their level of satisfaction. Besides that, there are only limited research studies investigating the perceptions of teachers who share the same living-space with their students, about the quality of the school life and how they are affected. When they were examined, it was detected that these studies discuss the quality of the school life as related to the teachers' professional attitude, job burnout as well as job satisfaction (Cenkseven Önder & Sarı, 2009; İnal & Sadık, 2011, 2014; Karakaya Çiçek & Çoruk 2017; Kesici, 2010; Korkmaz, 2009; Türkyılmaz & Kuş, 2010). Considering the fact that the teachers' "well-being" at school will reflect on all behavior in the classroom, it was necessary to conduct a study investigating the teachers' attitude and beliefs about classroom management with their perception about the quality of the school life. The study aimed to find answers to the following questions:

1. How do teachers perceive the quality of the school life?
2. Is there a significant difference among the teachers' perceptions of the quality of the school life with regard to gender, years of experience, status-level, and subjects?

3. How are the views and attitude of teachers towards classroom management?
4. Is there a significant difference among the teachers' views and attitude toward classroom management with regard to gender, years of experience, status-level, and subjects?
5. Is there a significant difference between the teachers' attitude and beliefs according to the level of their perception about the quality of the school life?

Method

The Research Model

This research investigating the teachers' attitude and beliefs about classroom management through their perceptions of the quality of the school life is a descriptive survey study.

Participants

For this study carried out in the town of Tercan in Erzincan, a sampling method was not used and all schools (elementary schools, secondary schools, high schools) in the town center were involved. 198 of teachers working in these schools participated in the study on a voluntary basis. 16% of the teachers were from primary schools, 49.5% were from secondary schools, and 34.3% were from high schools. 51% of the teachers were male while 49% of the teachers were female, with years of experience ranging from 1-5 years (73.2%), 6-10 years (16.2%) to 11+ years (10.6%). The taught subjects were grouped as science/math (24.2%), social sciences (35.9%), skills courses (20.2%) and class teachers (19.7%).

Instrument

The Quality of School Life Scale (QSLs) developed by Sarı (2007) and "Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC) Inventory" developed by Martin, Yin and Baldwin (1998), adopted into Turkish by Ekici (2008) were used to collect the data of the research study. The QSLs consists of six dimensions: feelings about the school, status, teachers, student/student interaction, curriculum as well as the school administration and employs 50 items. The Cronbach's Alpha Internal Consistency of the scale was detected to be .90, .74, .90, .80, .52, .93 respectively and for the scale in general to be .96. The participants answer based on 5-point Likert Scale. The Cronbach's Alpha Internal Reliability of the scale, which were recalculated on the data gained, were .91, .94, .95, .81, .53, .96 respectively and for the scale in general to be .96. The ABCC, on the other hand, is a scale consisting of three dimensions (instructional management, people management and behavior management) and employs 26 items. Instructional management includes planning the teaching/learning process, organizing classroom settings and time management; people management refers to thoughts about the students as individuals and to developing relations with them; behavior management, on the other hand, surveys the teachers' behavior to solve discipline problems (Martin, Yin & Baldwin, 1998). In this inventory employing a 4-point likert scale, the highest scores from each dimension means interventionist while the lowest scores means non-interventionist. The Cronbach's Alpha reliability factors were found to be .82, .70, and .65 respectively through a validity and reliability analysis by Ekici (2008). The Cronbach's Alpha reliability, recalculated with the data gained from the research study, was found to be .89, .74 and .71.

Data Analysis

First the arithmetic means and the standard deviation of the teachers' scores gained from the QSLs and the ABCC were calculated. Then the arithmetic means of the QSLs scores were divided by the number of items of the sub-scales to obtain values between 1 and 5. These values were interpreted as: 1.00-1.80 "Very Low", 1.81-2.60 "Low", 2.61-3.40 "Medium", 3.41-4.20 "High" and 4.21-5.00 "Very High". The same procedure was followed for the arithmetic means of the ABCC scores and the results were interpreted as: ≥ 1.33 =Low/non- interventionist, $1.34-2.66$ = Medium/ interactionist and ≤ 2.67 = High/interventionist. First, a Kolmogorov-Smirnov test followed to examine the differences among the scale scores of the teachers to test the basic foundation. Since the results showed that the normal assumptions were not matched, the Mann-Whitney U test was used for a double comparison while the Kruskal Wallis Test was used for a multi-dimensional comparison. While testing whether there was a

significant difference among the teachers' attitude and beliefs about classroom management according to their respective perception of the quality of the school life, a low frequency of teachers with "Very Low" (f:8) and "Very High" (f:12) perceptions of the quality of the school life was detected, so the data were regrouped to: 1.00-2.60 as "Low", 2.61-3.40 as "Medium" and 3.41-5.00 as "High". The significance level was accepted as .05 for all analysis.

Result

1. The Teachers' Perceptions of the Quality of the School Life

The descriptive statistics about the QSLs scores from the participating teachers are given in Table 1.

Table 1.
Descriptive statistics about the QSLs scores

Subscale of QSLs	\bar{X}	Standard deviation
Feelings about the school	3.04	.97
Status	3.08	1.26
Teachers	3.05	.99
Student/student interaction	2.95	.83
Curriculum	3.04	.80
School Administration	3.08	1.09
Total score	3.04	.79

As can be seen in Table 1, the highest scores of the participating teachers with medium level perceptions of the quality of the school life (\bar{X} =3.04) were "Status" (\bar{X} =3.08) and "School Administration" (\bar{X} =3.08) while the lowest score was "student/student interaction" (\bar{X} =2.95) according to the results.

2. Teachers' Perception of Quality of the School Life According To Gender, Years of Experience, School Level and Subjects

Table 2 shows the Mann-Whitney U Test results of the QSLs scores of the teachers with regard to gender.

Table 2.
Mann Whitney U- Test results according to gender

Subscale of QSLs	Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Feelings about the school	Female	97	97.64	9471.50	4718.500	.65
	Male	101	101.28	10229.50		
Status	Female	97	99.95	9695.50	4854.500	.91
	Male	101	99.06	10005.50		
Teachers	Female	97	97.90	9496.50	4743.500	.70
	Male	101	101.03	10204.50		
Student/student interaction	Female	97	102.64	9956.50	4593.500	.44
	Male	101	96.48	9744.50		
Curriculum	Female	97	97.50	9457.50	4704.500	.62
	Male	101	101.42	10243.50		
School Administration	Female	97	95.51	9264.50	4511.500	.33
	Male	101	103.33	10436.50		
Total	Female	97	97.22	9430.50	4677.500	.58
	Male	101	101.69	10270.50		

When Table 2 was examined, it was seen that no significant differences could be detected among the QSLs scores of the teachers ($p > .05$). Table 3 shows the Kruskal Wallis Test results of the QSLs scores of the teachers with regard to years of experience, school level and taught subjects.

