

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ
ALGILARI İLE SINIF YÖNETİMİNDE KULLANDIKLARI
DİSİPLİN TÜRLERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Vural KARTAL

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN

Bolu-2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

Vural KARTAL'a ait "Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Algıları Arasındaki İlişki" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 24/07/2014

Akademik Unvan, Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd.Doç.Dr. Bahri AYDIN

Üye : Doç. Dr. Kaya YILDIZ:

Üye: Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN



Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Enstitü Müdürü

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF SCHOOL CULTURE AND THE PERCEPTION OF DISCIPLINE TYPES THEY USE FOR CLASSROOM MANAGEMENT

VURAL KARTAL

Master's Thesis

Department of Educational Management and Administration

Thesis Advisor: Asst. Prof. Bahri AYDIN

July, 2014; xviii + 109 Pages

The purpose of this study is to find out the secondary school teachers' perceptions of school culture and the perceptions of discipline types they use for classroom management; and also to identify the relationship between these perceptions and to find out if there is a statistically significant difference between school culture perceptions and the perceptions of discipline types used in classroom management according to the demographic characteristics of teachers.

The research was carried out in the survey design. Population consists of 563 secondary school teachers working in Bolu province in 2013-2014 academic years. In this study 244 teachers were reached.

The research is based on the population and as part of population 244 teachers from 28 secondary schools were reached. Data were collected through "personal information form", "school culture scale" and "discipline types that teacher use for classroom management scale". Data were analyzed with SPSS and frequency, percentage, t-test, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test and Pearson product-moment correlation coefficient were used.

According to the results of the study, teachers' perception of school culture and its sub-dimensions (integration and belonging, cooperation, support and trust, democratic governance and attendance, school-environment relation) is at the level of "agree".

The perception of teachers in all dimensions of discipline types they use for classroom management is at the level of "frequently". While teachers always agreed with using "preventive" and "supportive" discipline types, they mostly agreed with using "improver" discipline type.

Teachers' perceptions relating sub-dimensions of school culture show no significant difference according to gender, age, work experience, seniority, level of education and fields of study.

Teachers' perceptions relating sub-dimensions of discipline types they use for classroom management show no significant difference to gender, age, work experience, seniority, level of education and fields of study.

There is a difference between the teachers who have 1-5 years of work experience and the teachers who have 6-10 and 11-15 years of work experience in the "improver discipline" sub-dimension of discipline types teacher use for classroom management. It is found that teachers who have 6-10 years and 11-15 years of work experience use improver discipline more than the teachers who have 1-5 years of work experience.

Also, it is confirmed that there is a positive, statistically significant, low relation between teachers' perceptions on school culture and teachers' perceptions on discipline types they use for classroom management. It is believed that the study will contribute to the literature about school culture and discipline types that teacher use.

Keywords: Teacher, classroom discipline, school, school culture, student.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI İLE SINIF YÖNETİMİNDE KULLANDIKLARI DİSİPLİN TÜRLERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

VURAL KARTAL

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN

Temmuz 2014; xviii + 109 Sayfa

Araştırmanın amacı; Bolu il merkezinde resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul kültürüne ve sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik algılarını, bu algıları arasında ilişki olup-olmadığını belirlemek ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre, okul kültürüne ve sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişkiler olup olmadığını saptamaktır.

Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 öğretim yılında Bolu ili merkezindeki resmi ortaokullarda görev yapan 563 öğretmenin tamamı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 244 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırma, evren üzerinde yürütülmüştür. Evren kapsamında 28 ortaokuldan 244 öğretmene ulaşılmıştır. Veriler “kişisel bilgi formu”, “okul kültürü ölçeği” ve “öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri spss programında çözümlenmiş, araştırmada; frekans, yüzde, t-testi, mann whitney-u testi, kruskal wallis-h testi ve pearson çarpım moment korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul kültürünü ve alt boyutlarını (bütünleşme ve aidiyet, işbirliği, destek ve güven, demokratik yönetim ve katılım, okul-çevre ilişkisi) algılamaları "katılıyorum" düzeyindedir.

Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik tüm boyutlarda toplam algısı, "çoğu zaman" düzeyindedir. Öğretmenler, sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden “önleyici” ve “destekleyici” disiplin türlerine “her zaman” düzeyinde katılım gösterirken, düzeltici disiplin türüne “çoğu zaman” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenlerin, okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, okulda çalışma süresi, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi ve branş bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarından düzeltici disiplin alt boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip öğretmenler arasında bir farklılık görülmüş, sonuç olarak; 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre düzeltici disiplini daha yoğun kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Sınıf Disiplini, Okul, Okul Kültürü, Öğrenci

Bütün güzellikleri hak eden  ocuklara...

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince katkılarını esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Sayın Bahri AYDIN'a; göstermiş olduğu rehberlik, anlayış ve her türlü yardımlarından dolayı en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma konusunda bana zaman ayırarak sağladıkları değerli katkılarından dolayı Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a, Doç. Dr. Sayın Ahmet KILINÇ'a, Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e ve gelişmemde katkısı olan yüksek lisans derslerinde yakın ilgi, destek ve katkılarını gördüğüm bölüm hocalarıma da içtenlikle teşekkür ederim.

Bu çalışmada bana gerekli yardım ve desteği sağlayarak güzel bir çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan Bolu il merkezi ortaokullarında görev yapan öğretmenlere sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmam süresince bilgi birikimini ve tecrübelerini benimle paylaşan; araştırma görevlisi Elif YAZICI'ya ve Ceren MUTLUER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana yardımlarını hiç esirgemeyen; okul müdürüm Celal ARSLAN'a ve müdür yardımcım Bekir İNCE'ye teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam süresince bana sürekli destek olan ve çalışmalarımda beni hep anlayışla karşılayan; anneme, eşime, çocuklarım Furkan Utku ve Kağan Mert'e teşekkür ederim.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum **“Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları”** ile **“Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Algıları Arasındaki İlişki”** başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 24/07/2014

Vural KARTAL

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
İTHAF.....	vii
TEŞEKKÜR	viii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	x
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii

BÖLÜM I

1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıltısı.....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	7
2.1. Kültür	7
2.2. Örgütsel Kültür.....	8
2.3. Örgütsel Kültürün Önemi.....	9
2.4. Örgüt Kültürü Kuramının Temelleri.....	9
2.4.1. Z kuramı.....	10
2.4.2. Mükemmel örgütler kuramı.....	11
2.4.3. Parsons agıl modeli.....	12

2.4.4. Deal ve Kennedy modeli.....	12
2.5. Örgütsel Kültürün Öğeleri.....	13
2.5.1. Değerler.....	13
2.5.2. Normlar.....	14
2.5.3. İnançlar ve saygıtlar.....	14
2.5.4. Törenler.....	15
2.5.5. Hikayeler.....	15
2.5.6. Semboller.....	15
2.6. Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	16
2.7. Örgüt Kültürünün İşlevleri.....	17
2.8. Okul Kültürü.....	18
2.9. Okul Kültürünün Oluşturulması.....	19
2.10. Okullarda Kültürün Rolü.....	19
2.11. Etkili Okul Kültürü	20
2.12. Okul Kültürünün Boyutları.....	21
2.12.1. Demokratik yönetim ve katılım.....	22
2.12.2. İşbirliği, destek ve güven.....	22
2.12.3. Okul-çevre ilişkisi.....	23
2.12.4. Bütünleşme ve aidiyet.....	23
2.13. Sınıf Yönetimi.....	24
2.14. Disiplin.....	25
2.14.1. Eğitimde disiplin	25
2.14.2. Sınıfta disiplin.....	27
2.15. Sınıfta istenmeyen davranışlar.....	27
2.16. Sınıfta istenmeyen davranışların nedenleri.....	29
2.16.1. Öğretmenden kaynaklanan istenmeyen davranışlar.....	29
2.16.2. Öğrenciden kaynaklanan istenmeyen davranışlar	30
2.16.3. Öğrencinin sağlık sorunlarından kaynaklanan istenmeyen davranışlar.....	31
2.16.4. Aileden kaynaklanan istenmeyen davranışlar.....	31
2.16.5. Sınıftan kaynaklanan istenmeyen davranışlar.....	32
2.16.6. Okul kültüründen kaynaklanan istenmeyen davranışlar.....	33

2.17. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri.....	33
2.17.1.Önleyici disiplin.....	34
2.17.2. Destekleyici disiplin.....	36
2.17.3. Düzeltici (Tepkisel) disiplin.....	37
2.18. Okul Kültürü İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişki.....	37
2.19. İlgili Literatür.....	38
2.19.1.Okul kültürüne yönelik araştırmalar.....	38
2.19.2. Disipline yönelik araştırmalar.....	40

BÖLÜM III

3. Yöntem.....	44
3.1. Araştırma Modeli.....	44
3.2. Evren	44
3.2.1. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler.....	46
<i>Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....</i>	46
<i>Öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımı.....</i>	46
<i>Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı.....</i>	47
<i>Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı.....</i>	47
<i>Öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre dağılımı.....</i>	48
<i>Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı.....</i>	48
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	49
3.3.2. Disiplin türleri ölçeği.....	49
3.3.3. Okul kültürü ölçeği.....	50
3.4. Verilerin Toplanması.....	52
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	52

BÖLÜM IV

4- Bulgular ve Yorumlar.....	54
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	54

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	62
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	69
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	78
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	85

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler.....	87
5.1. Sonuçlar.....	87
5.1.1. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin sonuçlar.....	87
5.1.2. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	88
5.1.3. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	89
5.1.4. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.....	90
5.1.5. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.....	90
5.1.6. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	91
5.2. Öneriler.....	92

KAYNAKÇA.....	94
----------------------	-----------

EKLER.....	101
EK-1 Veri Toplama Aracı.....	102
EK-1/A Okul Kültürü Ölçeği.....	103
EK -1/B Disiplin Türleri Ölçeği.....	105
EK -2 Bolu Valiliği İzin Belgesi	107
EK -3 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu izin Belgesi	108
EK- 4 Özgeçmiş.....	109

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Evreni Oluşturan Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmen Sayıları	45
Tablo 3-2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerin İlişkin Bilgiler	46
Tablo 3-3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler	46
Tablo 3-4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Bilgiler	47
Tablo 3-5. Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bilgiler	47
Tablo 3-6. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresine İlişkin Bilgiler	48
Tablo 3-7. Öğretmenlerin Branşına İlişkin Bilgiler.....	48
Tablo 3-8. Disiplin Türleri Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı	50
Tablo 3-9. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Maddelerine Göre Dağılımı	51
Tablo 3-10. Okul Kültürü ve Disiplin Türleri Ölçeğine İlişkin Puan Aralıkları	52
Tablo 4-1. Öğretmenlerin Okul Kültürünün Genel ve Alt Boyutlarına Yönelik Algı Düzeylerini Gösteren Bulgular	54
Tablo 4-2. Öğretmenlerin Demokratik Yönetim ve Katılım Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Dağılımını Gösteren Bulgular	56
Tablo 4-3. Öğretmenlerin İşbirliği, Destek ve Güven Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Dağılımını Gösteren Bulgular.....	58
Tablo 4-4. Öğretmenlerin Okul- Çevre İlişkisi Alt Boyutuna Yönelik Algılarının Dağılımını Gösteren Bulgular.....	59
Tablo 4-5. Öğretmenlerin Bütünleşme ve Aidiyet Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Dağılımını Gösteren Bulgular	61
Tablo 4-6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Geneline ve Alt Boyutlarına Yönelik Algı Düzeylerini Gösteren Bulgular	62
Tablo 4-7. Öğretmenlerin Önleyici Disiplin Alt Boyutuna Yönelik Algılarının Dağılımını Gösteren Bulgular	64
Tablo 4-8. Öğretmenlerin Destekleyici Disiplin Alt Boyutuna Yönelik Algılarının Dağılımını Gösteren Bulgular	66

Tablo 4-9. Öğretmenlerin Düzeltici Disiplin Alt Boyutuna Yönelik Algılarının Dağılımını Gösteren Bulgular.....	67
Tablo 4-10. Okul kültürü Ölçeği Demokratik Yönetim ve Katılım Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları.....	69
Tablo 4-11. Okul Kültürü Ölçeği İşbirliği Destek ve Güven Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Bulguları.....	69
Tablo 4-12. Okul Kültürü Ölçeği Okul-Çevre İlişkisi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Test Bulguları.....	70
Tablo 4-13. Okul Kültürü Ölçeği Bütünleşme ve Aidiyet Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Bulguları.....	70
Tablo 4-14. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	71
Tablo 4-15. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	72
Tablo 4-16. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Test Bulguları.....	74
Tablo 4-17. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	75
Tablo 4-18. Okul Kültürü Ölçeği Demokratik Yönetim Ve Katılım Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	76
Tablo 4-19. Okul Kültürü Ölçeği İşbirliği, Destek ve Güven Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	76

Tablo 4-20. Okul kültürü Ölçeği Okul-Çevre İlişkisi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	77
Tablo 4-21. Okul Kültürü Ölçeği Bütünleşme ve Aidiyet Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	77
Tablo 4-22. Disiplin Türleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları.....	78
Tablo 4-23. Disiplin Türleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	79
Tablo 4-24. Disiplin Türleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	80
Tablo 4-25. Disiplin Türleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	81
Tablo 4-26. Disiplin Türleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	82
Tablo 4-27. Disiplin Türleri Ölçeği Önleyici Disiplin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	83
Tablo 4-28. Disiplin Türleri Ölçeği Destekleyici Disiplin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	83
Tablo 4-29. Disiplin Türleri Ölçeği Düzeltici Disiplin Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	84

Tablo 4-30. Öğretmenlerinin Okul Kültürü Alt Boyutlarına Yönelik Algıları İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Alt Boyutlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Tablosu	85
---	----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Teori Z örgütü ve Kültürü.....	10
---	----

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, sayılısı, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda, insanı hayata hazırlayan okullardaki öğretmen ve öğrenci ilişkileri sürekli araştırılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları veya başarısızlıklarının ardındaki temel etkenlerden biri olarak görülen öğretmenlerin, sınıf yönetim becerisini ve disiplin yaklaşımlarını etkileyen birçok neden bulunmaktadır.

Öğretmenin kişilik özelliği, örgütsel adanmışlığı, aile yapısı, öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri, okulun fiziksel imkânları vd. unsurların yanında, okulun zamanla oluşturduğu kendine has kültürü ile öğretmenlerin öğrencilerine yönelik ortaya koyduğu disiplin yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Kültür, farklı bilim dallarının ilgilendiği ortak bir araştırma konusudur. Genel anlamıyla; insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturdukları maddi ve manevi unsurların tümü olarak tanımlanabilir (Güney, 2012). Kültür ürünleri, örgütlerde oluşturulur ve paylaşılır. Bu davranışların ve alışkanlıkların toplamı, o grubun kültürüdür (Erdoğan, 2007).

Örgüt fikrini ortaya çıkaran temel düşünce, insanların işlerini başkaları olmadan tek başına yapamayacağı gerçeğine dayanır (Schein, 1977). Bu örgütler içerisinde günümüzde en önemli olan örgütlerden bir tanesi de eğitim örgütleri olan okullardır.

Eğitim örgütleri birçok alt birimden oluşur. Alt birimler içinde eğitim sisteminin tümünü etkileyen örgüt, okul örgütüdür (Toprakçı, 2002). “Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formel yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha genişir” (Bursalıoğlu, 2011: 33).

Örgüt ortamında kültür çalışanlara yol gösterir, örgüt içindeki bilinmeyişlikleri giderir (Robbins ve Judge, 2012). Okulda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ortak hareket etmesini sağlayan temel faktör olan okul kültürü, adeta bir hava gibi okulun her yanını sarmakta, okulun değişik yerlerinde çalışanların ve öğrencilerin karşlarına çıkmaktadır. Güçlü kültüre sahip olan okullarda, öğrencilerin okul kurallarını benimsemesi daha kolaydır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından paylaşılmayan bir okul kültüründe öğrencilerin davranışlarını etkilemek çok zordur (Çelik, 2002).

Okullara farklı kültürel çevrelerden gelen öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetim yaklaşımlarına farklı tepkilerde bulunabilmektedirler (Kılbaş, 2006). Bu durumun sonucunda; derse geç gelmek, arkadaşlarına zarar vermek, kopya çekmek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatıcı davranışlar sergilemek, okul araç-gereçlerine zarar vermek, v.d. istenmeyen davranışlar, öğrenciler tarafından sergilenebilmektedir. Bu davranışlara karşı öğretmenlerin ortaya koyduğu tepkiler, “disiplin” kavramını ortaya çıkarmış olabilir.

Disiplin sözcüğü kelime anlamıyla değerlendirildiğinde, daha önceden belirlenmiş kurallara uygun şekilde ortaya konan belirli bir düzen ve bu doğrultuda bireylerin ortaya koyduğu davranışlar olarak tanımlanabilir (Gordon, 2002). Disiplin ile ceza, çoğu kez anlam olarak birbirine karıştırılmaktadır. Okullarda kurulan disiplin

kurallarının ceza veren bir konumda olduğu sanılmaktadır. Disiplin, bazen baskı kurma veya yönetimi ele geçirme şeklinde de algılanmaktadır (Erden, 2008). “Disiplinin temel amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. İnsanların toplu olarak yaşadıkları yerlerde bazı kuralların olması ve insanların bu kurallara uyması kaçınılmazdır. Sınıf kuralları da öğrencinin davranışlarına yön vermek amacıyla önceden belirlenmiş bazı ilkelerden oluşur” (Yiğit, 2004:157).

Sınıf lideri olan öğretmenin göstereceği disiplin yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortaya koyduğu yaklaşımları ile kişilik özellikleri, mesleki bilgisi, yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, çalıştıkları kurumun türü, yaşadıkları ülke, ana-baba tutumu, vd. birçok değişkenle ilişkiyi belirlemek için yapılan araştırmalar (Vatansever, 2008; Boyacı, 2009; Baysal, 2009; Güner, 2009; Öz, 2012; Malak, 2012; Uğurlu, 2012) alan yazında bulunmaktadır.

Okul kültürü ile öğrencilerin başarısı, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, öğretmenlerin davranışları, sinizm düzeyleri, örgütsel güven algıları, örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel iletişim becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar (Şimşek, 2005; Çakır, 2007; Ayık, 2007; Yılmaz, 2010; Arpaguş 2011; Şirin, 2011; Lal, 2012) bulunmaktadır; ancak alan yazında okul kültürü ile disiplin ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kültürüne (demokratik yönetim ve katılım, işbirliği destek ve güven, okul-çevre ilişkisi ve bütünleşme ve aidiyet) yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine (düzeltici, destekleyici ve önleyici disiplin) yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup-olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına (demokratik yönetim ve katılım, bütünleşme ve aidiyet, işbirliği, destek ve güven, okul çevre ilişkisi) yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine (düzeltici, destekleyici, önleyici disiplin) yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Bolu il merkezindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik algıları arasında ilişki olup-olmadığını saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ortaokul öğretmenlerinin;

- a) Okul kültürü alt boyutlarına,
- b) Sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına ilişkin algıları nelerdir?

2- Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algıları;

- a) Cinsiyet,
- b) Eğitim düzeyi,
- c) Mesleki kıdem,
- d) Yaş,
- e) Okulda çalışma süresi,
- f) Branş, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3- Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik algıları;

- a) Cinsiyet,
- b) Eğitim düzeyi,
- c) Mesleki kıdem,
- d) Yaş,
- e) Okulda çalışma süresi,
- f) Branş, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4- Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

“Örgüt kültürü örgüt çalışanlarının örgütsel davranışını tayin eden bir yaşam biçimidir. Hatta örgüt kültürü çalışanların sadece iyi davranışını ve hangi ölçüde yapması gerektiğini tayin etmekle kalmaz, onun iş dışı davranışlarında dünyaya bakışında da etkili olur” (Balcı, 2002: 183).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin yaklaşımları da okulun kültürünün oluşmasında, ailelerin okulla olan ilişkilerinde, çevrenin öğretmenlerin niteliğine yönelik bakış açısında, olumlu bir okul kültürünün oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında, ortaokul öğretmenlerinin okul kültürüne yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu araştırma ile okul kültürü ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde uyguladıkları disiplin türleri arasındaki ilişki ortaya konarak, okul kültürüne ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yeni bir boyut kazandırmak hedeflenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıltısı

Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçek maddelerini samimi ve içtenlikle cevap vererek gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezi resmi ortaokullarında görevli branş öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına ve sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına yönelik görüşleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Kültürü: Bu araştırmada “okul kültürü” kavramıyla; öğretmenler tarafından paylaşılan “değerler, normlar, inançlar ve saygılılar, törenler, hikayeler ve semboller” kastedilmektedir (Fırat, 2007: 13).

Disiplin: Disiplin, birey yada grupların eğitimin amaçlarına ulaşmaları için davranışlarını kontrol altına almalarıdır (Alicıgüzel, 1979, aktaran: Esen, 2006:7).

Önleyici Disiplin: “Sınıfta disiplin sorunu yaratacak davranışın ortaya çıkmadan önlenmesine yönelik uygulamalardır” (Esen, 2006:7).

Destekleyici Disiplin: Sınıf içinde disiplin sorunu yaratabilecek davranışlara karşı öğrenciye destekleyici ve motive edici girişimlerle müdahale edilmesidir (Esen, 2006).

Düzeltilici Disiplin: “Bütün önleyici ve destekleyici çabalara rağmen sınıf içerisinde ortaya çıkan istenmeyen davranışları düzeltmeye yönelik uygulamalardır” (Esen, 2006:7).

Ortaokul: Bolu il merkezinde yer alan resmi ortaokulları ifade etmektedir.

Öğretmen: Bolu il merkezindeki resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerini ifade etmektedir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde; kültür, örgüt kültürü, örgütsel kültürün önemi, kuramsal temelleri, örgütsel kültürün öğeleri, okul kültürü, okul kültürünün boyutları ile disiplin, istemeyen davranışlar, bu davranışların nedenleri, bu davranışlara karşı yapılması gerekenler ve öğretmenlerin kullandığı disiplin türlerinden olan; önleyici, destekleyici ve düzeltici disipline ilişkin kavramsal bilgiler verilmiş olup, konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kültür

Kültür kavramının ilk tanımı 1871 yılında antropolog Edward B. Taylor tarafından “Bir toplum içerisinde yaşayan insanların sahip olduğu bilgi, inanç, sanat, ahlak, gelenek ve daha birçok yetenek ve alışkanlıkların oluşturdukları karmaşık bir bütün” olarak ifade edilmiştir (Temiz, 2001, aktaran: Arpağuş, 2011:18).

Antropolojik açıdan kültürün tanımı, insanlar tarafından paylaşılan anlamlar olarak nelerin doğru, yanlış, nelerin iyi kötü olduğunu belirleyen ve grup üyeleri açısından uygun olan davranış ve düşünce biçimlerini belirleyen sistemlerdir (Watson, 1987, aktaran: Güney, 2012:183). “Kültür, teknik açıdan alındığında kuruluşun genel değer yargılarını, sembollerini, davranışlarını ve varsayımlarını aynı potada eritir. Daha basit terimlerle kültür, o yerde işlerin nasıl yürüdüğünün bir göstergesidir” (Türk, 2007:4).

Şişman (2002:1) kültür ile ilgili yapılan tanımları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- Bir toplumun yaşama biçimi.
- Bireyin içinde yaşadığı gruptan edindiği sosyal miras.
- Bireyin düşünme, hissetme ve inanma biçimi.
- Problemlerin çözüm biçimi.
- Öğrenilen davranışlar bütünü.
- Davranışları düzenleyen normatif bir sistem.
- Doğada var olana karşılık insanın oluşturduğu her şey.
- Bir egemenlik ve meşruiyet aracı vd.

2.2. Örgütsel Kültür

Örgüt kültürü, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran örgüt üyeleri tarafından paylaşılan anlamlar bütünlüğüdür. Paylaşılan anlamlar, sistem bütünlüğünde örgütün değer verdiği ana özellikler dizisidir. Grup kültüründe her üyenin grup üyelerine ve grubun dışındakilere karşı nasıl davranacağını gösteren gelenekler ve tabular varsa, örgütlerin de üyelerinin nasıl davranacağını gösteren kültürleri vardır (Robbins,1994, aktaran: Çelik, 2002a:3).

Örgüt kültürü kavramının ilk ortaya atılışından itibaren sürekli değişime uğraması, örgüt kültürünün tek bir tanımla ifade edilmesini zorlaştırmaktadır. Örgüt kültürüne yönelik yapılan ilk çalışmalarda temel unsurlar ele alınmış daha sonra ise; oluşan değerlerin ve normların örgüt bünyesindeki çalışanların davranışlarına nasıl yön verdiği konusunda çalışmalar olmuştur (Türk, 2007).

