



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL İKLİMİ İLE
ÖĞRETMEN PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ABİDİN DEMİR

İstanbul-2008



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL İKLİMİ İLE
ÖĞRETMEN PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ABİDİN DEMİR

**TEZ DANIŞMANI:
DR. MUSTAFA OTRAR**

İstanbul-2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmen
Performansı Arasındaki İlişki

Abidin Demirci

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı	Dr. Mustafa Özlü	
Üye	Doç. Dr. Halil Eksi	
Üye	Yrd. Doç. Ahmet Sili	

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 11.07.2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

..1..7..2008

TUTANAK

Abidin Demir 1..7..2008 tarihinde "Ortaöğretim
Okullarında Okul iklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki
İlişki....." başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Dr. Mustafa Ötcar.....

Öye

Doç. Dr. Halil Eksi.....

Öye

Yed. Doç. Ahmet Sürin.....

İÇİNDEKİLER	ii
ŞEKİLLER LİSTESİ	iv
ÇİZELGELER LİSTESİ	v
ÖNSÖZ	xxvi
ÖZET	xxvii
ABSTRACT	xxviii
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi.....	2
1.3 Alt Problemler.....	2
1.4 Araştırmanın Amacı.....	2
1.5 Araştırmanın Önemi.....	3
1.6 Sayıtlar.....	4
1.7 Sınırlılıklar.....	4
1.8 Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2	6
İLGİLİ LİTERATÜR	6
2. ÖRGÜT İKLİMİ	6
2.1. Kavram ve Tanım.....	6
2.1.2 Örgüt Kültürü.....	8
2.1.3. Okul İklimi	9
2.1.4. Kültürel Öğeler ve Etkin Okul.....	13
2.1.5. Örgütsel İklim Boyutları.....	13
2.1.6. Örgüt İklim Kuramının Temeli	14
2.1.7. Eğitimcileri GÜdüleyen Etmenler	16
2.1.8. Okul İklimi Teorisi	17
2.1.9. Örgütsel İklim Tipleri.....	18
2.1.10 Öğrenci açısından Okul İkliminin Değerlendirilmesi.....	21
2.1.11. Örgüt İklimiyle İlgili Araştırmalar.....	21

2.2. PERFORMANS DEĞERLENDİRME	26
2.2.1. Kavram ve Tanım	26
2.2.2. Performans Değerlendirme Yöntemleri	26
2.2.2.1. Kişiler Arası Karşılaştırmaya Dayalı Yaklaşım	27
2.2.2.2. Ortak Performans Kriter ve Standartlara Dayalı Yaklaşım	27
2.2.2.2.1. Çoklu Veri Kaynaklı (360 Derece Geri Bildirim Modeli) Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi	31
2.2.3. Performans Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar	35
2.2.4. Performans Değerlendirmenin Gereği ve Yararları	38
2.2.5. Performans Değerlendirmenin Önemi ve Amaçları	39
2.2.6. Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılabileceği Alanlar	42
2.2.7. Performans Değerlendirmenin Üç Ana Boyutu	42
2.2.8. Performans Değerlendirmeyle İlgili Araştırmalar	43
BÖLÜM 3	44
YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	47
3.3.2. Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği(CASE)	47
3.3.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği	49
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Çözümlemesi / Analizi ve Yorumlanması	52
BÖLÜM 4	54
BULGULAR VE YORUM	54
4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	54
4.2. Araştırmanın Okul İklimi Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	60
4.2.1. I. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	60
4.2.2. II. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	66

4.2.3. III. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	78
4.2.4. IV. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	92
4.2.5. V. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	105
4.2.6. VI. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	115
4.2.7. VII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	129
4.3. Araştırmadaki Öğretmen Performans Değerlendirilmesinin Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar	142
4.3.1. I.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	142
4.3.2. II.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	144
4.3.3. III.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	148
4.3.4. IV.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	152
4.3.5. V.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	157
4.3.6. VI.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	160
4.3.7. VII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	164
4.4. Araştırmanın Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	168
BÖLÜM 5	172
SONUÇ VE ÖNERİLER	172
5.1. Sonuçlar	172
5.2.Uygulayıcılar İçin Öneriler	174
5.3.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	174
KAYNAKÇA	175
ÖZGEÇMİŞ	187
EKLER	188
ŞEKİLLER LİSTESİ	
Şekil 2.1 Gorton'dan örgüt kültürünün temel öğeleri (1987).....	8
Şekil 2.2 Eğitimsel Etkililikte İklim Faktörleri (Creemers ve Reezigt, 1999).....	12
Şekil 2.3 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Herzberg'in Güdüleyicileri (Hoyle, 1993)...	16
Şekil 2.4 Öğretmen Performans Değerlendirmesi İçin Çoklu Veri Kaynaklı Bütüncül Model.....	35

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1 Örneklem.....	46
Çizelge 3.2 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları.....	48
Çizelge 3.3 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları	49
Çizelge 3.4 Ölçek Maddelerinin Toplam Ölçek Puanları ile Olan İlişki ve Maddelerin İç Tutarlılık Katsayısına Etkisi	51
Çizelge 4.1 Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Çizelge 4.2 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Çizelge 4.3 Öğrencilerin Sınıfı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri	55
Çizelge 4.4 Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri	55
Çizelge 4.5 Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	55
Çizelge 4.6 Öğrencilerin Aile Gelir Seviyesi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri...56	
Çizelge 4.7 Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.56	
Çizelge 4.8 Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	56
Çizelge 4.9 Öğrencilerin Baba Mesleği Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.10 Öğrencilerin Anne Mesleği Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.11 Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	57
Çizelge 4.12 Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	58
Çizelge 4.13 Okul İklimi Ölçeği Alt boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	58
Çizelge 4.14 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	59
Çizelge 4.15 Öğretmen - Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	60
Çizelge 4.16 Güvenlik Ve Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	61
Çizelge 4.17 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ...	61

Çizelge 4.18 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	61
Çizelge 4.19 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 4.20 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	62
Çizelge 4.21 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	62
Çizelge 4.22 Anne-Baba, Toplum Ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	63
Çizelge 4.23 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	63
Çizelge 4. 24 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	64
Çizelge 4.25 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	64
Çizelge 4.26 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	64
Çizelge 4.27 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.28 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	65

Çizelge 4.29 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	65
Çizelge 4.30 Öğretmen - Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	66
Çizelge 4.31 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	67
Çizelge 4.32 Güvenlik-Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Çizelge 4.33 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Çizelge 4.34 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	68
Çizelge 4.35 Öğrencilerin Akademik Yönlendirmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
Çizelge 4.36 Akademik Yönlendirme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	69
Çizelge 4.37 Davranışsal Değerler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	70
Çizelge 4.38 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
Çizelge 4.39 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	71

Çizelge 4.40 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	71
Çizelge 4.41 Anne- Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
Çizelge 4.42 Anne- baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	72
Çizelge 4.43 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
Çizelge 4.44 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	73
Çizelge 4.45 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Çizelge 4.46 Öğrencilerin Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Çizelge 4.47 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Çizelge 4.48 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Çizelge 4.49 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	76
Çizelge 4.50 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76

Çizelge 4.51 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	77
Çizelge 4.52 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Çizelge 4.53 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	78
Çizelge 4.54 Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	78
Çizelge 4.55 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	79
Çizelge 4.56 Güvenlik - Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Çizelge 4.57 Güvenlik Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	80
Çizelge 4.58 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	80
Çizelge 4.59 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	81
Çizelge 4.60 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81
Çizelge 4.61 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	82

Çizelge 4.62 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82
Çizelge 4.63 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Çizelge 4.64 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	83
Çizelge 4.65 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
Çizelge 4.66 Anne-Baba, Toplum Ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
Çizelge 4.67 Anne-Baba, Toplum-Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	85
Çizelge 4.68 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
Çizelge 4.69 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	86
Çizelge 4.70 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	86
Çizelge 4.71 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	87
Çizelge 4.72 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	87

Çizelge 4.73 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	88
Çizelge 4.74 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	88
Çizelge 4.75 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	89
Çizelge 4.76 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	89
Çizelge 4.77 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Çizelge 4.78 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	90
Çizelge 4.79 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	91
Çizelge 4.80 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	91
Çizelge 4.81 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92
Çizelge 4.82 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	92
Çizelge 4.83 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93

Çizelge 4.84 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	93
Çizelge 4.85 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	94
Çizelge 4.86 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	94
Çizelge 4.87 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	95
Çizelge 4.88 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	95
Çizelge 4.89 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	96
Çizelge 4.90 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Çizelge 4.91 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	97
Çizelge 4.92 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	97
Çizelge 4.93 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	98
Çizelge 4.94 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	98

Çizelge 4.95 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	99
Çizelge 4.96 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	99
Çizelge 4.97 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	100
Çizelge 4.98 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	100
Çizelge 4.99 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	101
Çizelge 4.100 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	101
Çizelge 4.101 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102
Çizelge 4.102 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	102
Çizelge 4.103 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	103
Çizelge 4.104 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	103
Çizelge 4.105 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	104

Çizelge 4.106 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	104
Çizelge 4.107 Cinsiyet Ayrımcılığı İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	105
Çizelge 4.108 Öğretmen - Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	106
Çizelge 4.109 Öğretmen - Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	106
Çizelge 4.110 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	106
Çizelge 4.111 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	107
Çizelge 4.112 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	108
Çizelge 4.113 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	108
Çizelge 4.114 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	109
Çizelge 4.115 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	109
Çizelge 4.116 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110

Çizelge 4.117 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	110
Çizelge 4.118 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	111
Çizelge 4.119 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	111
Çizelge 4.120 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	112
Çizelge 4.121 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	112
Çizelge 4.122 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	112
Çizelge 4.123 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	113
Çizelge 4.124 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	113
Çizelge 4.125 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	114
Çizelge 4.126 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	114
Çizelge 4.127 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	114

Çizelge 4.128 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	115
Çizelge 4.129 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Çizelge 4.130 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	116
Çizelge 4.131 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	117
Çizelge 4.132 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.133 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	118
Çizelge 4.134 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	118
Çizelge 4.135 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	119
Çizelge 4.136 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	119
Çizelge 4.137 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120

Çizelge 4.138 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	120
Çizelge 4.139 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	121
Çizelge 4.140 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	121
Çizelge 4.141 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	122
Çizelge 4.142 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
Çizelge 4.143 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	123
Çizelge 4.144 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	123
Çizelge 4.145 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	124
Çizelge 4.146 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	124
Çizelge 4.147 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	125
Çizelge 4.148 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	125

Çizelge 4.149 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	126
Çizelge 4.150 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	126
Çizelge 4.151 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	127
Çizelge 4.152 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	127
Çizelge 4.153 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	128
Çizelge 4.154 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	128
Çizelge 4.155 Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	129
Çizelge 4.156 Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	129
Çizelge 4.157 Güvenlik – Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	130
Çizelge 4.158 Güvenlik-Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	130
Çizelge 4.159 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	131

Çizelge 4.160 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	132
Çizelge 4.161 Öğrencilerin Akademik Yönlerilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	132
Çizelge 4.162 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	133
Çizelge 4.163 Davranışsal Değerler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	133
Çizelge 4.164 Davranışsal Değerler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	134
Çizelge 4.165 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	134
Çizelge 4.166 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	135
Çizelge 4.167 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	135
Çizelge 4.168 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	136
Çizelge 4.169 Anne-Baba, Toplum-Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	136
Çizelge 4.170 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	137

Çizelge 4.171 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	137
Çizelge 4.172 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	138
Çizelge 4.173 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	138
Çizelge 4.174 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	139
Çizelge 4.175 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	139
Çizelge 4.176 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	140
Çizelge 4.177 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	140
Çizelge 4.178 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	141
Çizelge 4.179 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	141
Çizelge 4.180 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	142
Çizelge 4.181 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	143

Çizelge 4.182 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	143
Çizelge 4.183 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	143
Çizelge 4.184 Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	144
Çizelge 4.185 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	144
Çizelge 4.186 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	145
Çizelge 4.187 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	145
Çizelge 4.188 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	146
Çizelge 4.189 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	146
Çizelge 4.190 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	147
Çizelge 4.191 Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencilerin Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	147
Çizelge 4.192 Performans Toplam Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	148

Çizelge 4.193 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	148
Çizelge 4.194 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	149
Çizelge 4.195 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	149
Çizelge 4.196 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	150
Çizelge 4.197 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	150
Çizelge 4.198 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	151
Çizelge 4.199 Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	151
Çizelge 4.200 Performans Toplam Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	152
Çizelge 4.201 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	153
Çizelge 4.202 Alan Bilgisi Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	153
Çizelge 4.203 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	154

Çizelge 4.204 Öğretim Becerileri Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	154
Çizelge 4.205 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	155
Çizelge 4.206 İletişim Becerileri Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	155
Çizelge 4.207 Performans Toplam Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	156
Çizelge 4.208 Performans Toplam Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	156
Çizelge 4.209 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	157
Çizelge 4.210 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	157
Çizelge 4.211 Öğretim Becerileri Ortalama Puanının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	158
Çizelge 4.212. İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	158
Çizelge 4.213 İletişim Becerileri Ortalama Puanının Gruplandırılmış Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	159
Çizelge 4.214. Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	159

Çizelge 4.215 Performans Toplam Ortalama Puanının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	160
Çizelge 4.216 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	161
Çizelge 4.217 Alan Bilgisi Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	161
Çizelge 4.218 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	162
Çizelge 4.219 Öğretim Becerileri Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	162
Çizelge 4.220 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	163
Çizelge 4.221 İletişim Becerileri Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	163
Çizelge 4.222 Performans Toplam Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	164
Çizelge 4.223 Performans Toplam Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	164
Çizelge 4.224 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	164
Çizelge 4.225 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	166

Çizelge 4.226 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	166
Çizelge 4.227 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	167
Çizelge 4.228 Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	167
Çizelge 4.229 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alan Bilgisi Alt Boyutu Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	168
Çizelge 4.230 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Öğretim Becerileri Alt Boyutu Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	168
Çizelge 4.231 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Becerileri Alt Boyutu Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	170
Çizelge 4.232 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Toplam Puanının Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	171

ÖNSÖZ

Bilgi çağını yaşayan günümüz toplumların en büyük problemlerinden biri de insanın doğasında var olan eğitim - öğretim olduğu kabul edilmektedir. Eğitim denilince de akla ilk olarak öğrenci, öğretmen, okul ve başarı gelmektedir.

Her kurum verimli ve başarılı bir örgütlenme içerisinde ancak varlığını idame ettirebilir. Eğitim sistemi içinde yer alan en önemli örgüt ise eğitim sisteminin var oluş nedeni olan okullardır. Bu nedenle okulların olabildiğince geliştirilmesi gerekmektedir. Okulların geliştirilmesi eğitim sisteminin de gelişmesini sağlayacaktır. Okulların geliştirilmesi için ise okullarda olumlu bir örgütsel iklimin yaratılması temel şart olarak görülmektedir. Olumlu bir örgütsel iklim oluşturulmasında çeşitli değişkenlerin yanında öğretmen performansının önemli bir yeri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla, geleceğe güvenle bakan, sağlıklı bir toplum olabilmemiz için okul iklimi ve öğretmen performansını olumlu etkileyecek tedbirler alınarak olumsuz koşullar ortadan kaldırılmalıdır.

Zira eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğu için bu tür örgütlerde insan ilişkileri ve verim daha çok önem kazanmaktadır. Bu araştırmada, meslek lisesinin dışındaki ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki geniş bir bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Gelelim araştırmamıza emeği geçenlere. Tezimin başlangıcından bitişine kadar beni sürekli destekleyen ve motive eden tez hocam Dr. Musatafa OTRAR'a sonsuz şükran ve minnetlerimi sunarım. Ölçekleri geliştiren Doç Dr. Halil Ekşi ve Yrd. Doç. Recep Koçak hocalarıma ve araştırmaya ilişkin anketlerin uygulanmasında yardım ve katkılarını gördüğüm yönetici ve öğrenci ve öğretmen arkadaşlara teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, uygun çalışma ortamı hazırlayarak, her zaman beni destekleyen hayat arkadaşım Meryem'e ve zamanla yarıştığım bu zorlu süreçte yakın ilgi ve sıcak sevgimi tam olarak veremediğim yaşam kaynaklarım Kadir ve Gülnihal'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Her okul, etkili bir eğitim ve öğretim sağlayabilmek için uygun ve olumlu bir örgüt kültürü oluşturmak zorundadır. Eğitim kurumları, örgütsel kültürü ve kimliğiyle diğer okullardan ayrılır. Her okulun kendine özgü bir kültürel ve örgütsel yapısı olmakla birlikte, kimi zaman diğer okullarla da benzerlikler gösterir. Bir okulun örgütsel kültürünün oluşturulması ve bunların yönetici ve öğretmenlerce kabul alanına alınması, bir okulun başarısının artmasına ve öğretmen performansının olumlu olarak şekillenmesine yardımcı olacağı yadsınamaz bir gerçektir.

Bu araştırmada ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki ele alınmakta ve bunların öğrenciler tarafından algılanma düzeyleri incelenmektedir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Teorik kısımda, ilgili kavramlar ve literatür derinlemesine incelenerek bilgi verilmiş ve uygulama kısmında ise 5'li likert ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma evrenini, İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içerisindeki meslek liseleri dışındaki orta öğretim okullarındaki 325 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için; frekans ve yüzde, ortalama, standart sapma, Bağımsız Grup t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe, LSD, Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, Pearson korelasyon kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi de 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırma sonucuna dayanarak, cinsiyetin, yaş grubunun, sınıfın, okul türünün, aile gelir düzeyinin, okul imkânlarının ve eğitim alanının okul iklimiyle ilgili 71 maddeli ve öğretmen performansı ile ilgili 23 maddeli ölçeğe verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Böylece, orta öğretim okullarında okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul İklimi, Performans.

ABSTRACT

Every school needs to establish an appropriate and positive organizational culture in order to be able to provide an effective education and training. Education institutions differ from other schools with their organizational culture and identity. Although every school possesses unique cultural and organizational structure, they sometimes manifest resemblances with other schools. It is an undeniable fact that the formation of organizational culture of a school and their adoption by the administration and teachers would help boosting the success of that school and positively forming the teacher performance.

This study tackles the relation between the school climate in secondary schools and the teacher performance, and it analyzes the perception level of this relation by students. The study was conducted by employing the relational scanning model. In the theoretical section, information was provided by the in-depth analysis of the relevant concepts and literature, and 5-point Likert's scale was utilized in the application section.

The study universe consisted of 325 students attending secondary schools other than vocational schools on the Asian side of Istanbul. The data were analyzed in computer environment and by using SPSS statistical software. For the statistical analyses of data, the utilized tests were frequency and percentages, averages, standard deviation, Independent Group t-test, Unilateral Analysis of Variance (ANOVA), Scheffe, LSD, Kruskal-Vallis H test, Mann-Whitney U test, and Pearson's correlation. And the significance level was taken as 0.05.

Based on the study results, gender, age group, class, school type, family income level, opportunities of school, and the education field posed a statistical difference in responses to the survey with 71 items on school climate and the one with 23 items on the teacher performance.

Thus, it was concluded that school climate substantially affects the teacher performances in secondary schools.

Key Wörds: Teacher, School Climate, Performance.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Yeni yüz yılın değişen gerçeklerinden biri de her şeyin insan kaynaklı oluşudur. Çok bilinmeyenli denklemler hazinesi olan insanın ve buna şekil veren öğretmenlerin okul iklimi ile performansları arasındaki anlamlı ilişki dikkate değer bir özellik taşımaktadır.

Okul iklimi, öğretmenlerin çalıştıkları ortama ilişkin algılarını belirten eğitim için oldukça önemli bir kavramdır. Okul iklimi, formal ve informal örgüt, katılanların kişilikleri ve örgütsel liderlik üzerinde etkide bulunmaktadır. Okulun örgütsel iklimi, o okulda çalışanların performanslarını etkileyen diğer okullardan farklı bir iç özellik taşır. Okul iklimini anlamak için, örgüt çalışanlarını anlamak gerekir. Örgüt çalışanlarının; çalıştıkları kurum ile ilgili tutumlarının anlaşılması ise, çalışanların, örgütün hedeflerine ulaşma becerisi ve örgüt yapısı üzerindeki etkisinin bilinmesine yardımcı olacaktır.

Ayrıca teknolojik, ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmeler, tüm toplumsal örgütlerin yapısını etkileyerek yeni arayışlara yol açmaktadır. Değişim yaşamın gereğidir. Örgütler de ayakta kalabilmek, yaşamlarını sürdürebilmek, çevreye uyum sağlayabilmek için sürekli bir değişim içinde verimliliklerini sağlamak zorundadırlar (Yamak, 1998).

Örgütlerde meydana gelen bu hızlı değişim örgütsel değerleri ve uygulamaları, yönetim biçimlerini ve yapıyı derinden etkilemiş yeni bir yönetim yaklaşımını doğurmuştur. Yönetim alanında son yirmi yıl boyunca en fazla rağbet gören kavram, insan kaynakları olmuştur. Söz konusu değişimlerin örgütlerdeki insan kaynaklarına bakış açısı performansa dayalı yönetim anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Zira yönetimin başarısına etkisi açısından bir örgütte performansın artırılabilceği en önemli kaynak, örgütün insan kaynaklarıdır.

İnsanın, bir kurumun sahip olduğu en önemli değer olarak görüldüğü günümüz dünyasında bireyin etkinlik düzeyini ve başarısını ölçmek de o derece önem kazanmaktadır.

Performans değerlendirme örgütler için yaşamsal bir önem taşır. Örgütün değişikliklere ayak uydurabilmesi ve toplumsal işlevini yerine getirebilmesi, örgütte görev alan çalışanların bir bütün olarak genel amaçlara istenilen düzeyde katkıda bulunabilmelerine ve onların sürekli olarak değerlendirilip iyileştirilmelerine bağlıdır (Bingöl, 1998).

Dolayısıyla eğitimdeki tüm unsurların, özellikle de öğretmenlerin, performansının arttırılıp geliştirilerek daha yi bir seviyeye yükselebilmesi için okul ikliminin iyileştirilmesi olmazsa olmaz bir gerçektir. Bunun için eğitimin öğretmen dışındaki üç önemli ögesi olan aile, okul ve eğitim sistemine büyük görevler düşmektedir.

1.2 Problem Cümlesi

İstanbul Anadolu yakasındaki ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Alt Problemler

1.3.1 Okul iklimi ölçeği alt boyut puanları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, sınıf, okul türü, eğitim alanı, ailelerinin gelir seviyesi ve okul imkanları) anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.2 Öğretmen Performansı Ölçeği alt boyut ve toplam puanları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, sınıf, okul türü, eğitim alanı, ailelerinin gelir seviyesi ve okul imkanları) anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.3 Okul iklimi ölçeği alt boyut puanları ile Öğretmen Performansı Ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ile performansları arasındaki ilişkinin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu belirlemeye dayanarak öğretmen performanslarının, okul örgütü içindeki yerini saptayabilme ve olumlu okul iklimi geliştirebilme yollarını açıklığa kavuşturabilmedir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Öğrencilerde okul iklimi alt boyutları olan (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, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı puanları) öğrencilerin;

1. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Yaş (gruplandırılmış) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul imkanları değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Eğitim alanı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerde Öğretmen performans değerlendirme alt boyutları olan; alan bilgisi, öğretim becerisi, iletişim becerisi ve toplam puanları öğrencilerin;

1. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Yaş (gruplandırılmış) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul imkanları değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Eğitim alanı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

8. Okul iklimi ölçeği alt boyut puanları ile Öğretmen Performansı Ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5 Araştırmanın Önemi

Bilindiği gibi ülkemizde çalışan öğretmenlerin performanslarının arttırılarak geliştirilmesi verimliliği ve beraberinde de başarıyı getirecektir. Bunun için de, okullarda ortam üzerinde araştırmalar yaparak, olumlu örgüt iklimi oluşturmanın yolları açılmalı ve varsa olumsuz örgüt iklimine neden olan olumsuzluklar ortadan kaldırılmalıdır. Bunun sonucunda da hem bireylerin hem de ülkenin gelişmesine olumlu katkı sağlanacaktır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel iklimin niteliği, öğretmenlerin performanslarının farklılaşmasının önemli nedenlerinden biri olarak düşünülmektedir.

Bu araştırmanın önemli noktalarından biri de ülkemizin derinden kanayan yaralarından biri olarak kabul edilen milli eğitimde, okul ikliminin geliştirilerek öğretmenlerin performanslarının artması, kalite çıtasının yükselmesine ve verimliliğin artmasına vesile olacağı yadsınamaz başka bir gerçektir. Bu sebeple yüzde yüz verimli bir örgüt ve daha üretken eğitimcilerin olması için okul ikliminin titizlikle dikkate alınması gerekmektedir.

Bu araştırmanın, öğretmenlerin okul iklimleri ile performansları arasındaki ilişkileri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki beklenti ve verimliliklerinin belirlenmesine veri sağlaması açısından ve Eğitim Bilimleri alanında, öğretmen yetiştiren kurumlara, okul iklimi ve öğretmen performansları konusunda; kuramsal ve uygulamalı çalışmalara veri sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6 Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin anketlere verdikleri yanıtlar, gerçek algılarını yansıtmaktadır.
2. Seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
3. Araştırma kapsamı içerisindeki öğrenciler, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
4. Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygundur.
5. Kullanılan anketler istatistiksel açıdan güvenilirlerdir.

1.7 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonunda elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda belirtilen sınırlılıklar dâhilinde geçerlidir.

1. Araştırma, İstanbul ili Anadolu yakası meslek liseleri dışındaki ortaöğretim okullarında bulunan öğretmenlerin okul iklimi ile performansları arasındaki ilişkiyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2007 - 2008 öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
4. Karşılaştırma analizleri (yaş, sınıf, cinsiyet, okul türü, eğitim alanı, ailenin gelir düzeyi, genel olarak okul imkanları hakkındaki görüşleri) değişkenleriyle sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Örgüt:

- Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat (Türk Dil Kurumu).
- İnsan çabalarının işbirliğine dönüştürülmesinden, etkinliklerin eş güdümlenmesinden oluşan bir sistemdir (Barnard, 1994) .

Örgüt İklimi:

- Her bireyin kendini değerli, önemli ve saygın hissettiği; aynı zamanda bir şeye ait olma duygusunu pekiştiren örgüt kalitesidir (Freiberg, 1999).
- Örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978).
- Örgüte kişiliğini kazandıran oldukça sürekli üyelerinin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte egemen olan ve ölçülebilir özellikler kümesidir (Peker, 1994).

Örgüt Kültürü:

- Örgütü karakterize eden gelenekselleşmiş, düşünme, hissetme ve tepki verme yollarının bir kurgusudur. Bu anlamda örgüt kültürü, üyeleri bir arada tutan bir sosyal yapıştırıcıdır (Septra, 1985).
- 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 şekillendiren hakim değer ve inançlardır (Dinçer, 1996).
- Örgüt üyelerinin paylaştıkları anahtar değerler, standartlar normlar, inançlar ve anlayışlar topluluğu olarak tanımlanabilir (Eren, 2000).

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1973 tarihi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Madde: 43).

Performans Değerlendirme: Örgütte hangi görevde olursa olsun bir personelin çalışmalarını, etkinliklerini, eksikliklerini, yeterliliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini kısacası bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesi işlemidir. (Fındıkcı, 2000)

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk , 1972).

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR

Çalışmanın bu bölümünde örgüt ikliminin kavram olarak değişik tanımları, örgüt kültürü, okul iklimi, kültürel öğeler ve etkin okul, örgütsel iklim boyutları, örgüt iklim kuramının temeli, eğitimcileri güdüleyen etmenler, örgütsel iklim türleri, öğrenci açısından okul iklimin değerlendirilmesi, ilgili araştırmalar ve okul iklimi teorisi gibi konular ele alınmıştır.

2.1. Kavram ve Tanım

1960'lı yıllardan bu yana örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanan örgüt iklimi kavramı, bir örgütteki işgörenlerin örgüt çevresindeki bazı örgütsel ve sosyal değişkenlerle olan etkileşimleri biçiminde ifade edilmektedir. İklim kavramı ise, örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olan, çok farklı boyutlardaki insan davranışlarını bireysel ve örgütsel açıdan "örgüt iklimi" adı altında çözümlenmeye çalışılan bir kavramdır (Ertekin, 1978).

Örgüt iklimi, çeşitli şekillerde tanımlanmış ve ölçülmüştür. Etimolojik açıdan iklim (climate) sözcüğü Yunanca'dan gelmekte ve "eğilim" anlamını taşımaktadır. Bu sözcüğün ısı ve basınç gibi anlamları yanında psikolojik bir anlamı da vardır (Ertekin, 1978).

Cook ve Rousseau ise algılama ile örgüt iklimi ilişkisini daha ileri bir noktaya taşıyarak bir örgütün üyelerinin, örgütsel yapının özelliklerine ilişkin olarak bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtır (Şişman, 2002) saptamasını yapmıştır. Buna göre kısaca iklim, bir örgütün üyelerinin işyerini algılayış biçimleri olarak tanımlanabilecek kadar birbirlerini tanımlayıcı nitelik kazandırır (Şişman, 2002).