Table 3.
Kruskal Wallis Test results with regard to years of experience, school level and taught subjects

Variables	Groups	N	Subscale of QSLS						
			Feelings about the school	Status	Teachers	Student/student interaction	Curriculum	School Administration	Total
			Mean Rank						
Years of experience	1-5 years	145	102.36	102.21	101.71	96.93	100.00	102.52	101.72
	6-10 years	32	84.31	90.59	89.67	93.84	88.89	90.58	86.50
	11+ years	21	102.90	94.33	99.21	125.86	112.21	92.21	104.00
	Df		2	2	2	2	2	2	2
	χ^2		2.686	1.277	1.159	5.063	2.163	1.520	1.994
	P		.261	.528	.560	.08	.339	.448	.369
School Level	P	32	122.05	121.36	122.38	110.20	94.09	116.84	123.06
	S	98	83.91	81.90	84.04	100.88	98.12	78.41	81.22
	H	68	111.35	114.57	111.02	92.47	104.03	121.73	114.75
	Df		2	2	2	2	2	2	2
	χ^2		15.132	18.702	14.999	2.204	.774	26.455	20.199
	P		.001	.000	.001	.332	.679	.000	.000
Significant difference			P, H > S	P, H > S	P, H > S			P, H > S	P, H > S
Subjects	SM	48	83.04	89.24	79.89	99.13	99.35	80.78	79.93
	SS	71	108.25	108.57	111.78	94.36	100.32	108.70	109.49
	SC	40	96.25	92.83	94.11	95.86	104.74	100.01	97.19
	CT	39	107.17	102.46	106.81	113.05	92.82	105.26	107.78
	Df		3	3	3	3	3	3	3
	χ^2		6.448	3.990	9.982	2.925	.887	7.356	8.638
P		.092	.263	.020	.403	.828	.061	.035	
Significant difference					SS>SM				SS>SM

P= Primary School, S= Secondary School, H= High School; SM= Science/Math, SS= Social Sciences, SC= Skills Course CT= Class Teacher

When Table 3 was examined, it was seen that there was no significant difference among the QSLs scores of the teachers with regard to their years of experience ($p > .05$). Additionally, the secondary school teachers' scores of "feelings of the school", "status", "teachers", "curriculum" and "school administration" sub-groups as well as throughout the scale were found to be lower [$\chi^2 (2) = 15.132, 18.720, 14.999, 26.455, 20.199 p < .05$]. With regard to taught subjects, the mean ranks of the Science/Math teachers' QSLs scores were found to be significantly lower than those of other teachers in terms of the "Teachers" sub-dimension as well as throughout the scale [$\chi^2 (3) = 9.982, 8.638 p < .05$].

3. The Teachers' Attitude and Beliefs about Classroom Management

The descriptive statistics of the teachers' ABCC scores are given in Table 4.

Table 4.
Descriptive statistics about the ABCC scores

Subscale of ABCC	\bar{X}	Standard deviation
Instructional management	3.10	.52
People management	2.12	.48
Behavior management	1.99	.60

As can be seen in Table 4, the average scores of the “Instructional management” sub-dimension of the teachers were found to be high ($\bar{X} = 3.10$) while the “People management” and “Behavior management” sub-dimensions were found to be medium level ($\bar{X} = 2.12$ and 1.99).

4. Teachers’ Attitude and Beliefs about Classroom Management According To Gender, Years of Experience, School Level and Subjects

The Mann Whitney U- Test results of the teachers’ ABCC scores according to gender are given in Table 5.

Table 5.
Mann Whitney- U test results based on gender

Subscale of ABCC	Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Instructional management	Female	97	101.90	9884.00	4666.000	.563
	Male	101	97.20	9817.00		
People management	Female	97	99.85	9685.50	4864.500	.932
	Male	101	99.16	10015.50		
Behavior management	Female	97	100.48	9746.50	4803.500	.811
	Male	101	98.56	9954.50		

When Table 5 was examined, no significant difference among the ABCC scores of the teachers with regard to gender ($p > .05$) was found. Table 6 shows the Kruskal Wallis Test results of the teachers’ attitude and beliefs about the school administration with regard to years of experience, school level and taught subjects.

Table 6.
Kruskal-Wallis Test results according to years of experience, school level and taught subjects

	Subscale of ABCC	Groups	N	Mean Rank	df	χ^2	p
Years of experience	Instructional management	1-5 years	145	97.40	2	.773	.679
		6-10 years	32	106.56			
		11+ years	21	103.24			
	People Management	1-5 years	145	102.34	2	2.898	.235
		6-10 years	32	83.83			
		11+ years	21	103.79			
	Behavior Management	1-5 years	145	101.73	2	3.538	.171
		6-10 years	32	83.09			
		11+ years	21	109.12			
School Level	Instructional management	P	32	114.33	2	2.633	.268
		S	98	97.60			
		H	68	95.26			
	People Management	P	32	80.13	2	4.697	.095
		S	98	101.27			
		H	68	106.07			

	P	32	84.13			
Behavior Management	S	98	98.52	2	3.998	.135
	H	68	108.15			
	SM	48	92.09			
Instructional management	SS	71	100.25			
	SC	40	98.26	3	1.807	.613
	CT	39	108.53			
People Management	SM	48	103.09			
	SS	71	101.41			
	SC	40	107.66	3	4.269	.234
Behavior Management	CT	39	83.23			
	SM	48	104.84			
	SS	71	99.39			
Behavior Management	SC	40	105.93	3	3.008	.390
	CT	39	86.53			

P= Primary School, S= Secondary School, H= High School; SM= Science/Math, SS= Social Sciences, SC= Skills Course CT= Class Teacher

As can be seen in Table 6, there was no statistically significant difference among the ABCC scores of the teachers with regard to years of experience, school level and the taught subjects ($p > .05$).

5. Teachers' Attitude and Beliefs about Classroom Management According To Their Perception of the Quality of the School Life

The Kruskal Wallis Test results, carried out to test whether there was a significant difference among the teachers' attitude and beliefs about classroom management according to their perception of the quality of the school life, are given in Table 7.

Table 7.
The Kruskal Wallis Test results of the ABCC scores based on the QSLs scores

Subscale of ABCC	QSLs scores	N	Mean Rank	df	χ^2	p	Significant difference
Instructional management	Low	69	99.41				
	Medium	56	88.29	2	3.833	.147	
	High	73	108.18				
People Management	Low	69	106.37				
	Medium	56	110.63	2	8.212	.016	H > L and M
	High	73	84.47				
Behavior Management	Low	69	102.45				
	Medium	56	107.95	2	3.409	.182	
	High	73	90.23				

L=Low; M= Medium; H= High

As can be seen in Table 7, the mean rank of the ABCC scores of the teachers who perceived the quality of the school life as high, gained from the "People Management" sub-dimension, was significantly low [$\chi^2(3) = 8.212, p < .05$].

Discussion

At the end of the study, the teachers' perception of the quality of the school life was found to be medium positive. Considering the fact that the research study was carried out in a small town, this result was satisfactory. Related literature shows that there are problems in schools located in the eastern part

of the country such as physical disadvantages, a lack of teaching materials, a lack of teachers, a frequent change of teachers, multi-grade class teaching, etc., so the teachers as well as the students are not satisfied with the quality of the school life (Çam Tosun & Filiz, 2017; Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Çınkır, 2010; Dalka, 2006; Döş & Sağır, 2013; Erdem, Aydın, Taşdan & Akın; 2011; Erden & Erdem, 2013; Gedikoğlu, 2005; Geyik Yıldırım, 2013; Gürsakal & Öngen, 2008; Güvendir, 2017; Kaya & Taşdemirci, 2005; Kazu & Aslan, 2011; Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar & Özel, 2015; Telef, 2011). The most positive perceptions of the participants were about “Status” and “School Administration” while the most negative perceptions were about “Student/student interaction”. In similar studies, it was seen that the participating teachers’ perceptions in the “Status” dimension, which includes items to evaluate themselves, were found to be more positive (İnal & Sadık, 2011; 2009; Korkmaz & Sadık, 2011; Sarı, 2007). The reason for this result could be the fact that teachers tend to perceive themselves positive and that social relationships are more positive in small schools located in small towns. The positive perceptions of teachers about the school administration supported this result and revealed that teachers feel valuable and happy in school settings. When examining the answers of the teachers for the items of the student/student interaction dimension, it was seen that misbehavior such as ‘doing something else in the lessons’, ‘swearing’, ‘cheating in exams’, ‘not caring about success or failure’, etc., were frequently observed among the students. Thus, such misbehavior might cause the quality of the school life to be perceived more negative than it should be by affecting teacher/student interaction. Results of further studies, which have detected the fact that negative relations between teachers and students reduce the level of satisfaction about the school life, also support this idea (Erden & Erdem, 2013; Malin & Lynnakya, 2001; Maele & Houtte, 2010; Mok & Flynn, 1997).

