

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN POZİTİF OKUL YÖNETİMİNİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ İLE OKULA KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

Ayşegül ÖZDOĞANCI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Funda NAYİR

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI


Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Funda NAYIR

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Saadet KURU ÇETİN

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN

İmza

The image shows three handwritten signatures in blue ink. The first signature is for Doç. Dr. Funda NAYIR, the second for Dr. Öğr. Üyesi Saadet KURU ÇETİN, and the third for Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
17.07/2019 tarih ve 30/9.. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

A handwritten signature in blue ink, reading 'M. Buluş'.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İmza

Ayşegül ÖZDOĞANCI



Canım Babam'a ...

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu araştırmayı yürütürken ne zaman ihtiyaç duysam çekinmeden ulaşabildiğim ve değerli desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Funda NAYİR'e yürekten teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca eşsiz bilgilerini bizlerle paylaşan hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Dr. Öğr. Üyesi Meral URAS BAŞER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Gökhan TUZCU'ya teşekkür ederim.

Bu çalışmaya belki de en büyük katkıyı sağlayarak yüksek lisans eğitimi almama vesile olan, sevgiyi ve emeği ondan öğrendiğim ve bu süreçte kaybettiğim canım babam Doğan YAVUZ'u minnetle anıyorum.

Araştırma sürecinde ve verileri elde etmemde yardımlarını esirgemeyen değerli kayınpederim okul yöneticisi Özer ÖZDOĞANCI'ya, Isparta'da görev yapmakta olan diğer okul yöneticilerine ve özveriyle ölçekleri dolduran tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Manevi desteğini her zaman üzerimde hissettiğim, üstümdeki emekleri her geçen gün artan canım annem Fatma YAVUZ'a teşekkür ederim ve yine bu süreçte kaybettiğim ikinci annem, kayıinvalidem Fatime ÖZDOĞANCI'yı minnetle anıyorum.

Son olarak çalışmam boyunca kendileriyle ilgilenemesem de anlayış ve sabırla yanımda olan canım eşim Ali ÖZDOĞANCI'ya ve canım oğlum Özer Alp ÖZDOĞANCI'ya minnettirim.

ÖZET

Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri İle Okula Karşı Tutumları Arasındaki İlişki

ÖZDOĞANCI, Ayşegül

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Funda NAYİR
Haziran 2019, 113 sayfa

Bu araştırma, öğretmenlerin pozitif okul yönetimi algıları ile okula karşı tutumlarını belirlemek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri 2018- 2019 öğretim yılı bahar yarıyılında Isparta merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan 254 öğretmenden Pozitif Okul Yönetimi Algıları ile Okula Karşı Tutumlarını belirlemek için hazırlanan ölçekler ile hem elektronik ölçek olarak hem de kâğıt formunda öğretmenlere doldurtularak toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi teknikleri içeren betimsel istatistiklerden ve t-testi, Kruskal Wallis H testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı gibi anlam çıkarıcı istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin pozitif okul yönetimi algılarının “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin algılarının sadece medeni hal değişkeninden etkilendiği bulunmuştur. Öğretmenlerin okula karşı tutum ölçeğinde olumsuz anlama sahip maddeler içeren okulun çekiciliği ve okul iklimi alt boyutlarına katılmazken, çoğunlukla olumlu anlama sahip maddeler içeren bireysel doyum ve benimseme alt boyutlarına katıldıkları tespit edilmiş, böylelikle okula karşı tutumlarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okula karşı tutumlarının cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, okul türleri ve eğitim düzeylerinden bağımsız olduğu görülürken medeni hallerine ve okul çevresine ilişkin görüşlerine bağlı olarak değiştiği bulunmuştur. Pozitif okul yönetimi ile okula karşı tutumun alt boyutlarından

okulun çekiciliği ve okulun iklimi arasında anlamlı negatif yönde ve orta düzeyde, bireysel doyum ve benimseme arasında ise anlamlı pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Okul Yönetimi, Okula Karşı Tutum, Okul Yönetimi, Öğretmen



ABSTRACT

The Relationship Between Teachers' Views on Positive School Management and Their Attitudes Towards School

OZDOGANCI, Aysegul

Master Thesis, Educational Sciences Education
Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Funda Nayir
June 2019, 113 pages

This research was conducted to determine teachers' perceptions of positive school management and their attitudes towards school, to examine them in terms of various variables and to determine the relationship between them.

The data of the study were collected by 254 teachers who were working in the middle school in Isparta center during the spring semester of 2018- 2019 academic year with the scales prepared to determine the Positive School Management Perceptions and their Attitudes towards the School, and were collected by electronic and in paper form. SPSS (Statistical Package for Social Sciences) program was used to analyze the data collected in the study. In the analysis of data, descriptive statistics including percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, and descriptive statistics such as t-test, Kruskal Wallis H test, one-way variance analysis and Pearson Moments Multiplication coefficient were used.

As a result of the research, it was found that positive school management perceptions of the teachers were found to be "Most of the Time" level. It was found that teachers' perceptions about positive school management were affected only by the marital status variable. Teachers did not participate in the school attractiveness and school climate sub-dimensions with items in negative meaning on the attitude scale of the school, but they were found to participate in the individual satisfaction and adoption sub-dimensions which consisted mostly items in positive meaning, so generally their attitudes towards school is found at "undecisive" level. Teachers' attitudes towards school were found to be independent from their gender, vocational seniority, school types and education levels, but were found to vary depending on their marital status and opinions about school

environment. Positive school management and the attitudes towards school have a significant negative and moderate relationship between school attractiveness and school climate, and a significant and moderate relationship between individual satisfaction and adoption.

Keywords: Positive School Management, Attitude Towards School, School Management, Teacher



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ TEZ ONAY SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK BEYANNAMESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
1. BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.1.1. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Tanımlar	6
2. İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	7
2.1. Okul Yönetimi.....	7
2.2. Pozitif Okul Yönetimi	9
2.3. Pozitif Okul İklimi	13
2.4. Eğitim Yönetimi ve Pozitif Psikoloji	21
2.4.1. Eğitim Yönetimi İçin Pozitif Psikoloji Konuları.....	27
2.5. Tutum	33
2.5.1. Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları.....	36
2.6. İlgili Araştırmalar	39
2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	39
2.6.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	43
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Deseni.....	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	48

3.4. Veri Toplama Süreci	49
3.5. Verilerin Analizi.....	49
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	52
4.1. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	52
4.1.1. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Açısından İncelenmesi	53
4.1.1.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	53
4.1.1.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular.	54
4.1.1.3. Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular.	54
4.1.1.4. Okul türü değişkenine ilişkin bulgular.....	55
4.1.1.5. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular.	55
4.1.1.6. Okul çevresi değişkenine ilişkin bulgular.....	56
4.2. Okula Karşı Tutuma Yönelik Bulgular ve Yorum.....	56
4.2.1. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	58
4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.2.1.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular.	59
4.2.1.3. Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular.	60
4.2.1.4. Okul türü değişkenine ilişkin bulgular.....	60
4.2.1.5. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular.	61
4.2.1.6. Okul çevresi değişkenine ilişkin bulgular.....	62
4.3. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri ile Okula Karşı.....	62
Tutumları Arasındaki İlikiye Yönelik Bulgular.....	62
5. BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	64
5.1. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma.....	64
5.2. Öğretmenlerin Okula Karşı Tutumuna İlişkin Tartışma	67
5.3. Okula Karşı Tutum ve Pozitif Okul Yönetimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	73
5.4. Sonuç.....	75
5.5. Öneriler	76
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	93
EK 1. Anket Formu	93

Ek 2. Anket İzin Belgesi	98
EK 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışma Onay İzni	99
ÖZGEÇMİŞ	100



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	47
Tablo 3.2. Okula Karşı Tutumun Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Güvenirlik Çözümleme Sonuçları	48
Tablo 4.1. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	52
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	54
Tablo 4.4. Pozitif Okul Yönetimine ilişkin Katılımcı Görüşlerinin Medeni Hal Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.5. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.6. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.7. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Okul Çevresi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.8. Okula Karşı Tutuma İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 4.9. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	58
Tablo 4.10. Benimseme Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.11. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	59
Tablo 4.12. Okula Karşı Tutuma Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Medeni Hal Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.13. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.14. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.15. Okula Karşı Tutuma Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Okul Çevresi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Okula Karşı Tutumları ile Pozitif Okul Yönetimi İçin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	63

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Her geçen gün yeni bir teknoloji ile tanışan ve teknolojinin getirileri ile evrilerek değişen günümüz toplumları bu hıza ayak uydurmak ve takip eden nesillere aşılabilmek için eğitime daha fazla değer yüklemektedir. Aslında toplumların karmaşık beklentileri bir tarafa konduğunda, en basit şekilde eğitim kişilerde davranış değişikliği sağlayabilmektir (Varış, 1991) ya da başka bir ifadeyle birey için bir yenilenme sürecidir. Bireyin hâlihazırda varolan bilgiye ulaşarak ona kendi deneyimlerini ve fikirlerini katarak güncellenmesidir. Bireydeki değişimden hem kendi adına yararlanmasını hem de yaşadığı topluma katkı sunmasını sağlamak ise eğitim örgütlerinin amacıdır. Eğitim örgütleri toplumların lokomotifleri olmalıdır çünkü Mustafa Kemal Atatürk'ün dediği gibi “Eğitimdir ki, bir ulusu ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır ya da tutsaklığa ve düşkünlüğe sürükler.”

Eğitim hemen hemen her ülkede toplumun bir adım önünde giderek topluma yön vermekten sorumlu tutulur ve eğitim hem toplumun mevcut değerlerini koruyup yaşatmalı hem de topluma yeni değerler katarak onun çağa ayak uydurmasını sağlamalıdır (Özden, 2005). Bu amaca ulaşabilmek için hiç durmaksızın okul, öğrenci, öğretmen ve yönetici merkezli araştırma ve yenilikler yapılmaya çalışılır. Ancak eğitim sürecine dâhil olan tüm katılımcıların bu sürecin nitelikli bir şekilde devam etmesinde payı olmakla birlikte, üzerinde durulması gereken en önemli ögenin öğretmen olduğu bir gerçektir (Cemaloğlu, 2002). Öğretmenlerin psikolojik iyi olma hali, şevk ve istekliliği, mesleki donanımları ve tutumları sınıf içi performanslarını bir şekilde etkiler (Cemaloğlu, 2002). Bilgiyi ve onunla daha neler yapabileceğine dair ufku öğrenciyle buluşturacak olan öğretmenin istekli, canlı, heyecan dolu, öğrencinin seviyesini gözetken bir performans gösterebilmesi eğitim adına verilen tüm çabaların amacıdır. Bu yüzden öğretmen daha öğrenciyle buluşmadan yukarıda bahsedildiği gibi psikolojik iyi olma hali, şevk ve istekliliği, mesleki donanımları ve tutumlarının yüksek olması sağlanmalıdır. Öğretmenin tutumları üzerinde durulmalıdır çünkü tutumlar davranışların altında yatan ve davranışı belirleyen en önemli psikolojik sebeplerdendir, dolayısıyla öğretmen performansında belirleyici olabilmektedir. Smith'e (1968) göre tutum “ bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (akt. Kağıtçıbaşı, 2008). Okulda öğretmenlerin bu eğilimlerini en iyi şekilde yönetmek ve olumlu olmalarını sağlamak konusunda en büyük sorumluluk okul yöneticisine düşmektedir (Ünal, 2001). Ayrıca okul

yöneticisinin öğretmenlere karşı sergilemiş olduğu davranışların öğretmenlerin motivasyonunda belirleyici olduğu da bilinmektedir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Bu noktada yönetim tarzının öneminden bahsedilebilir. Son zamanlarda çalışanların nitelikleriyle, istek ve beklentileriyle ilgilenen onların örgütlerde yaşadıkları sorunları olumlu bir yaklaşımla aşmayı amaçlayan pozitif yönetim anlayışı dikkat çekmeye başlamıştır (Murat ve Açıkgoz, 2007). Pozitif yönetim anlayışı, psikolojide yer bulan pozitif psikolojinin yönetim bilimlerini etkilemesiyle ortaya çıkan bir kavramdır. Pozitif psikoloji yalnızca psikolojik tedavi ile ilgilenmeyen sıradan insanı derinlemesine tanımayı ve geliştirmeyi amaçlayan bir alandır (Atkinson, 1990). İşletme yönetimi, sağlık yönetimi gibi eğitim yönetiminde de pozitif psikolojiden yararlanılmaya başlanmıştır; eğitim yönetiminin çalışma alanı olan okullarda da iyimserlik, umut, dayanıklılık gibi olumlu davranışlar araştırılmaya ve yönetici davranışlarına yansımaya başlanmıştır (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Pozitif yönetim anlayışında, kurumlarına sahip çıkan, onu değiştirip geliştirerek çağa ayak uydurmaya çalışan yöneticiler çalışanları ve onların fikirlerini daha fazla merkeze alır ve bu kurum için tercih sebebi olurken çalışanlar içinde mutlu bir çalışma ortamı vaat eder. Öğretmenlerin pozitif yönetim anlayışıyla yönetilen, kabullenilip sayıldıkları bir okula karşı daha olumlu tutuma sahip olmaları beklenmektedir. Olumlu bir tutum da beraberinde çalışma ortamına hoşgörü, anlayış, alçakgönüllülük, sabır, özveri ve isteklilik gibi erdemleri katacaktır (Şanlı, 2009). Sağlıklı bir öğrenme ortamı ve mutlu bir çalışma alanı oluşturulmasında pozitif bir yönetim anlayışı ile yöneticilik yapılması öğretmenlerin okula karşı tutumunu, davranışlarını ve performansını etkileyerek fark yaratacaktır.

1.1. Problem Durumu

Toplumun geleceği için öğretmenlik mesleği her yönüyle araştırılmalı performansı en yükseğe taşımak için çalışma ortamlarında optimum şartlara ulaşılmalıdır. Sorunsuz, memnun edici ve hatta mutlu bir çalışma ortamına karşı oluşan öğretmen tutumlarının da olumlu olması beklenir. Tutumlar bireylerin davranışlarında belirleyici olabilmektedir (Bandura, 1986). Bu çerçevede öğretmen davranışlarını ve performansını belirleyebilmek ve daha iyiye taşıyabilmek açısından mesleki tutumun ve iş ortamına karşı tutumun önemli olduğu kabul edilmektedir. Öğretmen davranışı demek ise sınıf ortamının rengini anlatan,

öğretmen-öğrenci ilişkisinin boyutunu ve kalitesini belirleyen öğretmen performansı demektir.

Çalışanın performansının örgüt başarısının en önemli belirleyicisi olduğu bilinmektedir (Erdil, Keskin, İmamoğlu ve Erat, 2004). Çeşitli beklentileri karşılamak için çalışmaya başlayan bir kişi bu beklentilerine cevap aldığı sürece işinden ve çalıştığı örgütten memnun olmakta, memnun olduğu sürece de kaliteli ürün çıkarmak için performansını yükselterek verimliliğini arttırmaktadır (Erdil vd., 2004). Örgütleri amaçlarından sapmadan başarılı ve istikrarlı bir şekilde sürdürebilmek için gerek insan gerekse maddi tüm sermayelerinin akılcı bir şekilde işe koşulması gerekir ve bu amaçla örgütsel düzenlemeler yapılmalıdır (Çubukçu, 2006). Çünkü bilindiği gibi mutlu bir bireyin performansı yüksek bir şekilde çalışması beklenir, ya da iş tatmini ile performans arasında pozitif bir ilişki olduğu da söylenebilir (Farrel, 1983). Okul ortamındaki insan ilişkilerinin niteliği, öğretmen ve yöneticilerin tavrı, davranış ve tutumları öğrenci başarısını önemli ölçüde belirlemektedir (Dönmez, 2007). Bu noktada öğretmenlerin çalışma ortamına saygı, hoşgörü ve adalet gibi insanı önemseyen özellikler kazandırmayı amaçlayan pozitif yönetim anlayışının etkileri araştırılmalıdır.

Okulun yönetim şeklinin okulun tüm öğelerini etkileyerek amaçlara ulaşılmasında en önemli etmenlerden biri olduğu şu ifade ile sık sık dile getirilir; '*Yönetici ne ise okul odur*' (Üstüner, 2006). Yönetici pozitif bir yönetim tarzına sahip ise okuldaki tüm iletişim kanallarını iyi bir şekilde kullanırken görev ve yetki dağılımı adilce yapar. Böyle bir yönetici karar alma, planlama ve değerlendirme gibi süreçleri katılımcı bir politikayla yürütür. O, okul iklimini pozitif yönde değiştirmek, geliştirmek ve yaşatmak adına dirençli, sabırlı ve işbirlikçi davranır. Okul yöneticisi tüm bunları sağladığında etkili hale gelir ve öğretmenler için mükemmel bir çalışma ortamı hazırlamış olur. İşinden, iş yerinden ve yöneticisinden memnun bir çalışanın hem işine hem de çalıştığı kuruma karşı olumlu bir tutum geliştirmesi beklenir.

Alanyazında öğretmenlerin pozitif okul yönetimi algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda pozitif okul yönetiminin farklı değişkenlerle ele alındığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda pozitif okul yönetiminin genelde örgütsel bağlılık (Karadaş, 2013) ve akademik başarı (Şanlı, 2009) ile ele alınmış ve pozitif okul yönetiminin bu değişkenler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okula karşı tutumla ilgili olarak ise Ömeroğlu'nun

(2006) çalışmasına ulaşılmış ve okula karşı tutum ile bürokrasi yönetimi arasında ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çalışma ortamına pozitif değerler katan pozitif okul yönetimi ile öğretmen davranışlarında ve dolayısıyla performansında belirleyici olabilecek öğretmenin okula karşı tutumları arasında ki ilişkinin incelenmesiyle, öğretmen performansını geliştirmek adına adım atılarak; bu araştırmanın alanyazında başka çalışmalara katkı sağlayıp kaynak oluşturması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerinin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problemi, öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkartılmasıdır.

1.1.1.1. Alt problemler. Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda alt problemleri aşağıda verildiği gibi belirlenmiştir.

- a. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimi algıları ne düzeydedir?
- b. Öğretmenlerin pozitif okul yönetimi algıları kişisel değişkenlerine göre (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü, medeni hal ve okul çevresine ilişkin görüşleri) farklılık göstermekte midir?
- c. Öğretmenlerin okullarına karşı tutumları ne düzeydedir?
- d. Öğretmenlerin okullarına karşı tutumları demografik değişkenlerine göre (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü, medeni hal ve okul çevresine ilişkin görüşleri) anlamlı farklılık göstermekte midir?
- e. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimi algıları ile öğretmenlerin okullarına karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Isparta'da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimi algıları ile Okullarına İlişkin Tutumları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın sonuçlarıyla pozitif okul yönetimi algıları ile öğretmenlerin okullarına karşı tutumları arasında ki ilişkinin ortaya çıkarılması ve buna yönelik öneriler getirilmesi hedeflenmektedir

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın, öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri ile okullarına karşı tutumları arasındaki ilişki düzeyini ortaya çıkarması beklenmektedir. Öğretmenlerden istenen düzeyde performans sergilemeleri bekleniyorsa öncelikle onların daha sınıfa girmeden okul ortamında psikolojik ve sosyal olarak iyi olma halleri sağlanmalıdır. İyi hissettiği bir çalışma ortamına karşı pozitif tutum geliştirecek olan öğretmenlerin, tutumun doğası gereği pozitif davranışlar ve yüksek performans sergilemeleri beklenir. Çünkü tutumlar davranışları belirleyen en önemli ölçütlerdendir. Öğretmenlerin iş ahlakı ve öğrenci sevgisi her ne kadar gelişmiş olursa olsun, performansları mutlu oldukları zamanki kadar yüksek olamayacaktır. Ayrıca hayatların büyük çoğunluğu geçirdikleri çalışma ortamlarında benliklerine saygı, fikirlerine saygı, hoşgörü, adil tutum ve davranış görmek yalnızca okul amaçlarına ulaşmak için iyi bir performans sağlamayacak, onların tüm yaşam alanlarına yansımaya sebep olacaktır. Pozitif okul yönetimi eğitim öğretimin etkili ve verimli hale getirildiği, pozitif tutum ve davranışların sergilendiği, işbirliği ve iletişimin sağlandığı okul ortamıdır (Karadaş, 2013). Bu çalışma; okullarda insani özellikleri göz ardı etmeden insanın mutlu ve memnun olma gereksinimini önemseyerek yürütülen ve pozitif olmayı güden bir yönetim ile öğretmenlerin çalıştığı okula karşı tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak, aslında olumlu yönetici davranışlarının öğretmen psikolojisinden, davranışlarından ve öğrenme ortamından başlayarak öğrenme ortamlarının niteliğine kadar arzettiği vurgulamak açısından önemlidir. Bu çalışmanın; alanyazında ilk kez öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkiye bakılacağı için, yeni araştırmalara kaynak oluşturması, katkı sağlaması, okul yönetimlerine pozitif davranışların katılması gerektiğini vurgulaması, yönetici eğitimlerine fikir verebilmesi ve öğretmen tutumlarının önemine dikkat çekmesi beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında söz konusu edilebilecek sınırlılıklar aşağıda verildiği gibi belirlenmiştir;

- Araştırma, Isparta ili Merkez İlçesi sınırlarında bulunan resmi ortaokullar ve imam hatip ortaokulları ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2018 - 2019 Eğitim - Öğretim yılı bahar döneminde örnekleme seçilen okullarda görev yapan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

Araştırmanın sayılıları aşağıda belirtildiği gibidir;

- Araştırmada katılanların ölçeklerdeki ifadeleri samimi bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.
- Kurumda geçici olarak görev yapan öğretmenlerin ölçeklerdeki ifadeleri duruma hâkim olarak cevapladığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Bir bilim dalını, sanatı ya da teknik bilgileri öğretmeyi yahut bu alanlarda eğitim-öğretimi üstlenmiş ve yönlendirmeler yapmayı meslek edinmiş kimsedir.

Okul: Belirlenmiş hedefler doğrultusunda eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı açık bir sisteme sahip bürokratik bir örgüttür.

Ortaokul: Türk eğitim sisteminde ilkokulu bitiren çocukların devam ettiği zorunlu ikinci dört yıllık eğitim kurumudur.

Okul Yöneticisi: Okul yöneticisi diğer çalışanları etkileme, iş yapmaya güdüleyerek harekete geçirme, gerektiğinde emir verme yetkisine sahip olan kişidir.

Pozitif Okul Yönetimi: Çevreye, durumlara ve kişilere karşı empati kurma, olumlu yaklaşma, güven duyma ve güven kazanma gibi davranışların benimsendiği, eğitim-öğretimi verimli ve ekili hale getirmenin hedeflendiği bir yönetim anlayışıdır (Adıgüzel ve Karadağ, 2014).

Tutum: Belirli kişi, grup, nesne veya ortamlara karşı alınan kendi tecrübe ve bilgilerinin süzgecinden geçirdiği bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal olumlu ya da olumsuz duyum ve tutulan yoldur (İnceoğlu, 1993).

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın kuramsal bilgilerine ve konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Yönetimi

Okul bir toplumu sürdürecektir olan çocuklara ve gençlere etki etme gücüne sahip olduğu için diğer tüm eğitim örgütlerinden ayrılır (Çelikten, 2008). Okullar sosyal örgütlerdir. Okullarda toplumda ileriki dönemlerde görülmek istenen tüm davranışların üretildiği yerdir. Okulların bu ürünleri ile topluma yön verme gibi bir amaçları vardır (Yıldırım, 2011). Okullar eğitim yönetiminin uygulama alanıdır. Okulu bu bahsedilen amaçlar doğrultusunda koruyup yaşatmakta en büyük sorumluluk okul yönetimine düşer (Bursalıoğlu, 1987). Yönetim işbirliği, işbölümü ve uzmanlık gerektiren bir grup çalışmasıdır. Eğitim örgütlerinde yöneticinin görevi maddi olanakları sağlamaktan çok eğitimi belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirmektir. Eğitim işinin asıl gerçekleştiği yerler okullar olup okulun başarısı eğitim sisteminin başarısıdır denilebilir (Çelikten, 2008). Örgütler 4 boyutta incelenirler. Bu boyutlar amaç, yapı, süreç ve iklim olarak sınıflandırılmıştır (Kasapoğlu, vd., 2016).

Örgütlerin amaçları genellikle en az çaba ve enerji ile en yüksek verimi elde etme, her türlü kaynaktan en iyi şekilde yararlanma, kaynakları kontrol etme, amaçtan sapmayı azaltma, davranışları öngörme olarak sıralanabilir. Bu amaçlar genel ve formal olursa açık, bireysel ve informal olursa kapalı olarak tanımlanır. Eğitim örgütü sosyal, politik ve mesleki bir girişimdir. Bu yüzden okul örgütünün amaçlarını kararlaştırmak için örgüt içindeki ve dışındaki değerlerin dikkate alınması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Örneğin okul hammaddesi öğrenciler olan bir örgüt olduğu için verimlilik amaçlandığında akla bir maddeyi en üst kalitede ya da sayıda üretmek değil başarıyı yükseltmek gelmelidir. Okullar fabrika gibi düşünülmemeli amaçlar insan ve insani özellikler göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Okul yönetimi hâlihazırda belirlenmiş amaçlara ulaşmak için de pozitif yol ve yöntemler belirlemelidir.

Anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü kavramları örgütün yapı boyutunda yer alır. Karar verme işlemleri örgütün anatomisini, kararları etkileme yolları ise fizyolojisini oluşturur. Hiyerarşi amaç ve yapı arasındaki köprüyü, rol kişiden beklenen davranışı, statü ise rolün edindiği saygınlık olarak tanımlanabilir. Örgütün yapısında formal ve informal olmak üzere iki önemli özellik bulunur. Bunlar formal iletişim yolu ile işleyen, genel ve

açık olan formal yan ile kişilerarası ilişkilerle, informal iletişim yolları ile işleyen informal yandır (Bursalıoğlu, 2005). Yönetim sürecinde karar en önemli aşamadır. Yetkilerin dağılımında verilecek kararlar yönetim iskeletinin doğru ya da yanlış kurulmasına neden olur. Okul örgütünde yönetici ekibi seçmek gibi bir lükse sahip olmadığı için yapı konusunda ki manevra alanı kısıtlıdır. Okul yöneticisi müdür yardımcılarının yetki alanlarını, okulda işleyecek kurullarda yer alacak öğretmenleri ne kadar iyi seçerse çalışmalarında o kadar başarılı olur. Hiyerarşi yönetimde yapılacak işlerin ve görevlerin birbirine kademeli bir şekilde bağlantısını açıklamaktadır. Okullarda hiyerarşi denildiğinde ise emir komuta akla gelmemeli; müdür, müdür yardımcıları, kurullar, zümre ve çalışma grupları düşünülmelidir. Okulun formal yanı formal haberleşme boyutudur. Resmi yazı, ileti ve duyuruların aktarılması için kullanılır. Formal olmayan ve kişiler arası iletişimden doğan boyut ise informal boyuttur. İnfomal iletişim genellikle açıklar, adaletsiz uygulamalar ya da yöneticiye yönelik dedikodular üzerine yoğunlaşır. Okul yöneticisi uygulamalarıyla ve davranışlarıyla bu durumun ciddi bir hal almasına mahal vermemeli bu gruplarla iletişim halinde kalmalıdır. (Kasapoğlu vd., 2016)

“Karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme” işlemlerinin tümü süreç içinde yer alan öğelerdir (Bursalıoğlu, 2005). Karar yönetim sürecinin en önemli aşamasıdır. Yönetimin yapacağı her türlü iş ve işlemler etkili bir karar alma ile başlar. Bu kararın etkili olabilmesi ise biyolojik, psikolojik, sosyolojik birçok faktörün göz önünde bulundurulması, problemin tam olarak anlaşılması, olası çözüm yollarının değerlendirilmesi en doğru kararın alınması ile olanaklıdır. Karar alma sürecine bütün örgüt üyeleri katılmalı, başarılı bir karar alma süreci ve beklenen sonuçları elde edebilmek için hem formal hem de informal olarak görüşlere başvurulmalıdır. (Kasapoğlu vd., 2016)

Örgüt iklimi, örgütte hâkim olan psikolojik çerçevedir. Örgüt iklimi örgütün kişiliği olarak da tanımlanabilir. Okuldaki ilişkilerin nitelikli olmasını, okuldaki öğretimin kalitesini ve örgütsel davranışları da içine alan geniş bir kavramdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Örgütün amacının gerçekleşmesi ile örgütte yer alanların isteklerinin karşılanması hava üzerinde etkilidir (Bursalıoğlu, 2005). Okullarda örgüt ikliminden bahsedilecek olursa daha çok kişiler arası ilişkilerde gözlendiği söylenebilir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okul ortamındaki tutum ve davranışları ile ilgilidir (Buluç, 2013). Okul iklimi kendine özgüdür ve tüm okul katılanlarının nasıl davranacağını etkiler (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul yöneticisi diğer çalışanları etkileme, iş yapmaya güdüleyerek harekete geçirme, gerektiğinde emir verme yetkisine sahip olan kişidir. Okul yöneticisinin gücünü devletin kanunlarından alır ancak iyi bir yönetici devletin yasalarına dayanmak yerine kendi bilgi becerilerini geliştirmeli yetkisini bu yolla kullanırsa iyi bir yönetici olur aksi takdirde yasal hakkını kullanan bir görevliden öteye geçemez. Yöneticilerin yetkileri yanında sorumlulukları da bulunmakta olup sorumluk bir işi yapma ve yaptırma zorunluluğu olarak açıklanabilir (Şişman ve Turan, 2005). Bir başka tanıma göre iyi bir yönetici gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğu gibi yeterli enerjiye ve öz kaynaklı güdüye de sahip olmalı ve çalışanlar ile akıcı ve nitelikli ilişkiler kurmalıdır (Binbaşıoğlu, 1983). İyi bir okul yöneticisi kurumunu benimser ve iyi gözlemler, sorunları kendisi arar, üstlendiği görev ve sorumlulukları başarıya ulaşıncaya kadar bırakmaz önerilere açıktır, planlıdır, kural belirleme de katılımı sağlar ve onlara özenle uyarken ve uyulmasını da sağlar, demokratik bir tavır içindedir, çalışanlara karşı içten, tarafsız ve dürüst olur, bu türlü davranmaya onları da ikna eder, kurumun amacı, başarısı ve sahip olduğu kaynakları ile ilgili tam bir hâkimiyete sahiptir, insanların öğrenebileceğine inanır, öğrencilerin başarılı olabileceği konusunda iyimserdir ve rolünün toplumda saygın olabilmesi için üslubu, tarzıyla, giyimiyle bir örnek teşkil eder (Kasapoğlu, vd., 2016). Başarılı okul yöneticileri örgütte oluşabilecek her bağlamda kelimeleri dikkatle seçer ve yanlış anlaşılmalara yol açmaz. Güdüleyici ve destekleyicidir, okulun çevresi ile işbirliği yapmasını sağlar, birbirine yaklaştırmaya çalışır, yetki ve görevlerini devretmesini bilir ve çalışanların çabaları takdir etmeyi bilir.

2.2. Pozitif Okul Yönetimi

Pozitif psikoloji insanın kendini tanımasını, güçlü yönlerinin farkına vararak onları yetenekleştirebilmesini, hayatına anlam katabilmesini, amaçları konusunda güçlü ve iradeli olabilmesini, erdemli ve ahlaklı olmasını, topluma uyum sağlamasını, ilişkilerinde hoşgörülü olmasını ve daha birçok pozitif katkıyı hedefleyen bir yaklaşımdır (Seligman, 2002). Pozitif yönetim anlayışı ise bu yaklaşımın yönetimde benimsenmesi, pozitif psikolojiye uyumlu uygulamaların hayata geçirilmesi ve örgütteki insan ilişkilerini iyiye taşınması olarak tanımlanabilir ve pozitif yönetim anlayışını benimseyen yöneticiler enerjisini pozitif uygulamalara harcayabilir (Şanlı, 2009). Daha önce bahsedilen örgüt amaçları arasında önemi bakımından öne çıkan verimliliği sağlamak için bazen örgütlerde pozitif davranışlar askıya alınabilmektedir. Okul yöneticileri pozitif düşünmenin önemini kavrayıp benimsediklerinde olumsuz olaylarla daha becerikli bir biçimde baş edebilirler ve

iş görenlerinin problemlerini tespit edip onlara daha verimli şekilde yardım edebilmektedirler (İbrahimoglu, 2003; akt. Çankaya ve Aküzüm, 2010). Ayrıca pozitif düşünebilen yöneticiler verimlilik kaygısının ortama kattığı stres, gerginlik ve olumsuz havanın yine pozitif bir anlayışla aşılabileceğini, verimliliği arttırmanın olumlu bir atmosferde gerçekleşebileceğini bilirler.

Özellikle okullar hizmet üreten insanla insanı değiştirmeye ve geliştirmeye çalışan kurumlardır. Bir mal üretiminde mutsuz bir çalışma ortamı yaratmak göze alınarak katı ve sıkı bir yaklaşımla daha fazlaya, daha kaliteliye, ya da pazarı için daha çekiciye yani dahalara ulaşmak hedeflenebilirken, konu insan üzerinde çalışmak olduğunda aynı yaklaşımın sonuçları verimsizlik olacaktır. Bu bağlamda okullarda verimlilik eğer öğrenci başarısı ise çok katı ve sıkı ortamlarda öğrencinin kendini öğrenmeye kapatıp ezberden öteye geçilemeyeceği, korkunun hâkim olup merakı ket vuracağı söylenebilir. Ayrıca öğretmenler içinde ceza ya da laf işitme korkusu ve mutsuz ya da gergin iş ortamının oluşturacağı isteksizlik verimlerinin düşmesine sebep olacaktır. Hizmet veren kurum yöneticileri çalışanların memnuniyetini ve dolayısıyla iş doyumlarını, ayrıca örgüt amaçlarına ulaşmada her türlü etmeni önemsemelidirler. İş doyumunu birçok araştırmaya konu olan bir kavramdır. Okullar ürünün somut olarak gözlenemediği örgütlerde hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iş doyumunu verimlilik açısından oldukça önemlidir. İş, bir günün hatta bir insan yaşamının büyük bir bölümü kapsar, dolayısıyla iş doyumunu yalnızca verimlilik açısından değerli saymak onu küçümsemek olacaktır. İş insan hayatının önemli bir parçasıysa, iş doyumunu da hayattan tat alabilmekte ve psikolojik olarak iyi olmakta önemli bir paya sahiptir (Yılmaz ve Ceylan, 2011). İş doyumunun sağlanması için çalışma ortamının iyi şekilde düzenlenmiş olması ve beklentileri karşılaması gerekir. Bu bağlamda yönetici iyi çalışmalı, becerikli ve yetenekli olmalıdır. Birinci dünya ülkeleri çoktan amacına ulaşan bir örgütün iyi bir yöneticinin eseri olduğunu fark etmiş ve yönetici eğitim ve seçimine son derece önem vermektedirler (Çelikten, 2004). Ayrıca iyi bir yönetici sürekli yeni, özel, iyi ya da kaliteli kaynak isteyicisi değil sahip olduklarını geliştiren ve en iyi şekilde kullanabilendir (Dönmez, 2007). Pozitif yönetim yaklaşımını benimseyen yöneticilerin sadece kendi ilişkilerini iyiye taşımayı hedeflemez, çalışanların arasındaki ilişkilerin de takibinde olarak düzelmesini sağlar, bu yöndeki çabaların çalışanların memnuniyetlerini arttırdığı bilinmektedir (Erdil, Keskin, İmamoğlu ve Erat, 2004). Yöneticilerin tutum ve davranışlarını ölçülü tutması, kuralları uygularken adil, ilkeli ve iyi niyetli olması, karar alma sürecinde formal ve informal yollarla tüm çalışanları işe

katması, çalışanları ile ilişkilerinde samimi ve güvenilir olması, plana ve programa bağlanmış işleri uygulamada ve dağıtmada becerikli olması çalışanları iş yerinde ki memnuniyet düzeyini artıran pozitif yönetim anlayışının ilkeleridir. Ayrıca pozitif yönetim anlayışını benimseyen okul yöneticisinin hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle nitelikli ilişkiler içinde olması, onların başarısı üzerinde etkilidir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Pozitif okul yönetimi okulun kültürünü de kapsar. İnsanların sık sık kullandığı ve farklı anlamlar yüklediği bir olgu olan kültür tanımlarında da farklılıklar göstermektedir (Yılmaz ve Oğuz, 2004). Kültür zaman için toplumun ürettiği ve yine bu ürünün çerçevesinde genel yaşantılarını düzenlediği bir kavramdır. Kültürü, "tarih, iklim, kişilik, sembol, dil, kurallar, duygular, paylaşılan değerler ve karizma" nın oluşturduğu kabul görmüştür (Ledoux, 2005). Topluma her yeni katılan üye ihtiyaçlarını nasıl gidereceğini yine çevresini izleyerek öğrenir. Genel bir tanımla kültür, bireysel olarak insanla ilgili her şeydir aynı zamanda toplum açısından da ortak olan, paylaşılan her şeydir. (Demirel, 2012). Örgüt kültürü ise ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen insanların gruplaşmasıyla oluşmuştur. Tarihin ilk dönemlerinde çevrelerini keşfetmek amacıyla bir araya gelmeleri ilk önce örgütlerin daha sonra da kültür oluşturmalarının yolunu açmıştır (Williams ve Dobson ve Walters, 1993). Pozitif bir örgüt kültürü örgütün amaçlarına ulaşması kolaylaştırır. Örgüt kültürü her katılan yeni bireye sosyal yollara aktarılır ve o da artık örgütün bir parçası olur ve örgüt kültürü de böylelikle devamlılık kazanmış olur (Berberoğlu, 1990). Örgüt kültürünü gözlemleyerek çalışanlar neyin yapılması, neyin yapılmaması gerektiğini öğrenirler. Örgüt başarısı da bir anlamda örgüt kültürüne direnç gösterilmemesine ya da örgüt kültürünün istikrarına bağlıdır (Şahin, 2010). Örgütlerinden verimlilik ve uzun dönemde başarı isteyen örgüt yöneticileri örgüt kültürünü çok iyi anlamak ve kontrol etmek durumundadır (Aydoğan, 2004). Okul örgütünde de yöneticiler okulun kültürünü çok iyi irdelemelidir. Okullar kültür kavramı söz konusu olunca toplum için ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Örgütte bireyler yeni katılanlara kültürü aktarırken toplumda kültürü taşıma ve yaşatma görevi okullarıdır. Okullar genel çerçevede toplumun, özel de ise kendi öz kültürlerini aktarırlar. Böylelikle toplum ortak değerler taşıırken bireyler kendilerine özgüdür ve biriciktir, onlar toplumun zenginliğidir.

Eğitimin temel işlevi toplumsal yaşamın ürünü olan kültürü yeni kuşaklara aktarmaktır. Bu yüzden kültürünü yaşatmak ve gelişim isteyen ülke yöneticilerinin başvuracağı ilk yol eğitim yoludur. Okula doğrudan katılsın ya da katılmasın toplumun tamamı bir şekilde okullardan etkilenir. Eğitim önem verme sadece günümüzde gündeme

gelmiş bir konu değildir, geçmişten bu yana insanlar eğitime önem vermiş gerek devlet adamları, bilim adamları yetiştirmeye çalışmış gerekse topluma ahlaklı bireyler kazandırmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda okullar istedik yönde değiştirici ve yönlendirici bir işleve sahiptir. (Özdemir, 2011). Okullarda değişim gerçekleştirilmek isteniyorsa öncelikle örgüt kültürü iyice tanınmalı, devamında örgütsel öğrenme sağlanmalı ve bu öğrenmelerin kültüre uyarlanması sağlanmalıdır. Örgütlerin başarısı konusunda gelişim ve değişim kaçınılmazdır (Gizir, 2008). Okullarda eğitimin kalitesi ve öğretmenlerin performansları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin performanslarının yükseltilmesine katkıda bulunacak bazı etmenler araştırılmış bunların arasında okul kültürü de yer almaktadır (Gizir, 2008).

Pozitif okullar etkili okullardır. Etkili okulların öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere tüm okul katılanları üzerinde belirli ve pozitif yönde etkisi vardır. Öğrenciler üzerinde ki etkisi en iyi öğrenme ortamlarını sunarak onların "bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik" alanlarında gelişmesini sağlamasıdır, öğretmenlerin ise mesleki doyumunu etkiler (Özdemir, 2000). Etkili okullar mevcut tüm imkânları etkili şekilde kullananlar ve mevcut koşullarda en üst düzeyde verim alanlardır. Öğrencilerin hem ders öğrenmelerini hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini de sağlar. Okulların ne derece etkili olduğuna bakan araştırmalar, etkili okulları çoğunlukla aşağıda ki özellikleri taşıdığını bulmuşlardır (Özdemir, 2000). Etkili okullarda herkesçe anlaşılabilir ve net amaçlar belirlenir ve misyonları bunlar üzerine kurulur. Okul yöneticileri iyi birer öğretimsel liderdirler. Okulun tüm paydaşları umutlu ve yüksek beklentiler içindedir. Öğrenci başarısı hiçbir dönemde ihmal edilmez ve sürekli değerlendirilir. Okul iklimi düzensiz sınıf ya da okul ortamlarına mahal vermez ve öğrenmeye güdüleyen bir okul iklimi yerleştirilmiştir. Okul ile velilerin ve toplum arasında iletişim sağlanmış, destekleri alınmıştır. Ayrıca ailelerin desteği alınmaktadır. Akademik başarıların yanı sıra temel yaşam becerilerinin de öğretilmesi sağlanır. Anlaşılacağı gibi etkili bir okul için en önemli rolü okul yöneticisi üstlenmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinin, insan kaynağının, iç ve dış çevrenin, fiziki kaynakların, okul kültürünün ve değişimin yönetimi okul yöneticisinin görevleri arasındadır (Şişman ve Turan, 2005). Etkili okulu oluşturma da en büyük sorumluluk okul yöneticisine düşer (Baştepe, 2009). Etkili okulların yerine getirmesi gereken işlevlere bakıldığında (Owens, 1998) da okul yöneticisinin rolü görülmektedir;

Başta okulun amacı öğretmektir.

- Okulda öğretme ve öğrenme çevresi oluşturulur.

- Okulda gelişim süreklilik arz eder.
- Öğretmen ve diğer personelin okula, eğitime olan bakış açıları ve davranışları önemsenir ve pozitif yönde olması için gayret sarf edilir.
- Etkili okullarda öğrenci başarısı için yapılan etkinliklerin sonuçlarına katlanmak yine okulun görevidir, ayrıca öğrencinin başarıyı elde edeceğine ilişkin iyimserlik hâkimdir (Çubukcu ve Girmen, 2006, Yılmaz, 2006; Balcı, 2002; Şişman, 2002; Koçak ve Helvacı, 2011). Her okul müdürü sadece yönetmeliklerle belirlenmiş görevleri değil eğitimin yönetimini gerçekleştirmek için de çaba göstermelidir.

2.3. Pozitif Okul İklimi

Örgüt iklimi kavramı 1960'lı yıllardan itibaren yoğun bir şekilde ilgi görmeye başlamıştır. Yönetim bilimciler ve uygulama alanlarında örgüt yöneticileri arasında oldukça popüler olan kavram sıklıkla çalışılan bir konu olmuştur (Şişman, 1994). Örgüt iklimi, bir örgütü diğerlerinden ayırır ve kendine özgülüğü ifade eder. Çalışanların yöneticiye güveni, yöneticinin çalışana güvenini, takım ruhunu, örgütte süreçlerin adil bir şekilde işlediğine inancı, genel anlamda örgüt değerlerine bağlılığı, bireysel anlamda farklılıkların zenginlik olarak kabul edilmesini, örgüt üyeleri arasında yardımlaşmayı, yeni öğrenmelere açık olmayı, kabullenilmeyi, benimsenilmeyi ve hoşgörüyü içine alan geniş bir kavramdır. Örgüt iklimi örgüt katılımcılarının etkileşimiyle oluşur. Örgüt iklimi örgütte gerçekleşen bir olayın nedenini açıklarken ölçüt olur. Örgütte neyin nasıl halledildiğini, davranışlara yansıyan belirli kuralları, değer yargılarını yansıtır ve örgüt kültürünün yordayıcısıdır. Örgütsel davranışları şekillendirmede bir kaynaktır. Örgütün niteliğini oluşturur ve örgütsel bağlılığı belirlemeye çalışan ölçeklerde önemli bir boyuttur (Moran ve Volkwein, 1992). Örgüt iklimi pozitif bir nitelik kazandığında ise çalışanların iş verimliliğini arttırması beklenir. Pozitif örgüt iklimi çalışanların güçlü yanlarının geliştirilmeye çalışıldığı bir yaklaşımdır (Kesken ve Ayyıldız, 2008).

Örgüt iklimi ile ilgili görüş sahibi olmak için şunlara bakılması yeterlidir (Varol, 1993):

- Çalışanın yöneticiye, yöneticinin çalışana ve her iki grubunda çevrelerine olan inanma ve güvenme düzeyi

- Net ve anlaşılır davranışlar ile bilgi akışı, dürüstlük, samimiyet gibi durumların varlığı,
- Örgütte birbirini gözetme ve destek olma eğilimleri,
- Örgüt kural ve kararları ile ilgili görüş bildirme ve katılıma isteklilik hallerinin varlığı,
- Memnuniyet, umut ve geleceğe dönük iyimserlik gibi yönelimlerin düzeyleri.

Örgüt iklimi, bu tür olguları ve ortaya çıkardığı duyguların var olup olmadığı durumudur ya da ne düzeyde var olduğu belirlerken de bahsedilen durumdur. Diğer örgütlerde iklim sık sık araştırmalara konu olmuştur. Okul örgütünde iklim ve önemine bir okulu diğerlerinden ayıran nitelikli ortam ve okulun kişiliği olarak sık sık değinilmektedir (Donnelly, 1999). Okul iklimi okulda bulunanların davranışlarına yön veren okulun genel karakteristiğidir (Bucak, 2002). Bu yüzden paranın ekonomi dünyasının ayakta durabilmesi için hayati bir öneme sahip olması gibi okulun ayakta kalabilmesi için de okul iklimi o denli değerlidir (Nind, Benjamin, Sheehy, Collins ve Hall, 2004).

Okul iklimi okulda yaşanan her olaydan, okulda bulunan her fiziksel objeye kadar o denli siner ki Okula giren yabancılar ne kadar dikkatsiz davransalar da okulda nasıl bir iklimin hâkim olduğunun çabucak farkına varırlar (Noonan, 2004). Pozitif bir okul iklimi mi yoksa negatif uygulama ve yaklaşımların mı hâkim olduğu okulun bir anlık resminden bile sezilebilir. Daha okulun bahçesinden girerken, bahçedeki öğrencilerin nasıl oyunlar oynadığından, bir köşede konuşan öğretmenlerin ifadelerinden, girişteki görevlinin onu yönlendirme tarzından, merdivenleri tırmanırken gördüğü panolardan, koridorlarda ne tür ses ve gürültülerin çıktığından ya da karşılaştığı öğretmen ve yöneticilerin tavır ve üsluplarından kısa sürede edinilen izlenim işte o okulun kişiliğidir.

Eğer örgütte olumsuz bir iklim hâkimse niteliksiz ilişkiler ve kopuk iletişim yolları sebebiyle bilgi akışı sağlıksızdır. Okulda işlerliği olan normlar belirsiz ve takdir etme ya yoktur ya da belirsizdir. Hangi davranışın hoşgörü ile karşılanacağı, hangisinin bir çeşit ceza getireceği bilinmez, öğrenciler okulda tanındıklarını bile düşünmezken öğrenmelerinin ya da başarılarının bir değeri olmadığını düşünürler. Okulda bir otorite boşluğu vardır ve bu öğretmenlerin okul disiplini sağlamalarını engeller. Okul da yaşanan adaletsizlikler, belirsizlikler, öğretmenin karar süreçlerine katılmaması, eleştiri amaçlı ve taraflı informal gruplaşmaların oluşması gibi süreçler öğretmenlerin okulda gergin olmasına yol açar. Sınıf ortamları da nispeten daha gergindir ve öğrencilerin öğrenme istekliliği ile moralleri düşüken hatalı davranışlara yönelimi fazladır (Hernandez ve Seem,

2004). Bu iklim okulun her unsurunu olumsuz etkiler. Örneğin, yapılan bazı çalışmalarda okul ikliminin olumlu ya da olumsuz olduğunu ve belirli davranışlar göstermesi konusunda risk grubuna giren öğrencilerin davranışları ölçülmeye çalışılmış ve olumsuz ikliminin öğrencinin okulu bırakmaya kadar varan olumsuz davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Barth, 2002). Eğer olumsuz okul iklimini değiştirecek adımlar atılmaz ve uzun yıllar boyunca sürmesine izin verilir, olumluya dönüştürülmeye çalışılmazsa okulun devamlılığı sağlanamayacaktır (Vail, 2005).

Pozitif bir okul iklimi ise öncelikle yöneticinin çaba ve gayretleri ile ve daha sonra okulun diğer tüm unsurlarının katılımı ile okula yerleşir ve onların katkıları ile evrilir. Okul iklimi daha birçok değişken açısından çok kez araştırılmış ve pozitif okul iklimi ile öğrenci başarısı, okul hedeflerine ulaşılması, okulda disiplinin sağlanması, öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalması, öğrencilerin sosyal-bilişsel-psikomotor becerilerinin gelişmesi arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur (Anderson, 1982). Aynı şekilde Pozitif okul iklimi ile davranış bozuklukları arasındaki ilişkiye de bakılmış ve pozitif olarak algılanan bir okul ikliminin öğrencilerin gösterdiği davranış bozukluklarının azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca risk düzeyi yüksek ve az olan okullarda yürütülen çalışmalarda risk oranı yüksek olana şehir merkezinde yer alan okullardan pozitif bir okul iklimine sahip olanlarda, pozitif okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde ki etkisinin olumlu olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, riskli davranışlar gösterme eğilimi fazla olan öğrencilerde pozitif bir okul iklimi algılarının koruyucu ve önleyici bir etmen olduğu sonucuna varılmıştır (Marshall, 2003). Sınıf ortamlarının öğrenmeye elverişli şekilde düzenlenmesinin ve öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ile veliler arasında olumlu bir iletişimin sağlanmasının okulun bulunduğu bölge fark etmeksizin öğrencilerin hatalı davranışlarını azalttığını ve başarılarını arttırdığı bulunmuştur. Dahası pozitif okul ikliminin okulun beklenen şekilde gelişmesini sağladığı bir gerçektir (Kuperminc Leadbeater, Emmons ve Blatt, 1997).

Okullarda pozitif sonuçlar doğurduğu bir gerçek olan pozitif okul iklimi oluşturmak ve sürdürmek isteniyorsa, ancak okul yöneticisinin koordinesinde okulun tüm unsurlarının katılımı ve istekliliği ile sağlanacağı bilinmektedir (Lam, Yim, ve Tom, 2002). İçinde bulunduğumuz yüzyılda okulların amaçlarına varma konusunda işlerlik göstermesi bekleniyorsa; kaliteli, sorunlar karşısında dirençli, değişim ve gelişimlere uyumlu ve değişim ve gelişimleri sürdürmede istikrarlı bir özellik göstermelidir (Okçu, 2008). Çağa ayak uydurarak gelişip değişebilen okulların fark yaratan nitelikleri iklimleridir. Okullarda ne kadar istikrarlı ve pozitif bir psikolojik çerçeve oluşturulduysa değişimi ve gelişimi

özümseyerek iklimlerine kazandırmakta o kadar etkilidirler (Raywid, 1998). Pozitif bir okul ikliminin karşılıklı saygı, okulu benimseme, okulda diğer kişilere güven ve içtenliklerine olan inanç, başarıma güdüsü, memnuniyet, yeterli düzeyde otorite, iyi bir okul yöneticisi, sağlıklı iletişim gibi etmenlerden meydana geldiği tespit edilmiştir (WWC, 2006). Bu etmenler okul içerisinde bozulmadan ve yok olmadan kalabilirlerse "okul bürokratik bir makine" olmaktan kurtulup, yaşanan bir örgüt olacaktır (Shaw ve Reyes, 1990). Zaman içinde araştırmalar doğrultusunda okul iklimini oluşturan bazı etmenler belirlenmiştir (Doğan, 2014).

Öğrenciler arasında ki ilişkiler okul ikliminin anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır (Henry ve Slater, 2007). Öğrencilerin okulun iklimi üzerinde önemli etkisi vardır. Önemli olan öğrencinin okul iklimine olumlu katkı sağlama isteğini harekete geçirerek, okuluna sahip çıkmasını, güçlü sosyal ilişkiler geliştirmesini ve payına düşen oranda öğrenim ortamını iyileştirmesini sağlamaktır. (NJDE, 1992). Pozitif okul iklimi problemleri öğrenci davranışları için önleyici bir etmendir (Baker, 1998). Uygulama açısından bakıldığında, çeşitli etkinlikler ve projeler düzenlenerek öğrenciler arasında yardımlaşma, grup içi paylaşım, gruplar arası pozitif rekabet, arkadaşına destek olma, hoşgörü, ait olma gibi duygular beslenerek öğrencinin de pozitif bir okul iklimi geliştirilmesine katkıda bulunması sağlanabilir. Ayrıca pozitif okul iklimiyle okulda akran zorbalığı, şiddet yanlılığı, kuralları çiğneme gibi sorunlar azaltılarak okul güvenliğinin sağlanması ve aynı zamanda öğrencilere hem uygun öğrenme ortamları hem de geliştirici ve etkin ders dışı faaliyetler sağlanarak okula karşı değil okulun yanında bir öğrenci profili çizmek hedeflenmelidir (Erickson, 2004). Böylelikle öğrenciler kazanılarak topluma faydalı hale getirilebilir.

Okul iklimi ve okul güvenliği birbirini destekler nitelikte iki kavramdır. Örneğin okullarda öğrencilerin gerçekleştirdiği diğer arkadaşlarının ve toplum malına zarar verici davranışların okul iklimini kötü etkilediği görülmektedir. Okulda şiddet denince ise akla küçümsenme, haraç, baskı, şantaj, alay etme ya da darpa kadar her türlü psikolojik ve fiziksel şiddet örnekleri gelmektedir (Hernandez ve Seem, 2004). Okulda şiddet olayları okul güvenliğinin zayıf olduğunu gösterir. Böyle bir ortamda öğrenciler öğrenme ve başarıya kaygısından başka fiziksel ve psikolojik sağlıklarını korumaktan endişe eder hale gelirler. Aynı şekilde öğretmenlerde şiddete maruz kalabilir ya da uygulayıcısı olabilir. Bunun önüne geçilmezse sağlıklı ve olumsuz okul iklimi yerleşecek ve mutsuz, kaygılı, gergin ve memnuniyetsiz öğrenmenin gerçekleştirilemediği bir okul topluluğu oluşacaktır. Okulda

güvenlik problemi okulda bulunan tüm öğrencileri etkileyerek ve riskli davranış göstermeyen öğrencilerin dahi şiddetten korunma amacıyla bile olsa şiddete yönelmesine sebep olacaktır (Brunner, 2006). Okul yönetimi şiddet olaylarını bastırıp ortadan kaldırmak için sert bir tutum içine giderse bu okul iklimini olumsuz etkileyecektir. Bunun, danışma hizmetlerinin olduğu yönlendirici süreçler devreye sokulmalıdır (Schroeder 2005).