Örgütsel kültür kavramı eğitim yönetimi alanında oldukça popüler bir kavram olmaya başladı. Eğitimde yararlanılan bu kavramın kökü işletmelerde yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Örgütlerdeki kültür toplum anlamındaki kültürden farklıdır. Örgütsel kültür, örgüt tiplerini karakterize eden daha yönlendirici, betimleyici

ve genel davranış örneklerini yansıtmaktadır (Mitchell ve Willower,1992, aktaran: Çelik, 2002a:4).

2.3. Örgüt Kültürünün Önemi

“Örgüt kültürünün güçlü olması, örgüt üyelerinin örgüt amaçlarını kendi amaçları gibi görmesi, örgütün kural, norm, değer ve davranışlarını benimsemesini sağlar. Bu da işletmelerin yaşamlarını sürdürmesinde, gelişmesinde, verimliliğinde, iş doyumunda önemlidir” (Türk, 2007: 34).

Bu açıdan yaklaşıldığında kültürün iyi yönetilmesi halinde örgütsel verimlilik ve performansa ilişkin olumlu sonuçların söz konusu olabileceği kabul edilmektedir. İyi yönetilmediğinde ise olumsuz sonuçların olması beklenmektedir. Güçlü kültürün, örgüt üyelerinin moral, motivasyon, verimlilik ve sonuçta performansı üzerinde olumlu etkileri söz konusu olabilir. Güçlü örgüt kültürü, örgütsel amaçlarla bütünleşmeyi sağlayan, mükemmelliğe önem veren, takım çalışmasına ve güvene dayalı, müşteri hizmetlerine önem veren, çalışanların başarısıyla övünen, üyeler arası bütünleşme ve uyumu sağlayan, gelişmeye açık, eşitliğe önem veren, örgüte bağlılık duygusu oluşturan kültür olarak tanımlanmaktadır (Alvesson, 1994, aktaran: Şişman, 2002:159).

2.4. Örgüt Kültürü Kuramının Temelleri

Örgütsel yaşamın temel karakterini anlamada örgütsel kültür kavramını bilmek gerekir. 1930’lu ve 1940’lı yıllarda Chester Barnard ve Elton Mayo informal örgütlerin doğasını, değerlerini, normlarını ve duygularını analiz etmişlerdir (Hoy ve Miskel, 1992, aktaran: Çelik, 2002a: 24).

Kültür kavramının örgütlerle bağdaştırılarak örgüt kültürü kavramının yerleşmesi ve kavramının ilgili literatüre girmesinde 1982 yılında gerçekleştirilen iki çalışmanın rolü büyüktür. Deal ve Kennedy’nin “Örgüt Kültürü” adlı kitabı ile Peters ve

Waterman'ın "Mükemmeli Arayış" adlı kitabı örgüt kültürü kavramının ortaya çıkışında ve yaygınlaşmasında temel oluşturan çalışmalardır. Yine aynı dönemde Ouchi tarafından ortaya atılan "Z Teorisi" ile Pascale ve Athos'un "Japon Yönetim Tarzı" adlı eserleri örgüt kültürünü ele alan önemli çalışmalar olarak değerlendirilir (Frederickson, 1990, aktaran: Unutkan, 1995: 35-36).

2.4.1. Z kuramı

William Quchi'nin geliştirdiği modelde organizasyon kültürü, çalışanların soyut, belirsiz ve değişken koşullarla uğraşırken yaşadıkları ortak deneyimlerin varlığı ve sayısı oranında değişir. Japon şirketinde, yöneticiler yıllar boyunca birbirine benzer görevlerde bulundukları için, ortak deneyimlere sahiptirler. Birbirlerine hikâyeler anlatılabilirler, benimsedikleri ortak inanç ve değerleri, sembolik bazı olaylarla hatırlayabilirler. Bu ortak noktaların çokluğu, onlara iletişimde de bir çeşit kolaylık sağlamaktadır (Ouchi, 1989, aktaran: Türk, 2007: 49).

Z tipi örgütlerin temel özellikleri ve değerleri Şekil-1'de verilmiştir (Hoy ve Miskel, 1995, aktaran: Çelik, 2002a: 27).

Örgütsel Özellikler	Örgüt Kültürü Temel Değerler
Yaşam boyu istihdam	Örgütsel sözleşme
Çok yavaş ilerleyen terfi sistemi	Mesleki yönlendirme
Kara verme sürecine katılma	İşbirliği ve grup çalışması
Grup kararlarında bireysel sorumluluk	Güven ve grup bağlılığı
İnsanlarla bir bütün ilgilenme	Eşitlik

Şekil 1. Teori Z örgütü ve Kültürü, Kaynak: Hoy ve Miskel,1991, s.216.

Z tipi yönetim tarzında, kişilerin işleriyle ve birbirleriyle doğrudan bağlar geliştirerek çevreleriyle yabancılaşmalarının önlenmesi söz konusudur. Örgütsel düzeyde topluluğu bir arada tutan bağlara ihtiyaç vardır. Amerikalılar "iş hayatında, kişisel duygulara yer yoktur" düşüncesini benimserken Japon işletmelerinde durum farklıdır (Ouchi, 1989, aktaran: Türk, 2007:50).

2.4.2. Mükemmel örgütler kuramı

Mükemmel örgütler kuramına göre; başarılı örgütlerin temel özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- 1-Klasik ve sistem yaklaşımının önem verdiği bir yürütme planına göre çalışma ve etkinlikleri analiz etmeden çok, eyleme dönük bir yaklaşım benimsemektedirler. Eylem yönelimli örgütlerin iş görenleri, çok farklı sorun çözme yöntemlerini uygulayabilmektedir. Çalışanlar, karşılaştıkları güçlükleri düzeltmekten çok, sorunları çok boyutlu çözümleyerek sonuca gitmeye çalışmaktadırlar.
- 2-Müşterilerle sıkı ilişki halindedirler, örgütsel eylemler hakkında tüketicilere uygun bilgi verirler.
- 3-Özerklik ve girişimciliğe önem verirler. İş görenler, örgütsel etkinliklerde sorumluluk alma, örgütsel kararlara katılma ve yenilik girişimlerinde risk alma konusunda cesaretlendirilirler.
- 4-Grup verimliliğini vurgulamaktadırlar. Bu örgütler toplu yönlendirme, iş görenlerin davranışlarına destek olma ve saygı gösterme ve iş görene olumlu bakma yaklaşımını benimserler. Yakın dostluk ve ilgiye önem verirler.
- 5-Herkes, örgütsel bir değer olarak görülmekte ve örgütsel etkinliklerde çekici değerlere önem verilmektedir. Örgütün değerleri ve örgüt felsefesinin özünü oluşturan anahtar kavramlar, liderlerin örgütsel etkinliklerinde önemli rol oynamaktadır. Odak değerler, örgütsel etkinlikleri güçlendirmektedir.
- 6-Çok güçlü biçimde kendi içlerinde kenetlenmişlerdir. Liderler, etkinlikleri en iyi şekilde organize ederek, bu etkinliklerin kültürel değerlerle tutarlılığını sağlarlar. Liderler örgütsel etkinliklerde başarıya duygusunu odak noktası olarak alırlar.
- 7-Basit biçimi tercih ederler ve iş gören eğilimlidirler. Bu örgütler bireysel çalışmaya hiç değer vermezler. Örgütsel etkinliklerde nicelikten daha çok, nitelik temel bir değer olarak benimsenir.
- 8-Esnek bir yapı ve sıkı bir bağlılık özelliği göstermektedirler. Esneklik, örgütün farklı sorunlara cevap verecek yenileşme kapasitesini, sıkı bağlılık ise örgüt üyelerinin eylemlerindeki canlılığı ve bütünlüğü belirtmektedir (Peters ve Kreps, 1986, Waterman, 1987, aktaran: Çelik, 2002a: 28-29).

2.4.3. Parsons Agıl modeli

“Parsons’un modelinde dört fonksiyon vardır. Bunlar uyum (adaptation), amaca ulaşma (goal attainment), bütünleşme (integration) ve yasallık (legitimacy) adlarını taşımaktadır. Bu dört fonksiyonun İngilizce isimlerinden dolayı model “AGİL” adıyla da anılmaktadır” (Eren, 2001: 142).

Bu fonksiyonlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- 1-Adaptation (Uyum): Bir şeye başarılı biçimde uyum sağlamak için sosyal sistem çevresini tanımalı, çevresinin nasıl değiştiğini anlamalı ve buna göre gerekli uyumu göstermelidir.
- 2-Goal Attainment (Amaçlar): Amaçları gerçekleştirme ve başarı kazanma.
- 3-Integration (Bütünleşme): Sistemin alt sistemleri ve parçaları arasında uyum ve koordinasyonu sağlama.
- 4-Legitimacy (Meşrutiyyet): İçinde bulunduğu çevre ve kendi sisteminde kabul çevresi oluşturma (Parsons, 1960, aktaran: Türk, 2007: 47).

2.4.4. Deal ve Kennedy modeli

Deal ve Kennedy adlı araştırmacıların yaptığı sınıflama, örgüt kültürü sınıflamalarına değişik bir perspektif getirmiştir. Araştırmacılar çevre ve kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak dört farklı tip kültür belirlemişlerdir. Söz konusu sınıflamada çevrenin belirsizliği ile herhangi bir kararın başarısına ilişkin çevreden geribildirim alınma hızı başlıca kriterlerdir. Bu kriterlere bağlı olarak ortaya çıkan kültür tipleri: a)Yüksek Risk-Hızlı Geribildirim Kültürü b) Düşük Risk-Hızlı Geri Bildirim Kültürü c) Yüksek Risk- Yavaş Geribildirim Kültürü d) Düşük Risk-Yavaş Geri Bildirim Kültürü olarak sıralanmaktadır (Daft, 1991, aktaran: Unutkan, 1995:64-65).

1982 yılında örgütsel kültür konusunda yazmış oldukları kitapta, örgütsel kültürün dört önemli anahtar kavramına dikkat çekmişlerdir:

- 1-Örgüt üyelerinin felsefesini ve paylaşılmış inançlarını oluşturan değerler. Değerleri iş görenlerin örgütsel yaşamı yorumlamalarına yardımcı olur.
- 2-Örgütsel kültürün temel değerlerini pekiştiren ve iş görenlerin kişiliğiyle bütünleştiği kahramanlar. Kahramanlar, iş görenlerin izinden yürüdükleri ve imgelem gücüne hayran oldukları kişilerdir.
- 3-Örgüt üyelerinin örgütsel yaşamdaki kahramanları ve değerleri daha iyi anlamalarını sağlayan, sembolik ağırlıklı adetler ve törenler. Törenler, örgütsel etkinlikleri daha görkemli, olayları daha coşkulu hale getiriler.
- 4-Kültürel iletişim ağı. Örgütsel yaşamı geliştirme, üyeler yeni deneyimler aktarma, kültürel değerleri yaşatma, örgütsel hikâye ve masallar anlatma, örgütsel kültürü üyelere aşılama ve informal kanalla etkileşimi sağlama vb. işlevleri yerine getirir (Kreps, 1986, aktaran: Çelik, 2002a: 29).

2.5. Örgütsel Kültürün Öğeleri

Bu bölümde örgütsel kültürün öğeleri olarak; değerler, normlar, inançlar ve sayıltılar, törenler, hikâyeler ve semboller yer almaktadır.

2.5.1. Değerler

Değerler bir okulun yönetilmesinde kurallara göre daha etkilidir. Bir okulun değerlerle yönetilmesi; öğrencilerin içtenlikle oluşan değerler etrafında bütünleşmesi ve bu doğrultuda davranması anlayışına dayalıdır. Etkili bir sınıf yönetimi sağlanmak isteniyorsa, değerlerin gücünden yararlanmak çok önemli başarılar ortaya koyabilir (Çelik, 2002).

Değer kavramına yüklenen anlam; diğerlerine göre üstün tutulan, arzulanan, olması gereken gibi kavramları içine almaktadır. Değerlerin insan hayatındaki önemi örgütler için de geçerlidir. Örgüt içindeki çalışanlara herhangi bir durumu değerlendirmede ve yargılamada yardımcı olan belirleyicilerdir (Şişman, 2002).

Okul ortamında değerlerin öğretmenler tarafından benimsenmesi için, kişinin okul dışı hayatında da önem verdiği belirli değerlerinin olması gerekir. Öğretmenin kendine özgü hayatında oluşturduğu değerleri, okulunda da görmesi okuluna duygusal olarak bağlanmasına yol açacaktır. Değerlerin örgüt içindeki belirleyici rolü, iş görenlerin örgüt içindeki davranışlarını etkilemesinden geçmektedir (Çelik, 2002a).

2.5.2. Normlar

Normlar, örgütlerde insanlara nasıl davranması gerektiğini tanımlayan, başka bir açıdan bakıldığında belirli durumlarda insanlara rehber olan, çalışanların doğruyu yanlış biribirinden ayırmalarını; örgütlerde iş görenler arasında birliği, beraberliği ve dayanışmayı, belirli kuralların oluşturulmasını ve bu kurallara uyulmasını sağlar (Güney, 2012).

“Norm kavramı kısaca, “onaylanan davranışlar” olarak da tanımlanabilir. Bu durumda normlara uyan kişilerin çeşitli şekillerde ödüllendirilmesi, uymayanların ise cezalandırılması beklenir” (Türk, 2007: 19).

2.5.3. İnançlar ve sayıtlılar

İnançlar, okulda bir arada bulunan insanların herhangi bir konu hakkında inandıkları doğrular olarak tanımlanabilir. İnsanın önemi üzerine okulda geliştirilen inançlar, okulların amaçlarını da şekillendirmektedir. Okulda geliştirilen inançlar, insanın doğasında iyi olarak kabul edilenlerle uyumlu olmalıdır (Şişman ve Turan, 2004).

“İşgörenlerin insana, nesnelere ve olaylara ilişkin olarak geliştirdikleri örtülü (gizli) inançlardır. Gizli sayıtlılar somut olmakla birlikte, işgörenlerin davranışlarının temelinde bulunur. Gizli sayıtlılar işgörenin örgütsel davranışını derinden etkiler. Gizli sayıtlılar doğruluğu tartışılmadan olduğu gibi kabul edilir” (Çelik, 2002a: 39).

2.5.4. Törenler

Törens el etkinlikler, örgütte neyin önemli, değerli olduğunu gösterme, örgütsel değer ve normları vurgulamada önemli fırsatlardır. Bir yönüyle bu tür etkinlikler, insanların iyi bir biçimde tanımlanmış rolleri icra ettikleri sosyal dramalar olarak tanımlanabilir (Trice ve Bayer, 1984, aktaran: Şişman, 2002:100).

Törenler,  rg tler için çok önemli olan faaliyetlerdir. Törenlerin en önemli fonksiyonu, örgüt içinde çalışanların birbirleriyle dayanışmasını, yardımlaşmasını ve bütünleşmesini sağlamaktır. Onların okulun amaçları ve hedefleri etrafında bir araya gelmelerini, okuldaki belirsizliklerin ortadan kaldırılmasını sağlar (Güney, 2012).

2.5.5. Hik yeler

Hik yeler, geçmişi içine alan ve gerçek olaylara dayalı olan, örgüte yeni katılanlara anlatılan yaşanmış öykülerdir (Güney, 2012). Hikayeler örgütlerin geçmişinde yaşadıklarını üyelere anımsatarak belirli değerleri kazandırmak için anlatılırlar. Anlatılan hikayelerde geçmişte başarıları ile ön plana çıkılmış kişilerin hikayeleri anlatılarak çalışanların örgütlerine daha çabuk uyum sağlamaları amaç edinilir (Şişman, 2002).

Hikayelerin sağladığı en önemli faydalardan birisi de içinde bulunduğumuz zaman ile geçmiş arasında bir köprü görevi görmesidir. Hikayeler sayesinde çalışanlara verilmek istenen mesajlar ve kavramlar çalışanların kafasında daha uzun süre ve sağlıklı bir şekilde kalır (Türk, 2007).

2.5.6. Semboller

Semboller,  rg tsel kültürün içinde yer alan ve özel anlam taşıyan kelime ve objelerdir. Semboller,  rg tsel kültürü açıklayan ve örgütsel kültürün temelini oluşturan öz değerleri ifade ederler. Sembollerin,  rg tsel yapının korunması, devamlılığı ve

birimler arasındaki dengeyi sağlaması gibi fonksiyonları vardır (Daft,1992, aktaran: Güney, 2012:188).

Sembolik açıdan yaklaşıldığında insanlar, oluşturdıkları semboller aracılığıyla çevresini ve dünyayı tanırlar. Herhangi bir sosyal grubun üyesi olan insanlar da paylaştıkları ortak anlam kodlarının yoğunluğuna bağlı olarak çevreyi ve dünyayı tanımlamada da ortak davranışlar gösterirler (Barley, 1983, aktaran: Şişman, 2002: 96).

2.6. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Newstrom ve Davis'e (1997) göre, örgütlerin dört temel özelliği vardır. İlk olarak, örgütler parmak izi ve kar taneleri gibi biriciktirler. Her bir örgütün kendi tarihi, iletişim örüntüleri, sistem ve prosedürleri, misyon ifadeleri ve vizyonları, hikaye ve efsaneleri var olup bütün bunların içerisinde kendi ayırt edici kültürü vardır. İkincisi, kültürler, zaman içinde yavaş bir biçimde değişmekle birlikte doğada görece olarak istikrarlıdır. Üçüncü olarak, pek çok örgüt kültürü, açık olmaktan çok belirsizlik gösterir. Birçok kültürün tanımlanan son özelliği, onların inanç ve değerlerin temelini oluşturan sembolik betimlemeler olarak görülmesidir (Aktaran: Fırat, 2007: 24).

Taubitz (1990)'a göre örgüt kültürünün özellikleri aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- a) Örgüt kültürü, örgütte çalışanların değer, norm ve davranış sistemleri ile ilgilidir. Çalışanların davranışlarını şekillendirerek, örgüt içindeki bireyler arası ilişkileri etkiler.
- b) Uyum sağlayabilir ve değişebilir nitelikler taşır.
- c) Sosyal nitelik taşır. Diğer bir ifadeyle örgüt kültürü birden çok bireyin bir araya gelerek meydana getirdiği bir olgudur.
- d) Semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla öğrenilebilir, öğretilebilir ve gelecek nesillerle aktarılabilir.
- e) Antropolojik kavramlarla ilişkilidir.

- f) Zamanla oluşan bir kavram olması nedeniyle geçmiş zaman bağı olarak belirlenmiştir.
- g) Bütüncül bir özellik taşır. Diğer bir ifadeyle örgütün bütününe yönelik olup her kademede çalışan personele ait duygu, düşünce, değer ve inançlar bütününe ifade eder.
- h) Yapı, strateji ve sistem gibi teknik unsurlarla personel, yönetim tarzı ve yetenek gibi beşeri unsurlar arasında bağlantıyı ve uyumlaşmayı sağlar.
- i) Bireyler tarafından meydana getirilmiştir. Örgüt üyelerinin düşünce, istek ve davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkarlar (Aktaran: Unutkan, 1995:40-41).

2.7. Örgüt Kültürünün İşlevleri

Balcı (2002:186) örgütsel kültürün işlevlerini aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- 1- Bir örgütü diğerlerinden ayıran sınırı belirler.
- 2- Üyelerine örgüt kimliği sağlar.
- 3- Üyelerin örgüte bağlılıklarını artırır.
- 4- Örgütün sosyal sistem dengesini güçlendirir.
- 5- Çalışanların tutum ve davranışlarını yönlendirip şekillendiren anlamlar ve denetim mekanizması oluşturur.

Deal ve Peterson (1999) örgütsel kültürün işlevlerini aşağıdaki başlıklar halinde özetlemektedir.

- 1- Okuldaki etkililik ve verimliliği artırma (öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlerin -performansı gibi),
- 2- Okulda daha iyi bir iletişim ortamı oluşturma ve problem çözmeye yönelik ortak yaşantılar sağlayacak kolektif uygulamalar geliştirme,
- 3- Başarılı ve sürekli değişim girişimlerini destekleme, değişime açık olma,
- 4- Öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin okula yönelik sorumluluk, bağlılık ve kimlik geliştirmelerini destekleme,

- 5- Öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin enerjisini, canlılığını ve motivasyonunu yükseltme,
- 6- Okul içerisindeki günlük uygulamalarda neyin değerli ve önemli olduğuna odaklanmayı sağlama (Aktaran: Gizir, 2008:186-187).

2.8. Okul Kültürü

“Okul örgütü, bulunulan bölgenin gereksinimlerini de dikkate alarak eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş, öğrenci, öğretmen, diğer personel ve araç gereçlerden oluşan örüntü olarak tanımlanabilir” (Toprakçı, 2002: 17). Okulların; öğrencileri içinde bulundukları çevrenin olumsuz etkilerinden korumak, okul çevresinde görülen istenmeyen davranışları bünyesinde barındırmamak ve bu davranışları yok etmek, okul içinde ortaya konan davranışlarla çevrenin ortaya koyduğu davranışlar arasındaki farklılığı dengelemek olmak üzere üç işlevi bulunmaktadır (Başar, 2008).

Kontkamp (1984) değişik okul kültürlerini aşağıdaki başlıklar halinde incelemiştir:

- 1- Başarısızlığı vurgulayan okul kültürü: Bu okul kültüründe yönetici, öğretmen, öğrenciler düşük bir başarı beklentisine sahiptir. Başarısız kültürde kötü semboller yer almaktadır
- 2- Başarıyı vurgulayan okul kültürü: Bütün öğrencilerde yüksek başarı arzusu ya da yüksek başarı beklentisi vardır. Çalışma konusunda her tarafa asılan ilan tahtaları ve göze çarpan onur panoları başarılı kültürün sembollerini oluşturur.
- 3- İnsan kaynağını geliştirmeye ve yetiştirmeye eğilimli olan okul kültürü: Kültürel amaçlar açık bir şekilde gelişmeyi ve yetişmeyi içerir. Akademik gelişme herkese açıktır. İnsan kaynağının geliştirilmesi temel bir değer olarak görülür.
- 4- Savaş niteliği taşıyan okul kültürü: Her bölümde alt kültürler farklı amaç ve beklentilere sahiptir. Kurallar düşmanlık tohumları saçmaktadır. Okula

atanan her yönetici, kısa süre içinde çökmektedir. (Aktaran: Çelik, 2002a: 52-53).

2.9. Okul Kültürünün Oluşturulması

Kültürün oluşumunu üç aşamada gerçekleştirir; birinci aşamayı; kurucuların, kendileriyle aynı hisseden kişileri işe alması, ikinci aşamayı; işe alınan bu kişilere kurucu tarafından istenilen telkinlerin aşılınması, üçüncü aşamayı ise; kurucunun davranışları ile beraber çalışanları, kültürü yaratma sürecine dahil etmesi oluşturmaktadır (Schein,1996, aktaran: Robbins ve Judge, 2012:526).

Okul kültürü zamanla oluşur. Yeni kurulmuş bir okulda, güçlü bir okul kültüründen bahsedilmez. Okulda zaman geçtikçe çalışanlar örgütsel birikimlerini birbirlerine aktararak okul kültürünü beslerler. Bu doğrultuda okulun kültürel arşivi oluşmaya başlar. Bu gelişme okula yeni gelen çalışanların okul kültürünü benimsemelerine ve sosyalleşmelerine yardımcı olur. Okulda çalışanlar uzun süre bir arada durmuyorlarsa, çalışanlar arasında yeterli iletişim yoksa okul kültürü bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Şişman ve Turan, 2004).

Okula yön veren, karar verici konumdaki okul müdürlerinin, okul kültürünün oluşturulması ve korunması konusunda önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Okul yöneticileri güçlü bir okul kültürü yaratmak istiyorlarsa, okulundaki yönetici ve öğretmenleri ortak norm, değer ve inançlar etrafında birleştirmelidir. Okul yöneticisi okul kültürünü oluştururken, okulunda oluşan informal grupların varlığını önemseyerek bu alt grupların okul kültürü etrafında kenetlenmesini sağlamalıdır (Çelik, 2002a).

2.10. Okullarda Kültürün Rolü

Okulun geçmişte yaşadıkları, gelenekleri, okulda çalışanların birikimleri, zamanla okulun kendine has bir kültürünün oluşmasına yol açmaktadır. Bu durumun

sonucunda ortaya norm, inanç, tutum, değer vd. kültürel unsurlar ortaya çıkmaktadır. Oluşan bu durum okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz olduğu, okulda nasıl hareket edileceği konusunda ortak tutum ve davranışların ortaya çıkmasını sağlar. (Balcı, 2002).

Okullar tarafından zamanla oluşturulan kültür, olumlu ve olumsuz yönleriyle çevrenin okula bakış açısında çok etkilidir. Güçlü kültürel özellikleriyle kendisini içinde bulunduğu çevreye kabul ettirmiş okullar, sürekli takdirle karşılanırlar. Okula karşı bir güven oluşur. Okulda öğrenimlerini sürdüren öğrenciler bile okullarında eğitim görmekten gurur duyarlar. Tam tersi olarak güçlü kültürel özellikleri bünyesinde barındırmayan okulda öğrenim gören öğrenciler okullarında bulunmaktan mutluluk duymazlar. Doyum sağlayamadıkları gibi, okullarıyla adlarının anılmasını da istemezler. Bu tür okullara karşı sürekli bir güvensizlik vardır (Çelik, 2002).