Based on the results of the research study, no significant difference could be found among the teachers’ perceptions of the quality of the school life with regard to gender and years of experience, while secondary school teachers’ perceptions with regard to school level and Science/Math teachers’ perceptions with regard to taught subject were found to be more negative. The secondary school teachers’ negative perception might be deriving from the development characteristics of the students. The reason is that the needs of the students in these grades shift due to rapid changes in terms of their physical, mental and emotional development, and that their interests for different areas increase while their interests for lessons decrease (Yörükoğlu, 1993). Therefore, not following the class, no focused attention, dreaming, doing other stuff instead of assigned tasks, and peevishness are frequently observed among the students in these grades (Baysal, 2009; Elban 2009; Kyriacouna & Martin 2009; Little 2005). Further research studies carried out with Science and Math teachers showed that there can be no effective teaching due to the structural features of the curriculum, the inabilities of the students in language and preparedness for classes (Akıncı, Uzun & Kışoğlu, 2015; Deveci, 2010; Karaer, 2006; Kara & Özkan, 2016; Keleş, Haser & Özel, 2012; Özdemir, 2006; Yanık, Bağdat, Gelici & Taştepe, 2016); that novice teachers who have just started their profession have problems with motivating the students (Güçlü, 2004; Öztürk, 2016; Taneri & Ok, 2014); and that the lessons are mostly arranged around lectures and tests (Aydın & Çakıroğlu, 2010; Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Doğan, 2010). Besides that, there are numerous research studies revealing that students have a negative attitude towards Science and Math lessons, resulting in low achievement in national exams (Altun, 1995; Avcı, 2006; Baykul, 1990; Kozcu Çakır, Şenle r & Göçmen Taşkın, 2007; Kurbanoğlu & Takunyacı, 2012; Taşdemir, 2008; Temiz, 2007; Tuncer & Yılmaz, 2016). In this regard, it can be said that the Science and Math teachers’ negative perceptions usually originate from their students’ attitude towards their lessons and the problems occurring during those lessons.

The research revealed that teachers were found to be interventionist in their instructional management attitude and interactionist in their people and behavior management attitude while there was no significant difference in their attitudes with regard to years of experience. The reason for teachers who are in the first years of their profession (1-5 years) to display a controlling attitude in their classrooms could be that teacher-centered activities are easy to manage (Reeve, 2009; Ekici, 2008; Kurt, Ekici, Aktaş & Aksu, 2013). Pre-service teacher training programs in Turkey are theory-based and pre-service teachers do not have sufficient opportunities to practice teaching (Büyükgöze-Kavas & Bugay,

2009; nver, 2010, Yalçın İncik & Tanrıseven, 2012). Therefore, this result could also be derived from young teachers not finding themselves prepared to use student-centered activities. However, an interventionist attitude was more often observed among experienced teachers according to further studies (Demir & Maskan, 2007; Gven & Gven, 2014; Oğuz, 2013; Okut, 2011; Okut & ntaş, 2015; nal & nal, 2009). The reason for such a controlling attitude could be the test-centered education system of Turkey. In other words, the teachers do not let the students control the teaching process but try to finish the curricular items on time to increase the success of the students in these exams.

According to the results of the study classroom teachers show a more interventionist attitude towards instruction while skills course teachers show a more interventionist attitude towards people and behavior management. According to Yavuzer (1993), little children (7-11 years old) can get motivated very easily but they cannot keep their motivation for a long time. Therefore, their efforts and the products they produce should be checked often and their motivation should be encouraged by rewarding their performances. The courses to develop their skills (Physical education and sports, Visual arts, Music, Technology and design as well as Information technologies, etc.) are usually performance based. Decreasing the noise and the disorder deriving from the students' actions is based on certain regulations. Besides that, observing the students' behavior and providing feedback and enhancements on time possess critical importance during the skill gaining process. Therefore, it is thought that this result could originate from the needs of the students according to their age and the changes in the quality of the target behaviors.

The findings of this study show that teachers who perceive the quality of the school life on a low or medium level are more interventionist towards people management. It gets difficult for teachers who are unsatisfied with the school life in general, to establish relations not only with the students but also with other members of the school, to sustain love and respect in their relations, to perform their profession enthusiastically and ambitiously (Gen, 1993). In related literature, it can be seen that teachers who often communicate with their students and who enable them to participate in class are the ones who perceive the quality of the school life higher (İlmen, 2010; Kesici, 2010; İnal&Sadık, 2014). In this case, the researchers could say that satisfaction with the school in general is an important variable affecting the way of the teachers' communication particularly with students and their management of relationships.

Conclusion and Suggestions

At the end of this research carried out in the town of Tercan in Erzincan, aiming to investigate the teachers' perception of the quality of the school life as well as their attitude and beliefs about classroom management, it was found that teachers perceived the quality of the school life, at their places of work, to be mid-level and that their negative perceptions were about student/student interactions. With regard to the school level, Science/Math teachers are the teachers whose school satisfaction was the lowest. The teachers' attitudes and beliefs about classroom management were found to be interventionist with regard to the teaching process while they were found to be more interactionist in human and behavior management. The perception of the quality of the school life did not make a significant difference; however, teachers working at schools where the quality of the school life was perceived high were found to be more interactionist in human management. According to the results, the quality of the school life is an effective variable in forming attitudes towards human and behavior management especially. In this respect, the following can be suggested;

- There should be more practical training about student-centered methods and techniques to make teachers/pre-service teachers become more interactionist with regard to teaching.
- The concept of 'ethics' in teacher/student relations should be more emphasized in training programs about classroom management.
- A detailed investigation should be done to evaluate the reasons (social, economic, etc.) of secondary school teachers and specific subject teachers' dissatisfaction with their schools.

Trke Srm

Giriş

Eğitim sisteminin ağın gerektirdiği donanımlara sahip bireyler yetiştirerek, toplumların geleceğine nclk etmesi ve ilerlemesini sağlamasının temelinde kaliteli okullar yatmaktadır. Eğitimde kalite genellikle okulların ama ve işlevlerine ulaşma biimi ve derecesi olarak tanımlandığından (Bakioğlu & Baltacı, 2010; Uysal, 1998), eğitimde yapılan araştırmalar çoğunlukla öğrencilerin akademik başarıları üzerine yoğunlaşmaktadır (Epstein & Mcpartland, 1976a). Ancak akademik başarı okulların amaçlarından sadece biridir. Çeşitli alanlarda gözlenen hızlı değişim ve gelişmelere bağlı olarak eğitimin yapı ve işlevleri de sürekli değişmektedir. Günümüzde okullar bilgi aktarımı yapılan değil, öğrenmenin gerçekleştiği yerler olarak görülmektedir (Ayık & Ataş-Akdemir, 2015; Tremen, 2001). Dolayısıyla okulların temel işlevleri de öğrencilere potansiyellerini geliştirip kullanabilecekleri öğrenme fırsatları sunma, bireysel ve sosyal kimliği geliştirme, sorumluluk duygusunu güçlendirme, demokratik/ çoğulcu ve öğrenen bir toplum oluşturma ve evrensel kültür oluşumuna katkı sağlama olarak tanımlanmaktadır (Apple & Bean, 2011; Branson, 2004; Cheng, 1996; Dewey, 1996; şişman, 2011). Okulların bu işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri ise değişen koşullara ayak uydurabilmenin yanı sıra bir yaşam alanı olarak da kaliteli olmalarına bağlıdır. Aksi takdirde öğrenciler okulu faydasız, gereksiz, can sıkıcı bir yer olarak görmeye başlayıp, eğitimden uzaklaşabilirler. Böyle bir durumda eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması mümkün değildir. Bu nedenle okulların yaşam kalitesinin önemi her geçen gün artmakta ve okulların mevcut durumu tanımlamaya ve etkilerini göstermeye yönelik araştırmaların sayısı çoğalmaktadır.