Okullarda hem örgüt iklimini hem de onu kapsayan örgüt kültürünü oluşturup yaşatmak için kullanılan önemli araçlardan biri de öğrenci etkinlikleridir (Wren, 1999). Öğrenci etkinlikler öğrencilerin sosyal beceriler ve insani özellikler kazanmalarını sağlayacak şekilde düzenlenirse okul iklimine katkısı büyük olacaktır. Ayrıca bu etkinliklerden hem ders içinde öğrenmeye katkı sağlamak amacıyla hem de ders dışında diğer becerilerin kazanılması amacıyla faydalanılabilir. Ders içi etkinlikler ilgi uyandırıcı nitelikte olmalı ve öğrencileri motive edebilmelidir. Yaş grupları ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak etkinlikler sonunda amaca ulaşıldığında yine motive edici olarak ödüller de verilebilir (Renchler, 1992).

Okulun en önemli amaçlarından biri topluma ve kendisine faydalı bireyler yetiştirmektir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Bu amaca ulaşmada okullar aktif olmalı ve öğrencileri de aktif kılmalıdır. Mondhart (1995)'a göre, okul etkinlikleri öğrencilerin enerjilerini bu yönde sarf etmelerini sağlayarak okulda şiddet olaylarının önüne geçecek ve okul iklimine bu getirisiyle de katkı sağlayacaktır. Ders dışı okul etkinlikler toplum yararına kampanyalar düzenleme, sosyal kulüplerde bulunma, spor faaliyetleri, müzikli yarışmalar, okulda düzenlenecek törenlere katkı sağlama şeklinde olabilir ve işbirliği, takım ruhu, ortak çalışma prensibi, ortak amaç belirleme, liderlik, hoşgörü ya da yetenek geliştirme gibi becerilerin kazandırılmasını sağlayabilir.

Pritchard, Morrow ve Marshall (2005) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerden okulunu, okul etkinliklerini yazarak anlatmaları istenmiştir. Bir öğrencinin notu şu şekildedir; *“Okulumu benim için farklı ve özel kılan çok şey var. Bu okulda öğretmenler, yöneticiler ve danışmanlar gerçekten iyi ve kibar insanlar. Okul kantininde güzel yiyecekler bulabiliyoruz. Kantin sorumlusu bize çok nazik davranıyor. Ayrıca okulumun güvenli bir yer olduğunu düşünüyorum. Fiziksel eğitim programımız çok iyi. Öğretmenlerimiz her zaman destekleyici ve naziktir. Olumlu davranışlar gösterdiğimizde öğretmenlerimizde övgü alırsız. Bizden bazı istenenleri yapamıyoruz ama öğretmenlerimiz bize anlayışlı davranarak yapabileceğimize inanıyorlar. Okula bu sene bizi motive etmek içi iyi bir konuşmacı geldi. Okulumu güzel kılan burada yazamadığım daha birçok şey*

var.” Bu sözler amaçlara uygun iyi planlanmış etkinliklerin ve pozitif davranışların öğrenci üzerindeki etkisini göstermektedir.

Yönetici tutum ve davranışları sık sık araştırmalara konu olan kavramlardandır. Bu araştırmaların temel amacı ise görece etkili olan ve olmayan okullar üzerinde ki etkilerinin saptanabilmesidir. Okul iklimi oluşturma ve geliştirmede en önemli unsur okul yöneticidir. Okul yöneticisi okul iklimini çok iyi bir şekilde planlarsa örgüt başarısını sağlayacaktır (Bucak, 2002). Ayrıca öğrenci başarısını sağlamakta okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Bunu başarmak için okulun tüm katılanlarının desteğini alarak okul iklimini geliştirmeli, pozitif öğrenme ortamlarını düzenlemeli ve öğrencilerin başarabileceğine inanmalıdır (Renchler, 1992). Bu bağlamda okul yöneticilerine çok iş düşmektedir. Pozitif bir iklim oluşturma yolunda güçlü, kararlı ve mücadeleci olmak durumundadırlar. En sıkıntılı dönemlerde bile okul yöneticisi güçlü olmalıdır. Okul iklimini korumak için istikrarlı duruşunu bozmamalıdır. Diğerlerini de başarıya inandıracak enerjiye sahip olmalıdır. (Fullan, 2002).

Okul iklimi, öğretmenleri ve öğrencileri büyük ölçüde etkiler. Pozitif bir okul iklimi ise akademik başarıyı, öğretmen adanmışlığını ve sağlıklı iletişimi de pozitif yönde etkiler. Öğrenciler ve öğretmen arasında kurulmuş nitelikli ilişkiler öğrenme ortamının etkililiğini büyük ölçüde sağlar. Ayrıca öğrencilerin sosyal gelişimlerine de katkı getirir ve böylelikle okul ikliminin pozitif nitelikler kazanmasında işbirliği de kurulur (Opdenakker ve Damme, 2006). Hargreaves (1994)’a göre okul ikliminin büyük bir bölümü sınıf etkinliklerinin ve öğretmen gayretinin oluşturur. Öğretmenlerin gayret ve özverileri, ders dışında öğrencilerle ilgilenmeye fazladan zaman ayırmaları, öğrencilere ve velilere pozitif davranarak pozitif duygular yetiştirmeleri iklimin de pozitif olmasına katkısı büyüktür (Akt: Solvason, 2005). Okulda olumlu bir iklimi mevcutsa, öğrenci öğretmen ilişkileri sağlıklı ve içtendir (Lam, Yim ve Tom, 2002).

Wilkins (2008)’in öğrencilerin kendi cümleleriyle okul iklimine ilişkin tespitlerde bulunduğu bir çalışmada James adlı bir öğrencinin okuluyla ilgili şunları yazdığına şahit olmuştur; " *Okulum bir harika. Burada herkes birbirine nazik davranıyor. Küçük bir okul olduğu için hepimiz birbirimiz tanıyoruz. Öğretmenler çok iyiler onlarla uzun vakitler sohbet edebiliyoruz. Öğretmenlerimizle samimiyiz ve birbirimize şakalar yapabiliyoruz. Buna çok seviniyorum.*" Bu öğrencinin okulu ve öğretmenleri ile ilişkileriyle ilgili söylediklerinden öğrenci-öğretmen ilişkilerin öğrenciyi sevindirmesinden ve okulda mutlu olmasından iklim üzerinde ki etkisi anlaşılabilir.

Başarının yordayıcısı olan okul iklimi tüm okul topluluğunu etkiler, aynı şekilde tüm okul paydaşlarının birlikte göstereceği gayretler de okul iklimini değiştirir ve geliştirir (Lee, 2004). Okul ve okul çevresi güvenliği öğrencilerin ve öğretmenlerin okula karşı tutumlarından, pozitif öğrenci davranışlarından, okul başarısına kadar birçok konuda büyük öneme sahiptir. Bu yüzden okul çevresinden kopuk olunmamalı, okul çevresi iyice tanınmalı ve okul çevresiyle iyi ilişkiler kurulmalıdır. Okul çevresi ile iletişim halinde olmak şiddet olaylarına karşı önleyici bir unsurdur (Ochoa, Lopez ve Emler, 2007). Bu sayede okul çevresi ile ilgili önemler alınırken probleme uygun yöntemler seçilebilir ve çevreden destek alınabilir. Okul ve çevre ilişkilerinin iyi kurulmasında en önemli sorumluluk koordinasyonu sağlaması bağlamında okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi okulu iyi gözlemlemeli ve okulu ile çevresi arasında kurulabilecek ilişkilerde faydalanabileceği kaynakları belirlemelidir (Deal ve Peterson, 1990). Petrus (2001) okulda yaptığı bir çalışmada gördüğü bir örnek olayla okul çevre ilişkisini anlatmaktadır: okulda artık yeni bir forma ihtiyacının olduğu gündeme gelmiştir. Okul yöneticisi formanın mavi renkte olmasına karar verir. Öğrenciler ise mavi renk bir forma istemez. Bu durumda formayı üzerlerinde taşıyacak olan öğrencilerinde görüşleri alınmalıdır. Aynı şekilde formaların ücretlerini karşılayacak olan ailelere de danışılmazsa olmaz. Ayrıca öğretmenler de çoğu veliyi tanıdığı için formaların nereden ve en uygun ne kadara alınabileceğini bulabilirler. Böylelikle alınacak kararlardan etkilenen ve kararları etkileyecek olanların fikirlerinin iklim üzerinde ki etkisi tahmin edilebilir. Herkesin bu karara katıldığı durumda ki kurallara uyum ile kararın dayatıldığı durumda ki uyum iklimi uzun süre olumsuz yönde etkileyecektir.

Öğrenci-öğretmen temasının en sıcak ve en yoğun olduğu; eğitim-öğretim işinin mutfağı ve başarı konusunda birçok araştırmanın konusu aslında sınıflardır. Sınıflar da küçük topluluklar olduğu için kendilerine özgü işleyişleri ve dolayısıyla ayrı ayrı birer iklimleri vardır. Sınıf iklimleri okul iklimini önemli ölçüde etkiler. Bu yüzden sınıf iklimi okul iklimini destekler nitelikte olmalıdır. Sınıf içerisinde ki demokratik, sevecen, adil, coşkulu ve pozitif uygulamalar sınıftan taşarak okul uygulamalarının paydaşları olmalıdır. Adward ve Terrel (1994) sınıf yönetiminin okul iklimi üzerinde ki etkisi kabul edip, pozitif bir okul iklimi sağlamak için sınıfta neler yapılabileceğinden bahsetmiştir (Akt: Bosworth, 2000). Sınıfta, sınıf öğrencilerinin birbirlerini ve öğretmenlerini daha iyi tanıyabilmeleri için, kendileri için anlamlı olan tecrübelerini, nelerden hoşlanıp nelerden hoşlanmadıklarını, bazı olaylara nasıl yaklaştıklarını anlatabilecek yazılı etkinlik yapma

saatleri ayrılmalıdır. Öğretim programı ve dersler öğrencilerin bireysel farklılıkları ve sınıfın genel özellikleri göz önünde bulundurulacak şekilde uyarlanmalıdır. Sınıf içi etkinliklerin seçiminde ve uygulanmasında ya da sınıf toplumunun yaşadığı olaylara karşı nasıl hareket edileceğinin belirlenmesinde öğrencilerin fikirleri alınmalı her öğrencinin katılımı sağlanmalıdır. Örneğin bu katılım düzenli sınıf toplantıları yapılarak sağlanabilir. Öğrencilere birer rakipmiş gibi değil birlikte gelişen ve büyüyen sınıf toplumunun birer üyesi gibi davranılmalıdır. Yalnızca akademik olarak iyi öğrenciler üzerinde durulmamalı ve her öğrencinin kapasitene uygun başarı hedeflenmelidir. Öğrenci ilişkileri sınıf yemekleri, sınıf kutlamaları ve eve olumlu notlar gönderilmesi gibi sistemli ve planlı etkinliklerle desteklenmelidir. Derslerin özellikle giriş bölümlerinde dikkat çekme yöntemlerine başvurulmalı ve içerik tüm öğrenciler için anlamlı kılınmalıdır. Etkinliklerde öğrenciler ile iletişim kurulurken sen-ben dilinden kaçınılmalı biz ve bizim gibi çoğulcu şekilde hitap edilmelidir. Öğretmenler gibi öğrencilerin de sınıf içi ya da sınıf dışı etkinlik ve görevlerde birbirlerini desteklemesi ve cesaretlendirmesi sağlanmalıdır. Sınıf içi sosyal davranışlara ve çatışmaların çözümüne tüm öğrenciler katılmalı ve neler yapılabileceği konusunda fikir bildirmelidir. Sınıfa yeni gelen öğrencilere oryantasyon etkinlikleri ile tanıtımlar yapılmalı ve uyum sağlayabilmesi için öğrenciler görevlendirilmelidir. Sınıfta öğrencilerin önemsendiğini, ilgi odağının kendileri ve öğrenmeleri olduğunu hissettirmek için öğrenciler ile bire bir iletişim kurulmalı, anlatımlar vurgu ve tonlamalarla zenginleştirilmeli, seçilen örnek olaylar tiyatral bir biçimde gösterilmelidir. Her yıl sınıf düzeyi değiştiğinde, öğrencilerin değişen ihtiyaçları ve istekler doğrultusunda sınıf kuralları ve amaçları yeniden belirlenmelidir. Derste kullanılacak araçlar-gereçler ve örnekler ve etkinlikler öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre belirlenmelidir. Sınıfın günlük işleri gerekirse nöbet usulüyle her öğrenciye sorumluluk vererek ve iş takibi alışkanlığı kazandırılarak yürütülmelidir. İlişkilerde saygı temele alınmalı, saygıya dayalı bir disiplin anlayışı benimsenmelidir. Sınıfa övgü ifadeleri kullanılacaksa bu sıradan olmamalı, özenli ve anlamlı olmalıdır. Öğrenciler hata yaptıklarında önce hatalarını fark etmeleri sağlanmalı ve hatalarını düzeltme fırsatı verilmelidir, daha sonra hatasını düzelten öğrenciler ödüllendirilmelidir. Yeni konu başlangıçlarında ünite boyunca öğrencilerin neler öğreneceği, nasıl beceriler kazanacağı ve bunlardan günlük yaşantılarında nasıl faydalanabilecekleri anlatılarak öğrenme heyecanı kamçılanmalıdır. Çalışma, ödev ve görevlerde kriterler öğrencilerinde fikirleri alınarak iyi bir şekilde oluşturularak belirsizlikler ortadan kaldırılmalı ve açıkça belirtilmelidir. Sınıf kuralları belirlenirken tüm öğrencilerin katılımları sağlanarak fikirleri alınmalı, yeni

kurallara ihtiyaç doğduğunda sınıf toplantılarıyla yapılmalıdır. Dersler öğrencilerin yaşına uygun esprili öğelerle süslenmeli öğrenci ilgisi uyanık tutulmalıdır. İyi bir sınıf yönetimi için öğretmenin mesleki yeterliliğe sahip ve motivasyonu yüksek olması gerekir. Pozitif bir okul iklimi oluşturulmak isteniyorsa öğrencilerin çekirdekten yani sınıf uygulamalarından yetiştirmeye başlanmaları gerektiği unutulmamalıdır.

Eğitim-öğretim faaliyetleri temelde öğrenci-öğretmen ilişkisine dayanır. Sistemik eğitim-öğretim işi tarihte önce sadece öğrenci-öğretmen iletişimiyle başlamış, daha sonra artan ihtiyaçlar ve sayılar doğrultusunda daha çok öğrenciyle sürdürülmeye devam etmiş ve sonunda okullaşma dediğimiz alanda uzman öğretmenlerce belli kriterlere göre bölünmüş sınıflarda planlı ve programlı halde profesyonel bir biçimde yürütülür hale gelmiştir. Bu süreçte işi sadece öğretmenlerin yürütmesi yeterli olmamış yöneticilik de kaçınılmaz olmuştur. Ancak içinde bulunduğumuz teknolojik çağda toplumda olduğu gibi okullarda da artan ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir gruba ihtiyaç duyulur hale gelmiştir. İşte bu grup rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verenlerdir (Poyraz, 2006). Danışman öğretmenler öğrenci kişilik hizmetleriyle öğrenmenin sağlanmasına çalışmaktadırlar (Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008).

Okullarda rehber öğretmenler öğrencileri iyi tanıyarak, onların sıkıntılı durumları nasıl aşabilecekleri konusunda yol göstererek, problemleri davranış daha meydana gelmeden öğrencilerle görüşerek ve onların paylaşımların samimiyetle dinleyerek koruyucu ve önleyici bir görev üstlenirler (Omay, 2008). Ayrıca öğrencilerin güçlü yanlarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine de yardımcı olarak başarılı olabilmelerine katkı sağlarlar (Tan, 1992). Üstlendikleri görevlerle okul ikliminin istikrarlı bir şekilde gelişmesine yardımcı olurlar. Öfke yönetimi öğretmek, problem çözme becerileri kazandırarak, arabuluculuk yaparak, akran baskısıyla baş etme yollarından haberdar ederek, kişisel sınırları korumakta rehberlik ederek, hayır diyebilmenin önemini kavratarak, kendini ifade edebilme becerileri geliştirmeyi sağlayarak öğrencileri daha sağlıklı davranışlara ve daha pozitif iklime taşıyabilirler.

2.4. Eğitim Yönetimi ve Pozitif Psikoloji

Okul yönetimi ve pozitif okul yönetimi arasındaki ilişkiye girebilmek adına, pozitif psikolojiden ve eğitim yönetiminde etkili olan düşünce tarzlarından bahsetmek ve pozitif psikolojinin eğitim yönetimi alanına girerek çalışma alanı olan okullar için sunduğu pozitif kavramları incelemek faydalı olacaktır.

Psikoloji bilimi insanların davranışlarının nedenlerini derinlemesine araştıran bir bilimdir. Psikoloji önceleri sadece toplumun farklı olarak gördüğü, diğer bir deyişle psikolojik rahatsızlıkları olan bireylerle ve onların davranışlarının altında yatan sebeplerle ilgilenmekteydi (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2008). Böylelikle psikoloji denilince akla sadece problemlili bireyler ve davranışlarıyla ilgilenen bir tedavi yöntemi gelmekteydi. Ancak zamanla psikolojinin sadece tedavi amaçlı kullanılması tepki çekmeye başlamış, değişen toplumsal ihtiyaçlarla psikoloji de "insanların yaşamını daha anlamlı ve verimli kılmak" ve "insanlardaki potansiyeli açığa çıkarmak" gibi iki önemli amaçla daha işe koşulmaya başlanmıştır (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Bu iki amacın konulmasıyla temelleri insancıl akıma dayanan pozitif psikoloji kavramı gündeme gelmeye başlamıştır. Rogers (1947, 1959), Maslow, May ve Fromm gibi insancıl psikoloji (fenomenoloji) olarak tanınan akımın öncüleri olan yazarlar pozitif psikolojinin temellerini atan çalışmaları yapmış ve son yıllarda pozitif psikoloji Seligman (1999) ile tanınır hale gelmiştir (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013).

Pozitif psikoloji insanın psikolojik, biyolojik ya da kültürel sermayesini tam anlamıyla kullanarak yaşayabilmesi için derinlemesine ve farklı açılardan incelemeler yapar (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Buna göre psikoloji ise yalnızca patoloji, psikolojik yetersizlikler ve hastalıklar konusunda çalışan bir bilim değildir. Ayrıca psikoloji insanların gizil güçleri ve toplumda saygın ve iyi ilişkiler içinde yaşamayı sağlayacak davranışlarla da ilgilidir. Pozitif psikoloji de sıradan insanlarla ilgilenerek onların gizil güçlerini ortaya çıkarmalarına ve erdemli davranışlar geliştirmelerine yardımcı olan bir disiplindir (Sheldon ve King, 2001). Ayrıca pozitif psikoloji bireylerin, toplumların ya da örgütlerin işlevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmelerini sağlayarak, gelişim gösterebilmeleri için optimum koşulları oluşturarak ve süreçleri inceleyerek insanın ve toplumun refahını sağlamaya çalışan bir alandır (Gable ve Haidt, 2005). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, pozitif psikolojinin çalışma alanı "bireylerin güçlü yönleri, erdemleri ve potansiyelleri" dir. Pozitif psikoloji insanların hayatı yaşamaya değer bulmaları için uğraşır, onların nasıl mutlu bir yaşam sürebilecekleri ile ilgilenir ve psikolojik anlamda sağlıklı olmalarını sağlayan faktörleri inceler (Kennon, 2006). Diğer bir deyişle pozitif psikoloji sorunlarla ve kaynaklarıyla ilgilenmekten çok insanın gidişatının nereye olduğu sorusuna cevap arayan bir psikoloji disiplini.

Pozitif psikoloji üç aşamada ele alınabilir, bunlar; "bireysel olarak önem verilen tecrübeler, bireye ait pozitif nitelikler ve genel anlamda bireylerin toplumun iyi ve erdemli

birer üyesi olmaları" dır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Kişisel olarak önem verilen tecrübelerle; geçmiş, içinde bulunduğumuz zaman ve gelecek yaşantılar için pozitif duygular beslemekten bahsedilir. Bireye ait pozitif niteliklerle; bireyin iletişim becerisi, kararlı olma, kendini onarma gibi olumlu olarak kabul gören niteliklerden bahsedilir. Son olarak bireyin toplumun iyi erdemli birer üyesi olması ile toplum içinde uyumla ve memnuniyetle yaşaması sağlayacak nezaket, hoşgörü ya da etik/ahlaki değerlerden bahsedilir. Bu açıdan bakıldığında pozitif psikoloji, psikolojide önceleri göz ardı edilmiş sıradan insanın nitelikleri, yaşantıları ve gelişimi konularına yönelmiştir (Friedman, 2008). Buna göre pozitif psikolojiyi benimseyen ve açıklamaya çalışanlar daha mutlu bir hayat bulduklarını söylemezler (Peterson ve Park, 2003). Aksine pozitif psikoloji, çözüm arama evresinde farklı ve umut vaat eden bir yol önermektedir. (Beard, 2008). Pozitif psikoloji hatalı davranışlardan doğru davranışlara ya da zayıf olma halinden güçlü yanlarını ortaya çıkarma haline yönelen davranışların incelenmesidir (Hoy ve Tarter, 2011). Pozitif psikolojinin belirlediği amaçlar nadiren psikolojik rahatsızlıklarla ilgilidir, ancak çoğunlukla bireyin toplumda yer aldığı tüm sosyal gruplarda hem memnuniyetle yaşamını sürdürmesi hem de başkalarının memnuniyetine katkıda bulunması ile ilgilidir. Birey gerek ailesinde gerekse çalışma ortamında hoşgörüsü, iletişim becerileri, nezaketi ve iyi bir örgütsel vatandaşlık niteliği ile katılır. Birey girdiği ortamlara bu pozitif nitelikleri ile umut ve gelecekte olumlu beklenti içinde olma gibi pozitif bakış açısını da taşır. Bireyin girdiği eğitim kurumunda, spor salonunda, sağlık kuruluşunda ya da arkadaşlık ortamında onu sarmalayan pozitif psikolojinin etkisindedir. Başka bir deyişle pozitif psikoloji eğitim psikolojisi, sağlık psikolojisi ve sosyal psikoloji gibi psikolojinin birçok dalını etkiler (Craven ve Bodkin-Andrews, 2006).

Eğitim yönetimi alanının mevcut durumunun anlaşılabilmesi için geçmişten günümüze alanda neler yapıldığının bilinmesi gerekir (Papa, 2009). Dahası geçmişten günümüze kuramda ve uygulamada alana katkı sağlayan ve bulgularıyla yoğuran birçok çalışma yapılmıştır. Eğitim yönetiminde pozitif psikolojinin yer bulması, uygulanması ve etkilerinin tartışılabilmesi için eğitim yönetimini ve üzerinde hâkimiyet kuran akımları kısaca incelemek faydalı olacaktır.

Eğitim yönetimi denince akla öncelikle eğitim sistemleri ve uygulama alanı olan okullar gelmelidir. Çeşitli kaynaklarda eğitim yönetimi alanının farklı disiplinlerden faydalandığından bahsedilse de, genel kaynağın işletme bilimi olduğu açıkça görülebilmektedir (Aydın, 2010). Aydın (2010)'a göre işletme, yönetim olarak kabul

edilmekte ve insanı önemsemeyen, duygusuz ve anlamsız söylemlerden oluşmaktadır. Ancak eğitim yönetimi herhangi bir örgüt yönetiminden farklıdır. Her ne kadar pozitivist bakış açısı özellikle sosyal bilimlerin alan için bir zayıflık olduğunu varsaysa da, eğitim yönetimi birçok disiplinden özellikle sosyal bilimlerden beslenen disiplinlerarası olma özelliği taşıyan bir bilimdir. Oysa sosyal bilimler bir zafiyet değil tam anlamıyla insani olarak nitelendirilebilecek bir güç kaynağıdır. Sosyal bilimlerin güç kaynağı ise bilimselleşmiş, evrensel nitelik taşıyan ancak icra edildiği bölgede de bir anlamı olan, boş görülmeyen, sıkıcılıktan uzak ve icra edildiği topluma ayak uyduran bilgidir (Balcı ve Apaydın, 2009).

Eğitim yönetimindeki kuramsal akımlar ilk olarak Amerika'da doğmuştur. Alan öncelikle 1950'lerde dernekler ya da vakıflar gibi üniversite bünyesinde olmayan topluluklarca çalışılmaya başlanmıştır (Orlosky, McCleary, Shapiro ve Webb, 1984; Hanson, 2003). Bu toplulukların yaptığı çalışmalar eğitim yönetiminin bilim olma serüvenindeki ilk önemli çalışmalardır. Bu çalışmalardan önce ise alan diğer alanlardaki gelişmelerin takibindeydi (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Dahası bu dernek çalışmalarla eğitim yönetimi kuram hareketinin başladığı kabul edilmektedir. Hoy ve Miskel (1987)'e göre eğitim yönetimi çoğunlukla kamu yönetimindeki bilgi ve gelişmelerden etkilenmekteydi. Kamu yönetimi ya da işletme yönetimi gibi diğer yönetim bilimlerinde de klasik yönetim yaklaşımı, sistem yaklaşımı, insan ilişkileri yaklaşımı ve davranış bilimi yaklaşımları dönem hâkimiyet kurmuştur. Onların etkisi altından bahsedilen eğitim yönetimi de yine aynı yaklaşımlardan etkilenmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 1996). İlk kuramsal çalışmalar başladığında daha çok gelenekçi, akılcı ve pozitivist bakış açılarından yoğunlukla faydalanılmıştır. Bu dönemde araştırmalar genellikle mantıksal pozitivistlik ölçütleri dâhilinde gerçekleşmiştir. Bu yüzden alanda genellikle başvurulan maddeci bit tutumla çalışmaları yürütme geleneği göre bilgi tüm çevre koşullarında ayrıştırılarak önce elle tutulur hale getirilir ve somut nitelik kazandırılır daha sonra sayısallaştırılarak izlenebilir ve ölçülebilir hale getirilir. Böylelikle eğitim yönetimi de pozitivist bir yaklaşımla, eğitim süreçlerini eğitimin izlenebilir ve nicel özellikleriyle anlatmayı uygun bulmaktadır. Sosyal olgular bile pozitivistlerce sayısallaştırılabilir olarak görülür ve böylelikle daha kolay anlaşılır hale geleceğini iddia ederler. Aynı şekilde sosyal gerçeklere ya da olaylara da aynı bakış açısı ile yaklaşırlar (Firat, 2006). Neo-pozitivizm olarak adlandırılacak ve 1970'li yıllarda dikkatleri çekmeye başlayacak "yorumlayıcı, eleştirel, bilişsel, simgeci ve kültürel kuramlar" gündeme gelene kadar eğitim yönetimi

pozitivizmin hâkimiyeti altında kalacaktır (Willower ve Forsyth, 1999). Artık ilişkiler neden-sonuçtan farklı boyutlarda da ele alınmaya başlamış; sosyal gerçekler, sosyal olaylar ya da sosyal olguların basitçe ölçülemeyeceği, bunlarda tek bir doğrunun kabul edilemeyeceği fikri benimsenmeye başlamıştır. Eğitim yönetimi gibi insan unsurunu merkeze alan bir alanda nesnelliğin bu kadar fazla yer almasını eleştirerek pozitivizmi yetersiz bulan Thomas B. Greenfield 70'li yılların başlarında çalışmaların yorumlamacı ve öznel bir yaklaşımla yapılması gerekliliğini kayda değer şekilde ilk dile getirenlerden olmuştur. Okullar girdisi-çıktısı, tüm sermayesi insan olan örgütlerken insanın yok sayılmasının kabul edilemeyeceğini belirterek nesnelliğin eksik kalacağını okullara öznellekle yaklaşılması gerektiğini savunmuştur (Willower ve Forsyth, 1999). 1990'lara kadar alanda süreç nesnelliği eleştirerek insan ögesinin önemine vurgu yaparak dönüşüm sağlamaya çalışarak işlemiştir. Dönüşüm çabalarının sürmesiyle birlikte insanı merkeze alan yaklaşımlar gelişime ve daha çok benimsenmeye devam etmiştir. Bu bağlamda günümüzde alanı üzerinde hâkimiyet kurmaya başlayan postmodern düşünceler ve onlara bağlı ortaya çıkan fikir akımları olmuştur (Mullen, 2006). Kısaca eğitim yönetiminde kuramların tarihine bakıldığında öncelikle 50'li yıllarda pozitivizme dayanan "teori hareketi" etkili olmuş, 70'ler de tamamen teori hareketini eleştirir nitelikte "yorumlamacı yaklaşım" dan söz edilir olmuştur. Hatta bu ikisi arasında bilgilerin nesnel mi, öznel mi olması gerektiği ya da ölçülebilir mi yorumlanabilir mi görülmesi gerektiği konusunda ki savaş alanyazında "paradigma savaşları" olarak adlandırılarak eğitim yönetiminin kuramlar tarihine girmiştir (Lutz, 2000; Willower ve Forsyth, 1999; Oplatka, 2007).