Kültür, okul yöneticileri açısından yönetsel uygulamalarında çalışanlar yön verme, onları etkileme aracı olarak kullanılacağı gibi, çalışanlar arasında da ortak hareket edebilmek için bir araç olarak değerlendirilebilir. Okul yöneticileri okullarında herkesi içine alan bir kültür yaratmayı başarırlarsa etkili bir okul kültürünün oluşmaya başladığı ifade edilebilir (Şişman ve Turan, 2004).

2.11. Etkili Okul Kültürü

Kültür, toplumların hayatında çok önemli bir yere sahip olduğu gibi, örgütlerin hayatında da çok önemli bir yere sahiptir. Toplum üyeleri davranışlarını içinde bulundukları toplumun kültürüne göre şekillendirdiği gibi, örgüt çalışanları da davranışlarına örgüt kültürünü anlayarak şekil verirler (Türk, 2007).

Güçlü, olumlu ve kolektif bir kültürün okul üzerinde etkisi çok güçlüdür. Okul kültürü, öğretmenlerin öğretmenler odasında ne konuştuğundan, derste hangi anlatım tekniğini önemsediklerine, meslekî gelişime yönelik tutumlarına, okullarındaki bütün

öğrencilerin öğrenmelerinin önemine ilişkin düşüncelerine kadar, okuldaki pek çok şeyi doğrudan etkileyebilmektedir (Deal ve Peterson, 1991, aktaran: Altıntop, 2010: 28).

Etkili okula ulaşmada önemli olan, okulun mevcut kültürünün değişime uğramasıdır. Esasen etkili okul, okulda mevcut olandan yeni farklı bir kültür gerektirir. Bu değişimde okul liderliğinin özellikle de informal liderliğin katkısı ve desteği kritik önemdedir. Bu değişimde okulun pratik yapısının analizi gereklidir. Okulda etkili olan ya da okuldaki farklı grupların, ilgilerin incelenmesi şarttır. Okulun kültür değişiminde bu politik yapı çalıştırılarak pazarlık, ortak çalışma ve katılmalı karar almakla etkili okula uygun ortam yaratılabilir. Pazarlıktaki birinci aşamada ilgili grupların, okulun amaç ve ilgileri konusunda anlaşmaları esastır. İkinci aşama ortak çalışma (collaborating) amaçları için çalışırlar. Üçüncü aşamada ise katılımlı karar alma vardır. Çünkü etkili okul için amaç birliği, anlaşma önkoşul niteliğindedir (Purkey ve Smith, 1983, aktaran: Balcı, 2002:188-189).

2.12. Okul Kültürünün Boyutları

Ayık (2007) okul kültürünü “işbirliğine dayalı liderlik”, “öğretmen işbirliği”, “mesleki gelişme”, “ortak amaçlar”, “meslektaş desteği” ve “birlikte öğrenme” boyutları ile incelemiştir.

Lal (2012) okul kültürünü; “güç”, “rol”, “başarı” ve “destek” boyutları ile incelemiştir.

Fırat (2007) okul kültürünün boyutlarını “demokratik yönetim ve katılım”, “işbirliği, destek ve güven”, “okul-çevre ilişkisi” ve “bütünleşme ve aidiyet” olarak belirlemiş ve incelemiştir. Bu çalışmada da yapılan onaylayıcı faktör analizi sonucunda Fırat (2007) tarafından belirlenen boyutların ortaya çıktığı görülmüştür.

2.12.1. Demokratik yönetim ve katılım

Okul yöneticileri okulunu daha önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırırken yönetim süreçlerinden ilki olan karar sürecinde, bu süreçten etkilenen her çalışanı karar organı olarak görmelidir. Çalışanların alınan kararlara katılımı sağlanırsa, uygulama aşamasında kararı sahiplenecekler ve uygulama aşamasına içten katılım göstereceklerdir (Bursalıoğlu, 2011).

Apple ve Beane (1995) demokratik okulun özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- 1- Farklı görüşlere değer vermek.
- 2- Bireysel ve grup düzeyinde sorunların çözümüne odaklanmak.
- 3-Farklı görüşleri, sorunları ve politikaları değerlendirmek için eleştirel düşünce ve analizlerden yararlanmak.
- 4- Başkalarının refahı ve “genel iyi” için duyarlı olmak.
- 5-Demokrasi değerlerini yaşamak ve bu değerlerin insan hayatında yol gösterici olmasını sağlamak.
- 6-Sosyal bir kurum olarak okulun, örgüt yapısı bağlamında yaşamın demokratik yönünü desteklemek ve sürdürmektir (Aktaran: Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010:173).

2.12.2. İşbirliği destek ve güven

Okulda öğretimi destekleyici bir kültür yaratılmalıdır. Okulda herkesten yüksek beklentiler içeren bir kültür oluşturulmalı, çalışanlar arasında ortak çalışma özendirilmeli, başarı anlamlı hale gelmeli ve sonucunda ödül mekanizması çalıştırılmalıdır (Balcı, 2002).

Güçlü bir örgüt kültürünün varlığı örgütsel güvene bağlıdır. Örgüt tarafından oluşturulan değerler güçlüyse, iş görenlerin de birbirlerine yönelik güvenleri artacaktır. Örgüt içinde güven yılların getirdiği bir birikimdir, eğer okul ortamında güven kültürü varsa öğretmenler kendilerini rahat hissederler. Eğer okullarda güven kültürü sarsılırsa, bu durum okulların kendi bünyesini etkileyeceği gibi, çevresini de olumsuz

etkileyecektir. Okulun çevreye verdiği olumsuz güven algısı, sonuç olarak öğrenci velilerinin çocuklarını okuldan almasına yol açacaktır (Çelik, 2002a).

2.12.3. Okul-çevre ilişkisi

Okulun arzuladığı amaçlara ulaşabilmesinde, çevresiyle kurduğu ilişkilerin biçim ve yoğunluğu temel belirleyicilerdir. Okul, çevredeki tüm örgütlerden etkilenen ve örgütleri etkileyen bir konumdadır. Okullar içinde bulundukları çevrenin tüm problemlerine doğrudan katılmak zorundadır. Okul yöneticisi, okulu içine alan çevre ile yakın ilişkiler kurarak, okul ile çevre arasındaki açıklığı kapatarak bir uyum sağlamalıdır (Bursalıoğlu, 2011).

Okul yönetimleri ailelerin okula serbestçe girip-çıkabileceği bir ortam yaratmalıdırlar. Ailelerin okulda kendilerini rahat bir şekilde hissedebileceği küçük bir mekanın olması önemlidir. Okulun yönetsel anlayışında ailelere yaklaşım tarzı her zaman saygılı bir şekilde olmalıdır. Okullar çeşitli kurslarla, boş zaman etkinlikleri ile ailelerin okulda bulunmasını sağlamalıdır. Ailelerin çocuklarının gelişimini takip etmelerini kolaylaştırmak için çeşitli şekilde organizasyonlar yapmalıdırlar (Humphreys, 2002).

2.12.4. Bütünleşme ve aidiyet

İyi olma duygusu ile okulun bir üyesi olmaktan duyulan memnuniyet beraberinde yüksek morali de getirmektedir. Yüksek moral de, güçlü okul kültürünün özellikleri arasında yer alır (Short ve Greer, 1997, aktaran: Şimşek, 2005:49).

Örgüt ortamında bütünleşmenin sağlanması ve üyelerin örgüte bağlılıklarının güçlendirilmesinde kültürün önemli bir yeri vardır. Örgüt, büyük ölçüde ortak eylemlerin gerçekleştirildiği bir yerdir. Ortak eylemler içinde yer alacak bireylerin ise bazı ortak anlamları ve değerleri paylaşması önemlidir. Bir örgüt ortamında bir arada bulunmak durumunda olan insanların, her şeyden önce bir takım kavram, sözcük ve terimlerin ne anlama geldiği konusunda ortak bir algı kaynağına sahip olması gerekir.

Yani örgütte herkesin aynı dilden konuşması, iletişimde bulunması, birbirini anlaması ve uzlaşması gereklidir. Grup içinde güç ve statülerin dağıtılması, kazanılması ve kaybedilmesine ilişkin koşullarda da bir uzlaşmanın sağlanması gereklidir (Schein, 1995, aktaran: Şişman, 2002: 154).

Okul yöneticileri çalışanların okullarıyla bütünleşmesini sağlamak ve okula aidiyet duygularını geliştirebilmek için:

- 1- Adil bir ödül ceza sistemini yapılandırması,
- 2- İş görenleri karar mekanizmalarına dahil etmesi,
- 3- Okulu fiziksel olarak daha çekici hale getirmesi,
- 4- Okulla ilgili pek çok etkinliği iş görenlerle birlikte planlayıp yürütmesi,
- 5- Bütün iş görenleri bir araya getirecek özel günler düzenlemesi,
- 6- İş görenlerin mesleki sorunlarının yanı sıra, özel sorunlarına da ilgi göstermesi,
- 7- İş görenlerin güdü ve moral düzeyini arttırıcı önlemler alması,
- 8- İş görenlerin okul örgütünden beklentileri ile okulun iş görenlerden beklentilerini olabildiğince birbirine yaklaştırması gibi stratejiler izleyebilirler (Fırat, 2007: 58-59).

2.13. Sınıf Yönetimi

“Sınıf yönetimi; sınıfta kuralların belirlenmesi, uygun bir düzenin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkin bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir” (Çelik, 2002:2). Lemlech (1998)’e göre sınıf yönetimi; sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Eğitim programlarının hazırlanması, kaynak ve işlemlerin organizasyonu, çevrenin maksimum verim için düzenlenmesi, öğrencilerdeki gelişimin izlenmesi, olası sorunların önlenmesi sınıf yönetim sürecinin unsurlarıdır (Aktaran: Erden, 2008:16).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerini olanaklı kılacak, öğretimsel amaçlara ulaşmasını sağlayacak, sınıf durumlarını açıklamak ve sürdürmek için öğretmenlerin kullandıkları davranışlardan oluşan ve adım adım tanımlanması gereken karmaşık bir yapıdır. Bu nedenle sınıf yönetimi, etkili öğretim için önceden bilinmesi zorunlu olan bir disiplindir. Sınıf yönetiminde öğretmenin becerisi, etkili sınıf yönetiminin dinamiklerini anlaması işlevidir (Weber, 1994, aktaran: Kılbaş, 2006: 30).

2.14. Disiplin

Disiplin, cezalandırma anlamına gelmez. Latince “eğitmek” anlamına gelen disiplin, gençlere daha çok kendilerini anlamalarını ve kontrol edebilmelerini; kuralları, sevgi ve açık ilkelerle uygulamayı öğretmek için kullanılır (Thompson, 1996, aktaran: Aydın, 2001:6). Disiplinin temel amacı; belirli alışkanlıkları bireye kazandırarak, kişinin hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumlu olmasını sağlamak, sorumluluk duygusu içinde bireyin ahlaki olarak gelişimini sürdürmektir (Yavuzer, 2003).

Disiplinin insanlarla işbirliğine açık olamayan, dışlanmış insanların haklarını korumak gibi bir amacı vardır. Disiplin bu yönüyle her mekanda bireylerin ortaya koyduğu olumsuz davranışlara bir tepki niteliğindedir. Bu tepkiler ortaya konurken istenmeyen davranış ortaya koyan kişinin haklarını gözetmek ve bu kişilerin gereksinimlerini karşılamak temel amaçtır (Humphreys, 2002).

Disiplin yaklaşımının temel amacı, olumsuz öğrenci davranışlarını engellemektir. Disiplin farklı anlamlarda kullanılsa bile, sınıf ortamında basitçe, öğretmenin sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme yollarını ifade eder (Lefrançois, 1995, aktaran: Erden, 2008: 15).

2.14.1. Eğitimde disiplin

Eğitim kelimesine birçok farklı tanım yapılmaktadır. Tanımlardaki ortak nokta, eğitimin insan davranışlarını değiştirme ve oluşturma süreçlerini içine alan çabaların

tümü olduğudur (Başar, 2008). Eğitim ortamlarında, önemli ya da önemsiz görülen pek çok davranışa rastlanabilir. Görülen bu davranışların önem derecesi ve biçimi, eğitimi etkileyen unsurlara göre farklılık gösterebilir. Öğrencilerin ortaya koyacağı davranışların istenilir olup olmamasının ölçütü sınıftaki öğrenci sayısına göre bile değişkenlik arz edebilir (Akçadağ, 2008).

Okulda disiplinin iki türlü amacı vardır. Bunlardan birincisi, öğrenci davranışlarını düzeltmek ve yenilemek, ikincisi de kişisel disiplini geliştirmektir. Davranışların düzeltilmesi için, okullar tarafından ceza esaslı sıfır tolerans yaklaşımı ya da ödül esaslı yaklaşım kullanılır. Her iki yaklaşımın önerdiği stratejiler doğru kullanıldığında evrensel ölçekte kapsamlı bir sınıf ve okul disiplini sağlanabilir. Sınıf ve okul disiplininin üç bileşeni ise; kişisel disiplini geliştirme, istenmeyen davranış önleme ve düzeltmedir (Bear, 2010, aktaran: Ünsal, 2011:234).

Aşağıda disiplin sorunlarına neden olan okulların özellikleri yer almaktadır:

- 1- Kurallar, öğrencilere açıkça ifade edilmemişse,
- 2- Öğrenciler kuralların gerekçeleri üzerine ikna edilmemişse,
- 3- Öğrenciler kurallara uymaya zorlanıyorsa,
- 4- Öğrenciler kuralları bilmiyorsa,
- 5- Okul yöneticisi ve öğretmenler, kuralların etkin uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip değilse,
- 6- Okul yöneticisi kuralların uygulanması konusunda pasif tutumlar sergiliyorsa,
- 7- Öğretmenler, okul yönetimi ve veliler arasında işbirliği yoksa,
- 8- Öğretmenler duyarsız ve tutarsız davranıyorsa,
- 9- Okulda öğretim uygulamaları yeterli değilse,
- 10- Okulun kaynaklar yetersizse (Gottfredson, 1989, aktaran: Cemaloğlu, 2007: 12).

2.14.2. Sınıfta disiplin

Öğretmen ve öğrencilerin okulda yaşamlarını geçirdiği önemli alanlardan bir tanesi de sınıflardır. Toplumsal hayatın en anlaşılması güç mekanlarından olan sınıflar, öğretmenlerin de sınıf ortamındaki davranışlarına doğrudan etki etmektedir (Kılbaş, 2006).

Öğretmenler, sınıf ortamındaki arzulanan başarının temel anahtarının sınıf disiplini ile sağlanacağına inanmaktadır. Disiplin öğrencilerin istenilen akademik başarıya ulaşmasında çok önemli bir unsurdur. Disiplin sayesinde sınıf ortamındaki belirsizlik azalır, tesadüfi davranışlar ortadan kalkar (Helvacı, 2010).

2.15. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

İstenmeyen davranış, eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen, kimi zaman da engelleyen davranışlardır. Öğrencilerin sergilediği istenmeyen davranışların hangilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini engelleyip ya da engellemediğini belirlemek oldukça zordur. Davranışın istenilir olup-olmamasının belirleyici faktörü, davrananın karşısındaki kişinin bireysel yargıları ve davranışın olduğu ortamın özellikleridir (Başar, 2008).

Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar, başkalarının yaşam alanına zarar verildiğinin hissedildiği an başlar. Bu davranışlar kontrolsüz tepkiler olabileceği gibi kontrollü tepkiler de olabilir. Disiplinden arzulanan kontrolsüz şekilde davranışlar ortaya koyan kişiye özenle yaklaşmak, aşırı kontrollü davranışlar sergileyen kişiyi belirli davranışsal yetkiler vererek aktif hale getirmektir (Humphreys, 2002).

Aydın (2001)'in çalışmasında öğretmenler, sınıf ortamında karşılaştıkları disiplin sorunlarından en önemlilerini; derse ilgisizlik, öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları, birbirlerine kalem ve kağıt atmaları, derste lüzumsuz işler yapmaları, öğretmenlerine karşı kaba davranışları olarak ifade etmişlerdir.

Yiğit (2004:160-165) istenmeyen davranışları aşağıdaki başlıklar şeklinde incelemiştir:

Bireysel Davranışlar:

- 1- Derse hazırlıksız gelmek,
- 2- Dersle ilgilenmemek,
- 3- Derste söz almadan konuşmak,
- 4- Derste başka derslerle ilgilenmek,
- 5- Derse geç gelmek,
- 6- Gerçek olmayan konuşmalar,
- 7- Başarısızlıkları için sürekli mazeret ileri sürmek,
- 8- Sınıfta gereksiz konuşmak,
- 9- Nezaket kurallarına uymamak,
- 10- Sıraları yazıp-çizmek,
- 11- Argo konuşmak,
- 12- Kişisel temizliğine dikkat etmemek,
- 13- Kılık kıyafetine özen göstermemek,
- 14- Okul dışından istenmeyen alışkanlıkları sınıfa yansıtmak.

Arkadaşlarla İlişkiler:

- 1- Arkadaşlarının başarısını kıskanmak,
- 2- Arkadaşlarını öğretmenlerine şikayet etmek,
- 3- Arkadaşlarına lakap takmak,
- 4- Arkadaşlarını küçük görmek,
- 5- Derste diğer arkadaşlarını rahatsız etmek,
- 6- El şakası yapmak,
- 7- Başkalarının eşyalarını izinsiz almak,
- 8- Arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramamak.

Öğretmenle İlişkiler:

- 1- Verilen görevleri yapmamak,
- 2- Verilen ev ödevini yapmamak,

- 3- Öğretmenine karşı gelmek,
- 4- Öğretmenini ailesine şikayet etmek,
- 5- Sınıfta oturma biçimine dikkat etmemek,
- 6- Öğretmenle sağlıklı iletişim kurmamak.

2.16. Sınıfta İstenmeyen Davranışların Nedenleri

İstenmeyen davranışların sebepleri; aileler, okul sisteminin yapısı ve öğretmenlerin davranışları, akran etkileri, sınıfların kalabalık oluşu, ihmalkar eğitim sistemi vd. unsurlardan kaynaklanabilir. Yukarıdaki nedenlerin ötesinde disiplin sorunlarının en yaygın sebebi, insanların başkasının ortaya koyduğu kontrolsüz veya aşırı kontrollü davranışlara karşı aynı yaklaşımı sergilemektir. Bu durumda disiplin sorunu karşılıklı oluşmaya başlar (Humphreys, 2002).

İnsan, hayatında hep kurallarla karşılaşmaktadır. Kimi zaman bu kuralların oluşmasında kişinin hiçbir katkısının olmadığı halde, ondan sadece bu kurallara uyması istenir. Ortaya çıkan bu durum, insanları kuralları çiğnemeye iter. İnsanların kendilerini etkileyen kuralların belirlenmesinde katkılarının olması durumunda, o kurala uyma ve saygı gösterme istekleri artmaktadır (Gordon, 2002).

Aşağıda; öğretmenlerin, öğrencilerin, öğrencilerin sağlık sorunlarının, ailelerin, akran gruplarının ve okul kültürünün istenmeyen öğrenci davranışlarına nasıl yol açtığı, başlıklar halinde incelenecektir.

2.16.1. Öğretmenden kaynaklanan istenmeyen davranışlar

Öğretmenler, aşağıdaki davranışları sergilediklerinde disiplin sorunlarını davet ederler:

- 1- Yanlış anlaşılmış öğrenme koşulları ve öğrenciler için anlamlı olmayan bilgiyi öğrenmek için öğrenciyi zorlamak.

- 2- Öğrencilerde bağımsız düşünce örüntüleri geliştirme yöneltmede yetersiz kalmak.
 - 3-Duyguların kabul edilmesi için öğrencilere katı kurallar oluşturmak.
 - 4- Öğrenciler üzerinde yoğun kontrol kurmak ve çocukların özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevrenin sağlanmasında yetersiz kalmak.
 - 5- Yanlış davranışı ön plana çıkaran disiplin süreçlerini kullanmak.
- (Edwards, 1997, aktaran: Celep, 2000:109-110).

Aydın (2001)'in çalışmasında öğrenciler, öğretmenlerden kaynaklanan disiplin sorunlarını; öğretmenin sürekli aynı öğrencilerle ders işlemeleri, dersi sıkıcı anlatmaları, önemsiz bir konuyu ders boyunca anlatmaları, çalışkan öğrencilerle özel olarak ilgilenmeleri, öğretmenlerin hakaret cümleleri, sınıflarını diğer sınıflarla sürekli karşılaştırarak olumsuz eleştirmeleri, çok yazı yazdırmaları ve öğretmenlerin şiddete başvurmaları şeklinde sıralamışlardır.

Öğretmenle öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olması çok önemlidir. Öğretmenler öğrencilere yaklaşırken kendi rolleri dışına çıkıp, öğrenciler üzerine otorite kurmaya çalışmamalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri ile arasındaki ilişkileri iyi tutabilmesi için; öğrencilerine olduğu gibi görünmeli, onlara değer vermeli, onları önemsemeli, sınıf ortamında kendisinin de öğrencilere ihtiyacı olduğunu öğrencilere hissettirebilmeli, yaratıcılığı özendiren özgür bir ortamı sağlamalı ve hem öğrencilerin hem de kendisinin sınıfta yaşadıklarıyla mutlu şekilde tatmin olmalarını sağlamalıdır (Gordon, 2008).

2.16.2. Öğrenciden kaynaklanan istenmeyen davranışlar

Öğrencilerin en önemli ihtiyaçları, kendilerini değerli ve önemli görmektir. Eğer öğrenci, bu ihtiyaçlarını karşılırsa öğretmenine, ailesine karşı olumlu duygular besleyecektir (Gordon, 2002). Öğrenci bu ihtiyaçlarını okulda gerçekleştirilen öğretimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerle karşılayamazsa, yukarıda sayılan ihtiyaçlarını karşılayabilmek için istenmeyen davranışlar ortaya koyabilir.

Öğrencinin davranışlarını arkadaş çevresinin davranışları olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Kendi kişiliğine uyan arkadaşı okulda bulmayan öğrenci, okul ortamında mutlu olamaz. İsteddiği arkadaş okulda ve sınıfta bulamayan öğrencinin istenmeyen davranış gösterme olasılığı artmaktadır. Okulda mutlu olamayan öğrenci yeni arkadaşlar bulabilme umuduyla okulunu değiştirmek isteyebilir (Çelik, 2002).

2.16.3. Öğrencilerin sağlık sorunlarından kaynaklanan istenmeyen davranışlar

Öğrencilerin sağlık sorunları da öğrenci davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencilerde olabilecek, işitme, görme, algılama yetersizlikleri, öğrencileri istenmeyen davranışlara itmektir (Başar, 2008). Bu nedenlerin yanında okul ortamında öğrencilerin fiziksel dirençleri akranlarına göre daha zayıf olabilir, öğrencilerde görülebilecek beyin hasarı, kromozomsal sapmalar, reçetesiz ilaç kullanmak, gelişim gecikmeleri, fiziksel ve zihinsel özürler, istenmeyen davranışların nedeni olarak görülebilir (Humphreys, 2002).

2.16.4. Aileden kaynaklanan istenmeyen davranışlar

Aile, çocuğun gelecek yaşamındaki kişiliğinin oluşmasında temel belirleyici unsurdur. Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının ilk şekillendiği aile ortamı, ileriki hayatta insanın davranışlarını belirleyen temel faktördür. Çocukların iyi ve kötü yönleriyle birileriyle karşılaştırılmaları ailede başlar. Çocuk kendisine yakıştırılan bu ikilemlerden birini benimseyip kabullenebilir. Olumsuzlukları kendine yakıştırıp benimseyen çocuğun bu rolün gerektirdiği davranışları değiştirmesi çok zor olabilir (Başar, 2008).

Anne ve babalar disiplinli davranışlar konusunda kendilerinden çok az beklediklerini, çocuklarından çok fazla bekleyebilirler. Aileden kaynaklanan disiplin sorunlarının en önemli nedenleri; ana babanın zayıf özgüveni, ana baba arasındaki zayıf ilişki ile yaşanan terk veya boşanma, anne ve babanın istenmeyen davranışları, kardeşler arasında yaşanan rekabet ve düşmanlık tutumlarıdır. Aynı zamanda aile kültürü de

çocukların davranışlarında çok etkilidir. Aile içerisinde anne ve babanın birbirleriyle ve çocuklarıyla iletişim tarzı çocukların disiplinli veya disiplinsiz oluşlarında önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir (Humphreys, 2002).

