



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KAPSAMLI OKUL İKLİMİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN (ÖĞRENCİ
FORMU) TÜRKÇE DİLSEL EŞDEĞERLİK GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK
ÇALIŞMASI**

Faika Yelda ACARBAY

Yüksek Lisans Tezi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi

Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL 2006



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KAPSAMLI OKUL İKLİMİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN (ÖĞRENCİ
FORMU) TÜRKÇE DİLSEL EŞDEĞERLİK GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK
ÇALIŞMASI**

Faika Yelda ACARBAY

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Halil Ekşi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi

Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL 2006

ÖNSÖZ

CASE'nin uyarlanması sırasında pek çok kişi ve kurumun katkısı olmuştur. Öncelikle tez danışmanım Doç. Dr. Halil Ekşi'ye çalışmanın her aşamasındaki desteği ve rehberliği için teşekkür ederim. İstatistiksel çalışmalarda büyük yardımını gördüğüm Mustafa Otrar'ın değerli katkıları benim için çok anlamlı.

Tüm eğitim hayatım boyunca bana destek olan aileme teşekkür etmek istiyorum. Özellikle kız kardeşim Yeliz Kern'e teşekkürlerime kelimeler yetmez.

Ölçek uyarlama çalışmalarına tercümelemleri ile katılan Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerine, tercümelemleri kontrol eden Elif Yılmaz'a, Sabancı Üniversitesi Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi öğretim elemanı Nancy Karabeyoğlu'na çevirinin daha iyi olması için gösterdikleri çaba için minnettarım.

Testlerin uygulanmasında ellerinden gelen kolaylığı gösteren, tüm okulların idareci ve öğretmenlerine, Boğaziçi Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı Uygulama Birimi çalışanlarına ve eğitim hayatım süresince kişisel gelişimime katkıda bulunan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Yüksek lisans yapmamda bana destek olan eşime ve oğluma gösterdikleri anlayış ve sevgi için teşekkür ederim.

Haziran 2006

Yelda Acarbay

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	viii
SİMGELER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
ABSTRACT	x
ÖZET	xii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi:	2
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.7. Tanımlar	3
BÖLÜM II	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Örgüt İklimi	6
2.1.1. Örgüt İklimini Etkileyen Organizasyonel Davranışlar	7
2.1.2. Örgütsel İklimin Boyutları	8
2.1.3. Örgüt İklim Kuramının Temeli	9
2.1.4. Eğitimcileri Güdöleyen Etmenler	11
2.2. Okul İklimi	17
2.3. Sınıf İklimi	26
2.4. İklimi Geliştirme Becerileri	27
2.5. Örgüt Kültürü	30
2.5.1. Örgüt Kültürünün Boyutları	34
2.5.2. Örgütsel İletişim	38
2.6. Örgüt Sağlığı	40
2.6.1. Sağlıklı Örgütün Temel Boyutları	42
2.7. Okul Güvenliği	43
2.7.1. Kontrol Teorisi	43
2.7.2. Okul İklimi Teorisi	44
2.7.3. Toplumsal Çözölme Teorisi	45
2.8. Öğrenci Açısından Okul İkliminin Değerlendirilmesi	45
2.8.1. Öğretmen – Öğrenci İlişkisi	46
2.8.2. Okul Güvenliği ve Güvende Hissetme	48
2.8.3. Okul Güvenliğinin Kapsamı ve Boyutları	49
2.8.4. İdare	51

2.8.5.	Rehberlik, Yol Gösterme ve Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi	51
2.8.6.	Çete Faaliyetleri	54
2.8.7.	Cinsiyet Ayrımcılığı	54
2.8.8.	Kopya Çekme	55
2.8.9.	Cinsel Taciz	56
2.8.10.	Ders Yönetimi	56
2.8.11.	Anne-Baba Okul Arası İlişkiler	59
2.9.	Öğrencinin Okula Hazır Bulunuşluğu	61
2.10.	Okul-Öğrenci ve Veli Hak ve Sorumlulukları	65
2.10.1.	Okulun hak ve sorumlulukları	65
2.10.2.	Öğrenci hak ve sorumlulukları	66
2.10.3.	Veli hak ve sorumlulukları	67
BÖLÜM III		69
3.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	69
3.1.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	69
3.2.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	72
BÖLÜM IV		77
4.	ARAŞTIRMA	77
4.1.	Araştırma Modeli	77
4.2.	Evren ve Örneklem	77
4.3.	Veri Toplama Araçları	78
4.3.1.	CASE / KOİD Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği	78
4.3.2.	Sınıf Ortamı Ölçeği	80
4.4.	Verilerin Toplanması	81
4.5.	Verilerin Analizi ve Yorumlanması	82
4.5.1.	Dilsel Eşdeğerlik Çalışması	82
4.5.2.	Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması	83
BÖLÜM V		84
5.	BULGULAR VE YORUM	84
5.1.	Dilsel Eşdeğerlik ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	84
5.2.	İç Tutarlılık, Madde Toplam-Madde Kalan Analizleri	89
5.3.	Kriter Geçerliliği İle İlgili Bulgular	101
BÖLÜM VI		103
6.	SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	103
6.1.	Sonuç ve Tartışma	103
6.2.	Öneriler	104
EKLER		106
EK 1	106
EK 2	110
EK 3	115
EK 4	117
KAYNAKLAR		121
ÖZGEÇMİŞ		129

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Herzberg'in Gütüleyicileri	11
Şekil 2.2.	Eğitimsel Etkililikte İklim Faktörleri (Creemers ve Reezigt, 1999; s. 31).....	21
Şekil 2.3.	Öğrenci / Anne-Baba / Toplum Ölçeklerinin Teorik Çerçevesi (Creemers ve Reezigt, 1999; s. 126)	22
Şekil 2.4.	Schein'in Örgüt Kültürü Düzeyleri (Schein, 1985)	34
Şekil 2.5.	Gorton'dan örgüt kültürünün temel öğeleri (1987)	36
Şekil 2.6.	Örgüt Sağlığını Etkileyen Faktörler (Hart).....	41
Şekil 2.7.	Sınıf Yönetimi (Çöle ve Chan, 1994)	59

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1.	Örgüt İkliminin 10 Boyutu (Jorde- Bloom, 1989).....	9
Çizelge 2.2.	Örgüt sağlığı boyutları (Cooper ve William, 1994).....	42
Çizelge 2.3.	Davranışın Etkileyicileri (Çöle ve Chan, 1994; s. 306).....	57
Çizelge 4.1.	Örnekleme	78
Çizelge 4.2.	Alt Boyutlar	79
Çizelge 5.1.	Ölçek Maddelerinin Dilsel Eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonuçları.....	84
Çizelge 5.2.	Ölçek Faktörlerinin Dilsel Eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonuçları.....	88
Çizelge 5.3.	Cinsiyet Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	89
Çizelge 5.4.	Yaş Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	89
Çizelge 5.5.	Sınıf Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	89
Çizelge 5.6.	Bölüm Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	90
Çizelge 5.7.	Baba Mesleği Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	90
Çizelge 5.8.	Anne Mesleği Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	91
Çizelge 5.9.	Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	91
Çizelge 5.10.	Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	92
Çizelge 5.11.	Ev Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	92
Çizelge 5.12.	Gelir Düzeyi Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	93
Çizelge 5.13.	Birey Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	93
Çizelge 5.14.	Alt Boyutlarının iç tutarlılık Katasayıları	94
Çizelge 5.15.	Madde Toplam Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	94
Çizelge 5.16.	Madde Toplam Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 5.17.	Faktörlerin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 5.18.	Sınıf Ortamı Ölçeği Alt Boyutları İle Sınıf İklimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları (N=47).....	102

SİMGELER LİSTESİ

n:	Frekans
Sd:	Serbestlik Derecesi
ss:	Standart Sapma
\bar{x} :	Aritmetik Ortalama
%:	Yüzde
<i>p</i> :	Anlamlılık Derecesi (significance)

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
CASE:	Comprehensive Assessment of School Environment
KOİD:	Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği
vd.:	Ve diğerleri
SPSS:	Statistical For Social Sciences
NASSP:	National Association of Secondary School Principals
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
OGYE:	Okul Gelişim Yönetim Ekibi
ÖG:	Örgüt Geliştirme
WHO:	Dünya Sağlık Örgütü

ABSTRACT

This thesis is based on a study about Turkish standardization process of the Comprehensive Assessment of School Environment (CASE), developed by Michigan University, American National Association of Secondary School Principals (NASSP) in 1982. The study was carried out in couple of phases: the translation of the CASE, the transliteral equivalence and the reliability studies of the Turkish form of the CASE.

During the translation process, the original copy has been translated into Turkish by fourth year students at English Education Department, Bogaziçi University. These translations have been studied and a temporary Turkish form has been prepared. This Turkish form has been translated into English by an expert with a PhD in English Language.

Having worked on these forms, problematic items were reconsidered and evaluated and the Turkish form was formed. Although there were 76 items on the original scale, we ended up having 71 items by taking out 5 items related with racism as we are not such a multicultural society. This form was checked by Nancy Karabeyoğlu, a lecturer at Sabanci University, Individual and Academic Development Center. The language of the form was evaluated by someone expert in Turkish language.

The Turkish scale was finalised by considering the data and suggestions. After this stage, in order to check their equivalency , first the original scale and two weeks later the Turkish version were given to Robert College third grade students at high school (Sample 1). Significant results were found in terms of language equivalency as a result of matching group t test.

With respect to reliability, in order to establish internal consistency, the scale was given to 381 students (Sample 2) in five different high schools in the European side of Istanbul. In order to establish validity of the study, randomly selected 46 students from Sample 2 group were given the Classroom Environment Scale.

During these stages, Pearson multiplication moment correlation analyses, and independent group t test were used. The data received were analyzed on the computer using “SPSS for Windows ver. 13.0” and the result found was .05 significantly meaningful. Other significantly meaningful results were separately shown and for the purposes of this study, the findings were displayed using tables.

These analyses show that under conditions present in Turkey, this scale proves to possess language equivalency, reliability, and validity.

Key words: School climate, school environment, school culture, CASE.

ÖZET

Bu tez 1982 yılında Michigan Üniversitesi'ne Amerikan Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından yaptırılan, (Comprehensive Assessment of School Environment CASE) Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme (KOİD) Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması üzerinedir. Çalışma bir kaç aşamada yürütülmüştür; ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi, ölçeğin Türkçe formunun dilsel eşitlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Çeviri aşamasında, orjinal İngilizce ölçek Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerine Türkçe'ye tercüme ettirilmiştir. Bu tercümelemler incelenerek geçici bir Türkçe form oluşturulmuştur. Türkçe form dil konusunda doktora düzeyinde bir uzman tarafından geri çeviri yöntemiyle tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir.

Bu formlar üzerinde yapılan çalışmalarla sorunlu görülen maddeler tekrar ele alınıp değerlendirilmiş ve Türkçe forma ulaşılmıştır. Orjinal ölçekte 76 madde bulunmasına rağmen ABD'de ki çok kültürlülük bizde olmadığı için ırkçılıkla ilgili 5 madde çıkartılarak toplam 71 maddeye ulaşılmıştır. Bu form Sabancı Üniversitesi Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi öğretim elemanı Nancy Karabeyoğlu tarafından kontrol edilmiştir. Formun Türkçe'si ise Türk Dili konusunda uzman bir kişi tarafından dil bilimi açısından değerlendirilmiştir.

Formların toplanmasıyla elde edilen veriler ve öneriler göz önüne alınarak Türkçe ölçeğe son biçimi verilmiş, bu işlemin ardından özgün ölçekle Türkçe ölçek arasındaki eş değeriğin kontrolü için ölçeğin önce İngilizce ve Türkçe formları ikişer hafta arayla Robert Kolej lise üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan otuz bir kişilik bir gruba (Örneklem 1) uygulanmıştır. Yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda dilsel eşdeğerlik açısından anlamlı bir sonuç elde edilmiştir.

Çalışmanın güvenilirlik bölümünde formun iç tutarlılığını saptamak için, İstanbul Avrupa yakasında bulunan beş farklı lisede 381 öğrenciye (Örneklem 2) ölçek uygulanmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak için Örneklem 2 grubundan tesadüfi örneklem ile seçilen 46 öğrenciye Sınıf Ortamı Ölçeği uygulanmıştır.

Bu aşamalarda Pearson çarpım moment korelasyon analizleri ve bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver.13.0 programında

özümlemiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Yapılan bu analizler ölçeğin Türkiye koşullarında kullanılabilir, dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul kültürü ve iklimi pek çok değer ile ilgilidir; kültür, güvenlik uygulamaları, yöneticiler arası ilişkiler, organizasyonel yapı, aile katılımı gibi. Başarılı eğitim uygulamaları, etkin bir biçimde birlikte yaşamasını bilen, mutlu, güven içinde, istekli ve gayretli öğretmen yöneticilerin bulunduğu okul örgütlerine görülmektedir. Bunun gerçekleşmesi için okul örgütlerinde açık iklim tipinin oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca insan kaynakları denetimine ilişkin değer yargıları, okulun açık iklim çerçevesinde işletilmesini savunmaktadır (Aydın, 1986; s. 113). Zira okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilirse de okulda olumlu bir örgütsel iklim yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Balcı, 1993; s. 31).

Okul örgütlerinin etkinliğini sağlamak için okullarda etkili bir örgütsel iklimin oluşturulması gerekir. Davranış bilimcilerin en çok taraftar oldukları örgüt iklimi, açık iklimdir (Can, 1992; s. 206). Bu durumda okulların başarılı olmasını sağlayacak en etkin iklim tipinin açık iklim olduğu söylenebilir. Eğitim sürecimiz içinde değişik okullarda bize farklı gelen ya da o okula ait olan özelliklerle karşılaşmışızdır. Okuldaki herkesin okulu sahiplendiği ve orada olmaktan hoşlandığı okul iklimi ortamları idealdir.

1960'lı yıllardan beri iklim kavramı, örgüt kuramcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanmıştır. Öncelikli olarak, iklim kavramı örgütlerin kişi ve kişilik üzerindeki etkisini anlamaya yardımcı olmaktadır. Örgüt iklimi konusunun irdelenmesinden umulan bir başka yarar da örgütteki insan davranışının çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında düşünülmesine olanak sağlamaktadır (Ertekin, 1978; s.1).

Örgüt iklimi, örgütün amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarından biridir. Bu konuyla ilgili araştırmalar ilk defa endüstri kuruluşlarında başlatılmıştır. Özellikle son zamanlarda

Amerika Birleşik Devletlerinde liderlik davranışları, doyum, moral ve işini sevme gibi değişkenler kullanılarak örgütsel iklime ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Peker, 1993; s. 31).

Yaşamın ilk yılları çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından çok önemlidir. Temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı bu kritik yıllarda, çocuklar büyük bir hızla öğrenmektedir. Çocuklar, yakın çevrelerine karşı çok duyarlıdır ve hareketli, meraklı, araştırmacı bir kişilik özelliği sergilerler. Günlük yaşamda karşılaştıkları olayların nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurmaya çalışırlar ve sürekli soru sorarlar. Öğrenme kavramı çok önemli bir gerçeğe dayanır. Yaşamımızı sürdürebilmek için gereksinim duyduğumuz bilgi, beceri, tutum ve davranışların büyük bölümünü öğrenerek kazanırız. Dolayısıyla öğrenme, bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda davranışlarında oluşan kalıcı izli değişikliklerdir. Öğrenme, olgunlaşma ve hazır bulunuşluk düzeylerine bağlı olarak tekrarlarla gerçekleşir (Türkeli, 1997; s. 42-45, Yıldırım, 1999; s. 178).

Sağlıklı okul iklimi verimli eğitim ve öğretime, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasında pozitif iletişim kurulmasına neden olur. Bu tip etkili okullarda günümüzde çok sık rastlanan şiddet, çeteleşme ve taciz gibi sorunlarla karşılaşmaz. Sorunlu okulların iklimi belirlenmeli ve acil olarak çözüm yolları bulunmalıdır.

1.2. Problem Cümlesi:

Batı Michigan Üniversiteleri'ne Amerikan Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından hazırlatılan (1982) *Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme* (KOİD) (Comprehensive Assessment of School Environment /CASE) ölçeğinin Türkçe formu istatistiksel yeterli dilsel eşdeğerliliğe, güvenilirliğe ve geçerliğe ne derecede sahiptir?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çerçevede oluşturulan alt problemler şunlardır:

- KOİD (CASE) dilsel eşdeğerliğe sahip midir?
- KOİD (CASE) Türkçe form okul iklimini güvenilir biçimde ölçmekte midir?
- KOİD (CASE) Türkçe form okul iklimini geçerli biçimde ölçmekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okullarda artan şiddet olayları sağlıklı okul iklimi kavramının okullarımızda yerleşmediğinin göstergesidir. Eğitimciler okul iklimlerini belirlemeli ve gerekli çalışmaları yapmalıdırlar. Bu çalışmayla öğretmenler, danışmanlar, okul yöneticileri yani öğrencilerle iletişim halinde olan, okulun ikliminden sorumlu olan, okul iklimini değiştirmek ya da geliştirmek isteyen herkes yararlanabilir.

Araştırma sonucunda ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği sağlandıktan sonra, başka araştırmacılar da çalışmalarında bu ölçekten yararlanabilirler.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

- Katılımcı öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Araştırma kapsamı içerisindeki öğrenciler, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
- Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygundur.
- Kullanılan anketler istatistiksel açıdan güvenilirlerdir.
- Bu konudaki uzman ve literatür taraması araştırmanın geçerliliği bakımından yeterlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular aşağıdaki sınırlılıklar dahilinde genellenebilecektir:

Bu çalışma;

- 2005-2006 eğitim ve öğretim yılı,
- MEB İstanbul ili Avrupa yakası okulları.

1.7. Tanımlar

Örgüt:

- Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat. (Türk Dil Kurumu)

- İki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemidir. (Barnard, 1994)
- İnsan çabalarının işbirliğine dönüştürülmesinden, etkinliklerin eş güdümlenmesinden oluşan bir sistemdir. (Barnard, 1994)
- Bir örgüt, belirli amaçların bir veya birden fazla kişi/grupla gerçekleştirilmesidir. Örgüt yapısı, bir grubun faaliyetlerini eşgüdümleyen, öğelerini birbiri ile uyumlu hale getiren sistemdir. (Peker, 1998)
- Genelde örgütün amacı hedefe ulaşmak için doğru yolu bulmadır. Örgütlenme, maddi sermaye ve kişisel üretim faktörlerini yetkili ve verimli bir şekilde gruplandırma ve yerleştirme faaliyetlerinden oluşan bir eylemdir. (Akat, 1998)

Örgüt İklimi:

- Örgütü betimleyen, örgütü diğer örgütlerden ayıran, zaman içinde oldukça sürekli, değişmez olan ve örgütte bulunan bireylerin davranışını etkileyen özellikler dizisi toplamıdır. (Deci, Gilmer ve Karn, 1972)
- Örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir. (Ertekin, 1978)
- İçinde bulunulan örgütün özellikleri seti olarak tanımlanabilir. Bu durum bir anlamda kişiliğin tanımını andırmaktadır. Gerçekten de, örgüt iklimi kabaca o örgütün kişiliği olarak düşünülebilir. (Hoy ve Miskel, 1986)
- Örgüte kişiliğini kazandıran oldukça sürekli üyelerinin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte egemen olan ve ölçülebilir özellikler kümesidir. (Peker, 1993)
- Her bireyin kendini değerli, önemli ve saygın hissettiği; aynı zamanda bir şeye ait olma duygusunu pekiştiren örgüt kalitesidir. (Freiberg, 1999)

Örgüt Kültürü:

- Örgütü karakterize eden gelenekselleşmiş, düşünme, hissetme ve tepki verme yollarının bir kurgusudur. Bu anlamda örgüt kültürü, üyeleri bir arada tutan bir sosyal yapıdır. (Septra, 1985)
- Örgüt çalışanlarının davranışlarını yönlendiren normlar, değerler ve alışkanlıklar sistemidir. (Malinowski, 1990)

- Kültür, insanlara yapmak zorunda oldukları Şeylerin neler olduğu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda duygu ve sezgi kazandırır. Başka bir ifadeyle örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını Őekillendiren hakim değer ve inançlardır. (Dinçer, 1998)
- Örgüt yelerinin paylaŐtıkları anahtar değerler, standartlar normlar, inançlar ve anlayıŐlar topluluğu olarak tanımlanabilir. (Eren, 2000)
- Örgüt kültürü, o örgütün çevrede tanınmasını değerini, toplumsal standartlarını, çevredeki diğer örgüt ve bireylerle ilişkili biçimlerini ve düzeylerini de yansıtır. Bu fonksiyonu ile kültür, rgt topluma başlayan onun toplum içinde yerini, önemini ve hatta başarısını belirleyen en önemli araçlardan biridir. (Eren, 2000)

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt İklimi

Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgütün egemen özellikleridir. Halpin, okullardaki örgütsel iklimi bir doğru üzerinde düşünmekte, açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünü olarak görmektedir (Çelik, 1993; s. 142). Okul iklimi, okulun kişiliği olarak düşünülebilir.

Onu başka okullardan ayıran iç özelliklerin bütünüdür ve okuldaki formal ve informal gruplar tarafından etkilenir ve onları etkiler. Örgüt iklimi örgütü tanımlayan bir özellikler dizisi toplamıdır (Forehand ve Gilmer, 1972; s. 36).

- Örgütü diğer örgütlerden ayırır.
- Zaman içinde oldukça sürekli ve sabittir.
- Örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkiler.

Örgüt iklimi aynı zamanda kurumun tipik özellikleridir. İklimin bu özellikleri kısaca şöyle açıklanabilir (Poole, 1985):

- Üyelerinin toplu algılayışını baz alır.
- Örgüt için ve üyeleri açısından önemli olan rutin uygulamalardan ortaya çıkar.
- Üyelerinin davranış ve tavırlarını etkiler.

Tagiuri ve Litwin (1968) 'e göre örgüt iklimi, bir örgütün iç çevresinin katlanılır niteliğidir. Bu nitelik, üyelerin davranışlarını etkileyen, onlarca denenmiş olan bir niteliktir. Örgütün değerleri aynı zamanda nitelikleri yoluyla betimlenebilir. Forehand'e göre örgütsel iklim üç değişken küme içermektedir. Bunlar (Ertekin, 1978; s. 6):

1. Çevresel değişkenler (environmental variables): Örgütün genişlik ve yapısı gibi bireyin dışındaki değişkenlerdir.
2. Bireysel değişkenler (personal variables): Örgüte bireyin birlikte getirdiği yetenek, davranış ve güdülerdir.

3. Sonuç değişkenleri (outcome variables): Kişisel ve çevresel değişkenlere bağlı olarak düşünölen doyum, verimlik ve işe özendirme gibi değişkenlerdir. Bu değişkenler kümesi göz önüne alındığında ise örgüt iklimi, çevresel ve bireysel değişkenler arasında bir etkileşim olarak görölebilir.

Örgötsel çalışma ortamlarını incelemek suretiyle örgütler, ne ölçüde etkin olduklarını ve hangi öğelerinde değişiklik yapmak istediklerini belirleyebilirler. Örgötsel çalışma ortamının güdüleme, verimlilik ve iş doyumunu üzerinde büyük etkisi olabilir. Örgötsel çalışma ortamı, bir çalışma grubunun tüm sosyal sistemini temsil eder. Çalışma yerinin bizzat kendisi ile yönetimin tutum va davranışı, örgötsel çalışma ortamının iki önemli yönünü oluşturur (Davis, 1985; s. 23, 121). Bireysel ve örgötsel amaçlar arasında bir uyumun sağlanması görev yönetim organına aittir (Hicks, 1979). Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik, okul denilen örgütün havasında görölür. Yani, bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası, ya da iklimi vardır (Bursalıoğlu, 1987). Bir örgüt, bireylerin kişisel ve örgötsel araçlara ulaşmak için karşılıklı davranışlarda buldukları yapısal bir süreçtir. Bu tanım doğrultusunda bütün örgütler şu esaslara dayandırılır (Hicks, 1979; s. 10):

1. Bir örgütte her zaman bireyler mevcuttur.
2. Bu bireylerin çeşitli konularda birbirleriyle ilişkilerini oluşturan karşılıklı davranış halleri vardır.
3. Bu karşılıklı davranışlar her zaman bir tür yapı içinde düzenlenebilir veya tanımlanabilir.
4. Örgütte bulunan her bireyin kişisel amaçları vardır. Bu davranışlardan bazıları kendi davranışlarının nedenlerini oluştururlar. Örgüte katılmakla birey kendi amaçlarına ulaşmak için yardım göreceğini ümit eder.
5. Bu karşılıklı davranışlar, belki bireyin kendi amaçlarından farklı ancak bunlarla ilgili ve birbirine uygun birleşik amaçların sağlanmasına yardımcıdırlar.

2.1.1. Örgüt İklimini Etkileyen Organizasyonel Davranışlar

Örgüt iklimini etkileyen 4 çeşit organizasyonel davranışa rastlanmaktadır (Davis, 1981; s. 112- 116):

1. Muhafazakar Model (Custodial Model): İşveren ve çalışanların iletişim kurmadıkları modeldir. İş yerinde katı kurallar yerine, yıllardır süre gelen gelenekler ve alışkanlıklar geçerlidir. Bu modelin kabul edildiği örgütlerde, çalışanlar sadece kendilerini düşünür ve işverenle aralarında işbirliği yoktur. İşveren çalışanları maddi ödüllerle mutlu etmeye çalışır.
2. Otokratik Model (Autocratic Model): Bu model tamamıyla güce dayanmaktadır: kurallar, emirler ve tehdit edici bir hava hakimdir. Otorite, formal ilişkiler ve düzene itaat öngören bir yönetim söz konusudur.
3. Destekleyici Model (Supportive Model): Bu modelde yöneticiye büyük sorumluluklar düşer. Yönetici çalışanların kendilerini geliştirmeleri ve işlerini yapmalarına destek sağlar. Bu modelin uygulandığı örgütlerde “biz” duygusu egemendir.
4. Ekip Çalışmalı Model (The Collegial Model): Bu modelde ekip çalışması söz konusudur. Yönetici ekibin bir parçasıdır ve ekibini başarıya ulaştırmakla sorumludur. En olumlu örgüt iklimi yaratan modeldir.

Örgüt iklimi, bireyler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Ayrıca örgütsel amaçların gerçekleşmesi ile, üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın da iklim üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Diğer yandan örgütün içinde bulunduğu ortam, örgüt üyelerinin davranışında, iletişimlerinde ve liderlik eylemlerinde büyük roller oynayarak, örgüt iklimini değiştirmektedir (Bursalıoğlu, 1987; s. 37).

2.1.2 Örgütsel İklimin Boyutları

Jorde- Bloom (1989), örgüt ikliminin 10 boyutu olduğunu savunur. Bunlar Çizelge 2.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1. Örgüt İkliminin 10 Boyutu (Jorde- Bloom, 1989)

<i>Örgüt İkliminin 10 Boyutu</i>	
<i>Boyut</i>	<i>Tanım</i>
<i>Çalışanlar arası ilişkiler</i>	<i>Çalışanların birbirine güveni, arkadaşlığı, destek vermesi. Grup bütünlüğü ve uyumu</i>
<i>Profesyonel gelişim</i>	<i>Kişisel ve profesyonel gelişime verilen önem</i>
<i>Yönetici desteği</i>	<i>Açık beklentiler, destek, ve teşvik sağlayan liderlik</i>
<i>Açıklık</i>	<i>Sorumluluk, kural ve idare kurallarının tanımlanması ve bildirilmesi</i>
<i>Ödül sistemi</i>	<i>Maaş konusundaki adalet, ek haklar ve yükselme olanakları</i>
<i>Karar alma</i>	<i>Çalışanların otonomisi ve merkez karar alma sürecindeki katılımları</i>
<i>Ortak amaç</i>	<i>Merkezi amaç ve gayelerin çalışanlar tarafından benimsenmesi</i>
<i>Görev dağılımı</i>	<i>İyi planlama, verimlilik ve iş bitirme konusuna verilen önem</i>
<i>Fiziksel çevre</i>	<i>Çevre düzenlenmesinin çalışanların sorumluluklarını yerine getirmesinde etkisi</i>
<i>Yenilikçilik</i>	<i>Örgütün değişime ayak uydurması ve çalışanları sorunları çözmeye yaratıcı yollar bulmaya teşviği</i>

2.1.3. Örgüt İklim Kuramının Temeli

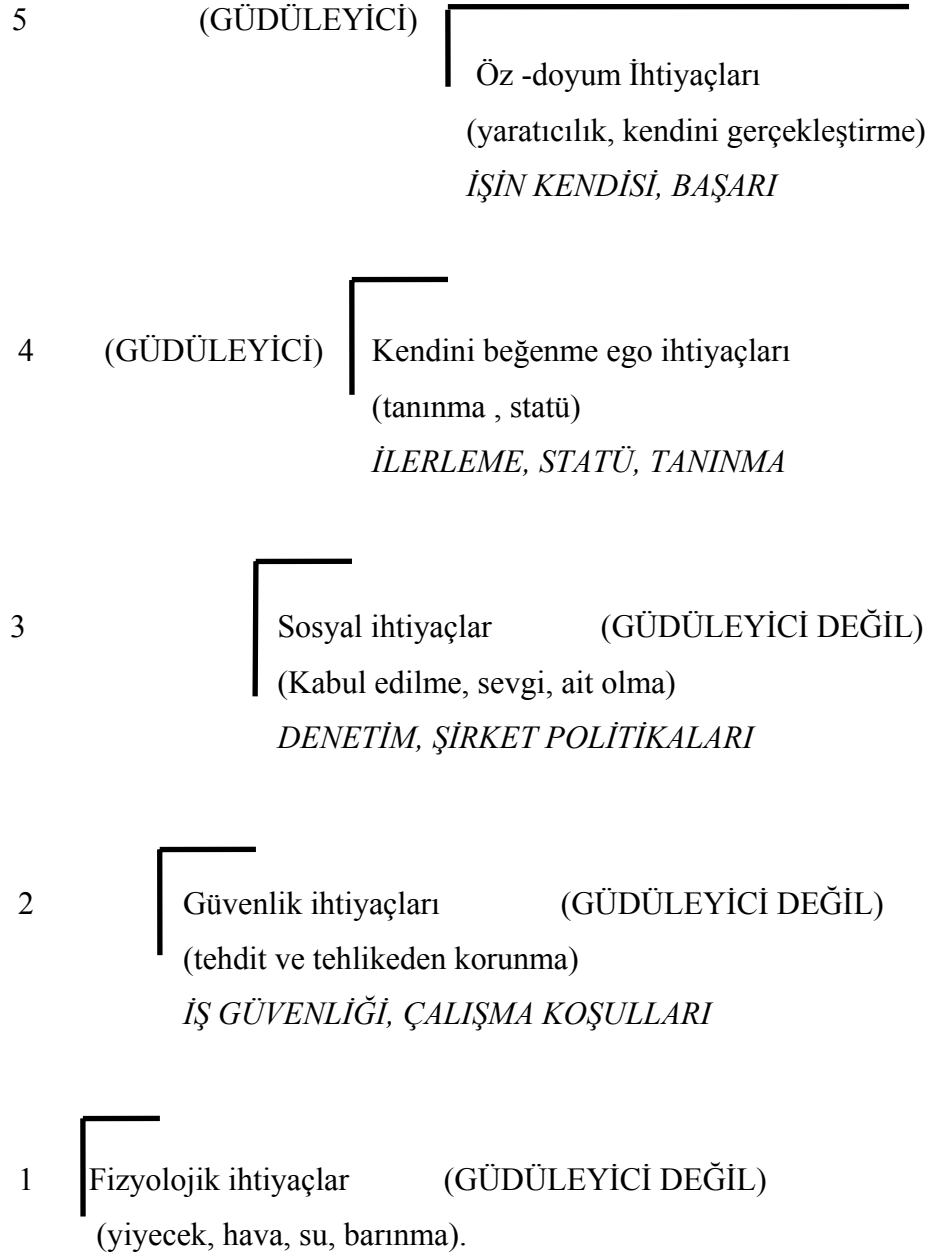
Abraham Maslow, insanların neden farklı zamanlarda farklı gereksinimlerini ön plana çıkardıklarını araştırmış ve bir ihtiyaç hiyerarşisi teorisi geliştirmiştir. Bu teoriye göre, insanın gereksinimleri 1'den 5'e doğru önem sırasıyla:

1. Fiziksel gereksinimler (yiyecek, su, barınma...)
2. Güvenlik gereksinimi (emniyet, korunma, sağlık...)

3. Sosyal gereksinimler (bir topluluğa ait olma hissi, sevgi...)
4. Saygı görme gereksinimi (toplumda sayılma, sosyal statü)
5. Kişisel ilgileri/ fikirleri/ idealleri ortaya koyma gereksinimi (kendini geliştirme, kişisel yaşamı zenginleştirme, kişisel hedefleri gerçekleştirme)

Maslow'un "ihtiyaç hiyerarşisi" teorisine göre insan, önce en önemli gereksinimini tatmin etmeye çalışır. Bir düzeydeki gereksinim karşılandığı zaman sıra bir sonrakine gelir. Bu model insanların ihtiyaçları üzerine amaçlarını yönlendiren gücü betimlemektedir. Maslow (1954) insanları bir dizi aşamalandırılmış ihtiyaçlara sahip olarak görmüştür. Bunlardan en temel olanlar yerine getirildiğinde bir sonraki aşamada bulunan ihtiyacı doyumak üzere etkin hale gelir. İnsan istekleri tükenmeyen bir varlıktır; bir gereksinim düzeyi karşılamak için yapılan çalışmaların sonraki düzeylerle çelişmemesi gerekir. Tatmin edilen bir ihtiyaç, bu tatminin etkisi geçinceye kadar davranışlar üzerinde etkili olmayabilir. Ancak bazı durumlarda ihtiyaçlar tatmin edilmekle kaybolmazlar ve hatta daha da kuvvetlenirler. İhtiyaçlar genel olarak birinci derecede temel ihtiyaçlar ve ikinci derecede tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak iki grupta incelenebilir. Birinci derece ihtiyaçlar insan fizyolojisi ile ilgili olduğu için "fizyolojik ihtiyaçlar" olarak isimlendirilirler. İkinci derecede olan tamamlayıcı ihtiyaçlar, temel ihtiyaçlara oranla daha az belirlidirler. Bu ihtiyaçlara örnek olarak, kişisel takdir, görev sorumluluğu hissetme ihtiyacı, iddia etme, şefkat duyma, yarışma, bazı şeylere sahip olma, bazı kimselerle birlikte olma ve onları arama arzusunun sayabiliriz. Bu ihtiyaçlardan her hangi birinin karşılanamaması bireyde kaygıya yol açar. İhtiyaç bir kez doyuma ulaştığında artık güdüleyici değildir. Herzberg (1968) iş doyumunu oluşturan etmenleri incelemiştir. Çalışmalarında, iş başarısı ve sorumluluğun bir işçiyi güdüleyen önde gelen etmenler arasında olduğunu bulmuştur. Hoyle ve diğerleri (1993) hangi ihtiyaçların güdüleyici hangilerinin güdüleyici olmadığını göstermek için iki modeli birleştirmiştir.

Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Herzberg'in GÜdüleyicileri (Hoyle, 1993)



2.1.4. Eğitimcileri GÜdüleyen Etmenler

Günümüzde Hoyle ve diğeri tarafından yapılan güdü ile ilgili araştırma sonuçları işgörenleri güdüleyen çalışma etmenleri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu bilgiler okuldaki tüm personelin işlerini zenginleştirmelerinde okul liderlerine değerli bilgiler sağlamaktadır. Okul çalışanlarını güdüleyen etmenler şunlardır:

- a) İşin kendisi
- b) İyi çalışmanın tanınması
- c) Başarı/sorumluluk
- d) Terfi

İş hayatında yaşanan olumsuzluklar hem çalışanlar açısından, hem yöneticiler açısından önemlidir. Bir diğer ifadeyle bireysel ve örgütsel sonuçları vardır. Uzun süreli stres birey üzerinde fiziksel ve psikolojik olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Çalışanların sağlığı ve örgüte katkısı sonunda zarar görmektedir. Araştırmalara göre stres, çalışanların işe devamsızlık etmelerine ve işten ayrılmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla örgüt bundan zarar görmektedir. Çalışanlardan birinde görülen stres diğer çalışanları da olumsuz etkilemekte, böylece verimlilik azalmaktadır. Stresin azaltılması hem çalışanın örgüte katkısını artırır, hem de çalışanların iş doyumunu yükseltir (Balcı, 2000). Olumlu bir iklim oluşturmak ve bunu sürekli hale getirmek için okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

İş yaşamında verimsizliğe yol açabilecek faktörler, örgüt iklimiyle ilgili olabileceği gibi, çalışanın kişisel özelliklerinden de kaynaklanabilir. Özellikle örgütün doğasında olan bazı özelliklerden oluşan stres kaynakları, çalışanlar için sürekli sorun yaratırlar. Örgüt ikliminde olumsuzluklar bireysel, kurumsal ya da toplumsal etkenlerden kaynaklanabilir.

A. Bireysel Etkenler

1. Kişilik faktörleri:

a) A ve B Tipi Davranış Modelleri

Kişilik - davranış ilişkisi üzerine ilk çalışmalar, A ve B tipi davranış modellerini belirledi. (Taştan, 2002'den aktaran Bıyık& Boztaş). Idealist öğretmenler kaygı duygusuna daha elverişlidir. Kendilerini işlerine adanlar ve çabalarının karşılığını görmemek onları hayal kırıklığına uğratar.

A tipi davranış biçimi: A tipi davranış biçiminde bulunan insanlar, başarılı olmaya ve farkedilmeye gereksinim duyan, sinirlenmeye ve düşmanca tepkiler vermeye yatkın, zamana büyük önem veren, sürekli olumsuz dürtüler, hırs, zamana karşı ve kendiyi yarış, hayatı sayılarla ölçmek gibi özellikleri vardır ve sabırsız yapıda kimselerdir. Çevrelerine baktıklarında, her yerde ulaşılacak hedefler görür ve yaşamda her oyunu kazanmak isterler.

Hızlı konuşur, hızlı hareket eder ve sıkça karşılarındakinin sözünü keserler. Ayrıca sosyal ilişkileri iş arkadaşlarıyla sınırlıdır. Bu davranış biçiminin özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Rekabet halinde başarıya ulaşma çabası içindedirler,
- Saldırgandırlar,
- İhtirastlıdırlar,
- Acelecidirler,
- Ben merkezcidirler,
- Konuşma ve hareketlerinde hızlıdırlar,
- Hızlı karar verirler,
- Kendileri için zaman bulamazlar.

B tipi davranış biçimi: B tipi davranış biçiminde bulunan insanlar, ekip çalışmasına önem verirler, yetki devrine inanırlar ve sosyal ilişkileri çok kuvvetlidir. Bu tip davranış biçimi bulunan kişiler, A tipinin karşıt davranışlarını sergilerler. Bu davranış biçiminin özellikleri ise;

- Rekabet duyguları gelişmiş değildir,
- Sakin ve yavaş yapıdadırlar,
- Hayatları ve işleri konusunda çok rahattırlar.
- Planlamaya önem verirler.
- Onlar için nicelik değil nitelik önemlidir.
- İyi dinleyicidirler.
- Çok düşünür ve geç karar verirler.

Kişiler yalnızca A tipi ya da B tipi davranış özellikleri göstermezler. Birçok insanda A ve B tipi davranış özellikleri birlikte bulunur. Bazı insanlarda A tipi davranış özelliği baskın, bazılarında B tipi davranış özelliği fazladır. Buna göre ayırıcı özellik A tipi davranış biçiminin sayısı ve şiddetidir.

A tipi davranışlar kavramı, Friedman ve Rosenman adlı iki kardiyologun, hastaları arasında bu özelliklere sahip insanların sayısının normalden çok fazla olduğuna inanmalarıyla ortaya çıkmıştır. Sistemli bir şekilde çalışarak bu kişilerin davranış modellerini ortaya çıkarmaya çalışmışlar ve ortaya üç ana öğeden oluşan bir davranış

modeli çıkmıştır: kolayca açığa çıkabilen düşmanlık, zamanın kısıtlılığı duygusu, rekabet etme ve başarıya motivasyonu. Daha sonraki araştırmalar da, A tipi davranış özelliklerinin insanları kalpdamar hastalıklarına yatkın kıldığını gösteriyor.

Sonraki çalışmalar, kişilik-hastalık ilişkisine yeni boyutlar kazandırdı. Bugün, kontrol, kendine güven ve kendini adamışlık gibi sağlığı koruyan üç dost özelliğin yanı sıra, sağlığa düşman iki özelliğin, olumsuz tutum ve yıkıcı eleştirel yaklaşımın da kişisel özelliklerde saklı olduğunu biliyoruz.

b) McGregor'un X ve Y Kuramı ve Ouchi'nin Z Kuramı

Douglas McGregor'un (1960) modeli insan doğasının iki yönünü açıklamaktadır. Olumsuz yönler X Kuramı, olumlu yönler ise Y Kuramı olarak adlandırılmıştır. X Kuramını benimseyen yöneticiler insanların işi sevmedikleri, tembel oldukları ve zorlanıp yönlendirilmeleri gerektiği düşüncesine sahiptir. İnsanlar yönlendirilmek isterler ve sorumluluklardan kaçarlar. Ayrıca, tembel oldukları için mümkün olduğunca az çalışır, tutkudan yoksundur, sorumluluğu sevmez, yönlendirilmeyi tercih eder. Örgütün gereksinimlerine kayıtsızdır ve sadece kendilerini düşünür, değişime karşı direnir. Özetle X kuramına göre yöneticilerin dört öngörüsü şunlardır (Robbins, 1998; s. 170-171):

1. Çalışanlar özlerinde işten hoşlanmazlar, ve mümkün olduğunca az çalışırlar.
2. Çalışanlar işten hoşlanmadıkları için, kontrol edilmeli ve amaçlara ulaşabilmeleri için cezayla tehdit edilmelidirler.
3. Çalışanlar sorumluluktan kaçarlar ve mümkün olduğunca yönlendirilmek isterler.
4. Çalışanların çoğu güvenliklerini işteki her şeyin üstünde tutarlar ve çok az hırslıdırlar.

Y kuramına göre yöneticilerin olumlu öngörülleri de şunlardır (Robbins, 1998; s. 170-171):

1. Çalışanlar işi dinlenme ya da oyun kadar doğal algılar.
2. Çalışanlar eğer amaçlarına inanıyorlarsa kendilerini yönetir ve kontrol ederler.
3. Çalışanlar kabul etmeyi öğrenir, hatta sorumluluk ararlar.
4. Yaratıcı kararlar alabilmek hemen hemen bütün çalışanlarca mümkündür ve bu sadece yöneticilik pozisyonundaki kişilere özel değildir.

Y kuramı şunları ileri sürer: insanlar örgütün gereksinimlerine doğal olarak pasif değildir ya da bunlara direnmezler. Eğer böyle görünüyorsa, onların örgütlerdeki geçmiş

deneyimleri bu davranışlarını şekillendirdiği içindir. Bütün insanlar sorumluluk alma kapasitesine, davranışlarını örgütsel amaçlara yönlendirme yeteneğine ve kişisel büyüme ve gelişme için potansiyele sahiptir. Yönetim bireyin tüm güdülerini keşfetmesine olanak sağlayacak çalışma ortamını tasarlamaktan sorumludur. Ancak bundan sonra kişi kendine olduğu kadar örgüte de yararlı olur. Astlar örgütünk kadar kendi yazgıları için de sorumluluk alırlar.

Z Kuramı William Ouchi'nin (1982) çalışmasıdır. Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı ile McGregor'un Y kuramını birleştirmektedir. Z Kuramı yönetim ve işçilerden oluşan küçük grupların yaratılması için 'kalite çemberlerinin' geliştirilmesini vurgulamaktadır. Yöneticiler şirketin hedeflerini açıklar ve işçilerin desteğini kazanır. Yönetim ve işçiler şirketi uzun dönemli düşünürler. Y kuramları ile Z arasındaki temel farklılık Y kuramının bir kişinin liderlik stiline bir örneği olmasıdır. Z kuramı en yüksek verim ve üretime ulaşmak için tüm örgütün kültürü bu kültürün nasıl işlev yaptığı üzerinde yoğunlaşır.

Psikologlar iklim ya da çevrenin insan kişiliği üzerindeki etkisi üzerinde de çalışmalar yapmışlardır. Örgütsel dinamikler üzerinde bilinen bir otorite olan Kurt Levin insan davranışının insanla çevre arasındaki etkileşimin bir fonksiyonu olduğuna inanmaktadır (Hughes, 1994). Diğer araştırmacılar okullarda etkileşime giren ve öğrencinin öğrenmesini belirleyen kurumsal ve bireysel özellikleri incelemişlerdir

2. Kişilerarası Çatışma: İş yerinde üstleriyle geçimsizlik ve çalışanlar arasındaki olumsuz ilişkiler, kişiliklerin uyumsuzluğu, amirlerle, meslektaşlarla ya da memurlarla çatışma ya da tartışma, en basit işlerde bile gerginlik yaratır. Çözümü en zor olan da bu sorundur.
3. Sorumluluk: Diğer insanların sorumluluğunu üstlenmek, kişilerde gerginlik yaratan bir stres kaynağıdır. Diğer insanların mesleki gelişiminin sorumluluğu bir kişiye yüklenmiş ise, ayrıca işin doğası çok fazla sorumluluk gerektiriyor, ancak yetkiler sınırlı ise, kişi kendini yoğun stres altında hissedebilir.
4. Yoğun İş Yüğü: Bir çok çalışan, aşırı iş yükünün kurbanı olmaktadır. Yapılması gereken işin, kişinin iyice emin olmadığı beceri, yetenek ve bilgileri gerektiriyor olması, kaygı ve gerginlik yaratacaktır. Bunun tam tersi de olabilir. İşin hacminin düşüklüğü, bireyin beceri ve yeteneklerinin çok altında olması, işi sıkıcı hale getirebilir.

B. Kurumsal Etkenler

1. Rollerdeki Belirsizlik: Eğer birey yaptığı işin amacını, performans beklentilerini, iş davranışı sonuçlarını bilemiyorsa, iş tatminsizliği, psikolojik gerilim, kendine güvensizlik, yararlı olmama duygusu belirecektir.
2. Rol Çatışması: Bireyin üstlendiği iki veya daha fazla rolün aynı zamanda ortaya çıkması, böylece bireyde zıt isteklerde bulunulması rol çatışmasına yol açabilir.
3. Katılım: Kişinin çalıştığı iş yerinde karar verme sürecinde etkisinin olup olmaması, stresin oluşumunu etkiler.
4. Kariyer Engeli: Kişinin iş yaşamında belli bir hedefe ulaşmak, kariyer basamaklarında yükselerek bunun karşılığında daha fazla güç, saygınlık ve para elde etmek, kariyer gelişimini sağlamak yönündeki istek ve ihtiyacının örgüt tarafından karşılanamaması ve çeşitli şekillerde engellenmesi çalışmada strese yol açacaktır. Bireyin kariyerinde doyumunu ve etkinliği iş stresini kontrol altında tutmasına bağlıdır. (DuBrin, 1980)
5. İş Güvenliği: İşini kaybetme korkusu bireyin benlik saygısının azalmasına yol açabilmektedir. (DuBrin, 1980) Özellikle yoğun ekonomik krizlerin yaşandığı, şirket küçölmeleri, birleşmeleri veya işyeri kapanma kararlarının alındığı dönemlerde çalışanların stres düzeyleri oldukça yüksek olup, aile çevresini de olumsuz etkilemektedir.
6. Yönetim Tarzı: Örgütlerin hiyerarşik doğası da stres yaratan faktörler arasında olup, yönetim yapısı ve yönetim tarzı stres oluşumunda etkindir. Otokratik bir anlayışla yönetilen iş yerlerinde, özellikle tepeye doğru yükselen güç kullanımı, çalışanların stres içinde olmalarına yol açar.

C. Toplumsal ve Çevresel etkenler Etkenler

1. Fiziki Mekan ve Çevre Şartları: İş yerindeki masa ya da oda veya iş alanı, çalışanlar için belli rahatlık ve güven sağlayıcı unsurlardır. İşin fiziksel çevre şartlarını oluşturan hava koşulları, aydınlanma, ısı, gürültü gibi unsurların çalışanların sağlığını, fizyolojik ve psikolojik durumunu etkilediği bilinmektedir.
2. Zaman Yetersizliği: Stres, aynı zamanda zamanı nasıl değerlendirdiğimize bağlı olarak da ortaya çıkabilir. (Weber, 1972) Bazen yetersiz, gereksiz bir bürokrasi, kırtasiyecilik, rastgele hazırlanmış bir program, kontrol edilemeyen bir durum, sık

gelen ziyaretçiler, her an çalan telefonlar, zamanı kontrol altına almamızı engelleyerek hızla akıp gitmesine yol açar. Yapılması düşünülen işlerin zamanında yetiştirilememesi ise, kişide gerginlik oluşturur.

2.2. Okul İklimi

Eğitim örgütlerinin girdisi insanlar olduğu için bu tür örgütlerde insan ilişkileri daha çok önem taşımaktadır. Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Okulların amaçları, diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışkılıdır. Okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Başka bir deyişle okul iklimi, okulun bireysel kişiliğidir (Aydın, 1986). Onu başka okullardan ayıran iç özelliklerin bütünüdür ve okuldaki formal ve informal gruplar tarafından etkilenir ve onları etkiler. Bu bakımdan eğitim örgütlerinde örgütsel iklim daha fazla değer kazanır. Okul iklimi, okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir (Balcı, 1993; s. 45). Okul müdürü etkili bir okul iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir (Çelik, 1993; s. 145). Okulun amaçları diğer örgütlerin çoğundan daha uzun sürelidir, ve okul bu diğer örgütler için insan kaynakları hazırlayan bir örgüttür (Graff, 1967; s. 121).

Moss (1979, s. 81) okul iklimini “öğrenme çevresinin” oluşturduğu sosyal atmosfer olarak tanımlar. Moss sosyal atmosferi üç gruba ayırır:

1. Bağlılık ve yakın ilişki; sınıftaki diğer çocuklarla ilişkiler ve öğretmen desteğini içerir.
2. Kişisel gelişim ve hedef yönlendirmesi; kişisel gelişim ve eğitim çevresindeki herkesin gelişimini içerir.
3. Sistem idaresi ve sistem değişimi; çevrenin düzenlenmesini, kuralların açıkça dile getirilmesini ve öğretmenlerin kuralları uygularken kararlılığını ifade eder.

Bir okulu diğer okullardan ayıran ve okulda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi örgüt iklimi olarak tanımlanmaktadır. Örgüt iklimi, sosyal bir sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan grubun (öğretmen, öğrenci ve yönetici) oluşturduğu bir sonuçtur. Bu sonuç, paylaşılan değerleri sosyal inançları ve sosyal standartları kapsamaktadır (Aydın, 1993; s. 115-116).

Örgüt olarak okulu incelediğimizde her okulun farklı bir iklime sahip olduğunu görmekteyiz. Hatta aynı okul içinde sınıflar arasında farklı sınıf iklimleri görülebilir. Fakat okulun ikliminin tamamen öğrenci ve öğretmenler tarafından oluşturulduğunu söylemek yanlış olur. Okul yöneticilerinin bu iklimi oluşturmada etkili ve hatta yön verici oldukları söylenebilir. Çünkü, örgütlere bir bütün olarak bakıldığında örgütlerde çalışan işgörenler arasında, ortak ve uyumlu bir çalışma ortamının ya da sürekli bir işbirliğinin sağlanması çağdaş örgütlerin önemli sorunları arasında görülür (Mihçioğlu, 1995; s. 4). Bu tür sorunlara yaklaşım biçimleri örgüt iklimi ile yakından ilgilidir.

Bir kaç okulu ziyaret eden her hangi bir kimse, okullar arasındakiki farklılığı kolayca görebilir. Bir okuldaki öğretmen ve yöneticiler neşeli, güven vericidirler. Birlikte çalışmaktan mutluluk duymaktadırlar ve bu durum öğrencilerine de yansımaktadır. İkinci bir okuldaki öğretmenlerin, durumlarından hoşnut olmadıkları hissedilebilir. Yönetici, otoritenin arkasına sığınarak yetersizliğini gizlemeye çalışmaktadır. Başarısızlığından, başkalarını sorumlu tutmaya çalışır. Üçüncü okulda ise personel mutlu ya da mutsuz değildir. Zamanlarını büyük ölçüde boşa harcamaktadırlar (Halpin ve Croft, 1963; s. 131).

Moss (1979; s. 96) farklı türden eğitim çevrelerinin, çeşitli türden donanımlı insanlara ve istedik sonuçlara ihtiyacı olduğuna değinmiş; ilişkilere, kişisel gelişime ve sistem idaresine, karşılaştırma, değerlendirme ve eğitimsel düzenin değişmesine ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Aile katılımı ile birlikte, bu iklim tanımı aşağıdaki pozitif iklimi gösterir:

- Ailenin katılımını sağlamak ve okul personel ve diğer ailelerle ilişkileri geliştirmek.
- Ailelerin kişisel gelişimine katkıda bulunmak, çocuk gelişimi ve anne babalık becerileri hakkında bilgilerini geliştirmek.
- Aileleri çocukların eğitimlerini etkileyen konulardaki kararlara katılmaya teşvik etmek.

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmeleri büyük ölçüde okuldaki eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkinliğine bağlıdır. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerinden birisi olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993; s. 22).

Halpin (1966; s. 133-134) dördü öğretmen, dördü yönetici davranışlarını betimlemek üzere oluşturduğu sekiz iklimsel alt boyuttan söz etmektedir. Bu boyutlar sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır. Öğretmen grubunun (Halpin, 1966; s. 150-151) davranış özellikleri:

1. Çözülme: Öğretmenlerin birlikte bulunmama eğilimleri, işle ilgili birbirleriyle birleşip grup oluşturmama durumlarıdır. Kısacası bu boyut, öğretmenlerin göreve yönelik davranışları üzerinde odaklaşır.
2. Engelleme: Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gereksiz meşgul edici görevler vermek amacıyla engelledikleri ya da işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdıkları kanısının oluşmasıdır.
3. Moral: Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerinin karşılanması ve aynı zamanda işlerinden hoşlanmaları.
4. Samimiyet: Öğretmenlerin, birbirleriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazza ilişkindir. Görevlerini yerine getirme ile pek bağlantısı olmayan sosyal gereksinimlerle ilgili doyumu tanımlar

Yönetici davranışlarının (Halpin, 1966; s. 151) özellikleri:

1. Yüksekten bakma: Yöneticilerin, yönetmeliğin gerektirdiği ilkeler ve kurallar doğrultusunda informal ve yüz yüze ilişkilerden daha çok, son derece formal davranış biçimidir. Yöneticilerle, yönetilenler arasında belli bir psikolojik uzaklığı simgeler.
2. Yakından kontrol: Yöneticilerin yakın denetim ve empoze edici davranış biçimidir. Pek çok emir veren ve bir işçi başı rolünü oynayan, tek yönlü iletişimi ifade eden, öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirimle dayalı olmayan bir denetim biçimidir.
3. İşe dönüklük: Örgütü dinamik bir duruma getirme çabalarını niteleyen bir yönetici davranışını gösterir. İşe dönüklük davranışı, yakın denetimle değil, yöneticilerin kendi örnek davranışları ile öğretmenleri güdüleme davranışlarıdır.
4. Anlayış gösterme: Öğretmenlere “insanca” davranma eğiliminde olan yönetici davranışını niteler. İnsan ve insan ilişkileri için daha fazla bir şeyler yapmaya çalışan bir yönetici davranışını gösterir.

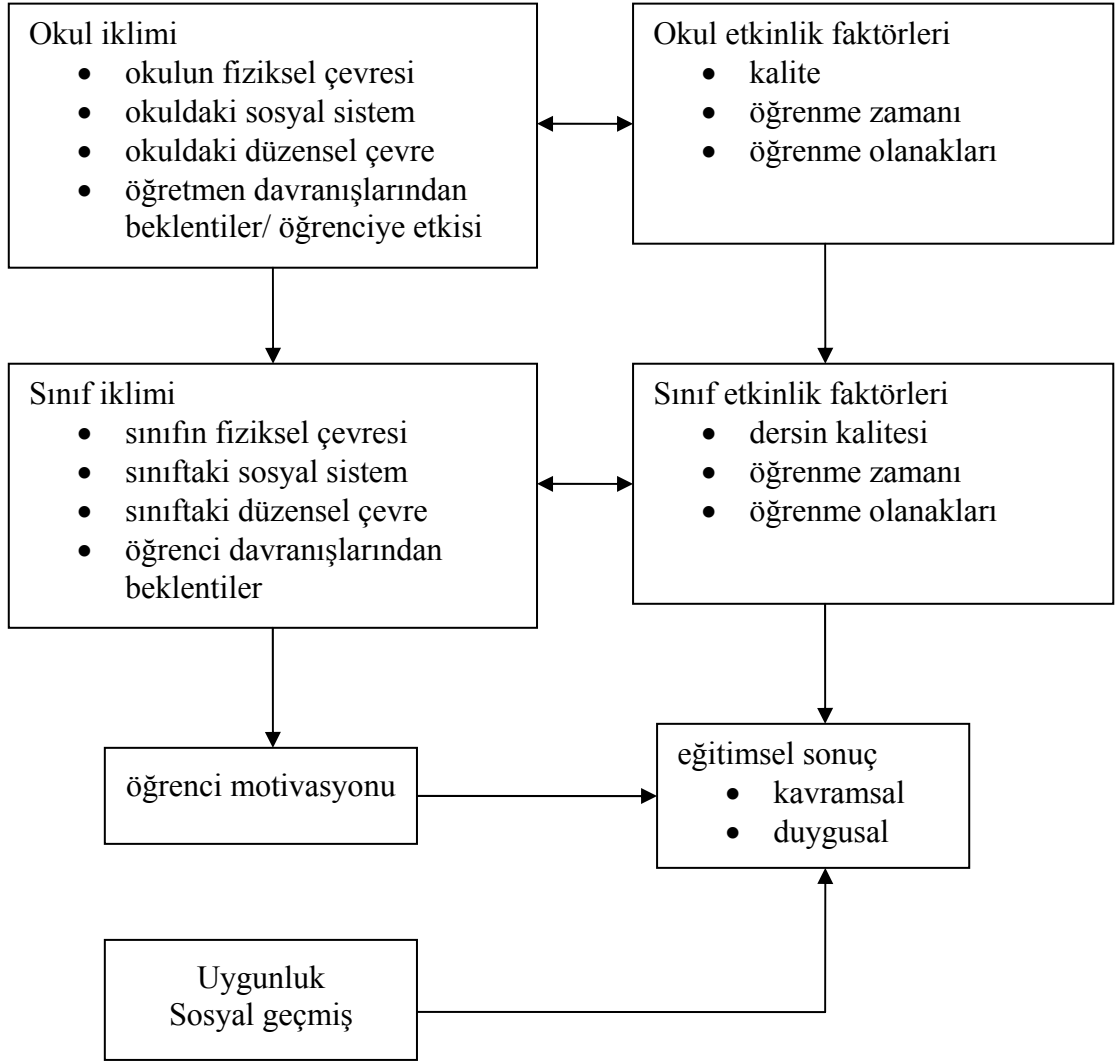
Okul iklimi ve etkinliği arasındaki ilişkinin karmaşıklığını açıklamak için Sergiovanni şu genellemeleri yapmaktadır (Lindekow, 1989; s. 176):

1. Okul gelişimi ve iyileşmiş okul etkinliği favori bir okul ikliminin yoksunluğunda gerçekleşmeyecektir.

2. Buna karşı sadece uygun okul ikliminin tek başına okul gelişimi ve gelişmiş okul etkinliğinde sağlayacağı söylenemez.
3. Uygun okul iklimi iklim enerjisini doğru yöne kanalize etmek için bulunan eğitim liderliğinin kalitesine göre değişen az çok etkin okullaşmaya sebep olabilir.
4. Uygun okul iklimiyle kaliteli eğitim liderliğinin birleşmiş hali okul gelişimini ve gelişmiş okul etkinliğini koruyabilmek için önemli anahtarlardır.

Etkili okul araştırmaları, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir varlığını işaret etmektedir. Okulun gelişmesi için yeni değişmeler önerilse de okulda olumlu hava yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Swyner, 1986). Okul iklim faktörleri Creemers (1994) tarafından etkinlik modellerine eklenmiştir. Creemers aynı çalışmasında, etkinlik faktörleri gibi, okul ikliminin de öğrencilerin başarısında katkısı olduğunu savunur. Aşağıdaki model, Creemers'in modelinden yola çıkılarak okul/sınıf iklimi ve okul/sınıf etkinlik faktörlerini biraraya getirmektedir. (Creemers ve Reezigt, 1999; s. 31)

Şekil 2.2. Eğitimsel Etkililikte İklim Faktörleri (Creemers ve Reezigt, 1999; s. 31)



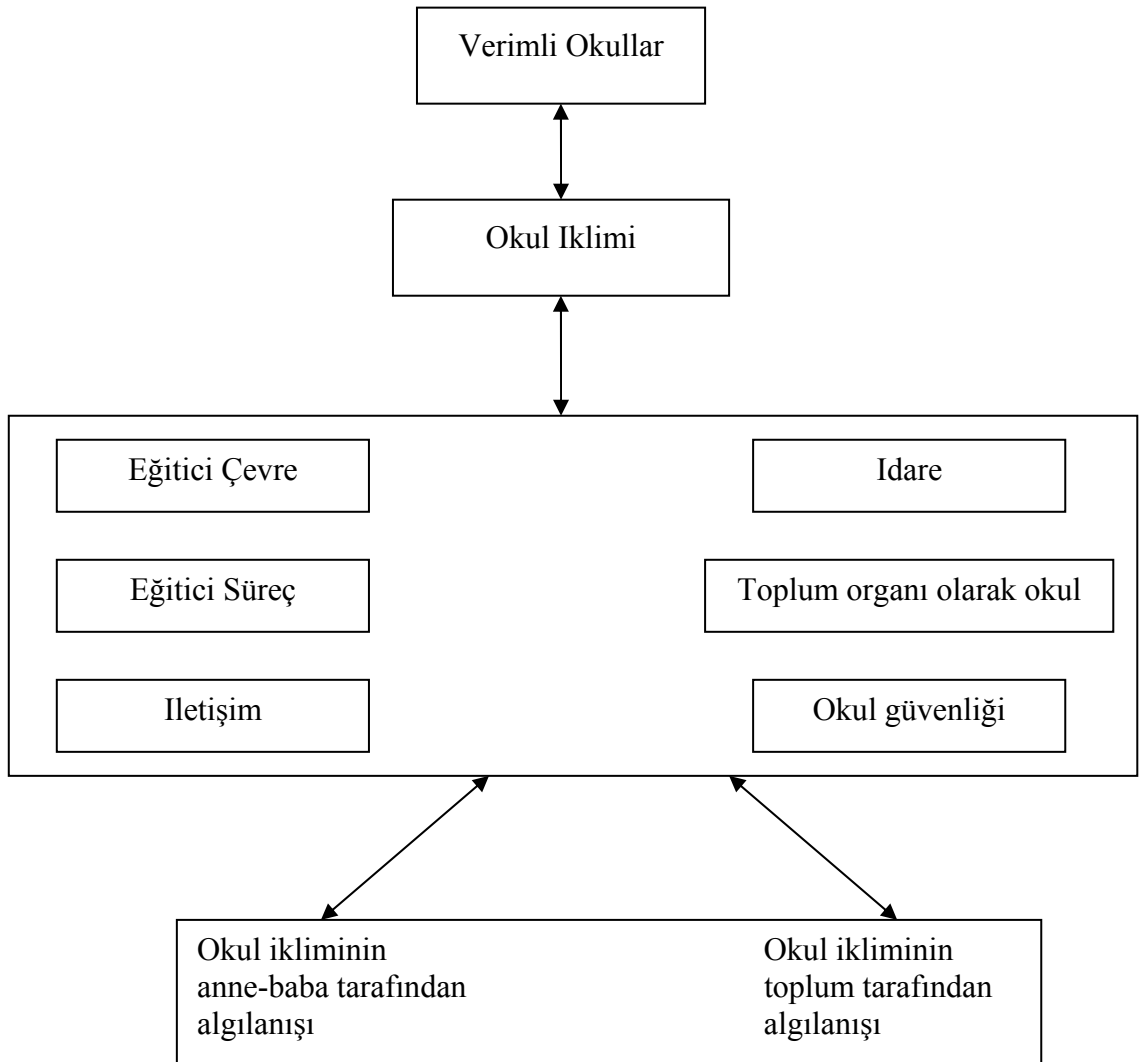
Günümüze kadar okul iklimi konusunda yapılan araştırmalarda şu özellikler ölçülmüştür (Stevens ve Sanchez, 1999; s. 124):

- Öğrencilerin başarısından beklentiler,
- Eğitim ve öğretime verilen önem,
- Ortak karar alma,
- Toplumun ve ailenin eğitim programına,
 - a) desteği,

- b) memnuniyeti,
- c) ilgisi.
- Öğrencilerin sürekli ve uygun değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin ve çalışanların öğrencilerle ilişkileri,
- Güvenli ve düzenli çevre.

Aşağıdaki modelde, yukarıda listelenen özellikler özetlenmiştir.

Şekil 2.3. Öğrenci / Anne-Baba / Toplum Ölçeklerinin Teorik Çerçevesi (Creemers ve Reezigt, 1999; s. 126)



Örgütün iklim tipinin belirlenmesinde insan ilişkilerinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bursalıoğlu'na göre (1987, s. 38) bireyler arası ilişkiler ve grup dinamiği eğitim örgütleri

için daha çok önem taşımaktadır. Çünkü bu örgütler, diğer örgütlere göre daha informal bir hava içinde çalışmaktadırlar. Eğitim girişiminin hammaddesi olan insan, bu ilişkilerin hem üreticisi, hem de tüketicisidir. Örgütsel iklim türleri (Halpin, 1966; s. 174-181) ise; açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babaca ve kapalı olmak üzere, altı tip olarak gruplanmıştır.

1. Açık iklim: Yönetici ve öğretmenleri büyük bir uyum içinde bulunan okulu tanımlar. Öğretmenler birbiriyle çekişmeden, münakaşa etmeden çalışırlar. Biçimsel ve yığınla iş arasında uğraşmazlar. İhtiyaç duyduklarında, okulun yardımcı hizmetleri hazırdır. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden zevk alırlar, fakat beraber aşırı derecede samimi olma ihtiyacı duymazlar. Öğretmenler gözle görülür derecede iş doyumunu içindedirler, zorlukları ve hayal kırıklığını yenebilecek yeterli derecede, güdülenme sağlanmıştır. Yönetici ve öğretmenler kendi okulları ile gurur duyarlar. Ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakında kontrol boyutları düşük, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları ise yüksektir. Müdür her görevi kendi yapma yerine, duruma göre, öğretmenlerin liderlik yapmaları için ortam hazırlar. Bununla birlikte durum tamamen yöneticinin kontrolündedir ve öğretmenler için, açıkça bir liderlik ortaya koyar.
2. Bağımsız iklim: Öğretmenlerin morali yüksektir ama, açık iklimdeki kadar değildir. Okulların sahip olduğu bu iklim tipinde, sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verildiği görülür. Okulda küçük baskı grupları olabilir. Bununla birlikte bu durum, bütün grubun birbiriyle uyum içinde çalışmasına engel değildir. Öğretmenler biçimsel işlemlerle engellenemezler. Okulun her türlü yardımcı hizmetleri öğretmenlerin kullanması için hazırdır. Okul müdürü, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetimin işlerliğini artırmak için ilke ve kurallar koymuştur. Konulan bu kurallara uyulması istenir. Yönetici, öğretmenlerle kendi arasına psikolojik bir kural koyar, fakat onlarla her gün ilgilenmek ister. Müdür, verim için öğretmenleri ne zorlar, ne de çok sıkı çalışıyor olmamız gerekir gibi ifadelerde bulunmaz. Öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerin aktivitelerine çok az öneride bulunur. Okul işlerinin başarımı için öğretmenler birlikte çalışırlar.
3. Kontrollü iklim: Bu iklim tipinde, görevi yapmak esastır. Arkadaşlık ilişkileri için pek zaman verilmez. Sosyal gereksinimlere pek yer yoktur. Moral açık iklimde göre

düşüktür. Öğretmenler birbiriyle yakın arkadaşlık kurmazlar. Birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenmezler ve yardımlaşmazlar. Genellikle kendi kendilerine çalışırlar ve sosyal izolasyon (tek başına bırakılma) yaygındır. Öğretmenler arasında az ılık ilişkiler vardır. Öğretmenler devamlı işin içindedir. Okul müdürü, etkili ve emredici olarak tanımlanır. Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur. Başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez ilkesi geçerlidir. Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılamak için çaba sarf etmez. Engelleme ve yakından kontrol boyutları olması gereken ortalamadan fazla, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür.