Örgüt iklimi kavramı, bir örgütteki işgörenlerin çalıştıkları yerde dolaylı ya da doğrudan yaratmış oldukları çalışma ortamını ifade eder. Bununla birlikte örgütler, içinde buldukları sosyo-ekonomik koşullardan etkilenerek zamanla kendilerine özgü bir kişilik geliştirir ve bu kişilikle çevrelerini de etkilerler (Mihçioğlu, 1972).

Kişilikler, işin gerekleri, örgütün yapısı ve amaçları ile etkileşerek bir iklim yaratır. Yaratılan bu iklim, hem örgüte kendine özgü bir kimlik kazandırır hem de bireyin davranışlarını, doğrudan etkiler. Örgüt iklimi ile ilgili önemli bir çalışma yapan Tagiuri ve Litvin bu nedenle şöyle bir görüşü ileri sürmüşlerdir: "Verilen bir işi yapan kişi, koşullara ya da içinde çalışılan iklime bağlı olarak farklı biçimlerde davranır" (Ertekin, 1978). Görüldüğü gibi insan davranışlarında bu denli etkili olan örgüt ikliminin bilinmesi insan kaynaklarının yönetimine de önemli katkılar sağlayacaktır. Her örgütün kendi kuralları, gelenekleri ve yöntemleriyle birbirinden farklılıklar göstermesi, örgüt ikliminin karakteristik bir özelliğidir.

Örgütsel iklim, örgütte bulunan her şeyi etkilediği gibi örgütteki hemen hemen her şeyden de etkilenen bir yapıdadır. Her örgütün iklimi kendine özgüdür ve örgütteki bireylerin davranışlarından etkilendiği gibi, bireylerin davranışlarını da etkiler (Paknadel, 1988). Bu nedenle, örgüt iklimi "karşılıklı etkileşim" ile şekillenen ve dönüşen sosyolojik bir yapı olarak karşımıza çıkar. Bireysel tercihlerinin genelleşmesi, bireyin örgüt üzerindeki en büyük tetikleyicisi olarak belirlenebilirler. Örgütleri "bütün" yapan da esasen bu karşılıklı etkileşimdir.

Forehand ve Gilmer'e göre örgütsel iklim, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, oldukça sürekli ve değişmeyen, örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler dizisi toplamıdır. Bu tanım, örgüte bir bütün olarak çok fazla önem verirken, örgüt üyelerinin algılamalarını pek önemsemediği gerekçesiyle Tagiuri tarafından eleştirilmiştir (Ertekin, 1978). Oysaki her örgüt kendini oluşturan elemanlarla tanımlanabilir.

Forehand'a göre ise, örgütsel iklim en azından üç değişkeni içermektedir. Bunlar, çevresel değişkenler (örgütün genişlik ve yapısı gibi bireyin dışında var olan değişkenlerdir), bireysel değişkenler (örgüte bireyin getirdiği yetenek, davranış ve güdülerdir), sonuç değişkenler (bireysel ve çevresel değişkenlere bağlı olarak düşünülen doyum, verimlilik ve işe özendirme gibi değişkenlerdir). Bu değişkenler göz önüne alındığında örgütsel iklimin, bireysel ve çevresel değişkenler arasında bir etkileşim sonucu ortaya çıktığı söylenebilir (Ertekin, 1978). Örgüt iklimi kavramı, eğitim alanına uygulandığında paralel bir durum ortaya çıkmaktadır.

Hoy ve Miskel'e göre örgüt iklimi, içinde 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).

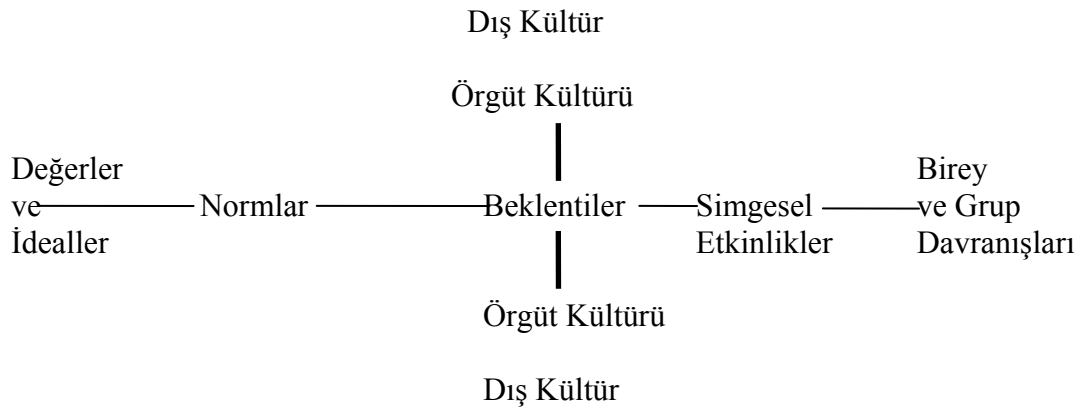
Bu doğrultuda Taguiri ve Litwin ise örgütsel iklimi şöyle tanımlamışlardır (Ertekin, 1978): Örgüt üyeleri tarafından duyulan, onların davranışlarını etkileyen ve örgütün belli özelliklerine verilen öneme göre tanımlanabilen, örgütün iç çevresinin oldukça kararlı, değişmez bir niteliktir. Bu tanımın en büyük özelliği örgüt üyeleri tarafından algılanan niteliklere önem vermesidir. Yani örgütü bir ölçüde var eden örgüt üyelerinin algılama bilinçlerindeki düzeydir aynı zamanda.

Örgüt iklimini, çalışanlarının algılama ekseninde gören Ertekin, kuramsal ve uygulamalı çalışmaları göz önüne alarak örgütsel iklimi şöyle tanımlamıştır: Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978). Bu nedenle, örgüt üyeleri kadar “algılama düzeyi” de örgütün varlık göstergesidir.

2.1.2. Örgüt kültürü

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 2.1 Gorton'dan örgüt kültürünün temel öğeleri (1987)



Smircich (1983) çeşitli kültür kurumlarını bir araya getirmiştir. kültürü örgütü arada tutan bir sosyal ya da normatif yapılandırıcı 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'in 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 inanırlar. Ayrıca bu inançların çoğunun bilinçsiz olduğuna ve sorgulanmadan kabul edildiğine inanırlar. Bunlar peri masalları, öyküler, kutlamalar, törenler ve diğer simgesel biçimlerde yansıtılırlar. Simgelerin gücünü anlayan yöneticiler anlamayanlara göre örgütlerini daha çok etkileme olanağına sahiptir.

2.1.3. 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 kişiliği*dir (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). Okul müdürü

etkili bir okul iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir (Çelik, 1993).

Hiçbir zaman iki okulun öğrenme iklimi aynı değildir. Okullar kendine özgü örgütsel sınırları 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 tasarımı yapmak 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. Olumlu moral ve çalışma güdüsü öğretmenlerin daha yüksek başarısını sağlayan bir çevreyi teşvik eder. Önde gelen etkin okul araştırmacıları "Etkin Okul"ların anahtarını şöyle belirlemektedirler:

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

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).

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). Bu tür sorunlara yaklaşım biçimleri örgüt iklimi ile yakından ilgilidir.

Birkaç okulu ziyaret eden her hangi bir kimse, okullar arasındaki 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).

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).

Uygun okul iklimiyle kaliteli eğitim liderliğinin birleşmiş hali okul gelişimini ve gelişmiş okul etkinliğini koruyabilmek için önemli anahtarlardır (Acarbay, 2006).

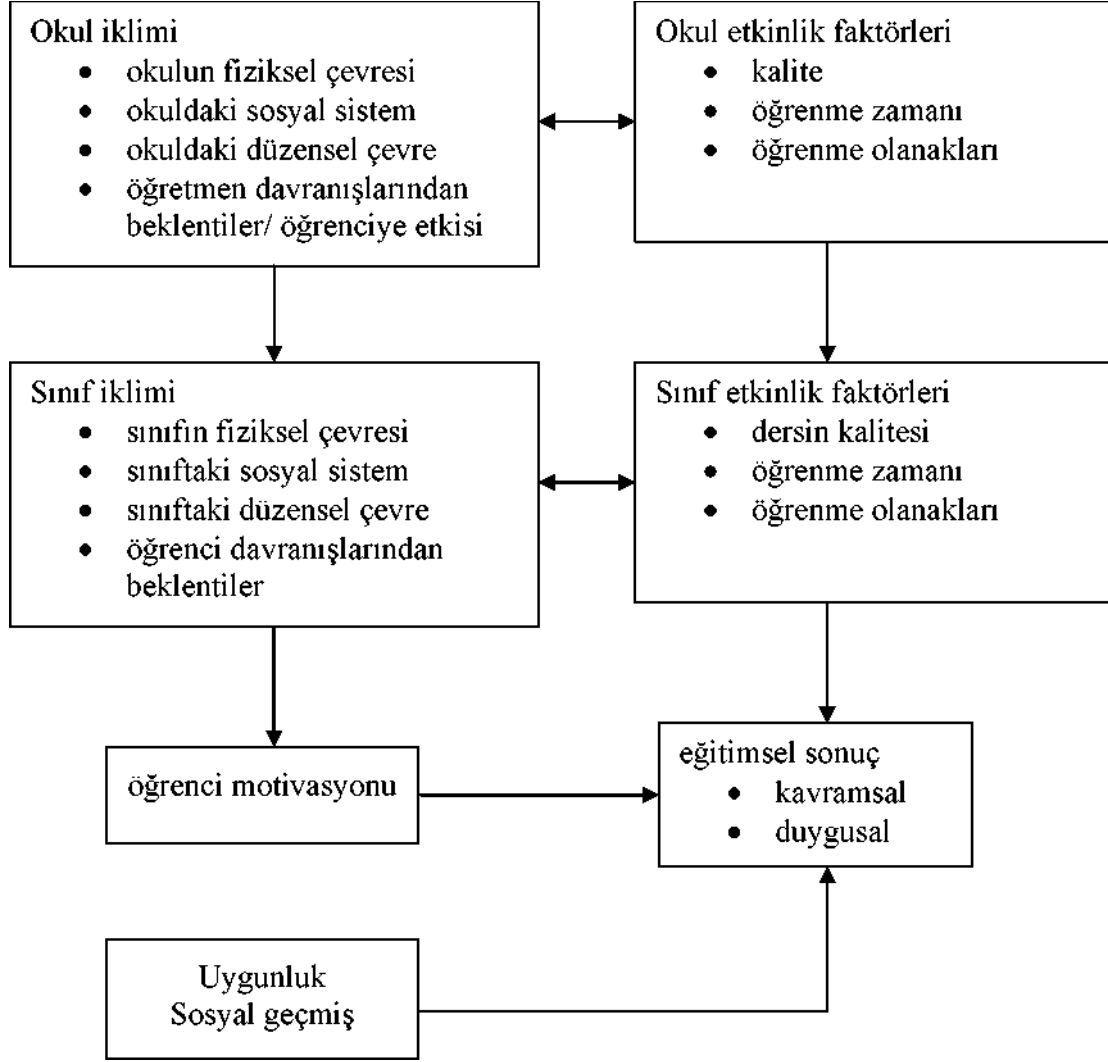
Öğretmenler olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için öncelikle sınıf ortamını değiştirmek isterler. Sınıf ortamını değiştirmek için öğretmenler tarafından alınan önlemler şunlardır (Gordon, 1993):

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

Etkili okul araştırmaları, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir varlığını işaret etmektedir. Okulun gelişmesi için yeni değişimler 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 bir araya getirmektedir. (Creemers ve Reezigt, 1999)

Şekil 2.2 Eğitimsel Etkililikte İklim Faktörleri (Creemers ve Reezigt, 1999)



Örgütün iklim tipinin belirlenmesinde insan ilişkilerinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bursalıoğlu'na göre (1987) 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.

2.1.4. Kültürel Öğeler Ve Etkin Okul

Purkey ve Smith (1982) 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.

Etkin Okulun örgüt kültürü şunları içerir Gorton(1987):

- 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.

2.1.5. Örgütsel İklim Boyutları

Halpin (1966) dördü öğretmen, dördü yönetici davranışlarını betimlemek üzere oluşturduğu *sekiz iklimsel alt boyuttan* söz etmektedir. Bu boyutlar sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır. *Öğretmen grubunun (Halpin, 1966) 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, birbiriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazzla ilişkindir. Görevlerini yerine getirme ile pek bağlantısı olmayan sosyal gereksinimlerle ilgili doyumu tanımlar.

Yönetici davranışlarının (Halpin, 1966) 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 davranışdır.
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.

2.1.6. Örgüt İklim Kuramının Temeli

Maslow (1954), 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) dir.

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 arzusunu 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 2.3 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Herzberg'in GÜdüleyicileri (Hoyle, 1993):



2.1.7. Eğitimcileri GÜdüleyen Etmenler

Günümüzde Hoyle ve diğerleri 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:

- İşin kendisi
- İyi çalışmanın tanınması
- Başarı/sorumluluk
- Terfi

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.

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.

2.1.8. 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). Öğrencilerin düşük başarı performansları ve düşük başarı beklentileri suça ilişkin davranışların en önemli sebebidir (Verdugo, 1999).

Sergiovanni (1991)'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
7. Liderliktir.

Sağlıksız örgütsel iklimin özellikleri ise Welsh (2000) tarafından aşağıdaki gibi listelenmiştir:

Düşük düzeyde yenilikler,

Yetersiz iş doyumunu

Yabancılaşma,

Yaratıcılığın yokluğu,

İçinde bulunulan durumdan memnun olma ya da memnun görünme, daha iyiyi aramama,

Birbirinin kopyası olan davranışların çokluğu,

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.

2.1.9. Örgütsel İklim Tipleri

Halpin ve Croft'un referans nitelikli bu çalışmaları sonucunda ise 6 örgütsel iklim tipi saptanmıştır. Bu araştırmada da kabul edilen bu örgütsel iklim tipleri açıktan kapalıya doğru sıralanmış gibi düşünülmemelidir. Ancak Halpin (1966), iklim tiplerinin açıktan kapalıya doğru bir sıra üzerinde düşünmenin pratikte yarar sağlayacağını belirtmiştir (Paknadel, 1988).

Faktör analizi sonucu saptanan bu örgütsel iklim tipleri ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Açık İklim (Open Climate):

Yönetici ve öğretmenleri büyük bir uyum içinde bulunan okulu tanımlar. Öğretmenler birbirleriyle 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 ihtiyacını 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 yakından 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 yönetici öğretmenler için açıkça bir liderlik ortaya koyar (Peker, 1993).

2. Bağımsız İklim (Autonomous Climate):

Öğretmenlerin morali yüksektir ama derecelendirildiğinde açık iklimdeki kadar yüksek değildir. Okulların sahip olduğu bu tip iklimde, 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 engellenmezler. 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 dizi kural koyar; fakat onlarla her gün ilgilenmek de 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 önerilerde bulunur. Okul işlerinin başarımı için öğretmenler birlikte çalışırlar (Peker, 1993).

3. Kontrollü İklim (Controlled Climate):

Bu iklim tipinde, görevi yapmak esastır. Arkadaşlık ilişkileri için pek zaman verilmez. Sosyal gereksinmelere de pek yer yoktur. Moral, açık iklime göre düşüktür; öğretmenler birbirleriyle yakın arkadaşlık kurmazlar. Birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenmezler ve birbirleriyle yardımlaşmazlar. Genellikle kendi kendilerine çalışırlar ve sosyal izolasyon (tek başına bırakılma) yaygındır, öğretmenler arasında yakın ilişkiler azdır. Öğretmenler işin devamlı içindedir. Okul müdürü, etkili ve emredici olarak tanımlanır: “Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur. Başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez” ilkesi ve söylemi geçerlidir. Öğretmenlerin sosyal gereksinmelerini karşılamak için çaba sarf etmez. Engellenme ve yakından kontrol boyutları olması gereken ortalamadan fazla, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür (Peker, 1993).

4. Samimi İklim (Familiar Climate):

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 bir durum söz konusudur. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış da olsa, asla eleştirilmez. Açık tip iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek; moral boyutunun ortalamaya eşit ve işe dönüklük (kendini işe verme) boyutunun düşük olması bu iklim tipinin dikkat çeken bir yönüdür (Peker, 1993).

5. Babacan İklim (Paternal Climate):

Bu iklimde, öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak, hem de onları kontrol etmek isteyen ve ancak bu girişimlerinde başarılı olamayan müdürün bulunduğu okul tanımlanır. Bu iklim, kısmen kapalı iklim tipidir. Çözülme ve yakından kontrol boyutundan beklenenin çok üstünde, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutunun düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler birlikte iyi çalışamazlar ve küçük gruplara bölünürler. Okul müdürünün, öğretmenleri kontrol edememesinden dolayı grupta devamlılık görülmez. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden hoşlanmazlar. Okul müdürü, çalışmaları ile iyi bir örnek olmadığı için de öğretmenleri güdüleyemez. Okulda olan her şeyi bilmeyi ve her şeyin yapılmasını ister. Fakat doğru dürüst bir şey yapılmaz. Sadece kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Özetle "en iyisini büyükler bilir" anlayışı bu örgüt tipine hâkimdir (Peker 1993).

6. Kapalı İklim (Closed Climate):

Müdür, öğretmenlerin etkinliklerinin 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 giderler. 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 hiçbirinin liderlik yapmasına fırsat vermez. Öğretmenler ona samimi bakmazlar. Çözülme, engellenme, yakından kontrol boyutları açık iklime göre çok yüksek; moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir (Peker, 1993).

2.1.10. 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 ya da 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 polisin (%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.

2.1.11. Örgüt İklimiyle İlgili Araştırmalar

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan ilk araştırmalar, örgüt ikliminin ölçülmesi ve kavramlaştırılması konularını temel almıştır.

Örgütsel iklimin ölçülmesi ve kavramlaştırılması bakımından öncü niteliği taşıyan araştırma, Halpin ve Croft tarafından ilkokullarda yapılmıştır. Araştırma sonunda, faktör analizi yöntemiyle 8 adet örgütsel iklim alt boyutu ve 6 adet örgütsel iklim tipi saptamışlardır (Paknadel, 1988).

Saptanan sekiz alt boyut şöyle sıralanmaktadır:

Öğretmen Grubu Davranışları:

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

Yönetici Davranışları:

5. Yüksekten bakma
6. Yakından kontrol
7. Kendini işe verme
8. Anlayış gösterme

Halpin ve Croft'un yaptıkları araştırmada saptanan örgütsel iklim tipleri ise şöyle isimlendirilmiştir:

1. Açık
2. Bağımsız
3. Kontrollü
4. Samimi
5. Babacan
6. Kapalı

Sözü edilen araştırmada belirlenen örgütsel iklim boyutları ayrı başlık altında; örgüt tipleri de "Örgüt İklimi" başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Bu altı örgütsel iklim tipi, örgütsel iklim araştırmalarında sıkça kullanılmaktadır. Herhangi bir örgütün iklimi, bu iklim türlerinden birinin tüm özelliklerini göstermeyebilir. Fakat bir özelliğin örgütteki yoğunluğuna göre o örgütün iklimi belirlenerek bir kategoriye sokulabilir. Hatta bir okulun ikliminde birkaç özellik bir arada bulunabilir. Bu durumda ağırlıklı olan özelliğe göre örgüt iklimi isimlendirilmektedir (Bilgen, 1990).

Örgütsel iklimin kavramlaştırılması konusunda yapılan bir başka çalışma da Likert'in yaptığı çalışmadır. Likert'in geliştirdiği modelde yönetim sistemleri ya da örgütsel iklim tipleri dört

kategoriye ayrılmıştır. Bunlar, sömürücü otoriter, iyimser (babacan) otoriter, danışıcı ve katılmalı şeklinde isimlendirilmiştir (Paknadel, 1988).

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan bir başka araştırma da Taguiri ve Litwin tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada örgütsel iklimin üç değişkenle ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Bunlar, bireyin dışındaki çevresel değişkenler, örgüte bireyin getirdiği yetenek, davranış ve güdüler gibi değişkenler ile doyum, verimlilik ve işe özendirme gibi değişkenlerdir. Bu çalışmada örgütsel iklim, bireysel ve çevresel değişkenler arasında bir etkileşim ürünü olarak nitelendirilmektedir (Peker, 1993).

Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek ve Rosental tarafından yapılan bir çalışmada ise örgütsel iklim boyutlarının analizine de yer verilmiştir. Bu çalışmada faktör analizi sonucu beş boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar şöyle isimlendirilmiştir (Paknadel, 1988):

1. Kurala dönük olma
2. Disipline bağlılık
3. Yakından denetim
4. Bireysel özerklik
5. Başarıya dönük olma

Jenks ise yaptığı örgütsel iklimi açıklayıcı çalışmasında örgütsel iklim boyutları olarak dört boyut incelemiştir. Bu boyutlar şöyle sıralanmaktadır (Paknadel, 1988):

1. Fiziksel yerleşim
2. Normlar
3. İletişim modeli
4. Yönetim biçimi

Örgüt iklimi ile ilgili bir önemli çalışma da Litwin ve Stringer'in "güdülenme ve örgüt iklimi" çalışmasıdır. Litwin ve Stringer, liderlik biçiminin etkilerini ve bu liderlik biçimlerinin sonucu olarak ortaya çıkan örgüt ikliminin çalışanların davranış ve motivasyonlarını nasıl etkilediklerini test etmeyi amaçlamışlardır (Sönmez, 1995).

Litwin ve Stringer örgüt iklimi boyutlarının örgüt üyelerinde uyandırdığı güdülerini inceledikleri araştırmalarında, örgüt iklimine ilişkin sekiz boyut belirlemişlerdir (Bilgen, 1988). Bu boyutlar:

1. Örgüt yapısı,
2. Örgütü benimseme,
3. Örgüt içi alışmalar,
4. Sorumluluk almada isteklilik,
5. İş yapmanın standartları,
6. Örgütte dayanışma ve arkadaşlık,
7. Ödüller ve cezalar,
8. Tehlikeyi göze almadır.

Bu araştırmada, örgütsel iklim liderlik ilişkisi saptanmaya çalışılmış, sonunda "otoriter" "demokratik" ve "başarıya dönük iklim" eşitleri ortaya atılmıştır. Araştırmanın diğer bulgularına göre otoriter yapılı iklimde, güçlü yetki güdüsü, düşük doyum, gruba karşı olumsuz davranışlar, verimde düşüklük, az yaratıcılık; "demokratik" yapılı iklimde, ileri arkadaşlık güdüsü, gruba karşı davranışlarda olumluluk, yüksek doyum; "başarıya dönük" iklime, basan güdüsünün yüksekliği, iş doyumunun fazlalığı, gruba karşı tutum ve davranışlarda olumluluk, verimlilik ve yaratıcılıkta yüksek düzey görölmektedir (Peker, 1978).

Yurt içinde ise örgütsel iklim ile ilgili doğrudan yapılan bir araştırma Ertekin (1978) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ertekin araştırmasında İçişleri Bakanlığı ve Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü'nün örgütsel iklimlerini incelemiş ve karşılaştırmıştır. Bu araştırmada her iki örgütün iklim yönünden özellikleri saptanmış ve örgütsel iklim 24 boyutta incelenmiştir. Araştırmada İçişleri Bakanlığı'nın erke ve biçimsel kurallara dayalı bir iklime sahip olduğu, Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü'nde ise daha iten, açık ve özendirici bir iklim olduğu saptanmıştır.

Ertekin, araştırmasında liderlik ve örgüt iklimi ilişkisine de yer vererek liderin davranışlarının örgüt iklimi üzerinde önemli oranda etkili olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca, örgüt ikliminin yalnızca bireyi güdüleyen bir etmen olmadığı, aynı zamanda örgütün etkililiğine de katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır.

Peker (1978), Halpin ve Croft tarafından geliştirilen yöntemle Ankara Merkez liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algılarını saptamıştır. Bu araştırmada, liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu kanıtlanmıştır. Okullar resmi ve özel olmasına göre karşılaştırıldığında, örgütsel iklimleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca, okulların örgütsel iklim tipi ile Üniversite Seçme Sınavı'ndaki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okulların örgütsel iklimi kapalı tipten açık tipe doğru gittikçe öğrenci başarısının arttığı, disiplin olayları ve cezaların ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde örgütsel iklim konusunda yapılan bir diğer araştırma da Güçlüol (1979) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı merkez örgütlerinin örgütsel iklim özellikleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıklara merkez örgütlerinin orta derecede ılık iklime sahip olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada, örgüt iklimini oluşturan faktörler güven, doyum, planlılık ve demokratiklik olarak kabul edilmiştir.

Bilgen (1990), Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun örgüt iklimini yapı ve davranışlar ortamında incelemeyi amaçlayan araştırmasında ise örgüt iklimini oluşturan etkenleri 5 grupta toplamıştır. Bunlar; örgütün içinde bulunduğu ortam, örgüt, yönetim, örgüt üyeleri ve örgütün olanakları şeklinde belirtilmektedir. Bu gruplamada yönetim etkeninin kurum boyutunda örgütün yönetim biçimiyle ilgili konulara da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda M.E.B. Teftiş Kurulu'nun iklimi "ılık iklim" ile "sıcak iklim" arasında bulunmuştur (Tuna, 1996)

2.2. PERFORMANS DEĞERLENDİRME

2.2.1. Kavram Ve Tanım

Performans değerlendirme, kurumda görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarını, etkinliklerini, eksikliklerini, yeterliliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesi işlemidir. (Fındıkçı, 2000)

Performans değerlendirmesi genel olarak planlanmış ve amaçlı bir faaliyet neticesinde elde edileni, nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır (Akal, 1988).

Performans değerlendirmesi, çalışanın işteki başarı derecesi hakkında yargıya ulaşma işlemi olarak tanımlayabiliriz (Tutum, 1976).

Performans değerlendirme yöneticinin daha önceden belirlenmiş standartlarla çalışana ilişkin sonuç raporlarından aldığı bilgilere dayanarak, iş davranışlarını analiz ederek personelin başarısını ölçme ve değerlendirme olgusudur. (Margaret, 1993)

Mal ve hizmet üreten kurumlarda çalışanların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar ilk olarak 1900'lü yıllarda ABD'de kamu hizmeti veren kurumlarda başlamıştır. Bu anlamda Taylor'un başlattığı, iş ölçümü uygulamalarından çalışanların verimliliklerini ölçme çalışmaları ilk bilimsel araştırma olarak kabul edilebilir (Baransel, 1993).

“Performans” en basit tanımıyla verimliliğin ölçülmesidir. Bu ölçme kurum için yapılırsa “Kurumsal Performans”, çalışanlara yönelik yapılırsa “Personel performans değerlendirilmesi” amacı taşır ve işletmelerin personel politikasının etkinliğini ölçmede yarar sağlar. Bunun yöneticiye olduğu kadar kuruma yansıyan sonuçları da olacaktır (Erdoğan, 1991).

2.2.2. Performans Değerlendirme Yöntemleri

Performans değerlendirme amacıyla kullanılan yöntemlerin en önemlileri özelliklerine dayalı olarak kümelendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1. Kişilerarası Karşılaştırmalara Dayalı Yaklaşım

Bu yöntemde değerlendirmeler, bir işgörenin performansını bir veya daha fazla işgörenle karşılaştırılması sonucunda elde edilir. İşgörenler birbirleriyle kıyaslanarak başarı düzeylerine göre sıralanırlar. Bu yaklaşımla geliştirilmiş yöntemler şunlardır.

Basit Sıralama Yöntemi:

Çalışanların genel başarı durumlarına, yaptıkları işlerin gerektirdiği belirli özellik ve niteliklere ya da değerlendiricinin genel izlenimlerine göre yapılan değerlendirmelerdir (Taymaz, 1997). Basit sıralama yöntemi işgöreni sadece genel başarı durumu, örgüte katkısı vb. gibi tek bir ölçütü göz önünde bulundurarak karşılaştırma yapmış olması, işgöreni sayısal olarak değerlendirememesi, başarı farkları derecesinin bilinmemesi nedeniyle eleştirilmekte ve kullanım alanı sınırlı bulunmaktadır (Helvacı, 2002).

İkili Karşılaştırma Yöntemi:

Tek bir ölçüte göre kimin daha iyi olduğunu belirlemek amacıyla her bir işgörenin diğeri ile karşılaştırılmasıdır (Schuler, 1995). Karşılaştırılan işgörenlerin sayısı kabarık olduğu zaman, çok sayıda karşılaştırmanın yapılması ve her defasında bir kararın verilmesi gerekli olduğundan bu yöntemin uygulanması oldukça uzun zaman almaktadır (Helvacı, 2002).

Zorunlu Dağıtım Yöntemi:

Bu yöntem değerlendiricilerin değerlendirdikleri işgörenleri öznel yargılarla değerlendirme ölçeğinin herhangi bir yerinde kümelenmelerini ve bu nedenle ortaya çıkabilecek tutarsızlıkları önlemek amacıyla geliştirilmiştir (Bingöl,1998). Eğitim sisteminde kullanılan çan eğrisi ile değerlendirme, zorunlu dağılım uygulama alanlarına örnek olarak gösterilebilir (Dessler, 2000).

2.2.2.2. Ortak Performans Kriter ve Standartlara Dayalı Yaklaşım

Her işgörenin performansını diğer işgörenlerden bağımsız olarak kendi iş tanım kapsamı içinde ele alan ve değerlendiren bu yaklaşımla geliştirilmiş yöntemler şunlardır.