Öz (2012) okulda disiplin problemlerine yol açan en önemli nedenleri sırasıyla; aile, arkadaş çevresi, toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, kitle iletişim araçları ve öğrenci ile ilgili özellikler olarak sıralamıştır. Çalışmasının devamında öğretmenlere disiplin problemlerinin nedenini sormuş, aldığı cevaplar arasında öğretmenler sınıfta disiplin problemine yol açan en önemli nedeni aile olarak belirtmişlerdir.

Yıldırım (2010) araştırmasında, demokratik ana baba tutumu puanı ile kontrolsüz sınıf içi disiplin sorunları arasında ters yönde, anlamlı bir ilişki bulmuştur. Demokratik bir ortamda yetişen çocuğun sınıf ortamında istenmeyen davranışları gösterme olasılığını düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır.

Baysal (2009)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların en önemli nedenini, “ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliği” ve “aile içi sorunlar” olarak ifade etmeleri, ailenin öğrencilerin gösterdikleri davranışlar üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.16.5. Sınıftan kaynaklanan istenmeyen davranışlar

“Sınıfın fiziki koşulları (gürültülü olması, yetersiz ısı ve ışık, aşırı kalabalıklılık vb.) öğrencinin hem başarısı hem de davranışı üzerinde oldukça etkilidir. Düzensiz bir sınıfta düzeni sağlamaya çalışmak güçtür. Çünkü düzenin yaratıcısı düzendir. Düzensiz bir sınıf, araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kırılmasını kolaylaştırır” (Aydoğan, 2010:200).

Sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli, doğal aydınlatma yolları kullanılmalıdır. Işık ve pencere düzeninin, güneşe ve mevsimlere göre değişebilir olması işleri kolaylaştırır. Sınıf ışığının birden çok düğme ile değiştirilebilmesi, güneş

ışığı değişmelerine uyarlanma olanağı verir. Pencerelerin alanı, güneş ışığından yeterince yararlanmaya uygun olmalıdır (Taylor, 1993, aktaran: Başar, 2008: 31).

2.16.6. Okul kültüründen kaynaklanan istenmeyen davranışlar

Okullar karakter yapısı gereği, duygusal, toplumsal ve fiziksel boyutlara sahiptir. Okulun yönetsel anlayışında başarı ölçütü olarak sadece akademik sonuçlar ön planda olursa, akademik başarı dışında ortaya konan birçok başarı göz ardı edilir. Bu durum da okulda bulunanların mutsuzluğuna ve hırçınlığına yol açar (Humphreys 2002).

Okullarında akademik başarıları düşük olan, okullarına duygusal anlamda bağlı olmayan, okullarının mezuniyet sonrası iş imkanı yaratmadıklarına inanan öğrencilerin istenmeyen davranışlar ortaya koyma ihtimali artar. Bu durumda okulların öğrencilerin ortaya koyduğu istenmeyen davranışlarla mücadele edebilmesi için; yaptırımlarını çok açık bir şekilde öğrencilere aktarması, okul ortamını öğrencilerin zevk alacağı ilginç bir mekân haline getirmesi gibi bir sorumluluğu bulunmaktadır (Cemaloğlu, 2007).

Öğrencinin okul kültürüne uyumu belirli bir sürenin sonucunda oluşur. Öğrenci bu uyum sürecini sağlıklı geçirmezse, ortaya çeşitli sorunlar çıkar (Çelik, 2002). Bu uyum sürecinde öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin okul kültürüne çabucak uyum sağlayabileceği uygulamalar ortaya koymaları öğrencilerin okula uyum sürecini hızlandırabilir.

2.17. Öğretmenin Sınıf Yönetiminde Kullandığı Disiplin Türleri

Thomas (1996)'a göre, sınıf davranış yönetimindeki farklı yaklaşımların başarılı şekilde uygulanabilmesi a-öğretmenin kişisel felsefesi, değerleri ve beklentilerine, b- okulun eğitim felsefesi, rol ve beklentilerine bağlıdır (Aktaran: Aydın, 2001:68). “Sınıf yönetimi yaklaşımlarının hangisinin etkili yaklaşım olduğunu söylemek güçtür. Her ortamda geçerli olabilecek sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Bulunulan ortam ve koşullara göre etkililiği değişebilen sınıf yönetimi yaklaşımı vardır.

Seçilen yaklaşım uygulanırken sınıf yönetimini etkileyen değişkenler dikkate alınmalıdır” (Çelik, 2002: 64-65).

Eleser (2007) çalışmasında, öğretmenlerin ortaya koyduğu disiplin yaklaşımlarını; “davranışsal/bilişsel yaklaşım”, “psiko-dinamik yaklaşım”, “insancıl yaklaşım”, “ekolojik/sistem yaklaşım” olarak incelemiştir.

Vatansever (2008) disiplin türlerini; “intikamcı disiplin”, “cezalandırıcı disiplin”, “korku yoluyla engelleyici disiplin”, “iyileştirici disiplin”, “önleyici disiplin”, “modern disiplin” başlıkları halinde incelemiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri; “önleyici disiplin”, “destekleyici disiplin” ve “düzeltici disiplin” başlıkları halinde Esen (2006) tarafından incelenmiş, bu araştırmada da disiplin türleri, onaylayıcı faktör analizinin sonucunda aynı boyutlarla ortaya çıkmış ve incelenmiştir.

2.17.1. Önleyici disiplin

Gordon (2008:191-197) sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçebilmek için, sınıf ortamında da bir dizi değişiklik yapmanın önemi üzerinde durmuş ve bu teknikleri aşağıdaki başlıklar halinde özetlemiştir:

- 1- “Ortamı zenginleştirmek”: Öğretmenlerin renkli ışık kullanması, sınıfta müzik çalması, kitaplık oluşturma, görsel ve işitsel araçları sık kullanması, yaratıcı yazı panoları hazırlaması gibi yöntemler öğrencilerin ilgilerini doğru noktalara çekerek istenmeyen davranışlardan uzak kalmalarını sağlayabilirler.
- 2- “Ortamı fakirleştirmek”: Çevrenin bazen geçici olarak yapılan değişikliklerdir. Odayı karartmak, çalışma dışında kullanılan malzemeleri ortadan kaldırmak, dikkati bir noktaya çekme yöntemini kullanmak gibi tekniklerde öğrencileri arzulanan davranışlara yönltebilir.
- 3- “Ortamı kısıtlamak”: Öğrencilerin ortaya koyduğu bazı istenmeyen öğrenci davranışlar sınıfın bazı yerlerinde sorun teşkil etmezken, bazı yerlerinde sorun

teşkil edebilir. Örneğin; sınıfın bir noktasında öğrencilerin boya ile çalışmasına izin verilirken bir diğer noktasında çalışmalarına izin verilmeyebilir.

4- “Ortamı genişletmek”: Sınıf ortamı bazen öğrencilere sıkıcı geldiğinden dolayı, öğretmen etkinlikleri sınıfın dışında farklı mekânlarda yapabilir. Örneğin, araştırma gezileri yapmak, okul dışı kültürel etkinlikleri izlemek, spor salonu, kantin gibi yerlerden yararlanmak fayda sağlayabilir.

5- “Ortamı yeniden düzenlemek”: Öğretmenin sınıf ortamında yapacağı değişiklikler istenmeyen davranışların önüne geçebilir. Örneğin öğrencilerin oturma düzenini değiştirmek, kullanılmayan araç ve gereçleri kaldırmak, tartışma sırasında yuvarlak düzeni kullanmak fayda sağlayabilir.

6- “Önceden plan yapmak”: Öğrencilerin ortaya koyabileceği olaylarla ilgili planlar yapıp bu planları öğrenciler ile paylaşmak, öğrencilerden beklenen davranışları ve kuralları sorun ortaya çıkmadan önce tartışmak, istenmeyen davranışlara karşı öğrencilere verilebilecek cezalar hakkında öğrencileri bilgilendirmek istenmeyen davranışların önlenmesinde etkili olabilir.

Palardy (1995) sınıfta disiplin sorunlarının önlenmesi konusunda 9 strateji ortaya koymaktadır:

- 1- Kendileri, öğrencileri ve konu alanları hakkında rahat olmalılar.
- 2- Uygun sınıf davranışı konusunda öğrencilerin davranışlarına inanmalılar.
- 3- Öğretim etkinliklerine ilgiyi sağlamalılar.
- 4- Öğrencilerin kapasiteleri ile öğretim etkinlik ve gereksinmelerini birleştirmeliler.
- 5- Öğrencilerle birlikte kuralları oluşturmaları.
- 6- Öğrencilerin rutin işleri bilmelerini ve anlamalarını sağlamalılar.
- 7- Sorun zamanları belirlemelidirler.
- 8- Öğrencilerin yetişkin olmadıklarını unutmamalıdır.
- 9- Öğrencilerine gerçekten saygılı olduklarını göstermelidirler (Aktaran: Aydın, 2001: 70-71).

2.17.2. Destekleyici disiplin

1976 yılında Lee ve Marlene Canter destekleyici disiplin kavramını geliştirdi. Söz konusu yazarlar tarafından 1976 yılında yazılan yargılayıcı disiplin kitabı hem şiddetli şekilde beğenildi hem de eleştirildi. 1970'lerdeki bu destekleyici disiplin hareketi öğretmenin istek, ihtiyaç ve haklarındaki yasallığı ve önceliği vurguluyordu. Öğretmenler öğrencilerle etkileşimlerinde üç farklı davranış biçimlerini sergilemektedirler: Bunlar destekleyici olmayan (pasif), düşmanca (saldırgan, kötü davranma), ve destekleyici yaklaşımlardır. Canter'e göre, öğretmenin destekleyici davranışı, öğrencinin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmekte, karşılıklı beklentilere göre açık bir iletişim kurulmaktadır. İletişim daha çok sözel iletişime dayanmaktadır. Destekleyici davranış yaklaşımı, öğrencinin uygun davranışlarına ilişkin olarak hangi sonuçlarla karşılaşacağı noktasında ona tercih imkanı sunmaktadır (Weinstein, 1999, aktaran: Çelik, 2002:42).

Destekleyici disiplin stiline sahip öğretmenler, destekleyici özelliklerin yüksek, zorlayıcı stilin düşük özelliklerine sahiptir. Bu öğretmenler, öğrenci merkezli ve yakın ilişki geliştirir. Bir disiplin problemi hakkında öğrenci ile konuşmak için çaba harcar. Disiplin eylemlerinde çok hoşgörülüdür. (Tomal, 1999, aktaran: İnce, 2011:37).

Öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi sağlamak istiyorlarsa aşağıdaki davranışları sergilemelidirler:

- 1- Öğrencilerden kendilerinin yıllar öncesinde, öğrencilikleri döneminde davrandıkları gibi davranmalarını istemekten vazgeçmelidirler.
- 2- Yalnız konumları gereği, öğretmen ünvanı taşıdıkları için öğrencilerden saygı görmeyi beklememelidirler.
- 3- Öğrencilerin bu günün toplumunda kendilerine bir yer bulmak için hangi yöntem ve davranışlara başvurduklarını anlamaya çaba göstermelidirler.
- 4- Toplumda yaşanan değişimi ve bu değişimin öğrenci davranışları üzerinde etkilerini anlamaya çaba göstermelidirler (Levin ve Nolan, 2000, aktaran: Okutan, 2002: 5).

2.17.3. Düzeltici (Tepkisel) disiplin

Düzeltici-tepkisel disiplin, istenmeyen davranışlara karşı uygun tepkiyi öngören bir anlayışa sahiptir. İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında o davranışı ortadan kaldırmak için girişimde bulunulur. Bu durumda sonuca ulaşabilmek için ödül ve ceza ön plana çıkmaktadır. İstenmeyen davranışlara karşı olumlu pekiştiricilerin kullanılması esastır (Yalçınkaya ve Küçükkaragöz, 2006).

Tepkisel modelde arzulanan, öğrenciler tarafından ortaya konan istenmeyen davranışın ortadan kaldırılmasıdır. Sonuç-tepki anlayışına dayalı olan bu modelde tamamen istenmeyen davranış ortaya koyan öğrenciye bireysel olarak tepki vardır. Bu durumun yarattığı en önemli risk, öğrencinin de öğretmenin ortaya koyduğu tepkiye karşı her an bir tepki verebilme ihtimalinin oluşudur. Bazen istenmeyen davranışlara karşı, bu modele de öğretmen ihtiyaç duyabilir (Başar, 2008).

2.18. Okul Kültürü İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişki

Okul kültürü öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerini etkiler. Ayrıca okul kültürü, okuldaki problemlerin nasıl çözüleceğini, yeni fikirlerin uygulama yollarını ve iş görenlerin işlerinde nasıl çalışacağını da etkilemektedir (Rosenholtz, 1991 : aktaran: Terzi, 2005:425).

Okul ve sınıf birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Sınıflar okulun bir alt parçası olarak düşünülebilir. Okul yönetimi, okulun her alanında bir üst yönetim olduğu gibi doğal olarak sınıflarda da doğrudan etkili olan bir konuma sahiptir. Okulun yönetim anlayışı ve zamanla oluşturduğu kültürü sınıf yönetimine doğrudan etki etmektedir. (Aydın, 2011).

Okul yönetiminin disiplin uygulamalarında en yakın yardımcısı ailelerdir. Aileler okul yönetimine bu desteği sağlamadığı takdirde disiplin uygulamaları sorunlu

bir ortamda yürütülür. Veli, öğretmen ve okul yönetimi disiplin uygulamalarında birlikte hareket etmeyi başarabilirse istenmeyen davranışlarla mücadele etmede başarıya ulaşılabilir (Cemaloğlu, 2007).

Çocuğun hayatının büyük bir bölümünü geçirdiği aile ortamındaki yetiştirilme tarzı, çocuğun davranışlarına yansyacağından bu durumdan bulunduğu okul da dolayı veya doğrudan etkilenebilir. Öğretmenlerin sınıf disiplini uygulamalarında ailenin etkisinden dolayı farklılıklar görülebilir.

2.19. İlgili Literatür

2.19.1.Okul kültürüne yönelik araştırmalar

Nnadoze (1993) okullarda karar verme ve okul kültürü ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları aşağıdaki gibidir:

- 1- Öğretmen algılarına göre karara katılma ve okul kültürü, öğretmen iş doyumu ile ilişkilidir.
- 2- Liderlik ve yönetim desteği, başarı yönelimi, çalışanlarla arkadaşlık, karara katılma, bürokratik engeller ve örgütsel adanma ve iş doyumunun en önemli belirleyicisidirler.
- 3- Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim deneyimi, eğitim düzeyi ve okul büyüklüğü gibi örgütsel çevre faktörleri iş doyumunu belirlemede önemli değildir (Aktaran: Şahin, 2003: 82).

Seki (2004) araştırmasında Afyon il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarının güçlü okul kültürüne sahip olma düzeyleri ile bu düzeylerin sosyo-ekonomik çevre, okul müdürünün kişisel özellikleri, okul türü ile farklılaşma durumu ve bunların okul başarı göstergeleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için, 634 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olan okulların merkez okulları ile Anadolu liseleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim okullarının başarı göstergeleri ile okul yönetimi uygulamalarında güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuş; güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olan okulların diğer okullara göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Almedia (2005) tarafından yapılan çalışmada, bir okulda sağlıklı bir okul kültürünün temel öğelerini geliştirme ve sürdürmede yöneticinin rolü araştırılmıştır. Nicel ölçme aracının uygulandığı ve belge taramasının yapıldığı araştırmada, yöneticilerin sağlıklı okul kültürlerinin "sürekli okul çapında değerlendirme", "değişim ve yenileşmeyi anlama", "yüksek beklentiler", "paylaşılmış karar verme" ve "paylaşılmış destekleyici liderlik" özelliklerini geliştirmek için çaba sarf etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran: Fırat, 2007: 89).

Ayık (2007) çalışmasında Erzurum ilinde 72 resmi okulda 40 yönetici ve 360 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın önemli bulgularından bir tanesi okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini yeteri kadar yerine getirmediğidir. Yine öğretmenlerin okul kültürünün işbirliği boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkânına sahip olduğu, öğretmenlerin genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkında olduğu, öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıkların açıkça seslendirilip ve tartışıldığına “çok katılıyorum” yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Çalışmada, okul kültürüne yönelik amaç birliği boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin okulun misyonunu desteklediği ve anladığı, “okul misyonu” ifadesinin toplumun değerlerini yansıttığı, öğretimin performansının okulun misyonunu yansıttığına yönelik “çok katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın devamında okul kültürünün meslektaş boyutunda da öğretmenler, birbirlerine güvendiklerini ifade etmişlerdir.

Fırat (2007) İzmir kent merkezi sınırları içinde olan, 50 okul müdürü ve 902 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Çalışmada okul müdürlerinin okul kültürü algı düzeylerinin, öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin okul kültürünün hem geneline hem de alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik kıdemi, müdürlük kıdemi, öğrenim düzeyi ve okulun

yaşı değişkenleri açısından önemli farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul kültürünün geneline ilişkin algıları yalnızca branş açısından farklılaşmış; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve okulda çalışma süresi değişkenleri ölçek genelinde etkili olmayıp bazı alt boyutlarda farklılaşmıştır.

Sezgin (2010) Ankara'daki bir hizmet içi eğitim faaliyetinde, 270 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Okullarda öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık düzeyleri ile okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, destek ve görev kültürü alt boyutlarının okul ortamında öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arpaguş (2011) Kırklareli il merkezindeki 338 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Çalışmada okul kültürünün öğretmen davranışlarını genel olarak olumlu etkilediği, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığı, okullarda yaşanan olumsuz durumların ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun motivasyonunu düşürdüğü, öğretmenlerin stres yaşamasına neden olduğu ya da öğretmenlerin bu durumları değiştirmeye çalıştığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun davranışlarını etkilemediği görülmüştür.

Işık ve Gürsel (2013) Konya ilinde bulunan ilköğretim okullarını OKS sınavlarındaki son beş yıldaki başarılarına göre sıralamıştır. Araştırma sonucunda, okul başarısında okul kaynaklı değişkenlerden daha çok öğrenci ile ilgili değişkenlerin ve okulda yapılan sınava yönelik çalışmaların önemli rol oynadığı görülmüştür.

2.19.2. Disipline yönelik araştırmalar

Greenlee ve Ogletree (1993) Chicago'da görev yapan öğretmenlerin görüşünü almış, öğretmenler sınıfta karşılaşılan disiplin problemlerinden ilk dördünü; arkadaşlarına saygısızlık etmek, okula ilgisiz olmak, dikkat eksikliği ve aşırı konuşmak olarak sıralamışlardır. Öğretmenler sınıfta disiplin sağlamanın yolları olarak, danışmanlık/rehberlik sağlama, idari yolları kullanma, daha sert-tutarlı disiplin

uygulama ve okul-toplum iletişiminin iyileştirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir (Aktaran: Baysal, 2009:59).

Tomal (2001) ilkokul öğretmenleriyle, lise öğretmenlerinin baskın disiplin stillerini incelediği “A Comparision of elementary and high school teacher discipline styles” adlı çalışmada kullanılan anket; zorlama, geri çekilme, destekleme, uzlaşma ve görüşme olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, lise öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı disiplin stili, sırasıyla zorlama, görüşme ve desteklemedir. İlkokul öğretmenleri ise görüşme, destekleme ve zorlama stillerini kullanmaktadırlar (Aktaran: Çerçi, 2009: 74).

Aydın (2001) sınıfta istenmeyen davranışların nasıl çözülebileceğine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşüne başvurmuştur. Çalışmada öğrenciler; istenmeyen davranışlara karşı başarılı öğretmenlerin olumlu tepkide bulunduklarını, başarısız öğretmenlerin ise öğrencilere karşı olumsuz tepkilerde bulundukları ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise; istenmeyen davranışlara karşı daha çok sözel uyarı, ciddi ders anlatma, görmezden gelme, ilk derste uyarma, dışarı atma ve kapının önünde bekletme, onlara niçin yapamayacaklarını anlatma gibi disiplin yaklaşımlarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Esen (2006) kamuya ait ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları disiplin türlerini belirlemek amacıyla 274 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Çalışmasında disiplin türleri; “önleyici”, “destekleyici” ve “düzeltici” disiplin olmak üzere üç başlık halinde incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri; cinsiyet, yaş grupları, meslekteki çalışma süreleri, haftalık girdikleri toplam ders saatleri, öğretmenlerin sınıf ya da branş öğretmeni olması, öğretmenliğe başlamadan önce gördükleri eğitim düzeyi, çalıştıkları okul türleri değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri, cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, okuttukları ders saatleri, sınıf ya da branş öğretmeni olmaları ve çalıştıkları okul türlerine göre öğretmenler arasında görüş farklılığı oluşmamıştır. Araştırmanın devamında, sınıf öğretmenliğine temel oluşturan

çeşitli okul türlerinden mezun olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin disiplin türleri konusundaki tercihleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. İki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin destekleyici disiplini, dört yıllık öğretmen lisesi mezunu sınıf öğretmenlerinden daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun devamında, dört yıllık eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin, destekleyici disiplin türünü, iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerden daha fazla uygulama taraftarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada branş öğretmenlerinin üç yıl ve dört yıldan oluşan yüksek okul mezunu olarak ayrıştıkları sonucuna ulaşılmış, bu iki grup arasında sınıf yönetiminde uyguladıkları disiplin türleri arasında manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.

Zuckerman (2007) öğretmenlerin sınıf disiplin problemlerini önleme ve yönetmede başarılı buldukları stratejileri belirlemeyi amaçlayan çalışmasında 68 Fen bilgisi öğretmenin öğrencilere ders verdikleri ilk haftalarda sınıf yönetimi ile ilgili iyi hatırlanan bir olayı temel alarak bu olayda, başarılı bir şekilde kullandıkları baş etme stratejilerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenler, disiplin problemlerini önleme stratejileri olarak; ders planı yapma, hazırlık, sınıf rutinleri, sınıf kuralları, sınıf normları (sevgi, saygı, beklentiler) ve yer düzenlemelerini ifade ederken, başarılı buldukları stratejileri ise; dersin temposunu (akışını) değiştirmek, sözlü olmayan stratejilerden sözlü olan stratejiler dizisi boyunca en az müdahale gerektiren yöntemi kullanmak ve sürekli yaramazlık yapan öğrenciyle özel görüşme olarak ifade etmişlerdir (Aktaran: Öz, 2012: 55).

Alkan (2007) Niğde ilindeki İlköğretim 2. kademedeki görevli 380 öğretmenin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerine başvurmuştur. Çalışmasında öğretmenler, istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemler arasında; öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, sorduğu sorulara cevap vermeme, öğrenciyi tahtada bekletme, fiziksel ceza verme, sınıfta başarılı olan öğrenci ile kıyaslama, söz hakkı vermeme, öğrenciye fazla ödev verme, sınıfta yokmuş gibi davranma, davranışın yanlış olduğunu anlatma şeklinde görüş bildirirken, en az kullandıkları yöntemlerin ise; öğrenciyi sevdiği şeylerden ve eğlenceli etkinliklerden mahrum bırakma, görmezden gelme, derste

değişiklik yapma, dokunarak uyarma, ceza alınacak davranışları önceden belirleme, rehberlik servisi ile görüşme, okul idaresi ile görüşme, aile ile görüşme, yerini değiştirme, öğrenci ile ders dışında konuşmadır.

Vatansever (2008) İstanbul ili Bakırköy ilçesinde 20 ilköğretim okulundaki öğretmen ve öğrencileri içine alan çalışmada, 129 öğretmen disiplin sorununu bireysel bir sorun olarak görmüş, bu sorunların temel sebebini eğitim sistemine bağlamıştır. Araştırmaya katılan 129 öğretmen ve 381 öğrenci, disiplin sorunlarının nedenlerinin kendilerinden kaynaklandığına inanmamaktadırlar. Araştırma bulgularından önemli bir nokta da öğretmenlerin sınıf ortamında istenmeyen davranışlarla mücadele ederken, zorlandıkları durumlarda akademik kaynaklara yöneldikleri konusunda görüş bildirmeleridir.

Baysal (2009) öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının çok ciddi boyutta olmayan küçük yaramazlıklar şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler bu çalışmada öğrencilerden kaynaklanan disiplin sorunlarının temel nedenlerini aileler olarak görmüşler bu disiplin sorunlarına karşı sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin yaklaşımlarını sınıf ortamında öğrenciyi küçük düşürmeyecek vücut dilini kullanma, öğrenciyle dersten sonra görüşme ve öğrencinin dikkatini başka yöne çekme gibi teknikler olarak sıralamışlardır.