Eğitim yönetimi alanında Türkiye'de üretilen bilgiler ise genellikle eğitim yönetiminin kendisini anlamaya yönelik çalışmaların yürütülmesiyle olmuştur. Alanı anlamaya çalışırken elde edilen bilgilerin ölçülebilir nicel veriler olarak kodlanması ve çözümlenmesi alanın pozitivizmin etkisinden çıkamamasına neden olmuştur (Aydın, Erdağ ve Sarier, 2010). Aydın (2004) kullanılan tekniklerin tek boyutlu, tek disiplinli oluşunu ve bilgiye nesnel bir açıdan yaklaşması eleştirmiş, bazı ölçülemez nitelik taşıyan öznel ve bireye özgü bakış açısına sahip sosyal bilimlerden eğitim yönetimi alanında neden yararlanılmadığı sormuş ve nicel ve genel veriler olmayışının alanda güvensizlik mi yaratacağının yoksa tekdüzelik mi kattığının düşünülmesini istemiştir. İnsan doğasında ki özgünlüğün reddedilmesi aslında eğitim yönetiminin insan unsurunun biricikliğinden uzaklaşmasına yol açmıştır. Bu yabancılaş alanda yürütülen çalışmalarda da gözlenebilmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında genel olarak okulların

amaçlarına ulaşmasına engel olan ve verimli çalışmasına ket vuran stres, çatışma, psikolojik şiddet, yabancılaşma, tükenme gibi sorunların tespiti, çözüm yolları ve muhtemel zararları üzerinde durulduğu görülmektedir (Demir, 2011). Ancak günümüzde gelişen teknoloji ile eğitim kurumları bilgi kaynağı olmaktan çıkmış toplum, çalışanlar ya da öğrenciler için farklı bir anlam ve boyut kazanmaya başlamıştır. Artık bu kurumlarda bireylere tek tek değer verilmeli her birinin güçlü yanlarının keşfedilmesine dönük çalışmalar yapılmalı ve bireyin bundan yararlanmasına çalışılmalıdır. Bireylerin güçlü yanlarının yeteneğe evrilmesi süreçlerinin işe koşulması gerekmektedir. Artık günümüzde bu bağlamda olumlu gelişmeler de olmaktadır. Bireylerin tükenmişlikleri ya da örgütsel adalet-adaletsizlik gibi olumsuzluğu ya da eksikliği arayan çalışmaların yanı sıra “iyi olma, dayanıklılık, iyimserlik, umut, gelişme, akış ve anlamlılık” gibi pozitif araştıran bunun sonuçlarını arayan çalışmalar da öne çıkmaya başlamıştır (Demir, 2011). Bu gibi çalışmaların alanyazında eksiklere, olumsuzluklara ya da verimsizliğe odaklanan çalışmaları dengelemesi beklenmektedir. Böyle bir ortamda çalışanların olumlu duygu ve davranışlarına odaklanan pozitif psikoloji yaklaşımı adeta aranan kan olmuştur.

Pozitif psikoloji ışığında yapılan araştırmalar, daha fazla güdülenmiş insan kaynağına, güçlü bir örgüt kültürüne ve olumlu yönetim politikalarının benimsenmesine katkı sağlamıştır (Esen, 2011). Pozitif örgütsel bilim, insanlık durumunu iyi anlama açısından geleneksel bilimden ayrılmaktadır (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003). O öncelikle olumlu sonuçlar, olumlu süreçler ve örgütler ile çalışanların özellikleri ile ilgilendirir. Pozitif psikoloji ışığında yapılan araştırmalar, insan kaynaklarının nasıl motive olacağı, ortamda nasıl mutlu olacağı, doyumun ya da memnuniyetin nasıl sağlanacağı ile ilgilenmiş bu konuda yönetimin nasıl bir yaklaşım benimsemesi gerektiği, olumlu yönetsel davranışların hangileri olduğu, olumlu bir örgüt iklimi ya da onu kapsar nitelikte kültürünün nasıl geliştirilebileceği ve sürdürülebileceği, örgütte ilişkilerin hangi boyutta olacağı gibi uygulamaya dönük çeşitli sorulara cevap aramış ve alanda etkili olmuştur (Esen, 2011). Örgütlerde pozitif davranışların ve sonuçlarının araştırılması pozitif örgütsel bilim olarak adlandırılmış amaçları ve uygulamalarıyla bugüne kadar süregelen bilimden farklı olduğu ortaya çıkmıştır (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003). Pozitif psikoloji sıradan ve tek boyutlu bir kuram olmanın ötesine geçmiş akış, mükemmellik, esneklik dayanıklılık gibi bireylerin sahip olabileceği erdemler ve kavramları içine almaktadır. Pozitif psikoloji insanın psikolojik sermayesi vurgu yapmakta ve sadece onun iyi oluşu ve memnuniyeti hedeflendiğinde bile sinerjik bir getiri olarak örgütlerin ve dahi toplumların da refah

duygusu yaşayarak iyi olabileceğini savunur. Pozitif psikoloji kuramsal söylemlerini netleştirmeye çalışmakta ve hala gelişmektedir. Eğitim yönetimin pozitif psikolojinin örgütsel yaşam üzerindeki olumlu etkilerinin incelenmediğini söylemek mümkün değilse de ses getirecek biçimde üzerinde durulmadığı söylenebilir (Hoy ve Tarter, 2011).

2.4.1. Eğitim Yönetimi İçin Pozitif Psikoloji Konuları

Pozitif psikoloji ve eğitim yönetimi ilişkisi araştırmalarda ilgi odağı olmaya başlamıştır (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Pozitif psikolojik öğretilerin aslında eğitim yönetimi alanına iyi uyum sağlayacağından, alana yenilikler katabileceğinden bahseden ve bu ikisinin ilişkisini olumlu bir bakış açısıyla inceleyenler Hoy ve Tarter (2011) olmuştur. Hoy ve Tarter çalışmalarında pozitif psikolojinin eğitim yönetimin uygulama alanı olan okullara da önerdiği pozitif erdemlerle ve örgütsel davranışlarla katkısının büyük olacağını savunmuşlardır. Buna ek olarak örgütlerde “etki, örgütsel güven, mutluluk, iyimserlik, zevk, nitelikli ilişkiler, esneklik, öznel iyi oluş, pozitif örgütsel davranış, akademik iyimserlik, hoşgörü” gibi kavramların araştırılmasının alana katkı sağlayacağını belirtmişler ve eğitim yönetimi için pozitif bir araştırma gündeminden bahsetmişlerdir. Cameron ve Spreitzer (2012)’de bu örgütsel davranışların yanı sıra onları uygulamaya geçirecek pozitif liderlik tarzlarını tanımlamıştır. Hoy ve Tarter’in açıkladığı gündeme ait kavramlar ve kısaca pozitif liderlik tarzları şöyledir;

Pozitif psikolojiyi eğitim yönetimine uyarlarken akla gelen ilk kavram hem bireysel hem de kolektif etkinliktir. Bireyler ve örgütler belirli bir faaliyeti gerçekleştirme yeteneğini, yani etkinliği ödüllendirirler. Başarı arzusu hem bireysel hem de örgütsel bir erdemdir ve bu insan olmanın temel bir özelliği olarak ortaya çıkar. Örgütler ve insanlar, eylemlerini amaçlı bir şekilde yönlendiren niyetler oluştururlar. Etkinlik çalışmalarını pozitif yapan, bireysel katılımcıların ve kurum kültürünün refahını artıran örgütsel hedeflerdir. Etkinlik, gelişim ve değişim için anahtar niteliğinde bir bireysel ve örgütsel kaynaktır (Bandura, 1997). Bilişsel, motivasyonel, duygusal ve karar süreçlerini etkileyerek çalışır. Pozitif etkinlik inançları, bireyin veya örgütün iyimser olup olmamasını etkiler. İyimser bireyler başarıya ulaşma çabalarında ısrarcı olacaktırlar ve iyimser kurumlar da hedeflerine ulaşmanın yollarını bulmak için aktif olarak araştırma yapacaklardır. Etkinlik inançları hedefleri ve arzuları, bireylerin ve kurumların kendilerini ne kadar iyi motive ettiklerini ve zorluklar ve sıkıntılarla karşı karşıya kaldıkları aşamadaki çabalarını etkiler (Bandura, 2006). Etkili örgütler hedeflerine ulaşır. Etkinlik, doğal olarak

olumlu bir teorik bakış açısıdır. Bir etkinlik kültürü oluşturma konusunda daha fazla şey bilinmelidir. Goddard ve arkadaşları (Goddard, 2001; Goddard, Hoy, ve Woolfolk Hoy, 2000, 2004; Goddard, LoGerfo, ve Hoy, 2004) kolektif etkinliği okulların örgütsel yapısı olarak kullanmada öncü olmuştur. İyimserlik, refah, ahlaki ve insani boyutlara odaklı olmakla kolektif etkinlik, savunulan pozitif psikolojik perspektife iyi uymaktadır. Umulduğu gibi, kolektif etkinlik ve başarı evrimi, okulun ve toplumun sosyal koşullarından bağımsız olarak birlikte ilerlerler (Goddard vd., 2000). Hala okullarda kolektif etkinlik ile ilgili araştırılacak çok konu vardır. Örneğin; Kolektif etkinlik öğretmenlerin ve öğrencilerin refahını katkı sağlar mı? Öz düzenlemeli öğrenmeyi kolaylaştırır mı? Okulda uyumuna katkıda bulunur mu? Okulda örgütsel vatandaşlığı geliştirir mi? Hem öğrenciler hem öğretmenler açısından bir tatmin duygusuna katkıda bulunur mu? Bu sorular pozitif bir bakış açısının zengin potansiyeli göstermektedir.

Örgütsel güven, eğitim yönetimi alanında son zamanlarda ilgi çeken bir diğer pozitif özelliktir (Bryk ve Schneider, 2002; Forsyth, Adams ve Hoy, 2011; Tschannen-Moran, 2004). Güven, hem bireyler hem de örgütler için önemli bir erdemdir. Ders çalışmayı sadece pozitif bir sonuç (Goddard, Tschannen-Moran, ve Hoy, 2001) olarak değil aynı zamanda pozitif dinamik (Smith, Hoy, ve Sweetland, 2001) bir süreç olarak da değerli kılar. Eğitim araştırmalarının tartışmasında genellikle somut olarak gözlenebilen durumlar araştırıldığı için erdem gibi daha soyut ve öznel kavramları kullanmak garip gelebilir, ancak örgütsel bağlamda erdemın özel bir anlamı vardır. Fazilet, hem iyi vatandaş hem de iyi örgütleri açıklar. Erdemli vatandaşlar meslektaşlarına yardım eder; bu örgütsel vatandaşlık içinde geçerlidir. Erdemli örgütler, paydaşlarına ve müşterilerine iyi olma yolunda yardımcı olurlar (Hoy ve Tarter, 2011).

Erdem kavramı bazı araştırmacılara eğitim yönetimi soyut kalacağı için olağandışı gözükebilir, ancak mutlulukla ilgili ne düşündükleri de merak konusudur. Mutluluk, erdeme benzer şekilde, bireylerin ve örgütlerin araştırılmasında özel bir anlama sahiptir. Bireyler kendilerine verilen anlamlı buldukları bir görevle duygusal olarak ilgilendiklerinde ya da bağlı hissettiklerinde, pozitif psikoloji kuramcılarına göre mutlu olarak nitelendirilirler (Peterson, 2006). Başkalarının refahına yönelmenin uzun vadede birinin kendi zevkine yönelmesinden daha tatmin edici olduğunun tespit edilmesi önemlidir, çünkü bu teorik olarak öngörülen şeyi ampirik olarak da doğrulamış olur (Peterson, 2006). Başka bir deyişle, eğlenmek, pozitif psikolojinin temel amacı değildir; aksine, başkalarına yardım ederek aslında kendine yatırım yapmış olup memnuniyet

bulmak itici bir güçtür. Mutluluk sadece psikolojide değil, ekonomi ve devlette de ciddi bir çalışma alanıdır (Bok, 2010). Hem bağlılık hem de duygusal yaklaşım, örgütsel çalışmalarda uzun süredir araştırılan kavramlardır (Hackman ve Oldham, 1976; Mowday, Steers ve Porter, 1979; Steers, 1977). Bu kavramları pozitif psikolojiye getirmek, kuramsal temelde onları yeniden araştırmaya açar (Hoy ve Tarter, 2011).

İyimserlik hem bireysel hem de örgütsel düzeyde etkinlik, güven ve akademik vurguyu birleştiren uygun bir yapıdır. Üç elementin her biri olası bir duyguyu ortaya koymaktadır. Etkinlik, okulun pozitif bir katkı sağlayabileceği inancıdır. Güven, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin öğrenmeyi teşvik etmek için işbirliği yapabileceği inancıdır. Akademik vurgu ise bu inançların yol açtığı bir davranıştır, yani odak noktası öğrenci başarısıdır. Bu nedenle, akademik iyimserliği yüksek bir okul, tüm katılımcılarının olumlu bir fark yaratabileceğine, öğrencilerin öğrenebileceğine ve akademik performansın sağlanabileceğine inandığı bir ortaklıktır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Gerçekten de araştırmalar okul performansı ile akademik iyimserlik arasındaki pozitif bağlantıyı desteklemektedir (Hoy ve diğerleri, 2006; McGuigan ve Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007). Akademik iyimserlik, ismini, bileşen özelliklerinin iyimserliği ifade ettiği ve böylelikle alâkalı olduğu inancıyla kazanır. Yönetici ve öğretmenlerin iyimser olmak için sebepleri vardır. Güçlendirilebilirler çünkü kendilerinin veya öğrencilerinin sosyal ve ekonomik faktörler tarafından tuzağa düşürülebileceğine inanmazlar (Hoy ve Tarter, 2011). Bahsi geçen kavramların birçoğu alanda sık sık çalışılan, açıklanan ve pozitif psikolojinin de eğitim yönetimine çok iyi uyarlandığı kanıtlayan kavramlardır (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013).

Pozitif psikoloji ve örgütsel davranış çalışmalarından çıkan bazı yeni kavramlar vardır. (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Zevk kavramı bunlardan biridir. Bir kişinin dinamik bir şekilde, umut ve heyecanla yaşama bakışı açısını irdeleyen bir kavramdır (Peterson, Park, Hall ve Seligman, 2008). Şu ana kadar incelenen tüm kavramlardan farklı olarak zevk, işe zevk arayışı olarak bakma fikri ile ilişkilendirilmiştir; dahası zevk, iş doyumunu ve genel yaşam doyumunu öngörmüştür. Peterson ve meslektaşlarının (2008) çalışmalarından açıkça anlaşılan şey, pozitif özelliklerin tümünün – zevk, işe bir arayış olarak yönelme, iş doyumunu - tanımlanabilir ve örgütler için arzu edilir sonuçlara sahip olmasıdır. Okullar böyle araştırmalar için doğal bir ortamdır. Zevk, yöneticilerin ve öğretmenlerin davranışlarını incelemekte önemli bir özelliktir (Hoy ve Tarter, 2011).

Öğretmenlerin günlük çalışma hayatının temelini başkaları ile kurduğu kişisel ilişkiler oluşturmaktadır. Nitelikli ilişkiler insanlar arasında karşılıklı farkındalığın ve önemli etkileşimin olduğu dinamik bir temas olarak tanımlanabilir (Dutton ve Heaphy, 2003). İlişkilerin kalitesini anlamak, insanların çalıştığı örgütlerde neden ve nasıl geliştiğini anlamak için çok önemlidir. Nitelikli ilişkiler, duyguların çok iyi aktarılması, gerginliğe dayanma yeteneği ve yanlış anlaşılma baskısını ortadan kaldıran açıkça paylaşımda bulunulabilen bir iletişim ile karakterize edilir. İletişimin kalitesi ne kadar yüksek olursa, roller de o kadar net, ilişkilerde ki otantiklik o kadar fazla olur ve bu bilgiler kurum içinde daha etkin bir şekilde taşınır. Nitelikli ilişkiler okul katılımcıları arasında zengin ve örgütsel olarak değerli bir değiş tokuş anlamına gelir (Hoy ve Tarter, 2011).

Esneklik kavramı örgütlerin ya da bireylerin zor şartlar altında nasıl değişikliklere uğrayarak bu şartlarla baş ettiği ile ilgilenen bir kavramdır (Sutcliffe ve Vogus, 2003). Esneklik ile güç koşullar ortaya çıkmadan gösterilmeyen bir davranış olduğu için diğer pozitif örgütsel davranışlardan ayrılır. Buna göre esneklik, güç koşullara bir tepki olarak ortaya çıkar ve bir objenin esnek olması gibi bu koşullar altında kırılıp dağılmamayı, bu koşullarla baş edebilmeyi temsil eder (Akdağ ve Yüksel, 2010). Sutcliffe ve Vogus (2003), oldukça esnek organizasyonları, değişen koşulları sürekli olarak öğrenen ve onlara pozitif olarak adapte olan örgütler olarak tanımlamaktadır. Weick ve Sutcliffe (2007) esnek bir örgütün genelinde rahat bir bilgi akışına ve işlerin ne kadar iyi gittiğini araştırmak için sürekli bir alışkanlığa sahip olduğunu ileri sürmüştür.

Öznel iyi oluş kişinin kendi hayatı ile ilgili belirli görüşlere sahip olmasıdır (Hybron, 2000). Öznel iyi oluş kavramı üç boyutta ele alınır; bunlar, kişinin hayatı hakkında olumlu duygulara sahip olması, olumsuz duygulara sahip olması ve hayatından doyum elde etmesidir. Bu boyutlar arasında kişinin öznel iyi oluşa sahip olarak kabul edilebilmesi için hayatından memnun olması ve doyuma ulaşmış olması gerekir (Diener, 1984, 2001; akt: Eryılmaz ve Ercan, 2011).

Örgütsel davranış bireylerin örgüt içinde gösterdiği davranışlar tanımlanabileceken pozitif örgütsel davranış, çalışma hayatının çalışanlara optimum koşulların sunabilmesi için örgüt üyelerini en iyi şekilde anlamak ve onların kapasitelerinden üst düzeyde yararlanmak adına yürütülen çalışmalardır (Luthans, 2002)

Okulların hedeflediği tüm pozitif kazanımların yanı sıra aslında okul başarısını ölçmekte bir kriter olarak kabul edilen öğrencilerin akademik başarısı da son derece

önemlidir (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserlik kavramı bu başarının elde edilebilmesi için tüm okul katılanlarının desteğinin alınması ve başarının elde edilebileceğine ilişkin umutlu ve iyimser olma halidir. Başka bir tanıma göre ise akademik iyimserlik hem öğretmenin mesleğiyle ilgili kendine güvenmesi hem de içinde bulunduğu zor şartlara (ekonomik, ailevi vb.) rağmen öğrencinin başarıya ulaşabileceğine inanması ve aynı okulda bunun daha öncede başarıldığını kabullenmesidir (Kirby ve DiPaola, 2011).

Hoşgörü insan ilişkilerinde insanların birbirlerini belli düzeyde tolere edebilmesidir, başka bir deyişle belirli ölçüler dahilinde hata yapmasına müsaade etmesidir (Başaran, 1995). Hoşgörünün boyutu küçük göz ardı edebilmek ile kendisinden bambaşka düşünen insanları tolere edebilmeye, tartışma ortamına girmeden onları anlayıp kabul edebilmeye göre değişir (Ateş, 1994; akt: Aydın, 2004). Aynı ortamda çalışacak insanların çalışma arkadaşlarına karşı gösterdikleri hoşgörülü davranışlar pozitif örgütsel davranışlar arasında sayılmasını sağlamıştır.

Pozitif liderlik ve pozitif liderlik türleride pozitif psikolojik konular arasında geçen kavramlardır (Cameron ve Spreitzer, 2012). İçinde bulunduğumuz dönemde insanların ulaşabildikleri maddi kazanımların artık onları tatmin etmediğini fark etmeleri onları bir iyi oluş hali aramaya ve anlama ulaşmaya itmiştir. Maddeciliğin etkisinde göz ardı edilen huzur hali aranır olmuş, maddi kazancın yanı sıra topluma yararlı olma amacı güdülmeye başlanmıştır (Konz vd., 1999). Çalışma hayatında kendini gösteren bu önemli gelişmeler liderlerde de farklı nitelikler bulunmasını gerektirmiştir. Bu ortamda pozitif değerler benimsemiş insana önem veren liderlik tarzları gündeme gelmiştir. Pozitif liderlik üç temel özelliği ile diğer liderlik tarzlarından ayrılır bunlar (Cameron ve Spreitzer, 2012);

- Pozitif yönetim yaklaşımını benimsemiş bir liderin hem örgüt amaçlarına hem de çalışan memnuniyetine ulaşılabilmesi için daha fazla çaba harcaması gerekir,
- Böyle bir lider pozitif düşünmeyi ve pozitif yargılara vararak insanları eksikliklerinden yakalamak yerine yetenekleri ve güçlü yönleri ile ilgilenir,
- İnsancıl psikolojinin de kabul ettiği gibi insanın doğuştan iyi olduğunu ve eylemlerinde iyi niyetli olduğunu kabul eder ve çalışanlarının da erdemleri konusuna takdir eder.

Pozitif liderlik tarzları alanyazında "Spiritüel (ruhsal), dönüşümcü ve otantik liderlik" olmak üzere farklı liderlik türler ve ilkelerle yer almaktadır. Spiritüel liderliği

açıklamak için öncelikle spirüaliteyi oluşturan ana unsurlar bilinmelidir. Onlar şöyledir (McCormick, 1994);

- İnsanın kendi öz benliğinde sahip olduğu yaşam enerjisi
- İnsanın yine kendi özünden gelen hareket enerjisi ve güdüsü,
- İçinde bulunduğu gruplarla bütünleşip ortak olarak belirledikleri hedeflere bağlı kalabilmesi,
- Diğer insanlara destek olma isteği,
- Zor şartlarda bile yaşam enerjisini, umudunu ya da diğerlerine olan sevgisini kaybetmemesi,
- İçinde bulunduğu gruplarla ortak harekete edip onları benimsemesi,
- Hayatın anlamlı olduğuna inanması ve her zaman yaşama amacının bulunması

Spiritüel lider de çalışanlardaki bu yaşam enerjisini ortaya çıkarmayı amaçlayan, onların anlam arayışlarına destek olan, hizmetkâr ve yardımsever bir liderlik tarzı benimseyen ve çalışanların gelişimi için emek veren liderlerdir (Kesken ve Ayyıldız, 2008).

Dönüşümcü liderlik değişen çalışma ortamları ve çalışan profili dolayısıyla gereken yeni özelliklere dönüşüm liderliğidir (Tracey ve Hilkin, 1998). Şartlar günümüzde iş ortamlarına maddi çıkarların öne çıkması, bu yolda bazı ahlaki değerlerin ve erdemlerin yok sayılması, ilişkilerin bozulması, vizyonsuzluk gibi bazı çürümüşlükler sokmuş ve bu ortamlarda pozitif duygulara, iş etiğine, insani özelliklere ve nitelikli iletişime, olumlu atmosfere dönüş büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir. İşte dönüşümcü lider insanları ahlaki değerlere ulaşmak için motive eden, amaçlar edinip bu doğrultuda yaşamaları için vizyon çizen, örgütünü benimseyerek örgüt çıkarlarını öne alması konusunda destek olan ve ikna edebilen nitelik sahibi becerikli kişidir (Black ve Porter, 2000).

Pozitif bir liderlik tarzı olan otantik liderliği kavrayabilmek için öncelikle otantiklik kelimesinin iyice anlaşılması gerekmektedir. Otantiklik tamamen kişinin kendini tanıması ile ilgilidir (Harter, 2002; Avolio vd., 2004). Otantik liderlik çok iyi bir gözlem yeteneği gerektirir. Otantik liderliğin kişinin kendini tanımasını gerektirdiği gibi davranışlarının diğerleri tarafından nasıl algılandığını gözlemlemesi, diğerlerinin sahip olduğu özellikleri tanıyabilmesi, çevreyi ve çalışma ortamını iyi kavrayabilmesi gerekir. Bunun yanı sıra otantik bir lider aynı zamanda pozitif bir lider olarak öz güvenli, erdemli, umutlu ve iyimser olabilmelidir.

Ancak pozitif liderlik tarzları bu kadar dar, kısa ve boyutsuz olarak ele alınamayacak kadar geniş özelliğe ve öneme sahiptir (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Pozitif psikolojiyi benimseyen, ilkelerini uygulayan, insanı merkeze alan ve insani ilişkileri önemseyen bu liderlik türleri pozitif psikolojik kavramlar arasında incelenmektedir.

2.5. Tutum

Tutum kavramı açıklanırken değerlere de değinmek gerekir çünkü bu iki kavram genellikle ya eş anlamlı varsayılır, ya birlikte kullanılır ya da birbirlerinin kapsayıcısı ve belirleyicisi olarak kabul edilir. Örneğin Allport (1935) değerleri daha geniş tutumlar olarak açıklar. Rokeach (1973) de değerleri tüm sosyal bilimlerin temele alması gerektiğini şu maddelere dayanarak savunur;

- İnsanda var olan değerlerin bütünü kişiden kişiye değişiklik göstererek küçük sayılabilir.
- Yer değişikliği insanın sahip olduğu değerleri değiştirmez, sadece değerlerin derecelerini değiştirir.
- Değerler insanda tek başına bağımsız olarak bulunmaz, mutlaka bir sistem içerisine yerleştirilirler.
- Bir toplumun önceki insan değerleri hakkında bilgi sahibi olmak, o toplumun kültürü ve kimliği hakkında da bilgi sahibi olunmasını sağlar.
- Yaşanan her olguya insanın sahip olduğu değerler yansır, bu yüzden bu insan değerlerinin sosyal bilimciler tarafından çözümlenmesi ve anlaşılması son derece önemlidir.