Öğrencilerin okul tatmini üzerine kurulan bir kavram olan okul yaşam kalitesi genel olarak öğrencilerin okul yaşamına katılımı ve okul ortamına bağlılığı ile sonuçlanan “iyi olma hali” olarak tanımlanmaktadır (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power & Swanson, 2001, 91). Epstein ve Mcpartland’ a (1976b) göre okul yaşam kalitesi okuldan memnuniyet, okul işlerinin önemli olduğuna inanç ve öğretmene yönelik tepkilerinden oluşmaktadır. Malin & Linnakyla ise (2001) okul yaşam kalitesinin sadece kişisel özellikler ve deneyimlerden değil öğrencilerin öğretmenleriyle, öğretmenlerin birbirleri ve okul kültürüyle ilişkilerinden de etkilendiğini belirtmektedir. Kim ve Kim (2013) ğrencinin arkadaşları, öğretmenleri ve aileleriyle olan ilişkilerinin okul yaşam kalitesiyle ilgili olduğunu belirtirken; Johnson ve Stevens (2001) okul yaşam kalitesini okulda öğrencilere verilen destek, yenilikler, kararlara katılım ve ilişkiler açısından değerlendirmektedir. Williams ve Batten (1981) ise okul yaşam kalitesini okula yönelik olumlu ve olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler, okuldaki fırsatlar ve başarıdan oluştuğunu belirtmektedir (Akt. Ayık & Ataş-Akdemir, 2015, 432). Farklı araştırmacılar tarafından yeni boyutlar eklense de okul yaşam kalitesinin öğrencinin okul toplumuyla olan etkileşiminden ve sonuçlarıyla ilgili duygularının sentezinden oluştuğu söylenebilir (Malin & Linnakyla, 2001; Leonard, 2002). Eğitimin temel girdisi öğrencilerdir. İlgili literatürde de öğrencilerin kendilerini okulda iyi ve mutlu hissetmelerleriyle ilgili olarak birçok araştırmaya ulaşılmış ve okul yaşam kalitesinin öğrencilerin özgüveni, akademik çalışmalara karşı motivasyonları, tutumları ve başarıları, yaşam doyumları, benlik saygıları, davranış biçimleri, okula bağlılıkları üzerinde çok büyük etkilere sahip olduğu görülmüştür (Akgl Gündoğdu & Güler, 2016; Akın Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2015; Argon & İsmetoğlu, 2016; Ayık & Ataş-Akdemir, 2015; Baker, 1999; Berndt, 1999; Bilgiç, 2009; Bourke & Smith, 1989; Gedik, 2014; İlmen, 2010; İnal & Sadık, 2014; Kim & Kim, 2013; Karatzias, Power & Swanson, 2001; Lee, Zhang & Song, 2011; Leonard, 2002; Ostroff, 1992; Pawlovich, 1983; Sarı, 2012; Sarı & Cenkseven, 2008; Hunt-Sartori, 2007; Kalaycı & zdemir, 2013; Tunç & Beşaltı, 2014; Wolf, Chandler & Spies, 2001).

Ancak ğretmenler de okulda eğitim-ğretim uygulamalarından ve öğrencilerin her açıdan (akademik, sosyal ve psikolojik) sağlıklı bir birey olarak yetişmelerinden temelde sorumlu olan kişilerdir. Okulun formal ve informal yaşam niteliklerinden oluşan okul yaşam kalitesi sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri, yaptıkları işten ve sosyal ilişkilerinden memnun oldukları bir ortamı ifade etmektedir. Sarı’ ya (2007) göre okula yönelik duygular, okul

ortamında kendini değerli hissetme, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle olan iletişim ve öğretim uygulamalarına ilişkin düşünceleri de öğretmenlerin okul yaşam kalitesine yönelik algılarını oluşturmaktadır. Okula yönelik duygular; öğretmenlerin okula karşı hissettikleri olumlu-olumsuz duygu, düşünce ve tutumları kapsamaktadır. Kişinin “iyi olma” halini değerlendirmesinde de önemli bir yer tutan duygular (Yetim, 2001) öğretmenlik mesleğinin de kalbidir Hargreaves (1998). Statü boyutu, bireyin bulunduğu toplumda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiğiyle ilişkilidir. Her insanın grubun bir üyesi olduğunu hissetmeye ihtiyaç duyduğu gibi öğretmenler de öğrencileri, okul yöneticileri, veliler ve meslektaşları için değerli olmak isterler (Cenkseven Önder & Sarı, 2009). Okuldaki öğretmenler arası iletişim, öğretmenlerin mesleki yeterliğine ve kendilerini geliştirme düzeylerine yönelik algıları öğretmenler; öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri ve başarıya verdikleri öneme yönelik algılar ise öğrenciler boyutunu oluşturmaktadır. Öğretim programı boyutu öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri; okul yönetimi boyutu ise yöneticilerin okulda katılımcılığa verdikleri önem, öğretmen ve öğrencilerle kurdukları iletişimin düzeyi ve öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesine gösterdikleri duyarlılıkla ilgilidir (Sarı, 2007).

Okula yönelik olumlu ve olumsuz duygular bireyin özgüveni ile doğrudan ilişkilidir (Mok&Flynn, 2002). Kendini değerli, anlamlı ve etkili bulma özsaygıyı, özsaygı ise işe karşı olumlu tutumları, iş doyumunu ve işe bağlılığı beslemektedir (Mauno, Kinnunen & Ruokolainen, 2006). Birlikte çalıştığı insanlarla rahat iletişim kurabilen, bir arada olmaktan mutlu olan ve bu ortamda kendilerini geliştirebilen kişiler genel olarak hayata daha olumlu bakmaktadır (Cenkseven Önder & Sarı, 2008). Kişisel ve mesleki özellikleriyle okul yöneticileri öğretmenlerin öğretim çabasını ve iş doyumunu olumlu/olumsuz etkileyebilmektedir (Alıç, 1989; Gündüz, 2008; Mete, 2006; Ünverdi, 2016). İş yerine bağlı bireyler, kendilerini daha değerli ve etkili bulmakta, bu öz saygı iş doyumunu arttırmakta (Mauno, Kinnunen & Ruokolainen, 2006), olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ile öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları arasında ilişki bulunmaktadır (Schmidt,1992). Görüldüğü gibi ve okul yaşam kalitesi öğretmenlerin performanslarını ve yaptıkları işten memnuniyet düzeylerini doğrudan etkileyebilecek unsurları içermektedir. Bununla birlikte öğrencilerle aynı yaşam alanını paylaşan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını ve nasıl etkilendiklerini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. İncelendiğinde bu çalışmaların okul yaşam kalitesini öğretmenlerin mesleki tutum, mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarıyla ilişkili ele aldığı görülmüştür (Cenkseven Önder & Sarı, 2009; İnal & Sadık, 2011, 2014; Karakaya Çiçek & Çoruk, 2017; Kesici, 2010; Korkmaz, 2009; Türkyılmaz & Kuş, 2010). Öğretmenlerin okuldaki “iyi olma” durumlarının sınıf içindeki tüm davranışlarına yansıtacağı gerekçesinden hareketle öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları cinsiyet, hizmet yılı, görev yaptıkları kademe ve branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları nasıldır?
4. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları cinsiyet, hizmet yılı, görev yaptıkları kademe ve branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yaşam kalitesi algısı düzeylerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını inceleyen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Erzincan'ın Tercan ilçesinde gerçekleştirilen araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, ile merkezindeki tüm okullara (ilkokul, ortaokul, lise) ulaşılmıştır. Bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden 198' i araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerin %16.2'si ilkokul; %49.5' i ortaokul ve %34.3'  liselerde görev yapmaktadır. Hizmet yılları 1-5 yıl (%73.2) 6-10 yıl (%16.2) ve 11 yıl üzeri (%10.6) arasında değişen öğretmenlerin %51' i erkek, %49.0' u kadındır. Branşlara göre dağılım ise fen-matematik (%24.2), sosyal bilimler (%35.9), beceri dersleri (%20.2), sınıf ğretmenliği (%19.7) şeklinde dir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi leği (OYKÖ) ve Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Ekici (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç leği (SYTİ) kullanılmıştır. OYKÖ okula yönelik duygular, statü, öğretmenler, ğrenci-ğrenci iletişimi, ğretim programı ve okul yönetimi olmak üzere toplam altı boyut ve 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla; .90, .74, .90, .80, .52, .93 ve ölçek genel için .94' dr. Cevaplama beşli Likert tipi bir derecelendirmeyle yapılmaktadır. Ölçeğin araştırmadan elde edilen veriler üzerinde tekrar hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .91, .94, .95, .81, .53, .96 ve ölçek genelinde .96 olarak hesaplanmıştır. SYTİ ise üç boyutlu (ğretim, insan ve davranış yönetimi) ve toplam 26 maddeden oluşan bir ölçektir. Öğretim yönetimi öğrenme-öğretme sürecini planlama, sınıf ortamını düzenleme ve zamanı yönetme; insan yönetimi bir birey olarak öğrenciler hakkındaki düşünceler ve öğrencilerle ilişkileri geliştirme; davranış yönetimi boyutu ise disiplin problemlerini nleme yönündeki ğretmen davranışlarını içermektedir (Martin, Yin & Baldwin, 1998).Cevaplamanın 4'l likert tipinde olduğu ölçekte her bir boyuttan elde edilen yüksek puanlar müdahaleciliği, düşük puanlar ise müdahaleci olmamayı yansıtmaktadır. Ekici (2008) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında Cronbachalpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .82, .70 ve .65 hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde tekrar hesaplanan Cronbachalpha güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .89, .74 ve .71 olarak saptanmıştır.