Uğurlu (2012) öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından gelişime açıklık ile öğretmen disiplin stillerinden destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz disiplin ve dışa dönüklük ile öğretmen disiplin stillerinden zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Yine kişilik özellikleri alt boyutlarından uyumluluk ile öğretmen disiplin stillerinden destekleyici ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümü; araştırma modeli, evren, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının çözümlenmesi, toplanması ve analizi alt bölümlerinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, bulgularına ait sonuçlar ve verilerin çözümünde yararlanılan bütün metotlar açısından betimsel bir nitelik taşımaktadır. Bolu il merkezi ortaokullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü ve sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine ilişkin algıları ve öğretmenlerin bu algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2013–2014 öğretim yılında Bolu ili merkezinde resmi ortaokullarda görev yapan 563 öğretmenin tamamı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 244 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni 244 öğretmenden oluşmuştur. Evren kapsamında yer alan ortaokullar, bu okullardaki öğretmen sayıları, çalışmaya katılan öğretmen ve değerlendirmeye alınan ölçek sayıları Tablo 3-1’de gösterilmiştir.

Tablo 3-1. Evreni oluşturan ortaokullarda görev yapan branş öğretmen sayıları

Bolu Merkez Resmi Ortaokulları		Öğretmen Sayıları	Dağıtılan Ölçek Sayıları	Değerlendirilmeye Alınan Ölçek Sayıları
1	100.Yıl Ortaokulu	24	24	10
2	50.yıl Ortaoku lu	74	74	18
3	60. Yıl Ortaoku lu	19	19	8
4	Abant ortaokulu	12	12	10
5	Alıçören Ortaokulu	21	21	10
6	Atatürk Ortaoku lu	24	24	12
7	Behiye Baysal Ortaokulu	16	16	5
8	Canip Baysal Ortaokulu	24	24	10
9	Cumhuriyet Ortaokulu	21	21	8
10	Çobankaya Ortaokulu	7	7	5
11	Dağkent Kıroğlu Ortaokulu	13	13	-
12	Dodurga Abdi Sin Ortaokulu	7	7	7
13	Doğancı Ortaokulu	10	10	5
14	Gazipaşa Ortaoku lu	36	36	10
15	İnkılap Ortaokulu	13	13	9
16	Karacasu Ortaokulu	13	13	9
17	Karaköy Ortaoku lu	13	13	9
18	Koç Ortaokulu	20	20	10
19	Köroğlu Ortaokulu	21	21	10
20	Kültür Ortaokulu	25	25	10
21	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	28	28	8
22	Mevlana Ortaokulu	15	15	8
23	Milli Egemenlik Ortaokulu	21	21	10
24	Paşaköy Ortaokulu	12	12	8
25	Sakarya Ortaoku lu	35	35	10
26	Yıldırım Bayezid Ortaoku lu	7	7	5
27	Yukarısoku Ortaokulu	12	12	10
28	Yunusemre Ortaokulu	20	20	10
Toplam		563	563	244

3.2.1. Araştırmanın çalışma evreni kapsamında uygulamaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler

Bolu il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, yaş, okulda çalışma süresi ve branş özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3-2’de gösterilmiştir.

Tablo 3-2. Öğretmenlerin cinsiyetlerin ilişkin bilgiler

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	149	61,1
	Erkek	95	38,9
	Toplam	244	100

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 3-2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan 149 kadın öğretmen, çalışma evreninin %61,1’ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 95 erkek öğretmen ise, çalışma evreninin %38,9’unu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımı

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3-3’te gösterilmiştir.

Tablo 3-3. Öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin bilgiler

Özellikler		N	%
Eğitim Durumu	Öğretmen okulu	2	8
	Ön Lisans	1	4
	Eğitim Enstitüsü	1	4
	Lisans	219	89,8
	Lisans Üstü	21	8,6
	Toplam	244	100

Öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin dağılımı Tablo 3-3'te verilmiştir. Öğretmenlerin; %8'i öğretmen okulu, %4'ü ön lisans, %4'ü eğitim enstitüsü, %89,8'i lisans, %8,6'sı lisansüstü mezundur.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 3-4'te gösterilmiştir.

Tablo 3-4. Öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin bilgiler

Özellikler	N	%
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	48
	6-10 yıl	101
	11-15 yıl	64
	16-20 yıl	17
	20 yıl ve üstü	14
	Toplam	244
		100

Öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin dağılımı Tablo 3-4'te verilmiştir. Öğretmenlerin; %19,7'si 1-5 yıl arası, %41,4'ü 6-10 yıl arası, %26,2'si 11-15 yıl arası, %7'si 16-20 yıl arası, %5,7'si 20 yıl ve üstü görev süresine sahiptir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı

Öğretmenlerin yaş durumuna göre dağılımı Tablo 3-5'te gösterilmiştir.

Tablo 3-5. Öğretmenlerin yaşına ilişkin bilgiler

Özellikler	N	%
Yaş Durumu	20-25	23
	26-30	76
	30-41	128
	41-45	12
	46-50	5
	Toplam	244
		100

Öğretmenlerin yaşına ilişkin dağılımı Tablo 3-5'te verilmiştir. Öğretmenlerin %9,4'ü 20-25 yaş arası, %31,1'i 26-30 yaş arası, %52,5'i 30-41 yaş arası, %4,9'u 41-45 yaş arası, %2'si 46-50 yaş aralığına sahiptir.

Öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre dağılımı

Öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre dağılımı Tablo 3-6'da gösterilmiştir.

Tablo 3-6. Öğretmenlerin okulda çalışma süresine ilişkin bilgiler

Özellikler	N	%
Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl	70,9
	6-10 yıl	13,1
	11-15 yıl	13,1
	16-20 yıl	2,0
	21 yıl ve üzeri	0,8
	Toplam	100

Tablo 3-6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin %70,9'u 1-5 yaş yıl arası, %13,1'i 6-10 yıl arası, %13,1'i 11-15 yıl arası, %2'si 16-20 yıl arası, %0,8'i 21 yıl ve üzeri okulda çalışma süresine sahiptir.

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Öğretmenlerin branş dağılımı Tablo 3-7'de gösterilmiştir.

Tablo 3-7. Öğretmenlerin branş dağılımına ilişkin bilgiler

Özellikler	N	%
Branş	Türkçe	18,9
	Matematik	13,5
	Fen ve Teknoloji	13,5
	İngilizce	16,8
	Sosyal Bilgiler	12,7
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5,7
	Teknoloji Tasarım	5,3
	Beden Eğitimi	4,9
	Bilişim Teknolojileri	2,0
	Rehber Öğretmen	2,5
	Görsel Sanatlar	1,6
	Müzik	2,5
	Toplam	100

Öğretmenlerin %18,9'u Türkçe, %13,5'i Matematik, %13,5'i Fen ve Teknoloji, %16,8'i İngilizce, %12,7'si Sosyal Bilgiler, %5,7'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,

%5,3'ü Teknoloji Tasarım, %,4,9'u Beden Eğitimi, %2'si Bilişim Teknolojileri, %2,5'i Rehber Öğretmen, %1,6'sı Görsel Sanatlar, %2,5'i Müzik öğretmenidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “kişisel bilgi formu”, okul kültürü algılarını belirleyebilmek için “okul kültürü ölçeği”, sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algılarını belirleyebilmek için de “öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel bilgi formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen anket, öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, yaş, okulda çalışma süresi, branş) belirlemeye yönelik bilgilerden oluşmaktadır.

3.3.2.Disiplin türleri ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları disiplin türüne ilişkin algılarının saptanması için, kamuya ait resmi ortaokullarda görevli branş öğretmenlerine Esen (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin madde seçenekleri; (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Ara Sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her Zaman şeklinde sıralanmıştır.

Disiplin Türleri Ölçeği; a) önleyici, b) destekleyici ve c) düzeltici disiplin uygulamaları olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 14. maddesi Esen (2006) tarafından değerlendirilmeye alınmadığından, bu çalışmada da değerlendirilme dışı tutulmuştur. Ölçeğin alt boyut maddelerinin dağılımı, Tablo 3-8'de gösterilmiştir.

Tablo 3-8. Disiplin türleri ölçeği maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı

Alt boyut	Ölçek maddeleri
Önleyici Disiplin	1, 4, 8, 10, 11, 15, 16, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 40, 41
Destekleyici Disiplin	2, 5, 7, 9, 12, 17, 20, 21, 23, 32, 36
Düzeltilici Disiplin	3, 6, 13, 18, 19, 22, 27, 28, 33, 34, 35, 37, 39, 42

Esen (2006) tarafından geliştirilen disiplin türleri ölçeğinin, destekleyici disiplin alt boyutunda cronbach alpha katsayısı $\alpha=.86$, düzeltici disiplin alt boyutunda $\alpha=.84$, önleyici disiplin alt boyutunda $\alpha=0.81$ olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada disiplin türleri ölçeğinin genel disiplin boyutu, cronbach alpha katsayısı $\alpha=.927$, destekleyici disiplin alt boyutunda $\alpha=.813$, düzeltici disiplin alt boyutunda $\alpha=.848$, önleyici disiplin alt boyutunda $\alpha=.817$ olarak bulunarak, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada kullanılan disiplin türleri ölçeğinin onaylayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde Maximum Likelihood testi kullanılmıştır. Analiz sırasında birinci yarı örnekleme elde edilen faktöriyel yapı test edilmiştir. Buna göre birinci yarıdaki madde-faktör dağılımı yeniden yapılmış ve fit indisleri incelenmiştir. Analiz sonucunda iki faktörlü yapı ve faktörlerin maddelere dağılımı güçlü fit indisleri sayesinde onaylanmıştır. Buna göre ki-kare değeri 1545,262 iken SD değeri 768 olmuştur. Ki-kare/ SD değeri 2.012'dir. Ayrıca GFI=0.76, IFI=0.79, TLI = 0.77, CFI = 0.79 ve RMSEA = 0.06 olarak hesaplanmıştır. Bu fit indisleri elde edilen iki faktörlü yapının ikinci yarıda onaylandığını göstermektedir. Başka bir anlatımla ölçeğin üçlü faktör yapısı doğrulanmıştır.

3.3.3. Okul kültürü ölçeği

Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının saptanması için, resmi ortaokullarda görevli branş öğretmenlerine, Fırat (2007) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin madde seçenekleri; (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tümüyle Katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin, 5., 10., 25., 31., 35., 39., 44.,46.,48. maddeleri olumsuz ifade

içerdiğinden, çözümlenirken 5 puanlar 1'e, 4 puanlar 2'ye, 1 puanlar 5'e ve 2 puanlar 4'e dönüştürülmüştür.

Okul kültürü ölçeği, a) demokratik yönetim ve katılım, b) işbirliği, destek ve güven, c) okul-çevre ilişkisi, d) bütünleşme ve aidiyet" olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyut maddelerinin dağılımı, Tablo 3-9'da gösterilmiştir.

Tablo 3-9. Okul kültürü ölçeğinin alt boyut maddelerine göre dağılımı

Alt boyut	Ölçek maddeleri
Demokratik yönetim ve katılım	2, 3, 7, 9, 10, 11,13, 27, 30, 31, 34, 36, 42, 44, 46
İşbirliği, destek ve güven	5, 6, 12, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 32, 33, 35, 37, 48
Okul, çevre ilişkisi	14, 15, 18,26, 28, 29, 45, 47
Bütünleşme ve aidiyet	1, 4, 8, 17, 23, 38, 39, 40, 41, 43

Fırat (2007) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeğinin cronbach alpha katsayısı $\alpha = .94$, demokratik yönetim alt boyutunda $\alpha = .89$, işbirliği destek ve güven alt boyutunda $\alpha = .88$, okul-çevre ilişkisi alt boyutunda $\alpha = .79$, bütünleşme ve aidiyet alt boyutunda $\alpha = .82$, olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan okul kültürü ölçeğinin, okul kültürü genel boyutunda cronbach alpha katsayısı $\alpha = .96$, demokratik yönetim ve katılım alt boyutunda $\alpha = .87$, işbirliği, destek ve güven alt boyutunda $\alpha = .89$, okul-çevre ilişkisi alt boyutunda $\alpha = .91$, bütünleşme ve aidiyet alt boyutunda $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin onaylayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde Maximum Likelihood testi kullanılmıştır. Analiz sırasında birinci yarı örnekleme elde edilen faktöriyel yapı test edilmiştir. Buna göre birinci yarıdaki madde-faktör dağılımı yeniden yapılmış ve fit indisleri incelenmiştir. Analiz sonucunda iki faktörlü yapı ve faktörlerin maddelere dağılımı güçlü fit indisleri sayesinde onaylanmıştır. Buna göre ki-kare değeri 2355,281 iken SD değeri 1047 olmuştur. Ki-kare/ SD değeri 2.250'dir. Ayrıca GFI=70, IFI=0,86, TLI = 0.85, CFI = 0.86 ve RMSEA = 0.07 olarak hesaplanmıştır. Bu fit indisleri elde edilen iki faktörlü yapının

ikinci yarıda onaylandığını göstermektedir. Başka bir anlatımla ölçeğin dörtlü faktör yapısı doğrulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın Bolu il merkezinde bulunan resmi ortaokullarda uygulanması için, araştırmacı tarafından okul müdürlüğü aracılığıyla Bolu Valiliği ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni talep edilmiş; Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün talepleri ile Bolu Valiliği'nden (Ek-2) yazılı izin alınmış, yine Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'ndan da araştırmacının isteği doğrultusunda (Ek-3) gerekli yazılı izin alınmıştır. Kullanılan ölçekler için gerekli yasal izin mail yoluyla alınmıştır. Öğretmenlere yanıtlanmak üzere sunulan ölçekler yanıtlandıktan sonra uygulamacı tarafından okullar gezilerek toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Okul kültürüne ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik ölçeklerin puanlanmasında kullanılan aralıklar, Tablo 3-10'da verilmiştir.

Tablo 3-10. Okul kültürü ve disiplin türleri ölçeğine ilişkin puan aralıkları

Okul Kültürü Ölçeği	Verilen puanlar	Disiplin Türleri Ölçeği	Verilen puanlar	Puan aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	Hiçbir Zaman	1	1,00-1,79
Katılmıyorum	2	Nadiren	2	1,80-2,59
Kararsızım	3	Ara sıra	3	2,60-3,39
Katılıyorum	4	Çoğu Zaman	4	3,40-4,19
Tümüyle Katılıyorum	5	Her Zaman	5	4,20-5,00

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın devamında öğretmenlerin, okul kültürü ve alt boyutları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerini belirlemek için ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri saptanarak tablolar

halinde sunulmuş, gruplar içerisinde normal dağılım özelliği gösteren gruplar için parametrik analiz teknikleri, normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler kullanılmıştır.

Analiz çalışmasının devamında öğretmenlerin, okul kültürü ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi ve mann whitney-u testi, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, yaş, okulda çalışma süresi, branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kruskal wallis-h testi, sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla non parametrik mann whitney-u testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarına yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson çarpım moment korelasyon analizi kullanılmıştır. Analiz çalışmasının sonucunda elde edilen bulgular tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Gruplar arasındaki karşılaştırmalarda ($p < 0,05$) anlamlılık düzeyi esas alınarak çalışma tamamlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde toplanan verilerin analiz sonucu elde edilen bulguları, araştırmada yer alan sorulara göre sunularak yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta, araştırmanın birinci alt problemi olan, “öğretmenlerin okul kültürünün geneline ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerine” ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul kültürü geneline ve alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri Tablo 4-1’de gösterilmiştir.

Tablo 4-1. Öğretmenlerin okul kültürünün geneli ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerini gösteren bulgular

Ölçek	Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Okul Kültürü Ölçeği	Demokratik yönetim ve katılım	244	3,54	,656
	İşbirliği destek ve güven	244	3,66	,690
	Okul-çevre ilişkisi	244	3,49	,847
	Bütünleşme ve aidiyet	244	3,72	,832
	Toplam	244	3,61	,680

Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin toplam algıları, ($\bar{X} = 3,61$) ortalaması ile “katılıyorum” düzeyindedir. Frat (2007) çalışmasında bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarından bütünleşme ve aidiyet alt boyutu, öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri en yüksek ortalamaya sahip alt boyutudur ($\bar{X}=3,72$). Fırat (2007)’nin çalışmasında da öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri bütünleşme ve aidiyet alt boyutudur. Öğretmenlerin çalıştıkları okulla bütünleştikleri ve kendilerini okullarına ait hissettikleri ifade edilebilir.

Sezgin (2010) yapmış olduğu çalışmasında; örgüt kültürünün çalışanların örgütsel bağlılık düzeyini yordama gücünün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın devamında mesleğine ve çalıştığı okula bağlılık düzeyi yüksek olan bir öğretmenin, öğrenci başarısı için daha çok çaba sarf edeceğine yönelik bulgu, örgütsel bağlılığın öğretmenlerin performansında ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

Demokratik yönetim ve katılım alt boyutuna öğretmenler, “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X}=3,54$). Fırat (2007)’de bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun yönetim anlayışının demokratikliğine inandıkları söylenebilir. Taner (2008)’de yapmış olduğu çalışmasında, demokratik yönetim ve katılım alt boyutuna, öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) okul müdürlerinin personeliyle ilişkilerini belirlemek amacıyla okul müdürlerinin görüşüne başvurmuştur. Okul müdürleri, personele bireysel ilgi ve yeteneklerine göre görev verdiklerini, duyguları dikkate aldıklarını, herkesi bir birey olarak gördüklerini, paydaşların fikrini aldıklarını, paydaşlara saygı gösterdiklerini, adil ve gönüllülüğe göre görev dağılımı yaptıklarını, yetkilendirmeye başvurduklarını, zararsız küçük grupları görmezden geldiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler; işbirliği, destek ve güven alt boyutuna “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X}=3,66$). Fırat (2007)’de bu çalışma ile paralel sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulda işbirliği içinde oldukları, birbirlerine destek oldukları ve birbirlerine güvendikleri ifade edilebilir. Humphreys (2002)'e göre, okulda öğretmenler arasındaki ilişkilerin niteliği öğretmenlerin okul içindeki davranışlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenler arasında birbirine açık, saygılı, birbiriyle sürekli işbirliğine giden bir anlayış, birbirlerine bağlı bir ortamın olması çok önemlidir.

Okul-çevre ilişkisi alt boyutuna öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X}=3,49$). Fırat (2007)'nin çalışması da bu çalışma ile benzerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun yakın çevresi ile iletişimde bulunduğunu ifade etmeleri güçlü okul kültürünün belirtilerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarını oluşturan maddelere ilişkin algılarının dağılımı, Tablo 4-2, 4-3, 4-4 ve 4-5'te gösterilmiştir.

Tablo 4-2. Öğretmenlerin demokratik yönetim ve katılım alt boyutuna ilişkin algılarının dağılımını gösteren bulgular

Boyut	Md.	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Demokratik Yönetim ve Katılım	2	Okulumuzda çalışanlar görevlerini özgür bir şekilde yaparlar.	3,75	1,02
	3	Okulumuzda herkes, düşünce ve görüşleri açıkça ifade ederler.	3,68	1,04
	7	Okulumuzda görevimi huzur içinde yapma olanağı bulurum.	3,64	1,06
	9	Okulumuz çalışanlarınca sorumluluk eşit olarak paylaşılır.	3,40	1,05
	10	Okul yöneticileri velileri birer mali kaynak olarak görür.*	3,95	0,93
	11	Okul yöneticileri, öğretmenler arasında ayırım yapmazlar.	3,54	1,19
	13	Okulumuz çalışanları görevleri ile ilgili belirsizlik olduğunda kendi başlarına karar verebilirler.	3,28	1,16
	27	Okulumuzda öğretmenler, yöneticilerin karar ve uygulamalarını onlarla rahatça tartışabilirler.	3,63	1,05
	30	Okulumuzda formalitelerden çok sonuçlar önemsenir.	3,41	1,04
	31	Okulumuzda “evet efendimciler” okul yönetimince daha fazla destek görürler.	3,52	1,05
	34	Okulumuzda tüm kararlar "Ortak akıl" kullanarak karar verilir.*	3,37	0,98
	36	Okulumuzda herkese eşit davranma, temel değer olarak benimsenir.	3,54	1,01
	42	Okulumuz öğretmenlerinin göreve ilişkin hataları, okul yönetimince hoşgörüyle karşılanır.	3,43	1,01
	44	Okulumuzda ödül dağıtımındaki temel ölçüt, okul yönetimine yakın olmaktır.*	3,79	1,48
	46	Okul yöneticilerinin aşırı mevzuatçıdır.*	3,21	1,05
Toplam			3,54	,65

* 10, 31, 35, 39, 44, 46 ve 48 ve no'lu maddeler olumsuz ifade içerdiğinden çözümlenirken 5 puanlar 1'e, 4 puanlar 2'ye, 1 puanlar 5'e ve 2 puanlar 4'e dönüştürülmüştür.

“Demokratik yönetim ve katılım” alt boyutunun ortalaması en yüksek maddesi “katılıyorum” düzeyindeki “Okul yöneticileri velileri birer mali kaynak olarak görür” maddesi iken ($\bar{X}=3,95$), ortalamasının en düşük olduğu madde “kararsızım” düzeyindeki “Okul yöneticilerinin aşırı mevzuatçıdır” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,21$).

Okulların her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasında her ne kadar okul aile birlikleri sorumlu olsa da öğretmenlerin, okul müdürlerinin okulların giderleri için velilerle parasal sorunlar hakkında diyalog kurduklarını ifade etmeleri önemli bir bulgudur. Akçay ve Başar (2004) çalışmalarında okul yöneticilerinin yönetsel görevlerine ayırdıkları zamanı çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışmanın en önemli bulgularından birisi de okul müdürlerinin zamanlarının büyük bir kısmını okul işletmelerine ayırmasıdır. Çalışmada okul müdürlerinin eğitim-öğretim işlerine daha az zaman ayırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012)’nin yapmış olduğu çalışmada okul müdürleri; okulun gelişimi, okulun fiziki imkânlarının gelişimi, teknolojiyi okula getirmeleri, okula malzeme ve donanım sağlamaları, okulda ısıtmayı sağlamaları, sağlıklı ve temiz bir ortam oluşturmaları, güvenliği sağlamaları, okula kaynak aramaları, öğretmen sağlamaları konularında kendilerini sorumlu hissetmişlerdir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin aşırı mevzuatçı oluşuna kararsız kalmaları, okul müdürlerinin insan ilişkilerine değer veren rolünü iyi yerine getirdiklerinden kaynaklanabilir. Bu rolü iyi yerine getiren okul müdürleri, sorumlu oldukları mevzuat hükümlerinin uygulanmasında, öğretmenlerin desteğini daha da fazla alabilirler.

Tablo 4-3. Öğretmenlerin işbirliği, destek ve güven alt boyutuna ilişkin algılarının dağılımını gösteren bulgular

Boyut	Mad.	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
İşbirliği Destek ve Güven	5	Okulumuzda sınıf ve branş öğretmenleri arasında iletişim kopukluğu bulunmaktadır.*	3,45	1,15
	6	Okulumuzda "ben" bilincinden çok "biz" bilinci vardır.	3,40	1,01
	12	Okul müdürünün odasının kapısının herkese açıktır.	3,91	1,32
	16	Okulumuzda yöneticilerin öğretmenlere gösterdiği demokratik anlayışı öğretmenlerin kötüye kullanmazlar.	3,68	1,02
	19	Okulumuzda etik değerlere önem verilir.	3,82	1,09
	20	Okulumuzda fikir farklılıkları, birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirilir.	3,51	0,98
	21	Okulumuz öğretmenleri, öğretmenlerin okulun parasal kaynaklarının kullanımı konusunda okul yönetimine güvenirlir.	3,28	1,16
	22	Okulumuzda mesleğini seven öğretmenlere değer verilir.	3,63	1,05
	24	Okulumuz çalışanları, birbirlerinin başarısından mutluluk duyarlar.	3,41	1,04
	25	Okul yöneticilerinin okulda bulunmadığı zamanlarda okulda büyük bir karmaşa yaşanır.*	3,52	1,05
	32	Okulumuzda farklı sendika üyeleri birbirlerine saygı duyarlar.	3,37	0,98
	33	Okulumuzda çalışanların davranışları ile savundukları değerler tutarlıdır.	3,54	1,01
	35	Okulumuzda çalışanlar arasında bilgi, deneyim, kaynak vb. alışverişi yok denecek kadar azdır.*	3,43	1,01
	37	Okulumuzda öğretmenler ile diğer çalışanlar arasında yeterli iletişim vardır.	3,79	1,48
	48	Okulumuzda yaşanan çatışmalar, çalışanlar arasında gerginlik, sürtüşme vb. olumsuz duygulara yol açar.*	3,21	1,05
	Toplam		3,66	,69

* 5, 25, 35 ve 48 no'lu maddeler olumsuz ifade içerdiğinden çözümlenirken 5 puanlar 1'e, 4 puanlar 2'ye, 1 puanlar 5'e ve 2 puanlar 4'e dönüştürülmüştür.

“İşbirliği destek ve güven” alt boyutunun ortalaması en yüksek maddesi “katılıyorum” düzeyindeki “Okul müdürünün odasının kapısının herkese açıktır” maddesi iken ($\bar{X}=3,91$), ortalaması en düşük olan maddesi “kararsızım” düzeyindeki “Okulumuzda yaşanan çatışmalar, çalışanlar arasında gerginlik, sürtüşme vb. olumsuz duygulara yol açar” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,21$).