Ozankaya (1980) toplumsal değerleri toplumca kabul gören fikirler, davranışlar ve nesnelere olarak açıklamıştır. Rokeach (1973)'e göre de bazı düşünürler her toplumun zaman içinde bir değerler sistemi oluşturduğunu, birey için değerli olarak atfedilen şeyin herkesçe değerli kabul edildiğini ve değerliye ulaşmanın hedeflendiğini belirtirler. Aynı şekilde tutum kavramı için de pek çok açıklama getirilmiştir. Allport (1967) kendi tanımına ulaşana kadar onaltı tanım okuduğunu, Nelson (1939) da otuz tanımın varlığından bahsetmiştir. Kağıtçıbaşı (1976)'da Smith (1968)'in açıklamalarından faydalanarak "tutumu bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir" şeklinde tanımlamıştır. "Herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı" güçlü eğilimlerdir şeklinde de tanımlanmaktadır (İpek ve Bayraktar, 2004). Tutumlar, inançlar ve davranışlar arasında ki ilişkinin güçlü olduğundan da bahsedilmiştir. Bu ilişki zaman içinde tutumlar da meydana

gelebilecek değişmelerin inanç ve davranışlarda da etkili olacağı anlamına gelir. Tutumlar çoğunlukla şu özellikleri taşıır (Kağıtçıbaşı, 1999; Sakallı, 2001) ;

- Tutum, tutum objesi hakkında psikolojik yönelimdir
- Bireylerin mevcut tutumları yeniden gelişmeye gerek duymadan tepki ye hazırdır
- Tutumlar insanları motive edebilirler
- Tutumlar hiçbir tepki geliştirmeden sabit fikirler olarak taşınabilirler
- Tutumlar insanın değer yargılarına göre özümserler
- Tutumlar gözle göremeyiz, insanın sadece belirli davranışlarından çıkarım yapılar tutumları hakkında bilgiye ulaşılabilir Ancak her zaman insan tutumları doğrultusunda davranışlar göstermez.

Değer ve tutumun ilişkisine dönülecek olursa, bu konuda da birçok fikir olduğu görölmektedir. Allport (1967) değerlerin sırasıyla kanıyı, tutumu ve ilgiyi kapsayan geniş tutumlar olduğunu savunur. Lindzey ve Aronson (1969)'a göre ise tutum tüm değer ve amaçların bir araya gelmiş halidir. Rokeach (1973)'e göre ise ikisi çok farklı durumlardır; değerler herkesçe doğru kabul edilen ilkelerken, tutumlar doğru kabul edilmese de kişilerde bulunabilir ve gizil de kalabilir. Daha yakın dönemde ve yaygın şekilde kabul gören açıklamalara göre ise tutumların arkasında değerler bulunur, değerler tutumları tetikler ve oluşturur (Eserpek, 1981).

Tutumlar neden bu kadar önemlidir ya da çözümlenmeye çalışılmıştır sorusu sorulacak olursa tutumların davranışların altında yatan gizil güçler olduğu cevabı verilebilir. Tutumlar çözümlenerek hem davranışlar önceden kestirilebilecek, hem de tutumları değiştirme ve geliştirme yolları bulunarak davranışlar kontrol altında tutulup şekillendirilebilecektir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Tutumlarla davranışlar arasında ki bu önemli bağdan dolayı küçük toplulukları ya da büyük toplumları yönetenler için tutum kavramı son derece önemlidir. Tutumlar bu önemeleri göz önünde bulundurularak ölçölmeye çalışılırlar. Bunun için geliştirilmiş teknikler vardır. Örneğin davranışlar gözlemlenerek, görüşmeler yapılarak ya da tutum ölçekleri geliştirilerek tutumlar ölçölmeye çalışılır.

Tutumu oluşturan üç ana etmeden bahsedilebilir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etmenlerdir (Erdoğan, 1997). Bilişsel etmenler ile kast edilen bireyin tutum sahibi olduğu düşünölen objeyle ilgili düşönceleridir. Birey gözlemleri ya da farklı kaynaklardan objeye hakkında bilgi edinir ve bunları kendi zihinsel süreçlerinde işler,

ilişkilendirir ve bir inanca ulaşır. Edindiği bu inanç tamamen kişiseldir ve toplumca kabul görmeyeceği düşünülürse gizli kalabilir. Duyuşsal etmenler, bireyin tutum konusu olan duygularını işaret eder. Tutum objesini beğenip-beğenmeme, sevip-sevmeme, onunla ilgili heyecan duyup-duymama gibi tutumun duygusal boyutunu ele alır. Davranışsal etmenler ile bireyin bir davranışta bulunmaya meyili ele alınır. Tutum objesi ile ilgili bir davranış gösterip göstermeyeceği ya da davranışın zaten yapılması gerekiyorsa olumlu mu olumsuz olacağı ile ilgili inancıdır. (Erdoğan, 1997).

Pajares (1997) tutumların bazen gizli tutulabileceğini ve her zaman davranışlara yansıtılmadığını belirtmektedir. Tutum ile davranış arasında her zaman belirleyici olmamakla birlikte güçlü bir ilişki vardır. Bu yüzden örgütsel davranışlar incelenirken çalışanların tutumları da ele alınır. Kağıtçıbaşı (1999)'nın aktardığına göre bazı araştırmalar tutumlar ve ortamların birbirlerini etkileyerek kişinin davranışını yönlendirdiğini ortaya koymuştur (Kunter, Wilkins ve Yarrow, 1952). Aynı araştırmalara göre sadece çok güçlü tutumlar, ortamların bastırarak her durumda aynı davranışa yol açabilir. Tutumların davranışa dönüşmesi üzerinde etkili olan etmenler belirlenmiştir (Kağıtçıbaşı,1999). Bunlar zaman etmeni, tutumun gücü, tutumun çağrılabilirliği ve bilinçtir. Zaman etmeni, tutum ile davranış gözleme arasında ölçülen zamanın uzunluğudur. Tutumun gücü, tutumu oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerin toplamının gücüdür. Tutumun çağrılabilirliği, tutuma ilişkin bir bilginin zihinde çağırılma hızıdır. Bilinç ise insanın kendi tutum ve davranışlarının bilincinde olma düzeyidir.

Tutumlar bir maddeye, insana, bir gruba karşı olabileceği gibi bir mesleğe ya da işe karşı da olabilir. Çünkü insanlar işinden belirli gereksinimleri karşıladığında bazı olumlu duygular ortaya çıkar. Bir insanın mesleğine ya da işine ilişkin tutumu iş doyumunda ya da işinden memnun olmasında belirleyici bir faktördür. Bu olumlu duygular onun işine karşı olumlu tutumunun ortaya çıkmasını sağlar. Mesleğe karşı edinilen tutum mesleğin nasıl icra edildiğini ya da edileceğini de gösterir (Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan ve Köksal, 2004). Buna göre mesleğini seven bir öğretmenin sevmeyene göre daha iyi bir öğretmen olduğu söylenebilir. Bu yüzden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmeleri öğretmen yetiştirme programlarının önemli amaçlarından (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009).

2.5.1. Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları

Davranışları tahmin edebilmek için araştırmacılar en çok tutumlar üzerinde durmaktadır. Hatta günümüzde özellikle işletmelerde en yüksek verimi elde edebilmek için tutum geliştirme kavramı öne çıkmış çalışanların tutumları üzerinde işi ve iş yerini sevdirecek yöntemlerle hâkimiyet kurulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda nitelikli çalışanlar yüksek ücretler, esnek çalışma saatleri, çalışma arkadaşlarını seçme gibi memnuniyetlerini sağlayacak imtiyazlar verilmektedir ve nasıl ki örgüt amaçları önemliyse çalışanların da memnuniyetinin önemli olduğu görülmektedir. Hayatı boyunca bir insan birçok tutum geliştirebilir toplumsal aktarmalar yoluyla da birçok tutum öğrenebilir. Ancak örgütsel davranış bilimi tutumlarla sadece iş doyumunu, işe duyulan ilgiyi ya da örgüte bağlılığı anlayabilmek için ilgilenir (Üstüner, 2006). Öğretmenlerinde iş doyumunu, işine ilgisi ya da örgütsel bağlılığı birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmalar sonucunda bu üç kavramın tutumları ile ilişkileri de ortaya konmuştur. Eğer bir bireyin iş doyumunu yeterli düzeydeyse onun işe karşı tutumunun da olumlu olduğundan bahsedilebilir, aynı şekilde bireyin işine karşı tutumu olumsuzsa iş doyumunun yetersiz olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi iş doyumunu ve işe karşı tutum pozitif yönlü bir ilişki içindedir ya da diğer bir deyişle doğru orantılıdır (Robbins, 1994).

Devlet kurumlarında görev yapan iş görenlerin tutumlarından bahsedilirken mesleğe yönelik tutumları ve yerine getirmesi gereken görevlere ilişkin tutumlar olmak üzere iki tür tutum söz konusudur (Bernard, 1971). Ömeroğlu (2006) öğretmenlerin okula karşı tutumlarını “okul iklimi, öğretmenlerin okuldan sağladıkları mesleki ve bireysel doyum, okulun öğretmenler için çekiciliği ve okulu benimseme” olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Okul iklimi okulda solunan havadır ve öğretmenleri sosyal ve psikolojik olarak etkileyerek onların okula karşı tutumlarını etkiler. Öğretmenler mesleklerini iyi bir şekilde yapabildikleri bir okulda mesleki ve bireysel doyum elde edebilirler, bu da okula karşı tutumunda pay sahibidir. Okulda kullanılan formal ve informal iletişim kanallarının niteliği de öğretmenlerin okula karşı tutumunu etkiler çünkü iletişim problemleri çekilen bir ortamın sevilmesi beklenmez, böyle bir okulda çalışmak arzulamaz ve okul çekici sayılmaz. Öğretmenin okula ait hissetmesi, onun bir parçası olması, başarı ve başarısızlıklarından kendini de sorumlu tutması okulu benimsemesi ile ilgilidir. Benimsenen bir okula adanmışlık duyulması ve olumlu tutum geliştirilerek performansların yükseltilmesinde önemlidir.

Bahsedilen dört boyuta ek olarak öğretmenlerin okula karşı tutumları daha önce bahsedilen okul boyutları açısından da ayrıntılı şekilde incelenebilir. Okullar, içinde yaşananlar olmasa bom boş birer binadan ibarettir. Okulda öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların neden bir araya geldiğini açıklayan boyut olarak amaçlara; rolleri, yetkileri, sorumlulukları kimin ne yapacağını ve bunu formal yollarla mı informal yollarla mı yapılacağını inceleyen boyut olarak yapıya; karar, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme işlemlerinin nasıl sürdürüldüğünü belirleyen boyut olarak sürece ve son olarak örgütteki psikolojik çerçeveyi açıklayan boyut olarak iklime karşı şekillenen tutumların toplamı öğretmenlerin okula karşı tutumunu oluşturur.

Okullarda işler milli eğitimin belirlediği genel amaçlar çerçevesinde yürütülür ancak her okul yönetimi tarafından gerek formal olarak toplantılar gibi resmi kanallarla duyurulan gerekse informal yollarla kişiler arası ilişkilerde vurgulanan amaçlar da vardır. Örneğin yöneticiler öğrencilerin sınav başarısını ya da bir üst düzeyde ki okullara yerleşme başarısını arttırmayı amaçlıyorsa öğretmenlerin bu yönde ki gayretleri, bilgi ve yeterlilikleri üzerinde duruyor olabilir. Eğer kurallara sıkı sıkıya uyulan disiplinli bir ortam oluşturmayı amaçlıyorsa da evrakların teslimine ve derslere zamanında girilip çıkılmamasının polisi olacaktır. Sonuç olarak açık ya da örtülü yollarla belirlenen amaçlar öğretmenlerden beklenenleri ve bunun hangi yollarla istendiği etkileyecektir. Öğrenci başarısına bağlanarak sürekli bilgi ve yeterliliğinin sorgulanması ya da takdir edilmesi, hoşgörülü ya da hoşgörüsüzce sürekli takip edilmesi öğretmenin okula karşı tutumunun oluşmasında rol oynayacaktır.

Türkiye de okul yöneticilerinin okulun yapısı için yapabileceği işlemler kısıtlıdır ancak etkili olduğu söylenebilir. Okul yöneticisi müdür yardımcılarının yetki alanlarını, okulda işleyecek kurullarda yer alacak öğretmenleri ne kadar iyi seçerse çalışmalarında o kadar başarılı ve öğretmen tutumlarının o kadar pozitif yönde gelişmesinde katkı sahibi olur. Şayet bunları iyi belirlemezse ders programlarının adaletsiz yapıldığını, derslerin uygun şekilde dağıtılmadığını, toplantılarda görev dağılımlarında bazı öğretmenlere hiç görev verilmediğini, törenlerin hep belirli öğretmenler tarafından düzenlendiğini vb. gibi düşünülen, informal yollarla konuşulan, gruplaşılan bir ortam oluşmasına yol açmış olur ve böylelikle öğretmenin okula karşı tutumunun olumsuz olmasına yol açar.

Okullarda ki karar alma, planlama ya da koordine olma gibi süreçler de müthiş bir önem arz etmektedir. Örneğin karar alma sürecine bütün örgüt üyeleri katılmalı, başarılı bir

karar alma süreci ve beklenen sonuçları elde edebilmek için hem formal hem de informal olarak görüşlere başvurulmalıdır. Yine bu süreçlerin katılımcı ve ortak görüşler doğrultusunda yönetilip yönetilmemesi öğretmenlerin okula ait hissetmelerine ve tutumlarına yansiyacaktır.

Bir örgütün iklimi onu diğer örgütlerden ayıran ve tüm üyelerinin davranışını da etkileyen psikolojik çevredir. Tüm örgüt üyelerini sarıp sarmalayan bu psikolojik çevre algılanarak onların tutum ve davranışlarını da etkiler (Hoy ve Miskel, 2010). Eğer okul iklimi olumsuzsa otorite boşluğundan bahsedilebilir. Kurallar net değildir kural belirleyenlerin okul müdürü mü yoksa onun üzerinde etki kuran gruplarca mı belirlendiği bilinmez ve dolayısıyla kuralların uygulanmasında adaletsizlik varken kurallara uyumda isteksizlik ve yetersizlik görülür. Ödüllendirme sistemi ya aktif değildir ya da adaletsizdir. Öğrenciler bu belirsizlik ve başıboşluk ortamında kendilerinin ve eğitimlerinin önemsenmediğini düşünürler, onların başarısız olacağı neredeyse kesin olarak bilinir. Okul ortamında öğretmenler sürekli gergin ve moralsizdir, öğrencilerinde mutlu olduğu söylenemez. Sınıflarda da hâkimiyet kurulamazken öğrenci güvenliğini tehlikeye atan sahneler yaşanır (Hernandez ve Seem, 2004). Pozitif bir okul iklimi ise öncelikle yöneticinin çaba ve gayretleri ile ve daha sonra okulun diğer tüm unsurlarının katılımı ile okula yerleşir ve onların katkıları ile evrilir. Okul iklimi zaman içinde birçok araştırmaya konu olmuş ve pozitif okul ikliminin öğrenci başarısı, bilişsel-duyuşsal ya da davranışsal boyutlarda öğrencilerin kazanım elde edebiliyor olması, okul güvenliği gibi durumlar üzerinde etkisi olduğunu göstermişlerdir (Anderson, 1982). Bu bağlamda okul iklimi öğretmenlerin okula karşı tutumlarını da büyük ölçüde etkiler.

Hiçbir çalışan örgütte bulunduğu zamanlarda mutsuz, tedirgin ve hoşnutsuz olmak istemez çünkü gününün en değerli saatlerini hatta hayatının en güzel yıllarını işte geçirir. Öğretmenler içinde aynı durum geçerlidir. Okulu benimseyemeyen öğretmenler de bu koşullar altında verimli çalışamayıp görevlerini en iyi şekilde yerine getiremeyebilirler. Tutumların davranışların gerisindeki yönlendirici güçler olduğu bilinmektedir. Buna karşın insanların bütün tutumlarını davranışlarına yansıttığı da söylenemez. Okuluna karşı olumsuz tutum içinde olan her öğretmenin isteksiz ya da verimsiz çalıştığı söylenemez. Ancak saygı görmediği ve tüm fikirleriyle benimsenmediği bir okulda her ne kadar özveri ile çalışsa da bir öğretmenin mutlu olduğu söylenemez. Sadece okulun amaçlarına ulaşmış ulaşmadığı üzerine benimsenen yönetim uygulamalarının insan unsurunu göz ardı ettiği söylenebilir. Doğada ki her şeyin sebep sonuç ilişkisi içinde yürüdüğü gibi okul yönetiminin

uygulamaları ve öğretmenlerin okula karşı tutumları ile öğretmenlerin verimli ve iş doyumunu elde ederek çalışması da sebep sonuç ilişkisi içindedir.

Okullarda öğretmenlerden beklenen verimli ve etkili çalışmalarını iken öğretmenlerinde okuldan beklentileri okuldan bireysel ve mesleki doyuma ulaşmak, okulda ve okul çevresinde güven içinde vakit geçirebilmek, saygınlığını korumak, okulun bir parçası gibi hissetmek, yaptıkları işin ve ortamların beklentilerini karşılaması, karar verme gibi süreçlere katılabilmek ve adilane davranılmaktır. Tüm bu beklentiler pozitif bir yönetim anlayışıyla öğretmenleri önemseyerek karşılanabilir (Ömeroğlu, 2006)

Araştırmacılar son zamanlarda davranışların belirleyicilerinden biri olarak görülen tutum kavramı üzerinde durmaktadır (Üstüner, 2006). Okul yöneticileri de öğretmenlerin tutumlarını gözlemlemeli olumsuz tutumların değişimi sürecinin koşullarını saptayarak tutumları kontrol altına alırken aslında öğretmenlerin davranışlarını yönlendirerek okulu amaçlarına ulaştırırken öğretmenlerin de okulda mutlu ve okula ait hissetmelerini sağlayabilmelidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de pozitif okul yönetimi ile ilgili ilk çalışma Dönmez (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, pozitif okul yönetimi ve okul yöneticileri genel anlamıyla incelenmiş, pozitif yönetim anlayışının bileşenleri belirtilmiştir. Dönmez (2007) çalışmasında daha çok okul yöneticilerinin sorunlarına değinmiştir. Bu sorunları genel olarak beş alt başlıkta incelemiştir. Bunlar; moral düşüklüğü, kötümserlik, tükenmişlik, bilgi eksikliği ve güvensizliktir. Araştırma sonucunda bu sorunların üstesinden ancak pozitif bir düşünce ve bunun doğurduğu pozitif yönetim anlayışıyla gelinebileceğini belirtmiştir.

Demir (2011), pozitif yönetim anlayışına farklı bir boyuttan yaklaşarak, pozitif örgüt araştırmaları adlı çalışmasında bireylerin pozitif davranışlarını araştırmıştır. Ayrıca iyi olma, dayanıklılık, iyimserlik, umut, gelişme, akış ve anlamlılık gibi bireyin ve örgütsel yaşamın anlamlı yönlerini geliştirmek için gerekli insan potansiyelini inceleyen, negatif ile pozitif arasındaki dengesizliği düzeltmeyi hedefleyen araştırmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Yine bu çalışmada, eğitim yönetimi alanında okul paydaşlarının

geliştirilebilir, güçlü yönleri olan gelişme isteği, dayanıklılık, güven, umudunu yitirmeme, başarma, bağlanma, adanma ve yeterlik inancı, pozitif normatif davranışların önemli olduğu ve bunun giderek arttığı belirtilmektedir.

Şanlı (2009) yüksek lisans tez çalışması kapsamında 2006 – 2007 eğitim – öğretim yılında Malatya ili sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenci başarıları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma örneklemini Malatya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarından 2006 – 2007 eğitim öğretim yılında en başarılı olan ilk 10 okul, orta derecede başarılı 10 okul ve en az başarılı olan 10 okulda görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmuştur. Pozitif yönetim anlayışını benimseyerek okulu yöneten okul yöneticilerinin bulunduğu okullardaki okul kazandırma oranının pozitif yönetim anlayışını benimsemeyenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Karadaş (2013) yüksek lisans tezinde pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki düzeyini araştırmıştır. Toplamda 507 ölçekle öğretmenlerin pozitif okul yönetimi algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını, ilişki bulunuyorsa bu ilişkinin yönü ve düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin pozitif okul yönetimi algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri aynı yönde artış göstermekte ve azalmaktadır.

Balay, Kaya ve Karadaş (2017) pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini araştırdıkları 329 kişiden oluşan bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarında öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin algılarını yeterli, genel örgütsel bağlılık algılarını ise orta düzeyde bulmuşlardır. Ayrıca çalışma sonucuna göre pozitif okul yönetimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algısını pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

Özetle, eğitim psikologları pozitif yapılar, süreçler ve sonuçlar ararken pozitif psikolojiyi araştırmaya yeni başlıyorlar. Araştırma sonuçları son derece ümit vericidir ve bu araştırmalar pozitif psikolojik çerçeveleri; eğitim yönetimi ve örgüt öğrencilerine, örgütsel yapı, süreç ve sonuç çalışmalarına uygulama için iyi referans olmaktadır (Hoy ve Tarter, 2011).

Ömeroğlu (2006) yüksek lisans tezinde okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmada okul yönetiminde bürokrasi ve öğretmenlerin okula karşı tutumları arasında önemli bir ilişkinin

olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak da okullardaki yönetimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin okula karşı tutumlarının yükseltilmesine dönük öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Genel tarama modelindeki bu araştırmada araştırma da 374 ilköğretim okulu öğretmeninden veri elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin okula karşı tutumları ile okul yönetiminde bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Şenol (2004) çalışmasında İzmir’de öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetimine (yerinde yönetim ve merkezden yönetim) ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırmaya göre evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre okul yönetimlerini daha pozitif olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okul türleri açısından yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri mesleki tutum düzeylerine göre; a. Kız Meslek Lisesi öğretmenlerinden, mesleki tutumu orta olanların mesleki tutumu yüksek olanlara göre Okulda Merkezden Yönetim’e ilişkin görüşleri daha olumludur. b. Genel Lise öğretmenlerinden, mesleki tutumu yüksek olanların mesleki tutumu orta ve düşük olanlara göre Okulda Yerinde Yönetim’e ilişkin görüşleri daha olumludur.

Şahin (2005)’in ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, İzmir metropolündeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile örgüt iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak da ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki tutumlarının olumlulaştırılmasına dönük öneriler geliştirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada 286 ilköğretim okulu öğretmeninden veri elde edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki tutumları ile örgütsel iklime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki tutumlar olumlulaştıkça, örgüt iklimine ilişkin görüşler de olumlulaşmaktadır.

Yıldırım (2002)’in öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik araştırmasının amacı öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında öğrenim gördükten sonra mezun olduğu branşta çalışan öğretmenler, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında mezun olduktan sonra farklı branşta çalışan öğretmenler ve herhangi bir meslek grubuna yönelik eğitim veren öğretim kurumlarında öğrenim gördükten sonra öğretmenliğe geçenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili, Yenimahalle ilçesinden çalışmakta olan 285 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında öğrenim gördükten sonra mezun olduğu branşta çalışan öğretmenler,

öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında mezun olduktan sonra farklı branşta çalışan öğretmenler ve herhangi bir meslek grubuna yönelik eğitim veren öğretim kurumlarında öğrenim gördükten sonra öğretmenliğe geçenlerin mesleklerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Bünyamin (2004) yüksek lisans tezinde Fen-edebiyat ve eğitim fakültesi biyoloji öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın amacı Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Biyoloji öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, Ege Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Bölümlerinden toplam 250 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ‘iyi’ düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin akademik başarılarını öğrenim görülen üniversite ve sınıf değişkenlerinin değiştirmedığı saptanmıştır.

Korkmaz (2009) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeylerini ve mesleki tutumlarını incelemiştir. Araştırmada, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki tutum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 15 ilköğretim okulunda görev yapan 414 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarının yaşam kalitesini genel olarak orta düzeyin biraz üzerinde olumlu algıladığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının genel olarak orta düzeyde ve olumlu olduğu görülmüştür.

Demirel (2016)’in ‘Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi’ adlı araştırmasının amacı, mesleğini icra etmekte olan öğretmenlerin tutumlarını cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları öğretim kurumları, medeni durum, görev yapılan eğitim kademesi, sahip olunan çocuk sayısı, ebeveynlerinin öğretmen olup olmaması, mesleği isteyerek seçme durumlarını içeren değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Adana ilinin merkez ilçelerinden seçilen okullarda çalışmakta olan 650 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin; eğitim ve fen edebiyat fakülteleri dışındaki kaynaklardan mezun olan ve mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Uzun (2018)'un öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerler ile mesleklerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde, Mersin görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerleri ile onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin İli merkez ilçelerinde kamu ilk ve ortaokullarında görev yapan 577 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerlerden uyum, öz yönlendirme, hazcılık ve başarı değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülürken; evrensellik, geleneksellik, iyilikseverlik ve güvenlik boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerlerden uyarılma ve güç değerleri ile mesleklerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

2000'li yıllardan beri Pozitif Psikoloji çerçevesinde birçok çalışma ve kuramsal analiz yapılmıştır (Hoy ve Tarter, 2011). Alanyazında pozitif yönetim ile ilgili yapılmış araştırmalar tarandığında yapılan çalışmaların ise genellikle pozitif yönetim anlayışının ilkelerinin uygulama örnekleri, öğrenci başarısına etkisi, okul ve sınıf iklimine ve dolayısıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin okula bağlılığı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmalar ve uygulamalar öncelikle diğer ülkelerde yapılmaya başlamış, eğitim yönetimi alanında ses getirmeye başlayınca ülkemizde de araştırmalara konu olmaya başlamıştır.

Pfiffner, Rosen ve O'leary (1985) yaptıkları çalışmada davranış sorunları olan ikinci ve üçüncü sınıf çocukları incelenmiştir. Pozitif yaklaşımın, sınıf yönetiminde nasıl bir etki yaptığı problemi çözümlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki, pozitif bir yaklaşım ile çocukların olumlu davranış oranları yüksek ve istikrarlı olmaktadır. Benzer etkiler akademik üretkenlik için de gözlenmiştir. Böylece, bir sınıf, pozitif yönetim yaklaşımını kullanılarak daha iyi yönetilebilir sonucuna varılmıştır.

Luthans (2002) güven/öz-yeterlik, umut, iyimserlik, refah ve duygusal zekâ kriterleri ile tanımlanmış pozitif yönetim anlayışının işyeri için etkilerini araştırmıştır. Luthans yaptığı çalışmada pozitif yönetim anlayışı ve pozitif örgütsel davranış ile insanların güçlü ve psikolojik yetenekleri üzerinde durmaktadır. Pozitif yönetim kavramı, birçok etkiyi beraberinde getirir. Bu yönetim anlayışı ile insan kaynakları eğitim ve

geliştirme çalışmalarına adapte olacak ve bugünün işyerlerinde performans artışı meydana gelecektir.