4. Samimi iklim: Bu iklimde, hem müdür hem de öğretmenlerde göze çarpan bir arkadaşlık tavrı vardır. Amaca ulaşmada, grup etkinliklerinin yönetim ve kontrolünün az olmasına karşın, sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir. Moral ve iş doyumu ortalamaya eşit veya yakındır. Okul müdürünün aşırı anlayış göstererek, “gelin mutlu bir aile olalım” dediği, kendisinin de öğretmenlerden biri olduğuna inandığı ve bunu ileri sürdüğü durum söz konusudur. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış da olsa asla eleştirilmez. Açık tip iklimde göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek, moral boyutunun ortalamaya eşit ve işe dönüklük (kendini işe verme) boyutunun düşük olmasıdır.
5. Babacan iklim: Bu iklimde, öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak, hem de onları kontrol etmek isteyen ve girişimlerinde başarılı olamayan müdürün bulunduğu okul tanımlanır. Bu iklim kısmen kapalı iklim tipidir. Çözülme ve yakından kontrol boyutları beklenenin çok üstünde, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutunun düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler birlikte iyi çalışmazlar ve küçük gruplara bölünürler. Okul müdürünün, öğretmenleri kontrol edememesinden grupta devamlılık görülmez. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden hoşlanmazlar. Okul müdürü, çalışmaları ile iyi bir örnek olmadığı için öğretmenleri güdüleyemez. Okulda olan her şeyi bilmek ve her şeyin yapılmasını ister. Fakat doğru dürüst birşey yapılmaz. Kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Özetle “en iyisini büyükler bilir” durumu hakimdir.
6. Kapalı iklim: Müdür, öğretmenlerin etkinliklerini yönlendirilmesinde etkili değildir. Öğretmenler, birlikte çalışmadıkları için grup başarıları çok düşüktür. Müdür öğretmenlerin başarılı olmaları için kolaylık sağlamaz. Moral düşüktür.

Öğretmenler oldukça bezgindir ve başka bir işe isteyerek gitmek isterler.. Okul müdürü emredicidir. Sık sık daha çok çalışmalıyız der, ancak kendisi bunu uygulamadığı için etkili olmaz. Söyledikleri ile yaptıkları birbirinden farklıdır. Kendisi, çalışmasıyla iyi bir örnek olmadığı için, güdüleyici değildir. Eylemlerinde samimi değildir. Öğretmenlerin sosyal gereksinimleri ile ilgilenmez. Herkesin girişimde bulunmasını talep eder, ama liderlik yapmalarına fırsat vermez. Öğretmenler ona samimi bakmazlar. Çözülme, engelleme, yakından kontrol boyutları açık iklime göre çok yüksek, moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir.

Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu ifade eder. İş doyumunu yüksektir, ilişkiler samimidir, okul müdürünün yönetim politikası, öğretmenin görevini başarmasını destekler niteliktedir. Çalışanlar bu ilişkiden bir doyum sağlarlar. Açık iklime sahip bir okulda, aşırı çalışmadan bunalma söz konusu değildir ve öğretmenler böyle okullarda bulunmaktan gurur duyarlar (Aydın, 1993; s. 119). Kapalı iklime sahip okullarda tersi bir durum söz konusudur. Çalışanların iş doyumunu düşüktür. Etkili olmak, okulunun önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek isteğinde olan bir okul müdürünün okulunun ikliminin açık iklim olması için çaba göstermesi, açık bir iklim yaratması gerekmektedir.

Okul müdürü okulun amaçlarının gerçekleşmesi için uygun bir ortam yaratmakla yükümlüdür. Klopff ve arkadaşlarına göre etkili yönetici, öğrencinin her yönden gelişmesine, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik yönden olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen bir liderdir (Balcı, 1993; s. 22).

Hiçbir zaman iki okulun öğrenme iklimi aynı değildir. Okullar kendine özgü örgütsel stilleri ve insan dinamiğini içeren örgütsel kişiliğe sahiptirler. Bir okulda olumlu bir iklim ya da 'duygu' kritik derecede önemlidir. Bununla birlikte, bırakın tüm okul sistemini, tek bir okulda olumlu ve başarılı bir okul iklimi tasarımılamak bile kolay değildir. Okul liderleri tek başlarına açık bir okul iklimi yaratmaz. Yapabilecekleri en iyi şey personelin açık bir okul iklimi yaratması için tonu ayarlamaktır. Bu ton Hoyle, English ve Steffy (1985) tarafından moral ve güdü olarak betimlenmiştir. Olumlu moral ve çalışma güdüsü öğretmenlerin daha yüksek başarısını sağlayan bir çevreyi teşvik eder. Önde gelen etkin okul araştırmacıları Etkin Okulların anahtarını şöyle belirlemektedir:

Öğrenmeye yardımcı olacak bir okul iklimi, disiplin sorunlarından uzak ve öğrenci başarısı için yüksek beklentileri içeren bir iklim. (Rowan ve diğerleri, 1983; s. 4)

Her örgüt, kendi tabuları ve gelenekleriyle, kendi kültür ve iklimini yaratmaktadır. Örgütün iklimi, formal sistemin norm ve değerlerini ve bunların doğal sistem içindeki yorumlamalarını yansıtmaktadır. Örgüt iklimi iç ve dış çekişmeleri, örgütün çektiği kişi türlerini, iş süreçlerini ve fiziksel düzeni, iletişim yöntemini ve sistem içinde otoritenin kullanımını da yansıtmaktadır. Toplumların kültürel birikimleri olduğu gibi, örgütlerin de yeni grup üyelerine aktardıkları ortak düşünce ve duygu kalıpları vardır. Eğitim örgütleri, iklim ve kültür yönünden önemli farklılık gösterirler. Sıradan bir gözlemci bile, değişik okullardaki havanın farklılığını hissedebilir (Katz ve Kahn, 1977; s. 71).

2.3. Sınıf İklimi

Sınıf iklimi, okul ikliminde farklılıklar gösterir, çünkü daha az sayıda üyesi vardır. Buna karşın sınıf bir örgütte bulunan tüm özellikleri taşıyan bir organizasyondur. Her sınıfın kendine özgü bir iklimi vardır, ve bu iklim küçük de olsa sınıftan sınıfa farklılık göstermektedir (Kolesnik, 1970)

Öğretmen sınıftaki iklimi etkileyen en önemli etkidir (Chester ve Cave, 1981). Lewin, White ve Lippitt yaptıkları çalışmalar sonucunda üç tip öğretmen olduğunu tespit etmişlerdir:

1. Otokratik Öğretmen: Tüm kararları kendi alan, öğrencilere hükmeden öğretmen tipidir. Otokratik ortamda öğrenciler öğretmen sınıfta olduğu sürece çalışmakta ve diğer öğrencilere son derece saldırgan davranmaktadır (Kolesnik, 1970).
2. Demokratik Öğretmen: Sınıfla birlikte karar alan, her öğrencinin fikrini alan ve çeşitli alternatifler sunabilen öğretmen tipidir. Demokratik ortamda öğrenciler sosyal davranmayı öğrenmekte ve birbirlerine bu şekilde davranmaktadır.
3. Çekimsiz Öğretmen: Öğrenciler üzerinde etkisi olmayan ve öğrencileri tüm çalışmalarında serbest bırakan öğretmendir. Çekimsiz öğretmenin bulunduğu ortamda ise öğrenciler idealsiz ve moralsizdirler.

Öğretmenler olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için öncelikle sınıf ortamını değiştirmek isterler. Sınıf ortamını değiştirmek için öğretmenler tarafından alınan önlemler şunlardır (Gordon, 1993; s. 116):

- Ortamı varsıllaştırmak,
- Ortamı yoksullaştırmak,
- Ortamı kısıtlamak,
- Ortamı genişletmek,
- Ortamı yeniden düzenlemek,
- Ortamı yalınlaştırmak,
- Ortamı sistemleştirmek,
- Ortam için önceden plan yapmak.

2.4. İklimi Geliştirme Becerileri

Her ne kadar okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki tam etkisi henüz belirlenmemiş ise de Hoyle ve diğerleri, okul liderlerinin öğrenci başarısını geliştirmek için daha olumlu bir okul iklimini teşvik edip sürdürebileceklerini kanıtlayan yeterince kanıt olduğunu ileri sürmektedir. Pek çok örgütsel ortamda araştırma bolluğu güdünün insan performansını etkilediği tezini ortaya çıkarmıştır. İnsanlar kişisel ihtiyaçlarını doyuran şeylere cevap vermektedir. Okul liderleri okul personeli, ve öğrencilerinin kendileri, görevleri ve okul çevreleri hakkında ne hissettiklerini incelemeye devam etmelidir. Yüksek performans gösterenler açık destekleyici bir iklime gereksinim duyarlar. Okul iklimini geliştirme programlarının tasarımılanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde bu inanış yaşamsal bir öneme sahiptir. Hoyle'a (1985) göre olumlu bir okul iklimini teşvik etme ve sürdürmenin bazı yöntemleri şunlardır:

- Okul iklimini ölçmek için araştırmalar yapmak,
- İklim geliştirmek için uzun erimli amaçlar geliştirmek,
- Diğer yönetici ve öğretmenlerin sağlam sınıf içi yönetim uygulamaları yapmalarına yardım etmeye çalışmak,
- Tutarlı bir liderlik örneği ve sorumluluk duygusu ortaya koymak,
- Personelin güçlerine, yeteneklerine ve iyi niyetlerine inanmak,
- Mesleki ve kişisel ilgi ve gereksinimler hakkında bilgi vermek için sık sık kişisel temas yoluyla açık bir iletişim ağı yaratmak,
- İyi insan ilişkileri ve liderlik becerileri kullanmak,

- Bir okul geliştirme planı geliştirmek için okuldaki mevcut okul iklimi geliştirme modellerinin bazılarını kullanmak ya da uyarlamak,
- Okulda tanı, müdahale, değişiklik, büyüme ve kendini yenileme için Örgüt Geliştirme (ÖG) stratejilerini kullanmak,
- Okul için hedefler saptamak ve bu hedeflere eriştirecek etkinlikleri planlamak için yöneticiler, öğretmenler, personel, öğrenciler, aileler ve toplum üyeleri ile işbirliği,
- Öğrenme görevlerini başarıyla yerine getirmek için örgütsel ve kişisel planlama beceri ve tekniklerini kullanmak,
- Okul zamanını etkin bir şekilde kullanmak,
- Öğrenmeyi güçlendirmek için personel ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliğini geliştirmek.

Aydın, başarılı bir eğitim uygulamasının, etkin bir biçimde birlikte yaşamasını bilen, mutlu, güven içinde, şevkli ve gayretli öğretmen ve yöneticilerin bulunduğu okul örgütlerinde, görüldüğünü ve böyle bir çalışma ortamının oluşturulması ya da ikliminin yaratılmasıyla gerçekleştiğinin bir rastlantı olmadığını belirtmektedir (Peker, 1978, s. 5).

Tannenbaum, “İşletmede Sosyal Psikoloji” kitabını, örgütlerde sosyal psikolojiyi tanıtmak amacıyla yazdığını belirtmektedir. Kitabın odak noktasını ise bireyin çalıştığı örgütle ilişkileri, doyumu, bağlılığı, kendini kendini tanıma gereksinimini ve sadakati, anlaşmazlıkları ve gerginlikleri örgütün formal olarak belirlenmiş amaçlarının lehinde ve aleyhinde sarfettiği çabalar oluşturmaktadır (Tannenbaum, 1966; s. 3). Örgütün sosyal psikolojisini ortaya koyucu olan bu davranışların aynı zamanda örgüt iklimini de belirlediği söylenebilir. Olumlu bir iklim oluşturmak ve bunu sürekli hale getirmek için okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Payne ve Mansfield’e göre yönetim açısından okulun örgütsel ikliminin belirlenmesi (Peker, 1994; s. 24):

- Örgütle birey arasındaki etkileşimin anlaşılmasına,
- Örgütteki insan davranışlarının çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında incelenmesine,
- Bireysel beklentiler ve örgüt beklentileri arasında denge sağlanmasına yardım ederek, en uygun örgütsel havanın oluşturulması için yönetici ve yönetilen davranışlarının olması gerektiği konusuna ışık tutmaktadır.

Stewart (1979), okul iklimini iyileştirme ile ilgili sekiz metot ileri sürmektedir. Bunlar:

1. Örgütsel değişme,
2. Sınıf yönetimi,
3. Öğretmen ve öğrencilerin algılarının değiştirilmesi,
4. Etkili iletişim,
5. Ödül ve cezanın uygulanması,
6. Rehberlik,
7. Özel programlar ve
8. İlgili kavramı'dır.

Özalp'e göre, bireysel amaçlarla örgütsel amaçların uzlaştırıldığı bir yönetim biçiminin gerçekleştirildiği örgütlerde ideal havanın oluşması olasılığı artmaktadır (Peker, 1978; s. 4).

İklimle ilgili konular personelin okulun bir parçası olduğu duygularını, kişiler arası ilişkilerin durumunu, güdülenme düzeylerini, iş doyumunu başarı ya da başarısızlığının paylaşılan duygularını ele alır. Okulun iklimini oluşturmada müdür önemli bir rol oynar fakat personelin, okul sistemi norm ve politikalarının ailelerin ve diğerlerinin de rolü önemlidir. Konu aynı derecede öğrenciler için de önemlidir. Öğrencilerin okul deneyimleri hakkında hissettikleri onların başarı ve başarısızlıklarıyla doğrudan ilişkilidir (Schmuck ve Runkel, 1988).

Olumsuz bir öğrenme iklimini tersine çevirmek veya fevkalade bir iklimi sürdürmek için şunlar yapılmalıdır (Smith ve Piele, 1989):

- Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili beklentilerini yükseltmek.
- Bütün öğrencilere yüksek beklentiler iletmek.
- Hedeflerin başarılmasını gerektiren ve ayrıca onu destekleyen bir öğretim programı oluşturmak.

Müdürler olumlu başarı verilerini öğretmenlerle paylaşabilirler. Bir alandaki etkililiğin iyi haberlerini paylaşma bir havuza atılan bir taş gibi 'yayılan dalga etkisine' sahip olabilir. İyi haberleri paylaşmak öğretmenlerin diğer alanlarda da etkinliklerini arttırmalarında onları güdüleyebilir. Sonuçta iyi haberler öğretmenleri daha önceki başarılı alanlarda iyi

performans beklentileri için koşullandırarak öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yaratabilir.

Halpin ve Croft tarafından yapılan bir araştırmada ilkokul müdürlerinin davranışlarının, okulun örgütsel iklimini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir (Aydın, 1993; s. 117). Russel, müdür etkililiği, öğrenci başarısı ve okul iklimi arasındaki ilişkileri analiz etmiş, bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir (Russel, 1988; s. 2214). Liderlik davranışını ve örgütsel iklimi doğrudan araştıran Litvin ve Stringer, liderlik biçiminin değiştirilmesi sonucunda örgüt ikliminin de değiştirilebileceğini, bu durumun örgüt üyelerinin performansına ve doyum derecelerine yansıtacağını ortaya ortaya koymuşlardır (Aydın, 1993; s. 117).

Okul iklimi kültür, güvenlik uygulamaları ve organizasyonel yapı gibi pek çok değer ile ilgilidir. Eğitim uygulamaları, çeşitlilik, yöneticiler arası ilişkiler, öğretmen- öğrenci ve veli ilişkileri okul iklimine yardımcıdır.

2.5. Örgüt Kültürü

Kültür kavramının yönetim bilimleri açısından bir tanımını yapacak olursak: “Kültür, kişiden kişiye aktarılabilen bir yaşam biçimi olup, insanın insan tarafından tesis edilmiş ve yaratılmış olan çevresini ifade etmektedir. Şu durumda kültür, bir toplumu (veya örgütü) meydana getiren bireylerin, hem kendi aralarındaki, hem de kendileri ile toplum arasındaki ilişkileri, toplum içerisindeki her türlü bilgiyi, ilgileri, alışkanlıkları, değer ölçülerini, genel durum görüş ve zihniyet ile her türlü davranış şeklini içine alır. Böylece kültür, o toplumda mensuplarının çoğunluğunda ortak olan ve onu diğer toplumlardan (örgütlerden) farklı yapan bir hayat tarzı temin etmektedir (Eroğlu, 1982; s. 3-4). Genel bir ifade ile örgüt kültürü, örgüt içindeki bireyler ve gruplar tarafından paylaşılan ve uyulan değerler olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir probleme ilişkin çözümler kişilerin bu konuda düşünmesine ve giderek bu çözümlerin paylaşılan bir değer olmasına yol açmaktadır (Sabuncuoğlu, 1998; s. 33). Bu anlamda kültür, ortak yaklaşım ve çözüm tarzlarını belirleyen fonksiyonel bir davranış etkenidir.

Katz ve Kahn “her örgüt kültürünü ve iklimini kendisi geliştirir” demektedirler. Örgütler kendi kültür ve iklimini geliştirirken de bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlak kurallarından yararlanırlar. Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını hem de bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Nasıl ki

toplumun bir kültür mirası varsa, sosyal örgütlerde de yeni örgüt üyelerine bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır (Ertekin, 1978; s. 3). Örgüt iklimi, örgüt kültürüyle yakından ilgilidir ve çalışanların değerleri ile örgüt kültürü arasındaki uyumu ölçer. Örgüt iklimi insanların, örgüt içinde çalışmanın nasıl olması gerektiğine dair beklentileriyle, bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algılarının sonunda oluşan genel bir havadır. Eğer çalışanlar örgütün kültürünü benimsiyorlarsa örgüt iklimi iyidir; aksi halde zayıf veya kötüdür (Dinçer, 1998; s. 211).

Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Halpin, okullardaki örgütsel iklimi bir doğru üzerinde düşünmekte, açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünü olarak görmektedir (Çelik, 1998; s. 142).

Çoğu zaman örgüt iklimi ile örgüt kültürü birbirinin yerine kullanılmıştır. Kavram olarak örgütsel kültür ve iklim arasında farklılık olmakla birlikte yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklimin örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük etkisi vardır. Örgütsel kültürün eylemlerde süreklilik, örgütsel davranışlarda uyum sağlar, böylece örgütsel iklimin ortaya çıkmasında önemli rol oynar (Çelik, 1998; s. 143). Örgüt kültürü, “bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir” (Dinçer, 1992; s. 271). Kültür, insanlara yapmak zorunda oldukları şeylerin neler olduğu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda duygu ve sezgi kazandırır. Örgütler kendi kültür ve iklimini geliştirirken de bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlak kurallarından yararlanırlar. Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını hem de bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Nasıl ki bir toplumun bir kültür mirası varsa, sosyal örgütlerde de yeni örgüt üyelerine bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır (Ertekin, 1978).

Örgütsel iklim ile örgütsel kültür arasında bazı farklılıklar vardır. İklim çalışanların davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir. Ve daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Kültür ise, daha çok örgütün görünen öğelerini ortaya koymaktadır. Örgüt kültürü temel grup değerlerini ve mesajları kapsar; grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel duygu ve düşünceleri sunar (Moran ve Volkwein, 1992). Bu durum örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılmaz. Örgüt kültürü; kurallar, politikalar adet ve gelenekler gibi resmi yapı ve kişiler arası ilişkilerde açıklık, güven, kabul etme ve grup süreçlerine katılma gibi birtakım değer ve tutumlardan meydana gelir.

Kültür, örgüt içindeki güçleri birbirine bağlayan, tanımlayan ve güçlendirmeye yardım eden ve hiyerarşideki rolleri tutan, aşağılara uzanmış, yaygın bir magnetik alan gibidir; dolayısıyla kişinin, grubun ve bütün olarak örgütün verimliliğine etki eder. Okul iklimi daha ziyade okulun öğrencilere etkisini kapsarken, okul kültürü ise öğretmenlerin ve diğer çalışmaların birlikte çalışabilmelerini anlatır.

Örgüt iklimi örgüt kültürüne göre daha kısa sürelidir. Yani genellikle geçicidir ve nispeten kısa zaman aralıkları içinde farklılıklar gösterebilir. Ancak örgüt içinde çalışanlara hakim olan hava, onların motivasyonunu, moralini ve dolayısıyla başarıyı önemli oranda etkiler. Kötü bir iklimden örgüt zarar görebilir (Dinçer, 1998; s. 112).

Örgütlerde kültür oluşumuna katkıda bulunan bazı belirleyici değerler şunlardır (Davis ve Blomstrom, 1971; s. 135):

1. Teknik değerler
2. Ekonomik değerler
3. Sosyal değerler
4. Psikolojik değerler
5. Politik değerler
6. Estetik değerler
7. Ahlaki değerler
8. Dini değerler

Örgütlerin beşeri kaynakları insanlar değişik inanç, değer ve fikirlerle, kısaca kültürleri ile örgüte gelir ve çalışırlar. J.V. Maanen, kültürün temelini oluşturan yedi özellikten bahsetmektedir. (Maanen, 1978; s. 19)

1. Kişisel Özerklik: İnsanların sahip olduğu sorumluluk, bağımsızlık derecesi ve kişisel teşebbüs fırsatları.
2. Yapı: Personelin davranışını kontrol ve idare etmek için mevcut kuralların, düzenlemelerin derecesi ve doğrudan gözetim miktarı.
3. Destek: Yöneticilerin astlarına sağladıkları yardımın ve samimiyetin derecesi.
4. Kimlik: Üyelerin kendi çalışma grupları ya da profesyonel uzmanlık alanları yerine, örgütle bir bütün olarak özdeşleşme derecesi.

5. Performansa Ödül: Örgüt içindeki ödüllerin personelin verimliliklerine göre dağıtılması.
6. Çalışma Toleransı: Personel ve çalışma grupları arasındaki ilişkilerde varolan çalışma düzeyi ve aynı zamanda konusunda dürüst ve açık olma istekliliği,
7. Risk Toleransı: Personelin atılgan, yenilikçi ve risk almaya teşvik edilme derecesi.

Örgüt kültürünü oluşturan unsurların yarattığı işlevleri şöyle açıklayabiliriz (Norman, 1991; s. 166-169):

- Kültür, bir örgütsel biçimlendirme aracıdır.
- Örgüt kültürü, bir örgütsel sosyalleşme süreci ve aracıdır.
- Örgütsel sorunların çözüm yöntemidir.
- Moral ve güdüleme aracıdır.
- Örgütsel iklimin belirleyicisi, örgütsel etkinlik ve verimliliğin anahtarıdır.
- Örgütsel değişimin hedefi, aracı ve belirleyicisidir.
- Örgüt içinde istikrar ve mükemmelliğin göstergesidir.

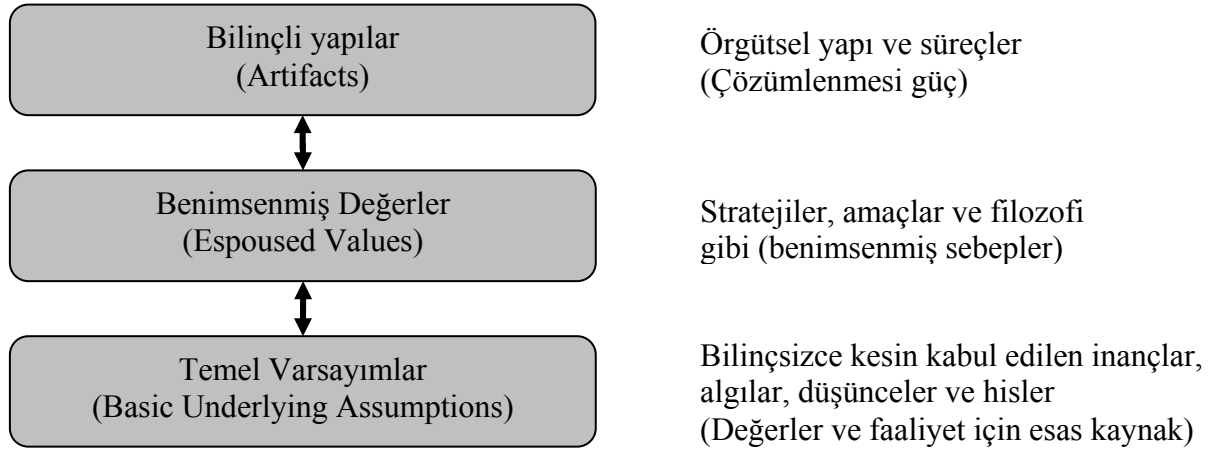
Örgüt kültürü belirli bir zamanda bir örgütün özelliklerini oluşturmakta ve 3 önemli boyutu içermektedir (Doğan, 1994; s. 60).

1. Örgütsel değerler: Değer davranışlar konusundaki kapsamlı ve genel inançlardır. Kişiler, bu sonuçlara ulaşmak isterler. Örgütsel değerler de buna benzer. Tek fark, örgütsel değerlerin organizasyondaki kişilerin inançlarından oluşmasıdır.
2. Merasimler, örgüt kültürünün diğer boyutunu oluşturur.
3. Kahramanlar ve Liderler: Temel değer ve inançlar nasıl örgüt kültürünün, özünü oluşturuyorsa, lider ve kahramanlar bu değerleri simgeleyen, ortaya koyup, o kültürün gücünü temsil eden kişilerdir.

Konunun otoritelerinden olan ve kavramın gelişmesinde önemli katkıları bulunan Schein'e göre ise örgüt kültürü; dışsal adaptasyon ve içsel entegrasyon problemleriyle başa çıkmak için bir grup tarafından ortaya atılan, keşfedilen öğrenilerek geliştirilen ve yeni üyelere, bu tür problemlerle ilişkilerinde, algılamaları düşünmeleri ve hissetmeleri için bir yol olarak öğretilen varsayımlar modelidir (Schein, 1985; s. 9). Örgütsel kavram üzerinde odaklaşan Schein, kültür kavramıyla, bir arada çalışan insanlar arasındaki davranış düzenlemelerini ve normları ifade eder. Hakim norm ve felsefeler, bir örgütün kalite işaretleridir. Kültürün

derecelerini yansıtan bu inanç, norm, değer ve felsefeler zaman içinde öğrenilen tepkilerdir. Schein'in kültür düzeyleri aşağıdaki modelde gösterilmiştir (1985). Şekilde görüldüğü gibi Schein'e göre değerler; varsayımlar ve artifactlar arasında bağlantı görevi yapmaktadır:

Şekil 2.4. Schein'in Örgüt Kültürü Düzeyleri (Schein, 1985)



2.5.1. Örgüt Kültürünün Boyutları

Örgüt kültürü, araştırmacıların birçoğu tarafından soyut çevre olarak görülmekte ve bu nedenle boyutları kesin olarak belirlenmemektedir. Örgüt kültürünün tanımlanıp ölçülmesinde, belirlenmesinde esas olan 10 boyuttan söz edilmektedir. Bunlar (Dinçer, 1996; Akıncı, 1998);

1. Bireysel özerklik: Örgüt çalışanlarının sahip olduğu özgürlük ve sorumluluk derecesidir.
2. Risk toleransı: Çalışanların girişimci, yaratıcı ve risk almaya açık bir biçimde teşvik edilme derecesidir.
3. Yön: Örgütün çalışanlarına verdiği açık hedefler ve kendilerinden beklenen performans derecesidir.
4. Bütünleşme: Örgüt birimlerinin birlikte eşgüdümlü olarak çalışmaya teşvik edilmeleridir.

5. Yönetim desteği: Örgüt içinde üstlerin astlarına sağladığı açık iletişim, yardım ve desteğin derecesidir.
6. Kontrol: Örgütte geçerli olan kural ve yönetmeliklerin sayısı ve çalışanların davranışlarını kontrol etmek üzere yapılan denetimlerinin sayısıdır.
7. Kimlik: Çalışanların örgütü bir bütün halde görme ve tanımlarının derecesidir.
8. Ödül Sistemi: Nesnel olarak belirlenmiş ölçütlere göre verilen ödüllerin derecesidir.
9. Fikir ayrılıklarına gösterilen tolerans: Örgütte çalışanların düşünce ayrılıklarından kaynaklanan çatışmaların ne kadarının tolere edildiği ve çalışanlara verilen açık eleştiri ve mücadele etme derecesidir.
10. İletişim modelleri: Örgütsel iletişimin, resmi otorite ve hiyerarşiyle ne kadarının sınırlandırıldığıının derecesidir.

Bu boyutları bir araya getirdiğimizde, örgüt kültürünün bir resmi ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifade ile, bu boyutların toplamı örgütün kültürünü oluşturmaktadır. Örgüt kültürünün yukarıda belirtilen boyutları, örgütte işlerin nasıl yapıldığına ve bireylerden neler beklenildiğine ilişkin bir temel oluşturmaktadır. Çalışanlar ise bu boyutlara bakarak, örgütle ilgili nesnel olmayan bütüncül bir anlam oluşturmaktadırlar.

Kültür, örgütleri saran toplumsal çevre şartlarının en önemli öğelerinden biridir, bu nedenle örgütlerin yaşama ve gelişmelerini geniş ölçüde etkiler. Örgüt kültürü örgüt gerçeğinin görülmesine imkan veren düşünsel bir yapı yani bir paradigmadır. Bir paradigma kişilere kategoriler, rutin süreçler, iyi ve kötü çözüm önerileri sunar ve üyelerin örgütte nasıl davranacaklarını bilme yeteneklerini artırır. Diğer bir deyişle bir örgütün paradigması, kişilere paylaşılan yapılar, ortak dil ve referanslar sunarak örgütün içindeki bir probleme çözüm getirmede benzer yaklaşımlardan yola çıkmayı sağlar (Atay, 2001).

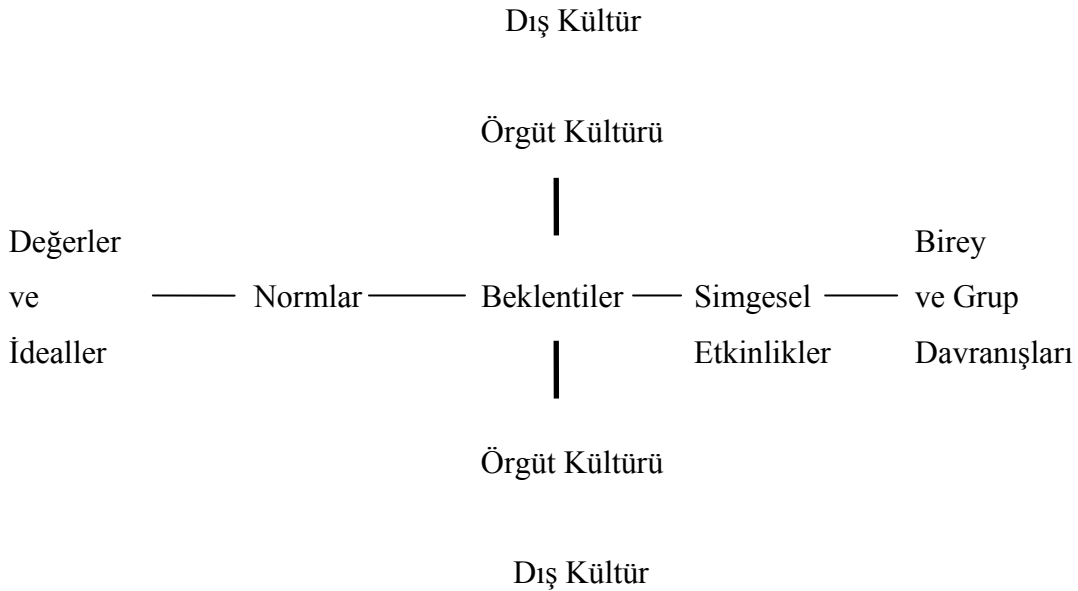
Yöneticinin sorumluluklarından biri olan, okulun kültürel havasını, örüntülerini yaşatmak, okulun ve çevresinin kültürel kurallarını ve geleneklerini güçlendirmeyi ve beslemeyi gerektirir (Açıkgöz, 1994; s. 14). Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır ve örgütteki hemen hemen her şey yönetici tarafından etkilenmektedir (Çelik, 1993; s. 12-13).

Sosyal bir sistem olan eğitim örgütlerinin temelini oluşturan okulların da kendine özgü bir kültürleri vardır. Törenler, okulun kendine özgü günleri, spor karşılaşmaları, yayımlar,

çevreye ilişkin programları vb. alanlardaki çeşitli yazılı ve yazısız kurallar ve uygulamalar okula kendi farklı kişiliğini verir (Açıkgöz, 1994; s. 14). Kültürel örüntülerin yaşatılması, geliştirilmesi büyük ölçüde okulda çalışan işgörenlerin, öğrencilerin okulla özdeşleşmelerini, bunun karşılığında iş doyumunu elde etmelerini gerektirir. Bu da okulda yaratılan örgüt iklimi ile yakında ilişkilidir.

Araştırmacılar yıllardır bireyin ya da grubun bir örgütteki davranışını etkiler gibi görünen sosyal etmenlerle ilgilenmişlerdir. Son zamanlarda, okulların örgüt kültürü pek çok araştırmacının ilgi alanı olmuştur. Özel bir ilgi alanı da okullarda gelişen sosyal ve mesleki normlar üzerindeki çalışmalar olmuştur. Etkin Okullar literatürü bir okulun kültürünü önemli bir etkililik değişkeni olarak tanımlamıştır (Purkey & Smith, 1982).

Şekil 2.5. Gorton'dan örgüt kültürünün temel öğeleri (1987)



Smircich (1983) çeşitli kültür kurumlarını bir araya getirmiştir. Kültürü örgütü arada tutan bir sosyal ya da normatif yapıştırıcı olarak tanımlandığına karar vermiştir. Kültür örgüt üyelerinin paylaştığı değerleri ya da sosyal idealleri ve inançları açıklar. Halpin (1966) okulların kültürlerine göre farklı olduğunu ve bu kültürlerin öğrenciler üzerinde etkisi olduğunu bulmuştur.

Daha yakın bir zamanda ise Bolman ve Deal kültürün ne olduğunu ve örgütte ne rol oynadığının bugün çok tartışılan sorular olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bazı araştırmacılar örgütlerin kültürü olduğu konusunda fikir birliğine varırlar; bazıları ise örgütlerin

kendilerinin kültürler olduğunu düşünmeyi tercih ederler. Bolman ve Deal ise Scheine'ın kültürün temel varsayımların bir kalıbı - dış uyum ve bütünleşme için problemleriyle uğraşırken bir grup tarafından icat edilmiş, keşfedilmiş ya da geliştirilmiş - şeklindeki tanımını ortaya koymuşlardır. Yeterince iyi çalıştığı için geçerli olduğu ve bu nedenle de yeni üyelere problemleri açısından algılamak, düşünmek ve hissetmek için doğru bir yöntem olarak öğretilmesi gerektiği düşünülmüş bir grup varsayımdır. Bolman ve Deal her örgütün zamanla belirgin inançlar ve kalıplar geliştirdiğine, ve bu inançların çoğunun bilinçsiz olduğuna ve sorgulanmadan kabul edildiğine inanırlar.

Hanson (1991) ilk çalışmaların, bir örgütle ilişkisi olan birey ya da grupların başarı ve davranışı üzerinde örgüt kültürünün kullanabileceği baskının olumsuz etkisi üzerinde yoğunlaştığını açıklamaktadır. Bununla birlikte Hanson, eğer okul etkin olacaksa, araştırmacıların son zamanlarda olumlu bir örgüt kültürü geliştirip sürdürmenin önemini vurguladıklarına işaret etmektedir. Purkey ve Smith (1982) ise akademik olarak etkin okulun kültürüyle ayırdedildiği sonucuna varmışlardır. Kültür: personeli ve öğrencileri başarılı öğretme ve öğrenmeye yönelten bir yapı, süreç ve değerler ve normlar iklimidir.