Veri Analizi

Öncelikle ğretmenlerin OYKÖ ve SYTİ' den elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra OYKÖ puanlarına ait aritmetik ortalamalar her bir alt ölçekte madde sayısına bölünerek 1 ve 5 arasında değerler elde edilmiştir. Bu değerler 1.00–1.80 "ok düşük", 1.81–2.60 "Düşük", 2.61–3.40 "Orta", 3.41–4.20 "Yüksek" ve 4.21–5.00 "ok yüksek" değerlendirme aralıklarına göre yorumlanmıştır. SYTİ puanlarına ait aritmetik ortalamalarda benzer sürec izlenmiş elde edilen sonuçlar ölçeğin yapısı gereği ≥ 1.33 = düşük/ müdahaleci olmayan, $1.34-2.66$ = orta/ etkileşimci ve ≤ 2.67 = yüksek/ müdahaleci olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin lek puanları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak ölçümlerin normallik sayılıstı test edilmiştir. Sonuçlar normallik sayılıstının karşılanmadığını gösterdiği için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U-Testi, oklu karşılaştırmalarda da Kruskall-Wallis Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algı düzeylerine göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test ederken okul yaşam kalitesi algısı "ok düşük" (f:8) ve "ok yüksek" (f:12) olan öğretmenlerin frekansları az olduğundan veriler 1.00-2.60 "düşük", 2.61-3.40 "orta" v 3.41-5.00 " yüksek" aralıklarına göre yeniden gruplanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

1. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları

Öğretmenlerin OYKÖ puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
OYKÖ puanlarına ait betimsel istatistikler

OYKÖ Boyutları	\bar{X}	SS
Okula yönelik duygular	3.04	.97
Statü	3.08	1.26
Öğretmenler	3.05	.99
Öğrenci-ğrenci iletişimi	2.95	.83
Öğretim programı	3.04	.80
Okul yönetimi	3.08	1.09
Toplam puan	3.04	.79

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul yaşam kalitesi algıları genel olarak orta düzeyde (\bar{X} =3.04) olan öğretmenlerin nispeten en yüksek puanı “Statü” (\bar{X} =3.08) ve “Okul Yönetimi” (\bar{X} =3.08); en düşük puanı ise “ğrenci-ğrenci iletişimi” (\bar{X} =2.95) alt boyutlarında aldıkları görülmektedir.

2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Hizmet Yılı, Görev Yaptıkları Kademe ve Branşlarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Algıları

Tablo 2, ğretmenlerin OYKÖ puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U- Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2.
Cinsiyete göre Mann Whitney U- Testi sonuçları

OYKÖ Boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okula yönelik duygular	Kadın	97	97.64	9471.50	4718.500	.65
	Erkek	101	101.28	10229.50		
Statü	Kadın	97	99.95	9695.50	4854.500	.91
	Erkek	101	99.06	10005.50		
Öğretmenler	Kadın	97	97.90	9496.50	4743.500	.70
	Erkek	101	101.03	10204.50		
Öğrenci-ğrenci iletişimi	Kadın	97	102.64	9956.50	4593.500	.44
	Erkek	101	96.48	9744.50		
Öğretim programı	Kadın	97	97.50	9457.50	4704.500	.62
	Erkek	101	101.42	10243.50		
Okul yönetimi	Kadın	97	95.51	9264.50	4511.500	.33
	Erkek	101	103.33	10436.50		
Toplam puan	Kadın	97	97.22	9430.50	4677.500	.58
	Erkek	101	101.69	10270.50		

Tablo 2 incelendiğinde ğretmenlerin OYKÖ puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Tablo 3, ğretmenlerin OYKÖ puanlarının hizmet yıllarına, eğitim kademelerine ve branşlarına göre KruskalWallis Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3.
Hizmet yılı, eğitim kademesi ve branşa göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	OYKÖ Boyutları						Toplam puan
			Okula yönelik duygular	Statü	Öğretmenler	Öğrenci-öğrenci iletişimi	Öğretim programı	Okul yönetimi	
Hizmet yılı	1-5 yıl	145	102.36	102.21	101.71	96.93	100.00	102.52	101.72
	6-10 yıl	32	84.31	90.59	89.67	93.84	88.89	90.58	86.50
	11 yıl ve +	21	102.90	94.33	99.21	125.86	112.21	92.21	104.00
	df		2	2	2	2	2	2	2
	χ^2		2.686	1.277	1.159	5.063	2.163	1.520	1.994
	P		.261	.528	.560	.08	.339	.448	.369
Eğitim kademesi	İ	32	122.05	121.36	122.38	110.20	94.09	116.84	123.06
	O	98	83.91	81.90	84.04	100.88	98.12	78.41	81.22
	L	68	111.35	114.57	111.02	92.47	104.03	121.73	114.75
	df		2	2	2	2	2	2	2
	χ^2		15.132	18.702	14.999	2.204	.774	26.455	20.199
	P		.001	.000	.001	.332	.679	.000	.000
Anlamli fark			İ, L > O	İ, L > O	İ, L > O		İ, L > O	İ, L > O	
Branş	FM	48	83.04	89.24	79.89	99.13	99.35	80.78	79.93
	SB	71	108.25	108.57	111.78	94.36	100.32	108.70	109.49
	BD	40	96.25	92.83	94.11	95.86	104.74	100.01	97.19
	SÖ	39	107.17	102.46	106.81	113.05	92.82	105.26	107.78
	df		3	3	3	3	3	3	3
	χ^2		6.448	3.990	9.982	2.925	.887	7.356	8.638
P		.092	.263	.020	.403	.828	.061	.035	
Anlamli fark				SB > FM				SB > FM	

İ= İlkokul, O= Ortaokul, L= Lise; FM= Fen- Matematik, SB= Sosyal bilgiler, BD= Beceri Dersleri, SÖ= Sınıf Öğretmeni

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin OYKÖ puanları arasında hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bununla birlikte ortaokul öğretmenlerinin “Okula yönelik duygular, Statü, Öğretmenler, Öğretim programı ve Okul yönetimi” alt boyutlarında ve ölçek genelinde elde ettikleri puanların sıra ortalamaları lise ve ilkokul öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde daha düşük olmuştur [$\chi^2 (2) = 15.132, 18.720, 14.999, 26.455, 20.199 p < .05$]. Branş açısından ise fen-matematik öğretmenlerinin OYKÖ puanlarına ait sıra ortalamalarının “Öğretmenler” alt boyutu ve ölçek genelinde diğer öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir [$\chi^2 (3) = 9.982, 8.638 p < .05$].