Snyder, Lopez, Sharey, Rand ve Feldman (2003), pozitif psikolojinin bir parçası olan “umut teorisi” olarak adlandırdıkları yeni bir bilişsel motivasyon modeli sunmuşlardır. Teoriye göre umut, bireylerin kapasitelerine ilişkin algılarını etkiler. Bir başarıya ulaşmayı umut etmek üç aşamada gerçekleşir; (a) hedefleri net bir şekilde kavramsallaştırmak, (b) hedeflerine ulaşmak için belirli stratejiler geliştirmek (yol düşünme) ve (c) stratejilerini kullanma motivasyonunu başlatmak ve sürdürmek (Snyder ve diğerleri, 2003). Araştırmaları, umutlu düşüncenin algılanan güven ve özgüven ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Snyder ve ark. 1997). Ayrıca, araştırmacılar, düşük umutlu öğrencilerin, özellikle rekabetçi test alma durumlarında, kaygı duyduğunu kanıtlarlar. Yüksek umut aynı zamanda sosyal güven ile de ilişkilidir; Ancak, umut cinsiyet ile ilgili değildir. Snyder ve diğerleri (2003) yüksek umutlu öğretmenlerin hedefleri konusunda net oldukları, hazırlık ve planlama vurguladıkları ve öğretme şekilleri konusunda istekli oldukları sonucuna varmışlardır.

Pozitif psikolojinin bir başka yönü de Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider ve Shernoff (2003) tarafından akış teorisi adıyla incelenmiştir. Akademik olarak yoğun ve olumlu duyguları teşvik eden etkinliklerin, öğrencilerin ilgisini çekme şansının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencinin katılımı, öğrencinin yoğunlaşmasını ve zevk almasını teşvik eden ve gerçek doyum sağlayan aktivitelerle geliştirilmiştir. Öğretmenler, yalnızca öğrenilecek bilgi becerilerini düşündüklerinde değil, aynı zamanda öğretimi öğrencinin ilgisine ve gelişimsel gereksinimlerine uyarladıklarında da öğrencinin katılımını arttırmayı başarır (Shernoff v.d., 2003).

J. A. Baker ve meslektaşları (2003) çocuklara karşı pozitif uygulamalar ile ilgili güncel konuları incelememişlerdir. Okulda yaşam kalitesinin doğrudan öğrenci memnuniyeti ile bağlantılı olduğunu kanıtlamışlardır. Okul uygulamaları; (a) öğrencilerin okuldaki diğer kişilerle anlamlı bağlarını güçlendirmek (olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri ve olumlu bir sosyal iklim aracılığıyla), (b) öğrencilerin (kendileri tarafından düzenlenen öğrenmelerinin geliştirilmesi yoluyla) bireysel olarak yeterlilik duygusunu arttırmak ve (c) özerklik duygusunu teşvik ederek kendi kendilerini yönlendirmek (görevlere ve geri bildirimle bilinçli yönelimi yoluyla), olumlu okul tutumlarıyla ilişkilidir.

Liakopoulou (2011) Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri: ‘Hangi nitelikleri, tutumları, becerileri ve bilgi öğretmenin etkinliğine katkıda bulunur?’ çalışmasında tutum ile ilgili varılan sonuçlar şunlardır;

- Öğretmenlerin etkililiklerini kendilerine bağladıkları görülmüştür. Çocuk sevgisi ve mesleki tutumları, tutarlılık, vicdan, hayal gücü, yaratıcılık, mizah anlayışı, kararlılık, azim ve coşku gibi kişisel özelliklerinin mesleki yeterlilikte etkili olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, mesleki tutumları öğretme ve öğrenme konusunda ki etkinliklerinde önemli bir faktördür. Spesifik olarak, öğrencileri için yüksek beklentiler gütmeleri, öğrencilerinden sorumlu hissetmeleri, işlerine bağlılık duymaları, sürekli gelişme arzusu içinde olmaları, yaşam boyu profesyonel ve kişisel gelişim için istekli olmaları ve bazı öğrencilerinin yetiştirmeye katkıda bulunabilecekleri inancı etkililiklerini artırır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırma modeli, evreni, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin çözüm ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sayısal veriler ile yürütülen araştırmalarda bulgular kolaylıkla sayısallaştırılıp, çeşitli istatistiksel tekniklerle sunulur (Tanrıoğen, 2011). Genel bir tarama modeli olan ilişkisel taramadan, iki ve ikiden büyük sayıda değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, varsa değişme oranlarının birlikte artıp azaldığını ya da biri artarken birinin azaldığını tespit etmek için yararlanılır (Karasar, 2005). Bu yöntemle ilişkilerin doğrudan neden-sonuç ilişkisi içinde olduğu söylenemez ancak o yönde ipuçları verebilir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, medeni hal, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu) ve okul çevresi ile ilgili görüşleridir. Bağımlı değişkenleri ise öğretmenlerin okula karşı tutumları ve pozitif okul yönetimi algılarıdır. Öğretmenlerin okula ilişki tutumları ve pozitif okul yönetimi algıları öncelikle tüm bağımsız değişkenler açısından incelenmiş daha sonra ikisi arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Isparta Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle Isparta İli Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokulda görev yapan 1066 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada basit rastgele örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem ise yeterli niteliklere sahip bilgiye ulaşılması için evrenden alınan bir kesittir. Araştırmalar genellikle alınan kesitlerin incelenmesiyle yürütülür ancak ulaşılan bilgiler evrene genellenir (Karasar, 2005). Bu doğrultuda Araştırmanın 1066 kişilik evreninin 278 kişi ile temsil edileceği görülmüştür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Başka bir deyişle araştırmanın örnekleme 278 öğretmenden oluşturmaktadır. Bu amaçla ölçeklerin geri dönmeme ihtimali düşünülerek toplam 300 adet ölçek dağıtılmış ve aynı zamanda elektronik ölçek olarak katılımcılara gönderilmiştir. Dağıtılan ölçeklerden 124 tanesi geri dönmüş ve elektronik olarak 130 tane doldurulmuştur. Toplamda 254 ölçek araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler ve ilgili yorum Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	153	60,2
	<i>Erkek</i>	101	39,8
Mesleki kıdem	<i>1-5 yıl</i>	35	13,8
	<i>6-10 yıl</i>	63	24,8
	<i>11-15 yıl</i>	68	26,8
	<i>16-20 yıl</i>	54	21,3
	<i>21 yıl ve üstü</i>	34	13,4
Medeni hal	<i>Evlü</i>	221	87,0
	<i>Bekar</i>	33	13,0
Okul türü	<i>Ortaokul</i>	227	89,4
	<i>İmam Hatip ortaokulu</i>	27	10,6
Eğitim durumu	<i>Lisans</i>	229	90,2
	<i>Lisansüstü</i>	24	9,4
	<i>Belirtilmeyen</i>	1	0,4
Okul çevresi	<i>Güvenli</i>	205	80,7
	<i>Tehlikeli</i>	49	19,3

Tablo 3.1'den görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 153'ü (%60,2) kadın, 101'i (%39,8) erkektir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısı ile kadın öğretmenlerin arasında belirgin bir fark vardır. Toplumumuzda kadınların öğretmenlik mesleğini erkeklere göre daha fazla tercih ettiği söylenebilir. Ayrıca kadın öğretmenler eş durumu mazereti ile il merkezine görevlerinin daha erken yıllarında ve daha çabuk gelebilmektedirler. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde, öğretmenlerin 35'i 1-5 yıl, 63'ü 6-10 yıl, 68'i 11-15 yıl, 54'ü 16-20 yıl ve 34'ü 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. 'Medeni haliniz' sorusuna öğretmenlerin 221'inin (%87) 'evliyim', 33'ünün (%13) 'bekârım' şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden; görevde yeni olan öğretmenlerin (35 öğretmen 1-5 yıl) ve bekâr olan (33) öğretmenlerin daha az olduğu görülmektedir. Bunda araştırma kapsamının merkez ilçe olması nedeniyle, zorunlu hizmet yükümlülüğünün ve kıdem puanının etkili olduğu bilinmektedir. Kıdemli ve yaşça daha büyük öğretmenlerin sayısının da genç-bekar öğretmenler gibi daha az olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretmen görüşlerine başvurulduğunda, yaşça büyük öğretmenlerin genellikle okul yöneticiliğine yöneldiği yönünde cevaplar alınmıştır.

Eğitim durumuna göre 229 (%90,2) öğretmenin lisans mezunu, 24'ünün (%9,4) lisansüstü ve 1'inin (%0,4) ön lisans mezuniyete sahiptir. Lisansüstü mezuniyete sahip olan öğretmenlerin hangi alanda yüksek eğitim gördükleri sorulduğunda genellikle öğretmenlik yapabilmek için formasyon eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Yine de eğitim bilimleri alanlarında eğitim görenlerin varlığı da dikkat çekmiştir. Araştırma

katılımcılarından sadece bir tanesinin ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu katılımcıya kıdemi sorulduğunda 36 yıllık öğretmen olduğunu belirtmiştir. Buradan artık çok az sayıda ön lisans mezunu öğretmenin görev yapmakta olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin 227'si (%89,4) ortaokullarda, 27'si (%10,6) imam hatip ortaokullarında görev yapmaktadır. Bu durum türlerine göre ortaokul sayılarında kaynaklanmaktadır.

“Sizce okul çevreniz güvenli midir, tehlikeli midir” değişkenine verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin 205'inin (%80,7) okul çevrelerinin güvenli olduğunu düşünürken, 49'unun (%19,3) okul çevresinin tehlikeli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ortaokulların çoğu küçük ve tek kültüre dayanan sakinlerin bulunduğu mahalle aralarında bulunmaktadır ve öğretmenlerin çevreyi güvenli bulması buna bağlanabilir. Ancak bazı okullar çarşı merkezde yabancıların fazlaca bulunduğu bölgelerde ya da işlek yol kenarlarındadır. Tehlikeli yönündeki görüşler bu durumdan kaynaklanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okula Karşı Tutum Ölçeği” (Ek 1) ile “Pozitif Okul Yönetimi Ölçeği” (Ek 2) kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin birinci bölümünde demografik bilgilere ilişkin maddeler, araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Ölçeğim bu bölümünde altı maddelik öğretmenlerin cinsiyetlerini, mesleki kıdemlerini, eğitim düzeylerini, okul türlerini, medeni hallerini soran ve okul çevresine ilişkin görüşlerini almayı hedefleyen sorular yöneltilmiştir.

Veri toplama araçlarından “Okula Karşı Tutum Ölçeği” Ömeroğlu (2006) tarafından geliştirilmiş ve 44 maddeden oluşmaktadır. Ömeroğlu (2006) tarafından yapılan güvenilirlik çalışması sonucu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Her bir madde “Kesinlikle Katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “Kısmen Katılıyorum” 3, “Katılıyorum” 4 ve “Kesinlikle Katılıyorum” 5 olarak değerlendirilir. “Tablo 3.2’de ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik çözümlemesi sonuçları verilmektedir (Ömeroğlu, 2006).

Tablo 3.2. Okula Karşı Tutumun Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Güvenirlik Çözümleme Sonuçları

Alt boyutları	Alpha Katsayısı
Okulun Çekiciliği	,90
Bireysel Doyum	,91
Benimseme	,88
Okul İklimi	,81

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi Okula Karşı Tutum Ölçeğinin orijinal formunda alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .90, .91, .88 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Diğer veri toplama aracı olan “Pozitif Okul Yönetimi Ölçeği” Şanlı (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmakta olup likert tipindedir. Her bir soru içinde, kişinin pozitif yönetim anlayışı derecesini tanımlayan beş şık vardır. “Hiçbir zaman” 1, “Nadir olarak” 2, “Ara sıra” 3, “Çoğu zaman” 4 ve “her zaman” 5 olarak değerlendirilir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Şanlı (2009) tarafından yapılmış ve iç tutarlık katsayısı .98 olarak bulunmuştur.

Ölçekleri tekrar kullanabilmek için güvenirlikleri tekrar hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise “Okulun çekiciliği” alt boyunun Cronbach Alpha katsayısı .91, “Bireysel doyum” alt boyunun .86, “Benimseme” alt boyunun .71, “Okul iklimi” alt boyutunun .85 olarak bulunmuştur. Pozitif Okul Yönetimi Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçeklerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci gerekli izinlerin alınmasıyla başlamıştır. Ölçekleri Isparta İli Merkez ilçesine bağlı resmi ortaokullarda uygulayabilmek için araştırmacı resmi yazışmaları Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile başlatmıştır. 10.04.2019 tarihinde çıkan izinlerle ölçekler hem e-ölçek olarak hem de elden okul müdürlerinin desteği ile dağıtılmıştır. Ölçeklerin Isparta il merkezinde bütün ortaokulların sosyal paylaşım platformlarında okul müdürleri aracılığı ile paylaşılması itibarıyla 130 adet veri elde edilmiştir. Toplanan verilerin yetersiz olması nedeniyle ayrıca 300 adet ölçek dağıtılmış ve 124 tanesi geri dönmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi teknikleri içeren betimsel istatistiklerden ve t-testi, Kruskal Wallis H testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı gibi anlam çıkarıcı istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Veri analizine başlamadan önce kayıp veri analizi yapılmış ve maddelerin her birinde %5'ten fazla eksik veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları tarafından boş bırakılan kayıp verilere ortalama değer atanmıştır. Daha sonra uç değerler incelenmiştir. Bu kapsamda maddelerin z puanları hesaplanmış ve z puanı +3 ve -3 aralığı dışında yer alan 28 gözlem veri setinden çıkarılmış ve 226 veriyle analizler yapılmıştır. Çok değişkenli aykırı değerlerin incelenmesinde Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış aykırı değer bulunmadığı belirlenmiştir.

Veri analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına karar verilirken puanların normal+ dağılım gösterip göstermediğine ve varyansların eşitliğine (homojenliğine) bakılmıştır. Normallik çarpıklık ve basıklık katsayıları ile eşvaryanslılık ise Levene testi ile incelenmiştir. Veriler hazır hale getirildikten sonra, veri analizi aşağıdaki sırayla gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni hal gibi) frekans ve yüzde hesaplamaları ile betimlenmiştir.
- Öğretmenlerin okula karşı tutumların alt boyutlarına ve pozitif okul yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.
- Katılımcıların, okula karşı tutumlarının alt boyutlarından okulun çekiciliği, bireysel doyum ve okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını tespit amacıyla t-testi kullanılmıştır. Ancak benimseme alt boyutuna ilişkin görüşler normal dağılım göstermediği için, cinsiyete göre farklılık durumu Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.
- Okula karşı tutum alt boyutlarına ilişkin görüşler arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir.
- Medeni hal, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre okula karşı tutumun alt boyutlarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.
- Katılımcıların, okula karşı tutumlarının alt boyutlarına yönelik görüşleri arasında okul çevresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı tespit amacıyla t-testi kullanılmıştır.

- Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine yönelik görüşlerinin cinsiyet ve okul çevresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile, medeni hal, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği ise Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşlerinde bir fark bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınıanmıştır.
- Öğretmenlerin okula yönelik tutumları ile pozitif okul yönetimine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyini ya da miktarını ve yönünü sınamak için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

Araştırma için belirlenen ana problem ve bağımsız değişkenler ile ilgili istatistiksel analizlere ilişkin bulgular ve yorumları bu başlık altında yer almaktadır.

4.1. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	\bar{X}	Ss
1.	Okul yöneticilerimiz yeteneklidirler.	3.81	.06
2.	Okul yöneticilerimiz, olumlu bakış açısı ile olaylara yaklaşır.	3.85	.06
3.	Okul yöneticilerimiz problemler karşısında sabırlıdır.	3.79	.06
4.	Okul yöneticilerimiz öğretmenlerin güçlü özelliklerini öne çıkartmalarına ortam hazırlamazlar.	2.56	.08
5.	Okul yöneticilerimiz öğrencilerin özgüvenlerini arttırmaya gayret ederler.	3.87	.06
6.	Okul yöneticilerimiz, öğrencilerin problemlerini aşmaları yönünde onları cesaretlendirirler.	3.85	.06
7.	Okul yöneticilerimiz, öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmezler.	2.52	.07
8.	Okul yöneticilerimiz problemlerli durumlarda sorunların çözümüne katkıda bulunmazlar.	1.98	.07
9.	Problemlerli durumlarda okul yöneticilerimiz olumlu tutum sergilemeye çalışır.	3.90	.06
10.	Okul yöneticilerimiz öğretmenlere güvenirlir.	3.97	.05
11.	Okul yöneticilerimiz öğrencilere güvenirlir.	3.70	.06
12.	Öğrenciler okul yöneticilerimize güvenirlir.	3.88	.06
13.	Okul yöneticilerimiz okuldaki problemler karşısında karamsar duygular beslerler.	2.27	.07
14.	Okul yöneticilerimiz “başarabilirim” düşüncesiyle problemlerle mücadele ederler.	3.92	.06
15.	Okul yöneticilerimiz öğrencilerin yetenekleri ile ilgilenirlir.	3.90	.06
16.	Okul yöneticilerimiz öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkartmak isterler.	3.91	.05
17.	Okul yöneticilerimiz öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirmek isterler.	3.72	.07
18.	Okul yöneticilerimiz okul personeli ile olumlu ilişkiler kurmak isterler.	4.05	.05
19.	Okul yöneticilerimiz adil bir yönetim anlayışını benimserler.	3.77	.07
20.	Okul yöneticilerimiz öğrencilere karşı affedici tutum anlayışını benimserler.	4.01	.04
21.	Okul yöneticilerimiz düşük düzeyde olumsuz düşüncelere sahiptirler.	2.98	.08
22.	Okul yöneticilerimiz hoşgörülüdürler.	3.98	.05
23.	Okul yöneticilerimizde sorumluluk bilinci yüksektir.	4.06	.05
24.	Okul yöneticilerimiz gelecekte umutludurlar.	3.85	.06
25.	Okul yöneticilerimiz öğrenciler ile olumsuz ilişkilere sahiptirler.	2.07	.07
26.	Okul yöneticilerimiz öğrencilerin zor durumlarında onları olumlu düşünmeye sevk etmeye çalışır.	3.95	.06
27.	Okul yöneticilerimiz üretkendirler.	3.81	.06
28.	Okul yöneticilerimiz okul içerisinde kaynaştırıcı bir rol üstlenmişlerdir.	3.73	.06
29.	Okul yöneticilerimiz öğrenci başarısını arttırmak konusunda kötümser değildirlir.	3.91	.06
30.	Okul yöneticilerimiz çevrelerine karşı güvensizdirler.	2.16	.07
31.	Okul yöneticilerimiz tükenmişlik duygusu içerisindedirlir.	2.00	.07
32.	Okul yöneticilerimiz zorluklar karşısında olumlu düşünmebilme kültürünü benimseyen okulların, zorluklar karşısında daha karamsar duygular besleyenlerden daha başarılı olacaklarına inanirlir.	3.81	.06
33.	Okul yöneticilerimiz, öğrenci-öğretmen ilişkisinin olumlu yönde olmasının başarıyı arttıracığına inanirlir.	4.17	.05
34.	Okul yöneticilerimiz okuldaki verimliliği arttırmaya katkıda bulunmaya çalışır.	4.12	.05
35.	Okul yöneticilerimiz gelişime açıktirlir.	4.00	.06
36.	Okul yöneticilerimiz öğrencilerin henüz fark edilmemiş olumlu yönlerini ortaya çıkartmaya çalışır.	3.73	.06
37.	Okul yöneticilerimiz sosyal sorumluluk bilincine sahiptirler.	4.04	.05
38.	Okul yöneticilerimiz, öğrencilere yeni bakış açıları kazandırmaya çalışır.	3.88	.06
39.	Okul yöneticilerimiz öğrencilerin başarısını takdir ederler.	4.26	.05
40.	Okul yöneticilerimiz okul içerisinde insani ilişkilere önem verirler.	4.08	.06
Boyut Ortalaması		3.60	

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenler pozitif okul yönetimi algı düzeyleri 3.60 ile ‘Çoğu Zaman’ düzeyindedir. İfadelerden en fazla “Okul yöneticilerimiz öğrencilerin başarısını takdir ederler.” maddesinin en sık yapılan davranış olduğunu belirtirken, en az sıklıkta “Okul yöneticilerimiz problemleri durumlarda sorunların çözümüne katkıda bulunmazlar.” maddesinin yapıldığını belirtmişlerdir.

4.1.1. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Açısından İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdemleri, okul türleri, medeni hal, eğitim düzeyleri ve okul çevresine ilişkin görüşler) göre fark analizleri aşağıda ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

4.1.1.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular Tablo 4.2’te yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	Sd	t	P
Pozitif Okul Yönetimi	Kadın	139	3.55	.47	224	1.831	.068
	Erkek	87	3.67	.48			

Tablo 4.2’ye göre öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$t_{(224)}=1.831$; $p>.05$]. Bununla kadın ve erkek öğretmenlerin pozitif okul yönetimi uygulamalarını benzer ya da aynı şekilde algıladıkları sonucuna varılabilir. Karadaş (2013)’de yaptığı çalışmada öğretmenlerin pozitif okul yönetimine yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.1.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Pozitif okul yönetimine ilişkin katılımcı görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Ss	Kareler Ortalaması	F	P
Pozitif Okul Yönetimi	Gruplararası	2360.599	4	590.150	1.656	.161
	Gruplarıçi	78752.455	221	356.346		
	Toplam	81113.055	225			

Tablo 4.3’e göre, öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($F_{(4, 221)}=1.656$, $p>.05$). Mesleki kıdem ve yaş durumunun genellikle paralel gittiği düşünülecek olursa bu önemli bir bulgudur. Buradan öğretmenlerin genç yaşlarında da ileri yaşlarında da benzer bir yönetim muamelesine tabi oldukları ve yaşlarına göre eşit davranıldıkları sonucuna ulaşılabilir. Başka bir açıdan bakıldığında tecrübe ile bireyin algılama şeklinin değişmesi beklenir ancak öğretmenlerde öyle bir durum yaşanmamış nispeten daha tecrübesiz öğretmenlerin de pozitif yönetimi uygulamalarını algılaması değişmemiştir.

4.1.1.3. Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri arasında medeni hal değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Medeni Hal Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Pozitif Okul Yönetimi	Evli	199	117.07	23297.00	1976.00	.026
	Bekar	27	87.19	2354.00		

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere katılımcıların pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri medeni hal değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [$U=1976.00$; $p<.05$]. Analiz sonuçlarına göre 117.07 sıra ortalaması ile evli öğretmenler, 87.19 ile bekar öğretmenlere göre okul yönetimlerini daha pozitif olarak algılamaktadırlar.

4.1.1.4. Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Pozitif okul yönetimine yönelik öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Pozitif Okul Yönetimi	Ortaokul	203	115.12	23368.50	2006.50	.27
	İmam Hatip Ortaokulu	23	99.24	2282.50		

Tablo 4.5'e göre öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$U=2006.50$; $p>.05$]. Buna göre normal ortaokullarda çalışan öğretmenler ile imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin pozitif okul yönetimi uygulamalarını algılamaları aynı ya da benzerdir sonucuna varılabilir.

4.1.1.5. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Pozitif okul yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Pozitif Okul Yönetimi	Lisans	203	112.33	22804.00	2098.00	.642
	Lisansüstü	22	119.14	2621.00		

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$U=2098.00$; $p>.05$]. Eğitim durumu yükseldikçe beklentilerin artması beklenir ve beklentilerinde karşılanmama oranı artarak memnuniyetsizlikler ortaya çıkar (Izgar, Ertekin ve Deniz, 2009). Ancak bu sonuçlara göre lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin algılarının çok yakın olduğu görülmüştür.

4.1.1.6. Okul çevresi değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri arasında okul çevresi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Okul Çevresi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Pozitif Okul Yönetimi	Güvenli	182	3.62	.47	224	1.616	.107
	Tehlikeli	44	3.49	.49			

Tablo 4.7’ye göre öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri okul çevresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(224)}=1.616$; $p>.05$]. Tablolar incelendiğinde öğretmenlerin okul çevrelerini güvenli ya da tehlikeli bulması onların okula karşı tutumlarını etkilerken; öğretmenlerin okul çevrelerini güvenli ya da tehlikeli bulması onların pozitif okul yönetimine ilişkin algılarını etkilememektedir. Buradan öğretmenlerin okullarını çevreyle ilişkilendirdiklerini ve bir bütün olarak düşündüklerini ancak okul yönetimini okul çevresi ile bağdaştırmadıkları çıkarılabilir. Okul çevresi ile ilgili görüşleri pozitif okul yönetimine ilişkin algılarını etkilememiştir.