Gorton'a (1987) göre etkin bir okulun temel kültür öğeleri şunları içerir:

- Akademik çabanın ve başarının değerlerini vurgulayan okul çapında net bir normlar takımı,
- Personelin mükemmelere varmak için yaptıkları çalışmaların ve öğrencilerin kendi potansiyellerine göre performans göstermelerinin önemini vurgulayan tutarlı bir şekilde uygulanan beklentiler takımı,
- Düzensizlik ve kayıtsızlığı teşvik etmezken çaba, gelişme ve başarıya cesaret ve ödül veren simgesel etkinlik ve yaptırımlar sistemi.

Bu açıklamalardan sonra örgüt kültürünün şu özelliklerinden bahsedilebilir (Frost vd., 1985; s. 381-382; Hofstede, 1990; s. 286):

- Örgüt üyelerinin düşünce istek ve davranışının bir sonucudur ve örgütün içinden ortaya çıkar,
- Örgüte yön veren yönetim davranışlarının devamlı ve kökleşmiş modelidir.
- Informal değer, gelenek ve davranış normlarından kaynaklanan kısmen bilinçsiz bir davranıştır.

- Örgüt üyeleri tarafından yıllık ve günlük olarak alınan bir çok biçimlendirilmiş eylem ve kararın kümülatif sonucudur.
- Semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla öğrenilebilir, öğretilebilir ve gelecek nesillere aktarılabilir.
- Örgütün bütününe yönelik bir özellik taşır, teknik ve beşeri unsurlar arasında uyumlaşmayı sağlar.
- Kültür bir değerler dizisi olarak örgüt üyelerine bir kimlik sağlar.
- Bir örgüt kültürü sibernetik bir sistemdir ve sinerji doğuran bir etkiye sahiptir.

Sonuçta denebilir ki, bir örgütün kendisinin görünmeyen bir niteliği, bir stili karakteri ve işleri yapma yolu vardır. Bu yol, formal sistemin düzenlemelerinden daha güçlü bir olgudur.

2.5.2. Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişim, örgütün işleyişini sağlamak ve örgütü hedeflerine ulaştırmak amacıyla, gerek örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve ögeler, gerekse örgüt ile çevresi arasında girilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişine ve gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan toplumsal bir süreçtir (Akat v.d., 1997). Kuruluşa, derneğe, kuruma veya örgüte karşı, kamuoyunu ve örgüt iklimini etkileme hedefi olan, tüm iletişim tedbirlerinin sistematik bir biçimde kombine edilerek uygulanmasıdır (Kiessling, Spannagl akt. Okay, 2000). Örgütsel iletişimin kültürel işlevlerinden birisi, örgüt üyelerine örgütsel kültür hakkında bilgi sağlanması, diğeri ise örgüt üyelerinin örgütsel kültür ile bütünleşmelerine yardımcı olmasıdır. Örgütsel kültür, örgüt üyeleri arasında iletişim sağlar. Örgütsel kimlik, örgütsel kültürün benimsenmesi ve yaşanmasıyla kazanılır (Kreps, 1986). Bu nedenle örgüt kültürü ile iletişim arasında çok yakın bir ilişki vardır. İletişim yoluyla örgüt kültürünün temel öğeleri olan değerler, normlar, hikayeler, tarih, gelenekler diğeri bir deyişle örgütün sembolik dünyası yorumlanabilir (Çelik, 2000).

Neske, örgütlerin iletişim çabası içerisinde olup olmadıklarına göre iletişim biçimlerini dört gruba ayırmaktadır (Neske, akt. Okay, 2000; s. 170-171):

1. Bürokratik İletişim: Bu iletişim biçiminde örgütler hedef gruplarına bilgi vermedikleri gibi onlardan da bilgi almamaktadırlar. Bu tip iletişim daha çok bürokratik örgütlerde uygulanmaktadır.

2. Manipülatif İletişim: Bu iletişim biçiminde hedef gruba bilgi alış verişi yapıldığı gibi bir görünüm yansıtılmaya çalışılmaktadır. Oysa alınıp verilen bilgiler sadece seçilmiş bilgilerdir. Bu iletişim biçiminde amaç bir çeşit propagandadır.
3. Demokratik İletişim: Açıklığa dayanan bir iletişim biçimidir. Örgüt hedef grubuna doğru bilgiyi iletmeye hazırdır ve iletmektedir. Hedef gruptan da bilgi alınarak değerlendirilmesi yapılmaktadır.
4. Orantısız İletişim: Bu iletişim biçimi örgüt bilgilendirmeye hazır olduğu halde, kamuoyu hakkında hiç bilgi alamadığı ya da yoğun biçimde kamuoyu araştırılmasına rağmen elde edilen bilgilerin değerlendirilip bir sonuca varılmadığı durumlarda gerçekleşmektedir.

Örgütsel iletişim yapısal açıdan ele alındığında ise biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim türleri karşımıza çıkmaktadır. Biçimsel iletişim, örgütte örgütsel kurallar doğrultusunda gerçekleştirilen, örgüt üyelerinin kişiliklerinden soyutlanmış, statüler arası bir iletişim türüdür. Biçimsel olmayan iletişim ise çalışanların oluşturdukları biçimsel olmayan gruplar ve bu gruplar arasında gerçekleşen kişiler arası bir iletişimdir (Gürgen, 1997; s. 63). Örgütsel iletişimin öneminden hareketle, örgüt içi iletişimin temel amaçları şu şekilde sıralanabilmektedir (Varol, 1993; s. 129):

- Örgütün amaçları, hedefleri ve politikalarının çalışanlarca bilinmesini sağlamak,
- İş ve işlemlere ilişkin bilgi vermek ve bu yolla iş ve beceri eğitimini kolaylaştırmak,
- Örgütün sosyal ve ekonomik sorunları konusunda bilgi vermek ve çalışanları bunların genel sosyal ve ekonomik sorunlar ile bağlantıları konusunda aydınlatmak, ayrıca örgüt içi duygusal ve çatışmalı sorunlar, konusunda aydınlatmak,
- Yenilik ve yaratıcılığı özendirerek, çalışanları deneyim, sezgi ve akıllarına dayanarak, yönetime bilgi ve geri bildirim sağlamaları konusunda özendirmek,
- Örgütün etkinlikleri, önemli olaylar ve kararlar, başarımlar konusunda aydınlatmak,
- Bilgilendirme yoluyla da örgütsel yaşama katılım düzeyini arttırmak,
- Yöneticiler ve çalışanlar arasında iki yönlü-karşılıklı iletişimi özendirmek,
- Çalışanların iş sırasında veya iş sonrasında örgütü temsil niteliklerini geliştirmek,

- İşte ilerleme olanakları, çeşitli çalışanlarla ilgili, gelişmeler, geleceğe ilişkin beklentiler vb. konularda bilgilendirmek veya aydınlatmak,
- Bütün bunlar ve iletişim etkinlikleriyle bir örgüt iklimi, kültürü ve kimliği yaratmaya ve bunu sürdürmeye çalışmak.

Örgüt içi haber ve bilgilerin yayılmasına olanak sağlayan örgüt içi iletişim, kişiler ve süreçler arasında bir köprü vazifesi de görmektedir. Örgütlerin açık sistem anlayışı çerçevesinde işleyen yapılar olduğu düşünüldüğünde iletişimsiz kalan örgütlerin yaşayamayacağını söylemek mümkün olabilmektedir.

2.6. Örgüt Sağlığı

Örgüt sağlığı kavramını daha çok eğitimciler, okulların yönetimi, etkinliği, kültürü ve iklimi çerçevesinde kullanarak, çalışan-çalıştıran, bir diğer ifade ile öğretmen-öğrenci-yönetim arasındaki uyum ve bunun sonucu ortaya çıkan verimlilik olarak kullanmışlardır (Tsui, Cheng, 1999). Çalışanların kişilikleri, örgütün yapısı, ve kültürü, çalışan doyumunu, dolayısıyla örgütün performansını ortaya çıkarmaktadır. Örgüt sağlığı kavramı da bu doğrultuda örgütsel davranış ve çalışma psikolojisi alanında örgüt iklimi, örgüt kültürü ve örgütsel iletişim kavramlarıyla birlikte kullanılmaya başlanmıştır.

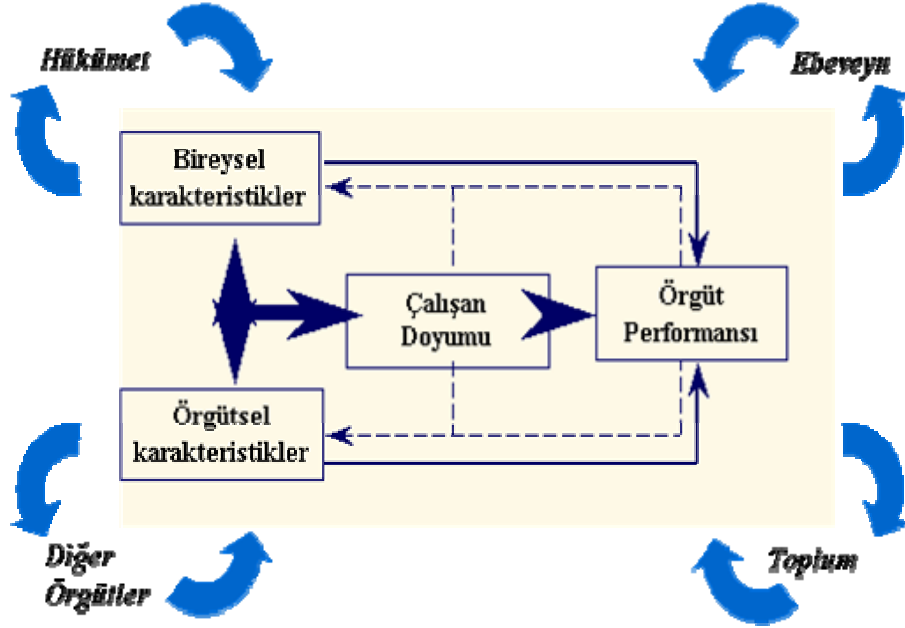
Dünya Sağlık Örgütü (WHO) örgüt sağlığı boyutlarını 4 başlıkta incelemektedir. Bunlar;

1. Çevresel faktörler: İşyerinin fiziki ortamı, gürültü, ısı, ışık, tehlikeli maddeler, makineler gibi çalışma alanı.
2. Fiziksel Sağlık: Örgütte çalışan bireylerin fiziki sağlığı, hastalık, yaralanma, ilaçla tedaviyi kapsar.
3. Psikolojik Sağlık: Çalışanların kendine güven, stres, depresyon, kaygı ve davranış stilleri ile ilgilidir.
4. Sosyal Sağlık: İşyerindeki arkadaşlıklar, sosyal destek, işyeri ilişkileri ve iş dışındaki ilgilerle ilgilidir.

Dünya Sağlık Teşkilatına göre bu faktörler arasında kesin çizgiler olmayıp bu dört boyut arasında ilişkiler vardır. Bu görüşe göre çalışanların sadece fiziki ve ruhsal sağlıklarıyla ilgilenilmekte, yönetsel ve örgütsel çıktı boyutlarına yer verilmemektedir. Bu yaklaşımı benimseyen Pigors ve Myers'e göre (1981) örgüt sağlığının belirlenmesinde işyerindeki rasyolar esas alınmalı, işe geç gelme veya işe gelmeme, işten ayrılma, kaza raporları,

yakınmalar, dedikodular, iç hareketler (Internal Movement) örgüt sağlığının belirleyicileridir.

Şekil 2.6. Örgüt Sağlığını Etkileyen Faktörler (Hart)



Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi, toplumdan aileye, diğer organizasyonlar dan hükümet politikalarına kadar örgütü etkileyen dış çevre faktörleri, örgütün sağlığına da etkide bulunmaktadır.

Cooper'e göre (1994) çalışanlar işyerlerine gelirler, ancak işyerlerindeki stres ve örgüt ikliminin sağlıksız yönlerinden dolayı örgüte katkı sağlamaz ya da çok az katkı sağlarlar. Bu da onların sırf orada bulunmuş olmaları için bulduklarını gösterir (Presenteeism). Böylece bu tip örgütler sağlıksız olarak adlandırılır (Akt. Altun,2001).

Cooper ve William (1994) Dünya Sağlık Örgütü'nün, örgüt sağlığı boyutlarını bir şema çerçevesinde ortaya koyarak Maslow'un ihtiyaçlar teorisiyle benzerlik gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Aşağıdaki çizelgede da görüldüğü gibi, çevresel ve fiziksel faktörler Maslow'un temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyacına karşılık gelmekte olup örgütsel sağlık için önce çevresel etkenlerin düzeltilmesi, daha sonra da diğer ihtiyaçların giderilmesi gerektiği ileri sürülmektedir.

Çizelge 2.2. Örgüt sağlığı boyutları (Cooper ve William, 1994)

			Sosyal Sağlık
		Psikolojik Sağlık	Psiko-Sosyal
	Fiziksel-Psiko.	Fiziksel Sağlık	Fiziksel-Sosyal
Çevr.Psikolojik	Çevresel- Fiziksel	Çevresel Sağlık	Çevresel-Sosyal

2.6.1. Sağlıklı Örgütün Temel Boyutları

Miles 1969 yılında örgüt sağlığı için bir model geliştirmiş ve sağlıklı örgütün, sadece bulunduğu ortamda yaşamını sürdürmekle kalmayan, uzun dönemde de devamlı gelişen, ayakta kalabilen bir örgüt olarak tanımlamıştır. Miles, sağlıklı örgütün 3 temel boyutu olduğundan söz etmiş ve bu boyutları aşağıdaki gibi açıklamıştır (Altun,2001).

1. Görev İhtiyaçları (Task Needs)

- Amaç odaklı (Goal focused): Amaçlar üyeler için açık, kabul edilebilir ve başarılabildir.
- İletişim yeterliliği (Communication adequacy): Bütün yönlerde açık serbest bir iletişim, iç gerginliklerin hissedilmesini iyi ve çabuk sağlar.
- Erk eşitliği uygunluğu (Optimal power equalization): Etkinin dağılımı nispeten eşit, astlar üstlerini etkileyebilirler ve onlar da patronlarını üstlerini etkileyen birisi olarak görmek isterler.

2. Yaşam Sürdürme İhtiyacı (Maintenance Needs)

- Kaynakların kullanımı (Resource utilization): Personele etkili olarak kullanılır. Ne aşırı başları boştur, ne de aşırı derecede baskı altındadırlar. İhtiyaçlar ve istemler arasında uygunluk vardır.
- Yanaşıklık (Cohesiveness): Üyeler örgüte hayranlık duyarlar (örgütçe çekilirler, örgütte kalmak isterler ve örgütten etkilenirler).
- Moral (Morale): Örgüt genel olarak iyi olma duyguları ve grup doyumunu gösterir.

3. Büyüme ve Gelişme İhtiyaçları (Growth and Development Needs)

- Yenileşme (Innovation): Örgüt yeni hedeflere doğru hareket eder ve yeni süreçlere yatırım yapar.
- Özerklik (Autonomy): Örgüt çevreye pasif olarak tepkide bulunmaz, çevreden bazı bağımsızlıklar gösterir.
- Uyum (Adaptations): Örgüt büyüme ve gelişme için düzeltici değişiklikleri getirme yeteneğine sahiptir.
- Problem çözme yeterliği (Problem solving adequacy): Problemler en düşük seviyedeki enerjiyle çözülür ve problem çözme mekanizması zayıflatılmaz.

2.7. Okul Güvenliği

Okul güvenliğini açıklamaya yönelik çalışmalarda üç teori ön plana çıkmaktadır (Welsh, Greene, Jenkins, 1999; s. 74). Bu teorilerin her biri okul güvenliğine ilişkin farklı açıklamalar getirmektedir. Okul güvenliğiyle ilgili yapılan çalışmalarda bu teorilerin göz önünde bulundurulması gerekir.

2.7.1. Kontrol Teorisi

Kontrol teorisine göre, okullardaki şiddet olaylarının temelinde toplumsal ve kültürel etkililiğin zayıflığı yatmaktadır. Özellikle de toplumsal değerlerin aile ve okul gibi kurumlarca çocuklara yeterince aktarılamaması söz konusudur. Bu değerlerin çocuklara yeterince aktarılamaması okuldaki şiddet olaylarının en önemli nedenlerinden biridir. Kontrol teorisine göre güvenli okul ancak (Welsh, Greene ve Jenkins, 1999; s. 75);

1. Geleneksel amaçlara bağlılık,
2. Diğer kimselerin haklarına bağlılık,
3. Toplumsal etkinliklere katılım,
4. Toplumsal normlara inanma koşullarının sağlanmasıyla gerçekleşebilir.

Bu teoriye göre okul, toplumsal kontrolü sağlamaya yönelik en önemli araçtır. Yetersiz olan öğrenci okulda başarısız olabilir ve bu başarısızlık da okula karşı yabancılaşmaya neden olabilir. Bu yüzden okullarda öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinliklere önem verilmelidir. Her bir öğrencinin farklı konularda yeteneğe sahip olduğuna inanmak önemli bir başlangıçtır.

2.7.2. Okul İklimi Teorisi

Okul iklimi teorisine göre, okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olmasıyla okulun güvenliği arasında doğru bir ilişki vardır. Okulda olumsuz bir iklimin varlığı söz konusu ise, bu okulun güvenliği de o derecede zayıf olacaktır.

Kabul edilebilir öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur okul iklimidir (Welsh, 2001; s. 917). Öğrencilerin düşük başarı performansları ve düşük başarı beklentileri suça ilişkin davranışların en önemli sebebidir (Verdugo, 1999; s. 69).

Sergiovanni (1991; s. 221)'e göre okul iklimini belirlemeye yarayan yedi gösterge;

1. Kuralları uygulama da tutarlık (conformity),
2. Sorumluluk alma,
3. Standartlar,
4. Ödüller,
5. Örgütsel açıklık,
6. Destek ve dostça ilişkiler, ve
7. Liderliktir.

Sağlıksız örgütsel iklimin özellikleri ise Welsh (2000; s. 171) tarafından aşağıdaki gibi listelenmiştir:

1. Düşük düzeyde yenilikler,
2. Yetersiz iş doyumunu
3. Yabancılaşma,
4. Yaratıcılığın yokluğu,
5. İçinde bulunulan durumdan memnun olma ya da memnun görünme, daha iyiyi aramama,
6. Birbirinin kopyası olan davranışların çokluğu,
7. Çalışanların kaygı düzeyinin yüksekliği.

Bu teorik çerçeveye göre okulun olumlu bir iklime sahip olma durumu güvenlik için gereklidir. Bir başka deyişle, iklimi olumsuz olan okullar güvenlikten yoksun okullardır.

2.7.3. Toplumsal Çözülme Teorisi

Bu teoriye göre okul güvenliği, okulun içinde bulunduğu toplumun güvenliğine bağlıdır. Okul, içinde bulunduğu toplumun bir parçasıdır. Toplumda görülen her türlü olumsuzluk, okulu da aynı şekilde yansıtır. Örneğin suç oranı yüksek olan bir toplumda, okuldaki suç oranı da aynı şekilde yüksek olacaktır. Toplumsal çözülme teorisine göre, eğer okulların daha güvenli yerler olmaları isteniyorsa, önce toplum ve aile güvenli olmalıdır (O'Reilly ve Verdugo, 1999; s. 339). Okuldaki suç ve şiddet olayları okulun içinde bulunduğu çevrenin bir yansımasıdır (Verdugo, 1999; s. 272).

Okulun güvenli bir yer olabilmesi için ön koşul toplumun ve ailenin güvenli olmasıdır. Toplumsal çözülme teorisi toplumda var olan aksaklıkların ya da çözümlerin okula aynı şekilde yansıtacağı görüşünü temel alan bir teoridir. Sonuç olarak bu teoriye göre okulun güvenliği, okulun içinde yer aldığı toplumun güvenliğinden bağımsız olarak ele alınamaz.

2.8. Öğrenci Açısından Okul İkliminin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin okullarındaki disiplin problemlerine bakış açıları genellikle fiziksel kavgalar, saldırgan ve korkutucu davranışlar, yıkıcı hareketler, çete savaşları ve çete kaynaklı şiddet olaylarıdır (Harris, 1996). Bu kaygılar şehirdeki okullarda banliyölerden yada köy okullarından daha fazladır. Özellikle orta öğretimden sonra lise öğrencileri arasında daha fazla görülür.

Harris (1996) tarafından yürütülen bir araştırmada öğrencilerin sosyal konular ve kurallar ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu öğretmenlerin, velilerin ve toplumdaki diğer yetişkinlerin farklı ekonomik, etnik ya da ırktan gençlere eşit davranmamalarından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısından azı öğretmenlerinin (%44) ve velilerin (%39) gençlerin ekonomik ve etnik geçmişlerini önemsemediklerini belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci polis (%31), satıcıların (%20) ve mahkemelerin (%26) farklı sosyo ekonomik kesimden gelen gençlere eşit davrandıklarını belirtmişlerdir. Okullarda gözle görülür değişiklikler ancak öğretmenlerin farklılıklara saygılı olması ve öğrencileri kabullenen ve destekleyen yaklaşımlarıyla olabilecektir.

2.8.1. Öğretmen – Öğrenci İlişkisi

İyi bir iletişim genel olarak sorunların çözümünde en etkili yöntemdir ve iletişim sorunları çözülmeden doyurucu bir yaşam sürmek olanaksızdır. İletişim konusunda bilinçlenmek bireye önemli etkileşim olanakları sağlar. İletişim sevgi hoşgörü ve anlayış temeline dayanmalıdır. Aksi halde yapmacık ve anlamsız olacaktır (Cüceloğlu, 1999).

Eğitimde iletişim eğitimin en önemli ögesidir. Bir öğretmenin görevini iyi yapabilmesi için ruh bilimi ve iletişim kuramıyla ilgili bilgi sahibi olması gerekir (Yavuzer, 1999). Çünkü eğitim bireye, aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgi aktarmaktır. Amaç seven, sayan güvenli, bilgili, başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürdürecektir kişiler yetiştirmektir. Görülüyor ki eğitimin amacı aynı zamanda ruh sağlığının da amacıdır (Yavuzer, 1999).

Okul dışında rahat davranma özgürlüğüne sahip öğrencilerden, okulda sınırlı bir özgürlük içinde görevini yerine getirmesi beklenir. Öğrenciler kişisel beklentilerinin karşılandığı ve bunun devam ettirildiği bir ortamda bulunmak isterler (Celep, 2002). Öğrencilerinin beklenti ve gereksinimlerinin karşılanması sınıf ortamında öğretmene aittir. Burada öğretmenin en önemli görevi öğrencilerle yeterli iletişim düzeyini yakalamaktır.

Sınıf yönetiminde iletişim eksikliği ya da kötü iletişim eğitimin kalitesini düşürmektedir. Fakat çoğu öğretmen ya öğrencilerle nasıl iletişim kuracağını bilemez ya da tek taraflı bir iletişim kurarak iletişimi en baştan engeller. “Thomas Gordon Etkili Öğretmenlik Eğitimi” adlı kitabında öğretme öğrenci ilişkisinde öğretmenin yaptığı hatalardan bahseder. Kitabında iletişimin 12 engeli aşağıdaki gibi verilmiştir:

1. Emir vermek- Yönlendirmek,
2. Uyarmak, Gözdağı vermek,
3. Ahlak dersi vermek,
4. Öğüt vermek, Çözüm ve öneri getirmek,
5. Öğretmek, Nutuk çekmek, Mantıklı düşünceler önermek,
6. Yargılamak, Eleştirmek, Suçlamak,
7. Ad takmak, Alay etmek,
8. Yorumlamak, Analiz etmek,
9. Övmek, Aynı düşüncede olmak, Olumlu değerlendirme yapmak,

10. Güven vermek, Desteklemek, Avutmak, Duygularını paylaşmak,

11. Soru sormak, Sınamak, Sorguya çekmek, Çapraz sorgulamak,

12. Sözünden dönmek, Oyalamak, Alay etmek, Şakacı davranmak, Konuyu saptırmak.

Bu 12 madde neden engel olarak tanımlanmıştır? Çünkü öğrencinin öğrenmesini engelleyen sorunların çözümünde gerekli olan iki yönlü iletişimi yavaşlatır, engeller ya da tümüyle yok eder (Gordon, 1993). Bu 12 iletişim engeli sonucunda sorunun nedeni tam olarak anlaşılammakta, problem davranış gerektiği gibi ortaya konamamaktadır. Ayrıca öğretmenin öğrenciye bu tarz yaklaşımları öğrencinin kendisini olumsuz değerlendirmesine kendini kötü ve değersiz hissetmesine yol açar.

Çoğu öğretmen sorunlarla karşılaştığında ne yapacağını bilemez. Öğrenci sorunun okula getirilmesi kaçınılmazdır ve getirildiğinde öğretimi olumsuz yönde etkiler. Bazı öğretmenler öğrenci sorunlarıyla ilgilenmekte isteksizdir, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmenin görevi olup olmadığı konusunda şüpheleri vardır. Bazı öğretmenler ise sorunun rehber öğretmenler tarafından çözülmesi gerektiğini düşünür. Oysa öğrenciler ne sebeple olursa olsun güvensizlik duyduklarında, psikolojik gereksinimleri karşılanmadığına, sevilmediklerinde, kendilerini değersiz, gergin ve yalnız hissettiklerinde çalışma istekleri kalmaz (Gordon, 1993). Böyle zamanlarda öğretmenin tüm çabaları boşa gider.

Dinleme becerileri çok önemlidir. Dinleme etkili olarak kullanıldığında öğrencilerin davranışlarıyla ilgili sorumluluk üstlenme, önem, kabul ve saygı görme duyguları hissetmesine olanak sağlar. Dinleme becerisini kullanmanın temel amacı; öğrencilerin gerçek ilgilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktır (Celep, 2002). Etkin dinleme sorunların çözümünde en etkili yöntemlerden biridir. Etkin dinlemeyi gerçekleştirmek için (Gordon, 1993):

- a) Öğretmen öğrencinin kendi sorunu çözebileceğine içten inanmalıdır.
- b) Öğretmen öğrencinin duygu ve düşüncelerini kabul edebilmelidir.
- c) Öğretmen duyguların genelde geçici ve anlık olduğunu bilmelidir. Etkin dinleme öğrencinin duygudan duyguya atlamasına ve duyguların boşaltılmasına, açığa çıkmasına yardımcı olur.
- d) Öğretmen öğrenci sorunlarının çözülmesi gerektiğine inanmalı ve bunun için vakit ayırmalıdır.

- e) Öğretmen sorunu olan her öğrenci ile birlikte olmalı ama kendi kimliğini de korumalıdır. Öğrencinin sorunu kendi sorunu gibi hissetmeli ama kendi sorunu olmasına izin vermemelidir.
- f) Öğretmenler öğrencilerin sorunlarını paylaşmak ve konuşmaya başlayabilmek için zorlanabilirler. O zaman öğrenciye bunu açıkça söyleyip başka bir kişiyi önermelidirler.
- g) Öğretmenler öğrencilerin sorunluluğunun gizliliğine saygı duymalıdır.

2.8.2. Okul Güvenliği ve Güvende Hissetme

Uluslar Arası Suç Önleme Merkezi (The International Centre for the Prevention of Crime) (ICPC) merkezi Montreal, Canada 'da bulunan bir organizasyondur. Merkez 1994 yılında toplumu koruma ve suçu önleme amacıyla kurulmuştur. Devlet, ulusal ve uluslar arası organizasyonlar ve belediyeler tarafından desteklenmektedir.

2000-2001 yılları arasında ICPC Amerika Birleşik Devletleri Adalet Komisyonu ortaklığıyla okul güvenliği ve koruması konusunda uluslar arası, karşılaştırmalı bakış açısı kazanmak için çalışmalarda bulunmuştur (Shaw, 2001). Uluslar arası yaklaşımlar, ulusal yada bölgesel yaklaşımlardan daha yenilikçi yaklaşımlar içermektedir.

Hazırlanan rapora göre, resmi ve gayri resmi göçler, nüfus hareketleri, sosyal ve ekonomik koşullar ve organize suçlar hükümetlere baskı yapmakta ve bu sebeplerle okullarda suç oranları artarak devam etmektedir (Ferola, 2002'den aktaran, Shaw, 2001).

Bu tehlikeli durum karşısında ülkeler farklı önlemler almışlardır. Bazıları katı ekstrem tedbirler alırken, bazıları ise suç işleyenlere sıfır tolerans göstermiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde, örneğin, 2001 yılında okul güvenlik görevlilerinin hazırladığı rapora göre, %98 görevli okullarının terörist saldırılara karşı korumasız olduğunu ve %90'ı ise kendilerinin silah taşımaması durumunda öğrencilerin büyük risk altında olduğunu belirtmişlerdir (NASRO, 2002'den aktaran, Shaw, 2001).

Okullarda suç tanımını yapmak ülkelerin kültürlerine, değerlerine, sosyal ve ekonomik koşullarına göre değişiklik gösterse de, okul dışından gelen saldırılar bu tanıma girmemektedir. Pek çok ülke bu konuda benzer kaygılar taşımaktadır, özellikle okullarda korkutma ve saldırgan tutumlara sıkça rastlanmaktadır. Okullar aşağıda sıralananlardan korunmaya çalışmaktadır (Shaw, 2001):

- Kazalar ve yaralanmalar,
- Hırsızlık,
- Ürkütme, zorlama ve korkutma,
- Tecavüz,
- Cinsel ve ırksal tehditler ve saldırılar,
- Öğrencilerden öğrencilere/personele yönelik saldırı ve korkutmalar,
- Yıkıp, bozma ve kundaklama,
- Grup kavgaları ve gasp,
- Çete ve uyuşturucu faaliyetleri,
- Öğretmen/personel suçları,
- Öğrenci/personele karşı veki suçları.

2.8.3. Okul Güvenliğinin Kapsamı ve Boyutları

Okul güvenliği, çocuğun ya da diğeri okul personelinin okula gitmek amacıyla evinden ayrılması anından başlayarak tekrar evine gelinceye kadar geçen tüm aşamaları içerir. Ev ile okul arasındaki güvenlik, özellikle taşınmalı eğitim yapılan okullar için daha büyük önem arz etmektedir. Okul güvenliği mekan açısından ele alınırsa; okul ile ev arasındaki güvenlik, okul içinde güvenlik ve sınıfta güvenlik olmak üzere üç temel alandaki güvenliği kapsamaktadır.

Okul güvenliğinin boyutları, güvenliğin alanı ile ilgili boyutlar olarak ele alınabilir:

- a) Arkadaşlarından gelecek şiddet olaylarına karşı güvenlik,
- b) Öğretmenlerin fiziksel şiddetine maruz kalma konusunda güvenlik,
- c) Tabii afetlere karşı güvenlik,
- d) Sağlık ve temizliğe ilişkin güvenlik,
- e) Cinsel istismara karşı güvenlik,
- f) Psikolojik ve duygusal güvenlik,
- g) Etnik ve siyasî görüş konularındaki güvenlik.

Hiç tartışmasız eğitim ve okul kavramlarıyla öğrencinin kendini güvensiz hissetmesi tezat oluşturmaktadır. Ancak her sistemde iyi işlemeyen ya da kötü işleyen parçalar (alt

sistemler) olabileceği gerçeğinden hareket edilirse sorunun anlaşılması kolaylaşacaktır. Böyle olmakla birlikte, okulları güvensiz yapan nedenleri bilmek ve bu nedenleri zaman kaybetmeden ortadan kaldırmak hayati öneme sahiptir.

Pek çok farklı teorik yaklaşımlar olmasına karşın, okul güvenliğini açıklamaya yönelik üç farklı teorik yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bu teorik yaklaşımlar; kontrol teorisi, okul iklimi teorisi ve sosyal çözülme teorisi olarak sıralanabilir. Okul güvenliğinin kapsamı ise, öğrencinin ya da bireyin okula gitmek amacıyla evden ayrıldığı andan başlayarak yine eve tekrar gelinceye kadar geçen süredeki etkinlikleri kapsar. Okul güvenliğini doğru olarak ölçmeye yarayacak tek bir standart söz konusu değildir. Bu nedenle, okul güvenliğini ölçmek için çok farklı ölçme standartlarını bir arada kullanmak gereklidir.

Okul güvenliğinin çok boyutlu olması nedeniyle, bir okulun güvenli olup olmadığını ya da ne düzeyde güvenli olduğunun ölçülmesi kolayca üstesinden gelinecek bir iş değildir. Stephens (2004; s. 1), okulun güvenli olma düzeyinin ölçülmesinin okulda sunulan eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmaya yardım ettiğini belirtmektedir. Ancak güvenli okullar belirli niteliklere sahip okullardır (Dwyer ve Osher, 2000; s. 2). Dwyer ve Osher (2000; s. 2)'e göre güvenli bir okulun nitelikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Okulda güçlü bir liderlik, kendini işine adanmış öğretmen kadrosu, üst düzeyde veli ve toplumsal katılım ve programların seçilmesinde öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması söz konusudur.
2. Okulun fiziksel düzeni güvenlidir.
3. Okul güvenliğini devam ettirmeye ve önlemeye yönelik politikalar tutarlı ve devamlı olarak uygulanmaktadır.
4. Okul güvenliğine ilişkin önleyici programlar öğrenci özellikleri dikkate alınarak belirlenmektedir.
5. Okul güvenliğine ilişkin önlem ve politikalar gözlenebilir yaklaşımlara dayanmaktadır.
6. Öğretmen ve diğer çalışanlar okul güvenliğine ilişkin programları uygulama konusunda sürekli eğitilmekte ve desteklenmektedir.
7. Okul güvenliğine ilişkin önlemler ve programlar sürekli gözlemlenmekte ve değerlendirilmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinden okullarda şiddet istatistiklerine göre, okullarda adam öldürme ve intihar kurbanlarının %83'ü erkek; %28 oranında silahla atış gerçekleşmekte; suçun %36'sı okul bahçesinde, %35 'i okul dışında gerçekleşmekte; şiddet olaylarında ölenlerin %65'i öğrenci, %23'ü toplum çalışanıdır. Toplam suç sayısı 1992 yılından beri azalarak devam etmekte ancak çoklu kurban olayları artarak devam etmektedir.

Colorado Üniversitesi Suçtan Korunma Merkezi (Center for the Study and Prevention of Violence) "Pek çok okul çağı çocuğu, çocuklara silah satmak yasak olsada kolaylıkla silah almaktadır." açıklamasında bulunmuştur (Cappozoli ve McVey, 2000).

2.8.4. İdare

Eğitim yöneticileri; öğretmen, personel, öğrenci, veli çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır.

Eğitim yöneticisi; bir yandan personel işleri, öğrenci işleri ve işletmeye ilişkin eylemlerde bulunurken, bir yandan da kişi ve grup çalışmalarında uzlaştırıcı olmak ve morali yükseltmek zorundadır. Böylece; klasik yönetim anlayışının vurguladığı etkinlik ve verimi sağlama görevi, yöneticinin insan ilişkileri, halkla ilişkiler ve güdülemede de bilgili ve becerili olmasını gerektirmektedir. Etkili yönetim için; yöneticiler tarafından politikalar saptanacak, plan ve programlar yapılacak, kararlar alınacak, emirlere verilecek, eşgüdüm sağlanacak, değerlendirme ve denetleme yapılacaktır.