3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançları

Öğretmenlerin SYTİÖ puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.
SYTİÖ puanlarına ait betimsel istatistikler

SYTİÖ Boyutları	\bar{X}	ss
Öğretim yönetimi	3.10	.52
İnsan yönetimi	2.12	.48
Davranış yönetimi	1.99	.60

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin “Öğretim Yönetimi” alt boyutuna ait puan ortalamaları yüksek ($\bar{X} = 3.10$), İnsan Yönetimi ve Davranış Yönetimi alt boyutlarında ise orta düzeydedir ($\bar{X} = 2.12$ ve 1.99).

4. Öğretmenlerin Cinsiyet, Hizmet Yılı, Görev Yaptıkları Kademe ve Branşlarına Göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançları

Öğretmenlerin SYTİÖ puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney- U Testi sonuçları Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5.
Cinsiyete göre Mann Whitney U- Testi sonuçları

SYTİÖ Boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretim yönetimi	Kadın	97	101.90	9884.00	4666.000	.563
	Erkek	101	97.20	9817.00		
İnsan yönetimi	Kadın	97	99.85	9685.50	4864.500	.932
	Erkek	101	99.16	10015.50		
Davranış yönetimi	Kadın	97	100.48	9746.50	4803.500	.811
	Erkek	101	98.56	9954.50		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin SYTİÖ puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Tablo 6, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerinin hizmet yıllarına, görev yaptıkları eğitim kademesine ve branşlarına göre Kruskal Wallis Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6.
Hizmet Yılı, eğitim kademesi ve branşa göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

	SYTİÖ Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Hizmet yılı	Öğretim yönetimi	1-5 yıl	145	97.40	2	.773	.679
		6-10 yıl	32	106.56			
		11 yıl ve +	21	103.24			
	İnsan yönetimi	1-5 yıl	145	102.34	2	2.898	.235
		6-10 yıl	32	83.83			
		11 yıl ve +	21	103.79			
Davranış yönetimi	1-5 yıl	145	101.73	2	3.538	.171	
	6-10 yıl	32	83.09				
	11 yıl ve +	21	109.12				
Eğitim kademesi	Öğretim yönetimi	İ	32	114.33	2	2.633	.268
		O	98	97.60			
		L	68	95.26			
	İnsan yönetimi	İ	32	80.13	2	4.697	.095
		O	98	101.27			
		L	68	106.07			
		İ	32	84.13			

		O	98	98.52	2	3.998	.135
		L	68	108.15			
Branş	Davranış yönetimi	FM	48	92.09	3	1.807	.613
		SB	71	100.25			
	Öğretim yönetimi	BD	40	98.26	3	4.269	.234
		SÖ	39	108.53			
		FM	48	103.09			
	İnsan yönetimi	SB	71	101.41	3	3.008	.390
		BD	40	107.66			
		SÖ	39	83.23			
	Davranış yönetimi	FM	48	104.84	3	3.008	.390
		SB	71	99.39			
		BD	40	105.93			
			SÖ	39	86.53		

İ= İlkokul, O= Ortaokul, L= Lise; FM= Fen- Matematik, SB= Sosyal bilgiler, BD= Beceri Dersleri, SÖ= Sınıf Öğretmeni

Tablo 6' da görüldüğü gibi öğretmenlerin SYTİÖ puanları arasında hizmet süreleri, görev yaptıkları eğitim kademesi ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$).

5. Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algı Düzeylerine Göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançları

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısı düzeylerine göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

SYTİÖ Boyutları	OYKÖ puanları	N	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Anlamlı fark
Öğretim yönetimi	Düşük	69	99.41	2	3.833	.147	
	Orta	56	88.29				
	Yüksek	73	108.18				
İnsan yönetimi	Düşük	69	106.37	2	8.212	.016*	Y > D ve O
	Orta	56	110.63				
	Yüksek	73	84.47				
Davranış yönetimi	Düşük	69	102.45	2	3.409	.182	
	Orta	56	107.95				
	Yüksek	73	90.23				

D=Düşük, O= Orta, Y=Yüksek

Tablo 7' de görüldüğü gibi okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğretmenlerin "İnsan yönetimi" alt boyutunda aldıkları SYTİÖ puanlarına ait sıra ortalaması anlamlı bir şekilde daha düşüktür [$\chi^2 (3) = 8.212$, $p < .05$].

Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın küçük bir ilçede gerçekleştirildiği göz önüne alındığında bu sonuç sevindiricidir. Çünkü ilgili literatür doğudaki okullarda fiziksel olanaksızlıklar, materyal eksikliği, öğretmen yetersizliği, sık sık öğretmen değişmesi, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, vb. sorunlar yaşandığını, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul yaşam kalitesinden memnun olmadıklarını göstermektedir (Çam Tosun & Filiz, 2017; Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Çinkır, 2010; Dalka, 2006; Döş & Sağır, 2013; Erdem, Aydın, Taşdan & Akın, 2011; Erden & Erdem, 2013; Gedikoğlu, 2005; Geyik Yıldırım, 2013; Gürsakal & Öngen, 2008; Güvendir, 2017; Kaya & Taşdemirci, 2005; Kuzu & Aslan, 2011; Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar & Özel, 2015; Telef, 2011). Katılımcıların okul yaşam kalitesiyle ilgili en olumlu algıları "Statü"