4.2. Okula Karşı Tutuma Yönelik Bulgular ve Yorum

Katılımcıların okula karşı tutumlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Okula Karşı Tutuma İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	\bar{X}	Ss
Faktör 1: Okulun Çekiciliği			
1.	Okulda kendimi baskı altında hissediyorum.	1.96	.89
2.	Okulda kendimi birey olarak değersiz hissediyorum.	1.75	.80
3.	Okula karşı hiçbir şey hissetmiyorum.	1.72	.91
4.	Okulda çalışıyor olmamın toplumdaki saygınlığımı azalttığımı düşünüyorum.	1.53	.65
5.	Okulun saygın bir kurum olduğunu düşünüyorum.	3.79	1.19
6.	Her gün okula giderken ayaklarım geri geri gider.	1.79	.78
7.	Okulda çalışmak yerine özel bir eğitim kurumunda çalışmak isterdim.	1.57	.68
8.	Okulda geçirdiğim sürede kendimi tanıyamıyorum.	1.68	.71
9.	Okul yönetimiyle ilişki kurmaktan kaçınıyorum.	1.89	.89
10.	Okuldaki yöneticilerin otoriter tavrı okulda kendimi gergin hissetmeme neden oluyor.	2.14	1.05
11.	Okulda yapılan etkinliklerde görev almaktan hoşlanmıyorum.	2.02	.90
12.	Okuldayken özel hayatımdan daha sinirli olduğumu hissediyorum.	2.13	1.08
13.	Okuldayken sorunlarımın arttığını düşünüyorum.	2.00	.95
14.	Her sabah uyandığimde keşke bugün okul olmasa diyorum.	2.01	.91
15.	Okulda geçirdiğim zamanı boşa harcanmış hissediyorum.	1.59	.65
16.	Okula geldiğimde kendimi gergin hissediyorum.	1.92	.89
17.	Bayramlar, resmi tatiller gibi okulun olmadığı günleri iple çekiyorum.	2.33	.99
18.	Okulun kariyerimi engellemesi beni mutsuz ediyor.	1.92	.79
19.	Okulda iletişim zorluğu çekiyorum.	1.76	.73

(Devamı Arkadadır)

Tablo 4.8. Okula Karşı Tutuma İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Devamı)

Alt Boyut Ortalaması		1.97
Faktör 2: Bireysel Doyum		
20.	Okulun hayatıma yeni bakış açıları getirdiğini bilmek beni mutlu ediyor.	3.77 .06
21.	Okulun kişisel gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	3.75 .07
22.	Okulun mesleğime karşı motivasyonumu arttırdığı düşünüyorum	3.73 .06
23.	Okulun mesleksel gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	3.83 .06
24.	Okulda düşüncelerimi rahatça açıklayabiliyor olmak beni mutlu ediyor.	3.68 .07
25.	Okulun kişisel gereksinimlerimi karşıladığını görmek beni mutlu ediyor.	3.62 .06
26.	Okulun yaratıcılığımı azalttığını düşünüyorum.	2.46 .07
27.	Okul atmosferinin beni mesleğime karşı motive ettiğini düşünüyorum.	3.61 .07
28.	Okulun yaratıcılığımı yeterince kullanmama olanak sağlaması beni mutlu ediyor.	3.55 .06
29.	Her gün okula gelmekten heyecan duyuyorum.	3.51 .06
Alt Boyut Ortalaması		3.55
Faktör 3: Benimseme		
30.	Okulla ilgili yeni yayınları takip etmekten zevk duyuyorum.	3.70 .06
31.	Okul için başlatılan her yeni proje beni heyecanlandırır.	3.70 .06
32.	Okulda çalışıyor olmak kendimi iyi hissetmeme neden oluyor.	3.92 .06
33.	Gün geçtikçe okul hakkında daha olumlu düşünüyorum.	3.56 .06
34.	Okulun huzurla çalışabileceğim tek kurum olduğunu düşünüyorum.	3.38 .07
35.	Okulda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.	3.73 .06
36.	Gün geçtikçe okulu daha çok benimsiyorum.	3.70 .06
37.	Okulun sosyal kişiliğime ket vurduğunu düşünüyorum.	2.26 .07
38.	Okulun sorunlarıyla uğraşmak istemem.	2.23 .06
Alt Boyut Ortalaması		3.35
Faktör 4: Okulun İklimi		
39.	Okuldaki otoritenin yetersiz olması beni rahatsız ediyor.	2.48 1.13
40.	Okuldaki denetim yetersizliğinin okul atmosferini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	2.43 1.01
41.	Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor.	2.69 1.17
42.	Okulda sorumluluğum dışındaki bir görevi yapmak beni sınırlendirir.	2.58 1.11
43.	Okulda hak ettiğim değeri görmediğimi düşünüyorum.	2.32 1.02
44.	Okul atmosferi okul hakkındaki düşüncelerimi olumsuz etkiliyor.	2.36 .98
Alt Boyut Ortalaması		2.48

Tablo 4.8'e göre, öğretmenlerin okula karşı tutumlarının aritmetik ortalamaları faktörler göz önünde bulundurularak incelendiğinde; okulun çekiciliği faktörünün aritmetik ortalamasının 1.97 ile "Katılmıyorum", bireysel doyum faktörünün aritmetik ortalaması 3.55 ile "Katılıyorum", benimseme faktörünün aritmetik ortalaması 3.35 ile "Kararsızım" ve okulun iklimi faktörünün aritmetik ortalamasının da 2.48 ile "Katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okula karşı tutuma yönelik olarak okulun çekiciliği alt boyutundaki maddelerden en fazla katılım gösterdiği madde "Okulun saygın bir kurum olduğunu düşünüyorum." ($\bar{X}=3.79$) iken, en az katılım gösterdiği madde "Okulda çalışıyor olmamın toplumdaki saygınlığımı azalttığımı düşünüyorum." ($\bar{X}=1.53$) olmuştur. Bireysel doyum alt boyutunda öğretmenler en fazla "Okulun mesleksel gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum." ($\bar{X}=3.83$) maddesine, en az "Okulun yaratıcılığımı azalttığımı düşünüyorum." ($\bar{X}=2.46$) maddesine katılım göstermişlerdir. Okula karşı tutumun üçüncü alt boyutu olan benimseme boyutunda "Okulda çalışıyor olmak kendimi iyi hissetmeme neden oluyor." ($\bar{X}=3.92$) ifadesine öğretmenler en fazla

katılım gösterirken, en az “Okulun sorunlarıyla uğraşmak istemem.” ($\bar{X}=2.23$) ifadesine “Kararsızım” demişlerdir. Bununla birlikte “Okulla ilgili yeni yayınları takip etmekten zevk duyuyorum.”, “Okul için başlatılan her yeni proje beni heyecanlandırır.”, “Gün geçtikçe okulu daha çok benimsiyorum.” ve “Okulda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.” maddeleri de “Katılıyorum” düzeyindedir.

Okulun iklimi alt boyutunda ise öğretmenlerin en fazla katılım gösterdiği madde “Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor.” ($\bar{X}=2.69$), en az katılım gösterdiği madde ise “Okulda hak ettiğim değeri görmediğimi düşünüyorum.” ($\bar{X}=2.32$) ifadesidir.

4.2.1. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okula karşı tutumun alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, okul türleri, medeni haller, eğitim düzeyleri ve okul çevresine ilişkin görüşler) göre fark analizleri aşağıda ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okula karşı tutuma yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Alt boyutlar açısından ise görüşlerin cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediği benimseme alt boyutu için Mann Whitney U testi ile diğer alt boyutlar için bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.9 ve 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	Sd	t	P
Okulun Çekiciliği	Kadın	139	2.01	.52	167.35	-1.367	.174
	Erkek	87	1.91	.58			
Bireysel doyum	Kadın	139	3.52	.62	224	1.035	.302
	Erkek	87	3.61	.68			
Okulun iklimi	Kadın	139	2.55	.81	224	-1.755	.081
	Erkek	87	2.36	.83			

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi katılımcıların okulun çekiciliği [$t_{(167.35)}=-1.367$; $p>.05$], bireysel doyum [$t_{(224)}=1.035$; $p>.05$] ve okulun iklimi [$t_{(224)}=-1.755$; $p>.05$] alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.10. Benimseme Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Benimseme	Kadın	139	112.18	15592.50	5862.50	.700
	Erkek	87	115.61	10058.50		

Tablo 4.10'a göre katılımcıların benimseme [$U=5862.50$; $p>.05$] alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.1.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Okula karşı tutuma yönelik katılımcı görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Okulun Çekiciliği	1-5 yıl	31	126.66	4	6.563	.161
	6-10 yıl	57	122.07			
	11-15 yıl	57	118.36			
	16-20 yıl	50	99.91			
	21 yıl ve üstü	31	97.56			
Bireysel Doyum	1-5 yıl	31	123.40	4	4.131	.389
	6-10 yıl	57	98.92			
	11-15 yıl	57	116.99			
	16-20 yıl	50	119.33			
	21 yıl ve üstü	31	114.58			
Benimseme	1-5 yıl	31	119.40	4	6.619	.157
	6-10 yıl	57	101.18			
	11-15 yıl	57	104.66			
	16-20 yıl	50	128.95			
	21 yıl ve üstü	31	121.58			
Okulun İklimi	1-5 yıl	31	119.34	4	8.785	.067
	6-10 yıl	57	130.67			
	11-15 yıl	57	109.67			
	16-20 yıl	50	94.26			
	21 yıl ve üstü	31	114.18			

Tablo 4.11'den anlaşılacağı üzere katılımcıların okulun çekiciliğine [$\chi^2=6.563$; $p>.05$], bireysel doyuma [$\chi^2=4.131$; $p>.05$], benimsemeye [$\chi^2=6.619$; $p>.05$] ve okulun iklimine [$\chi^2=8.785$; $p>.05$] yönelik görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.1.3. Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan katılımcıların okula karşı tutuma yönelik görüşleri arasında medeni hal değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Okula Karşı Tutuma Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Medeni Hal Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okulun Çekiciliği	Evli	199	111.44	22177.00	2277.00	.199
	Bekar	27	128.67	3474.00		
Bireysel doyum	Evli	199	114.91	22867.00	2406.00	.378
	Bekar	27	103.11	2784.00		
Benimseme	Evli	199	112.57	22401.00	2501.00	.560
	Bekar	27	120.37	3250.00		
Okulun iklimi	Evli	199	110.18	21925.50	2025.50	.037
	Bekar	27	137.98	3725.50		

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere katılımcıların okulun çekiciliği [$U=2277.00$; $p>.05$], bireysel doyum [$U=2406.00$; $p>.05$], benimseme [$U=2501.00$; $p>.05$] alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni hal değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, okulun iklimi alt boyuta ilişkin katılımcı görüşleri [$U=2025.50$; $p<.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre bekar öğretmenler, evli öğretmenlere göre okulun iklimi açısından daha olumlu görüşe sahiptirler. Diğer bir ifadeyle evli öğretmenler okullarının daha olumsuz bir iklime sahip olduğunu düşünmektedir.

4.2.1.4. Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin okula karşı tutuma yönelik görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.13’de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okulun Çekiciliği	Ortaokul	203	112.82	22902.00	2196.00	.641
	İmam Hatip Ortaokulu	23	119.52	2749.00		
Bireysel doyum	Ortaokul	203	112.30	22797.00	2091.00	.412
	İmam Hatip Ortaokulu	23	124.09	2854.00		
Benimseme	Ortaokul	203	113.30	22999.50	2293.50	.890
	İmam Hatip Ortaokulu	23	115.28	2651.50		
Okulun iklimi	Ortaokul	203	112.20	22776.50	2070.50	.372
	İmam Hatip Ortaokulu	23	124.98	2874.50		

Tablo 4.13'e göre öğretmenlerin okulun çekiciliği [U=2196.00; p>.05], bireysel doyum [U=2091.00; p>.05], benimseme [U=2293.50; p>.05] ve okulun iklimi [U=2070.50; p>.05] alt boyutuna ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. 2012'de 6287 sayılı kanunla tekrar öğretime başlanan ve farklı bir öğretim programının uygulandığı imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin okula karşı tutumları ile genel bir öğretim programın uygulandığı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması aslında anlamlı ve önemlidir. Bu sonuç öğretim programlarında farklılık olmasının okul iklimini, okul çekiciliğini, elde edilecek bireysel doyumunu ya da okulun benimsenmesini etkilemediğini göstermektedir.

4.2.1.5. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Okula karşı tutuma yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.14'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Okula Karşı Tutuma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okulun Çekiciliği	Lisans	203	111.80	22694.50	1988.50	.399
	Lisansüstü	22	124.11	2730.50		
Bireysel doyum	Lisans	203	112.15	22766.50	2060.50	.551
	Lisansüstü	22	120.84	2658.50		
Benimseme	Lisans	203	113.61	23062.50	2109.50	.669
	Lisansüstü	22	107.39	2362.50		
Okulun iklimi	Lisans	203	113.01	22942.00	2230.00	.992
	Lisansüstü	22	112.86	2483.00		

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okulun çekiciliği [U=1988.50; p>.05], bireysel doyum [U=2060.50; p>.05], benimseme [U=2109.50; p>.05] ve okulun iklimi [U=2230.0; p>.05] alt boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim fakültesi mezunu olan ya da formasyon eğitimi alan öğretmenler ile lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin okula karşı tutumları

benzer ya da yakın bulunmuştur bu da lisansüstü eğitime sahip olmanın okula karşı tutumu etkilemediğini göstermektedir.

4.2.1.6. Okul çevresi değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin okula karşı tutuma yönelik görüşleri arasında okul çevresi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Okula Karşı Tutuma Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Okul Çevresi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	T	P
Okulun Çekiciliği	Güvenli	182	1.93	.52	224	-2.378	.018
	Tehlikeli	44	2.15	.60			
Bireysel doyum	Güvenli	182	3.60	.62	224	2.575	.011
	Tehlikeli	44	3.33	.67			
Benimseme	Güvenli	182	3.38	.50	224	1.845	.066
	Tehlikeli	44	3.22	.58			
Okulun iklimi	Güvenli	182	2.46	.81	224	-.705	.482
	Tehlikeli	44	2.56	.88			

Tablo 4.15'ten anlaşılacağı üzere katılımcıların benimseme [$t_{(224)}=1.845$; $p>.05$] ve okulun iklimine [$t_{(224)}=-.705$; $p>.05$] yönelik görüşleri okul çevresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, okulun çekiciliğine [$t_{(224)}=-2.378$; $p<.05$] ve bireysel doyuma [$t_{(224)}=2.575$; $p<.05$] ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Okul çevresini tehlikeli bulan öğretmenlerin (\bar{X} 2.15), güvenli bulanlara göre (\bar{X} 1.93) okulu daha çekici bulurlar. Ayrıca okul çevresini güvenli bulan öğretmenlerin bireysel doyumları anlamlı şekilde daha yüksektir.

4.3. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri ile Okula Karşı Tutumları Arasındaki İlikiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okula karşı tutumlarının pozitif okul yönetimi ile olan ilişkisini saptamak için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Okula Karşı Tutumları ile Pozitif Okul Yönetimi İçin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Okulun Çekiciliği	Bireysel Doyum	Benimseme	Okulun İklimi	Pozitif Okul Yönetimi
Okulun Çekiciliği	1.00				
Bireysel Doyum	-.637**	1.00			
Benimseme	-.645**	.786**	1.00		
Okulun İklimi	.628*	-.496**	-.502**	1.00	
Pozitif Okul Yönetimi	-.529**	.486**	.475**	-.616**	1.00

Tablo 4.16'dan görüldüğü üzere pozitif okul yönetimi ile okula karşı tutumun alt boyutlarından okulun çekiciliği ($r=-.529$, $p<.05$) ve okulun iklimi ($r=-.616$, $p<.05$) arasında anlamlı negatif yönde ve orta düzeyde, bireysel doyum ($r=.486$, $p<.05$) ve benimseme ($r=.475$, $p<.05$) arasında ise anlamlı pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin olarak öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin okula karşı tutumları ve öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları tartışılmış ve öneriler getirilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Pozitif Okul Yönetimine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri incelendiğinde belirtilen ifadeler çoğu zaman düzeyinde katıldıkları görülmektedir. “Okul yöneticilerimiz yeteneklidirler.” “Okul yöneticilerimiz üretkendirler.”, “Okul yöneticilerimiz okuldaki verimliliği arttırmaya katkıda bulunmaya çalışırlar.” ve “Okul yöneticilerimiz öğrencilerin başarısını takdir ederler.” gibi maddelerin sıklık düzeyinin oldukça yüksek olmasından öğretmenlerin okul yöneticilerinin iyi birer öğretimsel lider olduklarını düşündükleri sonucuna varılabilir. Öğretimsel liderlik denince akla, pozitif bir okul iklimi geliştirebilme, onu istikrarlı şekilde sürdürebilme, ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayabilme, onları gereğine uygun olarak kullanabilme, öğretimde izlenecek yolu belirleyebilme gibi örgütsel davranışlar gelmelidir (Çelik, 1999).

Öğretmenler “Okul yöneticilerimiz tükenmişlik duygusu içerisindedirler.” maddesine nadiren derken, “Okul yöneticilerimiz gelişime açıktırlar.” maddesine çoğunlukla demişlerdir. Dolayısıyla buradan okul yöneticilerinin dinamik birer yönetici olduklarını düşündüklerini anlaşılabilir. Gelişime açık okul yöneticileri okullarının başarılı olmasını ve öyle tanınmasını isterler. Başarılı diye adlandırdığımız okullar, şiddeti, kötülüğü ve toplumun uygun bulmadığı tarzda davranışları azaltıcı bir katkı sağlamalıdır (Elias ve Weissberg, 2000). Bunu da okulun, öğrencilerin moral değerlerine katkı sağlayan yönlerine odaklanarak ve bu değerleri bireylerin ilerleyen yaşamlarında hayata geçirebilmelerini sağlayarak başarılabilir. Bu anlamdaki pozitif duygularımız ve davranışlarımız pozitif akademik performansla dönüşürler, daha da önemlisi mezuniyetten sonra bile bireylerde yaşam boyu öğrenmeyi beraberinde getirir (Cowen, 1997) . Bu bağlamda öğretmenlerin; “Okul yöneticilerimiz öğrencilerin yetenekleri ile ilgilenirler.”, “Okul yöneticilerimiz öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkartmak isterler.”, “Okul yöneticilerimiz öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirmek isterler.”, “Okul yöneticilerimiz öğrencilerin özgüvenlerini arttırmaya gayret ederler.”, “Okul yöneticilerimiz öğrencilerin zor durumlarında onları olumlu düşünmeye sevk etmeye çalışırlar.”, “Okul yöneticilerimiz

öğrencilerin henüz fark edilmemiş olumlu yönlerini ortaya çıkartmaya çalışırlar.” ve “Okul yöneticilerimiz, öğrencilere yeni bakış açıları kazandırmaya çalışırlar.” maddelerine çoğunlukla demelerinde öğrencilere kısa süreli bir başarı yaşatmak değil, yaşam boyu hayata pozitif yaklaşımlarını sağlayacak erdemler kazandırmaya çalıştıkları sonucuna varılabilir. Kendine güvenen, güçlü ve zayıf yönlerini farkında olan, zor durumlarla olumlu düşünerek baş edebilen bireyler her zaman topluma katkı sağlayabilecek sağlıklı bireylerdir.

Öğretmenlerin “Okul yöneticilerimiz okul içerisinde insani ilişkilere önem verirler.”, “Okul yöneticilerimiz sosyal sorumluluk bilincine sahiptirler.”, ve “Okul yöneticilerimiz okul içerisinde kaynaştırıcı bir rol üstlenmişlerdir.” maddelerine çoğunlukla derken; “Okul yöneticilerimiz öğrenciler ile olumsuz ilişkilere sahiptirler.” ve “Okul yöneticilerimiz problemleri durumlarda sorunların çözümüne katkıda bulunmazlar.” maddelerine nadiren demelerinden okul yöneticilerinin yönetimde sosyal ve insani unsurları göz önünde bulundurduğu, sosyal ilişkilere önem verdiği ve çevresinde yaşananlarla ilgili olduğu sonucuna varılabilir. Zaten Bolem’e göre (1993, Akt: Bush, 1998) öğretmen-öğrenci ilişkisini önemseyen, onların fikirlerini alan, onları dinlemeye vakit ayıran, ihtiyaçlarını tespit edip karşılayan ve onlara sürekli destek olan kişiler etkili bir okul yöneticisi niteliği taşırlar.

Öğretmenler “Okul yöneticilerimiz öğretmenlere güvenirlir.”, “Okul yöneticilerimiz öğrencilere güvenirlir.” ve “Öğrenciler okul yöneticilerimize güvenirlir.” Maddelerine çoğu zaman derken; “Okul yöneticilerimiz çevrelerine karşı güvensizdirler.” maddesine nadiren demişlerdir. Örgütlerde pozitif bir atmosfer örmek isteniyorsa örgütsel güven kavramı üzerinde durulmalıdır. Örgütsel davranış alanında kişilerarası ilişkilerin temeli olarak kabul edilen güven, aynı zamanda ilişkilerden olumsuz değil olumlu beklentiler içinde olmayı ifade eder (Deutsch, 1958). Örgütlerin bir yarış içinde olduğu günümüzde, çalışanların gün geçtikçe daha fazla niteliğe ve eğitim durumuna sahip olduğu bir ortamda örgütlerin imajları çalışanlarca göz önünde bulundurulur olmuştur. Çalışanların iş arkadaşlarına, yöneticilerine ve örgütlerine güvenmesi ve güvenlerinin devamlılık arz etmesi imajın korunmasını sağlar. (Özler ve Yıldırım, 2015). Tüm ilişki türlerinde güven kavramı iletişimin sağlıklı, özveri ve isteklilikle sürmesi için önem arz ettiği gibi aynı durum örgütlerde de geçerlidir. Örgütsel güven; yöneticinin çalışanına, çalışanında yöneticinin içtenliğine olan inancıdır. Güven bağlılığın ve bireysel doyumun sağlanmasında büyük bir rol oynar. Güvenli bir ortamda işgörenin daha özverili ve

samimiyetle çalışması, elinden gelenin en iyisini yapması beklenir bu doğrultuda örgüt amaçlarına ulaşmada güven son derece önemlidir. (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). Dolayısıyla okuldaki güven havası pozitif yönetim anlayışına hizmet eden önemli unsurlardandır. Pozitif yönetim anlayışı kapsamında benimsenen okulda iletişim kanallarının açık ve sağlıklı olması, yönetici-öğretmen ilişkisinde güven sağlanması, takdir mekanizmalarının adil bir şekilde yürütülmesi ve tüm çalışanların okulla ilgili kararlarda etkili olması gibi ilkeler pozitif bir okul kültürünün başlıca getirilerindedir. Araştırmaya göre de öğretmenlerin okullarında güven ortamı olduğuna inandıkları anlaşılabilir.

Pozitif yönetim anlayışı yönetimde pozitif örgütsel davranışların benimsenmesi, pozitif psikolojiye uyumlu uygulamaların hayata geçirilmesi ve örgütteki insan ilişkilerini iyiye taşınmasıdır. Pozitif bir yönetim tarzı benimsemiş okul yöneticisi kurumundaki sosyal ilişkileri başarılı biçimde düzenleyerek sosyal olarak oluşabilecek problemlerden kaçmaz. (İbrahimoğlu, 2003; akt: Çankaya ve Aküzüm, 2010). Ayrıca pozitif düşünebilen yöneticiler verimlilik kaygısının ortama kattığı stres, gerginlik ve olumsuz havanın yine pozitif bir anlayışla aşılabileceğini, verimliliği arttırmanın olumlu bir atmosferde gerçekleşebileceğini bilirler. Özellikle okullar hizmet üreten insanla insanı değiştirmeye ve geliştirmeye çalışan kurumlardır. Pozitif okul yönetimi anlayışını benimsemiş bir yönetici okulun tüm unsurları ile iyi ve sağlıklı bir iletişim içinde olmayı gözetir, buna bağlı olarak kurulan nitelikli ilişkiler hem öğretmenin çalışma isteğini hem de öğrencinin başarı isteğini kamçılar. (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, okul türü, eğitim durumu ve okul çevresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken medeni hal değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre okul yönetimlerini daha pozitif olarak algılamaktadırlar. Bunun sebebini kesin olarak bilinmemekle birlikte toplumsal özelliklerimize dayandırarak ve her ne kadar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmasa da araştırmanın çalışma grubunun %60,2'sini kadınların oluşturduğu göz önünde bulundurarak açıklamak mümkün olacaktır. Toplumumuzda yüzyıllardır süre gelen cinsiyet rolleri vardır. Toplumun cinsiyetlere biçtiği roller yine toplumun bütün sosyal grupları (aile, okul, arkadaş) yoluyla bireye aktarılır (Kuzgun ve Sevim, 2004). Her kültürün zaman içinde cinsiyetlere biçtiği davranış kalıpları, kültürdeki cinsiyet rolleri olarak karşımıza çıkar ve bu roller toplumda kabul görmeme kaygısıyla genellikle benimsenir. Her yeni nesle yine toplumdan dışlanmaması ve bu kalıplara göre davranması

için oynayacağı roller öğretilerek ona göre muamele edilir. Örneğin Türk toplumunda erkek çocukları ne kadar girişken ya da sosyalse toplumca beğeni kazanırken kız çocukları da ne kadar naif ve çekingense beğeni kazanarak bu davranışları pekiştirilmektedir. Çoğu birey davranışlarına verilen tepkileri, ödülleri, alkışları ya da küçümsemeleri özümseyerek hayati tercihlerini de bu çerçevede gerçekleştirir (Tan, 2000). Türkiye’de kadınların neden iş hayatına erkeklere göre daha katıldığı ile ilgili Eyüboğlu, Özar ve Tanrıöver (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, kadınların çocuklarının bakımından, evlilik ve ev düzeninden kendilerini sorumlu tutarken iş yerinde yabancı erkeklerle muhatap olmanın toplumca yanlış anlaşılmasından da kendilerini sorumlu tuttıkları bulunmuştur. (Kuzgun ve Sevim, 2004). Toplumumuzda evlilik dışındaki yabancı kadın-erkek ilişkilerine hoş bakılmamakta, dedikodu grupları iş ilişkisi dahi olsa bu ilişkileri kullanmaktan çekinmemektedir. Evli öğretmenler kendilerini toplumun bu baskısından sıyrılmış hissederek, okulda diğer cinsle daha kolay ilişkiler kurabilmektedir. Hatta okul dışında eşleriyle birlikte de sosyal arkadaşlık kurabilmektedir. Genellikle erkek olan yöneticileri ile pozitif ilişkiler kurarak onların birer çalışanı olarak gösterdiği ilgiden yararlanabilmektedir. Bekâr öğretmenler ise toplumumuz küçük yaşlardan itibaren onlara aktardığı gibi davranma eğilimi göstererek, toplum baskısından ve dedikodudan çekinerek iş ortamında dahi yöneticiler ile pozitif ilişkilere girmekten onların pozitif davranışlarını karşın pozitif davranmaktan kaçınabilirler. Profesyonel iş ortamına ilişkilerini engelleyecek biçimde toplumsal korkular katılmamalı iyi iş ilişkileri kurulmalıdır.

5.2. Öğretmenlerin Okula Karşı Tutumuna İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okula karşı tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde okulun çekiciliği boyutundaki ifadeler katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenler çalıştıkları okulları saygın kurumlar olarak görmektedir. Öğretmenlerin okulları saygın kurumlar olarak atfetmelerinden, hala içinde buldukları toplumda saygı gördükleri sonucuna varılabilir. Okulların saygın kurumlar olarak görülmesi itibar ve imajının iyi olduğu anlamına gelir. İyi bir imaja sahip bir kurumda çalışmak, çalışanın bu iyi imajı genelleyerek kendinin de böyle bir imaja sahip olduğunu düşünmesini sağlar. İmaj ve saygı kaynağı olarak da işini ve kurumunu görmesi ise okula karşı tutumunu ve sonuç olarak davranışlarını etkilemektedir (Cable ve Turban, 2003). Ancak son yıllarda öğretmenler, cinsiyet, öğrencilerin konumu, genel ücret düşüklüğü, öğretmenin toplumsal kökeni gibi çeşitli etkenler nedeniyle düşük bir konum değerlendirilmesine tabi tutulmuşlardır (Tezcan,

1994). Öğretmenlik mesleği aslında geçmişte çok daha fazla itibar gören bir meslek olarak görülse de günümüzde medyaya yansıyan olumsuzluklarla gündeme gelmektedir. Toplumlar içinde buldukları çağa ve gelişimlere uygun olarak mesleklere değer biçerler. Örneğin geçmişte bilişim diye bir kavram bile yokken günümüzde bilişim mühendisliği gibi bir meslek mevcut ve toplumda çok değerli görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin de toplumda ne ölçüde değer gördüğünün kestirilmesini sağlayan bazı kriterler vardır. Bu kriterlerin başında gelir adaleti, mesleki tercihler arasında ön sıralarda olma, toplumda görülen saygı gelmektedir (Varkey GEMS Foundation, 2013). Isparta da ise öğretmenlerin hala okulları ve mesleklerini saygın görmeleri bu kriterler açısından incelendiğinde Isparta'nın nispeten küçük bir şehir olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin kazançları yetersiz olarak kabul edilirken, Isparta'da kira, gıda, giyim, ulaşım gibi kalemlerin masraflarının büyük şehirlere göre düşük olduğu ve gelir yetersizliği handikabını aşırı hissetmemeleri yadsınamaz bir gerçektir. Ancak genel itibariyle öğretmenler harcadıkları emeğin karşılığını alamadıkları inancındadırlar. Bu bağlamda her ne kadar öğretmenlerin kazançlarının avukatlık, mühendislik, doktorluk gibi diğer lisans eğitimi gerektiren kariyer meslekleri ile karşılaştırıldığında adil olmadığı sonucuna varılsa da, Isparta'da gelirleri ile elde ettikleri yaşam standartlarının çok kötü olmaması öğretmenlerin bu durumu tolere edebilmesini sağlamıştır. Yine küçük bir şehir olmasında kaynaklı olarak okullarda öğrenci ve öğretmen sayıları daha azdır. Bu durum öğretmenin öğrencisine ve velilere daha fazla vakit ayırabilmesini sağlamaktadır, böylelikle ilişkilerde samimiyet ve saygı-sevgi gelişebilmektedir. Bu boyutta yer alan “Okulda çalışmak yerine özel bir eğitim kurumunda çalışmak isterdim.”, “Okulda iletişim zorluğu çekiyorum.”, “Okulun kariyerimi engellemesi beni mutsuz ediyor.”, “Okulda geçirdiğim zamanı boşa harcanmış hissediyorum.” ve “Okula karşı hiçbir şey hissetmiyorum.” maddeleri de “Katılmıyorum” düzeyindedir. Buradan öğretmenlerin okulda çalışmaktan memnun olduklarını ve okula severek geldiklerini anlaşılabilir.