Başarılı yönetsel eylemlerde bulunabilmek, örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Bu da, eğitim yöneticisinin , her şeyden önce, bazı yeteneklere, niteliklere ve yönetim kuram ve süreçleri konusunda, en azından, temel bilgiler- kısaca yöneticilik yeterliklerine- sahip olmasına dayanır (Kaya, 1993).

2.8.5. Rehberlik, Yol Gösterme ve Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi

Rehberlik, bireye, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce verilen psikolojik yardımdır." (Kepçeoğlu, 2001). En geniş anlamda rehberlik, bir insanın başka bir insana ya

da gruba, o insanın ya da grubun en iyi bir biçimde yaşamasına, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine en elverişli yolları bulabilmeleri için yapılan yardımlardır.

Buraya kadar yapılan açıklamalarda rehberliği şöyle tanımlayabiliriz:”Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru tercihler yaparak kendini gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.

Yardım kavramı ile kastedilen tavsiye vermek, akıl öğretmek, bireyi doğru olduğu varsayılan bir hareket tarzı benimsemeye ve uygulamaya zorlamak olmayıp, onun çeşitli seçenekleri tanımada ve en uygun olanı seçmesi için gerekli değerlendirmeyi yapabilecek hale gelmesine çalışmaktır (Mertol, Arsoy ve Ergin, 1998).

“Rehberlik ve psikolojik danışma kavramları, modern eğitimin çok önemli bir parçası haline gelmiş faaliyetleri ifade eden terimlerdir. Özellikle rehberlik sözü daha 1938’lerde okul müfredat programlarımızda geçmiş olmakla beraber , daha çok 1950’lerden sonra sıkça konuşulup tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle 1970’den buyana da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin “uzman” kişilerce yürütülen ayrı bir “yardım” ve “ihtisas” faaliyeti olarak okul eğitim programlarımızda yer almış olduğu memnuniyetle görülmektedir.”(Mertol, 1998).

Psikolojik danışma, problemlili kişi (danışan) ile, onun kişisel probleminin çözümüne yardımcı olabilecek uzman kişi (danışman) arasında , problemin çözümüne dönük olarak kişi kişiye ve yüz-yüze cereyan eden psikolojik bir yardım oluşumudur.” (Mertol, Arsoy ve Ergin, 1998). Danışanla danışman arasında cereyan eden bu yardım oluşumu esasta, karşılıklı görüşmeler yolu ile gerçekleşir. Bu özel niteliği bakımından psikolojik danışma, danışanın seçmeler yapmasında, kararlar vermesinde, planlar yapmasında ve uygulamaya koymasında kişiye yardımcı hedef alan bütün diğer rehberlik faaliyetlerinden farklıdır. Yüz-yüze, bir problem etrafında görüşmeye dayanan psikolojik danışma faaliyetleri, işaret edilen bu nitelikleri ile, rehberlik faaliyetlerinin özü, ana mihveridir. Kişiyeye yapılacak bütün rehberlik, dönüp dolaşıp yüz yüze olan bu psikolojik etkileşim görüşmelerine gelmektedir. Bütün rehberlik faaliyetlerinin son amacı, kişiyeye problemini çözüp yeterli bir uyum ve denge sağlamasına yardımcı etmektir. Sınıflarda, ders dışı faaliyetlerde, sosyal ilişkilerde, çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmesini, yaşının gerektirdiği erginliğe en uygun şekilde ulaşmasını sağlamak için yapılan rehberlik faaliyetlerinin birçoğu, psikolojik danışmada gereken kişi kişiyeye, yüz-yüze olan etkileşim ilişkisini gerektirmez. Mesela, çocukların meslek seçmelerinde yardımcı olabilecek nitelikteki mesleklere ait

kitap ve benzeri yayınları toplayıp çocukların istifadesine sunmak, bir rehberlik faaliyetidir ama bir psikolojik rehberlik değildir. Bu bakımdan diyebiliriz ki bütün psikolojik danışma faaliyetleri, rehberlik faaliyetleridir, ama rehberlik faaliyetleri, psikolojik danışma değildir. “Rehberlik ve psikolojik danışma kavram ve uygulamalarına giren birçok hizmet alanı vardır. Psikolojik danışma, rehberlik hizmetlerinin özünü ve merkezini oluşturmaktadır. Bireye verilen psikolojik yardım ilişkileri incelendiğinde rehberliğin psikolojik danışmada daha geniş kavram ve uygulama olduğu görülmektedir.

Öğrencinin karşılaştığı sorunlar yalnızca okul seçme problemi değildir. Girdiği okulun dalları arasından kendi yetenek, ilgi ve kişilik yapısına en müsait olanı seçmesi lazımdır. Ayrıca girdiği programda bir çok seçmeli ders olabilir. Öğrenciler bir çok seçmeli ders arasından kendi amaçlarına en uygunlarını seçme ve an programı aksatmadan zamanında mezun olamama problemleri ile karşılaşmamalıdır. Çocukların bu hususlarda da rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır.” (Tan, 1992).

Bilim ve yaşamdaki değişikliklerin bir sonucu olarak bu günkü okullar da kendi yapılarında değişikliklere gitme ihtiyacı duymaktadırlar. Ders sayısı artırılı biliniyor veya bazı derslerin süresi kısaltılıyor, bazı dersler konulup bazıları kaldırılıyor. Bu değişikliğe en güzel örnek olarak; bilgisayar ve yabancı dil derslerinin ilköğretimin birinci kademesinde zorunlu hale getirilmesini verebiliriz. Ayrıca herkesin çocuğunu okutmak istemesi ve yetersiz imkanlardan dolayı sınıflar kalabalıklaşmakta böyle olunca da herkese ayrı ayrı program uygulanamamaktadır. Bundan dolayı da sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Çevre ve veli ile kurulacak yakın ilişkiler okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğini artırır. Çevrede psikolojik danışma ve rehberlik yardımı veren diğer kuruluşların tanınması ve bunlarla yakın ilişkilerin kurulması, okulun, gerektiğinde psikolojik danışma ve rehberlik yardımı almak üzere bu kuruluşlara öğrenci gönderebilmesi için de zorunludur.

Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin çevrede tanıtılması ve bu hizmetlerin etki alanının genişletilmesi amacı ile okul-aile birliği, okul koruma ve yardım dernekleri gibi okul, veli ve çevre işbirliğini esas alan çeşitli birlik ve derneklerin çalışmalarından geniş ölçüde yararlanılabilir.

2.8.6. Çete Faaliyetleri

Çoğu çete benzer özellikler taşımaktadır. Bu çeteler genellikle aynı ırk ve etnik kökenden gelenlerden ve erkeklerden oluşmaktadır. Son zamanlarda kız öğrencilerin çetelere katılmasında belirgin artış gözlemlenmektedir.

Çetelerin kesin ve değişmez kuralları vardır. Çete üyelerinin birbirleriyle anlaşmak için kullandıkları özel bir dilleri, sembolleri, el işaretleri ve grafitileri vardır. Çeteler isimlerini kendi bölgeleri olarak kabul ettikleri yerlerde duvarlara yazarlar. Graffitilerde çetenin ve boyamayı yapan kişinin ismi mutlaka yer alır.

Aşağıda okullarda çeteleşme olabileceğinin göstergeleri sıralanmıştır:

- a) Graffiti: Genellikle önceleri tuvaletlerde başlar, daha sonra çete üyelerinin güvende hissettikleri alanlara yayılır.
- b) Giyim: Belirli tarzları vardır.
- c) Vandallık: Vandallık okullarda bir şeylerin yanlış gittiğinin göstergesidir.
- d) Okulda silah: Bazı öğrenciler çetelerden korunmak için silah taşısada, silah okulda çete olduğunun göstergesidir.
- e) Okula devamda azalma: Bu çete faaliyetlerinin belirtisi olabilir, özellikle çete elemanı toplamak için derslere girmeyen çocuklar bulunur.
- f) Dövme: Dövmesi olmayan öğrenci dövme yaptırmışsa, bu çetenin işaretlerinden biri olabilir.
- g) Farklı bir dil ve el işareti kullanma: Çete üyeleri kendi aralarında yeni bir dil ve el işaretleri kullanırlar.

Çete faaliyetleri ile başa çıkmak için, aileleri eğitime katmalı, farklı ırk ve etnik grup çeşitliliğine saygı duymalı, öğrencileri ve personeli çeteler ile ilgili eğitmeli, rehberlik ve danışmanlık servislerini güçlendirmeliyiz (Cappozoli ve McVey, 2000).

2.8.7. Cinsiyet Ayrımcılığı

Cinsiyet eşitliği eğitim alanında olsun olmasın kız ve erkeklerin her alanda eşit olması demektir. Her çocuk kendine özel kişiliği, ilgisi, beklentileri ve değerleri ile dünyaya gelir. Cinsiyet ayrımcılığı toplumlara göre fark gösterdiği gibi, kişilere göre de fark gösterebilir. Bazı öğretmenler kızları bazı öğretmenler ise erkekleri kayırırlar.

Uzun yıllardır cinsiyetle ilgili araştırma yapan uzmanlar kızların sınıfta daha değişken olduğu ve öğretmenler tarafından erkek öğrencilerden daha az ilgi gördükleri hakkında tartışmaktadırlar. Son yıllarda, başka bir bakış açısı gelişmiştir: okullarda esas dezavantajlı olanlar erkeklerdir ve daha fazla ceza almaktadırlar.

İlkokula hazır olma durumu ile ilgili erkeklerin kızlardan genellikle daha alt performans göstermesi ile ilgili iki önemli gelişimsel ayrım vardır. İlki, erkekler kızlardan daha yavaş olgunlaşırlar. İkincisi, erkekler kızlardan daha aktiftir ve dürtü kontrolleri daha yavaş gelişir. Bu gelişimsel özellikler çoğunlukla biyolojiktir, elbette öğretmen ve ailelerden de etkilenir. Araştırmalara göre çevre etkisi ve yaradılış gelişimde ayrılmazdır, aynı biyoloji ve deneyim gibi (Bailey, 2002).

2.8.8. Kopya Çekme

Kopya çekme sebepleri arasında ezbere ve soyut anlayışa göre eğitim yapılması, olumsuz öğretmen tutumları, çalışma alışkanlıklarının kazandırılmaması, kişilik bozuklukları, kopyanın alışkanlık hale getirilmiş olması, sınıfların kalabalık olması, uygulamaların yetersiz olması, zayıf alma korkusu, küçük hatalardan puan kırılması gibi durumlar gösterilmiştir.

Kopya çekmenin sebep olduğu birçok zarar bulunmaktadır:

- a) Kopya çekmek, yapılan sınavların-ölçmelerin geçerliğini düşürdüğü için uygulanan programın hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını ve eksikliklerin belirlenmesini zorlaştırmaktadır.
- b) Öğrenci için de öğrenmeyi engelleyen bir durumdur. Bazı insanlar, öğrencilerin kopya çekerken de öğrendiklerini savunmaktadırlar. Bunun ne derece gerçek olduğu tartışılabilir.
- c) Ancak, etik açıdan olaya bakıldığında, getireceği yarardan daha fazlasını götürecektir. Bu nedenle, elde edilecek görünürdeki sözde başarının gerçekte başkalarının hakkını yemek olduğu konusunda öğrencilerle birlikte öğreticilerin de bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
- d) Kopyanın neden olabileceği suçluluk duygusu, öğrencilerin ruh sağlığını tehdit edici olabilmektedir.

Bu belirtilen zararlara eklemeler yapılabilir. Örneğin, kopya ile yeterli bilişsel davranışların kazanılmadığı ve az bilgili öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe “kartopu etkisi”ne maruz kaldığı görülmektedir. Bir başka deyişle, eksik bilgiler çığ gibi büyümektedir (Külahçı, 1996). Kopya çekme ve ezberlemenin yanlışlığı kesinlikle ilkokuldan itibaren çocuğa anlatılmalıdır.

2.8.9. Cinsel Taciz

Çocuğun kendisinden en az altı yaş büyük biri tarafından cinsel haz amacıyla zorla ya da ikna edilerek cinsel etkileşime maruz bırakılması, cinsel çocuk istismarı olarak tanımlanıyor. Ensest, tecavüz, çocuğu pornografi ve fuhuş malzemesi yapmak, teşhircilik, cinselliği kışkırtan konuşmalar, cinsel ilişkiye zorlama ve pornografik film seyrettirme de cinsel istismar olarak nitelendiriliyor. Çocuğa cinsel istismar, özellikle son günlerde basında sıkça yer alan haberler nedeniyle gündemi meşgul ediyor. Ancak uzmanlara göre, aslında çocuk istismarında bir artış yok, sadece yaşananların biraz daha gün ışığına çıkması söz konusu (www.ntv.com.tr/news/366832.asp).

Bu çalışmada söz edilen “Cinsel Taciz” özellikle erkek öğrencilerden kızlara yönelen sözel ya da fiziksel tacizdir.

2.8.10. Ders Yönetimi

Ders yönetimi, öğretmenin sınıfta öğrenme için gerekli düzeni sağlamak üzere, etkili bir ortam oluşturmak amacıyla yaptığı uygulamalar ve izlediği stratejilerin tümüdür. Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi ve sınıf alanının kullanılma şekli sınıf yönetimini etkiler. Sınıf düzeninin sürekliliğini sağlamak isteyen öğretmen, gerekli yapıları ve kuralları dikkatlice tanımlamalı ve bunları öğrencilere öğretmelidir. İstendik öğrenci davranışlarının oluşturulmasında ve devamlılığında pekiştiricilerin önemi unutulmamalıdır.

İyi bir sınıf düzeninde öğrenciler, kabul edilebilir sınırlar çerçevesinde, ortamda gerçekleştirilen sınıf içi etkileşimlerde planlanan uygulama programını izlerler. Düzen kurallara katı şekilde uyulması ve öğrencinin pasif olması anlamına gelmez. Sınıf düzeninde öğretmenin temel yönetim görevi, davranış düzensizliklerini cezalandırmak ya da tek tek öğrencilerin katılımlarını artırmak değil, sınıf için çalışır bir sistem oluşturup bunun sürekliliğini sağlamaktır (Doyle, 1986). "Öğretmenler bazen sınıf düzenini bozan öğrencileri yöneticilere bildirme eğilimindedirler. Bu durum, öğretmenin yetersizliğinin bir

sonucudur. Zaten yöneticiler de bu tip öğretmenlerle ilgili olumlu duygular taşımazlar" (Robertson, 1989). Sınıfta düzeni sağlamak öğretmenin sorumluluğudur.

Öğretmen, zaman zaman sınıf içinde uygunsuz davranışlarla karşı karşıya gelebilir. Uygunsuz davranışlar, kabul edilebilir sosyal davranış normlarına uymayan hareketlerdir. Bunlar, sınıfta bulunan diğer öğrenciler üzerinde fiziksel ya da psikolojik zararlar yaratır. Bazı durumlarda bu davranışlar öğretim programının uygulanmasını kesintiye uğratan grupça uygunsuz davranışlara da dönüşebilir. İster yalnızca bir öğrencinin dersi dinlememe, etkinliklere katılmama, başka bir şeyle uğraşma gibi bireysel uygunsuz davranışı olsun ister bir grup öğrencinin grupça yaptığı uygunsuz davranış olsun, bunlar dersin hedeflerinin gerçekleşmesini engelleyen istenmeyen davranışlardır. Bu tür davranışları gösterenler, daha çok düşük akademik başarısı olan, psikolojik bazı sorunlar yaşayan, genellikle alt sosyoekonomik düzey ve düzensiz bir aile disiplininin gelen çocuklar olmaktadır.

Çizelge 2.3. Davranışın Etkileyicileri (Çöle ve Chan, 1994; s. 306)

Davranışın Etkileyicileri		
Öğretim programı ve okulla ilgili olumsuz etmenler	Ev, akran çevresi ve sosyal çevredeki olumsuz etmenler	Uyum ve kişilikle ilgili olumsuz etmenler
<ul style="list-style-type: none">• Zayıf öğretim - Zayıf sınıf iletişimi - Öğretmenin ceza vermesi-• Zayıf öğrenci - öğretmen ilişkisi• Öğretmenin başarısızlık korkusu• Olumsuz öğretmen tutumları• Öğretmenin öğrenciyi olumsuz etiketlemesi• Öğretmen - öğrenci danışmasının yetersizliği• Uygunsuz öğretim program	<ul style="list-style-type: none">• Hoş olmayan ev ortamı• Ailede sosyal destek olmaması• Olumsuz akran grubu etkisi• Çocuk istismarı• Ana babanın başarısızlık beklentisi• Ana babanın olumsuz tutumu• Ana babanın olumsuz etiketlemesi• Evde duygusal destek olmayışı• Akran grubunun tutumlarını uygulamaya koyması	<ul style="list-style-type: none">• Duygusal bozukluk• Öğretmene yönelik olumsuz tutum• Olgun olmama• Zayıf uyum• Zayıf benlik Yetersizlik• Okula yönelik olumsuz tutum• Çalışmanın önemli olduğunun farkına varamama
Uygunsuz Davranış		

Etkili öğretmenler, pekiştirme ve ceza amacıyla göz kontrolü kullanırlar. Öğrenciler uygun davranışlar sergilediğinde "onaylama ile bakarlar", uygunsuz davrandıklarında ise "onaylamama bakışı" kullanırlar. Bakışların abartılı olmayan baş ve yüz hareketleri ile desteklenmesi yarar sağlar. Etkili bir sınıf yönetiminin ön koşulu; alanda yeterlilik, üst

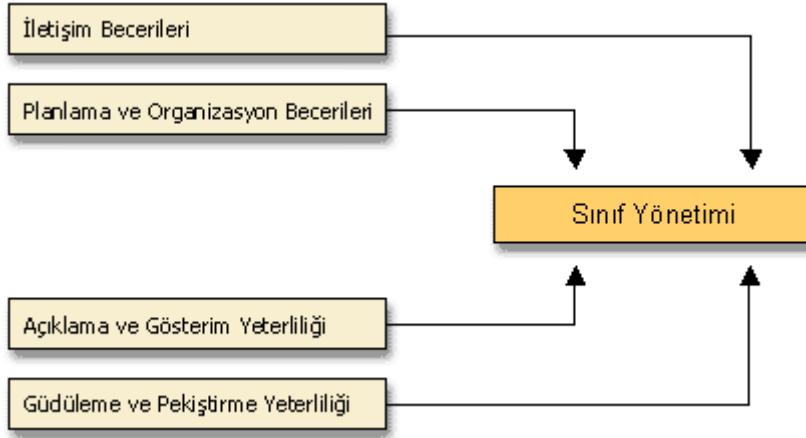
düzyey öğretim becerileri ve sınıf yönetimi becerileridir. Bu yeterliklere sahip öğretmenler sınıflarında disiplin sorunları yaşanmamaktadır (Gözütok, 1993).

Öğretmenler, sınıf kurallarını belirlemeden önce okul kurallarını ve bunlarla ilgili olarak öğretmen sorumluluklarını bilmelidirler. Okul kurallarının bazıları yasaklanan davranışları (koridorda koşmayın), bazıları da istenen davranışları (öğretmeni sessizce bekleyin) belirtir. Öğretmen, sınıf kurallarının belirlenme sürecine öğrencileri ne kadar katacağına karar vermelidir. Öğretmenlerin çoğu, kuralların oluşturulmasında öğrencilerin görüşlerinin alınmasının ne kadar önemli olduğunun farkında değildirler ve kuralların belirlenmesi sürecine öğrencileri katmazlar. Oysa öğrencilerin, kuralların oluşturulmasına katılmaları, onların bu kuralları benimsemelerine ve kurallarının sonuçlarına gönüllü olarak bağlı olmalarına olumlu bir etkide bulunmaktadır (Burden ve Byrd, 1994).

Öğretmenler, öncelikle sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencileri ne ölçüde katabileceklerine karar vermelidir. Demokratik anlayışa sahip bir öğretmen, sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımını sağlar ve kuralların mantığını öğrencilerle birlikte tartışır.

İyi bir sınıf yönetimi; öğretmenin iletişim becerilerinin, planlama ve organizasyon becerilerinin, açıklama ve gösterimdeki yeterliliğinin, güdüleme ve pekiştirme becerilerinin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu ilişki, Şekil 2.6' daki gibi Őematize edilebilir.

Şekil 2.7. Sınıf Yönetimi (Çöle ve Chan, 1994)



Çok sayıda araştırma, öğrenci davranışlarının iyileştirilmesi, çalışmaların daha başarılı olması için öğretmenlere övgü ve ödöl kullanmalarını önermektedir. Öğrencilerde olumsuz tutumlar oluşturan, öğretmenleri ile ilişkilerini zedeleyen ceza olgusuna kıyasla övgü ve ödölün daha olumlu olduğu görölmüştür. Araştırmalar, cezanın yalnızca yanlış davranışı durdurmada etkili olduğunu, olumlu davranış geliştirmede etkili olmadığını, bunun yanısıra öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını vurgulamaktadır (Kaunin, 1970; Gözütok, 1993).

2.8.11. Anne-Baba Okul Arası İlişkiler

Okul - veli iş birliği, öğrenci başarısını artıran önemli faktörlerden biridir. Güvenli ve düzenli bir okul ortamının sağlanmasında veli katılımının rolü büyüktür. Veli katılımının öncelikli amacı, okulun eğitim etkinliklerini yönlendiren okul personeline destek olmak, çalışmalara meslekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda farklı düzeylerde katkılarını sağlamak, okul ve ev arasında sıkı bağlar kurarak öğrencinin eğitimsürecine katkıda bulunmaktır.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Hollingsworth ve Hoover (1999), çocukları doğrudan ve dolaylı yollardan eğittikleri için, anne ve babayı çocuğun evdeki öğretmenleri olarak ele almakta ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evde anne-baba tarafından kolaylıkla

bozulabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle de günümüzün eğitimci ve öğretmenleri öğrencilerin evdeki öğretmenleri olarak velilerin önemini anlamış durumdadırlar.

Gordon'a göre (1993); anne-babaların, üzerinde durduğu en önemli konulardan biri, çocuklarının iyi bir eğitim alıp alamayacağıdır. Bu açıdan anne-babaların, çocuklarının eğitim yaşantılarını nasıl destekleyecekleri önem kazanmaktadır. Anne-babalar çocuklarının okul dışındaki öğretmenleridirler. Bu nedenle de öğretmenler, anne-babaların çocuklarına okul dışında yaptıkları eğitim uygulamalarının doğruluğundan kaygı duymaktadırlar. Öğretmenle; "Öğrenci ne tür bir eğitim ortamında yaşıyor? Aileler çocukların ödevlerini yapmalarına ne tür yardım sağlıyorlar? Aileler, okulu ve öğretmenleri eleştiriyorlar mı? Çocuklarının okul ve derslerle ilgili sorunlarını önemseyip ilgileniyorlar mı?" gibi sorulara yanıt ararlar.

Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitimine olanak hazırlamak amacıyla aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir (Burns, Roe ve Ross, 1992).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, okulöncesi programlar uzun süreli bir incelemeyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, çocuk ve ebeveyni (çoğunlukla anneyi) bir ünite olarak ele alan programların, yalnız çocuğu ele alan programlardan daha etkili olduğunu göstermiştir. Ebeveyn ve çocuğu birlikte ele alan okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesinden şu sonuçlar elde edilmiştir (Colbert, 1979'ten aktaran. Yıldırım 1983). Bu programlarda eğitim görmüş çocuklarda, zekâ gelişimi ve bilişsel gelişim alanlarında ilköğretim yıllarına kadar devam eden ilerlemeler görülmüştür. Bu programa katılan çocukların özel eğitime gereksinim göstermeleri veya bir sınıfı tekrarlama olasılıkları daha düşük olmuştur. Bu çocukların eğitsel kazançları daha yüksek olmuştur. Ayrıca bu çocukların ebeveynleri çocuklarına daha esnek tutumlar geliştirmiş ve bu programlara katılan çocukların kardeşlerinin zeka puanlarında da artışlar kaydedilmiştir. Çelenk (2001)'in yaptığı bir başka araştırmada da öğretmenlerin; "okul ile işbirliği içinde çocuğu ile ilgilenen velilerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak, öğretmen-aile çelişkisini önlemek amacıyla velilerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu" görüşünde oldukları saptanmıştır.

Oysa, okulda yapılan evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir. Sorun özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan ilköğretim birinci sınıflar için çok daha önemlidir; çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu yılda oluşturulmaktadır (Şimşek ve Tanaydın, 2001).

Burns ve diğerleri (1992)'ne göre; anne-baba ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Velilerle okuldaki etkinlikler konusunda mektuplaşma, okul kuralları, düzeni ve velinin gereksinim duyduğu yardımcı bilgiler konusunda hazırlanmış bulunan broşürler, kurulacak bu iletişimin geleneksel araçlarıdır. Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, çocukla ilgili özel tartışma ve görüşmelerin yapılacağı, ayrıca çocuğun aile çevresi konusunda öğretmenlerin bilgileneceği ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinliklerini görme fırsatı elde edecekleri anne-babaya açık sınıfıçi etkinlikleri izleme günleri, okul-aile ilişkilerinde uzun yıllardır uygulanan iletişim yollarıdır.

2.9. Öğrencinin Okula Hazır Bulunuşluğu

Yaparak ve yaşayarak öğrenme öğrencilerin bizzat kendileri tarafından, bütün duyu organlarını kullanarak edindikleri somut yaşantıları içermektedir. Piaget'in çocuğun zihinsel gelişim dönemleri olarak ortaya koyduğu, 0-2 yaş arasındaki duyusal devinim, 2-7 yaş arasındaki işlem öncesi ve 7-11 yaş arasındaki somut işlemler dönemlerinin özellikleri incelenirse; çocuğun doğumundan ilkokul sonuna kadar geçen süre içinde duyu organları ve sinir ve hareket sistemlerini, uyarıcıları alma, yorumlama ve onlara uygun davranışlarla tepki göstermek için kullanır. Bunun sonucunda çocuk çevredeki cisim, olgu ve olaylarla ilgili yaşantılar edinir. Çocuğun yaşantılarının artması cisim, sayı, ağırlık, uzunluk ve zaman kavramlarının oluşmasını sağlar.

Öğretmen okul ortamında öğrenciye planlı yardımı sağlayan en önemli rehberdir. Thorndike, hazırbulunuşluk kavramını ilk defa “insanın orijinal doğası” (The Original Nature of Men, 1913) adlı kitabında şu şekilde açıklamıştır (Aktaranlar; Senemoğlu, 1998; s. 139-140; Arık, 1995; s. 256-257);

- Bir kişi etkinlik yapmaya hazır ise, etkinliği yapması da mutluluk verir.

- Bir kişi, etkinliği yapmaya hazır; fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse, bu durum bireyde kızgınlık yaratır.
- Bir kişi, etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa, kızgınlık duyar.

Thorndike, hazırbulunuğuğu, sinir sisteminin öğrenmeye hazır hale gelmesi olarak betimlemiştir. Ancak günümüzde, hazırbulunuğluk daha geniş anlamda kullanılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1995; s. 239). 6-7 yaşıında bir çocuk sinir sistemi açısından bakıldığında, okula gitmeye ve başarılı olmaya hazırdır. Ancak, ne yazık ki bir çok çocuk, okul kurumunda başarısız ve mutsuz olmaktadır. Bunun nedeni, sinir sistemi olarak hazır olmanın dışında da; bir takım ön şart öğrenme ve gelişmişliklerin, gereğince yerine gelmemiş olmasıdır. Hazırbulunuğluk, belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için, gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması anlamına gelir (Ülgen, 1997; s. 23; Yılmaz ve Sünbül, 2003; s. 28). Hazırbulunuğluk; en basit ve yalın şekli ile söylemek gerekirse; herhangi bir etkinliği yapmaya; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor hazır olma olarak tanımlanabilir. Aşağıda, çocuğun hem aile açısından hem de okul kurumu açısından ortak bir değer olarak kabullenmesi gereken, hazırbulunuğluk düzeyleri betimlenmektedir.

1. Bilişsel hazırbulunuğluk düzeyi: Özellikle 6 yaşıına rastlayan bu dengesiz ve olumsuz gelişim özellikleri, 7 yaşıından itibaren yerini giderek düzenli ve dengeli bir döneme bırakır. Bu döneme, Piaget “Somut işlemler dönemi” (concrete operational stage) adını vermektedir. Somut işlemler döneminde, çocuklarda mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık kavramları yerleşmeye başlar. Çocuklar, somut işlemler döneminin başında (6-7 yaş) korunum ilkesini kavrarlar. Korunum, herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekandaki konumu değiştiğinde, nesnenin miktar, sayı, alan, hacim vb. özelliklerinin değişmeyeceği ilkesidir (şahin, 2000; s. 98). Korunumu kazanmış olmak, ilköğretime başlarken çocuğun kazanması gereken en önemli hazırbulunuğluk düzeylerinden biridir.
2. Duyuşsal ve sosyal hazırbulunuğluk düzeyi: Çocuğun doğduğu andan itibaren aile çevresinde geçirmiş olduğu yaşantıların istikrarlı bir sevgi ve şefkate dayalı olması, çocuğun büyüdükçe sosyal yaşama katılmasını kolaylaştıran önemli bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı geçirilmesi duyuşsal açıdan da çocuğun özgüven ve özsaygı yeterliliklerini kazanmasını sağlayacaktır.

3. Dil gelişimi açısından hazırbulunuşluk düzeyi: Beş yaşından itibaren çocuk dilbilgisi kurallarına uygun olarak konuşmaya başlar. Düzeyine uygun deyim, deyimsel ifade ve mecazları anlamaya ve konuşmaya başlar. İlköğretime başlayan her çocuk, ortalama bir zeka seviyesine sahip olduğu takdirde, okuma-yazmaya ilişkin ön öğrenmeleri ne kadar az olursa olsun, okula ve öğretmene karşı olumsuz bir tutuma sahip değilse, çok kısa bir sürede okuma yazmayı öğrenebilir.
4. Fiziksel hazırbulunuşluk düzeyi: Temelde, beş duyu organının sağlıklı olarak bir arada bulunması, en temel fiziksel donanım olarak görülmelidir. Öğretmenler, çoğunlukla; karşısına her zaman öğrenmeye hazır bireyler geldiğini varsayarak öğretmenliklerini icra etmektedirler. Oysa bu gerçekçi bir neden değildir. Bir çocuğun, okula gelerek, öğrenmeye hazır olması; öncelikle bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel bir hazırbulunuşluğu gerektirir.

Psikologlar “öğrenme” terimini deneyim sonucunda ortaya çıkan her türlü davranış değişimini göstermek için kullanırlar. Her ne kadar bazı davranışlarımız genlerimizden ya da yaratılışımızdan kaynaklansa da, diğer canlılardan farklı olarak çoğu davranışımız deneyimler sonucunda öğrenilmiştir. Hatta bu hoşlanmadığımız davranışlarımız için de geçerlidir. Davranış şekillerimizi belirlemede üç öğrenme kuramından bahsetmeliyiz. Bunlar klasik koşullanma, operant koşullanma (pekiştireç kavramı) ve sosyal öğrenme kuramlarıdır. Pekiştireç kavramının tarihsel kökenleri, Thorndike’in 1913’de yayımlanan “The Psychology of Learning” adlı çalışmasına dayanmaktadır (Gagne Ve Briggs, 1974). Pekiştireç, öğrenme-öğretme ortamında genel kabul gören olumlu davranışların kalıcı hale getirilmesi için uygulanan her türlü eğitim bilimsel etkinlikler bütünüdür.

Operant şartlanma insan dahil bütün canlılar için geçerlidir. Bizler yaşantımız içinde operant şartlanma ile zaman zaman şartlanmaktayız. İstedığımız şeyleri elde etmek için, istemediklerimizden ise nasıl kaçınmamız gerektiğini öğreniriz. Bazı davranışlarımız bilerek veya bilmeyerek başkaları tarafından pekiştirildiği sürece o davranışlarımızı tekrarlama olasılığımız artmaktadır.

Öğrenme konusunda ilk ve en kayda değer kuram ise sosyal öğrenme kuramıdır. Albert Bandura (1973) tarafından geliştirilen bu kuram, bireylerin sosyal davranışları direkt deneyim ve indirekt modellerin gözlemlenmesiyle kazandığını ileri sürer. Sosyal öğrenme kuramı aynı zamanda mantıklı sorun çözme, böyle yapsam nasıl olurdu gibi denemeleri, ve kendini kontrol, kendini değerlendirme gibi kavrama sürecini de içerir. Çocuklar kendileri

gibi bireylerde toplumun hoşla gittiğini veya gitmediğini düşündüğü her türlü davranış kavramını durmaksızın şekillendirir ve geliştirirler. Evde gördükleri disiplin iftihar edilecek, ya da tam tersine ayıplanacak davranışları ayırt edebilmelerinde en büyük yardımcıdır. Sonuç olarak çocuk toplumun kendisinden neyi isteyip, neyi istemediğini anladıktan sonra, davranışlarını bu beklentileri karşılayacak şekilde ayarlar (Cüceloğlu, 1992).

Çocuğun öğrenmeye başladığı yer de aynı zamanda bireyin toplumsallaşmayı da öğrendiği “aile”dir. Anne- baba davranışlarıyla, çocuğun ruh sağlığı ve uyumu arasında yadsınmaz ilişkiler vardır.

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre bu süreç dört adımdan oluşur:

1. İçgüdülerimize dayanarak durumun algılanması,
2. Durumun değerlendirilmesi,
3. Bireyin durumun üstesinden gelip gelemeyeceğini ölçmesi,
4. Bireyin duygular ve hareketlerle nasıl davranacağına karar vermesi.

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının üç ögesini inceleyelim:

1. Ait Olma: Her insanın, hatta her canlının, kendini güvende, huzurlu ve mutlu hissedeceği bir çevreye ya da guruba ait olma ihtiyacı vardır. Ceza öğrencinin ait olma ihtiyacını karşılama amaçlı girişimlerini, cesaretini yok eder. Çoğu zamanda kendine göre bir çevre oluşturmaya çalışır ki, bu durumda toplum için daha büyük sorunlar yaratacaktır.
2. Özgürlük: Öğrencinin davranışı ne olursa olsun ceza bireyin özgürlüğünü yok eder. Duygusal ve fiziksel acılara neden olur. Ancak demokratik toplumun, bireysel hak ve özgürlükler konularında öğrenciyle duygusal ve davranış olarak mutabakat sağlaması gerekir. Ceza ise, olması gerekeni asla gerçekleştiremez. Çıkarılan af yasaları sonucu yaşananlar bunun en güzel kanıtıdır.
3. Güç: Eğitimin hedefi çevresi ve kendisi ile barışık, güçlü kişiliğe sahip bireyler yetiştirmektir. Ceza ise, gücü yok eden, kişiliği yıpratıcı bir yaptırım türüdür. Ceza alan bir kişi kesinlikle özeleştiri yapmaz, hatalarını düşünmez, daima başkalarını sebep olarak görüp, savunma mekanizması geliştirir. Davranışlarını kontrol eden insanlar güçlüdür.