Kritik Olay Yöntemi:

Bu teknik, yöneticinin iş sırasında meydana gelen ve olumlu ya da olumsuz bir önem taşıyan olayları kaydedip bunları çalışanların dosyasına işleridir. Bunun için hangi türden olayların kaydedileceğine ilişkin olarak bazı kategoriler saptanabilir. Yönetici çalışanları bu kategorilere göre değerlendirir, olumlu ve olumsuz sonuçları çalışanların dosyalarına işler. Biçimsel performans değerlendirmesinin zamanı geldiğinde yönetici bu notlara bakarak değerlendirmelerini işgörenlerle tartışır.

“Kritik olaylar” tekniğinin en iyi kullanım yeri, iş performansı ile doğrudan ilgili belli olayların dökümünün kolaylıkla yapılabileceği durumlardır. Organizasyondaki çeşitli iş alanları hakkında enformasyon toplayan bir yönetici, yeni iş sahalarında çalışan elemanlarla nasıl ilgileneceği konusunda bu yöntemden çok yararlanabilir. Değerlendirmede subjektif ölçütlerin çok önemli bir rol oynadığı durumlarda da bu teknik yararlı olur. İşin nasıl yapıldığını öğrenme sürecindeki bir satış elemanı için yöneticinin ya da nezaretçinin bir müşteriyle nasıl ilgilenilmesi gerektiği konusundaki düşüncelerini bilmek çok yararlı olabilir. Başka bir subjektif değerlendirme yöntemiyle birlikte kullanıldığında, kritik olaylar tekniği çok yararlı sonuçlar verir (Palmer, 1993).

Grafik Dereceleme Yöntemi:

Bu yöntemde değerlendirici; çalışanın kişilik özellikleri, işe ilişkin davranışları ve yaptığı işin çıktıları olmak üzere üç kriteri değerlendirmektedir. Çalışanı değerlendirirken, çalışma miktarını, güvenilirliğini, iş bilgisini, devamlılığını, çalışma titizliğini ve iş birliği eğilimini dikkate alan bu yöntem, hem sayısal değerleri hem de yazılı tanımlamayı içermektedir. Kolay düzenlendiği ve sonuçları puanlarla ifade ettiği için en fazla kullanılan yöntemlerden birisidir (Barutçugil, 2002).

Kontrol Listesi Yöntemi:

Kritik olay yönteminin daha geliştirilmiş bir modeli olarak geliştirilmiştir. Bir grup işi tanımlamaya dönük olarak hazırlanan bir değerlendirme listesinin çekilmesi şeklinde uygulanır. Değerlemeci bu listede yer alan çok sayıda hazır cümlelerden kişiye uygun olanları işaretler. İşaretlenen ol veya olumsuz cümleler daha sonra uzmanlar tarafından değerlemeye alınır.

Kontrol listesi yönteminin uygulanması çok kolay değildir. Her iş da iş grupları için ayrı ayrı liste hazırlamak oldukça zor ve zaman alıcıdır. Sonuçların değerlendirilen kişilere geribildirim pek yapılmaz ve değerlendirilmesi de oldukça karmaşıktır (Sabuncuoğlu, 2000).

Davranışsal Temellere Dayalı Değerlendirme Yöntemi:

Bu yöntem grafik dereceleme, kritik olay ve zorunlu seçim yöntemlerinin sakıncalarını ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmiş karma bir yöntemdir (Werther ve Davis, 1993) Bu yöntem, işin başarıyla yapılması için gerekli davranışları değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Kişileri çeşitli kişilik özelliklerine sahip olup olmadıklarına göre değil, belirlenmiş iş gereksinimlerini yerine getirecek davranışları ne oranda sergileyebildiklerine göre değerlendirmektedir. Bu yöntemin odağı performans sonuçları değil, işin yapılması sırasında gösterilen fonksiyonel davranışlardır (Barutçugil, 2002).

Amaçlara Göre Yönetim:

Amaçlara göre yönetim, yöneticiler ve astların amaçlarını birlikte belirledikleri, sorumluluk alanlarını ve ulaşacakları sonuçları birlikte kararlaştırdıkları ve belirli dönemlerde bu amaçlar ve sonuçların gerçekleşip gerçekleşmediğini birlikte inceledikleri bir süreçtir. Sonuçların değerlendirilmesi aşamasında yönetici ve astlar bir araya gelerek ortaklaşa kararlaştırılan bireysel amaçların ne derece gerçekleştirildiğini saptamaya çalışırlar. Amaçlara göre yönetim tekniği bütün çalışanları aynı kefeye koymak yerine her elemanı tek başına değerlendirir (Helvacı, 2002).

Üç Yüz Altmış Derece Geribildirim (Çoklu Veri Kaynaklı Model) Yöntemi:

Yöneticiler, örgütte yapılanların etkilerini anlamak, gelişime rehberlik etmek ve işgörenlerin performanslarını arttırmak amacıyla farklı kaynaklardan gelen verilere gereksinme duyarlar. Gelişime önem veren ve işgören kararlarında birden çok kaynağın görüşüne gereksinme duyan örgütler, yukarıya doğru dönüt fikrini “360 derece geribildirim olarak” geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımda, performans bilgileri, çalışanlar çalışanların üstleri, astları, iç ve dış müşterilerden elde edilir (Dessler, 2000).

Bu anlamda, kurumu en iyi tanıyan ve değerlendirebilecek yine o kurumun mevcut insan kaynakları ve ilişkide olan tüm kişiler olduğu varsayımı 360 derece değerlendirme anlayışını oluşturmuştur.

Benzer bir süreç için "360 derece değerlendirme" terimi de kullanılmaktadır. Ancak, 360 derece geribildirim sadece değerlendirmenin yapılmasını değil, aynı zamanda sonuçları değerlendirilen birey ile paylaşılmayı ve gelişmeye odaklanmayı da içerir. Bu kavram ilk olarak, ABD'de TEAMS şirketi tarafından 1973 yılında ortaya atılmış ve "*multi rater/source appraisal*" (çok değerlendiricili / kaynaklı değerlendirme) adı altında yaygınlaşmıştır. Üç yüz altmış derece değerlendirme merkezleri ilk olarak 1940 yılında İngiltere'de askeri istihbaratta kullanılmıştır. Günümüzde, General Electric, AT&T, Mobil Oil, Bank of America, IBM, United Airlines, Nestle ve Westinghouse gibi birçok büyük şirkette kullanılmaktadır (Hurley, 1998; Garavan vd., 1997; Akt. Ölçer, 2004).

Üç yüz altmış derece geribildirim sürecinin amacı, işgörenlerin tüm iş ilişkilerindeki performansını değerlendirmek ve geliştirmek, güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardım etmek ve profesyonel gelişim desteği gerektiren yönleri hakkında vizyon kazandırabilmektir. Bu nedenle, 360 derece geribildirim sisteminde değerlendiriciler, örgütte belirlenen hedeflerden ziyade örgütün performansını geliştireceğine inanılan bireysel yeteneklerin güçlendirilmesi üzerinde odaklanma eğilimindedirler. Bir işgörenin kendini geliştirmesi, örgütün gelişmesine katkı sağlayarak üretimi ve diğer çalışanların motivasyonunu artırabilir. Dolayısıyla, bireyin hangi konularda kendisini geliştirmesi gerektiğini bilmesi örgüt için olumlu bir durumdur.

Türkiye'de pek yaygın olarak kullanılmayan 360 derece performans yönetimi modeli, diğer geleneksel modelin dışında performans yönetimine farklı bir bakış açısı getirmektedir (Birben, 2000). Üç yüz altmış derece geribildirim sistemini, geleneksel performans geribildirim sistemlerinden ayıran iki prensip vardır: Birincisi ve en önemlisi, 360 derece geribildirim bir kaynak/değerlendirici değerlendirmesinden daha kaliteli, daha geçerli, daha güvenilir ve daha kapsamlı geribildirim bilgisi üreten birçok değerlendiricili/kaynaklı değerlendirmeyi kullanır. Değerlendiriciler, değerlendirilen bireyleri tanıyan ve onlarla farklı konu ve kapasitede etkileşim/ilişki içinde olan ve olumlu/olumsuz önyargılı olma şansı daha az olan kişilerdir. 360 derece geribildirim temelini oluşturan ikinci prensibe göre, bireyler başkaları tarafından sağlanan geribildirimini inceleyerek, güçlü ve zayıf yönlerini ve değerlendiricilerin kendileri ve çalışmaları ile ilgili algılamalarını daha iyi anlayabilirler ve bu doğrultuda performanslarını ve başkaları ile olan etkileşimlerini ve davranışlarını geliştirebilir ve değiştirebilirler (Church ve Bracken, 1997, s.149-161; Martineau, 1999; London vd., 1997, s.162-184; Akt. Ölçer, 2004).

Bu araştırmada 360 derece geri bildirim yöntemiyle öğretmen performans değerlendirme sistemini kullanılmıştır.

2.2.2.2.1. Çoklu Veri Kaynaklı (360 Derece Geri Bildirim Modeli)

Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi

MEB tarafından, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, Müfredat Laboratuvar Okullarında, 2002-2003 öğretim yılında başlatılan “Okulda Performans Yönetim Modeli” adlı çalışmada 360 derece geribildirim benimsenerek ilköğretim örgütlerinde geleneksel denetim anlayışının değiştirilmesi adına yeni bir adım atılmıştır (MEB, EARGED, 1999).

Bir kurumun varoluş amaçlarına ulaşma etkililiği ve verimliliği iřęörenlerin gösterdikleri performansla doğrudan ilgilidir. Bu anlamda bir kurumdaki çalışanların performans değerlendirmesi aynı zamanda kurumun amaçlarına ulaşma derecesini kalite ve verimliliğinin de değerlendirilmesi demektir. Günümüzde ekonomik ve sosyal yapı hızla değişmektedir. Buna bağlı olarak iřęörenlerden beklenen davranışların niteliği de değişmektedir. Dolayısıyla da iřęörenlerin performansını değerlendirme değişen dinamik bir süreçtir. Bir iş yerinde kaliteyi, verimliliği artırmanın en etkili yollarından birisi çalışanların performansını artırmaktır. Çalışanların kapasite ve becerilerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Bunu için her iş alanında olduğu gibi öğretmenlerde de geri bildirim ve mesleki doyum sağlamak önemli bir motivasyon ve gelişim kaynağıdır. Yani öğretmenlerin ben ne kadar iyi bir öğretmenim iyi ve zayıf yanlarım nedir sorusunun cevabını alabilmesi gerekir. Öğretmenlere sağlıklı geri bildirim verebilmenin ön koşulu ise güvenilir, etkili ve katılımcı bir performans değerlendirmesi yapmaktır. (Koçak 2007)

Başaran (1985)’a göre günümüzde etkin ve nitelikli bir eğitim için okulların öğretmenlerin ve yöneticilerin belirlenen eğitim hedefleri işığında değerlendirecek olan çok yönlü işlevsel bir değerlendirme modeline ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçın varlığı araştırmanın en önemli gerekçesini oluşturmaktadır. Performans yönetim sisteminin amacı; sadece geçmişte gösterilen performansın seviyesini ortaya çıkarmak değil kişi ve kurumların geleceğe yönelik potansiyel performanslarını da belirlemek, uygun motivasyon ve yönlendirmelerle gelecekteki performanslarını proaktif bir yaklaşımla yükseltmek olmalıdır. (Göklap, 2005; Lepsinger, & Lucia, 1997).

Öğretmenlerin performans değerlendirmesi diğer meslek alanlarından farklı ve kendine özgüdür. Çünkü öğretmenlikte geriye dönüş yoktur. Bir marketçi, pazarlamacı, doktorun, mühendisin, performansını müşterilerinin yoğunluğundan anlamak mümkündür. Ancak öğretmenlerin böyle bir şansı yoktur. Çünkü öğretmenler her yıl değişen öğrenci kitlesiyle karşılaşmaktadır (Peterson, 1995). Bir iş yerinde çalışanların performanslarının sağlıklı olarak değerlendirilebilmesi için kurum çalışanlarının yaptıkları işin net bir tanımının yapılması gerekir. İşgörenlerin görev tanımlarının olmadığı bir örgütte performans değerlendirmenin sağlıklı yapılması beklenemez (Başar, 1995). Oysa ülkemizde millî eğitim sisteminde öğretmenlerin görevleri, yaptığı işin tanımı ve iş yükü net değildir. Bu yüzden Türk millî eğitim sisteminde yürütülen denetim ve değerlendirme çalışmaları istenilen sonuçları vermemektedir (Taymaz, 1992).

Türkiye'deki teftiş ve değerlendirme sistemiyle ilgili olarak yapılan inceleme ve araştırma bulgularından çıkan sonuçlara göre ülkemizde müfettiş odaklı değerlendirme sisteminin objektif, güvenilir ve işlevsel olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde eğitim ve öğretimde motivasyonu kaliteyi artırabilecek, çoklu veri kaynaklı (360 derece geri bildirim modeli) katılımcı, şeffaf, işlevsel objektif ve güvenilir bir öğretmen performans değerlendirme sistemine acil ihtiyaç vardır. Artık günümüzde çağdaş eğitimde öğretmen performans değerlendirmesinin gerekli olduğu kabul edilmektedir. Ancak öğretmen değerlendirmesinin kimler tarafından, hangi ölçüte göre ve nasıl yapılacağı konusu belirsizliğini korumakta ve tartışılmaya devam etmektedir. Bilindiği gibi gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde müfettiş değerlendirmesinin etkili, sağlıklı ve objektif olmadığı yönündeki güvensizlik giderek artmaktadır (Koçak, 2007).

Tomkins (1952) Türkiye'de eğitim sistemi üzerine yaptığı araştırmasında müfettiş odaklı teftiş sürecinin sorunlarla dolu olduğu ve amaca hizmet etmediğini belirtmiştir. Üstelik bir çok araştırma bulgularına göre öğretmenlerin performans değerlendirmesi okul müdürü, müfettişler, zümre öğretmenleri, öğretmenin kendisi ve velilerin katıldığı çoklu veri kaynaklı bütüncül bir sistemle yapılması görüşü ağırlık kazanmaktadır (Koçak, 2007).

Performans değerlendirme, çalışanlarının bireysel başarılarını ve belirli bir zaman süresindeki davranışlarını değerlendiren ve ölçen bir süreçtir. 2000'li yıllara girmeye hazırlandığımız bugünlerde, organizasyonda *insan* ön plana çıkararak görüşlerin hâkim olmasıyla beraber,

performans değerlendirme sisteminin yönetsel fonksiyonlar arasındaki önemi daha da artmıştır. İyi bir performans değerlendirme sistemi kurmanın özü öncelikle doğru soru sormaktan geçmektedir. Performans değerlemede çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Son yıllarda ise “360 derece geri bildirim” denilen bir sistem karşımıza çıkmaktadır. 360 derece geri bildirim sistemi, bir çalışanın davranışları ve bu davranışların etkileri hakkında o çalışanın üstlerinden, çalışma arkadaşlarından, parçası olduğu proje takımlarının diğer üyelerinden, müşterilerden ve tedarikçilerden bilgi toplandığı bir sistemdir. 360 derece geri bildirim sürecinin amacı, tüm bireylere, güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarında yardım etmek ve profesyonel gelişim desteği gerektiren yönleri hakkında vizyon kazandırabilmektir. 360 derece geri bildirim sürecinde değerlendirilecek kişi, astı, üstü, mesai, arkadaşları ve müşteriler tarafından değerlendirilir. Böylelikle performans değerlendirme nesnel ve kişisel yargıların etkisinden arınmaktadır (Wells, 1999).

Herhangi bir seviyedeki çalışana yönelik performansı belirlerken onun merkezinde kendisinin olduğu, 360 derece ilişkiler grubunun görüşü alınarak performans havuzu oluşturulur. Böylece performansa yönelik bakışı 360 dereceye çıkarmak amaçlanmaktadır. Organizasyonda bu yaklaşımla performans mimarisinin oluşturulmasının avantajlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Bracken, D.W, 1996).

- Çalışanların performansının iyileştirilmesine yönelik çok yönlü bir geri besleme sağlar,
- Çalışanlar ile müşteriler arasındaki iletişim seviyesi hakkında bilgi verir,
- Örgüte kişisel ilişkilerin gelişmesi doğrultusunda zemin hazırlar,
- Çok sayıda değerlendiriciye imkân verir, bir kişinin duygusallığı önlenir,
- Çalışanların yaptıkları işin çevredekiler tarafından nasıl algılandığının görülmesini sağlar,
- Amirler çalışanların kabiliyetleri ve yeterlilikleri hakkında daha geniş bilgi sahibi olurlar,
- İşe göre çalışanın yerine, çalışana göre işin yaratılmasına hizmet ederler.

360 derece değerlendirme yaklaşımı içinde kabul gören temel düşünce, 8 temel yetenek alanında personelin performansının çok yönlü olarak izlenmesidir (London, Wohlers, Gallagher, 1990). Bu 8 yetenek:

1. İletişim,
2. Liderlik,
3. Değişimlere Uyabilirlilik,
4. İnsanlarla İlişkiler,
5. Üretim ve İş sonuçları,
6. Başkalarının Yetiştirilmesi
7. Görevin Yönetimi,
8. Personelin Geliştirilmesidir.

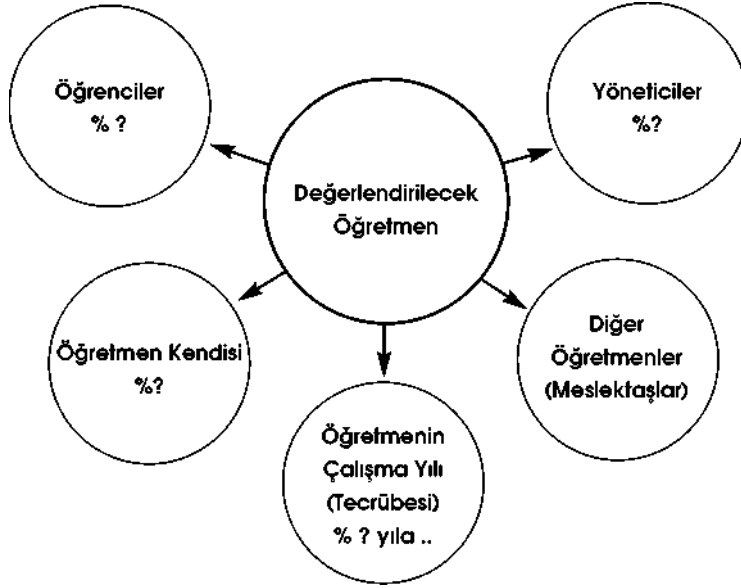
Performans değerlendirmesi çalışanlarınızı daha iyi tanımada bir araçtır. Eğer siz çalışanlarınızı nelerin motive ettiğini belirleyebilirsiniz, onlardaki gizli potansiyelleri keşfedebilirsiniz. Bu durum ise çalışanların beyni, yüreği, fiziği ile bütün yaratıcılığını işe yönelik ortaya koymasını sağlayacaktır. Günümüzün modern anlamdaki performans yönetimi sistemi, organizasyonun her kademesinden geri besleme almayı öngörmektedir. Bu temel yaklaşımları 360 derece geri beslemeyi bir teknik olarak ön plana çıkarmıştır. İş organizasyonlarının önemli bir hedefi çalışanların iş performanslarının geliştirilmesidir. Başarılı bir performans geliştirme yaklaşımının bir parçası olarak *geri besleme* veya *performans bilgisi* genellikle üzerinde fikir birliğine varılan ihtiyaçtır. Geri besleme performansı geliştirir düşüncesi kabul görmektedir. 360 derece değerlendirme sistemini diğerlerinden ayıran temel fark bu *geri besleme* özelliğidir. 360 derece değerlendirmenin temel amacı, *performans değerlendirme*-sinden ziyade, kişiye farklı kaynaklar tarafından geribildirim verilmesini olanaklı kılarak, kişisel gelişimi sağlamaktır. Dolayısıyla 360 derece değerlendirme, organizasyonda formal olarak kullanılan performans değerlendirme sisteminin yerine geçen bir araç değil, formal performans değerlendirme sistemlerinin tamamlayıcısı bir araç niteliğindedir (London, & Beatty, 1993).

Geleneksel performans değerlendirme sistemi; tek boyutlu işleyen, yöneticinin personeli değerlendirdiği bir süreçtir. Özellikle, bu süreçte değerlendiricinin değer yargıları, duyguları devreye girmekte, objektiflik ve güvenilirlik konusunda şüpheler ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda açıklık, katılım, güven, objektiflik önemli performans değerlendirme kriterleri olarak ortaya çıkmaktadır. Tek kişinin değerlendirme yapmasından kaynaklanan hataları en aza indirmek amacıyla son yıllarda değerlendirme sürecine birden fazla kişiyi katan 360 derece performans değerlendirme yöntemi gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımın Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütünde uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmak istenmektedir. 360

derece performans değerlendirme modeli eğitim ve öğretim etkinliklerini etkileyen tüm faktörlerin göz önünde bulundurulmasıyla yapılacak bütünsel bir süreçtir. 360 derece geri bildirim modeline dayalı öğretmen performans kaynakları Koçak (2007) tarafından geliştirilmiş olup şekil 2.4'te verilmiştir.

Şekil 2.4.

Öğretmen Performans Değerlendirmesi İçin Çoklu Veri Kaynaklı Bütüncül Model



Yukarıda görülen çizelgedeki Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli çoklu veri kaynaklı bütüncül 360 derece performans değerlendirme modeli esas alınarak Recep Koçak (2007) tarafından geliştirilmiştir.

2.2.3. Performans Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar

Performans değerlendirme çalışmaları çok çeşitli faktörler tarafından etkilenmektedir. Yöneticilerin, performans değerlendirmelerini adil bir biçimde yürütme ve eksiksiz bir biçimde gerçekleştirmede hata ihtimalini artıran faktörleri tanınması bu tür hataları minimize eder.

Performans değerlendirme, kişilerin iş başarılarına ilişkin verilerin değerlendirilmesini gerektirir. İnsana yönelik değerlendirmelerin de her zaman beraberinde yanılğı payları taşıdıkları bilinmektedir. Dolayısıyla performans değerlendirme sürecinde bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. Değerlendirme sürecinde karşılaşılan başlıca sorunlar şunlardır (Helvacı, 2002):

Ölçme Aracından Kaynaklanan Hatalar:

Performans değerlendirmeye yönelik araçlar, değerlendirilecek performansın niteliklerine göre çeşitlilik gösterir. Değerlendirilen işin somut öğelerden oluşması değerlendirmeyi kolay kılabilceği gibi soyut öğelerden oluşan işlerin değerlendirilmesi oldukça güç olabilmektedir. Örneğin, bir fabrikada makine başında çalışan bir işgörenin ürün miktarını ölçme işi somut verilere dayandığı için ne kadar kolay ise, bir öğretmenin performansını ölçmek soyut verilere dayandığı için o denli güç olmaktadır. Bu durumlarda geliştirilen performans değerlendirme araçlarının içeriğini oluşturan sorular hazırlanırken ölçmek istenilen özelliği ne derece ölçtüğüne ve tekrar ölçme sonucunda aynı değerler alıp almadığı hususunda yani ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik düzeyine çok dikkat etmek gerekmektedir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik düzeyi düşük olması halinde performans değerlendirme sonucu da hatalı olacaktır.

Aşırı Hoşgörölü ve Aşırı Katı Olmaktan Kaynaklanan Hatalar:

Aşırı hoşgörölü ve aşırı katı olma, personel değerlendirmede en sık karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. İnsan davranışını değerlendirme ve bu davranışları da bir insanın değerlendirmesi söz konusu olmasından ötürü bu tür sorunlarla karşılaşılır. Bu bağlamda, aşırı hoş görölü veya aşırı katı olmaktan kaynaklanan bir takım hatalarla işgören hak ettiğinden daha az ya da daha çok puan verilerek değerlendirilebilmektedir.

Merkezi Eğilim (Standart Ölçüm) Hataları:

Bu tür hatalar, yöneticilerin değerlendirme esnasında herkesi, performansını göz önünde bulundurmaksızın değerlendirme ölçeğinin orta noktasına yakın bir yerlerde değerlendirmesidir. Bu durumda pek çok işgören beş'li bir ölçekte (1=mükemmel, 5=çok kötü) orta nokta olan 3 aralığında değerlendirilmiş olmasıdır. Standart ölçüm hatası, herkesi ortalama veya vasat ölçülerde görme eğiliminden kaynaklanır. Bu nedenle son derece de sakıncalı durumlar doğurur. Çünkü performans değerlendirme sürecinin işletilmesinde önemli bir amaç da kişilerin aralarındaki iş başarısına yönelik farklılıklarını belirleyebilmektir.

Yakın Zaman Etkisi Hataları:

İnsanlar daha önceden meydana gelen olaylardan çok, en son gerçekleşen olayları hatırlama eğilimi içindedirler. Yöneticiler yıl boyunca işgörenlerin performanslarını kayıt etmedikleri

sürece büyük bir ihtimalle son haftalardaki çalışmalarını hatırlayacaktır. Örneğin bir yöneticinin işgörenini altı ya da sekiz ay önceki performansından daha çok, bir kaç hafta ya da bir ay önceki performansını muhtemelen daha iyi hatırlar. İşgörenin en son performansını göz önünde bulundurarak karar verirler.

En Son Ölçüme Bağlı Kalma:

Yöneticilerin, işgörenlerin performansını bir önceki değerlendirmeye benzer bir şekilde değerlendirme eğiliminde olmasından kaynaklanan hatalardır. Örneğin işgören en son değerlendirmede yüksek puan almışsa tekrar yüksek düzeyde puanlanmasıdır.

Baskın Özellik (Halo Etkisi):

Bu tür hatalar, yöneticinin işgöreninin özellikle tek bir pozitif kişilik özelliğini, davranışını ya da eylemini temel alarak değerlendirmesinden kaynaklanır. Literatürde halo etkisi olarak da adlandırılmaktadır ve bu tür hata, değerlendiricinin, işgörenin bir alandaki veya konudaki çok gelişmiş özelliğinin etkisinde kalarak bunu kişinin tüm özelliklerine genellemesi ile meydana gelir.

Tek Yönlü Ölçüm:

Değerlendirilen kişinin sadece bir yönden, örneğin üstlerin görüşleri veya müşteri görüşlerinin kullanılması, performans belirlemede tek yönlülüğe neden olur. Kişinin yalnız bir yönünün ve yalnızca bir kişi tarafından değerlendirilmesi ulaşılan sonuçların yanlış olmasına neden olabilir. Performans değerlemede amaç kişiyi bir bütün olarak ve tüm yönleri ile değerlendirecek şekilde çok yönlü bir bakışı sağlayabilmektir.

Tarafli Ölçüm:

Tarafli ölçüm, değerlemenin tarafli yapılmasıdır. Değerlendiricinin değerlendirdiği kişiyi sevmesi ya da sevmemesi, kendine yakınlığına göre davranarak bunu değerlendirmeye yansıtması tarafli ölçüme neden olmaktadır. Aksi takdirde, performans değerlendirme çalışmaları çalışanlarca güvenilir bulunmayabilir ve sisteme duyulan inancın da sarsılması sonucunu doğurabilir.

2.2.4. Performans Değerlendirmenin Gereği ve Yararları

Genel olarak performans değerlendirme sisteminin çalışanlara, yöneticilere ve işletmeye olan faydaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Fındıkçı İ, 1999):

Çalışanlara olan faydaları:

- Üstlerinin, performansları hakkındaki düşüncesini bilmesini ve "fark edilme, tanınma" ihtiyacının karşılanmasını sağlar.
- Performansları konusunda sorumluluk almaları yönünde çalışanları teşvik eder.
- Performansları hakkında geribildirim almalarına ve üstleri ile iki yönlü iletişim kurmalarına olanak tanır.
- Kendilerinden bekleneni bilmelerini sağlayarak, güçlerini doğru yöne kanalize etmelerine yardımcı olur.
- Kariyer gelişimlerine yardımcı olur.

Yöneticilere olan faydaları:

- Astları ile ilişkilerini ve iletişimlerini güçlendirir.
- Ödüllendirilecek ve teşvik edilecek yüksek performanslı çalışanları tespit etmelerini sağlar.
- Koçluk ve yönlendirme yapılacak düşük performanslı çalışanları tespit etmelerini sağlar.
- Bireysel verimliliği artırır.
- Takım çalışmasını güçlendirir.
- Yöneticilerin kendi performanslarını değerlendirmelerine yardımcı olur.

İşletmeye olan faydaları:

- Kurumsal hedef ve amaçların çalışanlara duyurulmasını sağlar.
- Yönetim bilgi sistemine bir kaynak teşkil eder.
- İş yerinde güçlü ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur.
- İşletmenin organizasyonel verimliliğini artırır.
- İşletme hedeflerine ulaşma derecesinin, işletmenin farklı birimleri (takımlar, departmanlar vb.) bazında izlenebilmesini sağlar.
- Terfi, nakil, ücret artışı ve insan kaynakları alanlarındaki diğer kararlar için bir alt yapı oluşturur.
- Organizasyon genelinde eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesini sağlar.
- İnsan kaynakları sistemlerinin denetimine yardımcı olur.