Öğretmenler, okul yöneticilerinin kendileriyle kurdukları iletişimde başarılı olduklarına inanmaktadırlar. Yöneticilerin öğretmenlerle yakın ilişki kurmalarının sebeplerinden biri, okul yöneticilerinin de öğretmen kökenli olmasına bağlanabilir. Bu bulgu, güçlü okul kültürünün de önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Okulda olumlu bir kültür yaratılmasında okul yöneticisine büyük iş düşmektedir. Yönetici, bürosunda oturmakla olumlu bir okul kültürü yaratamaz. Okul yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli olması, doğru yer ve zamanda “görülebilir” olması, yenilikleri başlatması, olumlu girişimlere destek vermesi olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır. Yöneticinin beklentilerini öğrenci ve öğretmene ulaştırması, bunları pekiştirmesi, dikkatini okulun gidişatına yoğunlaştırması, diğer işlerini ve zorunluluklarını öğrenci ve öğretmenlerin binadan ayrılmasından sonra yapması okulda olumlu bir kültürün gelişmesine katkı getirmektedir (Swyner, 1996, aktaran: Balcı, 2002:188).

Tablo 4-4. Öğretmenlerin okul- çevre ilişkisi alt boyutuna yönelik algılarının dağılımını gösteren bulgular

Boyut	Mad.	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Okul -Çevre ilişkisi	14	Velilerimiz okula karşı ilgilidirler.	3,11	1,16
	15	Toplunun egemen değerleri ile okulun egemen değerleri benzerlik gösterir.	3,62	,94
	18	Okulumuz öğretmen, yönetici ve velileri öğrenci başarılarına ilişkin ortak beklentilere sahiptir.	3,76	1,07
	26	Okulumuz çevrede iyi bir okul olarak bilinir.	3,52	1,15
	28	Okulumuzun okul-veli ilişkilerindeki başarısı öğrenci başarılarına yansır.	3,57	1,04
	29	Yakınlarıma ilköğretim çağına gelmiş çocuklarını bu okula kaydettirmelerini öneririm.	3,40	1,17
	45	Okulumuzda düzenlenen toplantılar yeterince yararlıdır.	3,45	0,96
	47	Okulumuz öğretmenleri, öğrencilerin durumunu görüşmek üzere velilerle sık sık bir araya gelirler.	3,45	1,05
	Toplam		3,49	,84

“Okul-Çevre İlişkisi” alt boyutunun ortalaması en yüksek olan maddesi “katılıyorum” düzeyindeki “Okulumuz öğretmen, yönetici ve velileri öğrenci başarılarına ilişkin ortak beklentilere sahiptir” maddesi iken ($\bar{X}=3,76$), ortalaması en düşük olan madde “kararsızım” düzeyindeki “Velilerimiz okula karşı ilgilidirler” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,11$).

Okul ortamında yönetici, öğretmen ve velilerin öğrencilerin başarılarına ilişkin yüksek beklentilere sahip olması, okul kültürünün önemli özelliklerinden birisi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, velilerin okula karşı ilgisi konusunda kararsız kalmaları, okul yönetiminden, öğretmenlerden kaynaklanabileceği gibi ailelerden de kaynaklanabilir. Velilerin okula ilgisini arttırmak için birçok farklı strateji izlenebilir.

Aile ile ilgili olarak öğretmenin yapması gerekenlerden ilki, ailenin tanınması, bunun aracı da öğretmen- veli iletişimidir. Bu iletişim yüz yüze olabileceği gibi, yazı ve telefonla da olabilir. Öğretmen, öğrencinin defterine yazdığı veya ailesine iletmesi için öğrenciye verdiği notlar aracılığı ile iletişim sağlayabilir. Ailelere haftalık, aylık okul-sınıf haberleri bülteni gönderilebilir. Öğrenciler aracılığıyla sözlü iletişimin, yanlış anlamalara neden olabileceği için kullanılmaması yerinde olur (Cangelesosi, 1998, aktaran: Başar, 2008: 17).

Öğretmenin çocuğu ve ailesini yakından tanınması gerektiği üzerinde duran Viechnicki (1997) bu amaçla öğretmenlerin özel bir dosya tutması gerektiğini belirterek bu dosyada bulunması gereken bilgileri şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Her çocuk için özel kayıtlar
- 2- Derslerde yapılan gözlemler
- 3- Çocuğun akranlarına ve kendisine ilişkin anketler
- 4- Aile ve çevre araştırmasına ilişkin veriler
- 5- Çocuk tarafından ortaya konulan ürünlerin örnekleri (Aktaran: Gökçe, 2000:205).

Tablo 4-5. Öğretmenlerin bütünleşme ve aidiyet alt boyutuna ilişkin algılarının dağılımını gösteren bulgular

Boyut	Mad.	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Bütünleşme ve Aidiyet	1	Okulumuzda öğretmenler odasında daha çok eğitim-öğretime ilişki konular konuşulur.	3,58	,97
	4	Okulumuzda öğrencilerin her biri okulun önemli bir üyesi olarak algılanır.	3,60	1,04
	8	Okula yeni gelen öğretmenlerle eski öğretmenler çabuk kaynaşır.	3,74	1,12
	17	Okulumuzda öğrenciler arasında rekabet yerine işbirliği yaratılmaya çalışılır.	3,53	1,00
	23	Diğer okullarla karşılaştırıldığında okulumuz çalışılacak ideal bir yerdir.	3,62	1,14
	38	Okulumuz çalışanları öğrencilere etnik köken, cinsiyet mezhep vb. ayrımı yapmaksızın eşit şekilde davranırlar.	3,82	1,24
	39	Okulumuz öğretmenlerinden birçoğunun daha çok para getireceğine inandıkları başka bir işte çalışmak için okulumuzdan ayrılma planları vardır. *	3,88	0,96
	40	Okulumuz çalışanları, aralarından birinin özel bir sorunu olduğunda ona içtenlikle destek olurlar.	3,77	1,08
	41	Okulumuzun başarılı bir okul olması beni mutlu eder.	4,07	1,03
	43	Okulumuzda öğrenciler, özel sorunlarını öğretmenlerine rahatlıkla iletirler.	3,60	1,07
Top.			3,72	,83

* 39 no'lu madde olumsuz ifade içerdiğinden çözümlenirken 5 puanlar 1'e, 4 puanlar 2'ye, 1 puanlar 5'e ve 2 puanlar 4'e dönüştürülmüştür.

Bütünleşme ve aidiyet alt boyutunun ortalaması en yüksek maddesi “katılıyorum” düzeyindeki “Okulumuzun başarılı bir okul olması beni mutlu eder” maddesi iken ($\bar{X}=4,07$), ortalaması en düşük maddesi “katılıyorum” düzeyindeki “Okulumuzda öğrenciler arasında rekabet yerine işbirliği yaratılmaya çalışılır” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,53$).

Öğretmenler kimi zaman güçlü kültüre sahip okullarda çalışırken kimi zaman da kültür yeni oluşmaya başlayan okullarda da çalışabilir. Bu durum öğretmenin liderlik yaptığı sınıflara da doğrudan yansiyacaktır. Eğer sınıf ortamında olumlu kültürel değerler varsa öğretmenin yapması gereken bu değerleri yaşatmak, olumsuz kültürel değerlerde ise bu kültürel değerleri değiştirmektir. Örneğin öğrenciler arasında rekabet kültürü yoğun bir şekilde görülüyorsa bu durum birçok olumsuzluğa yol açabilir. Öğretmenin burada yapması gereken, bu rekabet kültürünü sınıfın öğretimsel başarısına

yansıtmaktır. Bu durumu gerçekleştirirken de rekabetin olumsuz duygularını yok edebilmeli, öğrenciler arasında paylaşım, yardımseverlik, hoşgörü ve birbirine saygı değerlerini öğrencilerine kazandırmalıdır (Bostancı, 2010).

Öğretmenlerin okulun başarısından mutluluk duyduklarına “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmeleri okullarına bağlılıklarının bir göstergesi, aynı zamanda çalıştıkları okulları ile bütünleştiklerini, kendilerini çalıştıkları okula ait olarak hissettikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt problemi olan, “öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin geneline ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerine” ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri geneline ve alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri Tablo 4-6’da gösterilmiştir.

Tablo 4-6. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin geneline ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerini gösteren bulgular

Ölçek	Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Disiplin Türleri Ölçeği	Düzeltilici	244	4,01	0,43
	Destekleyici	244	4,21	0,40
	Önleyici	244	4,26	0,40
	Toplam	244	4,16	0,37

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına ilişkin toplam algılarının ortalaması ($\bar{X}=4,16$) ile “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin genel anlamıyla üç disiplin türünü de sınıf yönetiminde kullandıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden olan düzeltici disipline yönelik algılarının ortalaması ($\bar{X}=4,01$) ile “katılıyorum” düzeyindedir.

Aydın (2001)’in çalışmasında, başarılı öğretmenler, öğrencilerin sergilediği istenmeyen davranışlara karşı; öğrenciyle özel olarak konuşma, ismiyle hitap etme, öğrencinin yanına sessizce yaklaşma, öğrencinin ailesiyle konuşma, ciddi ders anlatma, okul idaresine gönderme, göz iletişimi, kurma, kapının önünde bekletme, dersi bırakıp anında müdahale etme, niçin yapmayacaklarını anlatma gibi düzeltici yaklaşımları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden olan önleyici disipline yönelik algılarının ortalaması ($\bar{X}=4,26$) ile “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok kullandıkları disiplin yaklaşımını önleyici disiplin olarak göstermelerinin sebebi, ortaya çıkabilecek istenmeyen öğrenci davranışlarını önceden tahmin edebilme becerilerine dayandırılabilir. Bu durumda öğretmenin; tecrübesi, çocuklarla kurduğu iletişim, okulun fiziksel yapısı, okul kültürü, yöneticilerin tutumu vd. birçok değişken öğretmenin önleyici disiplin tekniklerindeki yaklaşım tarzını etkileyebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden olan destekleyici disipline yönelik algılarının ortalaması ($\bar{X}=4,21$) ile “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenler, önleyici disiplin yaklaşımından sonra en çok destekleyici disiplin yaklaşımını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin destekleyici disiplin yaklaşımının öneminin farkında oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını oluşturan maddelere ilişkin algılarının dağılımını gösteren bulgular, Tablo 4-7, 4-8 ve 4-9’da gösterilmiştir.

Tablo 4-7. Öğretmenlerin önleyici disiplin alt boyutuna yönelik algılarının dağılımını gösteren bulgular

Boyut	Mad.	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Önleyici Disiplin	1	Öğrencilerimle olan ilişkilerimde güler yüzlü olmaya çalışırım.	3,98	1,21
	4	Sınıfta öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmam.	4,00	1,53
	8	Öğrencilerle ortaklaşa aldığımız kararları sınıfta uygulayım.	4,26	,67
	10	Öğrencilere iyi huyların kazanımlarından bahsederim.	4,43	,62
	11	Öğrenciler arasında çalışkan-tembel ayrımı yapmam.	3,98	1,21
	15	Sınıfta bütün öğrencilere adı ile hitap ederim.	4,38	,63
	16	Öğrencilere devamlı olarak başkalarına saygının önemini vurgularım.	4,51	,63
	24	Konuları öğrencinin anlayacağı bir dil kullanarak işlerim.	4,45	,58
	25	Sınıf içerisinde uyulması gereken kuralları belirlerken bütün öğrencilerin onayını alırım.	4,07	,78
	26	Öğrencilere her zaman olumlu bir model olmaya çalışırım.	4,53	,53
	29	Ders saatinde öğrencinin boş kalmamasına özen gösteririm.	4,31	,66
	30	Sıkıcı geçen derslerde espiri yaparım.	4,10	,78
	31	Öğrencilere arkadaşları önünde onur kırıcı davranmaktan kaçınırım.	4,37	,67
	38	Ders etkinliklerini öğrenciler için mümkün olduğu kadar kadar zevkli hale getirmeye çalışırım.	4,28	,57
	40	Öğrencilerimin sınıfta eğlenceli bir hava yaratma çabalarını anlayışla karşılarım.	3,92	,73
	41	Sınıf içerisinde olması gereken davranışlar konusunda öğrencilerle açık ve net bir şekilde anlaşma sağlarım.	4,28	,60
Toplam			4,26	,40

“Önleyici Disiplin” alt boyutunun ortalaması en yüksek maddesi “her zaman” düzeyindeki “Öğrencilere her zaman olumlu bir model olmaya çalışırım” maddesi iken ($\bar{X}=4,53$), ortalaması en düşük maddesi, “çoğu zaman” düzeyindeki “Öğrencilerimin sınıfta eğlenceli bir hava yaratma çabalarını anlayışla karşılarım” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,92$).

Öğretmenler, öğrencilere istendik davranışları kazandırılmasında olumlu model olmanın öneminin farkında olmaları, öğretmenlik mesleğinin sadece okul ile sınırlandırılmayan aynı zamanda okul dışında da doğru temsil edilmesi gereken bir meslek olduğunu algısında oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Okuldaki davranışlarıyla sosyal hayatı tutarlı olan bir öğretmenin öğrencileri tarafından daha da çok sevileceği ve görüşlerine daha da önem verileceği ifade edilebilir.

Öğretmenin sınıf ortamında ortaya koyduğu her türlü tutum ve davranış öğrenciler için bir model olma özelliğini gösterir. Öğretmen, öğrencilere belirli kuralları öğretmeye çalışırken, ortaya koyacağı temel yaklaşım öncelikle bu kurallara kendisinin uymasındır. Öğretmen sürekli sınıfa geç geliyorsa, derse geç gelen öğrenciye kızmaya hakkı yoktur. Öğretmen mesleğinin gereğini, üzerine düşen sorumlulukları en etkili şekilde yerine getirerek, öğrencilere de sorumluluk duygusunu kazandırmalıdır. Özetle öğretmen ortaya koyduğu ve öğrencilerden beklediği davranışlarla tutarlılık göstermelidir (Bostancı, 2010).

Okuldaki çalışanlar arasındaki işbirliğine açık, sağlıklı, çalışanların birbirine bağlı olduğu bir ortam, öğretmenin sınıf ortamındaki davranışını etkileyecektir. Eğer ilişkiler olumlu düzeydeyse, sınıf ortamında kontrolü sağlaması daha da kolaylaşacaktır (Humphreys, 2002). Öğrencilerin hepsi doğal olarak insandır. İnsan olmanın gerektirdiği temel davranışları; farklı zamanlarda ve farklı mekânlarda sergileyebilirler. Öğretmenler de öğrencilerin bu tepkileri insan oldukları varsayımını göz ardı etmeden, öğrencilerle olan ilişkilerini insan ilişkileri üzerine kurmalıdır (Gordon, 2008).

Öğretmenin sınıftaki en önemli görevlerinden birisi de sınıf ortamında çeşitli değerlerin yaratıldığı, bu değerlerin öğrenciler için önemli anlamlara gelmesini sağlayan olumlu bir kültür yaratmaktır. Öğretmenler, bu olumlu kültürü yaratmayı başarabilirlerse, öğrenciler kendilerini sınıfa ait hissedecekler, birbirlerine bağlanacaklar ve bu durumun sonucu olarak da sınıfta olmaktan mutluluk duyacaklardır (Bostancı, 2010).

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta gösterdikleri neşeli tutum ve davranışlara karşı hoşgörü gösterdiklerini ifade etmeleri, öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri değerle örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerine bir yönüyle sevgiyle yaklaştıkları da ifade edilebilir.

Tablo 4-8. Öğretmenlerin destekleyici disiplin alt boyutuna yönelik algılarının dağılımını gösteren bulgular

Boyut	Mad.	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Destekleyici Disiplin	2	Sınıfta maddi desteğe ihtiyacı olan öğrencileri önceden belirlerim.	3,89	,77
	5	Öğrencilerin beden dillerini anlamaya çalışırım.	4,38	,66
	7	Öğrencilerin ödevleri ile tek tek ilgilenirim.	3,79	,91
	9	İyi davranışları uygun yer ve zamanda ödüllendiririm.	4,21	,75
	12	Öğrencilerin yapmakta zorlandıkları işlerde onlara yardım ederim.	4,22	,69
	17	Sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini ifade etme istek ve girişimlerini cesaretlendiririm.	4,50	,57
	20	Öğrencinin sınıfta kendini gösterme çabasını desteklerim.	4,44	,62
	21	Öğrenciler yanlış davranışa yöneldiklerinde onlara olumlu önerilerde bulunurum.	4,36	,56
	23	Psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirler, onlara gerekli desteği veririm.	3,77	,86
	32	Öğrencilere işlenen konuya özgün sorular sorarak onları motive edici yorumlar yaparım.	4,43	,57
	36	Küçük başarıları överek öğrencilerin güven duygusunun gelişmesini desteklerim.	4,36	,52
		Toplam	4,21	,40

Destekleyici disiplin alt boyutunun ortalaması en yüksek maddesi “her zaman” düzeyindeki “Sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini ifade etme istek ve girişimlerini cesaretlendiririm” maddesi iken ($\bar{X}=4,50$), ortalaması en düşük olan maddesi “çoğu zaman” düzeyindeki “Psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirler, onlara gerekli desteği veririm” maddesidir ($\bar{X}=3,77$).

Öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaları, destekleyici disiplin yaklaşımının en önemli bulgularından biri olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler; ders etkinliklerine katılarak, sosyal ve kültürel faaliyetlerde ve toplum hizmeti çalışmalarında görev alarak kendilerini ifade ederler. Öğretmenler, bu tür faaliyetlere öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre katılımını sağlamalıdır. Onların ortaya koydukları çalışmaları sürekli desteklemelidirler.

Öğretmenlerin sınıf ortamında sergiledikleri demokratik liderlik biçiminde öğretmenler, öğrencileriyle otoriter olmaktansa arkadaş gibi olmak isterler. Sınıf kurallarının çoğunun öğrenciler tarafından ortaya konulmasına izin verilmiştir. Ders planları katı değildir, öğrencilere aynen dikte ettirilmez. Sınıf içinde öğrenciler

serbestçe hareket ederler. Öğrencilerin alacağı sorumluluklar öğretmenle birlikte kararlaştırılır ve her öğrenci kendisinin patronudur. Öz denetimlerini kendileri yaparlar. Bu liderlik biçiminde tüm öğrenciler dürüst, güvenilir, sorumluluk sahibi ve azimli olarak görülür. Her sınıf öğrenci merkezlidir ve tüm sınıflar gerçekten motivasyon sahibidir. Tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılır (Hersman, 2006, aktaran: Bostancı, 2010: 221).

Öğrenciler okulda ve sınıfta alınan kararlara dahil edilir ve görüşleri alınır, onların aidiyet duygusuna bu durum olumlu şekilde yansıtılacak, ilişkiler daha sıcak olacaktır. Öğrencilerin bu durumun sonucunda özgüvenleri artacak, sınıf ortamında daha disiplinli olacaklardır (Gordon, 2002).

Tablo 4-9. Öğretmenlerin düzeltici disiplin alt boyutuna yönelik algılarının dağılımını gösteren bulgular

Boyut	Mad.	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Düzeltilici Disiplin	3	Yanlış davranışı çözmek için bu davranışın üzerine kararlı bir şekilde giderim.	4,19	,59
	6	Sorunlu öğrenciyle konuşurken sakin ve inandırıcı olmaya çalışırım.	4,15	,69
	13	Hatalı öğrenci davranışının olumlu şekilde çözmeye çalışırım.	4,17	,65
	18	Hatalı öğrenci davranışının çözümünde sınıf kurallarını uygulayım.	4,14	,65
	19	Yanlış davranışta ısrarlı öğrenciye karşı, yönetmeliğe uygun disiplin kurallarını uygulayım.	3,32	1,11
	22	Gerektiğinde istenmeyen davranışı gösteren öğrenciyle görüşür, çözüm konusunda ona nasıl yardımcı olacağımı sorarım.	4,22	,67
	27	Öğrencide görülen olumsuz davranışı görmezden gelmem, öğrenciyi bu davranışı düzeltmesi için derhal uyarırım.	4,10	,71
	28	Derste yüksek sesle konuşarak sorun çıkaran öğrencilerin yerlerini değiştirerek, bu problemi çözmeye çalışırım.	3,78	,87
	33	Derse geç gelen öğrenciyle özel olarak konuşarak sorunu çözmeye çalışırım.	3,78	,84
	34	Sınıf içinde öğrencilerin dikkatini dağıtacak materyallerin bulunmamasına dikkat ederim.	4,07	,66
	35	Hatalı davranışta ısrar eden öğrenciyle birebir konuşarak problemi çözmeye çalışırım.	4,20	,62
	37	Sınıfta hatalı bir davranış gördüğümde, hatalı davranışı derhal düzeltme yoluna giderim.	4,13	,65
	39	İstenmeyen davranışı gösteren öğrencinin ailesiyle görüşerek, sorunlu davranışı çözmeye çalışırım.	3,90	,87
	42	Yanlış davranışta bulunan öğrenciye karşı tutumumu, sınıfın dışında birebir görüşmede bildiririm.	4,02	,78
		Toplam	4,01	,43

Düzeltilici Disiplin alt boyutunun ortalaması en yüksek olan maddesi “her zaman” düzeyindeki “Gerektiğinde istenmeyen davranışı gösteren öğrenciyle görüşür, çözüm konusunda ona nasıl yardımcı olacağımı sorarım.” maddesi iken ($\bar{X}=4,22$), ortalaması en düşük olan madde “ara-sıra” düzeyindeki “Yanlış davranışta ısrarlı öğrenciye karşı, yönetmeliğe uygun disiplin kurallarını uygulayım” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,32$).

Öğretmenler öğrencilerin ortaya koyduğu istenmeyen davranışa karşı genellikle öğrenciyle konuşmayı tercih etmektedirler. Aşağıda belirtilen araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir.

Öz (2012)’nin çalışmasında, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları en etkili yöntemi “Öğrenci ile bireysel görüşme” olarak belirtmeleri bu çalışma ile paralellik göstermektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenler, konuşmayı etkili bir çözüm olarak görmüşlerdir.

Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk (2006) yapmış oldukları araştırmada, sınıf ortamında istenmeyen davranışlara karşı öğretmenler, en çok ders konusunu hatırlatma yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın önemli bulgularından birisi de istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin ortaya koyduğu tepkilerden birisi olan öğrenciyle birebir görüşme, en az katılım gösterilen maddelerden birisi olmuştur. Çalışmanın sonucu, yukarıdaki bulgularla paralellik göstermemektedir.

Baysal (2009) çalışmasında, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı ortaya koyduğu en etkili yöntemi, öğrencileri vücut dili ile uyarmak şeklinde görüş bildirmeleri önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı ortaya koyduğu en etkili çözüm yollarından ikincisini de “öğrenci ile dersten sonra hemen konuşmak” şeklinde görüş bildirmeleri yukarıdaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı okulların tabi olduğu mevcut disiplin maddelerinin yeteri kadar etkili olmadığını belirtmeleri önemli bir

bulgudur. Nitekim Aydın (2001)'in çalışmasında öğretmenlerin mevcut disiplin maddelerinin yetersizliğini belirtmeleri ve bu konuda disiplin yönetmeliğine daha yapıcı ceza hükümlerinin konulması yönünde öneride bulunmuşlardır.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın “üçüncü alt problemi” olan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre okul kültürünü algılama düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul kültürü alt boyutlarını algılama düzeyleri, Tablo 4-10, 4-11, 4-12 ve 4,13'te gösterilmiştir.

Tablo 4-10. Okul kültürü ölçeği demokratik yönetim ve katılım alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi bulguları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Okul Kültürü Ölçeği	Demokratik Yönetim ve Katılım	Kadın	149	3,5383	,61317	242	,341	,733
		Erkek	95	3,5667	,72280			

Tablo 4-10'da görüldüğü üzere, demokratik yönetim ve katılım alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,341$; $p>,05$).

Tablo 4-11. Okul kültürü ölçeği işbirliği destek ve güven alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi bulguları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	z	p
Okul Kültürü Ölçeği	İşbirliği Destek ve Güven	Kadın	149	124,51	18552,00	6778,00	,558	,577
		Erkek	95	119,35	11338,00			

Tablo 4-11’de görüldüğü gibi işbirliği destek ve güven alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan mann whitney-u analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=558$; $p>,05$).

Tablo 4-12. Okul kültürü ölçeği okul-çevre ilişkisi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi bulguları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Okul Kültürü Ölçeği	Okul-Çevre İlişkisi	Kadın	149	3,4866	6,67401	242	,109	,914
		Erkek	95	3,4987	6,97792			

Tablo 4-12’de görüldüğü üzere, “okul-çevre ilişkisi” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,109$; $p>,05$).