Ailelerin dışında ve aileden sonra çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi olan kurum "okul"dur. Okula giden çocuklar süre bakımından ana-babalarından daha çok okulda etkileşimde bulunmaktadırlar (Çaplı, 1993; s. 153). Bilgiler, beceriler, tavır ve alışkanlıklar hep öğrenme sonunda kazanılır. Bir insanın bütün bunları kazanabilmesi için öğrenmeye hazır olması gerekir. Çocuğun ailesinden getirdiği bilgi, görgü ve değerler onun olumlu davranış geçirimlerine hazır olup olmadığını belirler. Bu durum öğretmenin çocuğu çok yönlü tanınması zorunluluğunu gerektirir.

Bir sonraki bölümde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul, öğrenci ve velilerin hak ve sorumluluklarını yer almaktadır (<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/OgrenciOkulVeli/Sozlesme.pdf>).

2.10. Okul-Öğrenci ve Veli Hak ve Sorumlulukları

2.10.1. Okulun hak ve sorumlulukları

Haklar

- Destekleyici, güvenli ve etkili bir ortamda çalışmak.
- Okul toplumundan ve çevreden saygı ve destek görmek.
- Okulda alınan tüm kararlara ve okul kurallarına uyulmasını istemek.

Sorumluluklar

- Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek materyal, ekipman ve teknolojik donanım sağlamak.
- Okulda olumlu bir kültür yaratmak.
- Öğrenci, veli ve çalışanlar arasında hiçbir nedenden dolayı ayırım yapmamak.
- Eğitim ve öğretim sürecini okulun duvarlarıyla sınırlamamak.
- Öğrencilerin, velilerin ve okul çalışanlarının kendilerini ve fikirlerini ifade edebilecekleri fırsatlar yaratmak.
- Okulun güvenilir ve temiz olmasını sağlamak.
- Öğrenciler için iyi bir model olmak.
- Okulun ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda sürekli gelişmek.
- Okulda etkili öğrenmeyi destekleyecek bir ortam yaratmak.

- Okulun işleyişine ait kararların ve kuralların uygulanmasını takip etmek.
- Okul - toplum ilişkisini geliştirmek.
- Öğretmen, öğrenci ve veli görüşmelerini düzenlemek ve ilgilileri zamanında bilgilendirmek.
- Okul çalışanlarının ihtiyaçları doğrultusunda eğitim seminerleri düzenlemek.
- Okul çalışanlarının ihtiyaçlarını belirleyerek giderilmesi için çözümler üretmek.
- Okulun işleyişi ve yönetimi konusunda ilgili tarafları düzenli aralıklarla bilgilendirmek.
- Veli ve öğrenci hakkında ihtiyaç duyulan bilgileri toplamak, değerlendirmek, sonuçlarını ilgililerle paylaşmak ve gizliliğini sağlamak.
- Veli toplantılarının belirli aralıklarla ve düzenli olarak yapılmasını sağlamak.
- Okul ve çevresinde şiddet içeren davranışlara kesinlikle izin vermemek.

2.10.2. Öğrenci hak ve sorumlulukları

Haklar

- Düşüncelerini özgürce ifade etme.
- Güvenli ve sağlıklı bir okul ve sınıf ortamında bulunma.
- Bireysel farklılıklarına saygı gösterilmesi.
- Kendisine ait değerlendirme sonuçlarını zamanında öğrenme ve sonuçlar üzerindeki fikirlerini ilgililerle tartışabilme.
- Kendisine ait özel bilgilerin gizliliğinin sağlanması.
- Okulun işleyişi, kuralları, alınan kararlar hakkında bilgilendirilme.
- Okul kurallarının uygulanmasında tüm öğrencilere eşit davranılması.
- Kendini ve diğer öğrencileri tanıma, kariyer planlama, karar verme ve ihtiyaç duyduğu benzer konularda danışmanlık alma.
- Akademik ve kişisel gelişimini destekleyecek ders dışı etkinliklere katılma.
- Okul yönetiminde temsil etme ve edilme.

Sorumluluklar

- Okulda bulunan kişilerin haklarına ve kişisel farklılıklarına saygı göstereceğim.

- Ders dışı etkinliklere katılarak ve bu etkinliklerden en iyi şekilde yararlanacağım.
- Arkadaşlarımın ve okulun eşyalarına zarar vermeyeceğim; zarar verdiğim takdirde bu zararın bedelini karşılayacağım.
- Sınıfça belirlediğimiz kurallara uyacağım.
- Okul kurallarına uyacağım.
- Okul yönetimine (fikir, eleştiri, öneri ve çalışmalarım) katkıda bulunacağım.
- Arkadaşlarıma, öğretmenlerime ve tüm okul çalışanlarına saygılı davranacağım.
- Hiçbir şekilde kaba kuvvete ve baskıya başvurmayacağım.

2.10.3. Veli hak ve sorumlulukları

Haklar

- Çocuğumun eğitimiyle ilgili tüm konularda bilgilendirilmek.
- Adil ve saygılı davranışlarla karşılanmak.
- Çocuğuma okul ortamında nitelikli kaynaklar, eğitim ve fırsatlar sunulacağını bilmek.
- Düzenli aralıklarla okulun işleyişi hakkında bilgilendirilmek.
- Okul yönetimine katılmak.
- Çocuğumun okuldaki gelişim süreciyle ilgili olarak düzenli aralıklarla bilgilendirilmek.

Sorumluluklar

- Çocuğumun her gün okula zamanında, öğrenmeye hazır, okulun kılık-kıyafet kurallarına uygun bir şekilde gitmesine yardımcı olacağım.
- Okulun öğrenciler için düzenleyeceği ders dışı etkinliklerden en az iki tanesinde görev alacağım.
- Okulun duyuru ve yayınlarını takip edeceğim.
- Bilgi edinmek ve toplamak amacıyla gönderilen her tür anket ve formu doldurup zamanında geri göndereceğim.
- Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) ve Okul-Aile Birliği seçimlerine ve toplantılarına katılacağım.

- İhtiyaç duyduğunda öğrencimin ödevlerine katkı sağlayacağım, gerekli açıklamaları yapacağım, ancak; kendi yapması gereken ödevleri asla yapmayacağım.
- Okumaya, araştırmaya daha fazla zaman ayırması için televizyon seyretme ve oyun oynama saatlerini düzenlemesine yardımcı olacağım.
- Evde, o gün okulda yaptıklarını paylaşarak günün değerlendirmesini çocuğumla birlikte yapacağım.
- Çocuğumun uyku ve dinlenme saatlerine dikkat edeceğim.
- Okulun düzenleyeceği aile eğitim seminerlerine katılacağım.
- Çocuğuma yaşına uygun sorumluluklar vereceğim (Örneğin odasını toplama, ev işlerine yardım etme, alışveriş yapma gibi).
- Okul yönetiminin okul-aile ilişkilerini geliştirmek amacıyla yapacakları ev ziyaretlerini kabul edeceğim.
- Çocuğumun, disiplin kurallarına uyması için gerekli önlemleri alacağım.
- Çocuğumun ruhsal ve fiziksel durumundaki değişimler hakkında okulu zamanında bilgilendireceğim.
- Aile ortamında fiziksel ve psikolojik şiddete izin vermeyeceğim.

BÖLÜM III

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Örgütsel iklimin ölçülmesine öncü niteliği taşıyan ve en iyi bilinen araştırma Halpin ve Croft'un (1962) (Aktaran: Hoy ve Miskel) ilkokullarda birlikte yaptıkları çalışmalarıdır. Halpin ve Croft, Amerika'da bulunan 6 değişik bölgeden seçilen 71 ilkokulda, geliştirdikleri (OCDQ) Örgütsel İklim Betimleme Anketi'ni (Organizational Climate Description Questionnaire) uygulayarak, okulların profilini çıkarmışlardır.

OCDQ ile toplanan 1151 denekten elde edilen verilerle faktör analizi yöntemiyle 64 sorudan 8 boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların dördü grup olarak çalışanların özelliklerine, diğer dördü ise lider olarak yöneticinin davranış özelliklerine aittir. (Halpin, 1963)

OCDQ'daki alt boyutlar şunlardır:

Grup davranışları:

1. Çözülme
2. Engellenme
3. Moral
4. Samimiyet

Yönetici davranışları

1. Uzak durma
2. Yakından kontrol
3. İşe dönüklük
4. Anlayış göstermek

71 okul, örgütsel iklim tiplerine ayrılarak, 6 örgütsel iklim tipi belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu saptanan iklim tipleri şunlardır:

1. Açık iklim
2. Bağımsız iklim

3. Kontrollü iklim
4. Samimi iklim
5. Babaca iklim
6. Kapalı iklim

Açık ve kapalı iklim türleri arasında farklar vardır. Kapalı iklim istendik bir iklim türü değildir ama bu iklim tipi kötüden çok şanssızlık yada başka nedenlerle yardıma muhtaç iklim tipi olarak görülebilir (Halpin, 1962, aktaran Hoy ve Miskel).

Hayes, analizler sonucunda OCDQ'nun maddelerinin bir çocuğun yeterli ölçümlere dayanmadığını, bazı faktörlerin güvenilirliğinin çok düşük olduğunu, bu nedenle büyük bir revizyonun gerekli olduğunu belirtmektedir (Hoy ve Miskel, 2001).

Çeşitli eleştirilere dayalı olarak, OCDQ Rutgers Üniversitesinde köklü bir revizyondan geçirilmiş, ilk ve orta dereceli okullar için OCDQ-RE ve OCDQ-RS geliştirilmiştir. Revize edilmiş ölçme aracı öğretmenler ve yöneticiler ile ilgili altı boyut ve kırk iki maddeden oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2001).

Stern, eğitim kurumlarıyla ilgili iki indeks geliştirmiştir. Bunlardan Aktive İndeksi (AI) bireylerin gereksinim yapısını, Kolej Karakteristikleri İndeksi (CCI)'de bireyler tarafından algılanan örgütsel baskıyı ölçmek içindir (Owens, 1981; s.199).

Stern ve Steinhaff, Kolej Karakteristikleri indeksinin geliştirilmiş şekli olan ve diğer örgütlerde de uygulanabilen örgütsel iklim indeksi (OCI) 'yi geliştirmişlerdir. Bir çok okulda yapılan yapılan çalışmalar sonunda elde eden veriler altı faktöre göre değerlendirilmiştir. Bu faktörler (Owens, 1981; s. 200):

1. Entellektüel iklim
2. Güdüleme standartları
3. İşgörenin değeri
4. Örgütsel etkililik
5. Düzenlilik ve
6. Yakından denetimdir.

İklimle ilgili diğer bir ölçme aracı, Likert ve Likert'in 1968 yılında, okullarda uygulamak üzere geliştirdikleri, Okulun Profili (POS) adını verdikleri ankettir. Bu anket, yöneticiler, bölüm başkanları, öğretmenler, şefler, memurlar, dört-altıncı sınıflar arasındaki öğrenciler,

yedi-onikinci sınıflar arasındaki öğrenciler ve öğrenci velileri için uygulanabilir nitelikteki soru formlarından oluşmaktadır (Owens, 1981; s. 205-209).

Bailey ise (1990) Ortaokullarda örgüt iklimini ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonunda, yöneticilerin liderlik davranışı ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Gardiner (1991)'in yapmış olduğu araştırmada bir lisenin örgüt iklimi belirlenmiştir. Bu okulda iki iklim tipi bulunmaktadır.

1. Yöneticiler tarafından algılanan iklim

2. Personel tarafından algılanan iklim

Mesleki atmosfer ve sahiplik yöneticilerin iklim algısını tanımlamaktadır. Yönetime duyulan şüphe ve korku, öğretimde eksikliği vurgulama, yönetimle zayıf iletişim, çok fazla ders saati, kaliteli iş için yetersiz zaman ise personelin iklim algısını tanımlamaktadır. İki iklim tipi arasındaki ortak yön ise öğrenci başarısına duyulan sadakat olarak görülmektedir.

Başka bir araştırmada, (Cock, 1989) okul iklimi ve öğretmen moralinin öğrenci başarısına etkisi ile bu değişkenler arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci başarısı-okul iklimi, öğretmen morali-öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Kapalı iklim tipindeki okullardaki öğrenci başarısının, değişik iklim tipine sahip okullardan düşük olmadığı belirlenmiştir. Yüksek ya da düşük morale sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarı ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Stewart, (1991) bir kolej çevresindeki örgütsel kültürün üç önemli parçası olan liderlik, iklim ve örgütsel değerler arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırma sonucunda liderlik ve iklim değişkenleri arasında güçlü bir ilişki olduğu, fakat iklim değişkenleri ve kurumsal değerler arasında zayıf bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Başka bir araştırmada (Bailey, 1990) liderlik biçimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre liderlik tipleri ile iklimin saygı boyutu arasında anlamlı ilişkiler görülmemiştir. Liderlik tipi ile güven, yüksek moral, girdi fırsatı, sosyal büyümede akademik süreklilik, düzenlilik, okul yenilikleri, ve sağlık boyutları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Okul büyüklüğü ve sekiz iklim boyutu anlamlı farklılık göstermemektedir.

Levy (1989) yapmış olduğu araştırma ile orta düzey yöneticilerinin algıladığı ölçüt iklimini ve iş doyumunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre lise de iki tür değişken bulunmaktadır.

1. Kurumsal değişkenler

- a) İç iletişim, orta düzey yöneticisinin iş doyumunda önemli bir değişkendir.
- b) Örgütsel yapı ikinci derece de önemlidir. Fakat yönetim hizmetinde ilk sırada yer almaktadır.
- c) Liselerin politik iklimi, iş doyumunun kaynağıdır.
- d) Orta düzey yöneticileri, uygun mesleki geliştirme ile tatmin edilmektedir.
- e) Orta düzey yöneticileri geliştikleri oranda, değerlendirilme ile terfi etmektedirler.
- f) Akademik işler de ve yönetsel hizmetlerde çalışanlar ile öğrenci işlerinde çalışanların iş doyumuna algılamaları anlamlı farklılık göstermektedir.

2. Durumsal değişkenler

- a) Çalışanların gelişmelerinde en önemli iş doyum değişkeni karara katılmadır.
- b) Otonomi, güç ve kontrol ikinci derecede gereksinimler ve gelişimde de ikinci derece de rol oynamaktadırlar.
- c) Meslektaşlarla ilişki çalışanların en çok doyum sağladıkları değişkendir.
- d) Ücret ve kar küçük derecede önemli değişkenlerdir.
- e) Mesleki etkililikte karara katılma, otonomi güç ve kontrol önemli değişkenlerdir.

3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ertekin (1978) Geleneksel bir hizmet kuruluğu olan İçişleri Bakanlığı ile teknik kamu görevlilerinin egemen olduğu Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü'nün örgütsel iklimlerini karşılaştırmalı bir biçimde ele almıştır. Bu araştırmada örgüt iklimi 24 boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar şunlardır.

- İş çevresinin fiziksel koşulları.
- işten sağlanan hoşnutluk.
- İş değiştirme isteği.
- Bürokratik ayrıcalıklardan yararlanma.

- Taktir etme.
- İŖe özendirme.
- ArkadaŖça iliŖkiler.
- Örgütte yükselme ve ilerleme olanakları.
- İŖin en az doyum sağlayan yönleri.
- İŖin güvenliği.
- İŖ baŖında yetiŖtirme ve eğitim olanaklarından yararlanma.
- iŖin ilginçliği.
- Disiplin düzeni.
- Ücret durumu.
- Yapılan iŖin önemine karŖı duyulan inanç.
- Kararlara katılma.
- Örgüt amaçları.
- ÇalıŖma ve dinlenme saatleri.
- Astların sorunlarına karŖı yöneticinin tutumu.
- Yöneticinin nitelikleri ve astlarınca algılanıŖı.
- Asların denetimi algılayıŖı.
- Örgüt içi çatıŖma.
- Örgütsel görüntü.

AraŖtırma bulgularına göre, İçiŖleri Bakanlığında erke ve biçimsel kurallara dayalı bir iklim egemendir. ÇalıŖanlarda güven ve birlik duygusu değil, korku ve başarısızlık beklentileri yoğundur. Örgüt dıŖı siyasi baskılar yoğundur. Görev ne ilginç ne de toplum ačíısından daha yararlı bulunmaktadır. ÇalıŖanlar üstlerine daha fazla bağımlı durumdadırlar. Örgüt çalıŖmalarını “iten” bir örgüt olarak görölmektedir.

Devlet Su İŖleri Genel Müdürlüğü’nde çalıŖanlar ise daha açık ve özendirici bir iklimde çalıŖmaktadırlar. Örgüt üyelerinde topluma yararlı hizmetler götürdükleri kanısı yaygındır. Devlet Su İŖleri örgüt birey uyumunun daha fazla olduğu dinamik bir örgüttür.

Dönmez (1992)'in yapmış olduğu “İnönü Üniversitesinin örgüt İklimi” araştırmasında, bu üniversitede görevli öğretim elemanlarının algılarına göre İnönü Üniversitesinin nasıl bir iklim sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada 188 öğretim elemanı örnekleme alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı şu alt alanları kapsamaktadır.

- Örgütsel amaçlara ulaşma.
- Demokratiklik.
- Özerklik.
- Yükselme ve gelişme olanakları.
- İletişim.
- İnsan ilişkileri.
- Yöneticilerin nitelikleri.
- Disiplin.
- Fiziksel koşullar.
- Ücret Durumu.
- İşin ilginçliği ve önemi.
- Örgütsel görüntü.
- İş garantisi.
- Sosyal olanaklar.

Araştırma bulguları ise şunlardır: Genel olarak değerlendirildiğinde öğretim elemanları üniversitenin örgütsel iklimini “orta” derecede yeterli, başka bir deyişle “ılık” olarak algılamaktadırlar. Öğretim elemanlarının İnönü Üniversitesinin örgütsel iklimine ilişkin algıları fakülteler arasında, fark göstermektedir. Öğretim elemanlarının algıları akademik kariyere göre. Örgütsel iklim boyutlarında farklılık göstermektedir.

Yöneticilik görevi olan ve olmayan öğretim elemanlarının üniversitenin örgütsel iklimine ilişkin algıları arasında örgütsel amaçlara ulaşma, demokratiklik, yöneticilerin nitelikleri ve fiziksel koşullarla ilgili boyutlarda anlamlı farklar olmakla birlikte, genel olarak değerlendirildiğinde bu iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Daha önce başka bir üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmış olanlarla ilk defa bu üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaya başlayanlar üniversitenin örgütsel iklimini “orta” derecede

yeterli ya da “ılık” iklim olarak algılamaktadırlar. Cinsiyete göre iki grupta üniversitenin örgütsel iklimini “orta” derecede yeterli ya da ılık iklimi” olarak algılamaktadırlar.

Müdür etkinliği ile, öğrenci başarısı ve okul iklimi arasındaki ilişkilerin belirlendiği bir araştırmada, müdür etkililiği ile öğrenci başarısı ve okul iklimi arasında önemli ilişkilerin bulunduğu ortaya çıkmıştır (Russel, 1987). Williams (1990), Tennessee’deki ulusal ortaokul Tanıma proçran için görevlendirilen ve bu program için görevlendirilmeyen okullardaki öğretmenlerin, müdürlerin etkililiği hakkındaki algılarını karşılaştırmıştır. Program için görevlendirilen okul yöneticilerinin örgütsel geliştirme, örgütsel yöneltme, örgütsel prosedürler, öğrencilerle ilişki, etkili yöntemler, eğitsel program ve program geliştirme anlamlılığı, program için görevlendirilmeyen okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Örgütsel bağlılık örgüt, örgüt çevresi, öğretmen ilişkileri, etkileşim yöntemleri konusunda iki okul türü öğretmenlerinin algılarında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Aksu (1994) “Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi” isimli doktora çalışması sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.
2. Okul müdürlerinin etkililiği, öğretmenlerin mesleki kıdemine, buldukları okuldaki kıdemine, branşlarına ve bitirdikleri okulun süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
3. Örgütsel iklim cinsiyete göre samimiyet boyutunda, mesleki kıdeme göre çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında; görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında; bitirdikleri okulun süresine göre çözülme, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir.
4. Okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunmaktadır.
5. Okullar: açık, bağımsız, kontrollü, samimi ve kapalı olmak üzere 5 iklim tipi özelliği göstermektedir.
6. Okul müdürlerinin etkililik puanları ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklim

yönelmekte, okul müdürlerinin etkililik puanları azaldıkça da kapalı iklim özelliğine yönelmektedir.

Şimşek 2005 yılında “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” isimli araştırmasından elde edilen bulgulara göre, okulların %19’unun üst düzeyde güçlü kültüre, %75’nin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve %6’sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin %25’nin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, buldukları okullardaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

4. ARAŞTIRMA

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme aracı, verilerin toplanması ve analizleri anlatılacaktır.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama yolu kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005 – 2006 Eğitim-Öğretim Yılı'nda, İstanbul İli, Avrupa yakası ortaöğretim kurumları 1-2-3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem 1: Dilsel eşdeğerlik için kasıtlı örneklem ile Robert Kolej lise üçüncü sınıf öğrencilerinden otuz bir kişi seçilerek elde edildi. 24 Mart 2006 tarihinde ölçeğin İngilizcesi, 07 Nisan 2006 tarihinde Türkçesi uygulandı.

Örneklem 2: Güvenirlilik çalışması için tesadüfi örneklem ile İstanbul İli Avrupa Yakası'nda Beşiktaş İlçesinde seçilen 5 ortaöğretim kurumundan 381 kişi kullanıldı. Ölçek okullara 10-20 Nisan 2006 tarihleri arasında uygulandı.

Örneklem 3: Geçerlik için yine tesadüfi örneklem ile örneklem 2 grubunu 46 öğrencisine Sınıf Ortamı Ölçeği uygulanarak elde edildi.

381 kişilik örneklem grubunun okul ve öğrenci dağılımı Çizelge 4.1.'de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Örneklem

İLÇE	OKULLAR	
BEŞİKTAŞ	Etiler Lisesi	65
	İstinye Lisesi	92
	Ziya Kalkavan Anadolu Denizcilik Meslek Lisesi	72
	Beşiktaş Anadolu Lisesi	56
	Rüştü Akın Kız Meslek Lisesi	93
TOPLAM	5 Ortaöğretim okulu	381

Dağıtılan 400 anketin 9 tanesi geri gelmemiş, 10 tanesi çeşitli nedenlerden dolayı geçersiz kabul edilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

4.3.1. CASE / KOİD Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği

Comprehensive Assessment of School Environment CASE, Nebraska Üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri'ne Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü (National Association of Secondary School Principals) tarafından yaptırılmıştır. (1982) Bu ölçek 1988 yılında, on eyalette bulunan 354 okuldaki uygulamadan sonra geçerlik kazanmıştır.CASE ortaokul ve lisede uygulamak üzere dizayn edilmekle beraber , okunabilirlik derecesi beşinci ve altıncı sınıflardır.(Howard & Keefe, 1991)

CASE okul ikliminin öğrenci, öğretmen ve aile memnuniyeti algısı açısından değerlendirilmek amacıyla geliştirilmiştir. Biz bu çalışmada öğrenciler tarafından doldurulanını kullandık.

Keefe ve Kelly'nin (1991) CASE'yi kullanmaktaki temel amacı okul programlarını düzelterek karar verebilen okul temelini oluşturmaktır.Her grup için farklı ölçekler vardır. Özellikle, orta okul çocukları okul iklim ölçeğinin öğrenciler tarafından doldurulanını tamamlarlar.

Yetmiş altı sorudan oluşan ölçek, beşli likert tipi bir ölçek olup öğrenciler Kesinlikle Katılmıyorum- Kesinlikle Katılıyorum seçenekleri arasında kendilerini en iyi tanımlayan seçeneği işaretlemektedirler.

Öğretmen- öğrenci ilişkisi, güvenlik ve koruma, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme,ırk ayrımcılığı, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı. İrkçilikla ilgili maddeler ülkemizde böyle bir problem olmadığından iptal edilmiştir.

Çizelge 4.2. Alt Boyutlar

Alt Boyutlar		Madde Sayısı	Maddelerin Numarası
1	Öğretmen- öğrenci ilişkisi	12	1-4; 7-14
2	Güvenlik ve düzenlilik	7	15-21
3	Idare	6	22-27
4	Öğrencilerin akademik yönlendirilmesi	4	28-31
5	Öğrencilerin davranışsal değerleri	3	32-34
6	Yol gösterme	4	35-38
7	Öğrenciler arası ilişkiler	4	39-42
8	Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	4	43-46
9	Ders yönetimi	7	47-53
10	Öğrenci etkinleri	4	54-57
11	Güvende hissetme	4	59-62
12	Çete aktiviteleri	3	63-65
13	Cinsel taciz	3	68-69-71
14	Kopya çekme	3	5-6;58
15	Cinsiyet ayrımcılığı	3	66-67-70

CASE'nin güvenilirliği

Allen'in (1992) yeniden gözden geçirdiği CASE'de, iç tutarlılık alanında .67 ile .93 arasındadır. Test tekrar test güvenilirliği aralığı .63 ile .92 arasındadır; ancak kriter geçerliliği gözden geçirme zamanında zayıf bulunmuştur. Allen'e göre (1992), güçlü geçerlilik ancak kriter bağlantılı geçerlilik yaklaşımı ile gerçekleştirilebilir. CASE kullanmanın avantajı memnuniyet ile iklim arasındaki farkı ortaya çıkarmasıdır. Ancak, CASE kültürel çeşitliliği okul ikliminde önemli bir element olarak ölçmez. CASE'yi diğer ölçeklerle karşılaştırmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

4.3.2. Sınıf Ortamı Ölçeği

Sınıf ortamı ölçeği Amerikalı Rudolf Moos ve Edison Trickett tarafından ortaöğretim ve yüksek okulların sınıf iklimini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek 90 maddeden oluşmuştur. Her maddenin karşısında doğru ve yanlış kutucukları vardır.

Ölçeğin Özellikleri

Sınıf ortamı ölçeği 3 bölümden oluşmuştur.

1. İlişki boyutu,
2. Kişisel gelişme ve oryantasyon,
3. Sistemi koruma ve geliştirme.

Bu ölçek birçok ülkede tercüme edilerek adapte edilmiştir. Fransa, Almanya, Çin, Portekiz ve Türkiye gibi. Türkçe'ye tercümesi 1989 yılında Nergis Tüter tarafından yapılmış en son halini 1992 yılında Fatoş Erkman ve Nergis Tüter tarafından yapılan çalışmalarla bulmuştur. Bu testin uygulaması ile aşağıdaki konularda bilgi sahibi olunabilir:

1. Sınıfı tanımlamak
 - a) Sınıfın yapısı hakkında bilgi toplamak
 - b) Sınıfı karşılaştırmak, farklılıkları bulmak
2. Ortamı (sınıfı) değerlendirme etkisi
 - c) Sosyal iklimi anlama etkisi
 - d) Ekolojik perspektifte sosyal iklimin etkisi
3. Planlama ve değerlendirme
 - e) Danışmanlığı kolaylaştırmak

- f) Öğrencileri ve sınıfı karşılaştırma
- g) Sınıfı geliştirme
- e) Değerlendirme programı

Ölçeğin Tercümesi

Ölçek Nergis Tüter (1989) tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiş ve aynı zamanda güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. Tercümesinde her iki dili Türkçe ve İngilizce'yi çok iyi bilen uzmanlar tarafından tercümesi yapılmıştır. 90 maddelik Türkçe form geri tercüme tekniği kullanılarak tercüme edilmiştir.

Ölçeğin Güvenilirliği

Testin Amerika Birleşik Devletlerindeki R. Moss ve Trickett (1987) tarafından Kuder Richardson 20 formülü kullanılarak yapılmıştır. Tüm alt boyutlar kabul edilebilir oranlarda anlamlı bulunmuştur. Madde-alt boyut ilişkileri ortalaması 9 alt boyut içinde çok yüksek çıkmıştır.

52 kişilik 4 sınıfta 6 hafta aralıkla 2'şer defa test tekrar test metoduyla uygulama yapılmış ve güvenilirliği .90 olarak bulunmuştur. Türkiye'deki güvenilirlik çalışmaları N. Tüter tarafından Cronbach alpha tekniği kullanılarak madde-alt boyut ilişkisine Pearson Product-Moment korelasyon tekniği kullanılarak bakılmıştır. Test tekrar test tekniği uygulanarak birer hafta arayla test uygulanmış ve tüm alt boyut ilişkileri yüksek çıkmıştır.

Ölçeğin Geçerliliği

Moss ve Trickett (1987) tarafından ölçeğin yapı ve madde geçerliliğini bulmak için çalışmalar yapılmıştır. Uygulamalarda yarışmacı olarak çıkan sınıflarda ödül, ceza ve öğretmen kontrolü ve kuralların açıklığı gibi boyutların puanlarının yüksek oranda birbiriyle ilişkili bulmuşlardır.

Türkiye'de ise Cengiz Gülek (1994) tarafından yapılan maddelere uygulanan faktör analizi sonucu 9 alt boyuttan 7 alt boyut gerçek form ile bağlantılı yüksek oranda ilişkili bulunmuşken 2 alt boyut diğer alt boyutlara göre daha düşük puanlar almışlardır, bu 2 alt boyut öğretmen kontrolü alt boyutu ve rekabet alt boyutlarıdır.

4.4. Verilerin Toplanması

Anket uygulaması için 16.01.2006 tarihli 6300/157 sayılı yazısı ile Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü'ne başvurulmuş, 20.02.2006 tarih ve 580/268 sayılı İstanbul Valiliği'nin onayı

ve 21/02/2006 tarihli 580/293 sayılı dilekçe ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır.

Anketlerin tamamı araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı, okullardaki tüm sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Ayrıca her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış, anketlere ad-soyadı gibi özel bilgiler yazmadan cevaplandırmaları istenmiştir. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

4.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

4.5.1. Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Çeşitli ölçek geliştirme yöntemlerinin ortaklaştığı aşamalar, ölçeğin orjinal dilden hedef dile çevrilmesi (ileri çeviri), tekrar orjinal dile çevrilerek karşılaştırma yapılması ve hedef toplumda odak grup görüşmeleri yapmaktır.

Dilsel eşdeğerlik çalışması her test maddesinin Türkçe'ye çevrilme işleminde bir hata olup olmadığını hem de her test maddesinin ifade ettiği anlamı ne derece yansıttığını değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında sırasıyla aşağıdaki işlemler yapılmaktadır:

Çeviri süreci: Öncelikle orjinal form (CASE) Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıfta okuyan on öğrenciye tercüme ettirilmiştir. Bu tercümelemeler incelenerek geçici bir Türkçe form oluşturulmuştur. Türkçe form dil konusunda doktora düzeyinde bir uzman tarafından geri çeviri yöntemiyle tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir.

Çevirinin değerlendirilmesi: Bu formlar üzerinde yapılan çalışmalarla sorunlu görülen maddeler tekrar ele alınıp değerlendirilmiş ve Türkçe forma ulaşılmıştır. Bu form Sabancı Üniversitesi Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi öğretim elemanı Nancy Karabeyoğlu tarafından kontrol edilmiştir. Formun Türkçe'si ise Türk Dili konusunda uzman bir kişi tarafından dil bilimi açısından değerlendirilmiştir.

Eşdeğerlilik çalışması: Bu formların toplanmasıyla elde edilen veriler ve öneriler göz önüne alınarak Türkçe ölçeğe son biçimi verilmiş, bu işlemin ardından özgün ölçekle Türkçe ölçek arasındaki eş değerliğin kontrolü için ölçeğin önce İngilizce ve Türkçe

formları ikişer hafta arayla Robert Kolej lise üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan otuz bir kişilik bir gruba uygulanmıştır.

4.5.2. Güvenirlik ve geçerlilik çalışması

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan bireylerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları (cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, baba mesleği, anne mesleği, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ev, gelir düzeyi, birey) çıkarılmıştır. Öte yandan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Bu bağlamda:

1. Ölçek maddelerinin ve alt boyutlarının (faktörlerinin) dilsel eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla eşleştirilmiş grup t testi,
2. Ölçek toplam ve alt boyutların, iç tutarlılıklarını belirlemek için Cronbach Alpha, Guttman, Sprearman Brown katsayıları,
3. Madde toplam (item-total) ve madde kalan (item-reminder) analizlerini belirlemek amacıyla Pearson çarpım moment korelasyon analizi,
4. Madde ve alt boyutların ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi,
5. Sınıf ortamı ölçeği alt boyutları ile sınıf iklimi ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson çarpım moment korelasyon analizi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver.13.0 programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM V

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Dilsel Eşdeğerlik ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Ölçme aracının Türkçe ve İngilizce formlarının aralıklı olarak uygulandığı gruptan elde edilen bulgular maddelerin bazında farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla eşleştirilmiş grup t testi istatistiği uygulanmış sonuçlar Çizelge 5.1.'de sunulmuştur.