ve “Okul Yönetimi” ; en olumsuz algıları ise “ğrenci-ğrenci iletişimi” boyutuna yönelik olmuştur. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik maddelerin yer aldığı “statü” boyutunda algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir (İnal & Sadık, 2011; 2009; Korkmaz & Sadık, 2011; Sarı, 2007). Bunun nedeni kişinin kendisini pozitif algılama eğilimi olabileceği gibi, ilçenin ve görev yapılan okulların küçük olması nedeniyle okuldaki sosyal ilişkilerin daha olumlu olması olabilir. Öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algılarının da olumlu olması bu sonucu desteklemekte, öğretmenlerin okul ortamında kendilerini değerli ve önemli hissettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ğrenci-ğrenci iletişimi boyutundaki maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde ise, ders esnasında başka Őeylerle ilgilenme, küfürlü konuşma, sınavlarda kopya çekme, başarı/başarısızlığı umursamama vb. davranışların öğrencilerde sık gözlendiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu tür davranışlar ğretmen- ğrenci ilişkilerini etkileyerek okul yaşam kalitesinin olduğundan daha olumsuz algılanmasına neden olmuş olabilir. Öğretmen- ğrenci arasındaki olumsuz ilişkilerin okul yaşantılarıyla ilgili memnuniyeti azalttığını saptayan araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir (Erden & Erdem, 2013; Malin & Lynnakya, 2001; Maele & Houtte, 2010; Mok & Flynn, 1997).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında cinsiyet ve hizmet yıllarına göre anlamlı fark yoktur. Bununla birlikte kademe açısından ortaokul, branş açısından ise fen- matematik ğretmenlerinin algılarının daha olumsuz olduğu görülmüştür. Ortaokul ğretmenlerinin olumsuz algıları öğrencilerin gelişim özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü n ergenlik döneminde olan ortaokul ğrencilerinin fiziksel, zihinsel, duygusal açıdan hızlı bir değerimin etkisiyle ihtiyaçları değerir, farklı Őeylere ilgileri artarken, derslere karşı ilgileri azalır (Yrkoğlu, 1993). Bu nedenle dersi dinlememe, dikkatini toplayamama, hayal kurma, ders dışı Őeylerle ilgilenme, hırçınlık davranışları bu kademedeki öğrencilerde daha sık gözlenir (Baysal, 2009; Elban 2009; Kyriacouna & Martin 2009; Little 2005). Fen ve matematik öğretmenleriyle yapılan araştırmalar ise ğretim programının yapısal özellikleri, öğrencilerin dil ve n bilgilerindeki yetersizlikler nedeniyle etkili ğretim yapılamadığını (Akıncı, Uzun & Kışoğlu, 2015; Devci, 2010; Karaer, 2006; Kara & zkan, 2016; Keleş, Haser & zel, 2012; zdemir, 2006; Yanık, Bağdat, Gelici & Taştepe, 2016); mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrencileri motive etmede sorunlar yaşadığını (Güçlü, 2004; ztrk, 2016; Taneri & Ok, 2014); derslerin daha çok düz anlatım yöntemi ve test çözülerek işlendiğini göstermektedir (Aydın & akıroğlu, 2010; Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Doğan, 2010). Ayrıca ğrencilerin fen ve matematik derslerine yönelik tutumlarının olumsuz, merkezi sınavlarda bu derslerdeki başarının düşük olduğunu gösteren birçok araştırmada bulunmaktadır (Altun, 1995; Avcı, 2006; Baykul, 1990; Kozcu akır, Őenler & Göçmen Taşkın, 2007; Kurbanoğlu & Takunyacı, 2012; Taşdemir, 2008; Temiz, 2007; Tuncer & Yılmaz, 2016). Bu durumda fen ve matematik ğretmenlerinin olumsuz algılarının, öğrencilerin derslerine yönelik tutumlarından ve ğretim sırasında yaşanan sıkıntılardan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma, ğretmenlerin sınıf yönetim tutumlarının öğretimde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci olduğunu göstermiş, cinsiyet ve hizmet yılına göre tutumlarda anlamlı bir farklılık olmamıştır. oğunluğu mesleğinin ilk yıllarında (1-5 yıl) olan öğretmenlerin öğretimde kontrolcü bir tutum sergilemelerinin nedeni, ğretmen merkezli etkinlikleri yönetmenin daha kolay olması olabilir (Reeve, 2009; Ekici, 2008; Kurt, Ekici, Aktaş & Aksu, 2013). Ülkemizde hizmet öncesi ğretmen yetiştirme programları teori ağırlıklı olup, ğretmen adaylarına yeterince uygulama yapma fırsatı verilmemektedir (Büyükgöze-Kavas & Bugay, 2009; nver, 2010, Yalçın İncik & Tanrıseven, 2012). Dolayısıyla bu sonuç genç öğretmenlerin ğrenci merkezli etkinlikleri uygulamada kendilerini yeterli görmemelerinden de kaynaklanmış olabilir. Ancak yapılan araştırmalara göre öğretimde müdahaleci tutum deneyimli öğretmenlerde de sık gözlenmektedir (Demir & Maskan, 2007; Güvenç & Güvenç, 2014; Oğuz, 2013; Okut, 2011; Okut & ntaş, 2015; nal & nal, 2009). Bu durumda bu kontrolcü tutumun nedeni, ülkemizde bir st eğitim kademesine geçişte uygulanan merkezi sınav sistemi de olabilir. Bir diğer ifadeyle öğretmenler ğretim sürecinde kontrolü öğrencilere bırakmayarak konuları zamanında bitirmeye, bu Şekilde ğrenci başarısını arttırmaya çalışıyor olabilirler.

Araştırma sonucunda sınıf ğretmenlerinin öğretimde; beceri dersleri ğretmenlerinin ise insan ve davranış yönetiminde müdahaleci tutuma daha yakın oldukları görülmüştür. Yavuzer’ e (1993) göre küçük çocuklar (7-11 yaş) abuk motive olurlar fakat motivasyonlarını uzun süreli koruyamazlar. Bu

nedenle gösterdikleri çaba veya ortaya koydukları ürünler sık sık kontrol edilmeli, performansları ödüllendirilerek dikkatleri canlı tutulmalıdır. Beceri geliştirmeye yönelik dersler ise (Beden Eğitimi ve Spor, Grsel Sanatlar, Müzik, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri vb.) uygulama ağırlıklı derslerdir. Uygulamaların bir düzen içinde gerçekleşmesi, öğrencilerin hareket halinde olmasından kaynaklanan ses ve kargaşanın azaltılması ise kuralların işletilmesine bağlıdır. Ayrıca beceri kazanma sürecinde ğrenci davranışlarının çok dikkatli izlenmesi, dönüt-dzetmelerin zamanında verilmesi kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla bu sonucun öğrencilerin yaşlarına bağlı ihtiyaçlarından ve kazandırılmak istenen davranışların niteliğindeki değişmelerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular okul yaşam kalitesini nispeten daha düşük ve orta düzeyde algılayan öğretmenlerin insan yönetiminde daha müdahaleci olduğunu göstermiştir. Okul yaşamıyla ilgili genel bir memnuniyetsizlik içinde olan öğretmenlerin sadece öğrencilerle değil, okuldaki tüm bireylerle bağ kurması, ilişkilerde sevgi ve saygıyı koruması, görevini istek ve coşkuyla yapması zorlaşır (Genç, 1993). İlgili araştırmalarda sınıfta öğrencilerle daha sık iletişime geçen, söz hakkı veren öğretmenlerin okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğretmenler olduğunu göstermektedir (İlmen, 2010; Kesici, 2010; İnal & Sadık, 2014). Bu durumda genel okul memnuniyetinin öğretmenlerin özellikle öğrencilerle iletişim kurma ve ilişkileri yönetme biçimini etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Sonuç ve öneriler

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını incelemek amacıyla Erzincan'ın Tercan ilçesinde gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yaşam kalitesini orta düzeyde algıladıkları, olumsuz algılarının ğrenci-ğrenci iletişimine yönelik olduğu görülmüştür. Kademe açısından ortaokul; branş açısından ise fen-matematik öğretmenleri okul memnuniyeti daha az olan öğretmenler olmuşlardır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları ise ğretim sürecinde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise daha etkileşimci olmuştur. Okul yaşam kalitesi algısı öğretmenlerin ğretim ve davranış yönetimine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmamış, yaşam kalitesi yüksek algılanan okullardaki öğretmenlerin ise insan yönetiminde daha etkileşimci olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul yaşam kalitesi öğretmenlerin insan ve davranış yönetimine yönelik tutum ve davranışlarında etkili bir değişkendir. Bu sonuçlar doğrultusunda;

- Öğretmen/ ğretmen adaylarının öğretimde daha etkileşimci olmalarını sağlamak amacıyla ğrenci merkezli yöntem ve teknikler hakkında uygulamalı eğitimler yapılması,
- Sınıf yönetimine yönelik eğitimlerde ğretmen-ğrenci ilişkilerinde etik konusunun üzerinde önemle durulması,
- Ortaokul ğretmenleri ile fen-matematik ğretmenlerinin okul memnuniyetsizliklerinin nedenlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi (sosyal, ekonomik vb.) nerilebilir.

References

- Akgül Gündoğdu, N., & Güler, G. (2016). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve akran baskısı arasındaki ilişki. *Türkiye Klinikleri*, 2(1), 61-67.
- Akın Kösterelioğlu, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Effects of high school students' perceptions of school life quality on their academic motivation levels. *Educational Research and Reviews*, 10 (3), 274-281.
- Akinci, B., Uzun, N., & Kışoğlu, M. (2015). The problems experienced by science teachers in their professional difficulties they are confronted with in science teaching. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Altun, M. (1995). *İlkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme davranışları üzerine bir çalışma*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar* [Democratic schools]. (Çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, Özel sayı, 238-249.
- Avcı, Ö. (2006). *Van İl merkezinde ilköğretim II. kademe fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar*. Unpublished master's thesis, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Ayık, A., Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (4), 429-452.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100 (1), 57-70.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon, eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bourke, S. & Smith, M. (1989). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school*. A paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education at Adelaide, November-December 1989, South Australia.
- Branson, M. S. (2004). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, Center for civic education, USA, International Symposium on Democracy Education, Çanakkale.
- Büyükgöze-Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.