Tablo 4-13. Okul kültürü ölçeği bütünleşme ve aidiyet alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi bulguları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	z	p
Okul Kültürü Ölçeği	Bütünleşme ve Aidiyet	Kadın	149	124,84	18601,00	6729,00	,649	,516
		Erkek	95	118,83	12289,00			

Tablo 4-13’te görüldüğü gibi “bütünleşme ve aidiyet ” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z= 649$; $p>,05$).

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeni öğretmenlerin okul kültürü algılarını farklılaştırmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenler okul kültürünün boyutlarını benzer nitelikte, birbirine yakın algılamışlardır. Şirin (2011) çalışmasında bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşmıştır. Fırat (2007) okul kültürü ölçeğinin bütünleşme-

aidiyet boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerde farklılaşma saptamıştır. Araştırmacı bu farklılığı kadın öğretmenlerin lehine bulmuş ve diğer alt boyutlarda yukarıdaki bulgularla paralel sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre okul kültürü alt boyutlarını algılama düzeyleri, Tablo 4-14’de gösterilmiştir.

Tablo 4-14. Okul kültürü ölçeği alt boyut puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalama	Sd	Kaykare	p
Okul Kültürü Ölçeği	Demokratik Yönetim ve Katılım	Öğretmen Okulu	2	191,50	4	3,868	,414
		Ön Lisans	1	75,00			
		Eğitim Enstitüsü	1	196,50			
		Lisans	219	122,68			
		Lisans Üstü	21	112,79			
		Toplam	244				
	İşbirliği Destek ve Güven	Öğretmen Okulu	2	217,25	4	4,989	,286
		Ön Lisans	1	75,00			
		Eğitim Enstitüsü	1	188,50			
		Lisans	219	121,37			
		Lisans Üstü	21	124,33			
		Toplam	244				
	Okul-Çevre ilişkisi	Öğretmen Okulu	2	43,75	4	4,786	,310
		Ön Lisans	1	76,00			
		Eğitim Enstitüsü	1	193,50			
		Lisans	219	121,78			
		Lisans Üstü	21	136,38			
		Toplam	244				
	Bütünleşme ve Aidiyet	Öğretmen Okulu	2	166,50	4	1,649	,800
		Ön Lisans	1	99,00			
		Eğitim Enstitüsü	1	172,50			
		Lisans	219	121,33			
		Lisans Üstü	21	129,26			
		Toplam	244				

Tablo 4-14 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkeni öğretmenlerin okul kültürü algılarını farklılaştırmamıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenler, okul kültürü alt boyutlarını benzer nitelikte, birbirine yakın algılamışlardır. Şirin (2011) çalışmasında bu çalışma ile paralel sonuçlara ulaşmıştır. Fırat (2007)’nin çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutuna yönelik algılarında okul-çevre ilişkisi alt boyutu dışında herhangi bir farklılık oluşmamıştır. Çalışmada 2 ve 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunu

öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden “okul-çevre ilişkisi” alt boyutunu daha olumlu algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre okul kültürü alt boyutlarını algılama düzeyleri, Tablo 4-15’te gösterilmiştir.

Tablo 4-15. Okul Kültürü ölçeği alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıra ortalama	Sd	Kaykare	p
Okul Kültürü Ölçeği	Demokratik Yönetim ve Katılım	1-5 Yıl	48	123,10	4	5,629	,229
		6-10 Yıl	101	131,46			
		11-15 Yıl	64	106,85			
		16-20 Yıl	17	135,16			
		21 Yıl ve Üzeri	14	112,07			
		Toplam	244				
	İşbirliği Destek ve Güven	1-5 Yıl	48	123,39	4	5,342	,254
		6-10 Yıl	101	133,26			
		11-15 Yıl	64	107,98			
		16-20 Yıl	17	114,74			
		21 Yıl ve Üzeri	14	117,64			
		Toplam	244				
	Okul-Çevre İlişkisi	1-5 Yıl	48	108,32	4	5,660	,226
		6-10 Yıl	101	131,61			
		11-15 Yıl	64	113,09			
		16-20 Yıl	17	132,15			
		21 Yıl ve Üzeri	14	136,38			
		Toplam	244				
	Bütünleşme ve Aidiyet	1-5 Yıl	48	116,78	4	4,712	,318
		6-10 Yıl	101	133,03			
		11-15 Yıl	64	109,67			
		16-20 Yıl	17	122,44			
		21 Yıl ve Üzeri	14	127,87			
		Toplam	244				

Tablo 4-15 incelendiğinde mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin okul kültürü algılarını farklılaştırmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenler, okul kültürü alt boyutlarını benzer nitelikte, birbirlerine yakın algılamışlardır. Şirin (2011) okul kültürü ölçeği işbirliği, destek ve güven alt boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırmacı bu farklılığı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere karşı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bulmuştur. Şirin (2011) çalışmasının devamında okul-çevre ilişkisi alt boyutunda 6-10 yıl mesleki

kıdeme sahip öğretmenlere karşı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bulmuştur.

Fırat (2007) araştırmasında, okul kültürü ölçeğinin "demokratik yönetim ve katılım" boyutu dışındaki tüm boyutlardaki algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı çalışmada, en az kıdeme sahip öğretmenlerin, "işbirliği, destek ve güven" boyutunu diğer kıdemlere sahip öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Yine araştırmacı, en kıdemsiz öğretmenlerin, "okul çevre ilişkisi" boyutunu 11-15, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacının ulaştığı önemli bulgulardan birisi de en kıdemli öğretmenlerin "okul çevre ilişkisi boyutunu" 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları bulgusudur. Aynı çalışmada en az kıdeme sahip olan öğretmenlerin "bütünleşme ve aidiyet" boyutunu diğer tüm kıdem grubuna sahip olan öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları bulgusu da önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul kültürü alt boyutlarını algılama düzeyleri Tablo 4-16'da gösterilmiştir.

Tablo 4-16. Okul Kültürü ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Yaş	N	Sıra ortalama	Sd	Kaykare	p
Okul Kültürü Ölçeği	Demokratik Yönetim ve Katılım	20-25	23	121,22	4	3,898	,420
		26-30	76	134,18			
		30-41	128	118,12			
		41-45	12	99,29			
		46-50	5	118,70			
		Toplam	244				
	İşbirliği Destek ve Güven	20-25	23	123,98	4	2,960	,565
		26-30	76	132,29			
		30-41	128	118,40			
		41-45	12	101,63			
		46-50	5	122,00			
		Toplam	244				
	Okul-Çevre İlişkisi	20-25	23	112,87	4	,657	,957
		26-30	76	126,28			
		30-41	128	121,99			
		41-45	12	121,96			
		46-50	5	123,50			
		Toplam	244				
	Bütünleşme ve Aidiyet	20-25	23	120,65	4	1,438	,838
		26-30	76	129,47			
		30-41	128	120,34			
		41-45	12	108,08			
		46-50	5	115,10			
		Toplam	244				

Tablo 4-16 incelendiğinde yaş değişkeni, öğretmenlerin okul kültürü algılarını farklılaştırmamıştır. Yaş değişkenine göre öğretmenler okul kültürü alt boyutlarını benzer nitelikte, birbirine yakın algılamışlardır. Fırat (2007) çalışmasında, 41-50 yaşlarındaki öğretmenlerin, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden; en yaşlı öğretmenler bu boyutu, hem en genç hem de 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre okul kültürü alt boyutlarını algılama düzeyleri Tablo 4-17’de gösterilmiştir.

Tablo 4-17. Okul Kültürü ölçeği alt boyut puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-

H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N	Sıra ortalama	Sd	Kaykare	p
Okul Kültürü Ölçeği	Demokratik Yönetim ve Katılım	1-5 Yıl	173	121,14	4	4,462	,326
		6-10 Yıl	32	137,13			
		11-15 Yıl	32	107,48			
		16-20 Yıl	5	157,80			
		21 Yıl ve Üzeri	2	157,75			
		Toplam	244				
	İşbirliği Destek ve Güven	1-5 Yıl	173	119,55	4	3,551	,470
		6-10 Yıl	32	139,00			
		11-15 Yıl	32	116,36			
		16-20 Yıl	5	138,50			
		21 Yıl ve Üzeri	2	172,25			
		Toplam	244				
	Okul-Çevre İlişkisi	1-5 Yıl	173	117,30	4	8,792	,067
		6-10 Yıl	32	142,88			
		11-15 Yıl	32	117,48			
		16-20 Yıl	5	188,60			
		21 Yıl ve Üzeri	2	161,50			
		Toplam	244				
	Bütünleşme ve Aidiyet	1-5 Yıl	173	119,02	4	3,165	,531
		6-10 Yıl	32	137,55			
		11-15 Yıl	32	119,78			
		16-20 Yıl	5	153,00			
		21 Yıl ve Üzeri	2	149,75			
		Toplam	244				

Okulda çalışma süresi değişkeni öğretmenlerin okul kültürü algılarını farklılaştırmamıştır. Okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenler okul kültürünün alt boyutlarını benzer nitelikte, birbirine yakın algılamışlardır. Şirin (2011) çalışmasında, bu çalışmanın paralelinde bir sonuca ulaşmıştır. Fırat (2007) ise, 11-15 yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerin, 6-10 yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerden ve okulun en eski öğretmenlerinin, en yenileri ile 6-10 yıl aynı okulda hizmet veren öğretmenlerden okul kültürünü daha olumlu algıladıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmenlerinin branş değişkenine göre okul kültürü alt boyutlarını algılama düzeyleri; Tablo 4-18, 4-19, 4-20 ve 4-21’de gösterilmiştir.

Tablo 4-18.Okul kültürü ölçeği demokratik yönetim ve katılım alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal

Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p
Okul Kültürü Ölçeği	Demokratik Yönetim ve Katılım	Türkçe	46	117,12	11	12,567	,323
		Matematik	33	140,18			
		Fen ve Teknoloji	33	116,36			
		İngilizce	41	108,01			
		Sosyal Bilgiler	31	127,77			
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	152,14			
		Teknoloji ve Tasarım	13	114,77			
		Beden Eğitimi	12	139,73			
		Bilişim Teknolojileri	5	168,20			
		Rehber Öğretmen	6	102,17			
		Görsel Sanatlar	4	94,25			
		Müzik	6	87,00			
		Toplam	24				

Tablo 4-18’de görüldüğü üzere demokratik yönetim ve katılım alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=12,567$; $p>,05$).

Tablo 4-19.Okul kültürü ölçeği işbirliği, destek ve güven alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-

H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p
Okul Kültürü Ölçeği	İşbirliği Destek ve Güven	Türkçe	46	114,74	11	10,444	,491
		Matematik	33	127,80			
		Fen ve Teknoloji	33	112,89			
		İngilizce	41	110,56			
		Sosyal Bilgiler	31	127,34			
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	163,86			
		Teknoloji ve Tasarım	13	124,69			
		Beden Eğitimi	12	125,29			
		Bilişim Teknolojileri	5	175,60			
		Rehber Öğretmen	6	120,25			
		Görsel Sanatlar	4	120,75			
		Müzik	6	114,58			
		Toplam	244				

Tablo 4-19’da görüldüğü üzere işbirliği destek ve güven alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal

Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=10,444$; $p>,05$).

Tablo 4-20. Okul kültürü ölçeği okul-çevre ilişkisi alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p
Okul Kültürü Ölçeği	Okul Çevre İlişkisi	Türkçe	46	119,72	11	4,008	,970
		Matematik	33	130,62			
		Fen ve Teknoloji	33	116,35			
		İngilizce	41	118,93			
		Sosyal Bilgiler	31	112,13			
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	135,18			
		Teknoloji ve Tasarım	13	126,65			
		Beden Eğitimi	12	125,67			
		Bilişim Teknolojileri	5	153,40			
		Rehber Öğretmen	6	142,25			
		Görsel Sanatlar	4	140,88			
		Müzik	6	108,33			
		Toplam	244				

Tablo 4-20’de görüldüğü üzere okul-çevre ilişkisi alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,008$; $p>,05$).

Tablo 4-21. Okul kültürü ölçeği bütünleşme ve aidiyet alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p
Okul Kültürü Ölçeği	Bütünleşme ve Aidiyet	Türkçe	46	115,58	11	9,463	,579
		Matematik	33	127,24			
		Fen ve Teknoloji	33	105,92			
		İngilizce	41	113,28			
		Sosyal Bilgiler	31	127,79			
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	150,50			
		Teknoloji ve Tasarım	13	125,77			
		Beden Eğitimi	12	133,25			
		Bilişim Teknolojileri	5	178,50			
		Rehber Öğretmen	6	119,92			
		Görsel Sanatlar	4	146,88			
		Müzik	6	122,08			
		Toplam	244				

Tablo 4-21’de görüldüğü üzere bütünleşme ve aidiyet alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=9,463$; $p>,05$).

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde branş değişkeni, öğretmenlerin okul kültürü algılarını farklılaştırmamıştır. Branş değişkenine göre öğretmenler okul kültürü alt boyutlarını benzer nitelikte, birbirine yakın algılamışlardır. Fırat (2007)’de yapmış olduğu çalışmasında, bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını algılama düzeyleri, Tablo 4-22’de gösterilmiştir.

Tablo 4-22. Disiplin türleri ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi bulguları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	sd	t	p
Disiplin Türleri Ölçeği	Önleyici Disiplin	Kadın	149	4,2584	,39387	242	,419	,675
		Erkek	95	4,2757	,42247			
	Destekleyici Disiplin	Kadın	149	4,2062	,38996	242	,652	,515
		Erkek	95	4,2411	,43493			
	Düzeltilici Disiplin	Kadın	149	4,0216	,41812	242	,192	,848
		Erkek	95	4,0105	,46734			
		Erkek	95	4,1759	,40423			

Tablo 4-22 incelendiğinde cinsiyet değişkeni öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını farklılaştırmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenler sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını benzer nitelikte, birbirine yakın algılamışlardır. Esen (2006) çalışmasında bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öz (2012) çalışmasında kadın öğretmenlerin; dolaylı sözel uyarı, beden diliyle uyarı, fiziksel yakınlık denetimi, anlaşma yapma, cezayı hatırlatma, notunu azaltma-kırma, sosyal izolasyon ve davranışın nedenini araştırma algılarında erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını algılama düzeyleri; Tablo 4-23'te gösterilmiştir.

Tablo 4-23. Disiplin türleri ölçeği alt boyut puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p
Disiplin Türleri Ölçeği	Önleyici Disiplin	Öğretmen Okulu	2	82,75	4	3,391	,495
		Ön Lisans	1	151,50			
		Eğitim Enstitüsü	1	35,00			
		Lisans	219	121,65			
		Lisans üstü	21	137,98			
		Toplam	244				
	Destekleyici Disiplin	Öğretmen Okulu	2	104,25	4	2,311	,679
		Ön Lisans	1	71,50			
		Eğitim Enstitüsü	1	71,50			
		Lisans	219	121,59			
		Lisans üstü	21	138,55			
		Toplam	244				
	Düzeltilici Disiplin	Öğretmen Okulu	2	112,50	4	1,717	,788
		Ön Lisans	1	54,00			
		Eğitim Enstitüsü	1	74,00			
		Lisans	219	122,38			
		Lisans üstü	21	130,29			
		Toplam	244				

Tablo 4-23 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkeni öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik algılarını farklılaştırmamıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenler sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerini benzer nitelikte birbirlerine yakın algılamışlardır. Esen (2006) çalışmasında, iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin destekleyici disiplini, dört yıllık öğretmen lisesi mezunu sınıf öğretmenlerinden daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın devamında iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin, önleyici disiplin uygulamalarını, dört yıllık öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını algılama düzeyleri, Tablo 4-24'te gösterilmiştir.

Tablo 4-24. Disiplin türleri ölçeği alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıra ortalama	Sd	Kaykare	p	Anlamlı Fark
Disiplin Türleri Ölçeği	Önleyici Disiplin	1-5 Yıl	48	104,11	4	4,495	,288	-
		6-10 Yıl	101	124,54				
		11-15 Yıl	64	133,68				
		16-20 Yıl	17	119,41				
		21 Yıl ve Üzeri	14	123,46				
		Toplam	244					
	Destekleyici Disiplin	1-5 Yıl	48	101,11	4	6,927	,140	-
		6-10 Yıl	101	125,74				
		11-15 Yıl	64	132,86				
		16-20 Yıl	17	112,85				
		21 Yıl ve Üzeri	14	136,82				
		Toplam	244					
	Düzeltilici Disiplin	1-5 Yıl	48	95,55	4	11,259	,024	6-10 yıl-1-5yıl 11-15 yıl-1-5yıl
		6-10 Yıl	101	129,06				
		11-15 Yıl	64	137,09				
		16-20 Yıl	17	114,00				
		21 Yıl ve Üzeri	14	111,14				
		Toplam	244					

Tablo 4-24 incelendiğinde destekleyici ve önleyici disiplin alt boyutları öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenler mesleki kıdemlerine göre destekleyici ve önleyici disiplin uygulamalarında benzer, birbirine yakın görüşlere sahiptir. “Düzeltilici Disiplin” alt boyutunda ise, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetim uygulamalarında farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($\chi^2=11,259$; $p<,05$).

Kruskal wallis-h testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen mann whitney-u testi uygulanmıştır.

Analizlerin sonucunda gruplar arasında iki ayrı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılıklardan birinin, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin düzeltilici disiplin uygulamalarını 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır ($U=1763,500$; $z=-2,688$; $p<,05$).

Düzeltilici disiplin alt boyutunda diğer algı farklılığı ise, 1-5 yıl mesleki kıdem süresine sahip öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında oluşmuş, 11-15 yıl mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre düzeltilici disiplin uygulamalarını daha fazla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır ($U=1024,00$; $z=-3,017$; $p<,05$). Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p> 0,05$).

Esen (2006) öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri ölçeğinin alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını algılama düzeyleri Tablo 4-25'te gösterilmiştir.

Tablo 4-25. Disiplin türleri ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Yaş	N	Sıra ortalama	Sd	Kaykare	p
Disiplin Türleri Ölçeği	Önleyici Disiplin	20-25	23	96,04	4	5,424	,246
		26-30	76	117,03			
		30-41	128	130,17			
		41-45	12	129,83			
		46-50	5	113,50			
		Toplam	244				
	Destekleyici Disiplin	20-25	23	83,37	4	8,920	,063
		26-30	76	119,99			
		30-41	128	129,92			
		41-45	12	133,46			
		46-50	5	124,40			
		Toplam	244				
	Düzeltilici Disiplin	20-25	23	91,87	4	6,338	,175
		26-30	76	120,65			
		30-41	128	130,21			
		41-45	12	118,63			
		46-50	5	103,40			
		Toplam	244				

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, yaş değişkeni öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algılarını farklılaştırmamıştır. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin alt boyutlarını benzer nitelikte, birbirlerine yakın algılamışlardır. Esen (2006)'nın yapmış olduğu çalışma da, bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını algılama düzeyleri Tablo 4-26'da gösterilmiştir.

Tablo 4-26. Disiplin türleri ölçeği alt boyut puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N	Sıra ortalama	S d	Kaykare	p
Disiplin Türleri Ölçeği	Önleyici Disiplin	1-5 Yıl	173	121,69	4	2,840	,585
		6-10 Yıl	32	139,09			
		11-15 Yıl	32	109,81			
		16-20 Yıl	5	125,20			
		21 Yıl ve Üzeri	2	123,00			
		Toplam	244				
	Destekleyici Disiplin	1-5 Yıl	173	118,81	4	4,043	,400
		6-10 Yıl	32	142,83			
		11-15 Yıl	32	117,86			
		16-20 Yıl	5	134,20			
		21 Yıl ve Üzeri	2	161,75			
		Toplam	244				
	Düzeltilici Disiplin	1-5 Yıl	173	118,09	4	4,473	,346
		6-10 Yıl	32	142,88			
		11-15 Yıl	32	124,23			
		16-20 Yıl	5	113,60			
		21 Yıl ve Üzeri	2	172,75			
		Toplam	244				

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, okulda çalışma süresi değişkeni öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını farklılaştırmamıştır. Okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenler sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerini benzer nitelikte, birbirine yakın algılamışlardır.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarını algılama düzeyleri Tablo 4-27, 4-28, ve 4-29’da gösterilmiştir.

Tablo 4-27. Disiplin türleri ölçeği önleyici disiplin alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p
Disiplin Türleri Ölçeği	Önleyici Disiplin	Türkçe	46	120,59	11	3,961	,971
		Matematik	33	123,89			
		Fen ve Teknoloji	33	115,92			
		İngilizce	41	122,34			
		Sosyal Bilgiler	31	126,65			
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	123,36			
		Teknoloji ve Tasarım	13	140,38			
		Beden Eğitimi	12	116,88			
		Bilişim Teknolojileri	5	121,00			
		Rehber Öğretmen	6	86,00			
		Görsel Sanatlar	4	126,38			
		Müzik	6	151,00			
		Toplam	244				

Tablo 4-27’de görüldüğü üzere önleyici disiplin alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,961$; $p>,05$).

Tablo 4-28. Disiplin türleri ölçeği destekleyici disiplin alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p
Disiplin Türleri Ölçeği	Destekleyici Disiplin	Türkçe	46	112,14	11	12,073	,358
		Matematik	33	108,65			
		Fen ve Teknoloji	33	119,55			
		İngilizce	41	138,54			
		Sosyal Bilgiler	31	131,44			
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	121,39			
		Teknoloji ve Tasarım	13	158,92			
		Beden Eğitimi	12	104,25			
		Bilişim Teknolojileri	5	92,50			
		Rehber Öğretmen	6	91,50			
		Görsel Sanatlar	4	140,75			
		Müzik	6	142,25			
		Toplam	244				

Tablo 4-28’de görüldüğü üzere destekleyici disiplin alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=12,073$; $p>,05$).

Tablo 4-29. Disiplin türleri ölçeği düzeltici disiplin alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçek	Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p
Disiplin Türleri Ölçeği	Düzeltilici Disiplin	Türkçe	46	103,57	11	11,191	,427
		Matematik	33	124,15			
		Fen ve Teknoloji	33	122,06			
		İngilizce	41	132,94			
		Sosyal Bilgiler	31	133,97			
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	118,93			
		Teknoloji ve Tasarım	13	138,27			
		Beden Eğitimi	12	104,58			
		Bilişim Teknolojileri	5	84,60			
		Rehber Öğretmen	6	109,58			
		Görsel Sanatlar	4	148,13			
		Müzik	6	167,83			
		Toplam	244				

Tablo 4-29’da görüldüğü üzere düzeltici disiplin alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralar ortalaması arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=11,191$; $p>,05$).

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, branş değişkeni öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algılarını farklılaştırmamıştır. Branş değişkenine göre öğretmenler sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerini benzer nitelikte, birbirine yakın algılamışlardır. Esen (2006) çalışmasında, branş öğretmenlerini bir tek başlıkta ele alarak sınıf öğretmenleri ile karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonucunda anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin okul kültürü alt boyutları algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutları algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4-30’da öğretmenlerin okul kültürü alt boyutları “demokratik yönetim ve katılım”, “işbirliği destek ve güven”, “okul- çevre ilişkisi” ve “bütünleşme ve aidiyet” ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarından, “önleyici disiplin”, “düzeltici disiplin” ve “destekleyici disiplin” alt boyut algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-30. Öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarına yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi tablosu

		Önleyici Disiplin	Destekleyici Disiplin	Düzeltici Disiplin
Demokratik Yönetim ve Katılım	r	,102	,135*	,148*
	p	,112	,036	,021
	N	244	90	90
İşbirliği Destek ve Güven	r	,068	,091	,89
	p	,288	,158	,167
	N	244	244	244
Okul –Çevre İlişkisi	r	,131	,180*	,164*
	p	,040	,005	,011
	N	244	244	244
Bütünleşme ve Aidiyet	r	,035	,065	,086
	p	,588	,315	,183
	N	244	244	244

Tabloda görüldüğü üzere, okul kültürünün alt boyutlarından olan “demokratik yönetim ve katılım” alt boyutu ile “düzeltici disiplin” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman iki alt boyut arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=,148$; $p<, .05$) bir ilişki olduğu, ayrıca ilişkinin düzeyinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Okul kültürünün alt boyutlarından olan “demokratik yönetim ve katılım” alt boyutu ile “destekleyici disiplin” arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman iki alt boyut

arasında, pozitif yönde ($r=,135$; $p<.05$) ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu, bu iki alt boyut arasındaki ilişkinin düzeyinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Okul kültürü ölçeğinin “okul-çevre ilişkisi” alt boyutu ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutu olan “düzeltici disiplin” arasında ($r=,164$; $p<.05$) pozitif yönde ve düşük düzeyde ve her iki ilişkinin düzeyinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul kültürü ölçeğinin okul- çevre ilişkisi” alt boyutu ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden “destekleyici disiplin” arasında pozitif yönde ($r=,180$; $p<.05$) hafif kuvvette bir ilişki olduğu, ayrıca ilişkinin düzeyinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Okul kültürünün alt boyutlarından olan “okul-çevre ilişkisi” ile “önleyici disiplin” alt boyutu arasında herhangi bir anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul Kültürünün “işbirliği destek ve güven” alt boyutu ile disiplin türlerinden “önleyici”, “destekleyici” ve “düzeltici disiplin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul Kültürünün “bütünleşme ve aidiyet” alt boyutu ile disiplin türlerinden “önleyici”, “destekleyici” ve “düzeltici” disiplin arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin okul kültürüne yönelik (demokratik yönetim ve katılım, işbirliği destek ve güven, okul-çevre ilişkisi ve bütünleşme ve aidiyet) algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine (önleyici, destekleyici ve düzeltici) yönelik algıları arasındaki ilişki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin sonuçlar

Araştırma evreni, Bolu ili resmi ortaokullarında görev yapan 244 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,1'i kadın, %38,9'u erkektir.