Çizelge 5.1. Ölçek Maddelerinin Dilsel Eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonuçları

Eşleştirilen Maddeler	\bar{x}	N	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	sd	p	
Çift 1	i_01	3,807	31	0,543	0,097	0,273	30	0,787
	t_01	3,774	31	0,617	0,111			
Çift 2	i_02	3,484	31	0,677	0,122	0,441	30	0,662
	t_02	3,452	31	0,675	0,121			
Çift 3	i_03	3,400	30	0,894	0,163	-1,278	29	0,211
	t_03	3,533	30	0,776	0,142			
Çift 4	i_04	3,419	31	0,765	0,137	-1,438	30	0,161
	t_04	3,548	31	0,768	0,138			
Çift 5	i_05	2,613	31	0,761	0,137	0,360	30	0,721
	t_05	2,548	31	0,624	0,112			
Çift 6	i_06	3,123	31	0,909	0,163	-0,791	30	0,280
	t_06	3,152	31	0,925	0,166			
Çift 7	i_07	3,348	31	0,888	0,161	-0,519	30	0,510
	t_07	3,345	31	0,950	0,182			
Çift 8	i_08	2,032	31	1,169	0,210	-1,984	30	0,056
	t_08	2,452	31	1,028	0,185			
Çift 9	i_09	2,968	31	1,048	0,188	-1,976	30	0,057
	t_09	3,290	31	1,101	0,198			
Çift 10	i_10	3,387	31	0,667	0,120	-0,551	30	0,586
	t_10	3,484	31	0,996	0,179			
Çift 11	i_11	3,065	31	0,854	0,153	-0,891	30	0,380
	t_11	3,194	31	0,833	0,150			
Çift 12	i_12	3,258	31	0,729	0,131	-0,722	30	0,476
	t_12	3,355	31	0,839	0,151			
Çift 13	i_13	3,548	31	0,995	0,179	-1,393	30	0,174
	t_13	3,839	31	0,779	0,140			
Çift 14	i_14	3,767	30	0,626	0,114	-0,215	29	0,831
	t_14	3,800	30	0,610	0,111			

Çizelge 5.1. devamı

Çift 15	i_15	4,677	31	0,599	0,108	0,528	30	0,601
	t_15	4,613	31	0,495	0,089			
Çift 16	i_16	4,710	31	0,461	0,083	-0,373	30	0,712
	t_16	4,742	31	0,445	0,080			
Çift 17	i_17	4,581	31	0,765	0,137	0,769	30	0,448
	t_17	4,484	31	0,890	0,160			
Çift 18	i_18	4,419	31	0,765	0,137	0,000	30	1,000
	t_18	4,419	31	0,807	0,145			
Çift 19	i_19	4,645	31	0,486	0,087	0,626	30	0,536
	t_19	4,581	31	0,564	0,101			
Çift 20	i_20	4,677	31	0,541	0,097	0,902	30	0,374
	t_20	4,581	31	0,564	0,101			
Çift 21	i_21	4,581	31	0,564	0,101	0,649	30	0,522
	t_21	4,484	31	0,811	0,146			
Çift 22	i_22	3,290	31	1,071	0,192	-1,680	30	0,103
	t_22	3,548	31	1,028	0,185			
Çift 23	i_23	3,387	31	0,955	0,172	0,487	30	0,630
	t_23	3,290	31	0,938	0,168			
Çift 24	i_23	3,387	31	0,955	0,172	0,487	30	0,630
	t_23	3,290	31	0,938	0,168			
Çift 25	i_24	3,548	31	0,888	0,160	-0,619	30	0,540
	t_24	3,645	31	1,050	0,189			
Çift 26	i_25	3,323	31	0,909	0,163	-0,891	30	0,380
	t_25	3,452	31	0,925	0,166			
Çift 27	i_26	2,968	31	1,048	0,188	-1,976	30	0,057
	t_26	3,290	31	1,101	0,198			
Çift 28	i_27	3,355	31	1,018	0,183	-0,725	30	0,474
	t_27	3,484	31	0,996	0,179			
Çift 29	i_28	3,742	31	0,930	0,167	-1,293	30	0,206
	t_28	3,936	31	0,772	0,139			
Çift 30	i_29	3,581	31	0,992	0,178	0,177	30	0,861
	t_29	3,548	31	1,091	0,196			
Çift 31	i_30	3,677	31	1,013	0,182	-0,941	30	0,354
	t_30	3,807	31	1,046	0,188			
Çift 32	i_31	3,710	31	0,973	0,175	1,030	30	0,311
	t_31	3,516	31	1,151	0,207			
Çift 33	i_32	2,032	31	1,169	0,210	-1,984	30	0,056
	t_32	2,452	31	1,028	0,185			
Çift 34	i_33	2,871	31	1,310	0,235	-0,783	30	0,440
	t_33	3,065	31	1,181	0,212			
Çift 35	i_34	3,548	31	0,961	0,173	-1,191	30	0,243
	t_34	3,774	31	1,023	0,184			
Çift 36	i_35	4,129	31	0,562	0,101	0,441	30	0,662
	t_35	4,065	31	0,772	0,139			
Çift 37	i_36	3,581	31	1,025	0,184	-1,563	30	0,129
	t_36	3,807	31	1,046	0,188			

Çizelge 5.1. devamı

Çift 38	i_37	3,807	31	0,873	0,157	0,000	30	1,000
	t_37	3,807	31	0,910	0,163			
Çift 39	i_38	3,839	31	0,735	0,132	-1,976	30	0,057
	t_38	4,161	31	0,735	0,132			
Çift 40	i_39	3,516	31	1,061	0,190	-0,501	30	0,620
	t_39	3,613	31	0,882	0,158			
Çift 41	i_40	3,484	31	1,029	0,185	-1,468	30	0,153
	t_40	3,774	31	0,805	0,145			
Çift 42	i_41	3,710	31	0,864	0,155	-0,812	30	0,423
	t_41	3,839	31	0,820	0,147			
Çift 43	i_42	3,903	31	1,012	0,182	-1,545	30	0,133
	t_42	4,161	31	0,898	0,161			
Çift 44	i_43	3,387	31	0,667	0,120	-0,551	30	0,586
	t_43	3,484	31	0,996	0,179			
Çift 45	i_44	3,419	31	0,886	0,159	-1,030	30	0,311
	t_44	3,613	31	0,989	0,178			
Çift 46	i_45	3,581	31	0,992	0,178	0,177	30	0,861
	t_45	3,548	31	1,091	0,196			
Çift 47	i_46	3,807	31	1,108	0,199	-1,985	30	0,056
	t_46	4,194	31	0,873	0,157			
Çift 48	i_47	3,839	31	1,157	0,208	-0,487	30	0,630
	t_47	3,936	31	0,929	0,167			
Çift 49	i_48	3,548	31	0,961	0,173	-1,191	30	0,243
	t_48	3,774	31	1,023	0,184			
Çift 50	i_49	3,323	31	0,909	0,163	-0,891	30	0,380
	t_49	3,452	31	0,925	0,166			
Çift 51	i_50	1,936	31	1,365	0,245	-0,329	30	0,745
	t_50	2,000	31	1,265	0,227			
Çift 52	i_51	4,065	31	0,998	0,179	-0,818	30	0,420
	t_51	4,226	31	0,884	0,159			
Çift 53	i_52	3,323	31	0,832	0,149	-1,044	30	0,305
	t_52	3,484	31	1,029	0,185			
Çift 54	i_53	3,767	31	1,006	0,184	-1,313	29	0,199
	t_53	4,033	31	0,890	0,162			
Çift 55	i_54	4,613	31	0,615	0,111	1,187	30	0,137
	t_54	4,323	31	0,871	0,156			
Çift 56	i_55	4,355	31	0,798	0,143	-0,215	30	0,831
	t_55	4,387	31	0,761	0,137			
Çift 57	i_56	4,710	31	0,588	0,106	1,927	30	0,055
	t_56	4,387	31	0,715	0,128			
Çift 58	i_57	4,226	31	1,175	0,211	0,649	30	0,522
	t_57	4,129	31	1,204	0,216			
Çift 59	i_58	3,968	31	1,224	0,220	-0,360	30	0,721
	t_58	4,032	31	1,048	0,188			
Çift 60	i_59	4,807	31	0,402	0,072	1,680	30	,103
	t_59	4,581	31	0,765	0,137			

Çizelge 5.1. devamı

Çift 61	i_60	4,710	31	0,461	0,083	1,958	30	,052
	t_60	4,839	31	0,374	0,067			
Çift 62	i_61	4,710	31	0,693	0,124	1,884	29	,070
	t_61	4,032	31	1,197	0,215			
Çift 63	i_62	4,000	30	1,017	0,186	-1,884	29	0,070
	t_62	2,367	30	1,033	0,189			
Çift 64	i_63	1,387	31	0,715	0,128	-0,849	30	0,403
	t_63	1,516	31	0,769	0,138			
Çift 65	i_64	1,516	31	0,962	0,173	0,304	30	0,763
	t_64	1,452	31	0,925	0,166			
Çift 66	i_65	1,226	31	0,497	0,089	-1,235	30	0,226
	t_65	1,419	31	0,765	0,137			
Çift 67	i_66	2,581	31	1,285	0,231	-1,095	30	0,282
	t_66	2,742	31	1,316	0,236			
Çift 68	i_67	2,000	31	1,211	0,218	-0,828	30	0,414
	t_67	2,097	31	1,106	0,199			
Çift 69	i_68	1,936	31	1,365	0,245	-0,329	30	0,745
	t_68	2,000	31	1,265	0,227			
Çift 70	i_69	1,613	31	1,145	0,206	-0,583	30	0,564
	t_69	1,742	31	1,154	0,207			
Çift 71	i_70	1,194	31	0,543	0,097	-1,763	30	0,088
	t_70	1,452	31	0,810	0,145			
Çift 72	i_71	1,581	31	1,177	0,211	0,941	30	0,354
	t_71	1,452	31	0,925	0,166			

Çizelge 5.1.'de görüleceği üzere, ölçek maddelerinin dilsel eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, ölçekte bulunan tüm maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum tercüme edilen tüm ifadelerin maddelerin İngilizce formuyla aynı anlama geldiği sonucunu doğurmaktadır. Bir başka deyişle maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ölçeme aracının Türkçe ve İngilizce formlarının aralıklı olarak uygulandığı gruptan elde edilen bulguların faktörler bazında farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla eşleştirilmiş grup t testi istatistiği uygulanmış sonuçlar Çizelge 5.2.'de sunulmuştur.

Çizelge 5.2. Ölçek Faktörlerinin Dilsel Eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonuçları

Eşleştirilen Faktörler	\bar{x}	N	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	sd	p
Çift 1 i_alt1	41,645	31	4,786	0,860	-0,474	30	0,639
t_alt1	41,742	31	4,878	0,876			
Çift 2 i_alt2	32,290	31	2,327	0,418	0,722	30	0,476
t_alt2	31,903	31	3,525	0,633			
Çift 3 i_alt3	19,645	31	4,062	0,730	-1,920	30	0,064
t_alt3	20,710	31	5,113	0,918			
Çift 4 i_alt4	14,710	31	3,111	0,559	-0,258	30	0,798
t_alt4	14,807	31	3,429	0,616			
Çift 5 i_alt5	7,452	31	2,791	0,501	-1,860	30	0,073
t_alt5	8,194	31	2,949	0,530			
Çift 6 i_alt6	15,355	31	2,229	0,400	-1,077	30	0,290
t_alt6	15,839	31	2,531	0,455			
Çift 7 i_alt7	14,613	31	3,222	0,579	-1,402	30	0,171
t_alt7	15,387	31	2,629	0,472			
Çift 8 i_alt8	14,032	31	2,429	0,436	-1,913	30	0,065
t_alt8	15,032	31	2,904	0,522			
Çift 9 i_alt9	26,367	30	4,189	0,765	0,008	31	0,996
t_alt9	26,367	30	4,189	0,765			
Çift 10 i_alt10	17,903	31	2,150	0,386	1,072	30	0,292
t_alt10	17,645	31	2,402	0,431			
Çift 11 i_alt11	18,161	31	1,485	0,267	1,616	30	0,117
t_alt11	17,774	31	1,687	0,303			
Çift 12 i_alt12	4,129	31	1,746	0,314	-0,583	30	0,564
t_alt12	4,387	31	2,201	0,395			
Çift 13 i_alt13	5,129	31	3,063	0,550	-0,156	30	0,877
t_alt13	5,194	31	3,038	0,546			
Çift 14 i_alt14	9,516	31	1,930	0,347	1,263	30	0,216
t_alt14	9,129	31	1,565	0,281			
Çift 15 i_alt15	5,774	31	2,404	0,432	-1,609	30	0,118
t_alt15	6,032	31	2,775	0,498			

Çizelgede görüleceği üzere, ölçek faktörlerinin dilsel eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, ölçekte bulunan tüm faktörlerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum faktörlerin dilsel eşdeğerliğe sahip oldukları sonucu ortaya koymaktadır.

5.2. İç Tutarlılık, Madde Toplam-Madde Kalan Analizleri

Bu analizlere geçmeden önce büyük örnekleme oluşturan bu grubun sosyo-demografik değişkenleri ait bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur. Çizelge 5.3.'da görüleceği görüleceği üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 186'sı erkek öğrenci (%48,8), 195'i kız öğrencidir (%51,2).

Çizelge 5.3. Cinsiyet Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	186	48,8	48,8	48,8
Kız	195	51,2	51,2	100,0
Toplam	381	100,0	100,0	

Çizelge 5.4. Yaş Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
13	1	,3	,3	,3
14	15	3,9	3,9	4,2
15	138	36,2	36,2	40,4
16	84	22,0	22,0	62,5
17	119	31,2	31,2	93,7
18	22	5,8	5,8	99,5
20	1	,3	,3	99,7
21	1	,3	,3	100,0
Toplam	381	100,0	100,0	

Çizelge 5.4. incelendiğinde örnekleme oluşturan öğrencilerin 1'i (%0,3) 13 yaşında, 15'i (% 3,9) 14 yaşında, 138'i (% 36,2) 15 yaşında, 84'ü (% 22,0) 16 yaşında, 119'u (% 31,2) 17 yaşında, 22'si (% 5,8) 18 yaşında, 1'i (% 0,3) 20 yaşında ve yine 1'i (% 0,3) 21 yaşındadır.

Çizelge 5.5. Sınıf Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
9	190	49,9	49,9	49,9
10	124	32,5	32,5	82,4
11	67	17,6	17,6	100,0
Toplam	381	100,0	100,0	

Çizelge 5.5. de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğrencilerin 190'ı 9. sınıfta (%49,9), 124'ü 10. sınıfta (%32,5) ve 67'si ise 11. sınıftadır (% 17,6) .

Çizelge 5.6. Bölüm Değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Sözel	85	22,3	22,3	22,3
Sayısal	42	11,0	11,0	33,3
Eşit ağırlık	97	25,5	25,5	58,8
Meslek lisesi	156	40,9	40,9	99,7
Diğer	1	,3	,3	100,0
Toplam	381	100,0	100,0	

Öğrencilerin 85'i sözel bölümde (% 22,3), 42'si sayısal bölümde (%11,0), 42'si sayısal bölümde (%11,0) 97'si eşit ağırlıkta (%25,5), 156'si meslek lisesinde (%40,9) eğitim görmektedir (bkz. Çizelge 5.6.).

Çizelge 5.7. Baba Mesleği Değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
İşçi	72	18,9	19,5	19,5
Memur	29	7,6	7,9	27,4
Esnaf	53	13,9	14,4	41,7
Mühendis	10	2,6	2,7	44,4
Diğer	144	37,8	39,0	83,5
Emekli	54	14,2	14,6	98,1
İssiz	7	1,8	1,9	100,0
Toplam	369	96,9	100,0	
Boş	12	3,1		
Toplam	381	100,0		

Çizelge 5.7. incelendiğinde öğrencilerin baba mesleğine göre 72'si (% 18,9) işçi, 29'u (% 7,6) memur, 53'ü (% 13,9) esnaf, 10'u (% 2,6) mühendis, 144'ü (% 37,8) diğer mesleklerden, 54'ü (% 14,2) emekli, 7'si (% 1,8) işsizdir ve 12 öğrenci (% 3,1) bu maddeyi yanıtlamamıştır.

Çizelge 5.8. Anne Mesleği Değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
İşçi	22	5,8	5,8	5,8
Memur	4	1,0	1,0	6,8
Esnaf	6	1,6	1,6	8,4
Mühendis	3	,8	,8	9,2
Diğer	51	13,4	13,4	22,6
Emekli	9	2,4	2,4	24,9
Ev hanımı	286	75,1	75,1	100,0
Toplam	381	100,0	100,0	

Çizelge 5.8. de ise öğrencilerin anne mesleğine göre 22'si (% 5,8) işçi, 4'ü (% 1,0) memur, 6'sı (% 1,6) esnaf, 3'ü (%0,8) mühendis, 51'i (%13,4) diğer mesleklerden, 9'u (%2,4) emekli, 286'si (% 75,1) olduğu görülecektir.

Çizelge 5.9. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okumaz	3	,8	,8	,8
Okuryazar	3	,8	,8	1,6
İlkokul	119	31,2	32,1	33,7
Ortaokul	97	25,5	26,1	59,8
Lise	115	30,2	31,0	90,8
Üniversite	32	8,4	8,6	99,5
Lisansüstü	2	,5	,5	100,0
Toplam	371	97,4	100,0	
Boş	10	2,6		
Toplam	381	100,0		

Çizelge 5.9. babanın eğitim düzeyinin 3'ünün (% 0,8) okumaz olduğunu, 3'ünün (% 0,8) okuryazar olduğunu, 119'unun (% 31,2) ilkokul mezunu olduğunu, 97'sinin (% 25,5) ortaokul mezunu olduğunu, 115'inin (% 30,2) lise mezunu olduğunu, 32'sinin (% 8,4) üniversite mezunu olduğunu, 2'sinin (% 0,5) lisansüstü düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. 10 öğrenci (% 2,6) ise bu soruyu boş bırakmıştır.

Çizelge 5.10. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okumaz	16	4,2	4,2	4,2
Okuryazar	13	3,4	3,4	7,6
İlkokul	168	44,1	44,1	51,7
Ortaokul	88	23,1	23,1	74,8
Lise	80	21,0	21,0	95,8
Üniversite	16	4,2	4,2	100,0
Toplam	381	100,0	100,0	

Çizelge 5.10. ise bize annenin eğitim düzeyinin 16'sinin (% 4,2) okumaz olduğunu, 13'ünün (% 3,4) okuryazar olduğunu, 168'inin (% 44,1) ilkokul mezunu olduğunu, 88'inin (% 23,1) ortaokul mezunu olduğunu, 80'inin (% 21,0) lise mezunu olduğunu, 16'sinin (% 4,2) üniversite mezunu olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 5.11. Ev Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Lojman	14	3,7	3,7	3,7
Kira	93	24,4	24,5	28,2
Kendi	260	68,2	68,4	96,6
Diğer	13	3,4	3,4	100,0
Toplam	380	99,7	100,0	
Boş	1	,3		
Toplam	381	100,0		

Çizelge 5.11. incelendiğinde örneklemdaki ev değişkenine göre 14 kişi (% 3,7) lojmanda, 93 kişi (% 24,4) kiracı olarak, 260 kişi (% 68,2) kendi evinde, 13 kişi (% 3,4) diğer koşullarda yerleşmektedir. Bir kişi (% 0,3) boş bırakmıştır.

Çizelge 5.12. Gelir Düzeyi Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	6	1,6	1,6	1,6
Ortanın altı	24	6,3	6,3	7,9
Orta	235	61,7	61,7	69,6
Ortanın üstü	100	26,2	26,2	95,8
Yüksek	16	4,2	4,2	100,0
Toplam	381	100,0	100,0	

Örnekleme grubundaki öğrenciler kendilerini gelir düzeyi olarak, 6'si (% 1,6) düşük, 24'ü (% 6,3) ortanın altı, 235'i (% 61,7) orta, 100'ü (% 26,2) ortanın üstü, 16'sı (% 4,2) yüksek bulmaktadır (Çizelge 5.12.).

Çizelge 5.13. Birey Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
2	4	1,0	1,1	1,1
3	36	9,4	9,5	10,5
4	182	47,8	47,9	58,4
5	107	28,1	28,2	86,6
6	51	13,4	13,4	100,0
Toplam	380	99,7	100,0	
Boş	1	,3		
Toplam	381	100,0		

Çizelge 5.13.'de görüldüğü gibi ailedeki birey değişkenine göre, ailede 2 kişi olanlar 4 (% 1,0), ailede 3 kişi olanlar 36 (% 9,4), ailede 4 kişi olanlar 182 (% 47,8), ailede 5 kişi olanlar 107 (% 28,1), ailede 6 kişi olanlar 51 kişidir (% 13,4).

ALT BOYUTLARININ İÇ TUTARLILIK KATSAYILARI

Çizelge 5.14. Alt Boyutlarının iç tutarlılık Katsayıları

Faktör	Alpha	Spearman	Guttman
1	,889	,873	,872
2	,810	,797	,786
3	,838	,808	,808
4	,765	,705	,704
5	,714	,678	,610
6	,854	,790	,791
7	,804	,749	,748
8	,745	,613	,613
9	,780	,746	,736
10	,736	,682	,676
11	,788	,632	,632
12	,677	,577	,572
13	,629	,591	,591
14	,715	,632	,631
15	,639	,508	,501
Genel	,950	,829	,818

MADDE TOPLAM - MADDE KALAN ANALİZLERİ

Çizelge 5.15 Madde Toplam Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam (Item-Toplam)			Madde Kalan (Item-Reminder)		
	N	r	p	N	r	p
ikmad_01	379	,641	,000	379	,625	,000
ikmad_02	379	,556	,000	379	,538	,000
ikmad_03	379	,500	,000	379	,478	,000
ikmad_04	379	,592	,000	379	,573	,000
ikmad_05	379	,234	,000	379	,203	,000
ikmad_06	379	,208	,041	379	,279	,000
ikmad_07	379	,580	,000	379	,559	,000
ikmad_08	379	,586	,000	379	,566	,000
ikmad_09	379	,651	,000	379	,635	,000
ikmad_10	379	,644	,000	379	,627	,000
ikmad_11	379	,461	,000	379	,440	,000
ikmad_12	379	,584	,000	379	,564	,000
ikmad_13	379	,538	,000	379	,517	,000
ikmad_14	379	,641	,000	379	,625	,000
ikmad_15	379	,554	,000	379	,531	,000
ikmad_16	379	,560	,000	379	,540	,000
ikmad_17	379	,448	,000	379	,423	,000

Çizelge 5.15 devamı

ikmad_18	379	,587	,000	379	,565	,000
ikmad_19	379	,613	,000	379	,595	,000
ikmad_20	379	,619	,000	379	,601	,000
ikmad_21	379	,499	,000	379	,475	,000
ikmad_22	379	,594	,000	379	,574	,000
ikmad_23	379	,519	,000	379	,498	,000
ikmad_24	379	,586	,000	379	,567	,000
ikmad_25	379	,647	,000	379	,630	,000
ikmad_26	379	,617	,000	379	,598	,000
ikmad_27	379	,604	,000	379	,587	,000
ikmad_28	379	,547	,000	379	,527	,000
ikmad_29	379	,585	,000	379	,566	,000
ikmad_30	379	,520	,000	379	,499	,000
ikmad_31	379	,500	,000	379	,479	,000
ikmad_32	379	,350	,000	379	,324	,000
ikmad_33	379	,412	,000	379	,386	,000
ikmad_34	379	,389	,000	379	,365	,000
ikmad_35	379	,648	,000	379	,631	,000
ikmad_36	379	,696	,000	379	,679	,000
ikmad_37	379	,643	,000	379	,625	,000
ikmad_38	379	,660	,000	379	,643	,000
ikmad_39	379	,492	,000	379	,470	,000
ikmad_40	379	,447	,000	379	,423	,000
ikmad_41	379	,473	,000	379	,451	,000
ikmad_42	379	,593	,000	379	,574	,000
ikmad_43	379	,603	,000	379	,586	,000
ikmad_44	379	,627	,000	379	,610	,000
ikmad_45	379	,616	,000	379	,598	,000
ikmad_46	379	,614	,000	379	,594	,000
ikmad_47	379	,586	,000	379	,566	,000
ikmad_48	379	,532	,000	379	,510	,000
ikmad_49	379	,572	,000	379	,551	,000
ikmad_50	379	,546	,000	379	,525	,000
ikmad_51	379	,585	,000	379	,564	,000
ikmad_52	379	,525	,000	379	,504	,000
ikmad_53	379	,461	,000	379	,431	,000
ikmad_54	379	,600	,000	379	,581	,000
ikmad_55	379	,578	,000	379	,557	,000
ikmad_56	379	,540	,000	379	,519	,000
ikmad_57	379	,577	,000	379	,557	,000
ikmad_58	379	,314	,000	379	,282	,000
ikmad_59	379	,566	,000	379	,543	,000
ikmad_60	379	,221	,005	379	-,055	,000
ikmad_61	379	,259	,000	379	,226	,000
ikmad_62	379	,148	,040	379	,115	,000
ikmad_63	379	,193	,023	379	,162	,000

Çizelge 5.15 devamı

ikmad_64	379	,161	,005	379	,130	,000
ikmad_65	379	,172	,003	379	,140	,000
ikmad_66	379	,160	,005	379	,127	,000
ikmad_67	379	,205	,001	379	,172	,000
ikmad_68	379	,261	,000	379	,229	,000
ikmad_69	379	,179	,002	379	,147	,000
ikmad_70	379	,197	,001	379	,169	,000
ikmad_71	379	,111	,045	379	,177	,000

Çizelge 5.15.'de görüldüğü üzere, madde toplam ve madde kalan korelasyonlarını belirlemek amacıyla yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, tüm maddelerin toplam puanla olan korelasyonları pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Çizelge 5.16. Madde Toplam Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Madde	Grup	Betimsel Değerler				t Testi		
		N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	sd	p
Madde 1	Alt	103	1.01	.094	.009	-28.152	204	p<.001
	Üst	103	2.92	.712	.067			
Madde 2	Alt	103	1.00	.000	.000	-21.946	204	p<.001
	Üst	103	2.14	.551	.052			
Madde 3	Alt	103	1.29	.458	.043	-30.523	204	p<.001
	Üst	103	4.08	.850	.080			
Madde 4	Alt	103	1.52	.502	.047	-52.335	204	p<.001
	Üst	103	4.00	.000	.000			
Madde 5	Alt	103	1.00	.000	.000	-26.569	204	p<.001
	Üst	103	2.82	.726	.069			
Madde 6	Alt	103	1.00	.000	.000	-10.734	204	p<.001
	Üst	103	1.80	.792	.075			
Madde 7	Alt	103	1.00	.000	.000	-22.002	204	p<.001
	Üst	103	2.41	.679	.064			
Madde 8	Alt	103	1.77	.424	.040	-55.701	204	p<.001
	Üst	103	4.00	.000	.000			
Madde 9	Alt	103	1.00	.000	.000	-21.808	204	p<.001
	Üst	103	2.39	.676	.064			
Madde 10	Alt	103	1.38	.486	.046	-57.126	204	p<.001
	Üst	103	4.00	.000	.000			
Madde 11	Alt	103	1.00	.000	.000	-3.629	204	p<.001
	Üst	103	1.25	.729	.069			

Çizelge 5.16. devamı

Madde 12	Alt	103	1.00	.000	.000	-14.680	204	p<.001
	Üst	103	1.29	.666	.063			
Madde 13	Alt	103	1.00	.000	.000	-16.365	204	p<.001
	Üst	103	1.49	.816	.077			
Madde 14	Alt	103	1.00	.000	.000	-10.000	204	p<.001
	Üst	103	4.00	.000	.000			
Madde 15	Alt	103	1.56	.498	.047	-51.767	204	p<.001
	Üst	103	4.00	.000	.000			
Madde 16	Alt	103	1.00	.000	.000	-18.035	204	p<.001
	Üst	103	3.02	.771	.073			
Madde 17	Alt	103	1.00	.000	.000	-22.132	204	p<.001
	Üst	103	2.54	.734	.069			
Madde 18	Alt	103	1.12	.322	.030	-25.280	204	p<.001
	Üst	103	2.95	.695	.066			
Madde 19	Alt	103	1.00	.000	.000	-23.679	204	p<.001
	Üst	103	2.30	.583	.055			
Madde 20	Alt	103	1.10	.299	.028	-26.936	204	p<.001
	Üst	103	3.14	.746	.070			
Madde 21	Alt	103	1.59	.494	.047	-36.892	204	p<.001
	Üst	103	3.80	.399	.038			
Madde 22	Alt	103	1.13	.332	.031	-42.072	204	p<.001
	Üst	103	3.52	.502	.047			
Madde 23	Alt	103	1.00	.000	.000	-15.190	204	p<.001
	Üst	103	2.21	.840	.079			
Madde 24	Alt	103	1.00	.000	.000	-25.349	204	p<.001
	Üst	103	2.71	.716	.068			
Madde 25	Alt	103	1.00	.000	.000	-17.774	204	p<.001
	Üst	103	1.58	.790	.075			
Madde 26	Alt	103	1.00	.000	.000	-19.319	204	p<.001
	Üst	103	2.12	.611	.058			
Madde 27	Alt	103	1.00	.000	.000	-10.090	204	p<.001
	Üst	103	1.86	.899	.085			
Madde 28	Alt	103	1.29	.458	.043	-30.523	204	p<.001
	Üst	103	4.08	.850	.080			
Madde 29	Alt	103	1.00	.000	.000	-13.808	204	p<.001
	Üst	103	1.26	.720	.068			
Madde 30	Alt	103	1.00	.000	.000	-25.675	204	p<.001
	Üst	103	2.85	.762	.072			
Madde 31	Alt	103	1.00	.000	.000	-42.818	204	p<.001
	Üst	103	3.34	.578	.055			
Madde 32	Alt	103	1.00	.000	.000	-14.960	204	p<.001
	Üst	103	1.38	.819	.077			
Madde 33	Alt	103	1.00	.000	.000	-22.484	204	p<.001
	Üst	103	2.51	.710	.067			

Çizelge 5.16. devamı

Madde 34	Alt	103	1.00	.000	.000	-28.047	204	p<.001
	Üst	103	3.03	.765	.072			
Madde 35	Alt	103	1.00	.000	.000	-22.211	204	p<.001
	Üst	103	2.43	.681	.064			
Madde 36	Alt	103	1.00	.000	.000	-52.369	204	p<.001
	Üst	103	3.32	.469	.044			
Madde 38	Alt	103	1.00	.000	.000	-10.200	204	p<.001
	Üst	103	1.91	.945	.089			
Madde 39	Alt	103	1.27	.445	.042	-39.766	204	p<.001
	Üst	103	3.69	.466	.044			
Madde 40	Alt	103	1,36	0,482	0,054	-35,881	204	p<.001
	Üst	103	4,16	0,511	0,057			
Madde 41	Alt	103	1.00	.000	.000	-18.810	204	p<.001
	Üst	103	1.70	.837	.079			
Madde 42	Alt	103	1.00	.000	.000	-15.250	204	p<.001
	Üst	103	1.38	.774	.073			
Madde 43	Alt	103	1.70	.462	.044	-52.783	204	p<.001
	Üst	103	4.00	.000	.000			
Madde 44	Alt	103	1.00	.000	.000	-27.748	204	p<.001
	Üst	103	2.18	.450	.042			
Madde 45	Alt	103	1,62	0,489	0,054	-35,930	204	p<.001
	Üst	103	4,30	0,459	0,051			
Madde 46	Alt	103	1,35	0,479	0,053	-39,915	204	p<.001
	Üst	103	4,37	0,486	0,054			
Madde 47	Alt	103	1,37	0,486	0,054	-40,030	204	p<.001
	Üst	103	4,22	0,418	0,046			
Madde 48	Alt	103	1,68	0,470	0,052	-38,449	204	p<.001
	Üst	103	4,59	0,494	0,055			
Madde 49	Alt	103	1,33	0,474	0,053	-37,847	204	p<.001
	Üst	103	4,21	0,493	0,055			
Madde 50	Alt	103	1,74	0,441	0,049	-42,323	204	p<.001
	Üst	103	4,72	0,454	0,050			
Madde 51	Alt	103	1,57	0,498	0,055	-36,171	204	p<.001
	Üst	103	4,33	0,474	0,053			
Madde 52	Alt	103	1.00	.000	.000	-25.349	204	p<.001
	Üst	103	2.71	.716	.068			
Madde 53	Alt	103	1,73	0,448	0,050	-43,150	204	p<.001
	Üst	103	4,74	0,441	0,049			
Madde 54	Alt	103	1,35	0,479	0,053	-40,421	204	p<.001
	Üst	103	4,25	0,434	0,048			
Madde 55	Alt	103	1,49	0,503	0,056	-37,020	204	p<.001
	Üst	103	4,30	0,459	0,051			
Madde 56	Alt	103	1,72	0,454	0,050	-39,443	204	p<.001
	Üst	103	4,63	0,486	0,054			

Çizelge 5.16. devamı

Madde 57	Alt	103	1,35	0,479	0,053	-39,866	204	p<.001
	Üst	103	4,20	0,431	0,048			
Madde 58	Alt	103	1,47	0,502	0,056	-30,794	204	p<.001
	Üst	103	4,04	0,558	0,062			
Madde 59	Alt	103	1,62	0,489	0,054	-35,882	204	p<.001
	Üst	103	4,32	0,470	0,052			
Madde 60	Alt	103	1,74	0,441	0,049	-41,044	204	p<.001
	Üst	103	4,68	0,470	0,052			
Madde 61	Alt	103	1,68	0,470	0,052	-39,932	204	p<.001
	Üst	103	4,65	0,479	0,053			
Madde 62	Alt	103	1,37	0,486	0,054	-39,370	204	p<.001
	Üst	103	4,40	0,492	0,055			
Madde 63	Alt	103	1,33	0,474	0,053	-40,380	204	p<.001
	Üst	103	4,30	0,459	0,051			
Madde 64	Alt	103	1,62	0,489	0,054	-35,882	204	p<.001
	Üst	103	4,32	0,470	0,052			
Madde 65	Alt	103	1,48	0,503	0,056	-33,624	204	p<.001
	Üst	103	4,16	0,511	0,057			
Madde 66	Alt	103	1,72	0,454	0,050	-37,635	204	p<.001
	Üst	103	4,54	0,501	0,056			
Madde 67	Alt	103	1,36	0,482	0,054	-35,881	204	p<.001
	Üst	103	4,16	0,511	0,057			
Madde 68	Alt	103	1,33	0,474	0,053	-40,237	204	p<.001
	Üst	103	4,36	0,482	0,054			
Madde 69	Alt	103	1.00	.000	.000	-10.090	204	p<.001
	Üst	103	1.86	.899	.085			
Madde 70	Alt	103	1,33	0,474	0,053	-40,236	204	p<.001
	Üst	103	4,35	0,479	0,053			
Madde 71	Alt	103	1,72	0,454	0,050	-41,641	204	p<.001
	Üst	103	4,70	0,459	0,051			

Çizelge 5.16.'da da belirtildiği gibi, ölçeği oluşturan maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm test maddeleri için p<.001 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, testte yüksek puan alanlar ile düşük puan alanlar arasında yapılan analize dayanarak testin amaçladığı özelliği ölçme konusunda belirleyici /ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Çizelge 5.17. Faktörlerin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	Betimsel Değerler				t Testi		
		N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	sd	p
Faktör 1	Alt	103	22,32	7,811	,770	-29,413	204	p<.001
	Üst	103	47,92	4,127	,407			
Faktör 2	Alt	103	12,96	3,673	,362	-35,611	204	p<.001
	Üst	103	29,28	2,854	,281			
Faktör 3	Alt	103	12,11	3,214	,317	-34,819	204	p<.001
	Üst	103	25,50	2,218	,219			
Faktör 4	Alt	103	7,85	2,060	,203	-34,327	204	p<.001
	Üst	103	16,63	1,578	,155			
Faktör 5	Alt	103	3,95	,954	,094	-43,277	204	p<.001
	Üst	103	11,22	1,414	,139			
Faktör 6	Alt	103	8,54	2,239	,221	-39,869	204	p<.001
	Üst	103	18,49	1,179	,116			
Faktör 7	Alt	103	8,41	2,277	,224	-33,192	204	p<.001
	Üst	103	17,27	1,470	,145			
Faktör 8	Alt	103	8,70	2,388	,235	-31,067	204	p<.001
	Üst	103	17,13	1,370	,135			
Faktör 9	Alt	103	14,53	4,242	,418	-29,203	204	p<.001
	Üst	103	29,19	2,822	,278			
Faktör 10	Alt	103	8,35	2,558	,252	-29,034	204	p<.001
	Üst	103	17,52	1,934	,191			
Faktör 11	Alt	103	8,18	1,786	,176	-31,108	204	p<.001
	Üst	103	15,74	1,698	,167			
Faktör 12	Alt	103	4,16	1,251	,123	-41,748	204	p<.001
	Üst	103	12,50	1,596	,157			
Faktör 13	Alt	103	4,20	1,224	,121	-37,494	204	p<.001
	Üst	103	12,03	1,729	,170			
Faktör 14	Alt	103	5,29	1,348	,133	-33,702	204	p<.001
	Üst	103	11,12	1,123	,111			
Faktör 15	Alt	103	4,20	1,224	,121	-42,652	204	p<.001
	Üst	103	12,03	1,403	,138			

Çizelge 5.17.'de görüldüğü gibi, ölçeği oluşturan faktörlerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm test faktörleri için p<.001 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, testte yüksek puan alanlar ile düşük puan alanlar arasında yapılan analize dayanarak testin amaçladığı özelliği ölçme konusunda belirleyici /ayırt edici olduğunu göstermektedir.