2.2.5. Performans Değerlendirmenin Önemi ve Amaçları

Performans yönetimi sisteminin temel amacı, çalışanların işletme hedefleri doğrultusunda etkin bir şekilde çalışmalarını sağlamaktır. Dolayısıyla, performans yönetimi sisteminde, çalışanların işletme hedefleri doğrultusunda etkin bir şekilde çalışmasını sağlayacak araçların ve yaklaşımların geliştirilmesi ve kullanılması esastır (M.Micolo Anthony, 1993).

Performans yönetimi sisteminin ana unsuru, çalışanların performansının takibini ve geliştirilmesini amaçlayan performans değerlendirmesi sistemidir. Performans değerlendirmesi sisteminin amacı incelendiğinde, aşağıda yer alan iki ana noktanın göze çarptığı görülür (Margaret J.Palmer, 1993):

Performans değerlendirme sistemi, astlar ve üstler arasındaki ilişkilerin ve iletişimin geliştirilmesini, çalışanların performans sorunları ile baş edebilmelerini sağlayacak bir yapı ortaya koyar. Çalışanların performanslarının altı aylık ve/veya bir yıllık dönemlerle düzenli olarak değerlendirilmesi; yöneticilerin, çalışanların iş tatmini, kariyer hedefleri, eğitim ihtiyaçları ve diğer kişisel sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar.

Her çalışan, kendinden ne beklediğini ve üstünün gösterdiği performans hakkındaki düşüncesini bilme ihtiyacındadır. Performans değerlendirme sistemi; işletmenin çalışanın başarılarını önemseydiğini, başarıyı teşvik ettiğini gösterir ve çalışanın iyi performans göstermesini engelleyen noktaların tespit edilmesi, bu doğrultuda kendisine gerekli olanakların tanınmasını sağlamak suretiyle, açık bir şekilde bu ihtiyacı karşılar.

2.2.6. Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılabileceği Alanlar

Performans değerlendirmelerinin kullanıldığı alanlar şöyle sıralanabilir (MEB, EARGED, 2006):

Ücret Yönetimi:

Çalışanların en çok önemsedikleri konu geçinmelerinin kaynağı olan ücrettir. Çalışanlar performanslarıyla eş değer bir maddî kazanç beklerler, başarılarının karşılığını görmek isterler. Adalet anlayışına göre, kişiler kendi katkılarını (nitelik, çaba, deneyim, eğitim) ve

sağladıkları sonuçları diğer kişilerin katkı ve çıktıları ile karşılaştıracaklardır. Örgütler de performans değerlendirme sonuçlarını ücret belirlemede esas alırlar. Yalnız bu, düşük performans gösterenlere düşük ücret verilmesi anlamına gelmez.

Teknik Becerilerin Geliştirilmesi:

Her geçen gün ilerleyen teknoloji, bireylere kendilerini sürekli geliştirmeleri zorunluluğunu getirmektedir. Eğitim çalışanları, uygulamalarında teknolojik olanaklardan yararlanmadıkları sürece bu gün toplumsal ve bireysel gereksinimlere gerekli biçimde yanıt veremezler. Çalışanların bu becerilerdeki yeterliliği ya da yetersizliği performans değerlendirmesi sonucunda belirlenmelidir. Bu değerlendirme sonuçları, eğitim çalışanın teknik becerilerinin geliştirilmesi konusunda bireye ve kuruma rehberlik edecektir.

Eğitim Gereksiniminin Belirlenmesi:

Performans değerlendirmesi sonunda eğitim çalışanlarının başarılı olduğu alanlar ile geliştirmeleri gereken alanları ortaya çıkaracaktır. Gelişmesi gereken alanlara yönelik belirlenen yetersizlikler çalışanın hangi konularda eğitime gereksinimi olduğunu da ortaya çıkaracaktır. Gerek okul içinde ve gerekse il, Bakanlık düzeyinde yapılacak olan hizmet içi eğitim programları, çalışanların bu eğitim gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitim programlarının bu şekilde belirlenmesi, yapılacak olan hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ve verimliliğini de artıracaktır.

Mesleki Gelişim:

Performans değerlendirme sırasında eğitim çalışanları karşılıklı görüşme (yönetici-öğretmen görüşmesi) yoluyla görüşlerini, gereksinimlerini ve amaçlarını dile getirme fırsatı bulurlar. Yöneticiler de çalışanlara, amaçlarını gerçekleştirmeleri için yapmaları gerekenler konusunda fikir verirler. Böylece çalışanlar, yöneticilerin kendi görev tanımları çerçevesindeki beklentilerini öğrenirler. Birey, bu değerlendirmelerde kendini tanımlama fırsatı bulur, kendini yeni arayışlar için hazırlar. Bireylerde iş başarılarını görme ve iş tatminine ulaşma sağlanmış olur. Yöneticiler ise; çalışanın oynaması gereken rolü ne oranda gerçekleştirdiğini, çalışanın ilgi ve yeteneklerinin işe ne düzeyde yansıdığını, çalışanın iş başarısını, görev standartlarına ulaşip ulaşmadığını performans değerlendirme ile belirlemiş olacaktır.

Kişisel Gelişim:

Yöneticiler ve çalışanlar arasında performans değerlendirmesi sonucu doğan bu yaklaşma, çalışanlara kişisel gelişmelerini sağlayacak fırsatlar da sunar. Performans değerlendirme çalışanlar için psikolojik bir ihtiyaçtır. Çünkü, sosyal bir varlık olan insanın çevresiyle olan ilişkilerinde kendisi ile ilgili bilgi edinmeye, başkaları tarafından onaylanmaya ve cesaretlendirilmeye, iş başarıları ya da başarısızlıkları konusunda bilgilendirilmeye gereksinimleri vardır. Bir çok insan bu türden yapıcı ve özgüveni artırıcı geri bildirim almaktan hoşlanır. Bu geri bildirim çalışanlara olumlu bir yaklaşımla verildiği sürece kişisel gelişmelere de büyük katkıda bulunur.

Kariyer Yönetimi:

Çalışanın o güne kadar gösterdiği performans hakkında bilgi sahibi olan yönetici, bu değerlendirmeleri çalışanın gelecekteki performansını belirleyici bir tahmin aracı olarak da kullanabilir. İşte bu nokta, kariyer geliştirme programlarının başlangıç noktasını oluşturur. Elde edilen sonuçlar beklentilerin ne oranda gerçekleştiğine yönelik ipuçları verir. Bu bilgiler ışığında kişinin daha büyük başarılarla ulaşabilmesi için terfi etmesine, benimseyemediği ya da başarılı olamadığı görevinin değiştirilmesine, yeterli performansa ulaşanların işlerinin zenginleştirilmesine ve benzeri kararlara ulaşılabilir.

Örgütün Etkinliliğini Arttırma:

Örgütler çevreleri ile sürekli etkileşim içindedirler. Bir örgüt çevresine uyum sağlamak için ne oranda kendini, çevresini değiştirebiliyorsa o oranda dirik bir örgüttür. Örgütün içinde bulunduğu topluma ürettiği ürün ve hizmetle yararlı olması gerekir. Okulun örgüt bazında verimliliği, sağlığı, dirikliği ve topluma yararlılığının sorgulanması ve bu konudaki performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi, okulun örgütsel etkililiğinin artırılması bakımından önemlidir. Okulun performans değerlendirme sonuçları, okulun örgütsel bazda kuvvetli ve iyileştirmeye açık alanlarını ortaya koyacağından, bunlar üzerinden örgütsel etkililiği geliştirme etkinlikleri düzenlenmelidir.

Stratejik Planlama:

Stratejik planlamada belirlenen bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşma düzeyi okulda yapılacak olan performans değerlendirme süreci sonunda belirlenecektir. Performans

değerlendirme süreci sonunda, stratejik planda belirlenen hedefler ile ulaşılan hedeflerin karşılaştırılması yapılarak, kurumun ve bireylerin kuvvetli ve iyileştirmeye açık alanları belirlenecektir. Elde edilen sonuçlar ışığında kurumsal ve bireysel gelişim planı hazırlanacaktır. Bu bağlamda yapılacak çalışmalar, okul gelişim planına yansıtılacak, eğer gerekli görülüyorsa kurumun vizyonu, stratejik amaçları ve hedefleri güncellenecektir. İzlenen bu yöntem okula sürekli bir hareket kabiliyeti kazandırarak sürekli gelişimini sağlayacaktır.

Rotasyon, İş Geliştirme, İş Zenginleştirme:

Performans değerlendirmeleri ile elde edilen veriler, bulunduğu pozisyonda başarı gösteremeyen fakat başka bir pozisyonda başarılı olacağına inanılan çalışanın rotasyonunda da kullanılabilir. Böylece birey yetenekli olduğu alana yönlendirilmiş ve kazanılmış olur. Aynı şekilde yetenekleri yaptığı işin çok üstünde olan bireylerin işleri zenginleştirilir, daha çok görev ve sorumluluk verilir.

Sözleşme Yenileme veya İşe Son Verme:

Sadece performans değerlendirmelerine dayanan işten çıkarmalar sağlıklı olmasa da değerlendirme sonuçları dikkate alınmalıdır. Eğer, tüm motivasyon artırıcı ve geliştirmeye dönük planlamalar uygulandığı halde çalışanın performansında bir artış gözlenmiyorsa, işe son verme en son başvurulacak bir yöntem olabilmektedir. Performans değerlendirmeleri, işten çıkarmalarda önemli bir etken olduğu gibi sözleşme yenilemede de belirleyici olabilir.

2.2.7 Performans Değerlendirmenin Üç Ana Boyutu

Çalışanların performans değerlendirmesinde uzun yıllardan beri birkaç ana boyut kullanılmaktadır. Bunlar, isimleri işletmeye göre değişmekle beraber genel olarak (Gel, 2007):

Kilit Alanlar / Sonuçlar (Key Result Areas)

Hedeflenen Yetkinlikler (Targeted Dimensions)

Gelişim Hedefleri (Developmental Objectives)

şeklinde üç alanda toplanmaktadır. Bu alanlardan ikincisi gözleme dayalı, üçüncüsü ise kolaylıkla ölçülebilir (Eğitim ve benzeri etkinliklere katılım raporlarından) özelliklere sahiptir. Gözleme dayalı performans kıstaslarının belirlenmesi ve sonuçların değerlendirilmesinde

- “Tepeden” (Çalışanın rapor ettiği yönetici veya yöneticilerden),
- “Aşağıdan” (Çalışana rapor eden kişilerden),
- “Yandan” (Çalışan ile aynı düzeydeki diğer iş arkadaşlarından) görüş alınması konusunda değişik yaklaşımlar mevcuttur.

2.2.8. Performans Değerlendirmeye İlgili Araştırmalar

Performans değerlendirmeye ilişkin literatür iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, 1880’li yıllar ile 1980’li yıllar arasında olup, bu aşamada kar, yatırımların geri dönüşümü, verimlilik gibi finansal ölçütler üzerinde odaklanılmıştır. Örgütlerde çalışanların performanslarının sistematik ve biçimsel olarak değerlendirilmesinin ilk örnekleri 1900’lü yılların başlarında A.B.D.’de kamu hizmeti veren kurumlarda görülmektedir. A.B.D ordusunda değişik bölümlerde değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir. Birinci Dünya Savaşını izlenen yıllarda endüstride saat ücretinin rasyonel olarak belirlenmesi konusunda çalışmalar yapılmıştır. Yine o yıllarda kişilik özelliklerini kriter olarak alan çeşitli performans değerlendirme teknikleri geliştirilmiştir. Ancak daha sonraları kişinin ürettiği iş ya da sonuçlara yönelik kriterleri temel alan teknikler A.B.D. ’deki örgütlerde daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. F. Taylor’un iş ölçümü uygulamaları aracılığı ile çalışanların verimliliklerini ölçümlemesi sonucu, performans değerlendirme kavramı örgütlerde bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca bu yıllardan sonra yönetici ve beyaz yakalı personelin performansının değerlendirilmesi, mavi yakalılara oranla daha önem kazanmıştır.

İkinci aşama ise, dünya pazarlarındaki değişimlerin sonucu olarak 1980’li yılların sonunda başlamıştır. 1970’li yılların sonları ile birlikte ve 1980’li yıllarda; araştırmacılar, muhasebe temelli performans ölçüm sistemlerinin eksikliklerini belirleyerek bu sistemlerin yetersizliklerini vurgulamışlardır. 1980’li yılların sonu ve 1990’lı yılların başında, geleneksel performans ölçüm sistemlerinden memnuniyetsizlik, “dengeli” ve “çok boyutlu” performans ölçüm sistemlerinin temellerinin oluşturulmasını sağlamıştır. Bu geliştirilen temeller, finansal

olmayan ve dışsal boyutlara odaklanmakta ve geleceğe yönelik olmaktadır (Ghalayini, Noble, 1996, Akt. Yüksel, (2003); Uyargil, (1994); Erdoğan, 1991).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi düzeyleri ile performansları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden ve çalışmada var olan durum olduğu gibi betimlenmek istenildiğinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

Kısaca tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2006). Bir başka deyişle, tanımlayıcı yöntemin kullanıldığı araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu inceleyen, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır (Kaptan, 1998).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini; 2007-2008 yılında İstanbul Anadolu yakasının ortaöğretim okullarındaki 1.2.3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma bu genel evren içinden seçilen örneklem üzerinde sınanacaktır. Evreni temsil eden örneklemin oluşturulmasında şu aşamalar izlenecektir.

1) İstanbul Anadolu yakasındaki ortaöğretim okulları, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ulaşılan liste ile belirlenmiştir.

2) Evrenden okullar küme örnekleme metodu ile öge olarak belirlenerek basit tesadüfi örnekleme metodu ile 8 okul seçilmiştir.

3) Belirlenen örneklemin tümüne uygulamak üzere amaçlara uygun olarak hazırlanan veri toplama araçları öğrencilere dağıtılmıştır.

4) Örneklem seçiminde temel kural olan “yansızlık ilkesine” göre, her okuldan basit tesadüfi örnekleme metodu ile 40-41 öğrenci belirlenerek toplam 325 öğrenci evrenin örneklemini oluşturmaktadır.

325 kişilik örneklem grubunun okul ve öğrenci dağılımı çizelge 3.1’ de verilmiştir.

Çizelge 3.1. örneklem

İLÇE	OKULUN ADI	ÖĞRENCİ SAYISI
ÜSKÜDAR	Hüseyin Avni Sözen Anadolu Lisesi	41
ÜSKÜDAR	Haydarpaşa Anadolu Lisesi	41
ÜSKÜDAR	Mehmet Rauf Lisesi	41
ÜSKÜDAR	Halide Edip Adıvar Lisesi	41
ÜSKÜDAR	Burhan Felek Lisesi	40
ÜSKÜDAR	Üsküdar Lisesi	41
KADIKÖY	Atatürk Fen Lisesi	40
KADIKÖY	Habire Yahşi Lisesi	40
TOPLAM	8 OKUL	325

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları olarak iki ölçek ve bir de bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi düzeylerini ölçmek amacıyla kapsamlı okul iklimi ölçeği; performans düzeylerini ölçen öğretmen performans değerlendirme ölçeği ve kişisel bilgi formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerin demografik (cinsiyet, yaş, alan, okul türü vb.) ve ailevi (anne-babanın eğitim - gelir düzeyi vb.) durumu ile ilgili soruları içeren bir formdur. Bu form aracılığıyla istenen kişisel bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilerden alınmıştır.

3.3.2. 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. 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; Akt. Acarbay, 2006).

CASE okul ikliminin öğrenci, öğretmen ve aile memnuniyeti algısı açısından değerlendirilmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmada öğrenciler tarafından doldurulanını kullanılmıştır.

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, ortaokul çocukları okul iklim ölçeğinin öğrenciler tarafından doldurulanını tamamlarlar (Acarbay, 2006).

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 okul ikliminin alt boyutlarını

oluşturmaktadır. Irkçılıkla ilgili maddeler ülkemizde böyle bir problem olmadığından iptal edilmiştir.

Çizelge 3.2. Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları

Alt Boyutlar		Madde Sayısı	Maddelerin Numarası
1	Öğretmen- öğrenci ilişkisi	12	1-4; 7-14
2	Güvenlik ve düzenlilik	7	15-21
3	İdare	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 etkinlikleri	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 (1992, Akt. Acarbay, 2006) 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.

3.3.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği, Yrd. Doç. Dr. Recep Koçak tarafından 2007’de meslek liselerinin dışındaki orta öğretim öğretmenlerinin performansını ölçmeye yönelik çoklu veri kaynaklı (360 derece geri bildirim modeli) bir çalışmadır.

Ulaşılan kaynaklar ışığında kategoriler oluşturularak maddeler hazırlanmıştır. Ayrıca maddelerin hazırlanmasında MEB’in (2000) “Öğretmelerin Performans Değerlendirme Modeli Sicil Raporlar” başlıklı araştırma bulgularından yararlanılmıştır. Daha sonra yaklaşık 72 öğretmen ve 86 öğrenciden yeni maddeler alınarak 70 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra benzer olan, aynı anlama gelen maddeler elenerek 43 maddelik 5’li likert tipi formunda ölçek oluşturulmaya çalışılmıştır. Ölçeğin 43 maddelik bu ilk hâli “hiç ölçmüyor, ölçmüyor, biraz ölçüyor, iyi ölçüyor” şeklinde likert formatına getirilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Eğitim bilimleri alanında üniversitelerde çalışan, 20 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda “hiç ölçmüyor” ve “ölçmüyor” denilen maddeler çıkarılarak ölçek 23 maddeye indirgenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Koçak, 2007).

Likert tipi formunda hazırlanan Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’nde seçenekler ortaöğretim öğrencilerinin karne notlarına benzer nitelikte hazırlanmıştır. “Kötü (zayıf)= 1” “Geçer= 2” “Orta = 3” “İyi= 4” “Pekiyi= 5” puan aralıkları şeklinde belirlenmiştir. Bu planlamanın öğrencilerin değerlendirme sistemini anlamasını kolaylaştırdığı ve ölçeğin kullanılabilirliğini artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca bu durum ölçeğin puanlamasını da kolaylaştırmıştır. Ölçekte tersine madde bulunmamaktadır. Ölçekte öğrencilerin çok kolay anlayabilecekleri sade bir dil kullanılmaya özen gösterilmiştir. Çok uzun olmaması nedeni ilde sıkıcı olmayan kullanışlı bir ölçek olduğu yönünde öğrenci ve öğretmenlerden geri bildirimler alınmıştır (Koçak 2007).

Ölçeğin alt boyutları ise çizelge 3.3’te verilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları

Alt Boyutlar		Madde Sayısı	Maddelerin Numarası
1	Alan bilgisi	5	1-5
2	Öğretim becerileri	10	5-15
3	İletişim becerileri (rehberlik hizmetleri ve öğrenci ilişkileri)	8	16-23

Geçerlik Çalışması Bulguları

Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılması düşünülmüştür. Ancak öncelikle ölçek geliştirme sürecinde toplanan veriler üzerinde Kaiser Meyer Oklin =.98 ve Bartlet (Ki Kare= 45414, $p < .001$) test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Bu aşamada yeni geliştirilen bir ölçek olmasından dolayı *ölçek maddelerinin en yüksek varyansı çıkarmalarını sağlamak amacı ile* faktör analizinde oblimin dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi (principal components analysis with a oblimin rotation) kullanılması *tercih edilmiştir*. Yapılan faktör analizi sonucunda tüm maddelerin toplam varyansın % 71'ini açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan iki faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Ancak "Scree Test uygulayarak grafik eğrisinin eğiminde gerçekleşen ilk ani değişikliğe kadar olan faktörlerin benimsenmesi öngörülmektedir (Kline, 1994).

Temel bileşenler analiz yöntemi ile yapılan faktör analizi sonuçlarına göre 23 maddenin toplam varyansın % 71'ini açıkladığı anlaşılmıştır. Literatürde faktör analizi çalışmalarında faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama oranının alt sınırı % 40 olarak kabul edilmektedir (Kline, Akt. Koçak, 1994).

Güvenirlilik Çalışması Bulguları

Ölçeğin güvenirlik çalışması için 23 madde üzerinden tüm ölçek için hesaplanan ve ölçeğin iç tutarlılığını gösteren kat sayılar Cron-bach alfa =.97, Guttman = .93 ve Birinci yarım = .94 İkinci yarım = .95 olarak bulunmuştur. Öğretmen Performans Değerlendirme Envanteri (ÖPDE) alt ölçekleri için hesaplanan iç tutarlılık Cron-bach alfa kat sayıları; Alan Bilgisi için .92, Öğretim Becerileri için .93 ve İletişim Becerileri (öğrenci ilişkiler,rehberlik) için ise .95 olarak hesaplanmıştır (Koçak 2007).

Ayrıca öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin alt boyutları arasında yapılan Pearson Korelasyon testinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Alan Bilgisi toplam puanları ile Öğretim Becerileri toplam puanları arasında .86, Alan Bilgisi toplam puanları ile İletişim Becerileri toplam puanları arasında .71 Öğretim becerileri toplam puanları ile İletişim Becerileri toplam puanları arasında ise .83 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$).

Ölçeğin güvenilirlik çalışması olarak ölçek maddelerinin toplam ölçek puanları ile olan ilişki dereceleri ve her bir ölçek maddesinin iç tutarlılık katsayısına etkisi çizelge 3.4'de sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Ölçek Maddelerinin Toplam Ölçek Puanları ile Olan İlişki ve Maddelerin İç Tutarlılık Katsayısına Etkisi

Ölçek Maddelerinin Toplam Ölçek Puanları ile Olan İlişki ve Maddelerin İç Tutarlılık Katsayısına Etkisi			Dereceleri	
Madde No	Madde Korelasyon Sayılan	Toplam Kat	Madde Tutarlılık Değişikliği	İç
M1	.75		.96	
M2	.79		.96	
M3	.77		.96	
M4	.77		.96	
M5	.71		.96	
M6	.79		.96	
M7	.76		.96	
M8	.72		.96	
M9	.79		.96	
M10	.77		.96	
M11	.59		.97	
M12	.67		.96	
M13	.71		.96	
M14	.81		.96	
M15	.81		.96	
M16	.81		.96	
M17	.80		.96	
M18	.81		.96	
M19	.79		.96	
M20	.74		.96	
M21	.74		.96	
M22	.78		.96	
M23	.70		.96	

Yukarıdaki Çizelge 3.5 incelendiğinde ölçek maddelerinin toplam ölçek puanı ile ilişkisini gösteren iç tutarlılık kat sayılarının .59 ile .97 arasında değişen değerler aldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğretmen performans değerlendirme ölçeği maddelerinin birbirleri ile uyumlu ve tutarlı olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonları açısından en düşük madde olan (Madde 11) ölçekten çıkarılsa bile toplam iç tutarlılık katsayısı anlamlı ölçüde değişmediğinden bu maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir (Koçak 2007).

4.4. Verilerin Toplanması

Envanter araştırmacı tarafından ulaşılabilen öğrencilere uygulanmıştır. Bu uygulamalarda ise gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacı; ilgili bilgileri öğrencilere aktararak uygulamıştır. Bu arada öğrencilerden anlaşılmayan ifadelerin belirtilmesi istenmiştir. Envanteri yanıtlama süresi ortalama 45 dakikadır.

4.5. Verilerin Analizi/Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla toplanan veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel ve ilişkisel istatistiki işlemlere tabi tutulmuştur. İlk aşamada örneklem grubundan her öğrencinin bizzat doldurduğu “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul İklimi Öğrenci Formu” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği”nden alınan puanlar belirlenmiştir. Puanlama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen ham veriler SPSS for WINDOWS 15.0 istatistik paket programına girilerek ve istatistiksel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel çözümlenmelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılarak ardından öğrencilere uygulanan ölçekler (Okul İklimi Formu ve Performans Değerlendirme Anketi) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

İki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesinin saptanmak istendiği durumlarda Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme ölçeği alt boyutları birer sürekli değişken olup aralarındaki ilişkileri test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Ayrıca bu ölçeklerden alınan puanların; yaş, gelir düzeyi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla fark testleri (ANOVA, Kruskal – Wallis, Bağımsız Grup t-Testi...) kullanılmıştır.

Mamafih, demografik özellikler ve diğer bilgiler için de frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Anlamlı farklılığın bulunduğu durumlarda hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma (multiple comparisons) testi (Scheffe) ve LSD testi kullanılmıştır. İstatistiksel olarak P değeri 0.05 ve 0.01 olarak kabul edilip değerlerin bunlardan küçük olması anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenini, öğretmenlerin okul ikliminde karşılaştıkları sorunların, performanslarıyla ilişkisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenleri ise öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, gelir düzeyi, okul türü gibi değişkenleridir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet, okul türü, eğitim alanı, ailenin gelir düzeyi, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, babanın mesleği, annenin mesleği, kardeş sayısı, genel olarak okul imkanları hakkındaki görüşlerine ait frekans (f), yüzde (%), geçerli yüzde ($\%_{gec}$) ve yığılmalı yüzde ($\%_{yig}$) değerleri sunulmuştur. Öte yandan, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinden sürekli değişken niteliğinde olanlara ait veri sayısı (N), aritmetik ortalama \bar{x} , aritmetik ortalamanın standart hatası (Sh) ve standart sapma (ss) değerleri saptanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Çizelge 4.1 Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Kız	194	59,7	59,7	59,7
Erkek	131	40,3	40,3	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 194'ü (%59,7) kadın, 131'i (%40,3) erkektir.