- Cenkseven nder, F.,& Sarı, M. (2009). ğretmenlerde znel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1205-1236
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based managements.A mechanism for development*. London: The Falmer Press.
- am Tosun, F.,& Filiz, T. (2017). Mdr yetkili sınıf ğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online*, 16(3), 978-991, doi: 10.17051/ilkonline.2017.330236 .
- elikten, M., şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve zellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- nıkır, ř., (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036
- Dalka, S. (2006). Birleştirilmiş sınıflı köy okullarının problemleri ve durum tespiti: Doğu Beyazıt rneği. *Ulusal Sınıf ğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*,2, 415–420, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demir, C. & Maskan, K. (2007). Fizik ğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımlarının mesleki deneyim ve okul türüne göre değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2007), 1-16.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* [Democracy and education]. (ev. Y. Yılmaz). İzmır: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Deveci, . (2010). *İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde fen-matematik entegrasyonunun akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi*. Unpublished master's thesis,Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1), 86-106.
- Dş İ.,& Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 237-250.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin ğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 167-182.
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki ğretmenlerin istenmeyen ğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve üzüm bulma durumlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis,Seluk Üniversitesi, Konya.
- Epstein, J. L.,& McPartland, J. M. (1976a). *Classroom organization and the quality of school life*.Maryland: Center for Social Organization of Schools.
- Epstein, J. L.,& McPartland, J. M. (1976b). The concept and measurement of the quality of school life.*American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Erdem, M., Aydın, İ., Taşdan, T., & Akın, U. (2011). Educational problems and solutions in Turkey: The views of district governors. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 242-256.
- Erden, A.,& Erdem, M. (2013). İlkğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili rneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 151-165.
- Gedik, A. (2014). *Ortağretim ğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Unpublished master's thesis, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve üzüm nerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, N. (1993). Örgütsel kültürün oluşumu ve bireysel ve örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 306- 316.
- Geyik Yıldırım, S. (2013). Doğu Anadolu Bölgesindeki meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin sorunları (Kağızman MYO ğrencileri rneği). *Electronic Journal of Vocational Colleges, zel Sayı*, 59-66.

- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri. S. ř. Erçetin (Ed.). *İlk günden başğretmenliğe* (s.15-36). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Gürsakal, S.,& ngen, K. B. (2008). Yaşam memnuniyeti anketinin istatistiksel yöntemler ile analizi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 1-14.
- Güvenç, E.,& Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji ğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve özerklik desteği algısı. *NWSA-Education Sciences*,9(3),311-322.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce ğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Unpublished doctorate dissertation, Sam Houston State University, Huntsville Texas.
- İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi*. Unpublished master's thesis, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- İnal, U.,& Sadık, F. (2011). Adana ili sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan ğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 243-258.
- İnal, U.,& Sadık, F. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okullarının okul yaşam kalitesine ilişkin ğretmen ve ğrenci görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 169-194.
- Johnson, B. & Stevens, B. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the school level environment questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4, 325-344.
- Kalaycı, H. & zdemir, M. (2013). Lise ğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kara, A.,& zkan, S. (2016). Ortaokul 5. Sınıf matematik ğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (57), 319-331.
- Karaer, H. (2006). Fen bilgisi ğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi ğretim hakkındaki görüşleri (Amasya rneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97-111.
- Karakaya iek, H. & Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761.
- 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). Predicting use and maintenance of use of substances in Scottish adolescents, *Journal of Youth and Adolescents*, 30 (4), 465-484.
- Kaya, K. & Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma ğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-26.
- Kazu, İ. Y.,& Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya rneklere. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1081-1108.
- Keleş, ., Haser, ., & Koç, Y. (2012). Sınıf ğretmenlerinin ve ilköğretim matematik ğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(3), 715-736.

- Kesici, A. E. (2010). *Ortaöğretim ğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın zellikleri*. Unpublished doctorate dissertation, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kim, D. H., & Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research, 112*, 105–127, doi: 10.1007/s11205-012-0042-8.
- Korkmaz, G. & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 10(1)*, 285–301.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kozcu akır, N., şenler, B., & Göçmen Taşkın, B. (2007). İlköğretim II. kademe ğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri, 5(4)*, 637-655.
- Kurbanogđlu, N. İ. & Takunyacı, M. (2012). Lise ğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve zyeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9 (1)*, 110-130.
- Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M., & Aksu, . (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisi. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (2)*, 199-208.
- Kyriacou, C., & Martın, J. L. O. (2009). Beginning secondary school teachers' perceptions of pupil misbehavior in Spain. *Teacher Development, 14(4)*, 415-426.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. & Song, H. (2011). Effects of quality of school life and classroom environment on student engagement: A Chinese study. *Educational Practice and Theory, 33(1)*, 5-27.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Unpublished doctorate dissertation, University of Newcastle, Australia.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviors. *Educational Psychology, 25*, 369–77.
- Malin, A., & Linakkyla, P. (2001). Multilevel modeling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45 (2)*, 145-165.
- Maele, D.V., & Houtte, M.V. (2010). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research, 100 (1)*, 85-100.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes & beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction, 33(2)*, 6-15.
- Mok, M., & Flynn, M. (1997). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research, 5*, 275-300.
- Oğuz, E. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stilleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2)*, 12-20.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik ğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve ğretim Dergisi, 1 (4)* 39-51.
- Okut, L., & ntaş, T. (2015). Classroom management beliefs of primary school mathematics and science teachers. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 3 (2015)*, 117-125.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology, 77(6)*, 963-974.
- zdemir, M., Civelek, ř., etin, Y.M., Karapınar, N., & zel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (şırnak ili rneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 163-181.
- zdemir, N. (2006). *İlköğretim 2. kademedeki fen bilgisi ğretiminde yaşanan sorunlar ve üzüm nerileri*. Unpublished master's thesis, Pamukkale, Denizli.

- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Pawlovich, W. E. (1983). *Quality of school life and early school leaving*. Unpublished doctorate dissertation, The University of Alberta, Canada.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159–175, doi: 10.1080/00461520903028990.
- Schmidt, L.J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, (45), 889–896.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 95-119.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Unpublished doctorate dissertation, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taneri, P. O. & Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları, *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 418-429.
- Taşdemir, C. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesi: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Telef, B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Temiz, B. K. (2007). *Fizik öğretiminde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 47-64.
- Tunç, E. & Beşaltı, M. (2014). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3 (4), 28-39.
- Türkyılmaz, M., & Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin okul kalitesini algılamalarındaki farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 285-304.
- Uysal, H. (1998). Toplam kalite yönetiminin ilköğretime uygulanabilirliği. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, Z., & Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73, 256-270.
- Ünver, G. (2010). Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımı uygulama yeterlikleri: Sosyal alanlarda eğitim veren fakültelerin bakış açısı. *EJER*, 10 (41), 183-199.
- Ünverdi, D. (2016). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkisi*. Unpublished master's thesis, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Wolf, F. M., Chandler, T.A., & Spies, C. J. (2001). A cross legged panel analysis of quality of school life and achievement responsibility. *Journal of Educational Research*, 74 (5), 363–368.
- Yalçın İncik, E., & Tanrıseven, İ. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri: Mersin Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 172-184.

Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, ., & Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan matematik ğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (36), 130-152.

Yavuzer, H. (1993). *ocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yrkoğlu, A. (1993). *Gençlik ağı* (8. Baskı). Ankara: Özgür Yayın ve Dağıtım.