5.3. Kriter Geçerliliği İle İlgili Bulgular

Ek Çizelge 5.18’de görüleceği üzere, ölçeğin kriter geçerliğini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekle sınıf ortamı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda elıştırılan ölçeğin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, öğrenci etkinlikleri alt boyutu ile sınıf ortamı ölçeğinin sınıf aktiviteleri alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin güvenlik ve yol gösterme alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin öğretmen desteği alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin güvenlik, idare ve yol gösterme alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin görev dağılımı alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin çete aktiviteleri alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin düzen ve organizasyon alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin idare alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin kuralların belirgin olması alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin idare ve ders yönetimi alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin öğretmen kontrolü alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin öğrencilerin akademik yönlendirilmesi alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin öğretmenlerin yenilikleri kullanması alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 5.18. Sınıf Ortamı Ölçeği Alt Boyutları İle Sınıf İklimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları (N=47)

SINIF ORTAMI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI		SINIF İKLİMİ ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI								
		Sınıf aktiviteleri	Birleştirme	Öğretmen desteği	Görev dağılımı	Yarışma (başarı için)	Düzen ve organizasyon	Kuralların belirgin olması	Öğretmen kontrolü	Öğretmenlerin yenilikleri kullanması
Öğretmen öğrenci ilişkisi	r	0,049	-0,097	0,373	0,249	0,038	-0,127	0,166	-0,083	-0,046
	p	0,744	0,516	0,028	0,091	0,800	0,396	0,266	0,579	0,758
Güvenlik	r	-0,079	-0,001	-0,041	0,294	0,061	-0,005	0,083	-0,005	-0,227
	p	0,598	0,995	0,785	0,045	0,685	0,973	0,580	0,972	0,125
İdare	r	0,003	-0,159	-0,038	0,330	-0,104	0,001	0,316	0,336	-0,090
	p	0,984	0,284	0,798	0,023	0,487	0,996	0,036	0,038	0,549
Öğrencilerin akademik yönlendirilmesi	r	-0,014	-0,045	-0,080	0,223	0,035	-0,058	-0,026	-0,147	0,381
	p	0,924	0,766	0,593	0,132	0,815	0,700	0,861	0,323	0,028
Öğrencilerin davranışsal değerleri	r	-0,056	-0,022	-0,114	0,201	-0,078	-0,048	0,080	-0,056	-0,211
	p	0,707	0,884	0,446	0,176	0,604	0,747	0,592	0,708	0,154
Yol gösterme	r	0,075	0,074	0,348	0,307	0,039	0,054	0,226	0,005	-0,120
	p	0,618	0,619	0,022	0,036	0,796	0,718	0,126	0,973	0,420
Öğrenciler arası ilişkiler	r	0,381	0,003	0,079	-0,014	-0,118	-0,047	-0,021	0,000	-0,268
	p	0,028	0,983	0,596	0,925	0,429	0,753	0,886	0,998	0,069
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	r	0,012	-0,109	-0,125	0,152	-0,027	-0,235	0,021	0,074	-0,137
	p	0,938	0,465	0,401	0,308	0,858	0,112	0,890	0,623	0,360
Ders Yönetimi	r	-0,030	0,147	-0,066	0,051	-0,007	-0,038	0,084	0,369	0,024
	p	0,840	0,326	0,657	0,736	0,961	0,797	0,576	0,026	0,875
Öğrenci etkinlikleri	r	0,319	-0,135	-0,053	0,283	0,055	-0,089	0,114	0,056	-0,059
	p	0,032	0,366	0,724	0,054	0,713	0,552	0,447	0,709	0,691
Güvende hissetme	r	0,148	0,054	-0,053	0,301	0,269	-0,088	-0,079	0,102	0,252
	p	0,322	0,719	0,725	0,039	0,067	0,557	0,596	0,494	0,087
Çete Aktiviteleri	r	0,103	-0,140	-0,126	-0,190	0,124	-0,322	-0,195	0,057	0,144
	p	0,490	0,347	0,398	0,200	0,407	0,027	0,188	0,702	0,335
Cinsel taciz	r	0,118	-0,113	0,074	0,278	0,103	0,091	0,264	0,269	0,157
	p	0,428	0,449	0,623	0,059	0,489	0,545	0,073	0,067	0,293
Kopya çekme	r	-0,210	0,026	0,075	-0,152	-0,252	-0,154	-0,055	-0,217	0,079
	p	0,157	0,863	0,617	0,309	0,087	0,302	0,713	0,142	0,597
Cinsiyet ayrımı	r	-0,047	-0,218	0,193	-0,146	0,177	-0,036	-0,158	-0,031	0,073
	p	0,753	0,142	0,194	0,328	0,233	0,811	0,290	0,836	0,626

BÖLÜM VI

6. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Örnekleme 1 için yapılan ölçek maddelerinin dilsel eşdeğerliklerini belirleyen çalışma sonucunda ölçekte bulunan tüm maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum tercüme edilen tüm ifadelerin maddelerin İngilizce formuyla aynı anlama geldiği sonucunu doğurmaktadır. Bir başka deyişle İngilizce ve Türkçe maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Aynı zamanda ölçek faktörlerinin dilsel eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, ölçekte bulunan tüm faktörlerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum faktörlerin dilsel eşdeğerliğe sahip oldukları sonucu ortaya koymaktadır.

Örnekleme 2 için madde toplam ve madde kalan korelasyonlarını belirlemek amacıyla yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, tüm maddelerin toplam puanla olan korelasyonları pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ölçeği oluşturan maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm test maddeleri için $p < .001$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, testte yüksek puan alanlar ile düşük puan alanlar arasında yapılan analize dayanarak testin amaçladığı özelliği ölçme konusunda belirleyici /ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Ölçeği oluşturan faktörlerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm test faktörleri için $p < .001$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, testte yüksek puan alanlar ile düşük puan alanlar arasında

yapılan analize dayanarak testin amaçladığı özelliği ölçme konusunda belirleyici /ayrıt edici olduğunu göstermektedir.

Örnekleme 3'te ise, ölçeğin kriter geçerliğini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekle sınıf ortamı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, öğrenci etkinlikleri alt boyutu ile sınıf ortamı ölçeğinin sınıf aktiviteleri alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin güvenlik ve yol gösterme alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin öğretmen desteği alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin güvenlik, idare ve yol gösterme alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin görev dağılımı alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin çete aktiviteleri alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin düzen ve organizasyon alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin idare alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin kuralların belirgin olması alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin idare ve ders yönetimi alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin öğretmen kontrolü alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde; geliştirilen ölçeğin öğrencilerin akademik yönlendirilmesi alt boyutları ile sınıf ortamı ölçeğinin öğretmenlerin yenilikleri kullanması alt boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Yapılan bütün bu analizler ölçeğin Türkiye koşullarında kullanılabilir, dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu ölçek, okul iklimi ölçmek amacıyla güvenilir bir şekilde kullanılabilir.

6.2. Öneriler

- Okul iklimi kavramının okullarda eğitim kademelerindeki tüm yetkililer ve rehberlik servisleri tarafından tanımlanabilir hale getirilmesi.
- Okulların iklim iyileştirme ve geliştirmeleri için uzmanlardan destek alınabilmesi.
- Okullarda şiddeti engellemek için okul iklimi araştırmaları artırılması.
- Öğrencilerin ihtiyaçları ve problemleri ile ilgili araştırmalar yapılması ve çözüm önerileri geliştirilmesi.

- Okullarda karar vericilerin eğitim ve öğretim konusunda sürekli olarak kendini yetiştirip geliştirmesinin sağlanması.

EKLER

EK 1

This research is conducted in Yeditepe University – Social Sciences Institute/ Educational Administration and Inspection Master’s Program and will be used in a master thesis. First, you are invited to complete a questionnaire in English, and second, two weeks later, the same in Turkish. Your participation will help create a more accurate and usable study. Please answer **all** questions objectively and truly. Participation in the study will be completely anonymous. You will not be asked to put your name on any of the questionnaires. Please just put the same nicknames on both questionnaires.

This questionnaire consists of two sections. First section contains some personal questions. In the second section, you will find 71 questions regarding “School Climate”.

By participating this study, you will be making a contribution to the information known about school climate. It is very important that you give your view. I hope you will participate to this questionnaire and answer all questions objectively and thoroughly. I thank you for your help and cooperation.

Yelda Acarbay

Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Gender: <input type="radio"/> Male <input type="radio"/> Female	Age:	Class (Level):
Nickname:		

School Climate Survey	Strongly disagree	Disagree	Neither disagree or agree	Agree	Strongly agree
	1	2	3	4	5
1. Teachers in this school like their students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Teachers in this school are on the side of their students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Teachers give students the grades they deserve.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Teachers help students to be friendly and kind to each other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Cheating is not a problem at our school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Teachers don't really try to catch students who cheat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Teachers are willing to help students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Teachers are patient when a student has a trouble learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Teachers make extra efforts to help students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Teachers understand and meet the needs of each student.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Teachers praise students more often than they scold them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Teachers are fair to students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Teachers treat each student as an individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Teachers explain carefully so that students can get their work done.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Students usually feel safe in the school building.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Teachers and other workers feel safe in the building before and after school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. People are not afraid to come to school for meetings and programs in the evenings.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Classrooms are usually clean and neat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. The school building is kept in good repair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. The school building is kept clean and neat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. The school grounds are neat and attractive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. The administrators in this school listen to student ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. The administrators in this school talk often with the teachers and parents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. The administrators in this school set high standards and let teachers, students, and parents know what these standards are.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

School Climate Survey	Strongly disagree	Disagree	Neither disagree or agree	Agree	Strongly agree
25. The administrators set a good example by working hard themselves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. The administrators in this school are willing to hear student complaints and opinions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Teachers and students help decide what happens in this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. In this school, students are interested in learning new things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Teachers and students understand why they are in school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Students in this school have fun but also work hard on their studies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Students work hard to complete their school assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. If one student makes fun of someone, other students do not join in.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Students in this school are well-behaved even when teachers are not watching them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Most students would do their work even if the teacher stepped out of the classroom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Teachers or counselors encourage students to think about their future.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Teachers or counselors help students plan for future classes and for future jobs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Teachers or counselors help students with personal problems.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Students in this school can get help and advice from teachers or counselors.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Students care about each other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Students respect each other.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Students want to be friends with one another.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Students have a sense of belonging in this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Parents and members of the community attend school meeting and other activities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Most people in the community help the school in one way or another.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Community attendance at school meetings and programs is good.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Community groups honor student achievement in learning, music, drama and sports.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. There is a clear set of rules for students to follow in this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Taking attendance and other tasks do not interfere with classroom teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Teachers spend almost all classroom time in learning activities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

School Climate Survey	Strongly disagree	Disagree	Neither disagree or agree	Agree	Strongly agree
50. Most classroom time is spent talking about classwork or assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Students in this school usually have assigned schoolwork to do.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Teachers use class time to help students learn assigned work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Outside interruptions of the classroom are few.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Students are able to take part in school activities in which they are interested.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Students can be in sports, music and plays even if they are not very talented.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Students are comfortable staying after school for activities such as sports and music.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Students can take part in sports and other school activities even if their families can not afford it.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. I have seen students cheat on tests.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. I feel safe at school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. I think some students bring weapons to school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. I think our school needs a policeman on the campus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. The real troublemakers don't get disciplined.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. I know that some students are gang members.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Students who are members of gangs sometimes try to scare other students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. I have seen samples of gang graffiti (or symbols) at school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Teachers treat girls better than the boys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Boys are seen as smarter than girls in most classes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Girls sometimes have to put up with boys making "dirty" comments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. The male students don't seem to know the difference between "flirting" and verbal sexual harassment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. It seems that female students are not treated as seriously as males regarding career decisions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Female students here have to put up with uninvited sexually suggestive looks or gestures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 2

Değerli Arkadaşlarım,

Bu araştırma, Yeditepe Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Denetimi ve Yönetimi Yüksek Lisans Programı'nda tez çalışması için yapılmaktadır.

Sorulara, samimi, objektif ve tarafsız olarak cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm anketi dolduracak olanların kişisel bilgileriyle ilgili sorular içermektedir. İkinci bölümde ise "Okul İklimi" ile ilgili 71 soru ve görüş bildirme alanı yer almaktadır.

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olacağından, cevaplarınızın gerçek anlamda tutum ve görüşlerinizi yansıtması çok önemlidir. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza da gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Ankette yer alan soruların tümünü içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder , saygılarımı sunarım.

Yelda Acarbay

Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kız	2-Yaşınız:	Kaçıncı Sınıfta Okuyorsunuz?...
Hangi Bölümde Eğitim görüyorsunuz?: <input type="radio"/> Sözel <input type="radio"/> Sayısal <input type="radio"/> Eşit Ağırlık <input type="radio"/> Diğer <input type="radio"/> Meslek Lisesi Bölüm (lütfen belirtiniz).....		
Babanızın Mesleği: <input type="radio"/> İşçi <input type="radio"/> Memur <input type="radio"/> Küçük esnaf (bakkal, lokantacı vb.) <input type="radio"/> Mühendis/doktor/avukat vb. <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz)		<input type="radio"/> Çalışmıyor çünkü, <input type="radio"/> Emekli <input type="radio"/> İşsiz
Annenizin Mesleği: <input type="radio"/> İşçi <input type="radio"/> Memur <input type="radio"/> Küçük esnaf (bakkal, lokantacı vb.) <input type="radio"/> Mühendis/doktor/avukat vb. <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz)		<input type="radio"/> Çalışmıyor çünkü;
Anne ve Babanızın Eğitim Durumu:		
Baba <input type="radio"/> Okur yazar değil <input type="radio"/> Okur Yazar <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora		Anne <input type="radio"/> Okur yazar değil <input type="radio"/> Okur Yazar <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora
Oturduğunuz Ev: <input type="radio"/> Lojman <input type="radio"/> Kira <input type="radio"/> Kendimizin <input type="radio"/> Diğer (lütfen belirtiniz)		
Ailenizin toplam gelirini düşündüğünüzde aşağıdaki gelir grubundan hangisi size uygundur? <input type="radio"/> Düşük <input type="radio"/> Ortanın Altı <input type="radio"/> Orta <input type="radio"/> Ortanın Üstü <input type="radio"/> Yüksek		
Siz dahil ailenizdeki birey sayısı kaç kişidir? <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ve üstü		

Okul İklimi Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerini sever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinden yanadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Öğretmenler öğrencilere hak ettikleri notları verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve nazik olmasına yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Bizim okulumuzda kopya çekme sorunu yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Öğretmenler kopya çeken öğrencileri aslında yakalamaya çalışmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Öğretmenler öğrencilere yardım etmeye isteklidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Öğretmenler, bir öğrencinin öğrenme sorunu olduğunda sabırlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Okul İklimi Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
9. Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarfeder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlar ve bu ihtiyaçlara cevap verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Öğretmenler öğrencileri azarladıklarından daha sık onları överler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Öğretmenler öğrencilere karşı adildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Öğretmenler öğrencilere bir birey oldukları bilinciyle davranır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için dikkatlice açıklamalarda bulunur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Öğrenciler genellikle okul binasında kendilerini güvende hisseder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Öğretmenler ve diğer çalışanlar dersten önce ve sonra okul binasında kendilerini güvende hisseder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. İnsanlar toplantılar ve programlar için akşam saatlerinde okula gelmekten korkmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Sınıflar genellikle temiz ve düzenlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Okul binası iyi durumda tutulur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Okul binası temiz ve düzenli tutulur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Okul alanı düzenli ve çekicidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Bu okuldaki idareciler öğrencilerin düşüncelerini dinler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Bu okuldaki idareciler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşurlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Bu okuldaki idareciler yüksek kriterler belirler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. İdareciler, kendileri de sıkı çalışarak iyi örnek olurlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Bu okuldaki idareciler öğrencilerin şikayetlerini ve fikirlerini duymaya isteklidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Öğretmenler ve öğrenciler bu okulda ne olacağı konusunda karar vermede yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Bu okulda, öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Öğretmenler ve öğrenciler niçin okulda olduklarını bilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Bu okuldaki öğrenciler eğlenirler ama aynı zamanda derslerine de sıkı çalışırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Öğrenciler okul ödevlerini bitirmek için sıkı çalışırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Eğer bir öğrenci biriyle alay ederse, diğer öğrenciler buna katılmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Okul İklimi Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
33. Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile, terbiyelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Öğrencilerin çoğu, öğretmen sınıftan dışarı çıksa bile, ödevlerini yapar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Öğretmenler ya da rehberler öğrencileri geleceklerini düşünmeye teşvik eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Öğretmenler ya da rehberler öğrencilerin gelecekteki dersleriyle ve meslekleriyle ilgili planlar yapmalarına yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Öğretmenler ya da rehberler, öğrencilere kişisel sorunlarını çözmede yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenlerden ya da rehberlerden yardım ve tavsiye alabilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Öğrenciler birbirlerini önemserler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Öğrenciler birbirlerine saygı duyar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Öğrenciler birbirleriyle arkadaş olmak ister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Öğrenciler kendilerini bu okula ait hisseder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetlere katılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Toplumdaki pek çok kişi bir şekilde okula yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Okuldaki toplantılara ve programlara toplumun katılımı iyidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Toplumdaki gruplar, öğrenmede, müzikte, oyunculukta ve sporda öğrenci başarılarını ödüllendirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Bu okuldaki öğrencilerin uyması gereken anlaşılır bir takım kurallar vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Yoklama almak ve diğer işler sınıftaki öğretime mani olmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Öğretmenler neredeyse bütün ders süresini öğrenme faaliyetleriyle geçirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Ders zamanının çoğu sınıf içi çalışma ya da ödevlerle ilgili konuşmakla geçer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Bu okuldaki öğrencilerin genellikle yapılacak okul ödevleri vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Öğretmenler, ders süresini öğrencilerin verilmiş olan ödevi anlamalarına yardımcı olmak için kullanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Dersin dışardan kesintiye uğratılması azdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Öğrenciler, ilgilendikleri okul faaliyetlerinde yer alabilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Öğrenciler çok yetenekli olmasalar da, sporda, müzikte ve tiyatro oyunlarında yer alabilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Öğrenciler, spor ve müzik gibi faaliyetler için dersten sonra okulda kalmaktan memnundur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Okul İklimi Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
57. Öğrenciler, aileleri maddi olarak karşılayamasa bile, spor ve diğer okul faaliyetlerinde yer alabilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Sınavlarda kopya çeken öğrenciler gördüm,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Okulda kendi güvende hissedirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Bazı öğrencilerin okula silah getirdiğini zannediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Okulumuzun kampüs içinde bir güvenlik görevlisine ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Asıl sorun çıkaranlar cezalandırılmıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Bazı öğrencilerin çete üyesi olduğunu biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Çete üyesi olan öğrenciler bazen diğer öğrencileri korkutmaya çalışır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Okulda çete duvar yazı (ya da sembolleri) örnekleri gördüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Öğretmenler kızlara erkeklerden daha iyi davranır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Sınıfların çoğunda erkekler kızlardan daha zeki görülür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Kızlar bazen çirkin yorumlarda bulunan erkeklere katlanmak zorunda kalır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Erkek öğrenciler flört etmekle sözlü cinsel taciz arasındaki farkı bilmiyor gibi görünüyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Kariyer kararlarıyla ilgili olarak kız öğrencilere, erkek öğrencilere olduğu kadar ciddiyetle yaklaşılmıyor gibi görünüyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Burada kız öğrenciler rahatsız edici cinsel imalar taşıyan bakışlara ve el kol hareketlerine katlanmak zorundadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 3

EK 4

KAYNAKLAR

- Akat, İ., 1992, Sanayi İşletmelerinde Kurumlaşma ve Şirket Kültürü, TOBB, Ankara.
- Akat, Ö., 1998, Uygulamaya Yönelik İşletme Politikası ve Stratejik Planlama, Bursa.
- Akat, İ., Budak, G., Budak, G., 1999, İşletme Yönetimi, İzmir.
- Akgün, A., 1992, “Sağlık Yöneticilerinin Yönetmel Davranışları ve Eğitimlerine İlişkin Bir Değerlendirme”, Ankara.
- Akıncı, Z. B., 1998, Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Aksu, A., 1994, “Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Altun, S.A., 2001, Örgüt Sağlığı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Atay, K., 2001, “Okul Kültürü”, Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi, Sayı: 23, s. 179-191.
- Aydın, M., 1986, Çağdaş Eğitim Denetimi, İM Eğitim araştırma Yayın ve Danışmanlık AŞ, Ankara.
- Aydın, M., 1993, Çağdaş Eğitim Denetimi, Personel Eğitim Merkezi, Yayın No:4, Ankara.
- Aydın, M., 1998, Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Bailey, S., 1990, ”The Relationship Styles of High School Principals and School Climate.” Distertation Abstract International, Vol.50, No.9.
- Bailey, S., 2002, Gender in Education. Wiley & Sons Inc., New York.
- Balcı, A., 1993, Etkili Okul, Uygulama ve Araştırma, Yavuz Dağıtım, Ankara.
- Bandura, A., 1977, Social Learning Theory, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Baron, R.A., Richardson D.R., 1994, Human Aggression, Plenum Press, New York.
- Barnard, C., 1994, The Functions of Executive, Harward University Press, Cambridge.
- Başaran, İ.E., 1982, Örgütsel Davranış, Ankara Üniversitesi E.B.F., Ankara.
- Başaran, İ.E., 1991, Örgütsel Davranış. (İkinci baskı), Gül Yayınevi, Ankara.

- Bloom, J.P., Sheerer, M., Britz, J., 1998, Blueprint for Action: Achieving Center-Based Change through Staff Development, New Horizons, Illinois.
- Burns, C.P., Roe, B.D., ve Ross, E.P., 1992, Teaching Reading in Today's Elementary Schools, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Bursalıoğlu, Z., 1987, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:154, Ankara.
- Can, H., 1992, Organizasyon ve Yönetim, Ankara.
- Capozzoli, T.K., McVey, S., 2000, Kids Killing Kids, Managing Violence and Gang in Schools, New York.
- Celep, C., 1997, "Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu" Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Ocak/Şubat, İstanbul.
- Creemers, B., Reezigt, G.J., 1999, The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H.J. Freiberg (ed) School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments, Falmer Press, London.
- Cüceloğlu, D., 1991, İnsan ve Davranışı, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D., 1999, Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çelenk, S., 2001, Okul Dışı Etkilerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Başarısına Katkısı, A.İ.B.Ü. Yayınlanmamış (Yayın Kurulu Kararı Alınmış) Araştırma.
- Çelik, V., 1993, "Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi" Amme İdaresi Dergisi, Cilt 26, Sayı 2, Haziran 1993.
- Dinçer, Ö. 1992, Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası, İstanbul.
- Dinçer, Ö., 1996, İşletme Yönetimi, Beta Yayın ve Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Dinçer, Ö., 1996, Stratejik Yönetim, 3. Baskı, İstanbul.
- Doğan, S., 1997, "İnsan kaynakları potansiyelini arttırmada işletmeleri etkinliğe götüren yol:örgüt kültürü", Amme İdaresi Dergisi, Cilt 30, Sayı 4.
- Dönmez, B., 1992, "İnönü Üniversitesinin Örgütsel İklimi" Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Dubrin, A., 1980, *Effective Business Psychology*, Reston Pub. Com.Inc., Virginia.
- Durumluk- süreklilik Kaygı Envanteri Elkitabı, 1985, İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Eren, E., 2000, *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Beşinci Baskı, İstanbul.
- Eroğlu, F., 1982, “Türk Kültüründe Motivasyon” Atatürk Üniversitesi Araştırma Merkezi İşletme Dergisi, C. 5, Sayı: 3-4, Erzurum.
- Ertekin, Y., 1978, *Örgüt İklimi, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları*, No:174, Ankara.
- Ertekin, Y., 1993, *Stres ve Yönetim*, TODAİE Yayınları No:253, Ankara.
- Etzioni, A., 1964, *Modern Organizations*. New York: Printice- Hall, New York.
- Forehand, G., 1968, “On the Interaction of Persons and Organizations”, *Organizational Climate: Explorations of a Concept*, Boston: Harvard University.
- Freiberg, J., 1999, *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Routledge Falmer, London and New York.
- Gagne, R.M., Briggs, L.J., 1974, *Principles of Instructional Design*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Gardiner, J., 1992 ,“Description of Climate at Suburban Community College” D.A.İ. Vol.50, No.9, March.
- Gordon, T., 1993, *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Gorton, R. A., 1987, *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies, and Simulations*, 3rd Ed. Dubuque. IA: Wm. C. Brown Pub.
- Gözütok, D., 2000, *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum*. Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Gürgen, H., 1997, *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, Der Yayınları, İstanbul.
- Halpin, A.W., 1966, *Theory and Research in Administration*, Macmillan, New York.
- Halpin, A. ve Donald B., 1963 , *The Organizational Climate of School*, Macmillan, New York.
- Herzberg, F., 1968, *Work and the Nature of Man*, Crosby, London.

- Hofstede, G., 1990, "Measuring Organization Cultures" Administrative Science Quarterly, Vol.,35, June.
- Hollingsworth P. M., ve Hoover H. H., 1999, İlköğretimde Öğretim Yöntemleri, (Çev. Tanju Gürkan vd.), A. Ü. Rektörlüğü Yayınları, Ankara.
- Hoy, W. K., ve Miskel C. G., 1986, Educational Administration Theory, Research and Practice, Random House, New York.
- Hoy, Wayne K. ve Cecil G. Miskel, 2001, Educational Administration Theory, Research and Practice, McGraw-Hill International Edition, 6.th Edition New York.
- Hoyle, J. R., Fenwich, W. E., and Betty E S., 1985, Skills Designing. Implementing and Evaluating Sense Climate, Skills for Successful School Leaders, Arlington. VA.
- Hughes, L. W, 1994, The Principal as Leader, Macmillan Colleges Pub. Co., New York.
- Katz, D.ve Kahn, R. L. 1977, Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi, Çev. Halil Can ve Yavuz Bayar, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.Yayınları. Doğan Basımevi, No:167, Ankara.
- Kaya, Y. K., 1993, Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Geliştirilmiş Beşinci Baskı, Set Matbaacılık, Ankara.
- Kepçeoğlu, M., 1992, Psikolojik Danışma Ve Rehberlik. Ankara Yayınevi, Ankara.
- Kepçecioğlu, M., 1996, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Özdemir Ofset, Ankara.
- Kreps, G.F., 1986, Organizational Communication, Longman Inc., New York.
- Kreps, G.F., 1990, Organizational Communication: Theory and Practice, Second Ed., Longman Inc, NewYork.
- Külahçı, Ş., 1996, Öğretmen Yetiştirmede Kopya Çekme Sorunu (Fırat Üniversitesi Örneği), II. Ulusal Eğitim Sempozyumu (18-20 Eylül 1996), İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Levy, G., 1988, "Organizational Climate an Job Satisfaction As Reported by Pennsylvania Community College Middle Level Adminastrators" Vol. 49 No.12, June.
- Litwin, G.H., ve Stringer, R.A., 1968, Motivation and Organizational Climate, Division of Research. Harward Business School, Boston.

- Maanen, J. Van, 1978, "People Processing Strategies of Organizational Socialization", Organizational Dynamics, AMACOM, New York.
- March, J.G., & Simon, H. A., 1958, Organizations. John Willey, New York.
- Maslow, A.H., 1954. Motivation and Personality, Harper and Row, New York.
- McGregor, D., 1960, The Human Side of Enterprise, McGraw-Hill, New York.
- Mertol, Ş. E., Ersoy, S., 1998 Psikolojik Danışma ve Rehberlik ders notları. İstanbul: İÜ Edeb. Fak. Eğit. Bil. Böl. Ders Notları, Özen Fotokopi ve Dizgi.
- Miller, R.;Griffin M.; Hart P., 1999, Personality and Organizational Health: The Role of Conscientiousness, Work &Stress, Vol. 13.
- Moran, E.T., & Vokwein, J.F., 1992, "The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate", Human Relations, 45 (1).
- Norman, R., 1991, Service Management; Strategy and Leadership in Service Business, John Wiley Ltd., New York.
- OECD, 2005, Lessons in Danger, School Safety and Security. OECD Publishing.
- Okay, A., 2000, Kurum Kimliği, Media Cat Kitapları, 2. baskı, Ankara.
- O'Reilly, E. M., and Verdugo, R. R., 1999, Safe school indicators: the data and social policy, Education and Urban Society, 31 (3), 334-348.
- Ouchi, W., 1982, Theory Z: How Amercian Business Can Meet the Japanese Challenge, Avon Pub., New York.
- Owens, R. G., 1981, Organizational Behavior in Education. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- Peker, Ö., 1978, "Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Peker, Ö., 1994, "Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem." Amme İdaresi Dergisi, T.C. Başbakanlık Enstitüsü Matbaası. XXVI, 4. Ayrı Bası, Ankara.
- Psencik, M. K., 1989, "A Model to Increase Principal Effectiveness." D.A.İ. Vol.50, No.6, December.
- Purkey, S. & Marshall S., 1982, 'Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools', Educational Leadership, (Aralık, 1982), s. 64-69.

- Richardson, R. & Meisgeier C., 2001, *Discipline Options: Establishing a Positive School Climate*, Christopher-Gordon Publishers, Boys Town USA.
- Robbins, Stephen P., 1998, 'Organizational Behavior', 8th Edition, Prentice-Hall International Inc, New Jersey USA.
- Rowan, B., Bossart S.T., & Dwyer D.C., 1983, 'Research on Effective Schools: A Cautionary Note', *Educational Researcher*, 12.4 s.64-69.
- Russel, H., "The Relationship Between Principal Effectiveness and Student Achievement. School Climate and School Consensus Central Focus" Vol. 48, No.9, March.
- Sabuncuoğlu, Z., 1998, *İşletmelerde Halkla ilişkiler*, Bursa.
- Schein, E.H., 1970, *Organizational Psychology*, Prentice- Hall Inc., New Jersey.
- Schein, E. H., 1985, *Organization Culture and Leadership*, Jossey-Bass inc, San Francisco.
- Schmuck, R.A., & Philip J. R., 1988, *The Handbook of Organizational Development in Schools*, 3rd. Ed. Prospect Heights. IL:Waveland Press, Inc.
- Septra, R., 1985, "Creating a Candid Corporate Culture", *Journal of Business Ethic*, Vol. 4. No: 5 October, s: 426.
- Sergiovanni, T. J., 1991, *The Principalsip: a reflective practice perspective*. Allyn and Bacon, Boston.
- Smircich, L., 1983, 'Concepts of Culture and Organizational Analysis', *Administrative Science Quarterly*, s.64-69.
- Smith, S. C., & Piele P. K., 1989. *School Leadership: Handbook for Excellence*, 2nd Ed. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Stewartt, D., 1979, "Critique of School Climate What Is It, How It Can Be Improwed and Some General Recommendation". *The Journal of Education Administration*, XVII; 2:148-159.
- şimşek, H., ve Tanaydın, D., 2001, *Öğretmen veli Katılımı: Öğretmen,-Veli-Psikolojik Danışma üçgeni*, *İlköğretim Online* 1(1), [Web üzerinde] <http://ilköğretimonline.org.tr/vollsay1>.

- Şimşek, Y., 2005, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No.1620.
- Şişman, M., 1994, Örgüt Kültürü, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No. 732, Mart.
- Tan, H., 1992. Psikolojik Danışma Ve Rehberlik. İstanbul Yayınevi, İstanbul.
- Tannenbaum, A. S., 1966, İşletmede Sosyal Psikoloji, Çev: Nilüfer Sağtür, Wadsworth Publishing Co. Inc, Belmont.
- Tagiuri, R., 1968, "Executive Climate", Organizational Climate: Explorations of a Concept, Harvard University, Boston.
- T.D.K., 1974, *Türkçe Sözlük*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, (Gözden geçirilmiş Altıncı basım), Ankara.
- Tsui, K. T., CHENG, Y. C.; 1999, School Organizational Health and Teacher Commitment; A Contingency Study with Multi-Level Analysis, Educational Research and Evaluation, Vol.5, No.3.
- Türkeli. Y., 1997, "Çocuk Gelişimi ile Eğitim Öğretim Arasındaki İlişki". Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 22. S. 42-45.
- Tüter, N.A., 1989, Preliminary Study Towards the Development of the Turkish Form of the Classroom Environment Scale (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Varol, M., 1993, Örgüt Sosyolojisine Giriş, Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 2, Ankara.
- Verdugo, R. R., 1999, Safe schools: theory, data, and practices. Education and Urban Society 31, (3), 267-274.
- Yavuzer, H., 1997, Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Yıldırım. R., 1999, Öğrenmeyi Öğrenmek, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Welsh, W. N., Greene, J. R. and Jenkins, P. H., 1999, School disorder: the influence of individual, institutional, community factors. Criminology, 37(1), 73-115.
- Welsh, W. N., 2000, The effects of school climate on school disorder, Annals of the American Academy of Political and Social Sciences (ANNALS-AAPSS), 567, pp. 88-107.

Welsh, W. N., 2001, Effects of student and school factors on five measures of school disorder, *Justice Quarterly*, 18(4), 911-947.

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa3lk1.htm> (Ulaşım Tarihi: 10.03.2006)

www.ntv.com.tr/news/366832.asp (Ulaşım Tarihi: 23.05.2006)

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/OgrenciOkulVeli/Sozlesme.pdf> (Ulaşım Tarihi: 25.05.2006)

Hart P., "Leadership And Its Effect On School Climate" <http://www.insightsrc.com.au> (Ulaşım Tarihi: 25.05.2006)

ÖZGEÇMİŞ

Faika Yelda ACARBAY

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi 06.02.1971

Doğum Yeri İstanbul

Medeni Durumu: Evli

Eğitim:

1987-1989 Çemberlitaş Kız Lisesi

1991-1995 Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü

2004-Devam Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı (Yüksek Lisans)

Çalıştığı Kurumlar:

2001-Devam Ediyor / Boğaziçi Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı Uygulama Birim Sorumlusu

1997-2000 / Koza Çocuk Evi Yuva Müdürlüğü