Çizelge 4.2 Öğrencilerin Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
15 ve altı	132	40,6	40,6	40,6
16	89	27,4	27,4	68,0
17 ve üstü	104	32,0	32,0	100,0
Total	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 132'si (%40,6) 15 ve altı, 89'u (%27,4) 16, 104'ü (%32,0) 17 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 4.3 Öğrencilerin Sınıfı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1.sınıf	143	44,0	44,0	44,0
2.sınıf	73	22,5	22,5	66,5
3.sınıf	109	33,5	33,5	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 143'ü (%44,0) birinci sınıf, 73'ü (%22,5) ikinci sınıf, 109'u (%33,5) üçüncü sınıf olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.4 Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düz Lise	163	50,2	50,2	50,2
Anadolu Lisesi	122	37,5	37,5	87,7
Fen Lisesi	40	12,3	12,3	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 163'ü (%50,2) düz lise, 122'si (%37,50) Anadolu lisesi, 40'ı (%12,3) fen lisesi öğrencisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.5 Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sözel	12	3,7	3,7	3,7
Sayısal	169	52,0	52,0	55,7
Eşit Ağırlık	73	22,5	22,5	78,2
Fen	38	11,7	11,7	89,8
Diğer	33	10,2	10,2	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 12'si (% 3,7) sözel, 169'u (% 52,0) sayısal, 73'ü (%22,5) eşit ağırlık, 38'i (% 11,7) fen, 33'ü (% 10,2) diğer alanlarda olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.6 Öğrencilerin Aile Gelir Seviyesi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük ve Ortanın Altı	30	9,2	9,2	9,2
Orta	176	54,2	54,2	63,4
Üst Ve Ortanın Üstü	119	36,6	36,6	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 30'u (%9,2) düşük ve ortanın altı, 176'sı (%54,2) orta, 119'u (%36,6) üst ve ortanın üstü gelir seviyesine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.7 Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlkokul Ve Altı	53	16,3	16,3	16,3
Ortaokul	56	17,2	17,2	33,5
Lise	113	34,8	34,8	68,3
Üniversite Ve Üstü	103	31,7	31,7	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireyler, baba eğitiminin 52'si (%16,3) ilkokul ve altı, 56'sı (%17,2) ortaokul, 113'ü (% 34,8) lise, 103'ü (%31,7) üniversite ve üstü olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.8 Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlkokul Ve Altı	97	29,8	29,8	29,8
Ortaokul	55	16,9	16,9	46,8
Lise	107	32,9	32,9	79,7
Üniversite Ve Üstü	66	20,3	20,3	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireyler, anne eğitimini 97'si (%29,8) ilkokul ve altı, 55'i (%16,9) ortaokul, 107'si (%32,9) lise, 66'sı (20,3) üniversite ve üstü olarak ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.9 Öğrencilerin Baba Mesleği Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İşçi	82	25,2	25,2	25,2
Memur	55	16,9	16,9	42,2
Serbest	127	39,1	39,1	81,2
Emekli	26	8,0	8,0	89,2
Diğer	35	10,8	10,8	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireyler, baba mesleğini 82'si (%25,2) işçi, 55'i(%16,9) memur, 127'si (%39,1) serbest, 26'sı (%8,0) emekli, 35'i (%10,8) diğer olarak ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.10 Öğrencilerin Anne Mesleği Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İşçi	14	4,3	4,3	4,3
Memur	39	12,0	12,0	16,3
Serbest	30	9,2	9,2	25,5
Emekli	13	4,0	4,0	29,5
Ev Hanımı	224	68,9	68,9	98,5
Diğer	5	1,5	1,5	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireyler, anne mesleğini 14'ü (%4,3) işçi, 39'u (%12,0) memur, 30'u (%9,2) serbest, 13'ü (%4,0) emekli, 224'ü (%68,9) ev hanımı, 5'i (1,5) diğer olarak ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.11 Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1	43	13,2	13,2	13,2
2	134	41,2	41,2	54,5
3	89	27,4	27,4	81,8
4 ve üstü	59	18,2	18,2	100,0
Toplam	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireyler, kardeş sayısını 43'ü (%13,2) 1, 134'ü (41,2) 2, 89'u (%27,4) 3, 59'u (%18,2) 4 ve üstü olarak ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.12 Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Zayıf	71	21,8	21,8	21,8
Orta	173	53,2	53,2	75,1
İyi	81	24,9	24,9	100,0
Total	325	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan bireyler, genel olarak okul imkanları hakkındaki görüşünü 71'i (%21,8) zayıf, 173'ü (53,2) orta, 81'i (%24,9) iyi olarak ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.13 Okul İklimi Ölçeği Alt boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Alt Boyutlar	n	x	ss	Sh _{\bar{x}}
Öğretmen- Öğrenci İlişkisi	325	3,20	,04	,72
Güvenlik Ve Düzenlilik	325	3,32	,05	,85
İdare	325	2,96	,05	,86
Akademik Yönlendirilme	325	3,14	,05	,87
Davranışsal Değerler	325	2,45	,06	1,04
Yol Gösterme	325	4,36	,07	1,26
Öğrenciler Arası İlişkiler	325	3,45	,04	,81
Anne-Baba,Toplum-Okul İliş.	325	3,24	,04	,73
Ders Yönetimi	325	3,33	,04	,72
Öğrenci Etkinleri	325	3,47	,05	,84
Güvende Hissetme	325	3,02	,04	,73
Çete Aktiviteleri	325	2,75	,07	1,21
Cinsel Taciz	325	2,70	,06	1,11
Kopya Çekme	325	2,93	,04	,67
Cinsiyet Ayrımcılığı	325	2,75	,05	,98

Çizelgede örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okul iklimi ölçeği alt boyutlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri sunulmuştur. Buna göre, öğretmen- öğrenci ilişkisi puanlarının aritmetik ortalaması $x=3,20$, standart sapması $ss=,04$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh=,72$ olarak; güvenlik ve düzenlilik puanlarının aritmetik ortalaması $x=3,32$, standart sapması $ss=,05$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=,85$ olarak; idare puanlarının aritmetik ortalaması $x = 2,96$, standart sapması $ss=,05$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh=,86$ olarak; akademik yönlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $x = 3,14$, standart sapması $ss=,05$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh=,81$ olarak; davranışsal değerler puanlarının aritmetik ortalaması $x=2,45$, standart sapması

ss=,06, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=1,04 olarak; yol gösterme puanlarının aritmetik ortalaması $x=4,36$, standart sapması ss=,07, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=1,26 olarak; öğrenciler arası ilişkiler puanlarının aritmetik ortalaması $x=3,45$, standart sapması ss=,04, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,81 olarak, anne-baba ve toplum-okul ilişkileri puanlarının aritmetik ortalaması $x=3,24$, standart sapması ss=,04 aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,73 olarak, ders yönetimi puanlarının aritmetik ortalaması $x=3,33$ standart sapması ss=,04, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,72 olarak, öğrenci etkinlikleri puanlarının aritmetik ortalaması $x=3,47$, standart sapması ss= ,05, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,84 olarak; güvende hissetme puanlarının aritmetik ortalaması $x=3.02$, standart sapması ss=,04, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,73 olarak; çete aktiviteleri puanlarının aritmetik ortalaması $x=2,75$, standart sapması ss=,04, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=1,21 olarak; cinsel taciz puanlarının aritmetik ortalaması $x=2,70$, standart sapması ss=,06, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=1,11 olarak; kopya çekme puanlarının aritmetik ortalaması $x=2,93$, standart sapması ss= ,04, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,67 olarak; cinsiyet ayrımcılığı puanlarının aritmetik ortalaması $x=2,75$, standart sapması ss=,05, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,98 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.14 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Alt Boyutlar	n	x	Sh _{\bar{x}}	ss
Alan bilgisi	325	17,95	,25	4,51
Öğretim becerileri	325	34,04	,50	8,92
İletişim becerileri	325	25,44	,45	8,06

Çizelgede örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği alan bilgisi alt boyutlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri sunulmuştur. Buna göre alan bilgisi puanlarının aritmetik ortalaması $x=17,95$, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=0,25, standart sapması ss=4,51 olarak; öğretim becerileri puanlarının aritmetik ortalaması $x=34,04$, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,50, standart sapması ss=8,92 olarak; iletişim becerileri puanlarının aritmetik ortalaması $x=25,44$, aritmetik ortalamasının standart hatası Sh=,45, standart sapması ss=8,06 olarak hesaplanmıştır.

4.2 Araştırmanın Okul İklimi Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak örneklem grubunu oluşturan bireylerin okul iklimi alt puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*; yaş, sınıf, okul türü, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*; ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu durumda grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma (multiple comparisons) testi (Scheffe) ve LSD, eğitim alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*, sonuçlarına ait değerler çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.2.1 I. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı okul iklimi alt boyutları ortalama puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.15 Öğretmen - Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen - Öğrenci İlişkisi	Erkek	194	3,327	,706	,051	4,102	323	,000
	Kız	131	3,000	,703	,061			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4,102$; $p<.001$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.16 Güvenlik Ve Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güvenlik Ve Düzenlilik	Erkek	194	3,362	,854	,061	1,217	323	,224
	Kız	131	3,245	,842	,074			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin güvenlik ve düzenlilik alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1.217$; $p>.05$).

Çizelge 4.17 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İdare	Erkek	194	3,063	,877	,063	2,821	323	,005
	Kız	131	2,793	,800	,070			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin idare alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,821$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.18 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akademik Yönlendirilme	Erkek	194	3,22	,90	,065	2,168	323	,031
	Kız	131	3,01	,82	,071			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,168$; $p<.05$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.19 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yol gösterme	Erkek	194	4,516	1,173	,084	2,689	323	,008
	Kız	131	4,135	1,361	,119			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin yol gösterme alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,689$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.20 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Davranışsal Değerler	Erkek	194	2,595	1,106	,079	3,046	323	,003
	Kız	131	2,239	,911	,080			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin davranışsal değerler alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3046$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.21 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenciler Arası İlişkiler	Erkek	194	3,561	,812	,058	2,928	323	,004
	Kız	131	3,296	,781	,068			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,928$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.22 Anne-Baba, Toplum Ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne-baba, toplum - okul arası ilişkiler	Erkek	194	3,299	,743	,053	1,909	323	,057
	Kız	131	3,141	,712	,062			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkileri alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,909$; $p>.05$).

Çizelge 4.23 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Ders Yönetimi	Erkek	194	3,424	,637	,046	2,928	323	,004
	Kız	131	3,189	,809	,071			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,928$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4. 24 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Etkinlikleri	Erkek	194	3,537	,846	,061	1,859	323	,064
	Kız	131	3,361	,831	,073			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,859$; $p>.05$).

Çizelge 4.25 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güvende Hissetme	Erkek	194	3,143	,713	,051	3,847	323	,000
	Kız	131	2,832	,717	,063			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin güvende hissetme alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,847$; $p<.001$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.26 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Çete Aktiviteleri	Erkek	194	2,919	1,216	,087	3,187	323	,002
	Kız	131	2,489	1,164	,102			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin çete aktiviteleri alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,187$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.27 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Cinsel Taciz	Erkek	194	2,723	1,074	,077	,553	323	,580
	Kız	131	2,654	1,60	,101			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsel taciz alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,553$; $p>.05$).

Çizelge 4.28 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kopya Çekme	Erkek	194	2,981	,679	,049	1,727	323	,085
	Kız	131	2,850	,662	,058			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin kopya çekme alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,727$; $p>.05$).

Çizelge 4.29 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Cinsiyet Ayrımcılığı	Erkek	194	3,124	,921	,066	9,532	323	,000
	Kız	131	2,191	,776	,068			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu ortalama puanının bireylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=9,532$; $p<.001$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

4.2.2 II. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı okul iklimi alt boyutları ortalama puanları, öğrencilerin yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.30 Öğretmen - Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
Öğrt.- Öğrenci İlişkisi	15 ve altı	132	3,39	,64	G. Arası	16,395	2	8,197	17,324	,000	
	16	89	3,28	,68							G. İçi
	17 ve üstü	104	2,88	,75							
	Toplam	325	3,20	,72	168,758	324					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen – öğrenci ilişkisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=17,324$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.31 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve Altı	16	,116	,094	,468
	17 ve üstü	,518	,090	,000
16	15 ve altı	-,116	,094	,468
	17 ve üstü	,401	,099	,000
17 ve Üstü	15 ve altı	-,518	,090	,000
	16	-,401	,099	,000

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 16 yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine $p < .001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.32 Güvenlik-Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Güven.- Düzen.	15 ve altı	132	3,30	,85	G. Arası G. İçi Toplam	2,475	2	1,237	1,720	,181
	16	89	3,45	,83		231,631	322	,719		
	17 ve üstü	104	3,22	,86		234,106	324			
	Toplam	325	3,32	,85						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,720 ; p > .05$).

Çizelge 4.33 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İdare	15 ve altı	132	3,23	,77	G. Arası	25,888	2	12,944	19,719	,000
	16	89	3,00	,82	G. İçi	211,364	322	,656		
	17 ve üstü	104	2,56	,85	Toplam	237,252	324			
	Toplam	325	2,95	,86						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=19,719$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.34 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
15 ve Altı	16	,224	,111	,134
	17 ve üstü	,663	,106	,000
16	15 ve altı	-,224	,111	,134
	17 ve üstü	,440	,117	,001
17 ve Üstü	15 ve altı	-,663	,106	,000
	16	-,440	,117	,001

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu puanının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p<.001$ düzeyinde; 16 yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.35 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik Yönl.	15 ve altı	132	3,31	,83	G. Arası	9,583	2	4,792	6,505	,002
	16	89	3,15	,86	G. İçi	237,186	322	,737		
	17 ve üstü	104	2,90	,89	Toplam	246,769	324			
	Toplam	325	3,14	,87						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,505; p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.36 Akademik Yönlendirme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
15 ve Altı	16	,224	,111	,134
	17 ve üstü	,663	,106	,000
16	15 ve altı	-,224	,111	,134
	17 ve üstü	,440	,117	,001
17 ve Üstü	15 ve altı	-,663	,106	,000
	16	-,440	,117	,001

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirme alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p<.001$ düzeyinde; 16 yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 16 yaş grubu

lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.37 Davranışsal değerler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Davır. Değerler	15 ve altı	132	2,59	1,08	G. Arası	4,855	2	2,428	2,241	,108
	16	89	2,41	,99		G. İçi	348,735	322		
	17 ve üstü	104	2,31	1,03	Toplam		353,590	324		
	Toplam	325	2,45	1,04						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,241$; $p > ,05$)

Çizelge 4.38 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yol Gösterme	15 ve altı	132	4,72	1,11	G. Arası	45,615	2	22,807	15,563	,000
	16	89	4,43	1,14		G. İçi	471,895	322		
	17 ve üstü	104	3,84	1,37	Toplam		517,510	324		
	Toplam	325	4,36	1,26						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin yol gösterme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=15,563$; $p < .001$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni

testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.39 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve Altı	16	,288	,166	,224
	17 ve üstü	,879	,159	,000
16	15 ve altı	-,288	,166	,224
	17 ve üstü	,592	,175	,004
17 ve Üstü	15 ve altı	-,879	,159	,000
	16	-,592	,175	,004

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirme alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 16 yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.40 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğr. Arası İlişkiler	15 ve altı	132	3,45	,91	G. Arası	,009	2	,005	,007	,993
	16	89	3,45	,77	G. İçi	212,049	322	,659		
	17 ve üstü	104	3,46	,70	Toplam	212,058	324			
	Toplam	325	3,45	,81						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = ,007 ; p > .05$).

Çizelge 4.41 Anne- Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Anne- baba- toplum ilişkiler	15 ve altı	132	3,40	,75	G. Arası	5,988	2	2,994	5,721	,004
	16	89	3,17	,71	G. İçi	168,505	322	,523		
	17 ve üstü	104	3,09	,70	Toplam	174,493	324			
	Toplam	325	3,24	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5721$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.42 Anne- baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
15 ve Altı	16	,230	,099	,069
	17 ve üstü	,304	,095	,006
16	15 ve altı	-,230	,099	,069
	17 ve üstü	,074	,104	,776
17 ve Üstü	15 ve altı	-,304	,095	,006
	16	-,074	,104	,776

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirme alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.43 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ders yönetimi	15 ve altı	132	3,52	,67	G. Arası	18,375	2	9,187	19,807	,000
	16	89	3,44	,64	G. İçi	149,357	322	,464		
	17 ve üstü	104	2,99	,73	Toplam	167,731	324			
	Toplam	325	3,33	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=19,807$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.44 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
15 ve Altı	16	,085	,093	,661
	17 ve üstü	,539	,089	,000
16	15 ve altı	-,085	,093	,661
	17 ve üstü	,454	,098	,000
17 ve Üstü	15 ve altı	-,539	,089	,000
	16	-,454	,098	,000

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p<.001$ düzeyinde; 16 yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine $p<.001$

düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.45 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenci Etkinlik.	15 ve altı	132	3,57	,85	G. Arası	4,153	2	2,077	2,954	,054
	16	89	3,51	,72	G. İçi	226,349	322	,703		
	17 ve üstü	104	3,31	,91	Toplam	230,503	324			
	Toplam	325	3,47	,84						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,954$; $p > .05$).

Çizelge 4.46 Öğrencilerin Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güvende Hissetme	15 ve altı	132	3,09	,73	G. Arası	2,203	2	1,102	2,082	,126
	16	89	3,04	,76	G. İçi	170,382	322	,529		
	17 ve üstü	104	2,90	,70	Toplam	172,586	324			
	Toplam	325	3,02	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvende hissetme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,086$; $p > .05$).

Çizelge 4.47 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Çete Aktiv.	15 ve altı	132	2,74	1,197	G. Arası	,810	2	,405	,275	,760
	16	89	2,68	1,26	G. İçi	475,052	322	1,475		
	17 ve üstü	104	2,81	1,20	Toplam	475,862	324			
	Toplam	325	2,75	1,21						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin çete aktiviteleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,75$; $p>.05$).

Çizelge 4.48 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsel Taciz	15 ve altı	132	2,90	1,17	G. Arası	9,103	2	4,551	3,769	,024
	16	89	2,58	1,10	G. İçi	388,851	322	1,208		
	17 ve üstü	104	2,54	1,01	Toplam	397,954	324			
	Toplam	325	2,70	1,11						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,769$; $p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.49 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve Altı	16	,312	,151	,119
	17 ve üstü	,361	,144	,045
16	15 ve altı	-,312	,151	,119
	17 ve üstü	,049	,159	,953
17 ve Üstü	15 ve altı	-,361	,144	,045
	16	-,049	,159	,953

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsel taciz alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.50 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kopya Çekme	15 ve altı	132	2,78	,70	G. Arası	5,177	2	2,588	5,868	,003
	16	89	2,97	,64	G. İçi	142,037	322	,441		
	17 ve üstü	104	3,07	,65	Toplam	147,214	324			
	Toplam	325	2,93	,67						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,868; p < ,01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.51 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve Altı	16	-,191	,091	,113
	17 ve üstü	-,291	,087	,004
16	15 ve altı	,191	,091	,113
	17 ve üstü	-,100	,096	,582
17 ve Üstü	15 ve altı	,291	,087	,004
	16	,100	,096	,582

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.52 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Cinsiyet Ayrımı	15 ve altı	132	2,92	1,01	G. Arası	7,073	2	3,537	3,760	,024
	16	89	2,67	,87	G. İçi	302,904	322	,941		
	17 ve üstü	104	2,60	,99	Toplam	309,977	324			
	Toplam	325	2,75	,98						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,760; p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.53 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve Altı	16	,248	,133	,179
	17 ve üstü	,332	,127	,034
16	15 ve altı	-,248	,133	,179
	17 ve üstü	,084	,140	,834
17 ve Üstü	15 ve altı	-,332	,127	,034
	16	-,084	,140	,834

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirme alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

4.2.3 III. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı okul iklimi alt boyutları ortalama puanları, öğrencilerin sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.54 Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretmen- öğrenci ilişkisi	1.sınıf	143	3,43	,66	G. Arası	18,819	2	9,410	20,208	,000
	2.sınıf	73	3,21	,60	G. İçi	149,938	322	,466		
	3.sınıf	109	2,88	,76	Toplam	168,758	324			
	Toplam	325	3,20	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur ($F=20,208$; $p<.001$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.55 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	,225	,098	,074
	3	,551	,087	,000
2	1	-,225	,098	,074
	3	,326	,103	,007
3	1	-,551	,087	,000
	2	-,326	,103	,007

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.001$ düzeyinde; 2.sınıf ile 3. sınıf arasında 2.sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.56 Güvenlik - Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Güvenlik- düzenlilik	1.sınıf	143	3,25	,84	G.Arası	4,600	2	2,300	3,227	,041
	2.sınıf	73	3,54	,85	G. İçi	229,505	322	,713		
	3.sınıf	109	3,25	,85	Toplam	234,106	324			
	Toplam	325	3,32	,85						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,227; p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin beta tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.57 Güvenlik Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	-,286	,121	,019
	3	-,003	,107	,976
2	1	,286	,121	,019
	3	,283	,128	,027
3	1	,003	,10	,976
	2	-,283	,128	,027

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 2. sınıf arasında 2.sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde; 2.sınıf ile 3. sınıf arasında 2.sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.58 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İdare	1.sınıf	143	3,28	,77	G.Arası	32,536	2	16,268	25,588	,000
	2.sınıf	73	2,92	,73	G.İçi	204,716	322	,636		
	3.sınıf	109	2,55	,87	Toplam	237,252	324			
	Toplam	325	2,95	,86						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=25,588$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.59 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	,354	,115	,009
	3	,724	,101	,000
2	1	-,354	,115	,009
	3	,370	,121	,010
3	1	-,724	,101	,000
	2	-,370	,121	,010

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 2. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.001$ düzeyinde; 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde; 2.sınıf ile 3. sınıf arasında 2. sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.60 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul İklimi	1.sınıf	143	3,27	,87	G.Arası G. İçi Toplam	12,089	2	6,044	8,293	,000
	2.sınıf	73	3,28	,76						
	3.sınıf	109	2,87	,89						
Toplam	Toplam	325	3,14	,87						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8.293$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.61 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	-,003	,123	1,000
	3	,408	,109	,001
2	1	,003	,123	1,000
	3	,410	,129	,007
3	1	-,408	,109	,001
	2	-,410	,129	,007

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde; 2.sınıf ile 3. sınıf arasında 2. sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.62 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Davranış Değerleri	1.sınıf	143	2,58	1,12	G.Arası	6,181	2	3,091	2,865	.058
	2.sınıf	73	2,49	,99	G. İçi	347,408	322	1,079		
	3.sınıf	109	2,26	,95	Toplam	353,590	324			
	Toplam	325	2,45	1,04						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin davranışsal değerler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,865$; $p>.05$).

Çizelge 4.63 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yol Gösterme	1.sınıf	143	4,77	1,08	G.Arası	56,929	2	28,465	19,900	.000
	2.sınıf	73	4,39	1,11	G. İçi	460,580	322	1,430		
	3.sınıf	109	3,81	1,38	Toplam	517,510	324			
	Toplam	325	4,36	1,26						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin yol gösterme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=19,900$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.64 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1	2	,381	,172	,088
	3	,959	,152	,000
2	1	-,381	,172	,088
	3	,578	,181	,007
3	1	-,959	,152	,000
	2	-,578	,181	,007

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin yol gösterme alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf

ile 2. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p < .001$ düzeyinde; 2.sınıf ile 3. sınıf arasında 2. sınıf lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.65 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul İklimi Toplam	1.sınıf	143	3,40	,92	G.Arası	1,712	2	,856	1,311	,271
	2.sınıf	73	3,59	,73	G. İçi	210,345	322	,653		
	3.sınıf	109	3,44	,70	Toplam	212,058	324			
	Toplam	325	3,45	,81						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,311$; $p > .05$).

Çizelge 4.66 Anne-Baba, Toplum Ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Anne-Baba Toplum-okul iliş.	1.sınıf	143	3,40	,75	G.Arası	7,026	2	3,513	6,754	.001
	2.sınıf	73	3,17	,72	G. İçi	167,467	322	,520		
	3.sınıf	109	3,07	,68	Toplam	174,493	324			
	Toplam	325	3,24	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,754$; $p < .01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih

edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.67 Anne-Baba, Toplum-Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	,220	,104	,106
	3	,329	,092	,002
2	1	-,220	,104	,106
	3	,108	,109	,612
3	1	-,329	,092	,002
	2	-,108	,109	,612

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.68 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Ders Yönetimi	1.sınıf	143	3,52	,66	G.Arası	21,674	2	10,837	23,891	,000
	2.sınıf	73	3,50	,59	G.İçi	146,058	322	,454		
	3.sınıf	109	2,97	,73	Toplam	167,731	324			
	Toplam	325	3,33	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=23,891$; $p < .001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih

edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.69 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	,023	,097	,971
	3	,555	,086	,000
2	1	-,023	,097	,971
	3	,531	,102	,000
3	1	-,555	,086	,000
	2	-,531	,102	,000

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p < .001$ düzeyinde; 2.sınıf ile 3. sınıf arasında 2. sınıf lehine $p < .001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.70 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenci Etkinlik	1.sınıf	143	3,52	,85	G.Arası	6,225	2	3,113	4,469	,012
	2.sınıf	73	3,64	,69	G.İçi	224,277	322	,697		
	3.sınıf	109	3,28	,90	Toplam	230,503	324			
	Toplam	325	3,47	,84						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,469$; $p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih

edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.71 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	-,118	,120	,619
	3	,237	,106	,084
2	1	,118	,120	,619
	3	,355	,126	,020
3	1	-,237	,106	,084
	2	-,355	,126	,020

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu puanının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 2.sınıf ile 3. sınıf arasında 2. sınıf lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.72 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Güvende Hissetme	1.sınıf	143	3,12	,74	G.Arası	3,318	2	1,659	3,156	,044
	2.sınıf	73	2,99	,75	G. İçi	169,268	322	,526		
	3.sınıf	109	2,89	,68	Toplam	172,586	324			
	Toplam	325	3,02	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvende hissetme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,156; p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih

edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.73 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	,131	,104	,455
	3	,230	,092	,046
2	1	-,131	,104	,455
	3	,099	,110	,667
3	1	-,230	,092	,046
	2	-,099	,110	,667

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvende hissetme alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.74 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Çete Aktiviteleri	1.sınıf	143	2,85	1,21	G.Arası	4,438	2	2,219	1,516	,221
	2.sınıf	73	2,55	1,21	G.İçi	471,424	322	1,464		
	3.sınıf	109	2,74	1,21	Toplam	475,862	324			
	Toplam	325	2,75	1,21						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin çete aktiviteleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,516 ; p > .05$).

Çizelge 4.75 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsel Taciz	1.sınıf	143	2,92	1,13	G.Arası	12,970	2	6,485	5,424	,005
	2.sınıf	73	2,52	1,15		G. İçi	384,985	322		
	3.sınıf	109	2,52	,10	Toplam		397,954	324		
	Toplam	325	2,70	1,11						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsel taciz alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,424$; $p<.01$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.76 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1	2	,400	,157	,041
	3	,404	,139	,016
2	1	-,400	,157	,041
	3	,004	,165	1,000
3	1	-,404	,139	,016
	2	-,004	,165	1,000

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsel taciz alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 2. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde; 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde; 2.sınıf ile 3. sınıf arasında 2. sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.77 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kopya Çekme	1.sınıf	143	2,78	,69	G.Arası	5,886	2	2,943	6,705	,001
	2.sınıf	73	2,99	,62						
	3.sınıf	109	3,08	,65	Toplam	147,214	324			
	Toplam	325	2,93	,67						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,705$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.78 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1	2	-,210	,095	,090
	3	-,299	,084	,002
2	1	,210	,095	,090
	3	-,089	,1002	,676
3	1	,299	,084	,002
	2	,089	,100	,676

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.79 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet Ayrımı	1.sınıf	143	2,96	,95	G.Arası	12,213	2	6,107	6,604	,002
	2.sınıf	73	2,51	,90						
	3.sınıf	109	2,63	1,01	Toplam	309,977	324			
	Toplam	325	2,75	,98						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,604; p<01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.80 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1	2	,454	,138	,005
	3	,330	,122	,027
2	1	-,454	,138	,005
	3	-,123	,145	,699
3	1	-,330	,122	,027
	2	,123	,145	,699

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 2. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde; 1.sınıf ile 3. sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.4 IV. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı okul iklimi alt boyutları ortalama puanları, öğrencilerin okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.81 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrt- Öğrenci İlişkisi	Düz Lise	163	3,12	,71	G. Arası	4,579	2	2,290	4,491	,012
	Anadolu L.	122	3,20	,74	G. İçi	164,178	322	,510		
	Fen Lisesi	40	3,50	,65	Toplam	168,758	324			
	Toplam	325	3,20	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,491$; $p<.05$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.82 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-,086	,085	,606
	Fen Lise	-,377	,126	,012
Anadolu Lise	Düz Lise	,086	,085	,606
	Fen Lise	-,292	,130	,083
Fen Lisesi	Düz Lise	,377	,126	,012
	Anadolu Lisesi	,292	,130	,083

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.83 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güvenlik - Düzenli.	Düz Lise	163	2,98	,81	G. Arası	39,836	2	19,918	33,014	,000
	Anadolu L.	122	3,57	,76						
	Fen Lisesi	40	3,89	,67	Toplam	234,106	324			
	Toplam	325	3,32	,85						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=33,014$; $p < .001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.84 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-,594	,093	,000
	Fen Lise	-,913	,137	,000
Anadolu Lise	Düz Lise	,594	,093	,000
	Fen Lise	-,319	,142	,080
Fen Lisesi	Düz Lise	,913	,137	,000
	Anadolu Lisesi	,319	,142	,080

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile anadolu lisesi arasında anadolu lisesi lehine $p < .001$ düzeyinde; düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.85 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İdare	Düz Lise	163	2,95	,87	G. Arası	4,080	2	2,040	2,817	,061
	Anadolu L.	122	2,87	,86	G. İçi	233,173	322	,724		
	Fen Lisesi	40	3,24	,77	Toplam	237,252	324			
	Toplam	325	2,95	,86						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,817$; $p > .05$).

Çizelge 4.86 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Akad. Yön.	Düz Lise	163	2,98	,85	G. Arası	20,066	2	10,033	14,250	,000
	Anadolu L.	122	3,15	,89	G. İçi	226,703	322	,704		
	Fen Lisesi	40	3,77	,60	Toplam	246,769	324			
	Toplam	325	3,14	,87						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=14,250$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.87 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-,167	,100	,253
	Fen Lise	-,790	,148	,000
Anadolu Lise	Düz Lise	,167	,100	,253
	Fen Lise	-,623	,153	,000
Fen Lisesi	Düz Lise	,790	,148	,000
	Anadolu Lisesi	,623	,153	,000

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; anadolu lisesi ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.88 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Davranış Değerleri.	Düz Lise	163	2,33	1,04	G. Arası G. İçi Toplam	11,499	2	5,750	5,412	,005
	Anadolu L.	122	2,46	1,08						
	Fen Lisesi	40	2,93	,82						
	Toplam	325	2,45	1,04						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin davranışsal değerleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,412; p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.89 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-,135	,123	,552
	Fen Lise	-,598	,182	,005
Anadolu Lise	Düz Lise	,135	,123	,552
	Fen Lise	-,463	,188	,049
Fen Lisesi	Düz Lise	,598	,182	,005
	Anadolu Lisesi	,463	,188	,049

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin davranışsal değerleri alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.01$ düzeyinde; anadolu lisesi ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.90 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yol Gösterme	Düz Lise	163	4,41	1,24	G. Arası	1,116	2	,558	,348	,706
	Anadolu L.	122	4,29	1,31	G. İçi	516,394	322	1,604		
	Fen Lisesi	40	4,39	1,23	Toplam	517,510	324			
	Toplam	325	4,36	1,26						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin yol gösterme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,348 ; p>.05$).