Öğretmenlerin %8'i öğretmen okulu, %4'ü ön lisans, %4'ü eğitim enstitüsü, %89,8'i lisans, %8,6'sı lisansüstü mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitimi mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin %19,7'si 1-5 yıl arası, %41,4'ü 6-10 yıl arası, %26,2'si 11-15 yıl arası, %7'si 16-20 yıl arası, %5,7'si 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin %9,4'ü 20-25 yaş arası, %31,1'i 26-30 yaş arası, %52,5'i 30-41 yaş arası, %4,9'u 41-45 yaş arası, %2'si 46-50 yaş aralığındadır.

Öğretmenlerin %70,9'u 1-5 yaş yıl arası, %13,1'i 6-10 yıl arası, %13,1'i 11-15 yıl arası, %2'si 16-20 yıl arası, %0,8'i 21 yıl ve üzeri okulda çalışma süresine sahiptir.

Öğretmenlerin %18,9'u Türkçe, %13,5'i Matematik, %13,5'i Fen ve Teknoloji, %16,8'i İngilizce, %12,7'si Sosyal Bilgiler, %5,7'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %5,3'ü Teknoloji Tasarım, %4,9'u Beden Eğitimi, %2'si Bilişim Teknolojileri, %2,5'i Rehber Öğretmen, %1,6'sı Görsel Sanatlar, %2,5'i Müzik öğretmenidir.

5.1.2. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin toplam algılarının ortalaması "katılıyorum" düzeyindedir ($\bar{X}=3,61$).

Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin en yüksek algısı "katılıyorum" düzeyi ile bütünleşme ve aidiyet alt boyutudur ($\bar{X}=3,72$). Bu boyutu "katılıyorum" düzeyi ile işbirliği, destek ve güven, demokratik yönetim ve katılım ve okul-çevre ilişkisi alt boyutları izlemiştir.

Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarından bütünleşme ve aidiyet alt boyutunda, algı düzeyi en yüksek olan madde "Okulumuzun başarılı bir okul olması beni mutlu eder" maddesi iken ($\bar{X}=4,07$), algı düzeyi en düşük madde "Okulumuzda öğrenciler arasında rekabet yerine iş birliği yaratılmaya çalışılır" maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,53$).

Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarından işbirliği destek ve güven alt boyutuna yönelik algılarında, algı düzeyi en yüksek olan madde, “Okulumuzda okul müdürünün kapısı herkese açıktır” maddesi iken ($\bar{X}=3,91$), algı düzeyi en düşük madde, “Okulumuzda yaşanan çatışmalar, çalışanlar arasında gerginlik, sürtüşme vb. olumsuz duygulara yol açar” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,21$).

Öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarından demokratik yönetim ve katılım alt boyutuna yönelik algılarında, algı düzeyi en yüksek olan madde “Okulumuzun yöneticileri velileri birer mali kaynak olarak görür” maddesi iken ($\bar{X}=3,95$), algı düzeyi en düşük madde, “Okulumuz yöneticileri aşırı mevzuatçıdır” maddesidir ($\bar{X}=3,21$).

Öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarından okul çevre ilişkisi alt boyutuna yönelik algılarında, algı düzeyi en yüksek olan madde “Okulumuz öğretmen, yönetici ve velileri öğrenci başarılarına ilişkin ortak beklentilere sahiptir” maddesi iken, ($\bar{X}=3,76$), algı düzeyi en düşük maddesi, “Velilerimiz okula karşı ilgilidirler” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,11$).

5.1.3. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına ilişkin toplam algılarının ortalaması, "çoğu zaman" düzeyindedir ($\bar{X}=4,16$).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına yönelik en yüksek algısı “her zaman” düzeyindeki önleyici disiplin maddesi olmuştur ($\bar{X}=4,26$). Önleyici disiplin alt boyutunu sırasıyla, “her zaman” ($\bar{X}=4,21$) düzeyindeki destekleyici disiplin ve “çoğu zaman” ($\bar{X}=4,21$) düzeyindeki “düzeltici disiplin” alt boyutları takip etmiştir.

Öğretmenlerin önleyici disiplin alt boyutuna yönelik algılarında, algı düzeyi en yüksek olan madde “her zaman” düzeyindeki “Öğrencilere her zaman olumlu bir model olmaya çalışırım” maddesi iken, ($\bar{X}=4,53$), algı düzeyi en düşük madde “çoğu zaman” düzeyindeki “Öğrencilerimin sınıfta eğlenceli bir hava yaratma çabalarını anlayışla karşılarım” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,92$).

Öğretmenlerin destekleyici disiplin alt boyutuna yönelik algılarında, algı düzeyi en yüksek olan madde “her zaman” düzeyindeki “Sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini ifade etme istek ve girişimlerini cesaretlendiririm” maddesi iken ($\bar{X}=4,50$), destekleyici disiplin alt boyutunun algı düzeyi en düşük olan maddesi “çoğu zaman” düzeyindeki “Psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirler, onlara gerekli desteği veririm” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,77$).

Öğretmenlerin düzeltici disiplin alt boyutuna yönelik algılarında, algı düzeyi en yüksek olan madde, “her zaman” düzeyindeki “Gerektiğinde istenmeyen davranışı gösteren öğrenciyle görüşür, çözüm konusunda ona nasıl yardımcı olacağımı sorarım” maddesi iken ($\bar{X}=4,22$), algı düzeyi en düşük madde ise “ara-sıra” düzeyindeki “Yanlış davranışta ısrarlı öğrenciye disiplin kuralları uygularım” maddesi olmuştur ($\bar{X}=3,32$).

5.1.4. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algıları, cinsiyet, yaş, okulda çalışma süresi, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

5.1.5. Dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarına ilişkin algıları, cinsiyet, yaş, okulda çalışma süresi, eğitim düzeyi ve branş bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri alt boyutlarından olan düzeltici disiplin alt boyutunda gruplar arasında iki ayrı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılıklardan birinin, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine, diğer farklılığın ise; 1-5 yıl mesleki kıdem süresine sahip öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, lehine gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Okul kültürünün alt boyutlarından olan demokratik yönetim ve katılım alt boyutu ile destekleyici disiplin arasında, pozitif yönde düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kültürünün alt boyutlarından olan demokratik yönetim ve katılım alt boyutu ile düzeltici disiplin arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Kültürünün alt boyutlarından olan demokratik yönetim ve katılım alt boyutu ile önleyici disiplin arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul kültürünün alt boyutlarından olan okul- çevre ilişkisi ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden destekleyici disiplin arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kültürünün alt boyutlarından olan okul- çevre ilişkisi ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden düzeltici disiplin arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kültürünün alt boyutlarından olan “okul-çevre ilişkisi” ile önleyici disiplin arasında herhangi bir anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul Kültürünün “işbirliği destek ve güven” alt boyutu ile disiplin türlerinden “önleyici”, “destekleyici” ve “düzeltici” disiplin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul Kültürünün “bütünleşme ve aidiyet” alt boyutu ile disiplin türlerinden “önleyici”, “destekleyici” ve “düzeltici” disiplin arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

- 1- Okullarda, öğrenci velilerinin çocuklarıyla daha yakından ilgilenebilmesi için uzman kişi ve kurumlardan yardım alınabilir, bu konuda velilerin farkındalığını arttırabilmek için eğitici seminerler düzenlenebilir. Eğitim-öğretim yılı boyunca öğrencilerin tümüne ev ziyaretleri yapılabilir. Okul yöneticileri veli ziyaretlerini, okulun kültürel bir değeri haline dönüştürebilir.
- 2-Ortaokulların tabi olduğu ilköğretim kurumları yönetmeliğinin disiplin uygulamalarını içeren bölümü, tekrar gözden geçirilerek, öğretmenlerin yönetmelikteki disiplin uygulamalarını neden yeteri kadar çözüm olarak görmedikleri incelenebilir. Bu konuda geniş katılımlı bir çalıştay yapılarak disiplin yönetmeliği daha uygulanabilir bir hale getirilebilir.
- 3-Öğretmenlerin sınıf ortamında destekleyici disiplin yaklaşımını kullanmalarını sağlamak için her türlü rehberlik çalışmaları okul yönetimlerinin koordinatörlüğünde sağlanabilir. Bu konuda eğitici seminerler verilebilir.
- 4-Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere yönelik hazırladığı öğretmen kılavuz kitaplarının benzeri olarak, öğrenci velilerine çocukların gelişimi için bir plan dahilinde yapması gerekenleri içeren bir kılavuz kitap hazırlayabilir.

5-Okulların mali sıkıntısı, merkezi yönetim tarafından doğrudan okullara gönderilecek ödenek ile çözülebilir.

6-Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algıları arasındaki ilişkiyi içeren yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçadağ, T. (2008). Sorunlu davranışların yönetimi. H. Kıran (ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (ss.269- 297) İçinde (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçay, C. ve Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10 (2), 170-197.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntop, Y.M. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arpaguş, U. A. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2011). *Sınıf yönetimi* (3.Baskı). Ankara: Pagem Akademi Yayınları.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, İ. (2010). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. Celal Gürşen (ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* (ss.193-211) İçinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi* (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim 2. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bostancı, A. (2010). Sınıf ilişki düzenini oluşturmada öğretmenin liderliği. C. Gülşen (ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. (ss. 213-240) İçinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 523-554.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 8-24.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çelik, V. (2002a). *Okul kültürü ve yönetimi* (2.Baskı). Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Çerçi, Y. H. (2009). *Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde davranış* (7. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını, Evrim Ofset Matbaacılık.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. Baskı). İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ile öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk İ., Öztürk A., (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 15, 235-244.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.

- Gordon, T. (2002). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (çev. E. Aksay), (5.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (çev. S. Karakale) (7. Baskı). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204-209.
- Güner, Ü. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış* (1.Baskı). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Helvacı, M. A. (2010). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. Celal Gülşen (ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* (s.s. 127-159) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Humphreys, T. (2002). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (çev. B. Çelik). Birinci Basım. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Işık, N.A.ve Gürsel, M. (2013). Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: etnografik bir durum çalışması. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 201-228.
- İnce, B. (2011). *Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Kare Yayınları.

- Lal, İ. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Malak, E. (2012). *Bir grup öğretmenin kişilik özellikleri ile sınıf içinde kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okutan, M. (2002). Disiplin problemlerinin sürekliliği. E.Karip. (ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 3-9) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öz, E. Z. (2012). *Öğretmen, öğrenci ve ailelerin ilköğretim 2. kademedeki gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel kültür (çev. B. Aydın). İ. Erdem (ed.), *Örgütsel davranış* (ss.519-542) İçinde, İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schein, E. H. (1977). *Örgüt psikolojisi*, (Çev. M. Tosun). Ankara: Todaie Yayınları.
- Seki, H. Ö. (2004). *Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okulun örgüt kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Şirin, (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y.Özden (ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 99-146) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Güleş H., Dönmez A.(2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, (1), 167-182.
- Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 423-442.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi* (İkinci Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Turan, S., Yıldırım, N., Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Türk, S. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Unutkan, A. G. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Ünsal, H. (2011). Okulda ve sınıfta disiplin. M.Ç. Özdemir (ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 231-263) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vatansever, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademedeki disiplin sorunlarının farklı branş derslerinde görülme sıklığı ve baş etme yolları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçinkaya, M. ve Küçükkaragöz H. (2006). Sınıfta disiplin kuralları belirleme ve uygulaması. M. Yılman (ed.), *Sınıf yönetimi*. (ss.101-130) İçinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayını.
- Yıldırım, İ. (2010). *Sınıf içi disiplin sorunları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E.G. (2010). *Okul kültürü ile öğrenci başarı ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (ed.), *Sınıf yönetimi* (ss.155-179) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER	
Açıklama: Aşağıdaki kişisel bilgilerinize yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen size uygun olan maddelerin yanındaki parantezlerin içine (x) işareti koyarak doldurunuz.	
1-Eğitim Durumunuz	() Öğretmen Okulu () Ön Lisans () Eğitim Enstitüsü () Lisans () Lisansüstü
2- Mesleki Kıdeminiz	() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve Üstü
3-Yaşınız	() 20-25 () 26-30 () 30-41 () 41-45 () 46-50 () 50 ve Üzeri
4-Okulunuzda Çalışma Süreniz	() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve Üstü
5-Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
6-Branşınız	(Yazınız)
Sayın Meslektaşım, Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görevli öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine yönelik algıları arasında bir ilişki olup-olmadığını incelemektir. Ölçme aracı “Kişisel Bilgi Formu” “Okul Kültürü Ölçeği”, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Vural KARTAL A.İ.B.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi	

EK-1/A OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz.					
1-Okulumuzda öğretmenler odasında daha çok eğitim öğretime ilişkin konular konuşulur.					
2--Okulumuz çalışanları görevlerini özgür bir ortamda yaparlar.					
3-Okulumuzda herkes, düşünce ve görüşlerini açıkça ifade edebilir.					
4-Okulumuzda öğrencilerin her biri, okulun önemli bir üyesi olarak algılanır.					
5-Okulumuzun sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında iletişim sorunu vardır.					
6-Okulumuzda "ben" bilincinden çok "biz" bilinci vardır.					
7-Okulumuzda görevimi huzur içinde yapma olanağı bulurum.					
8-Okulumuza yeni gelen öğretmenler ile eski öğretmenler çabuk kaynaşırlar.					
9-Okulumuz çalışanlarınca sorumluluk eşit olarak paylaşılır.					
10-Okulumuzun yöneticileri, velileri birer mali kaynak olarak görürler.					
11-Okulumuzun yöneticileri, öğretmenler arasında ayırım yapmazlar.					
12-Okulumuzda müdür odasının kapısı herkese açıktır.					
13-Okulumuz çalışanları, görevleriyle ilgili bir belirsizlik söz konusu olduğunda kendi başlarına karar verebilirler.					
14-Velilerimiz okula karşı ilgilidirler.					
15-Toplunun egemen değerleri ile okulumuzun egemen değerleri benzerlik gösterir.					
16-Okulumuzda yöneticilerin öğretmenlere gösterdiği demokratik anlayışı öğretmenler kötüye kullanmazlar.					
17-Okulumuzda öğrenciler arasında rekabet yerine işbirliği yaratılmaya çalışılır.					
18-Okulumuz öğretmen, yönetici ve velileri öğrenci başarılarına ilişkin ortak beklentilere sahiptirler.					
19-Okulumuzda etik değerlere (doğruluk, dürüstlük, kendi öğrencisine özel ders vermeme vb.) önem verilir.					
20-Okulumuzda fikir farklılıkları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirilir.					
21-Okulumuz öğretmenleri, okulun parasal kaynaklarının kullanımı konusunda okul yönetimine güvenirler.					
22-Okulumuzda mesleğini seven öğretmenlere değer verilir.					
23-Diğer okullarla karşılaştırıldığında okulumuz, çalışılacak ideal bir yerdir.					
24-Okulumuz çalışanları, birbirlerinin başarısından mutluluk duyarlar.					
25-Okul yöneticilerinin okulda bulunmadığı zamanlarda okulumuzda büyük bir karmaşa yaşanır.					
26-Okulumuz, çevrede eğitim-öğretim açısından iyi bir okul olarak bilinir.					
27-Okulumuzda öğretmenler, yöneticilerin karar ve uygulamalarını onlarla rahatça tartışabilirler.					
28-Okulumuzun okul-veli ilişkilerindeki başarısı, öğrenci başarısına yansır.					

29-Yakınlarıma ilköğretim çağına gelmiş çocuklarını bu okula kaydettirmelerini öneririm.					
30-Okulumuzda formalitelerden çok, sonuçlar önemsendir.					
31-Okulumuzda "evet efendimciler" okul yönetimi tarafından daha fazla destek görülür.					
32-Okulumuzda farklı sendika üyeleri birbirlerine saygı duyarlar.					
33-Okulumuz çalışanların davranışları ile savundukları değerler tutarlıdır.					
34-Okulumuzda tüm kararlar "ortak akıl" kullanılarak alınır.					
35-Okulumuz çalışanları arasında bilgi, deneyim, kaynak vb. alışverişi yok denecek kadar azdır.					
36-Okulumuzda herkese eşit davranma, temel bir değer olarak benimsenir.					
37-Okulumuzda öğretmenler ile diğer çalışanlar (memur, hizmetli vb.) arasında yeterli iletişim vardır.					
38-Okulumuz çalışanları öğrencilere etnik köken, cinsiyet, mezhep vb. ayrımı yapmaksızın eşit şekilde davranırlar.					
39-Okulumuz öğretmenlerinden birçoğunun, daha çok para getireceğine inandıkları başka bir işte çalışmak için okulumuzdan ayrılma planları vardır.					
40-Okulumuz çalışanları, aralarından birinin özel bir sorunu olduğunda ona içtenlikle destek olurlar.					
41-Okulumuzun başarılı bir okul olması beni mutlu eder.					
42-Okulumuz öğretmenlerinin göreve ilişkin hataları okul yönetimince hoşgörüle karşılanır.					
43-Okulumuzda öğrenciler, özel sorunlarını öğretmenlerine rahatlıkla iletebilirler.					
44-Okulumuzda ödül dağıtımında temel ölçüt, okul yönetimine yakın olmaktır.					
45-Okulumuzda düzenlenen toplantıların yeterince yararlı olduğu söylenebilir.					
46-Okulumuz yöneticileri aşırı mevzuatçıdır.					
47-Okulumuz öğretmenleri, öğrencilerinin durumunu görüşmek üzere velilerle sık sık bir araya gelirler.					
48-Okulumuzda yaşanan çatışmalar, çalışanlar arasında gerginlik, sürtüşme vb. olumsuz duygulara yol açar.					

EK-1/B DİSİPLİN TÜRLERİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE KULLANDIKLARI DİSİPLİN TÜRLERİ ÖLÇEĞİ					
Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz.	Hiçbir Zaman Kullanmam	Nadiren Kullanırım	Ara Sıra Kullanırım	Çoğu Zaman Kullanırım	Her zaman Kullanırım
1- Öğrencilerimle olan ilişkilerimde güler yüzlü olmaya çalışırım.					
2- Sınıfta maddi desteğe ihtiyacı olan öğrencileri önceden belirlerim.					
3- Yanlış davranışı çözmek için bu davranışın üzerine kararlı bir şekilde giderim.					
4- Sınıfta öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmam.					
5- Öğrencilerin beden dillerini anlamaya çalışırım.					
6- Sorun çıkaran öğrenciyle konuşurken sakın ve inandırıcı olmaya çalışırım.					
7- Öğrencilerin ödevleri ile tek tek ilgilenirim.					
8- Öğrencilerle ortaklaşa aldığımız kararları sınıfta uygulayım.					
9- İyi davranışları uygun yer ve zamanda ödüllendiririm.					
10- Öğrencilere iyi huyların kazanımlarından söz ederim.					
11- Öğrenciler arasında çalışkan tembel ayrımı yapmam.					
12- Öğrencilerin yapmakta zorlandıkları işlerde onlara yardım ederim.					
13- Hatalı öğrenci davranışını olumlu bir şekilde çözmeye çalışırım.					
14- İlerlemeleri için öğrencilere ipuçları vererek onları desteklerim.					
15- Sınıfta bütün öğrencilere isimleri ile hitap ederim.					
16- Öğrencilere devamlı olarak başkalarına saygının önemini vurgularım.					
17- Sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini ifade etme istek ve girişimlerini cesaretlendiririm.					
18- Hatalı öğrenci davranışının çözümünde sınıf kurallarını uygulayım.					
19- Yanlış davranışta ısrar eden öğrenciye karşı, yönetmeliğe uygun disiplin kurallarını uygulayım.					
20- Öğrencinin sınıfta kendini gösterme çabasını desteklerim.					
21- Öğrenciler yanlış davranışa yöneldiklerinde onlara olumlu önerilerde bulunurum.					
22- Gerektiğinde istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciyle görüşür, çözüm konusunda ona nasıl yardımcı olabileceğimi sorarım.					
23- Psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirler, onlara gerekli desteği veririm.					
24- Konuları öğrencinin anlayabileceği düzeyde bir dil kullanarak işlerim.					
25- Sınıf içerisinde uyulması gereken kuralları belirlerken bütün öğrencilerin onayını alırım.					
26- Öğrencilere her zaman olumlu bir model olmaya çalışırım.					
27- Öğrencide görülen olumsuz davranışı görmezden gelmem, öğrenciyi bu davranışını düzeltmesi için derhal uyarırım.					

28- Derste yüksek sesle konuşarak sorun çıkaran öğrencilerin yerlerini değiştirerek, bu problemi çözmeye çalışırım.					
29- Ders saatinde öğrencinin boş kalmamasına özen gösteririm.					
30- Sıkıcı geçen derslerde espiri yaparak, dersi sıkıcı olmaktan çıkarmaya çalışırım.					
31 Öğrencilere arkadaşları önünde onur kırıcı davranmaktan kaçınırım.					
32- Öğrencilere işlenen konuya özgü sorular sorarak onları motive edici yorumlar yaparım.					
33- Derse geç gelen öğrenciyle özel olarak konuşarak sorunu çözmeye çalışırım.					
34- Sınıf içerisinde öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek materyallerin bulunmamasına dikkat ederim.					
35- Hatalı davranışta ısrar eden öğrenciyle birebir konuşarak problemi çözmeye çalışırım.					
36- Küçük başarıları överek öğrencilerin güven duygusunun gelişmesini desteklerim.					
37- Sınıfta hatalı bir davranış gördüğümde, hatalı davranışı derhal düzeltme yoluna giderim.					
38- Ders etkinliklerini öğrenciler için mümkün olduğu kadar zevkli hale getiririm.					
39- İstenmeyen davranışta bulunan öğrencinin ailesi ile görüşerek sorunlu davranışı çözmeye çalışırım.					
40- Öğrencilerin sınıfta eğlenceli bir hava yaratma çabalarını anlayışla karşılarım.					
41- Sınıf içerisinde olması gereken davranışlar konusunda öğrencilerle açık ve net bir anlaşma sağlarım.					
42- Yanlış davranışta bulunan öğrenciye karşı tutumumu, sınıfın dışında birebir görüşmede bildiririm.					

EK-2 Bolu Valiliği İzin Belgesi

EK-2



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 93554413/604/3039014

23/10/2013

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Yukarısoku Ortaokulu Müdürlüğünün ilişikte sunusunulan 04/10/2013 tarih ve 340 sayılı yazılarında; "A.İ.B.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezli) bölümünde yüksek lisans eğitimi yapan okulumuz Sosyal Bilgiler Öğretmeni Vural KARTAL Bolu ili Merkez ilçeye bağlı Ortaokullarda "Okul Kültürü" ve "Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri" ile ilgili görüşlerini almak istemektedirler. Kullanacağı ölçek ekte sunulmuştur." denilmektedir.

Söz konusu çalışmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza arz ederim.

Maahir DURSUN
Millî Eğitim Müdür V.

EK-3 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu İzin Belgesi

EK-3



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Vural KARTAL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi A. B. D.
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayın Vural KARTAL

“Okul Kültürü ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri”
konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/08) Kurulumuzun 06.03.2014 tarihli ve 2014/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

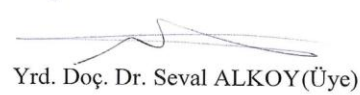

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye) İzinli


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)



Ek-4 Özgeçmiş

İsim : Vural KARTAL

Doğum Yeri : Kaman-Kırşehir

Doğum Tarihi : 1981

Mail : vuralkartal81@hotmail.com

İŞ TECRÜBELERİ

2002 Yılında Sosyal Bilimler Öğretmeni olarak göreve başladım. 10 yıllık mesleki hayatımda okul idareciliği, İlçe Milli Eğitim Şube Müdürlüğü görevlerini yerine getirdim. Okul Temelli Afet Eğitimi Projesi kapsamında formatör öğretmenim. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı ve eğitim yöneticisi olarak görevlerde bulundum.

ÖĞRENİM DURUMU

Gazi Üniversitesi- Kastamonu Eğitim Fakültesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

YABANCI DİL DÜZEYİ

Orta Düzeyde

BİLGİSAYAR BECERİLERİ

Orta Düzeyde