Çizelge 4.91 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrc. Arası İlişkiler	Düz Lise	163	3,26	,80	G. Arası	21,297	2	10,649	17,975	,000
	Anadolu L.	122	3,52	,76	G. İçi	190,760	322	,592		
	Fen Lisesi	40	4,05	,68	Toplam	212,058	324			
	Toplam	325	3,45	,81						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=17,975; p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.92 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-,270	,092	,014
	Fen Lise	-,795	,136	,000
Anadolu Lise	Düz Lise	,270	,092	,014
	Fen Lise	-,525	,140	,001
Fen Lisesi	Düz Lise	,795	,136	,000
	Anadolu Lisesi	,525	,140	,001

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile anadolu lisesi arasında anadolu lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde; düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .001$ düzeyinde; anadolu lisesi ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.93 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Anne-	Düz Lise	163	3,14	,76	G. Arası	4,860	2	2,430	4,612	,011
Baba-	Anadolu L.	122	3,27	,68						
Toplum	Fen Lisesi	40	3,53	,69						
İliş.	Toplam	325	3,24	,73	G. İçi	169,634	322	,527		
					Toplam	174,493	324			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba, okul ve toplum arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,612$; $p < .05$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.94 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-,122	,087	,376
	Fen Lise	-,382	,128	,012
Anadolu Lise	Düz Lise	,122	,087	,376
	Fen Lise	-,261	,132	,145
Fen Lisesi	Düz Lise	,382	,128	,012
	Anadolu Lisesi	,261	,132	,145

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.95 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ders yönetimi	Düz Lise	163	3,32	,74	G. Arası G. İçi Toplam	3,858 163,873 167,731	2 322 324	1,929 ,509	3,791	,024
	Anadolu L.	122	3,25	,70						
	Fen Lisesi	40	3,61	,63						
	Toplam	325	3,33	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,791$; $p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.96 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	,069	,085	,720
	Fen Lise	-,287	,126	,076
Anadolu Lise	Düz Lise	-,069	,085	,720
	Fen Lise	-,357	,130	,024
Fen Lisesi	Düz Lise	,287	,126	,076
	Anadolu Lisesi	,357	,130	,024

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, anadolu lisesi ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.97 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğr. Etkinlik	Düz Lise	163	3,27	,90	G. Arası	16,424	2	8,212	12,352	,000
	Anadolu L.	122	3,57	,75						
	Fen Lisesi	40	3,94	,63	Toplam	230,503	324			
	Toplam	325	3,47	,84						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,352$; $p < .001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.98 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-,300	,098	,009
	Fen Lise	-,666	,144	,000
Anadolu Lise	Düz Lise	,300	,098	,009
	Fen Lise	-,366	,149	,050
Fen Lisesi	Düz Lise	,666	,144	,000
	Anadolu Lisesi	,366	,149	,050

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .001$ düzeyinde; düz lise ile anadolu lisesi arasında anadolu lisesi lehine $p < .01$ düzeyinde; anadolu lisesi ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.99 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güvende Hissetme	Düz Lise	163	3,13	,71	G. Arası	4,429	2	2,214	4,240	,015
	Anadolu L.	122	2,89	,74						
	Fen Lisesi	40	2,93	,73	Toplam	172,586	324			
	Toplam	325	3,02	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvende hissetme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,240$; $p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.100 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	,242	,087	,021
	Fen Lise	,202	,128	,286
Anadolu Lise	Düz Lise	-,242	,087	,021
	Fen Lise	-,040	,132	,955
Fen Lisesi	Düz Lise	-,202	,128	,286
	Anadolu Lisesi	,040	,132	,955

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvende hissetme alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile anadolu lisesi arasında düz lise lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.101 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Çete Akt.	Düz Lise	163	3,08	1,09	G. Arası	44,429	2	22,214	16,580	,000
	Anadolu L.	122	2,52	1,21						
	Fen Lisesi	40	2,04	1,25	Toplam	475,862	324			
	Toplam	325	2,75	1,21						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin çete aktiviteleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,580$; $p < .001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.102 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	,559	,139	,000
	Fen Lise	1,042	,204	,000
Anadolu Lise	Düz Lise	-,559	,139	,000
	Fen Lise	,483	,211	,074
Fen Lisesi	Düz Lise	-1,042	,204	,000
	Anadolu Lisesi	-,483	,211	,074

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin çete aktiviteleri alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile fen lisesi arasında düz lise lehine $p < .001$ düzeyinde; düz lise ile anadolu lisesi arasında düz lise lehine $p < .001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.103 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsel Taciz	Düz Lise	163	2,92	1,12	G. Arası	16,108	2	8,054	6,792	,001
	Anadolu L.	122	2,49	1,02						
	Fen Lisesi	40	2,42	1,19	Toplam	397,954	324			
	Toplam	325	2,70	1,11						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsel taciz alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,792$; $p < .01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.104 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	,424	,130	,005
	Fen Lise	,499	,192	,035
Anadolu Lise	Düz Lise	-,424	,130	,005
	Fen Lise	,075	,198	,931
Fen Lisesi	Düz Lise	-,499	,192	,035
	Anadolu Lisesi	-,075	,198	,931

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsel taciz alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile anadolu lisesi arasında düz lise lehine $p < .01$ düzeyinde; düz lise ile fen lisesi arasında düz lise lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.105 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kopya Çekme	Düz Lise	163	2,81	,66	G. Arası	4,731	2	2,365	5,345	,005
	Anadolu L.	122	3,03	,65	G. İçi	142,483	322	,442		
	Fen Lisesi	40	3,10	,70	Toplam	147,214	324			
	Toplam	325	2,93	,67						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,345$; $p < .01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.106 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-,220	,080	,023
	Fen Lise	-,290	,117	,048
Anadolu Lise	Düz Lise	,220	,080	,023
	Fen Lise	-,070	,121	,847
Fen Lisesi	Düz Lise	,290	,117	,048
	Anadolu Lisesi	,070	,121	,847

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde; düz lise ile anadolu lisesi arasında anadolu lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.107 Cinsiyet Ayrımcılığı İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Cinsiyet Ayrımı	Düz Lise	163	2,80	,95	G. Arası	,763	2	,381	,397	,673
	Anadolu L.	122	2,69	,99	G. İçi	309,215	322	,960		
	Fen Lisesi	40	2,72	1,07	Toplam	309,977	324			
	Toplam	325	2,75	,98						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = ,397$; $p > .05$).

4.2.5 V. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı okul iklimi alt boyutları ortalama puanları, öğrencilerin aile gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.108 Öğretmen - Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğret.- öğrenci ilişkisi	Düş.-orta altı	30	2,83	,74	G. Arası	5,716	2	2,858	5,644	,004
	Orta	176	3,29	,6	G. İçi	163,042	322	,506		
	Üst-Orta üstü	119	3,1	,77	Toplam	168,758	324			
	Toplam	325	3,20	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,644$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.109 Öğretmen - Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düşük Ve Ortanın Altı	Orta	-,455	,141	,006
Orta	Üst Ve Ortanın Üstü	-,315	,145	,097
	Düşük Ve Ortanın Altı	,455	,141	,006
Üst Ve Ortanın Üstü	Üst Ve Ortanın Üstü	,140	,084	,255
	Düşük Ve Ortanın Altı	,315	,145	,097
Üstü	Orta	-,140	,084	,255

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen- öğrenci ilişkisi alt boyutu puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düşük ve ortanın altı grubu ile orta grup arasında orta grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.110 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güvenlik Düzenli.	Düş.-orta altı	30	2,87	,82	G. Arası	6,800	2	3,400	4,817	,009
	Orta	176	3,37	,79	G. İçi	227,306	322	,706		
	Üst-Orta üstü	119	3,35	,92	Toplam	234,106	324			
	Toplam	325	3,32	,85						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,817$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.111 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düşük Ve Ortanın Altı	Orta	-,504	,166	,011
Orta	Üst Ve Ortanın Üstü	-,492	,172	,017
	Düşük Ve Ortanın Altı	,504	,166	,011
Üst Ve Ortanın Üstü	Üst Ve Ortanın Üstü	,012	,100	,993
	Düşük Ve Ortanın Altı	,492	,172	,017
	Orta	-,012	,100	,993

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düşük ve ortanın altı grubu ile orta grup arasında orta grup lehine $p<.05$ düzeyinde; düşük ve ortanın altı grubu ile üst ve ortanın üstü grup arasında üst ve ortanın üstü lehine

$p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.112 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İdare	Düş.-orta altı	30	2,56	,79	G. Arası	5,468	2	2,734	3,798	,023
	Orta	176	3,02	,87	G. İçi	231,784	322	,720		
	Üst-Orta üstü	119	2,97	,82	Toplam	237,252	324			
	Toplam	325	2,96	,86						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,798$; $p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.113 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>P</i>
Düşük Ve Ortanın Altı	Orta	-,461	,168	,024
Orta	Üst Ve Ortanın Üstü	-,405	,173	,067
	Düşük Ve Ortanın Altı	,461	,168	,024
Üst Ve Ortanın Üstü	Üst Ve Ortanın Üstü	,056	,101	,856
	Düşük Ve Ortanın Altı	,405	,173	,067
Üstü	Orta	-,056	,101	,856

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düşük ve ortanın altı grubu ile orta grup arasında orta grup lehine $p < .05$ düzeyinde

gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.114 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akadem. Yönlend.	Düş.-orta altı	30	3,16	,96	G. Arası	,237	2	,118	,155	,857
	Orta	176	3,16	,87	G. İçi	246,532	322	,766		
	Üst-Orta üstü	119	3,10	,87	Toplam	246,769	324			
	Toplam	325	3,14	,87						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,155$; $p > .05$).

Çizelge 4.115 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Davranış Değerler	Düş.-orta altı	30	2,46	1,22	G. Arası	,078	2	,039	,036	,965
	Orta	176	2,44	1,02	G. İçi	353,511	322	1,098		
	Üst-Orta üstü	119	2,47	1,04	Toplam	353,590	324			
	Toplam	325	2,45	1,04						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin davranışsal değerleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile geliri düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,036$; $p > .05$).

Çizelge 4.116 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yol Gösterme	Düş.-orta altı	30	3,79	1,39	G. Arası	16,693	2	8,346	5,366	,005
	Orta	176	4,53	1,16	G. İçi	500,817	322	1,555		
	Üst-Orta üstü	119	4,25	1,34	Toplam	517,510	324			
	Toplam	325	4,36	1,26						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin yol gösterme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,366$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.117 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düşük Ve Ortanın Altı	Orta	-,747	,246	,011
Orta	Üst Ve Ortanın Üstü	-,460	,255	,197
	Düşük Ve Ortanın Altı	,747	,246	,011
Üst Ve Ortanın Üstü	Üst Ve Ortanın Üstü	,287	,148	,155
	Düşük Ve Ortanın Altı	,460	,255	,197
Üstü	Orta	-,287	,148	,155

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin yol gösterme alt boyutu puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düşük ve ortanın altı grubu ile orta grup arasında orta grup lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.118 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrn. Arası İlişkiler	Düş.-orta altı	30	3,12	,90	G. Arası	5,359	2	2,679	4,174	,016
	Orta	176	3,43	,84	G. İçi	206,699	322	,642		
	Üst-Orta üstü	119	3,58	,72	Toplam	212,058	324			
	Toplam	325	3,45	,81						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,174$; $p<.05$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.119 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düşük Ve	Orta	-,311	,158	,147
Ortanın Altı	Üst Ve Ortanın Üstü	-,461	,164	,020
Orta	Düşük Ve Ortanın Altı	,311	,158	,147
	Üst Ve Ortanın Üstü	-,150	,095	,289
Üst Ve Ortanın	Düşük Ve Ortanın Altı	,461	,164	,020
Üstü	Orta	,150	,095	,289

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düşük ve ortanın altı grubu ile üst ve ortanın üstü grup arasında üst ve ortanın üstü lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.120 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Anne-baba-Toplum-Okul İliş.	Düş.-orta altı	30	3,13	,75	G. Arası	1,163	2	,581	1,080	,341
	Orta	176	3,29	,74	G. İçi	173,330	322	,538		
	Üst-Orta üstü	119	3,18	,72	Toplam	174,493	324			
	Toplam	325	3,24	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba ve okul-toplum arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,080$; $p>.05$).

Çizelge 4.121 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ders Yönetimi	Düş.-orta altı	30	3,34	,74	G. Arası	1,500	2	,750	1,453	,235
	Orta	176	3,39	,68	G. İçi	166,231	322	,516		
	Üst-Orta üstü	119	3,24	,76	Toplam	167,731	324			
	Toplam	325	3,33	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,453$; $p>.05$).

Çizelge 4.122 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenci Etkinlik.	Düş.-orta altı	30	3,28	,77	G. Arası	1,565	2	,782	1,100	,334
	Orta	176	3,51	,81	G. İçi	228,938	322	,711		
	Üst-Orta üstü	119	3,44	,90	Toplam	230,503	324			
	Toplam	325	3,47	,84						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,100 ; p>.05$).

Çizelge 4.123 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güvende Hissetme	Düş.-orta altı	30	3,10	,60	G. Arası	1,578	2	,789	1,486	,228
	Orta	176	3,07	,73	G. İçi	171,008	322	,531		
	Üst-Orta üstü	119	2,93	,76	Toplam	172,586	324			
	Toplam	325	3,02	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvende hissetme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,486 ; p>.05$).

Çizelge 4.124 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Çete Aktv.	Düş.-orta altı	30	3,19	1,01	G. Arası	8,007	2	4,004	2,756	,065
	Orta	176	2,76	1,22	G. İçi	467,855	322	1,453		
	Üst-Orta üstü	119	2,61	1,23	Toplam	475,862	324			
	Toplam	325	2,75	1,21						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin çete aktiviteleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,756 ; p>.05$).

Çizelge 4.125 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsel Taciz	Düş.-orta altı	30	2,66	,95	G. Arası	1,341	2	,671	,545	,581
	Orta	176	2,75	1,11	G. İçi	396,613	322	1,232		
	Üst-Orta üstü	119	2,62	1,15	Toplam	397,954	324			
	Toplam	325	2,70	1,11						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsel taciz alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,545$; $p>.05$).

Çizelge 4.126 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kopya Çekme	Düş.-orta altı	30	2,89	,61	G. Arası	1,386	2	,693	1,530	,218
	Orta	176	2,88	,62	G. İçi	145,828	322	,453		
	Üst-Orta üstü	119	3,01	,75	Toplam	147,214	324			
	Toplam	325	2,93	,67						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,530$; $p>.05$).

Çizelge 4.127 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet Ayrımı	Düş.-orta altı	30	3,40	,88	G. Arası	14,338	2	7,169	7,808	,000
	Orta	176	2,71	,94	G. İçi	295,640	322	,918		
	Üst-Orta üstü	119	2,64	1,00	Toplam	309,977	324			
	Toplam	325	2,75	,98						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,808; p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.128 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Gruplandırılmış Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Düşük Ve Ortanın Altı	Orta	,694	,189	,001
Düşük Ve Ortanın Altı	Üst Ve Ortanın Üstü	,756	,196	,001
Orta	Düşük Ve Ortanın Altı	-,694	,189	,001
Orta	Üst Ve Ortanın Üstü	,062	,114	,861
Üst Ve Ortanın Üstü	Düşük Ve Ortanın Altı	-,756	,196	,001
Üstü	Orta	-,062	,114	,861

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, düşük ve ortanın altı grubu ile orta grup arasında düşük ve ortanın altı grubu lehine $p<.01$ düzeyinde; düşük ve ortanın altı grubu ile üst ve ortanın üstü grup arasında düşük ve ortanın altı grubu lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.6 VI. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme,

çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı okul iklimi alt boyutları ortalama puanları, öğrencilerin genel olarak okul imkânları hakkındaki görüşü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.129 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkânları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrt.- Öğrenci İlişkisi	Zayıf	71	2,72	,80	G. Arası	28,455	2	14,227	32,653	,000
	Orta	173	3,21	,60						
	İyi	81	3,59	,66	Toplam	168,758	324			
	Toplam	325	3,20	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-örenci ilişkisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=32,653$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.130 Öğretmen – Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkânları(i)	Okul İmkânları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-,483	,093	,000
	İyi	-,867	,107	,000
Orta	Zayıf	,483	,093	,000
	İyi	-,383	,089	,000
İyi	Zayıf	,867	,107	,000
	Orta	,383	,089	,000

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğreni ilişkisi alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile orta arasında orta lehine $p < .001$ düzeyinde; zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p < .001$ düzeyinde; orta ile iyi arasında iyi lehine $p < .001$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.131 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güvenlik Düzenli.	Zayıf	71	2,89	,90	G. Arası	21,823	2	10,912	16,551	,000
	Orta	173	3,34	,76	G. İçi	212,283	322	,659		
	İyi	81	3,64	,84	Toplam	234,106	324			
	Toplam	325	3,32	,85						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,551$; $p < .001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.132 Güvenlik- Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-,458	,114	,000
	İyi	-,755	,132	,000
Orta	Zayıf	,458	,114	,000
	İyi	-,297	,109	,026
İyi	Zayıf	,755	,132	,000
	Orta	,297	,109	,026

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile orta arasında orta lehine $p < .001$ düzeyinde; zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p < .001$ düzeyinde; orta ile iyi arasında iyi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.133 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İdare	Zayıf	71	2,52	,85	G. Arası	22,111	2	11,055	16,547	,000
	Orta	173	2,98	,79	G. İyi	215,141	322	,668		
	İyi	81	3,28	,84	Toplam	237,252	324			
	Toplam	325	2,95	,86						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,547$; $p < .001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.134 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-,457	,115	,000
	İyi	-,761	,133	,000
Orta	Zayıf	,457	,115	,000
	İyi	-,304	,110	,023
İyi	Zayıf	,761	,133	,000
	Orta	,304	,110	,023

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile orta arasında orta lehine $p < .001$ düzeyinde; zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p < .001$ düzeyinde; orta ile iyi arasında iyi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.135 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrn. Akadem. Yönl.	Zayıf	71	2,85	,93	G. Arası	12,119	2	6,060	8,315	,000
	Orta	173	3,13	,81						
	İyi	81	3,42	,88	Toplam	246,769	324			
	Toplam	325	3,14	,87						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,315$; $p < .001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.136 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-,274	,120	,077
	İyi	-,565	,139	,000
Orta	Zayıf	,274	,120	,077
	İyi	-,291	,115	,042
İyi	Zayıf	,565	,139	,000
	Orta	,291	,115	,042

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffé testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p < .001$ düzeyinde; orta ile iyi arasında iyi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.137 Öğrencilerin Davranışsal Değerleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Davranış Değerleri	Zayıf	71	2,33	1,11	G. Arası	3,061	2	1,531	1,406	,247
	Orta	173	2,43	,97	G. İçi	350,529	322	1,089		
	İyi	81	2,60	1,13	Toplam	353,590	324			
	Toplam	325	2,45	1,04						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin davranışsal değerleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları hakkındaki görüş düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,406$; $p > .05$).

Çizelge 4.138 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yol gösterme	Zayıf	71	3,60	1,35	G. Arası	69,593	2	34,796	25,015	,000
	Orta	173	4,40	1,15	G. İçi	447,917	322	1,391		
	İyi	81	4,95	1,08	Toplam	517,510	324			
	Toplam	325	4,36	1,26						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin yol gösterme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=25,015$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.139 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Zayıf	Orta	-,806	,166	,000
	İyi	-1,350	,192	,000
Orta	Zayıf	,806	,166	,000
	İyi	-,544	,159	,003
İyi	Zayıf	1,350	,192	,000
	Orta	,544	,159	,003

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile orta arasında orta lehine $p<.001$ düzeyinde; zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p<.001$ düzeyinde; orta ile iyi arasında iyi lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.140 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğr. Arası İlişkiler	Zayıf	71	3,35	,81	G. Arası	13,117	2	6,559	10,616	,000
	Orta	173	3,34	,79						
	İyi	81	3,80	,76	Toplam	212,058	324			
	Toplam	325	3,45	,81						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,616; p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.141 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Zayıf	Orta	,010	,111	,996
	İyi	-,457	,128	,002
Orta	Zayıf	-,010	,111	,996
	İyi	-,467	,106	,000
İyi	Zayıf	,457	,128	,002
	Orta	,467	,106	,000

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p<.01$ düzeyinde; orta ile iyi arasında iyi lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.142 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Anne-	Zayıf	71	2,83	,73	G. Arası G. İçi Toplam	18,424	2	9,212	19,006	,000
Baba-	Orta	173	3,27	,69						
Toplum-	İyi	81	3,52	,69						
Okul İliş.	Toplam	325	3,24	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=19,006; p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.143 Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Zayıf	Orta	-,436	,098	,000
	İyi	-,691	,113	,000
Orta	Zayıf	,436	,098	,000
	İyi	-,254	,094	,026
İyi	Zayıf	,691	,113	,000
	Orta	,254	,094	,026

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile orta arasında orta lehine $p<.001$ düzeyinde; zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p<.001$ düzeyinde; orta ile iyi arasında iyi lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.144 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Ders Yönetimi	Zayıf	71	3,10	,73	G. Arası G. İçi Toplam	5,584 162,148 167,731	2 322 324	2,792 ,504	5,544	,004
	Orta	173	3,36	,71						
	İyi	81	3,47	,70						
	Toplam	325	3,33	,72						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,544; p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.145 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-,263	,100	,033
	İyi	-,373	,115	,006
Orta	Zayıf	,263	,100	,033
	İyi	-,110	,096	,517
İyi	Zayıf	,373	,115	,006
	Orta	,110	,096	,517

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile orta arasında orta lehine $p<.05$ düzeyinde; zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.146 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenci Etkinlik.	Zayıf	71	2,99	1,01	G. Arası	23,568	2	11,784	18,337	,000
	Orta	173	3,53	,74						
	İyi	81	3,76	,71	Toplam	230,503	324			
	Toplam	325	3,47	,84						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,337$; $p<.001$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.147 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Zayıf	Orta	-,537	,113	,000
	İyi	-,767	,130	,000
Orta	Zayıf	,537	,113	,000
	İyi	-,230	,108	,105
İyi	Zayıf	,767	,130	,000
	Orta	,230	,108	,105

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile orta arasında orta lehine $p<.001$ düzeyinde; zayıf ile iyi arasında iyi lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.148 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşmış Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Güvende Hissetme	Zayıf	71	2,95	,73	G. Arası	,843	2	,421	,790	,445
	Orta	173	3,01	,68	G. İçi	171,743	322	,533		
	İyi	81	3,10	,83	Toplam	172,586	324			
	Toplam	325	3,02	,73						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvende hissetme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları hakkındaki görüş düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,790 ; p>.05$).

Çizelge 4.149 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Çete Aktv.	Zayıf	71	2,97	1,33	G. Arası	11,502	2	5,751	3,988	,019
	Orta	173	2,80	1,12	G. İçi	464,360	322	1,442		
	İyi	81	2,44	1,26	Toplam	475,862	324			
	Toplam	325	2,75	1,21						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin çete aktiviteleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,988; p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.150 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	,170	,169	,606
	İyi	,527	,195	,027
Orta	Zayıf	-,169	,169	,606
	İyi	,357	,162	,089
İyi	Zayıf	-,527	,195	,027
	Orta	-,357	,162	,089

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf ile iyi arasında zayıf lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.151 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsel	Zayıf	71	2,67	1,17	G. Arası	,524	2	,262		
	Orta	173	2,73	1,05						
Taciz	İyi	81	2,64	1,18	Toplam	397,954	324		,212	,809
	Toplam	325	2,70	1,11						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsel taciz alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları hakkındaki görüş düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = ,212$; $p > .05$).

Çizelge 4.152 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kopya	Zayıf	71	2,98	,70	G. Arası	3,233	2	1,616		
	Orta	173	2,84	,64						
Çekme	İyi	81	3,07	,70	Toplam	147,214	324		3,615	,028
	Toplam	325	2,93	,67						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 3,615$; $p < .05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı

hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.153 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları(i)	Okul İmkanları(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Zayıf	Orta	,136	,094	,352
	İyi	-,098	,109	,669
Orta	Zayıf	-,136	,094	,352
	İyi	-,234	,090	,035
İyi	Zayıf	,098	,109	,669
	Orta	,234	,090	,035

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alt boyutu puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, orta ile iyi arasında iyi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.154 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşmış Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Cinsiyet Ayrımı	Zayıf	71	2,87	,99	G. Arası	1,895	2	,947	,990	,373
	Orta	173	2,74	,95	G. İçi	308,083	322	,957		
	İyi	81	2,65	1,02	Toplam	309,977	324			
	Toplam	325	2,75	,98						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları hakkındaki görüş düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = ,990 ; p > .05$).

4.2.7 VII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı okul iklimi alt boyutları ve okul iklimi toplam puanları, öğrencilerin eğitim alanlarına göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.155 Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğretmen- Öğrenci İlişkisi	Sözel	12	214,04			
	Sayısal	169	162,28			
	Eşit Ağırlık	73	135,77	13,304	4	,010
	Fen	38	185,80			
	Diğer	33	182,11			
	Toplam		325			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 13,304$; $p < .05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.156 Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	$x=3,569$	$p>.05$	$p<.01$	$p>.05$	$p>.05$
Sayısal		$x=3,195$	$p<.05$	$p>.05$	$p>.05$
Eşit ağırlık			$x=2,975$	$p<.01$	$p<.05$
Fen				$x=3,388$	$p>.05$
Diğer					$x=3,323$

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmen – öğrenci ilişkisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sözel alan ile eşit ağırlık alanı arasında sözel alan lehine $p < .01$ düzeyinde; sayısal alan ile eşit ağırlık alan arasında sayısal alan lehine $p < .05$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p < .01$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile diğer alan arasında fen alanı lehine $p < .05$; düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.157 Güvenlik – Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güvenlik– Düzenlilik	Sözel	12	141,25	16,470	4	.002
	Sayısal	169	162,54			
	Eşit Ağırlık	73	159,39			
	Fen	38	211,84			
	Diğer	33	125,02			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvenlik-düzenlilik alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 16,470$; $p < .01$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.158 Güvenlik-Düzenlilik Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	$x=3,143$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$	$p > .05$
Sayısal		$x=3,307$	$p > .05$	$p < .01$	$p < .05$
Eşit ağırlık			$x=3,270$	$p < .01$	$p < .05$
Fen				$x=3,759$	$p > .05$
Diğer					$x=3,009$

Çizelgede görüldüğü gibi, güvenlik-düzenlilik alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sözel alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p < .05$ düzeyinde; sayısal alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p < .01$ düzeyinde; sayısal alan ile diğer alan arasında sayısal alan lehine $p < .05$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p < .01$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile diğer alan arasında eşit ağırlık alan lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.159 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen- Öğrenci İlişkisi	Sözel	12	176,75	12,272	4	0,15
	Sayısal	169	160,35			
	Eşit Ağırlık	73	139,79			
	Fen	38	179,71			
	Diğer	33	203,67			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin idare alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 12,272$; $p < .05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.160 İdare Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	x=3,069	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Sayısal		x=2,928	p>.05	p>.05	p<.05
Eşit ağırlık			x=2,742	p<.05	p<.01
Fen				x=3,127	p>.05
Diğer					x=3,313

Çizelgede görüldüğü gibi, idare alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sayısal alan ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p<.05$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.05$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.161 Öğrencilerin Akademik Yönlerilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Akademik Yönlendirme	Sözel	12	163,33	21,246	4	,000
	Sayısal	169	151,21			
	Eşit Ağırlık	73	155,60			
	Fen	38	227,55			
	Diğer	33	165,30			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 21,246$; $p<.001$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.162 Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	x=3,125	p>.05	p>.05	p<.05	p>.05
Sayısal		x=3,027	p>.05	p<.001	p>.05
Eşit ağırlık			x=3,072	p<.001	p>.05
Fen				x=3,711	p<.01
Diğer					x=3,205

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sözel alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.05$ düzeyinde; sayısal alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.001$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.001$ düzeyinde; fen alanı ile diğer alan arasında fen alanı lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.163 Davranışsal Değerler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Davranışsal Değerler	Sözel	12	193,92	18,30	4	,001
	Sayısal	169	148,75			
	Eşit Ağırlık	73	166,98			
	Fen	38	216,83			
	Diğer	33	153,94			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin davranışsal değerleri alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 18,30$; $p<.01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu

amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.164 Davranışsal Değerler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	x=2,778	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Sayısal		x=2,325	p>.05	p<.001	p>.05
Eşit ağırlık			x=2,461	p<.01	p>.05
Fen				x=2,947	p<.01
Diğer					x=2,384

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sayısal alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.001$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.01$ düzeyinde; fen alanı ile diğer alan arasında fen alanı lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.165 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yol Gösterme	Sözel	12	186,83	17,828	4	,001
	Sayısal	169	166,57			
	Eşit Ağırlık	73	131,40			
	Fen	38	159,42			
	Diğer	33	210,11			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin yol gösterme alt boyutu ortalama puanının bireylerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=17,828$; $p<.01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu

amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.166 Yol Gösterme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	x=4,750	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Sayısal		x=4,434	p<.01	p>.05	p<.05
Eşit ağırlık			x=3,886	p>.05	p<.001
Fen				x=4,307	p<.05
Diğer					x=4,970

Çizelgede görüldüğü gibi, bireylerin yol gösterme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sayısal alan ile eşit ağırlık alanı arasında sayısal alan lehine $p<.01$ düzeyinde; sayısal alan ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p<.05$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p<.001$ düzeyinde; fen alanı ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.167 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğrenciler Arası İlişkiler	Sözel	12	149,00	15,891	4	,003
	Sayısal	169	148,63			
	Eşit Ağırlık	73	165,84			
	Fen	38	212,47			
	Diğer	33	178,44			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 15,891$; $p<.01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.168 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	x=3,250	p>.05	p>.05	p<.05	p>.05
Sayısal		x=3,339	p>.05	p<.001	p>.05
Eşit ağırlık			x=3493	p<.05	p>.05
Fen				x=3,888	p>.05
Diğer					x=3,530

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sözel alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.05$ düzeyinde; sayısal alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.01$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.169 Anne-Baba, Toplum-Okul Arası İlişkiler Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anne- Baba, Toplum- Okul ile İlişkiler	Sözel	12	121,46			
	Sayısal	169	163,61			
	Eşit Ağırlık	73	152,17	5,648	4	,227
	Fen	38	180,72			
	Diğer	33	178,52			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin anne-baba, toplum ve okula arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 5,648$; $p>.05$).

Çizelge 4.170 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ders Yönetimi	Sözel	12	205,71	13,960	4	.007
	Sayısal	169	162,56			
	Eşit Ağırlık	73	134,11			
	Fen	38	188,58			
	Diğer	33	184,20			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 13,960$; $p < .01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.171 Ders Yönetimi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	$x=3,631$	$p > .05$	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$
Sayısal		$x=3,333$	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$
Eşit ağırlık			$x=3,106$	$p < .01$	$p < .01$
Fen				$x=3,504$	$p > .05$
Diğer					$x=3,494$

Çizelgede görüldüğü gibi, ders yönetimi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sözel alan ile eşit ağırlık alanı arasında sözel alan lehine $p < .05$ düzeyinde; sayısal alan ile eşit ağırlık alan arasında sayısal alan lehine $p < .05$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p < .01$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p < .01$ düzeyinde anlamlı

bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.172 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Etkinlikleri	Sözel	12	164,13	10,287	4	,036
	Sayısal	169	169,73			
	Eşit Ağırlık	73	139,73			
	Fen	38	192,38			
	Diğer	33	145,77			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğrenci etkinlikleri alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 10,287$; $p < .05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.173 Öğrenci Etkinlikleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	$x=3,479$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
Sayısal		$x=3,543$	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$
Eşit ağırlık			$x=3,199$	$p < .01$	$p > .05$
Fen				$x=3,770$	$p < .05$
Diğer					$x=3,311$

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrenci etkinlikleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sayısal alan ile eşit ağırlık alan arasında sayısal alan lehine $p < .05$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen

alanı lehine $p < .01$ düzeyinde; fen alanı ile diğer alan arasında fen alanı lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.174 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güvende Hissetme	Sözel	12	190,00	19,113	4	,001
	Sayısal	169	182,48			
	Eşit Ağırlık	73	134,17			
	Fen	38	138,49			
	Diğer	33	145,42			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güvende hissetme alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 19,113$; $p < .01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.175 Güvende Hissetme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	$x=3,250$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
Sayısal		$x=3,158$	$p < .001$	$p < .01$	$p < .05$
Eşit ağırlık			$x=2,795$	$p > .05$	$p > .05$
Fen				$x=2,901$	$p > .05$
Diğer					$x=2,841$

Çizelgede görüldüğü gibi, güvende hissetme alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sayısal alan ile eşit ağırlık alanı arasında sayısal alan lehine $p < .01$ düzeyinde; sayısal alan ile fen alanı arasında sayısal alan

lehine $p < .01$ düzeyinde; sayısal alan ile diğer alan arasında sayısal alan lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.176 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Çete Aktiviteleri	Sözel	12	175,29	15,716	4	,003
	Sayısal	169	177,33			
	Eşit Ağırlık	73	144,15			
	Fen	38	120,32			
	Diğer	33	175,97			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin çete aktiviteleri alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 15,716$; $p < .01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.177 Çete Aktiviteleri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	x=2,917	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Sayısal		x=2,931	p<.01	p<.01	p>.05
Eşit ağırlık			x=2,525	p>.05	p>.05
Fen				x=2,193	p<.05
Diğer					x=2,859

Çizelgede görüldüğü gibi, çete aktiviteleri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sayısal alan ile eşit ağırlık alan

arasında sayısal alan lehine $p < .01$ düzeyinde; sayısal alan ile fen alanı arasında sayısal alan lehine $p < .01$ düzeyinde; fen alanı ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.178 Cinsel Taciz Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Cinsel Taciz	Sözel	12	209,63	8,454	4	,076
	Sayısal	169	170,64			
	Eşit Ağırlık	73	148,80			
	Fen	38	138,46			
	Diğer	33	166,58			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin güncel durumlarda yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının bireylerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($x^2 = 8,454$; $p > .05$).

Çizelge 4.179 Kopya Çekme Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kopya Çekme	Sözel	12	112,50	5,579	4	,233
	Sayısal	169	163,81			
	Eşit Ağırlık	73	173,12			
	Fen	38	169,55			
	Diğer	33	147,26			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin kopya çekme alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 5,579$; $p > .05$).

Çizelge 4.180 Cinsiyet Ayrımcılığı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Cinsiyet Ayrımcılığı	Sözel	12				
	Sayısal	169				
	Eşit Ağırlık	73		5,184	4	,269
	Fen	38				
	Diğer	33				
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyet ayrımcılığı alt boyutu ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,184; p>05$).

4.3 Araştırmadaki Öğretmen Performans Değerlendirilmesinin Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak örneklem grubunu oluşturan bireylerin performans değerlendirme alt puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*; yaş, sınıf, okul türü, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*; ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu durumda grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma (multiple comparisons) testi (Scheffe), eğitim alanı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi* sonuçlarına ait değerler çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.3.1. I.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alan bilgisi, öğretim becerileri, iletişim becerileri performans değerlendirmesi alt boyutları ve performans toplam puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.181 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Alan Bilgisi	Erkek	194	18,397	4,284	,308	2,168	323	,031
	Kız	131	17,298	4,762	,416			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,168$; $p<.05$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.182 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim Becerileri	Erkek	194	35,186	8,622	,619	2,849	323	,005
	Kız	131	32,344	9,106	,796			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,849$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.183 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
İletişim Becerileri	Erkek	194	26,438	7,973	,572	2,752	323	,006
	Kız	131	23,954	7,995	,699			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,752$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.184 Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Performans	Erkek	194	80,021	19,420	1,394	2,752	323	,006
Toplam	Kız	131	73,595	20,086	1,755			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam puanının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,752$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

4.3.2 II.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alan bilgisi, öğretim becerileri, iletişim becerileri performans değerlendirmesi alt boyutları ve performans toplam puanları öğrencilerin yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.185 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Alan Bilgisi	15 ve Altı	132	19,07	4,19	G. Arası	491,244	2	245,622	12,980	,000
	16	89	18,35	4,25						
	17 ve Üstü	104	16,21	4,62	Toplam	6584,308	324			
	Toplam	325	17,95	4,51						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,980$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların

homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.186 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve Altı	16	,712	,597	,491
	17 ve üstü	2,849	,570	,000
16	15 ve altı	-,712	,597	,491
	17 ve üstü	2,137	,628	,003
17 ve Üstü	15 ve altı	-2,849	,570	,000
	16	-2,137	,628	,003

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 16 yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.187 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretim Becerileri	15 ve Altı	132	36,17	8,28	G. Arası	1357,105	2	678,553	8,954	,000
	16	89	34,04	8,58	G. İçi	24401,375	322	75,781		
	17 ve Üstü	104	31,34	9,32	Toplam	25758,480	324			
	Toplam	325	34,04	8,92						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,954 ; p < .001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.188 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
15 ve Altı	16	2,122	1,194	,208
	17 ve üstü	4,830	1,141	,000
16	15 ve altı	-2,122	1,194	,208
	17 ve üstü	2,708	1,257	,100
17 ve Üstü	15 ve altı	-4,830	1,141	,000
	16	-2,708	1,257	,100

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p < .001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.189 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İletişim Becerileri	15 ve Altı	132	27,30	7,94	G. Arası	930,153	2	465,077	7,439	,001
	16	89	25,16	7,82						
	17 ve Üstü	104	23,32	7,94	Toplam	21059,957	324			
	Toplam	325	25,44	8,06						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur ($F=7,439$; $p<.01$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.190 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve Altı	16	2,138	1,084	,145
	17 ve üstü	3,978	1,037	,001
16	15 ve altı	-2,138	1,084	,145
	17 ve üstü	1,840	1,142	,274
17 ve Üstü	15 ve altı	-3,978	1,037	,001
	16	-1,840	1,142	,274

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu puanının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.191 Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencilerin Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Alan Bilgisi	15 ve Altı	132	82,52	18,87	G. Arası	7906,623	2	3953,311	10,559	,000
	16	89	77,55	19,11	G. İçi	120557,070	322	374,401		
	17 ve Üstü	104	70,87	20,14	Toplam	128463,692	324			
	Toplam	325	77,43	19,91						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam ortalama puanlarının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,559 ; p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.192 Performans Toplam Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
15 ve Altı	16	4,972	2,654	,175
	17 ve üstü	11,657	2,537	,000
16	15 ve altı	-4,972	2,654	,175
	17 ve üstü	6,685	2,794	,059
17 ve Üstü	15 ve altı	-11,657	2,537	,000
	16	-6,685	2,794	,059

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam ortalama puanlarının öğrencilerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 15 yaş ve altı yaş grubu ile 17 yaş ve üstü yaş grubu arasında 15 yaş ve altı grubu lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.3.3 III.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alan bilgisi, öğretim becerileri, iletişim becerileri performans değerlendirmesi alt boyutları ve performans toplam puanları öğrencilerin sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.193 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Alan Bilgisi	1.sınıf	143	19,07	4,22	G.Arası	492,743	2	246,372	13,023	,000
	2.sınıf	73	18,27	4,06	G.İçi	6091,564	322	18,918		
	3.sınıf	109	16,28	4,70	Toplam	6584,308	324			
	Toplam	325	17,95	4,51						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=13,023$; $p<.001$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.194 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	,796	,626	,446
	3	2,795	,553	,000
2	1	-,796	,626	,446
	3	1,999	,658	,011
3	1	-2,795	,553	,000
	2	-1,999	,658	,011

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 3.sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.001$ düzeyinde; 2. sınıf ile 3. sınıf arasında 2.sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.195 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretim Becerileri	1.sınıf	143	36,01	8,60	G.Arası	1157,585	2	578,792	7,576	,001
	2.sınıf	73	33,64	7,80	G. İçi	24600,895	322	76,400		
	3.sınıf	109	31,72	9,48	Toplam	25758,480	324			
	Toplam	325	34,04	8,92						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,576 ; p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.196 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	2,370	1,25732	,171
	3	4,298	1,11139	,001
2	1	-2,370	1,25732	,171
	3	1,928	1,32193	,346
3	1	-4,298	1,11139	,001
	2	-1,928	1,32193	,346

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf kurumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 3.sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.197 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim Becerileri	1.sınıf	143	27,53	8,13	G.Arası	1119,302	2	559,651	9,037	,000
	2.sınıf	73	24,03	7,02	G.İçi	19940,655	322	61,928		
	3.sınıf	109	23,64	8,06	Toplam	21059,957	324			
	Toplam	325	25,44	8,06						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,037$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.198 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	3,497	1,132	,009
	3	3,882	1,001	,001
2	1	-3,497	1,132	,009
	3	-,385	1,190	,949
3	1	-3,882	1,001	,001
	2	-,385	1,190	,949

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu puanının öğrencilerin sınıf kurumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1.sınıf ile 2.sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde; 1.sınıf ile 3.sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.199 Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Performans	1.sınıf	143	82,61	19,48	G.Arası	7658,520	2	3829,260	10,207	,000
	2.sınıf	73	75,95	17,15						
Toplam	3.sınıf	109	71,63	20,58	Toplam	128463,692	324			
	Toplam	325	77,43	19,91						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam puanlarının öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,207 ; p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.200 Performans Toplam Ortalama Puanının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1	2	6,663	2,786	,059
	3	10,975	2,463	,000
2	1	-6,663	2,786	,059
	3	4,312	2,929	,340
3	1	-10,975	2,463	,000
	2	-4,312	2,929	,340

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam puanlarının öğrencilerin sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, 1.sınıf ile 3.sınıf arasında 1.sınıf lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.3.4 IV. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alan bilgisi, öğretim becerileri, iletişim becerileri performans değerlendirmesi alt boyutları ve performans toplam puanları öğrencilerin okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.201 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Alan Bilgisi	Düz Lise	163	17,17	4,81	G. Arası	335,431	2	167,716	8,642	,000
	Anadolu L.	122	18,23	4,00	G. İçi	6248,876	322	19,406		
	Fen Lisesi	40	20,33	3,83	Toplam	6584,308	324			
	Toplam	325	17,95	4,51						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,642$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.202 Alan Bilgisi Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-1,064	,527	,132
	Fen Lise	-3,159	,777	,000
Anadolu Lisesi	Düz Lise	1,064	,527	,132
	Fen Lise	-2,095	,803	,034
Fen Lisesi	Düz Lise	3,159	,777	,000
	Anadolu Lisesi	2,095	,803	,034

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p<.001$ düzeyinde; anadolu lisesi ile fen lisesi arasında fen

lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.203 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Öğretim Becerileri	Düz Lise	163	32,35	9,70	G. Arası	1154,101	2	577,051	7,552	,001		
	Anadolu L.	122	35,07	7,80		G. İçi	24604,379	322			76,411	
	Fen Lisesi	40	37,78	7,21			Toplam	25758,480			324	
	Toplam	325	34,04	8,92								

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,552$; $p < .01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.204 Öğretim Becerileri Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-2,724	1,046	,035
	Fen Lise	-5,425	1,542	,002
Anadolu Lisesi	Düz Lise	2,724	1,046	,035
	Fen Lise	-2,701	1,593	,239
Fen Lisesi	Düz Lise	5,425	1,542	,002
	Anadolu Lisesi	2,701	1,593	,239

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık düz lise ile

anadolu lisesi arasında anadolu lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde; düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.205 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İletişim Becerileri	Düz Lise	163	24,06	8,46	G. Arası	655,266	2	327,633	5,170	,006
	Anadolu L.	122	26,55	7,60	G. İçi	20404,691	322	63,369		
	Fen Lisesi	40	27,65	6,80	Toplam	21059,957	324			
	Toplam	325	25,44	8,06						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,170$; $p < .01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4. 206 İletişim Becerileri Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-2,488	,953	,034
	Fen Lise	-3,589	1,405	,040
Anadolu Lisesi	Düz Lise	2,488	,953	,034
	Fen Lise	-1,100	1,450	,750
Fen Lisesi	Düz Lise	3,589	1,405	,040
	Anadolu Lisesi	1,100	1,450	,750

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu puanının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını

belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık düz lise ile anadolu lisesi arasında anadolu lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde; düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.207 Performans Toplam Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Performans Toplam	Düz Lise	163	73,58	21,54	G. Arası G. İçi Toplam	5905,057	2	2952,528	7,757	,001
	Anadolu L.	122	79,85	17,50						
	Fen Lisesi	40	85,75	16,28						
	Toplam	325	77,43	19,91						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam puanlarının öğrencilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,757$; $p < .01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.208 Performans Toplam Ortalama Puanının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-6,276	2,336	,028
	Fen Lise	-12,173	3,442	,002
Anadolu Lisesi	Düz Lise	6,276	2,336	,028
	Fen Lise	-5,898	3,555	,254
Fen Lisesi	Düz Lise	12,173	3,442	,002
	Anadolu Lisesi	5,898	3,555	,254

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam puanlarının öğrencilerin okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık düz lise ile anadolu lisesi arasında anadolu lisesi lehine $p < .05$ düzeyinde; düz lise ile fen lisesi arasında fen lisesi lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

4.3.5 V.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alan bilgisi, öğretim becerileri, iletişim becerileri performans değerlendirmesi alt boyutları ve performans toplam puanları öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.209 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Alan Bilgisi	Düş.-orta altı	30	17,03	4,72	G. Arası	79,812	2	39,906	1,976	,140
	Orta	176	18,39	4,24	G. İçi	6504,495	322	20,200		
	Üst-Orta üstü	119	17,54	4,80	Toplam	6584,308	324			
	Toplam	325	17,95	4,51						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,976$; $p > .05$).

Çizelge 4.210 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretim Becerileri	Düş.-orta altı	30	31,73	9,46	G. Arası	483,021	2	241,510	3,077	,047
	Orta	176	35,11	8,73	G. İçi	25275,459	322	78,495		
	Üst-Orta üstü	119	33,03	8,89	Toplam	25758,480	324			
	Toplam	325	34,04	8,92						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,077$; $p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin beta tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.211 Öğretim Becerileri Ortalama Puanının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Düşük Ve Ortanın Altı	Orta	-3,380	1,750	,054
	Üst Ve Ortanın Üstü	-1,300	1,810	,473
Orta	Düşük Ve Ortanın Altı	3,380	1,750	,054
	Üst Ve Ortanın Üstü	2,080	1,051	,049
Üst Ve Ortanın Üstü	Düşük Ve Ortanın Altı	1,300	1,810	,473
	Orta	-2,080	1,051	,049

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılık, orta gelir grubu ile üst ve ortanın üstü gelir grubu arasında orta gelir grubu lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.212 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişim Becerileri	Düş.-orta altı	30	22,90	8,76	G. Arası	558,552	2	279,276	4,386	,013
	Orta	176	26,59	7,91						
	Üst-Orta üstü	119	24,38	7,88	Toplam	21059,957	324			
	Toplam	325	25,44	8,06						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,386$; $p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin beta tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.213 İletişim Becerileri Ortalama Puanının Gruplandırılmış Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Düşük Ve Ortanın Altı	Orta	-3,685	1,576	,020
	Üst Ve Ortanın Üstü	-1,478	1,630	,365
Orta	Düşük Ve Ortanın Altı	3,685	1,576	,020
	Üst Ve Ortanın Üstü	2,207	,947	,020
Üst Ve Ortanın Üstü	Düşük Ve Ortanın Altı	1,478	1,63	,365
	Orta	-2,207	,947	,020

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin İletişim becerileri puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılık, düşük ve ortanın altı gelir grubu ile orta gelir grubu arasında orta gelir grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; orta gelir grubu ile üst ve ortanın üstü gelir grubu arasında orta gelir grubu lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.214. Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Performans	Düş.-orta altı	30	71,67	21,29	G. Arası	2974,783	2	1487,391	3,817	,023
	Orta	176	80,09	19,43	G. İçi	125488,910	322	389,717		
Toplam	Üst-Orta üstü	119	74,95	19,81	Toplam	128463,692	324			
	Toplam	325	77,43	19,91						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam ortalama puanlarının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,817 ; p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin beta tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.215 Performans Toplam Ortalama Puanının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi (i)	Gelir Düzeyi (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düşük Ve Ortanın Altı	Orta	-8,424	3,900	,031
	Üst Ve Ortanın Üstü	-3,283	4,033	,416
Orta	Düşük Ve Ortanın Altı	8,424	3,900	,031
	Üst Ve Ortanın Üstü	5,141	2,343	,029
Üst Ve Ortanın Üstü	Düşük Ve Ortanın Altı	3,283	4,033	,416
	Orta	-5,141	2,343	,029

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri puanının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılık, düşük ve ortanın altı gelir grubu ile orta gelir grubu arasında orta gelir grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; orta gelir grubu ile üst ve ortanın üstü gelir grubu arasında orta gelir grubu lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.3.6 VI.Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alan bilgisi, öğretim becerileri, iletişim becerileri performans değerlendirmesi alt boyutları ve performans toplam puanları öğrencilerin genel olarak okul imkânları hakkındaki görüşü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.216 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Alan Bilgisi	Zayıf	71	15,76	4,83	G. Arası	568,219	2	284,110	15,206	,000
	Orta	173	18,08	4,13	G. İçi	6016,089	322	18,684		
	İyi	81	19,62	4,25	Toplam	6584,308	324			
	Toplam	325	17,95	4,51						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=15,206$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.217 Alan Bilgisi Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları (i)	Okul İmkanları (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-2,315	,609	,001
	İyi	-3,857	,703	,000
Orta	Zayıf	2,315	,609	,001
	İyi	-1,542	,582	,031
İyi	Zayıf	3,857	,703	,000
	Orta	1,542	,582	,031

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf okul imkanları ile orta okul imkanları arasında orta düzey okul imkanları lehine $p<.01$ düzeyinde; zayıf okul imkanları ile iyi okul imkanları arasında iyi okul imkanları lehine $p<.001$ düzeyinde; orta düzey okul imkanları ile iyi okul imkanları arasında iyi okul imkanları lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.218 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretim Becerileri	Zayıf	71	30,15	9,66	G. Arası	1811,174	2	905,587	12,177	,000
	Orta	173	34,23	8,15	G. İçi	23947,306	322	74,371		
	İyi	81	37,05	8,66	Toplam	25758,480	324			
	Toplam	325	34,04	8,92						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,177$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.219 Öğretim Becerileri Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları (i)	Okul İmkanları (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-4,071	1,215	,004
	İyi	-6,894	1,402	,000
Orta	Zayıf	4,071	1,215	,004
	İyi	-2,824	1,161	,053
İyi	Zayıf	6,894	1,402	,000
	Orta	2,824	1,161	,053

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf okul imkanları ile orta okul imkanları arasında orta düzey okul imkanları lehine $p<.01$ düzeyinde; zayıf okul imkanları ile iyi okul imkanları arasında iyi okul

imkanları lehine $p < .001$ düzeyinde; gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.220 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklılaşmış Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İletişim Becerileri	Zayıf	71	21,93	8,08	G. Arası	1844,01	2	922,01	15,450	,000
	Orta	173	25,26	7,52						
	İyi	81	28,89	7,84	Toplam	21059,96	324			
	Toplam	325	25,44	8,06						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=15,450$; $p < .001$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.221 İletişim Becerileri Ortalama Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları (i)	Okul İmkanları (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-3,331	1,08879	,010
	İyi	-6,960	1,25589	,000
Orta	Zayıf	3,331	1,08879	,010
	İyi	-3,629	1,04005	,003
İyi	Zayıf	6,960	1,25589	,000
	Orta	3,629	1,04005	,003

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz

konusu farklılık, zayıf okul imkanları ile orta okul imkanları arasında orta düzey okul imkanları lehine $p<.05$ düzeyinde; zayıf okul imkanları ile iyi okul imkanları arasında iyi okul imkanları lehine $p<.001$ düzeyinde; orta düzey okul imkanları ile iyi okul imkanları arasında iyi okul imkanları lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.222 Performans Toplam Puanının Öğrencilerin Genel Olarak Okul İmkanları Hakkındaki Görüşü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Performans Toplam	Zayıf	71	67,85	20,55	G. Arası G. İçi Toplam	11873,784	2	5936,892	16,397	,000
	Orta	173	77,56	18,33						
	İyi	81	85,56	19,12						
	Toplam	325	77,43	19,91						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam puanlarının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,397$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.223 Performans Toplam Puanının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul İmkanları (i)	Okul İmkanları (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Zayıf	Orta	-9,716	2,682	,002
	İyi	-17,710	3,094	,000
Orta	Zayıf	9,716	2,682	,002
	İyi	-7,995	2,562	,008
İyi	Zayıf	17,710	3,094	,000
	Orta	7,995	2,562	,008

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam puanlarının öğrencilerin okul imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık, zayıf okul imkanları ile orta okul imkanları arasında orta düzey okul imkanları lehine $p < .01$ düzeyinde; zayıf okul imkanları ile iyi okul imkanları arasında iyi okul imkanları lehine $p < .001$ düzeyinde; orta düzey okul imkanları ile iyi okul imkanları arasında iyi okul imkanı lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

4.3.7 VII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Alan bilgisi, öğretim becerileri, iletişim becerileri performans değerlendirmesi alt boyutları ve performans toplam puanları öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.224 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Alan Bilgisi	Sözel	12	147,42	13,458	4	,009
	Sayısal	169	160,38			
	Eşit Ağırlık	73	139,96			
	Fen	38	194,57			
	Diğer	33	196,70			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 13,458$; $p < .01$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.225 Alan Bilgisi Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık	Fen	Diğer
Sözel	x=3,2500	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Sayısal		x=3,3388	p>.05	p<.05	p<.05
Eşit ağırlık			x=3,4932	p<.01	p<.01
Fen				x=3,8882	p>.05
Diğer					x=3,5303

Çizelgede görüldüğü gibi, alan bilgisi alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney U analizi sonucunda sayısal alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.05$ düzeyinde; sayısal alan ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p<.05$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile fen alanı arasında fen alanı lehine $p<.01$ düzeyinde; eşit ağırlık alan ile diğer alan arasında diğer alan lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.226 Öğretim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretim Becerileri	Sözel	12	138,63	5,571	4	,234
	Sayısal	169	162,28			
	Eşit Ağırlık	73	151,69			
	Fen	38	192,01			
	Diğer	33	167,17			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin öğretim becerileri alt boyutu ortalama puanının eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,571$; $p>.05$).

Çizelge 4.227 İletişim Becerileri Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İletişim Becerileri	Sözel	12	152,96	4,015	4	,404
	Sayısal	169	161,14			
	Eşit Ağırlık	73	151,51			
	Fen	38	184,61			
	Diğer	33	176,73			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin iletişim becerileri alt boyutu ortalama puanının öğrencilerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,015$; $p>.05$).

Çizelge 4.228 Performans Toplam Ortalama Puanının Öğrencilerin Eğitim Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Performans Toplam	Sözel	12	144,21	6,510	4	164
	Sayısal	169	162,05			
	Eşit Ağırlık	73	147,63			
	Fen	38	191,05			
	Diğer	33	176,39			
	Toplam	325				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin performans toplam ortalama puanının bireylerin eğitim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,510$; $p>.05$).

4.4 Araştırmanın Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme, cinsiyet ayrımı okul iklimi alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme (alan bilgisi, öğretim becerileri, iletişim becerileri alt boyutlarında) ve performans toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki göstermekte midir?

Çizelge 4.229 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Alan Bilgisi Alt Boyutu Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul İklimi Alt Boyutları	Performans Alan Alt Boyut		
	N	r	p
Öğretmen- öğrenci ilişkisi	325	,505	,000
Güvenlik ve düzenlilik	325	,464	,000
İdare	325	,449	,449
Öğrencilerin akademik yönlendirilmesi	325	,386	,000
Öğrencilerin davranışsal değerleri	325	,207	,000
Yol gösterme	325	,388	,000
Öğrenciler arası ilişkiler	325	,284	,000
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	325	,282	,000
Ders yönetimi	325	,382	,000
Öğrenci etkinlikleri	325	,359	,000
Güvende hissetme	325	,065	,243
Çete aktiviteleri	325	-,132	,018
Cinsel taciz	325	-,057	,306
Kopya çekme	325	,075	,177
Cinsiyet ayrımcılığı	325	-,008	,889

Çizelgede görüldüğü gibi, okul iklimi ölçeği alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin alan bilgisi alt boyutu arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda performans değerlendirme ölçeğinin alan bilgisi alt boyutu ile okul iklimi ölçeği öğretmen-öğrenci ilişkisi ($r=,505$; $p<,001$), güvenlik-düzenlilik ($r=,464$; $p<,001$), öğrencilerin akademik yönlendirilmesi ($r=,386$; $p<,001$), davranışsal değerleri ($r=,207$; $p<,001$), yol gösterme ($r=,388$; $p<,001$), öğrenciler arası ilişkiler ($r=,284$; $p<,001$), anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler ($r=,282$; $p<,001$), ders yönetimi ($r=,382$; $p<,001$), öğrenci etkinlikleri ($r=,359$; $p<,001$), çete aktiviteleri ($r=-,132$; $p<,05$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani performans

değerlendirme ölçeğinin alan bilgisi alt boyutu puanları yükseldikçe okul iklimi ölçeğinin idare, güvende hissetme, cinsel taciz, kopya çekme, cinsiyet ayrımcılığı dışındaki öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik-düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, çete aktiviteleri alt boyutu puanları da yükselmektedir.

Çizelge 4.230 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Öğretim Becerileri Alt Boyutu Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul İklimi Alt Boyutları	Performans Öğretim Alt Boyut		
	N	r	p
Öğretmen- öğrenci ilişkisi	325	,544	,000
Güvenlik ve düzenlilik	325	,506	,000
İdare	325	,460	,000
Öğrencilerin akademik yönlendirilmesi	325	,388	,000
Öğrencilerin davranışsal değerleri	325	,217	,000
Yol gösterme	325	,427	,000
Öğrenciler arası ilişkiler	325	,291	,000
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	325	,365	,000
Ders yönetimi	325	,359	,000
Öğrenci etkinlikleri	325	,360	,000
Güvende hissetme	325	,037	,510
Çete aktiviteleri	325	-,200	,000
Cinsel taciz	325	-,098	,077
Kopya çekme	325	,091	,100
Cinsiyet ayrımcılığı	325	,006	,913

Çizelgede görüldüğü gibi, okul iklimi ölçeği alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin öğretim becerileri alt boyutu arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda performans değerlendirme ölçeğinin öğretim becerileri alt boyutu ile okul iklimi ölçeği öğretmen-öğrenci ilişkisi ($r=,544$; $p<,001$), güvenlik-düzenlilik ($r=,506$; $p<,001$), idare ($r=,460$; $p<,001$), öğrencilerin akademik yönlendirilmesi ($r=,388$; $p<,001$), davranışsal değerleri ($r=,217$; $p<,001$), yol gösterme ($r=,427$; $p<,001$), öğrenciler arası ilişkiler ($r=,291$; $p<,001$), anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler ($r=,365$; $p<,001$), ders yönetimi ($r=,359$; $p<,001$), öğrenci etkinlikleri ($r=,360$; $p<,001$), çete aktiviteleri ($r=-,200$; $p<,001$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani performans değerlendirme ölçeğinin öğretim becerisi alt boyutu puanları yükseldikçe okul iklimi ölçeğinin güvende hissetme, cinsel taciz, kopya çekme, cinsiyet ayrımcılığı dışındaki öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, güvenlik-düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası

ilişkiler, anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, çete aktiviteleri alt boyutu puanları da yükselmektedir.

Çizelge 4.231 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Becerileri Alt Boyutu Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul İklimi Alt Boyutları	Performans İletişim Alt Boyut		
	N	r	p
Öğretmen- öğrenci ilişkisi	325	,630	,000
Güvenlik ve düzenlilik	325	,463	,000
İdare	325	,533	,000
Öğrencilerin akademik yönlendirilmesi	325	,380	,000
Öğrencilerin davranışsal değerleri	325	,233	,000
Yol gösterme	325	,464	,000
Öğrenciler arası ilişkiler	325	,326	,000
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	325	,445	,000
Ders yönetimi	325	,347	,000
Öğrenci etkinlikleri	325	,354	,000
Güvende hissetme	325	,033	,559
Çete aktiviteleri	325	-,138	,013
Cinsel taciz	325	-,098	,078
Kopya çekme	325	,072	,196
Cinsiyet ayrımcılığı	325	-,036	,520

Çizelgede görüldüğü gibi, okul iklimi ölçeği alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin iletişim becerisi alt boyutu arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda performans değerlendirme ölçeğinin iletişim becerisi alt boyutu ile okul iklimi ölçeği öğretmen-öğrenci ilişkisi ($r=,630$; $p<,001$), güvenlik-düzenlilik ($r=,463$; $p<,001$), idare ($r=,533$; $p<,001$), öğrencilerin akademik yönlendirilmesi ($r=,380$; $p<,001$), davranışsal değerleri ($r=,233$; $p<,001$), yol gösterme ($r=,464$; $p<,001$), öğrenciler arası ilişkiler ($r=,326$; $p<,001$), anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler ($r=,445$; $p<,001$), ders yönetimi ($r=,347$; $p<,001$), öğrenci etkinlikleri ($r=,354$; $p<,001$), çete aktiviteleri ($r=-,138$; $p<,05$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani performans değerlendirme ölçeğinin iletişim becerisi alt boyutu puanları yükseldikçe okul iklimi ölçeğinin güvende hissetme, cinsel taciz, kopya çekme, cinsiyet ayrımcılığı dışındaki öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, güvenlik-düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, çete aktiviteleri alt boyutu puanları da yükselmektedir.

Çizelge 4.232 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Performans Değerlendirme Toplam Puanının Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul İklimi Alt Boyutları	Performans Toplam Puan		
	N	r	p
Öğretmen- öğrenci ilişkisi	325	,613	,000
Güvenlik ve düzenlilik	325	,519	,000
İdare	325	,524	,000
Öğrencilerin akademik yönlendirilmesi	325	,415	,000
Öğrencilerin davranışsal değerleri	325	,238	,000
Yol gösterme	325	,467	,000
Öğrenciler arası ilişkiler	325	,327	,000
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	325	,408	,000
Ders yönetimi	325	,388	,000
Öğrenci etkinlikleri	325	,386	,000
Güvende hissetme	325	,044	,426
Çete aktiviteleri	325	-,175	,002
Cinsel taciz	325	-,096	,083
Kopya çekme	325	,087	,117
Cinsiyet ayrımcılığı	325	,014	,808

Çizelgede görüldüğü gibi, okul iklimi ölçeği alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda performans değerlendirme ölçeği toplam puanları ile okul iklimi ölçeği öğretmen-öğrenci ilişkisi ($r=,613$; $p<,001$), güvenlik-düzenlilik ($r=,519$; $p<,001$), idare ($r=,524$; $p<,001$), öğrencilerin akademik yönlendirilmesi ($r=,415$; $p<,001$), davranışsal değerleri ($r=,238$; $p<,001$), yol gösterme ($r=,467$; $p<,001$), öğrenciler arası ilişkiler ($r=,327$; $p<,001$), anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler ($r=,408$; $p<,001$), ders yönetimi ($r=,388$; $p<,001$), öğrenci etkinlikleri ($r=,386$; $p<,001$), çete aktiviteleri ($r=-,175$; $p<,05$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani performans değerlendirme ölçeğinin toplam puanları yükseldikçe okul iklimi ölçeğinin güvende hissetme, cinsel taciz, kopya çekme, cinsiyet ayrımcılığı dışındaki öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, güvenlik-düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, çete aktiviteleri alt boyutu puanları da yükselmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma süreci sonunda elde edilen bulgulara göre sonuçlar ve ilgili çözüm önerilerine yer verilmektedir.

Sonuçlar

1. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu fark erkek öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla okul iklimini daha olumlu algılıyorlar.

2. 15 ve altı yaş grubundaki öğrenciler, 17 yaş ve üstü grubuna göre okul iklimini daha olumlu algılıyorlar. Bunun nedeni öğrencilerin yaşı arttıkça okuldan beklentilerinin de artması ve olayları daha derinlemesine ele alması şeklinde düşünülebilir.

3. 1.sınıf öğrencileri, 2.sınıf öğrencilerinden; 2.sınıf öğrencileri ise 3.sınıf öğrencilerinden daha olumlu okul iklimine sahiptirler. Bu neticeden öğrencilerin sınıfı yükseldikçe okul iklimini olumlu algılama düzeyleri düşmektedir sonucuna ulaşılabilir.

4. Fen lisesi öğrencilerinin anadolu liselerinden, anadolu lisesi öğrencilerinin ise düz liselerden daha olumlu okul iklimine sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebi düz liselerin sınavsız, anadolu lisesi ve fen liselerinin sınavla daha seviyeli öğrenci alması olduğu düşünülmektedir. Bu neticeden öğrenci başarı seviyesi arttıkça okul ikliminin düzeyi de olumlu olarak artmaktadır sonucuna ulaşılabilir.

5. Aile gelir düzeyi orta seviyede olan öğrenciler, düşük ve ortanın altı gelir düzeyine sahip olan öğrencilerden daha olumlu okul iklimine sahiptirler. Bunun nedeni ise orta gelir düzeyine sahip ailelerin memur ve işçi sınıfına mensup olduğu ve bulunduğu durumdan şikayet etmekten ziyade şartları olduğu gibi kabullenmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

6. Öğrencilerin okul imkanları ile okul iklimi arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Okul imkanları iyi düzeyde olanlar, orta düzeyde olanlardan, orta seviyede olanlar ise zayıf düzeyde okul imkanlarına sahip olanlardan daha olumlu okul iklimi algılarına sahiptirler.

7. Eğitim alanında ise fen ile eşit ağırlık alanı arasında fen alanının okul iklimini algılama

düzeyleri eşit ağırlık alanından daha olumlu olduğu görülmektedir.

8. Öğrencilerin öğretmen performanslarına ilişkin görüşleri, cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu fark erkek öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla öğretmen performansını daha olumlu değerlendiriyorlar.

9. 15 ve altı yaş grubundaki öğrenciler, 17 yaş ve üstü grubuna göre öğretmen performansını daha olumlu buluyorlar. Bunun nedeni öğrencilerin yaşı arttıkça okuldan beklentilerinin de artması ve olayları çok yönlü ele alması şeklinde düşünülebilir.

10. 1.sınıf öğrencileri, 3.sınıf öğrencilerinden daha olumlu öğretmen performans değerlendirmesine sahiptirler. Bu neticeden öğrencilerin sınıfı yükseldikçe öğretmen performansını olumlu algılama düzeyleri düşmektedir sonucuna ulaşılabilir.

11. Fen lisesi ve anadolu liselerinin düz liselerden daha olumlu öğretmen performansına sahip olduğu görülmektedir.

12. Aile gelir düzeyi orta seviyede olan öğrenciler, düşük ve ortanın altı gelir düzeyine sahip olan öğrencilerden öğretmen performansını daha olumlu değerlendirmiştir. Bunun nedeni ise orta gelir düzeyine sahip ailelerin bulunduğu durumdan şikayet etmekten ziyade şartları olduğu gibi kabullenmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

13. Öğrencilerin okul imkanları ile öğretmen performansı arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Okul imkanları iyi düzeyde olanlar, zayıf düzeyde okul imkanlarına sahip olanlardan daha olumlu öğretmen performansı algılarına sahiptirler.

14. Eğitim alanı ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

15. Performans değerlendirme ölçeğinin alan bilgisi alt boyutu ile okul iklimi ölçeğinin idare, güvende hissetme, cinsel taciz, kopya çekme, cinsiyet ayrımcılığı dışındaki öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik-düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum-okul arası ilişkiler, öğrenci etkinlikleri, çete aktiviteleri, ders yönetimi alt boyutları arasında anlamlı ilişki görülmektedir.

16. Performans değerlendirme ölçeğinin öğretim ve iletişim becerisi alt boyutları ile okul iklimi ölçeğinin güvende hissetme, cinsel taciz, kopya çekme, cinsiyet ayrımcılığı dışındaki öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, güvenlik-düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi,

davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum-okul ile ilişkiler, öğrenci etkinlikleri, çete aktiviteleri, ders yönetimi alt boyutları arasında anlamlı ilişki görülmektedir.

Uygulayıcılar için öneriler

1. Öğretmen performansının okul iklimi ile sıkı bir ilişkisi olduğuna göre öğretmenlerin alan bilgisi, öğretim becerisi ile rehberlik hizmetleri ve öğrenci ilişkilerini kapsayan iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirebilmeleri için gereken yardım ve teşvikler artırılmalıdır.
2. Öğretmen ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin sorunlarıyla ilgili ayrıntılı araştırmalar yapılarak, bulgulara göre, hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemelidir.
3. Genel olarak, öğrencilerin okul iklimiyle ilgili görüşleri olumlu yönde arttıkça, öğretmen performansına ait görüşleri de olumlu yönde arttığına göre, öğrencilerin okul iklimini geliştirici tedbir, önlem ve eğitim faaliyetlerine önem verilmelidir.
4. Öğretmen performansını en üst düzeye çıkarmanın koşulları tespit edilerek yeniden yapılanma sürecine gidilmelidir. Böylece iyi bir okul ikliminin oluşmasına büyük bir katkı sağlanmış olacaktır.
5. Düz liselerdeki okul iklimi ve öğretmen performansı düzeyi fen ve anadolu liselerindeki olumlu seviyeye çekilebilmesi için gerekli önlemler alınmalı ve yardımlar yapılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. 15 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin 17 yaş ve üstü grubuna göre okul iklimi ve öğretmen performansını daha olumlu algılamalarının nedenleri bir araştırma konusu olabilir.
2. Okul iklimi ve yönetici başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. 1.sınıf öğrencilerinin 3.sınıf öğrencilerine göre daha olumlu okul iklimi ve öğretmen performansına sahip oluşunun nedenleri araştırma konusu olabilir.
4. Bu araştırma ilköğretim okullarında da gerçekleştirilebilir.
5. Bu araştırma farklı şehirlerde yaşayan öğrencilerle de yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acarbay, Faika Y. (2006); Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akal, Z. (1998); İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi: Çok Yönlü Performans Göstergeleri, Ankara: MPM Yayınları No:473, , s.1.

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.

Balcı, A. (1993); Etkili Okul, Uygulama ve Araştırma, Yavuz Dağıtım, Ankara.

Balcı, A. (2000); Örgütsel Gelişme, Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Barnard, C. (1994); The Functions of Executive, Harward University Press, Cambridge.

Barensel, A. (1993); Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi (I. Cilt). İstanbul: Avcıol Matbaası.

Barutçugil, İ. (2002); Performans Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Başar, H. (1995); Öğretmenlerin Değerlendirilmesi. Ankara: Pegem Yayınları.

Başaran, İ. E. (1985); Eğitimde İşgören Değerlendirmesi. Eğitim yönetimi ve denetimi sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 147, s. 93–102.

Bilgen, N. (1990); Örgüt İklimi TODAİ Yayın No : 235. Ankara.

Bilgen, Nihat (1988); "Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Teftiş Kurulu Örgüt İklimi," Ankara.

Bingöl, Dursun. (1998); İnsan Kaynakları Yönetimi, Belta Yayınları. s.226, İstanbul.

Birben, Gülçin. (2000); “360 Derece Performans Yönetimi”. Human Resources: İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi. Yıl:4, sayı 5, 36.

Bracken, DW. (1996); Multisource (360-degree) feedback. Surveys for individual and organizational development. In Organizational Survey. Tools for Assessment and Change, Kraut A.I (Ed). San Francisco: Jossey-Bass. p, 117-143.

Bursalıoğlu, Z. (1987); Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:154, Ankara.

Creemers, B.P.M. (1994); The Effective Classroom London: Cassel.

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.

Çelik, V. (1993); “Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi” Amme İdaresi Dergisi, Cilt 26, Sayı 2, Haziran 1993.

Dessler, Garry (2000); Human Resource Management. Prentice-Hall.

Dinçer, Ö. (1996); Stratejik Yönetim, 3. Baskı, İstanbul.

Erdoğan, İlhan. (1991); “İşletmelerde Personel Seçimi ve Başarı Değerleme Teknikleri”, İ.Ü.İşletme Fak.Yayın,No 28, İstanbul.

Eren, E. (2000); Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, Beşinci Baskı, İstanbul.

Ertekin, Y. (1978); Örgüt İklimi, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:174, Ankara.

Ertürk, S. (1972); Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Yelkentepe Yayınlan. s. 12.

Freiberg, J. (1999); School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments, Routledge Falmer, London and New York.

Fındıkçı, İlhami. (1999); İnsan Kaynakları Yönetimi, Alfa Yayınları, 3.Baskı, İstanbul.

- Fındıkçı, İlhami (2000);** İnsan Kaynakları Yönetimi, 2.b., İstanbul: Alfa Yayıncılık, s.297.
- Gel, Oğuz, (2007);** “Zorunlu Olarak Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirmesi”, www.oguzgel.com/Articles_News_Books/ybpd.pdf den alıntı makale.
- Gordon, T. (1993);** Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Gorton, Richard A. (1987);** School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies, and Simulations, 3rd Ed. Dubuque. IA: Wm. C. Brown Pub.
- Göklap, M. (2005);** Türkiye’deki öğretmenlerin meslek bilgisi, alan bilgisi, sosyal yönleri ve kişiliklerine ilişkin bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 169-179.
- Güçlüol, Kemal (1979);** Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıkları Merkez Örgütlerinde Örgütsel İklim. (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Halpin, A. ve Donald B. (1963);** The Organizational Climate of School, Macmillan, New York.
- Halpin, A.W. (1966);** Theory and Research in Administration, Macmillan, New York.
- Harris, Maryy (1966);** “Aggressive Experiences and Aggression: Relationship To Gender, Ethnicity And Age” *Journal Of Applied Social Psychology*.
- Helvacı, M. Akif. (2002);** “Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt :35, Sayı:1, s:155-169.
- Herzberg, F. (1968);** Work and the Nature of Man, Crosby, London.
- Hoy, W. K., ve Miskel C. G., (1986);** Educational Administration Theory, Research and Practice, Random House, 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. AASA. s:48.
- Hugnes, Larry W. (1994);** *The Principal as Leader*, NY: Macmillan College Pub. Co.
- Karasar N. (2006);** Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları, Ankara.

Kaptan, S. (1998); Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Yayınevi.

Koçak R. (2007); “Öğretmen Performans Değerlendirme Envanteri (ÖPDE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Kuyeb) Dergisi 6 (3) Eylül, İstanbul.

Kline, P. (1994); An easy guide for factor analysis. U.K. Routledge.

Lepsinger, R., & Lucia, A. D. (1997); The art and science of 360 degree feedback. San Francisco: Pfeiffer.

London, M., Wohlers, A. J., & Gallagher, P. (1990); 360 degree feedback surveys: A source of feed- back to guide management development. Journal of Management Development.

London, M., & Beatty, R. W. (1993); 360-degree feedback as competitive advantage. Human Resource Management. 32, 353-372.

Margaret, J.Palmer. (1993); Performans Değerlendirmeleri, Rota Yayınları, 1.Baskı, İstanbul.

Maslow, A.H. (1954); Motivation and Personality, Harper and Row, New York.

M.Micolo Anthony (1993); Suggestions for Achieving a Strategic Partnership, HR Focus, Vol.70, No.9, September, s.22.

Mihçioğlu, Cemal. (1972); Daha İyi Bir Kamu Hizmeti İçin. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Mihçioğlu, Cemal. (1995); Eğitimde Yörelerearası Dengesizliğin Neresindeyiz? ÖSYM, Ankara (önceki basımlar;1985,1989).

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973); 1739 sayılı. Madde: 43.

M.E.B. EARGED. (1995); Öğretmen Değerlendirme. Ankara,

Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli. Ankara: (1999).

Okulda Performans Yönetim Modeli. Ankara: (2006).

Rowan, B., S.T. Bossart. & D.C. Dwyer. (1983); ‘Research on Effective Schools: A Cautionary Note’, Educational Researcher, 12.4 s. 64-69.

Ölçer, Ferit (2004); “360 Derece Performans Değerlendirme ve Geribildirim: Bireysel ve Örgütsel Performans Gelişimi İçin Yeni Bir Araç”. Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, Sayı :3, s: 213-229.

Pakdanel, A.Canan. (1988); “Örgütsel İklim ve İş Duyumu”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.) Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Palmer, Margharet (1993); Performans Değerlendirmeleri. Çeviren: Doğan Şahiner, İstanbul: Rota Yayınları.

Peker, Ömer (1978); "Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi," Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Peker, Ömer (1993); “Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem”, Ankara.

Peker, Ö. (1994); “Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem.” Amme İdaresi Dergisi, T.C. Başbakanlık Enstitüsü Matbaası. XXVI, 4. Ayrı Basım, Ankara.

Peterson, K. D. (1995); Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices. California: Corwing Press.

Purkey, Stewart & Marshall Smith. (1982); ‘Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools’, Educational Leadership, (Aralık, 1982), s. 64-69.

Swyner, Steephen (1986); “Creating a Positive School Atmosphere The Principal’s Responsibility”, NASSP Bulletin.

Sabuncuoğlu, Zeyyat (2000); İnsan Kaynakları Yönetimi. Bursa.

Schuler, Randall. (1995); Managing Human Resources. Minneapolis.

Sergiovanni, T. J. (1991); The Principalsip: a reflective practice perspective. Allyn and Bacon, Boston.

Sepra, R. (1985); "Creating a Candid Corporate Culture", Journal of Business Ethic, Vol. 4. No: 5 October, s: 426.

Smircich, Linda (1983); 'Cocepts of Culture and Organizational Analysis', Administrative Science Quarterly, s.64-69.

Sönmez, Lale. (1995); "Toplam Kalite Yönetimi ve Örgüt İklimi," İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şişman, Mehmet (2002); Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

T.D.K, (1974); Türkçe Sözlük, Türk Tarih Kurumu Basımevi, (Gözden geçirilmiş Altıncı basım), Ankara.

Taymaz, H. (1992); Teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler. istanbul: Kadıoğlu Matbaası.

Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi. Cilt:26, Sayı: 4, Aralık.

Taymaz, Haydar (1997); Eğitim Sisteminde Teftiş. Ankara.

Tomkins, E. (1952); Türkiye Cumhuriyeti orta dereceli okullarda organizasyon idare ve teftiş. Ankara: Maarif Basımevi.

Tuna, Zafer (1996); "Okul Müdürlerinin Yönetmel Davranışlarının Örgüt İklimine Etkisi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tutum, C. (1976); Personel Yönetimi, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, yayın No:149, s.167.

Uyargil, Cavide (1994); İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Verdugo, R. R. (1999); Safe schools: theory, data, and practices. *Education and Urban Society* 31, (3), 267-274.

Yamak, Oygur (1998); Kalite Odaklı Yönetim, Panel Matbaacılık, İstanbul.

Wells, S. J. (1999); A new road: Traveling beyond 360-degree evaluation. *HR Magazine.*, 44 (99).

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.

Werther, K. Davis, (1993); Human Resource and Personnel Management. New York , C. Grow Hill Book.

Yüksel, Hilmi (2003); “Performans Ölçüm Sistemlerinin Tasarımında Dikkate Alınması Gereken Faktörlerin Değerlendirilmesi”. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*. Cilt:2, No: 6, s.85-99.

ÖZGEÇMİŞ

AD - SOYAD : Abidin Demir

DOĞUM TARİHİ : 02/05/1974

DOĞUM YERİ : Amasya

MEDENİ HALİ : Evli ve iki çocuk sahibi.

ÖĞRENİM DURUMU : İlk, orta ve lise öğrenimini İstanbul'da gördü.

1997'de Marmara Üniversitesi'nin Türk Dili Ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu.

2007'de Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans derslerini bitirdi. 2008'de tez çalışması yapıyor.

GÖREVİ : Haydarpaşa Anadolu Teknik Lisesi'nde 11 yıldır Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmakta.

EKLER

Bu bölümde kişisel bilgi formu, okul iklimi öğrenci formu, öğretmen performans değerlendirme ölçeği ve resmi izinler bulunmaktadır.

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı hazırlamakta olduğum, “Ortaöğretim Okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki” konusundaki yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Ankette üç bölüm mevcuttur. Birinci bölümde kişisel durumunuzla ilgili, ikinci bölümde okul iklimine ait, üçüncü bölümde ise öğretmen performans değerleriyle ilgili sorular bulunmaktadır.

Sorulara samimi ve tarafsız olarak yanıt vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için oldukça önemlidir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen aşağıdaki soruların hiçbirisini boş bırakmadan yanıtlayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Abidin Demir

Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda kişisel durumunuza uygun olan seçenekleri işaretleyerek boşlukları doldurunuz.

1. Yaşınız:	<input type="radio"/> 14	<input type="radio"/> 15	<input type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 17	<input type="radio"/> 18	<input type="radio"/> 19	
2. Sınıfınız:	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4			
3. Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Erkek	<input type="radio"/> Bayan					
4. Okul türünüz:	<input type="radio"/> Düz Lise	<input type="radio"/> Anadolu lisesi	<input type="radio"/> Fen lisesi	<input type="radio"/> Diğer			
5. Eğitim alanınız:	<input type="radio"/> Sözel	<input type="radio"/> Sayısal	<input type="radio"/> Eşit ağırlık	<input type="radio"/> Fen	<input type="radio"/> Diğer		
6. Ailenizin gelir seviyesi:	<input type="radio"/> Düşük	<input type="radio"/> Ortanın altı	<input type="radio"/> Orta	<input type="radio"/> Ortanın Üstü	<input type="radio"/> Yüksek		
7. Babanızın eğitim durumu:	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	<input type="radio"/> Diğer		
8. Annenizin eğitim durumu:	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	<input type="radio"/> Diğer		
9. Babanızın mesleği:						
10. Annenizin mesleği:						
11. Kardeş sayınız:	<input type="radio"/> Yok	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> Diğer
12. Genel olarak okulunuzun imkânları hakkındaki kanaatiniz:	<input type="radio"/> Zayıf	<input type="radio"/> Orta	<input type="radio"/> İyi				

EK 2: OKUL İKLİMİ ÖĞRENCİ FORMU

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"/>
9. Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.	<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 her bir öğrenciyi birey olarak muamele eder.	<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 sahası 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 ölçütler 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 neden okulda olduklarını anlar.	<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"/>
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"/>

Okul İklimi Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
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 ve toplumun üyeleri 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 kuralları vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Öğretmenler neredeyse bütün ders süresini öğrenme faaliyetleriyle geçirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Yoklama almak ve diğer işler sınıftaki öğretime mani olmaz.	<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 çeşitli nedenlerle 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"/>
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 kendimi güvende hissederim.	<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 yaklaşılıyor gibi görünüyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Burada kız öğrenciler davetsiz 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: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği (ÖPDE)

Değerli katılımcı,

Bu ölçek okulunuzdaki eğitim ve öğretim kalitesini yükseltmek amacıyla sürdürülen çalışmaların önemli bir parçasıdır. Aşağıda öğretmenlerinizle ilgili düşüncelerinizi içeren ifadeler bulunmaktadır. Sizden istenilen her ifadeyi dikkatlice okuyarak dersinize giren her öğretmenle ilgili düşüncelerinizi cevap kağıtlarında 1'den 5'e kadar sıralanan puanlardan birisini işaretleyerek belirtmenizdir.

İfadeler	Kötü	Geçer	Orta	İyi	Pekiyi
1. Alanına hâkim öğretmenler.	①	②	③	④	⑤
2. Ders anlatırken konuyla ilgili verdikleri bilgiler doyurucu oluyor.	①	②	③	④	⑤
3. Dersi ile ilgili yeni gelişmeleri, yenilikleri takip ederek kendilerini geliştiriyorlar.	①	②	③	④	⑤
4. İşlenen konularla ilgili sorduğumuz soruları çözüyor, tatminkâr cevaplar veriyorlar.	①	②	③	④	⑤
5. Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan yararlanarak konuları zenginleştiriyorlar.	①	②	③	④	⑤
6. Konuları öğrencilerin seviyesine inerek anlaşılır bir dil ve ses tonuyla anlatıyorlar.	①	②	③	④	⑤
7. Ders konularını günlük yaşamdan örneklerle bağlayarak dersi anlamlı ve çekici hale getiriyorlar.	①	②	③	④	⑤
8. Derse zamanında girip çıkmaya, zamanı verimli kullanarak konuları bitirmeye özen gösteriyorlar.	①	②	③	④	⑤
9. Merak uyandırıcı ilginç sorularıyla öğrencileri motive ederek derse katılmaya ve öğrenmeye teşvik ediyorlar.	①	②	③	④	⑤
10. Derste öğrencilerin doğal, rahat ve yaratıcı olabilecekleri uygun ortam oluşturuyorlar.	①	②	③	④	⑤
11. Ders saati dışında da öğrencilerin anlamadığı konuları anlatıyor, sorularını çözüyorlar.	①	②	③	④	⑤
12. Sınav (yazılı) kâğıtlarını özenle ve tarafsız okuyorlar.	①	②	③	④	⑤
13. Sınıf içi düzen ve disiplini zor kullanmadan, kolaylıkla sağlıyor, dersin kaynamasına izin vermiyorlar.	①	②	③	④	⑤
14. Öğrencilerin istedikleri soruları rahatlıkla sormalarına izin verip konuları sabırla tekrar anlatıp özetliyorlar.	①	②	③	④	⑤
15. Bol bol örnek vererek konuların tam anlaşılmasını sağlıyorlar.	①	②	③	④	⑤
16. Öğrencileriyle yakından ilgilenip değer veriyor, yapıcı ve olumlu ilişkiler kuruyorlar.	①	②	③	④	⑤
17. Öğrencileriyle olan ilişkilerinde tutarlı ve adil davranıyorlar.	①	②	③	④	⑤
18. Her türlü sorunlarımızı içtenlikle ve sabırla dinliyor, bizi anlıyor ve bize güven veriyorlar.	①	②	③	④	⑤
19. Öğrencilerine karşı önyargısız, demokratik ve hoşgörülü davranıyorlar.	①	②	③	④	⑤
20. Ders dışında da yapıcı ve samimi ilişkilerini devam ettirerek sosyal ve kültürel yönden gelişmemize özen gösteriyorlar.	①	②	③	④	⑤
21. Öğrenciler arasında yaşanan kavgalık ve çatışmaları çözüp tatlıya bağlayabilmek için çabalıyorlar.	①	②	③	④	⑤
22. Güler yüzlü sıcak ve samimi davrandığı için yanlarında öğrenciler kendilerini rahat hissediyor.	①	②	③	④	⑤
23. Öğrencilerin gelişmesi için diğer öğretmen ve velilerle yakından ilgilenip dostça ilişkiler kuruyorlar.	①	②	③	④	⑤

EK 4: Dilekçe



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/ 2 827
KONU : Anket (Abidin DEMİR)

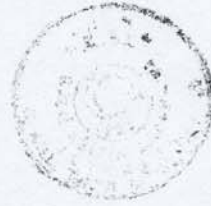
15 Nisan 2008

İstanbul İl Milli Eğitim
Müdürlüğüne,
Cağaloğlu

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden Abidin DEMİR İstanbul İli Üsküdar, Kadıköy ilçelerindeki ortaöğretim okullarında öğretmenlere ve öğrencilere uygulanmak üzere "Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmenlerin Performansları Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet SERPİL
Rektör



EK 5 :Valilik Oluru

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1877/47654
Konu: Anket(Abidin DEMİR)

2 Mayıs 2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15/04/2008 tarih ve 2827 sayılı yazısı.
b-)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 30/05/2008 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Abidin DEMİR'in**, İlimiz Üsküdar ve Kadıköy İlçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında uygulanmak üzere "**Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmenlerin Performansları Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Abidin DEMİR'in**, İlimiz Üsküdar ve Kadıköy İlçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında uygulanmak üzere "**Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmenlerin Performansları Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmalarını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, idarenin uygun gördüğü zamanda, İLGİ(c) bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Öza ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
2/05/2008
Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK
4440632

NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

Ek 6: İzin Oluru

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1918/48405
Konu : Anket.
(Abidin DEMİR)

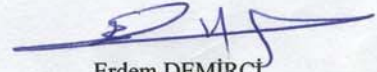
5../05/2008

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 02/05/2008 tarih ve 1877/47654 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 15/04/2008 tarih ve 2827 sayılı yazınız.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Abidin DEMİR'in**, İlimiz Üsküdar ve Kadıköy İlçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında uygulanmak üzere "**Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi İle Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki**" konulu anket uygulaması yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



Erdem DEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLGI (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