Okula karşı tutumun bireysel doyum boyutuna ilişkin olarak öğretmenler ifadelerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta öğretmenler okulun mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretmenler için mesleki gelişim günümüz dünyasında büyük önem arz etmektedir. Çağımızda artık öğrencilerin öğretmenlerden ilk ağızdan öğrenebilecekleri şeyler azalmıştır, onlar hızlı bir şekilde ihtiyaçları olan bilgileri daha okula ulaşmadan parmaklarının ucunda bulabilmekte ve buna bağlı olarak derslere ilgi göstermemektedirler. Öğretmenler ise ilgiyi canlı tutabilmek ve mesleki doyum elde

edebilmek için sürekli gelişim içinde olmalıdırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin gelişimlerini sağlayabilecek güçlü öğretimsel liderler olması gereken okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ve desteği ne kadar yüksek olursa, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden elde edecekleri kazanımın da o denli yüksek olması beklenebilir (Bilge ve Aslanargun, 2018). Öğretmenler okulların mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşünüyorlarsa, buradan okul yöneticilerinin başarılı oldukları hatta liderlik vasfı taşıdıkları, öğretmenlerince takdir edildikleri ve öğretmenlerine gerekli gelişim imkânları sağladıkları sonucuna varılabilir. Aynı şekilde çalıştıkları okul yaratıcılıklarını öldürmüyorsa, bu onların katı kurallar arasında boğulmadıkları, yeni fikir ve projelerini paylaşıp uygulamaya geçirebilecek özgürlüğe sahip oldukları anlamına gelir. Aynı boyutta yer alan “Okulun kişisel gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.”, “Okulun hayatıma yeni bakış açıları getirdiğini bilmek beni mutlu ediyor.”, “Okulun mesleğime karşı motivasyonumu arttırdığı düşünüyorum.” ve “Okul atmosferinin beni mesleğime karşı motive ettiğini düşünüyorum.” gibi maddelerin de “Katılıyorum” düzeyinde olması bu görüşü desteklemektedir.

Okula karşı tutumun benimseme boyutuna ilişkin olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin boyuta ilişkin genel görüşlerinin kararsız olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenler okulda çalıştıkları için kendilerini iyi hissetmekte ve okulda olmaktan mutluluk duymaktadır. Eğitim ve öğretim ciddi ve tam anlamıyla adanma gerektiren bir süreçtir bu yüzden öğretmenin sürekli dış etkilerle bu işi gereğince yerine getirebilmesi mümkün değildir. Taşıma su ile değirmen dönmeyeceği gibi öğretmen ancak kendi iç motivasyonu ile bu süreci istikrarlı şekilde tam anlamıyla yerine getirebilir (Celep, 1996). Bu maddelere katılıyor olmaları öğretmenlerin şevkli ve istekli olduklarını göstermektedir. Ayrıca çalışma ortamının özellikleri çalışanların üzerine düşenleri en iyi şekilde yapmalarını etkilemektedir. Nitelikli bir okul ortamı da öğretmenlerin nitelikli çalışmalar gerçekleştirmesini sağlar. Öğretmenlerin çalışma ortamı hakkındaki duyguları ise çoğunlukla mesleki tutumları, çalışma arkadaşlarına ilişkin tutumları, okula karşı tutumları ya da öğrenciye yönelik tutumlarından kaynaklanır. Sahip olduğu ilgi ve tutum, öğretmenlerin okul amaçlarını gerçekleştirilmesi için özveri ile çalışmasına, okula bağlılık duymasına ve okulda çalışmaya devam etme isteği sağlanmasına katkıda bulunur (Celep, 1996). Buradan hareketle öğretmenlerin çalışma ortamından memnun oldukları, onu benimsedikleri ve zamanın nasıl geçtiğini anlamayacak kadar kendilerini kaptırarak okulda bulunmaktan zevk aldıkları düşünülebilir. İşte öğrenciler üzerinde büyük etkiye sahip

olabilmeleri için de öğretmenlerin görevleri severek yapmaları ve okula severek gelmeleri gerekmektedir.

Okula karşı tutumun okulun iklimi boyutuna ilişkin olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin boyuta ilişkin genel görüşlerinin katılmıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Sahip olduğu iklim okulun kişiliğidir. İnsanlarda olduğu gibi örgütleri de birbirinden ayıran en önemli özellik kişiliktir. Örgütün kişilik özellikleri de iklim özelliklerini işaret eder (Donnelly, 1999). "Odada bulunan hava gibi iklim de örgütte meydana gelen her şeyi kuşatır ve etkiler" (Freiberg, 1983). Tutumların da herhangi bir objeye yöneltilen, yönü ve büyüklüğü olan genel duygular olduğu söylenebilir. Tutumlar bazen gizli kalabilse de genellikle davranışlar üzerinde etkilidir ve bireylerin bazı davranışları için itici bir güçtür (Erden, 1995). Daha önce tutumun boyutlarını ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bireyin tutumunun olumlu mu olumsuz mu olduğunu tahmin etmeyi sağlayan tutumun davranışsal boyutudur. Ancak davranışlarında tutumları etkilediği söylenebilir. Örgütsel davranış ele alındığında otomatik olarak tutumlarında incelenmesi söz konusu olmaktadır çünkü tutumlar ve davranışlar arasında her zaman belirleyici olmamakla birlikte önemli bir ilişki vardır. Kağıtçıbaşı (1999)'nın aktardığına göre içinde bulunulan bağlamın da etkisi göz önünde bulundurularak bir tutumun bir davranış oluşturduğunu tespit eden çalışmalar yapılmıştır. (Kunter, Wilkins ve Yarrow, 1952) vardır. Buna göre çalışma grubunda ki öğretmenlerin okul iklimleri hakkında net bilgiye sahip olmamakla birlikte maddeleri cevaplamalarından okul iklimlerine karşı "Katılıyorum" düzeyinde olumlu tutuma sahip olmadıkları sonucuna varılabilir. "Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor." maddesinin "Kararsızım." düzeyine yakın olması okul iklimine takdir, önemseme ve değer verme gibi çalışma ortamında motivasyonu sağlaması açısından önemli olan bazı özelliklerin yetersiz olduğunu düşünülebilir. Okul iklimi geliştirmek, dirençli davranarak korumak ve sağlıklı biçimde yaşatmak ciddi çaba ve işbirliği gerektiren zor bir iştir. Daha önceki alt boyutlarda, öğretmenlerin her ne kadar okuldan memnun olduğu sonucuna varılsa da bu bölümde iklimde bazı açık ve eksiklerin olduğu görülebilmektedir.

Öğretmenlerin okula karşı tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Cinsiyet, değerlerin etkisiyle meslek seçiminde belirleyicidir ve sosyal öğrenme yoluyla edinildiği üzere erkekler bireysel değerlerle (eril, hırslı, atak, bağımsız), kadınlar ise hizmet ve bakım sorumluluğu değerleri (dişil, bağımlı, ilişkileri önemseme) ile

topluma karışır (Uyguç, 2003). Hofstede (1991) de cinsiyet ile iş imkânları arasındaki bağı işaret etmiştir. Ona göre ticaret işler eril amaçlara hizmet etmektedir ve genellikle erkeklerce tercih edilerek bu alanda rekabetçi ve hırslı bireyler başarı olur. Hastaneler ve özellikle hemşirelik ise daha dişil amaçlara hizmet eder; topluma dönük ve daha şevkatli bireyler başarı gösterir ve kadınlarca daha çok tercih edilerek kadınların bu olanda kariyer basamaklarını tırmanmasına olanak sağlanır. Buradan hareketle meslek seçiminden sonra öğretmenlerin okula karşı tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermemesi okulların baskın şekilde ne eril ne de dişil amaçlara hizmet etmediğini, hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin çalışmasına imkân sağlandığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin okula karşı tutumları kıdem değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak Akçay (2011)'e göre birey işine aşına oldukça işin getirilerini tanır ve beklentilerini de ona göre düzenler; böylelikle kıdem arttıkça beklentilerinin karşılanma oranı artacak ve memnuniyeti artacak işine yönelik tutumu da olumluşacaktır. Ömeroğlu (2006) ise çalışmasında tam tersi bir bulguya rastlamıştır. Çalışmasına göre 1-5 yıl arasında olanlar 21 ve üstü olanlara göre okula karşı daha olumlu bir tutuma sahiptirler. Akçay (2011) çalışmasını makine sektöründe çalışanlar üzerinde yürütürken Ömeroğlu (2006) öğretmenler üzerinde çalışmıştır. Diğer mesleklerde kıdem arttıkça iş doyumu, memnuniyet ve olumlu tutumlara sahip olma oranları artarken öğretmenlik mesleğinde bir farklılık göstermemesi ya da tam tersi bir durumun gözlenmesinin sebepleri eğitim alanında sürekli yapılan değişiklikler ve öğretmenlerin ihtiyaç ile beklentilerinin karşılanmaması olabilir.

Öğretmenlerin okula karşı tutumları medeni hal değişkenine göre sadece okulun iklimi boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Bu boyuta ilişkin olarak bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre okulun iklimi açısından daha olumlu görüşe sahiptirler. Medeni hal değişkenine ilişkin sonuçlar araştırmanın il merkezinde yürütülmesine bağlanabilir. İl merkezlerinde yapılabilecek sosyal etkinlikler nispeten fazladır ve bunlar ailecek yapılabilmektedir. Evli öğretmenler bu bağlamda arkadaşına daha az ihtiyaç duyarlar ve meslektaşlarıyla samimi ilişkiler geliştirmeye ve okul iklimine de olumlu davranışlar katmaya gerek görmeyebilirler. Ancak özellikle memleketlerinden ve çevrelerinden farklı yerlere atanmış bekâr öğretmenlerin başta tek çevreleri olan okul grupları ile vakit geçirmeye ihtiyaçları vardır. Onlar zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçirirler bu yüzden okuldan ve okul ikliminden beklentileri farklıdır. Okuldan daha fazla benimsenme ve sosyal ihtiyaçlarını giderecek samimiyet bekleyebilirler ve bu ihtiyaçlarını

meslektaşlarıyla karşılayarak daha samimi ilişkiler kurarlar. Böylelikle okul iklimine olumlu ilişkiler katarak olumlu tepkiler alabilirler. Evli ve bekâr öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri yine kendi tavır ve davranışlarına aldıkları tepkiler ile şekillenmektedir sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okula karşı tutumları eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken okulun çekiciliği ve bireysel doyum boyutlarında okul çevresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul çevresinin tehlikeli olduğunu düşünen öğretmenler, güvenli olduğunu düşünen öğretmenlere göre okulun daha az çekici bir yer olduğunu düşünmektedir. Okul çevresi güvenliğinin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Okul çevresinin güvenliğinin sağlanması için gerekirse kolluk kuvvetlerinde destek alınarak sağlıklı bir çevre oluşturulmalıdır. Ayrıca okul çevresini güvenli olarak algılayan öğretmenlerin bireysel doyumları anlamlı şekilde daha yüksektir. Demek ki güven ihtiyacı sağlandığında öğretmenler yaptıkları işten tat alabilmektedirler. Ancak günümüzde şehir merkezlerinde öğrenciler, anne-baba ya da diğer velileri çalışma dolayısıyla evlerinde kalmadığı için okul dışında kalan vakitlerinin büyük çoğunluğunu kafelerle ya da marketlerle şehirleşen okul çevrelerinde geçirmektedir. Bu denetimsiz büyüme ve önlem yetersizlikleri de şer odaklarının okul çevrelerine göz dikmesine yol açmıştır. Bu koşullar okul çevresinin tehlikeli olmasına yol açmıştır. Okul ve okul çevresi güvenliği yalnızca okulun unsurlarından olan öğretmenleri ya da öğrencileri tehdit etmez, toplum fabrikası olarak nitelendirilebilecek okulların ve okul çevresinin güvensizliği ile eğitim-öğretim dâhil toplumdaki çoğu kesim etki altındadır (Karal, 2011). Okul çevresi güvenliğinin sağlanması öğretmenlerin, öğrencileri ve hatta okul yöneticilerinin psikolojik ya da fiziksel şiddet kaygısı duymadan okulda öğrenmeye odaklanabilmeleri ve sağlıklı zaman geçirebilmeleri için olmazsa olmaz bu ihtiyaçtır.

Bu durum Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bir doyuma ya da psikolojik iyi olma haline ulaşabilmesi için öncelikle güvende hissetmeleri gerektiği savunulabilir. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için öncelikle günümüzde okul çevrelerinde bulunan mevcut riskler bilinmelidir. Bu risklerin başında ise yasaklı madde satıcılarının ve müptelalarının varlığı, şiddet ve kargaşa yaratmak isteyen okulun kendi öğrencileri ve okul öğrencileri ile şiddet olaylarına karışma niyetindeki yabancılar gelmektedir. Bu risklerin büyümesinde ise bilinçsizce kullanılan cep telefonları ve internetin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Çünkü okul çevresinde ki risk unsurlarıyla

iletişim de bu riskli durumlara sosyal medyada takip edip özenerek katılma da bilinçsiz telefon ve internet kullanımından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu riskler özellikle anne-baba ve velilerin çalışma hayatının öğrencisi ile ilgilenmesi engel olduğu ve yabancı kalabalıkların yoğun yer tuttuğu şehir merkezlerinde çok yüksek oranlarda olduğu sonucuna varılabilir. Her gün öğrencilerinin başına gelen olumsuzluklarla karşılaşan ya da okula giderken başına ne geleceğinden korkan bir öğretmen için kendini mesleğine odaklamak oldukça zordur. Bu durum öğretmenin okuluna karşı olumsuz tutum geliştirmesinin yanı sıra tek başına baş edemeyeceği kadar büyük sorunlar olduğu için hem mesleğine karşı olumsuz tutum içine girmesine yol açacak hem de psikolojik olarak mutsuz ve gergin olacaktır. Böyle bir durumda okulun amaçlarına ulaşmasından çok kaygı okul ve okul çevresi güvenliği olacaktır.

5.3. Okula Karşı Tutum ve Pozitif Okul Yönetimi Arasındaki İlişkiye Yönelik

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde pozitif okul yönetimi algı düzeyleri ile okula karşı tutum arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Pozitif okul yönetimi ile okula yönelik tutumun alt boyutlarından okulun çekiciliği ve okulun iklimi boyutlarındaki maddelere katılım azaldıkça pozitif okul yönetimi algısının orta düzeyde arttığı; pozitif okul yönetimi ile okula yönelik tutumun alt boyutlarından bireysel doyum ve benimseme boyutlarındaki maddelere katılım arttıkça pozitif yönetim algısının da orta düzeyde arttığı saptanmıştır.

Okula yönelik tutumun okulun çekiciliği alt boyutunda “Okulda kendimi baskı altında hissediyorum.”, “Okulda kendimi birey olarak değersiz hissediyorum.”, “Okulda çalışıyor olmamın toplumdaki saygınlığımı azalttığımı düşünüyorum.”, “Her gün okula giderken ayaklarım geri geri gider.” ve “Her sabah uyandığım da keşke bugün okul olmasa diyorum.” gibi olumsuz anlama sahip maddeler yer almaktadır. Pozitif okul yönetiminin, okula karşı tutum ölçeğinin bu boyutu ile negatif ilişki için olması ise pozitif okul yönetimi algısı arttıkça okul ile ilgili bu olumsuz düşüncelerin azaldığı anlaşılmaktadır. Şanlı (2009) pozitif yönetim anlayışının avantajlarından bahsetmiştir. Ona göre pozitif yönetim anlayışı ile çözümsüz olduğu düşünülen sorunlar bile pozitif bir bakış açısıyla çözülebilir, örgüt dinamiklerinin verimliliğini daha fazla arttırılabilir, pozitif psikolojinin de savunduğu gibi ortamlarda mutluluk sağlanabilir, iyimserlik daha fazla hâkim olabilir ve bunları sonuçları olarak örgüte avantajlar sağlanabilir. Bu çalışmada da pozitif yönetim anlayışına ait

uygulamalar arttıkça okula karşı tutum değerinin arttığı bulunmuş ve pozitif yönetim anlayışının yeni bir avantajı daha ortaya çıkmıştır.

Okula karşı tutum ölçeğinin ikinci boyutu olan okul iklimi boyutunda “Okuldaki otoritenin yetersiz olması beni rahatsız ediyor.”, “Okuldaki denetim yetersizliğinin okul atmosferini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.”, “Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor.”, “Okulda sorumluluğum dışındaki bir görevi yapmak beni sınırlendirir.”, Okulda hak ettiğim değeri görmediğimi düşünüyorum.” ve “Okul atmosferi okul hakkındaki düşüncelerimi olumsuz etkiliyor.” şeklinde olumsuz anlama sahip maddeler yer almaktadır. Pozitif okul yönetiminin, okula karşı tutum ölçeğinin bu boyutu ile negatif ilişki içinde olması ise pozitif okul yönetimi algısı arttıkça okul içinde hissedilen bu olumsuz atmosferin azaldığı anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle pozitif yönetim anlayışına uygun uygulamalar arttıkça negatif tutum azalmaktadır. Tutumların davranışların altında yatan en harekete geçirici ölçütlerden olduğu gerçeği bu sonucun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmen davranışları ve performansı okulların amaçlarına ulaşmasında en büyük paydaştır. Örgütünün başarılı olmasında en büyük sorumluluk yöneticiye düşmektedir. Örgüt elemanlarını güdüleme işi de önemli bir yöneticilik becerisidir (Ud, 2012). Karakaya ve Ay (2007)’a ise göre örgüt başarısı insan sermayesinin iyi tanınıp çözümlenmesine ve onlara uyan şartlarda çalışmalarının sağlanmasına bağlıdır. Bu ifade tam anlamı ile pozitif psikolojinin söylemleri ile uyumaktadır. Pozitif psikoloji önce insanın derinlemesine tanınmasını gerektiği savunur. Bu demek olur ki pozitif psikolojinin yönetimlere yansiyarak iyileştirmeler sağlaması örgüt başarısını getirecektir. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013)’ın öğretmenleri motive eden etkenleri ele aldıkları çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyon etkenleri arasında güven veren ve destekleyen, onaylayan ve takdir eden, yapıcı, ilgili, çalışkan, anlayışlı, problemleri çözebilen, yönetime katılım sağlayan, etkili lider, adil, çalışmaları ciddiye alan, yeniliklere açık, eğitim ortamı sağlayan yöneticiyi ayrı ayrı sorularda saymış ve aslında pozitif yönetim anlayışını benimseyen bir yöneticiyi tanımlamışlardır. Araştırmalarının sonucunda böyle bir yöneticinin öğretmenin motivasyonunu arttırdığını bulmuşlardır.

Diğer bulgular; pozitif okul yönetimi algı düzeyleri arttıkça okula karşı tutum ölçeğinin diğer alt boyutları olan ve olumlu anlama sahip maddeler içeren bireysel doyum ve okulu benimsemenin arttığıdır. Bu araştırmanın sonucunda pozitif okul yönetimi algı düzeyleri arttıkça öğretmenlerin okula karşı tutumlarının pozitif yönde orta düzeyde arttığı

bulunmuştur. Tutum ve buna bağlı olarak öğretmen performansını arttırmak isteyen bir yönetici öncelikle çalışma hayatında kendi sorumluluğunda olan insanların ihtiyaçlarının giderilmesini sağlamalıdır. Çünkü belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için öncelikle ihtiyaçların giderilmesi gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 1984). Bir okul yöneticisinin karşılayabileceği ihtiyaçlar ise sosyal ve psikolojik olanlardır. Öğretim ortamlarının sağlıklı oluşunu ve etkililiğini sağlamak isteyen bir yönetici öğretmen tutum ve davranışlarına da önem vermelidir. Öğretim sınıf ortamında öğrenci-öğretmen buluşmasıdır (Balcı, 2011). Öğretmen de sınıf ortamının niteliğinin en önemli belirleyicisidir (Unesco, 2006). Hal böyleken, öğretmenler daha sınıfa girmeden sosyal ve psikolojik hazırbulunuşlukları sağlanmalı ve gereksinimleri giderilmelidir. Sonuç olarak çalışma ortamları, performans ya da örgüt başarısı ile ilgili yapılan tüm çalışmalar; yönetim tarzının önemini vurgular ve iş tatmini, motivasyon ya da olumlu tutum geliştirerek performans arttırmak için yönetimin pozitif niteliklere sahip olması gerektiği tezini destekler niteliktedir.

5.4. Sonuç

Bu araştırmayla öğretmenlerin pozitif okul yönetimi algıları ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin okula karşı tutumları belirlenmiş, bu tutumlar çeşitli bağımsız değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni hal, okul türü, eğitim durumu ve okul çevresi) açısından incelenmiştir. Daha sonra Pozitif okul yönetimi algıları belirlenmiş ve bu algıları çeşitli bağımsız değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni hal, okul türü, eğitim durumu ve okul çevresi) açısından incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin pozitif okul yönetimi algıları ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkinin yönü ve büyüklüğü bulunmuştur. Araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

- Öğretmenler okula karşı tutum ölçeğindeki ifadelerle kararsızım demişlerdir.
- Öğretmenlerin okula karşı tutumları cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir.
- Evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre okul iklimi açısından daha olumsuz görüşe sahiptir.
- Bekâr öğretmenler okullarının daha olumlu bir iklime sahip olduğunu düşünmektedir.

- Okulun çevresinin tehlikeli olduğunu düşünen öğretmenler, güvenli olduğunu düşünen öğretmenlere göre okulun daha az çekici bir yer olduğunu düşünmektedir.
- Okul çevresini güvenli olarak algılayan öğretmenlerin bireysel doyumları anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Öğretmelerin pozitif okul yönetimi ölçeğindeki maddelere “Çoğu Zaman” şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir.
- Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre okul yönetimlerini daha pozitif olarak algılamaktadırlar.
- Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin algılarının cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, okul türleri, eğitim düzeyleri ve okul çevresine ilişkin görüşlerinden bağımsız olduğu ortaya çıkmıştır.
- Pozitif okul yönetimi ile okula yönelik tutumun alt boyutlarından okulun çekiciliği ve okulun iklimi boyutlarındaki maddelere katılım azaldıkça pozitif okul yönetimi algısının orta düzeyde arttığı saptanmıştır.
- Pozitif okul yönetimi ile okula yönelik tutumun alt boyutlarından bireysel doyum ve benimseme boyutlarındaki maddelere katılım arttıkça pozitif yönetim algısının da orta düzeyde arttığı saptanmıştır.

5.5. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında bulunanlar ve ortaya çıkan sonuçlar ışığında uygulamaya dönük ve araştırılmaya ihtiyaç duyulan konularla ilgili öneriler sunulmuştur.

- Araştırmaya göre pozitif okul yönetimi ile okula karşı tutum arasında anlamlı bir ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda pozitif bir yönetim özelliği kazanmak için okulun amaçlarına ulaşırken özellikle okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Ulaşılan bu sonuçların ışığında, mevcut okul yöneticilerine okullarının başarılarını arttırıp, iyi bir çalışma ortamı oluşturabilmeleri için pozitif yönetim anlayışı ilkelerini uygulamaları ve yönetici adaylarına da alanda yapılan çalışmalardan haberdar olarak bunların sonuçlarına duyarlı olmaları önerilir.
- Araştırmayla okul çevresi güvenliğinin öğretmenlerin okula karşı tutumları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan okul çevresi güvenliği ile ilgili hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin daha duyarlı olması, okul

çevresini daha iyi tanımaları, küçük sayılabilecek okul çevresi olaylarını bile önemsemeleri ve gerekirse emniyet yetkilileri ile işbirliği yaparak okul çevresi güvenliğinin sağlanmasına çalışmaları önerilir.

- Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre okul iklimini daha olumsuz buldukları görülmüştür. Bu tutumu değiştirmek için okul yöneticilerine, okul personelinin birbirlerini daha yakından tanıyıp iyi ilişkiler geliştirebilecekleri ve okul ortamından kendini soyutlamış öğretmenlerle birçok görev yüklenmiş öğretmenlerin ortak sorumluluk alabilecekleri etkinlikler planlanması önerilir.
- Evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre okul yönetimlerini daha pozitif olarak algıladıkları görülmüştür. Eğer bekâr öğretmenleri iyi ilişkiler kurmaktan alıkoyan dedikoducu informal gruplar ise, okul yöneticilerinin bu grupları iyi yönetmeleri, ortamı olumsuz etkiliyorlarsa pozitif bir dille uyarılar yapmaları ve sonuç alınmazsa ders programı değişiklikleri ile bu grupları ayırmaları önerilir. Bunun dışında başka problemler varsa tespit edilmeli öğrenciler, okul amaçları ve pozitif bir okul iklimi için gerekli ilişkiler ve iletişim kurulmalıdır.
- Bu araştırma bazı sınırlılıklardan dolayı ortaokullar düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma ilkökul, lise ve yükseköğretim kurumlarında da yürütülebilir.
- Bu araştırmada uygulanan anket-veri toplama tekniğine ek olarak, öğretmenlerin pozitif uygulamalara ilişkin önerilerini de alabilmek için görüşme ve açık uçlu sorular teknikleri ile veri toplama yöntemi değiştirilebilir.
- Bu araştırma sonucundan anlaşılacağı üzere Isparta il merkezinde pozitif okul yönetimi ile okula karşı arasında anlamlı bir ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak daha kapsamlı ve genel-geçer bir sonuç elde edebilmek için bu alanda yeni yerlerde yeni araştırmaların yapılması önerilir.
- Son olarak araştırmada geçen bağımsız değişkenler değiştirilerek okulun teknolojik alt yapısı, okulun fiziksel koşulları ya da öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları olup olmadığı gibi farklı etmenlerin de okula karşı tutum, pozitif okul yönetimi ya da aralarında ki ilişki üzerinde etkisi olup olmadığı ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın S. (2013). Öğretmenleri motive eden etkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2014). Ortaöğretim öğretmenlerinin pozitif okul yönetimi ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 108-130.
- Akçay, V. H. (2011). Pozitif psikolojik sermaye kavramı ve işletmelerde sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlamadaki rolü. Gazi Üniversitesi, *İ.İ.B.F. Dergisi*, 13 (1), 73-98.
- Akdağ, F. ve Yüksel, M. (2010). İnsan kaynakları yönetimi açısından işkoliklik ve algılanan stres ilişkisinde kontrol odağının rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 47-55.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes: A handbook of social psychology*. C. Murchison (Eds.), New York: Russell & Russell, 798-844.
- Allport, G. W. (1967). "Attitudes" *Readings in attitude theory, and measurement*. Martin Fishbein (Eds.). New York: John Wiley- Sons.
- Anderson, C. S. (1982). The Search for school climate: A review of the literature. *Review Of Educational Research*. 52 (3), 368-420. doi: 10.3102/00346543052003368
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors, *The Leadership Quarterly*, 15 (6), 801-823.
- Aydın, A. (2004). Psikolojide yeni arayışlar ve insan doğası tartışmaları. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 23-29.
- Aydın, A. (2010). *Yaşadığımız dünya*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarier, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal Of Educational Research*, (39), 37- 58.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International journal of human sciences*, 10 (1).
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 203-215.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal Of School Psychology*, 36, 29-44.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Apperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.

- Balay, R., Kaya, A. ve Karadaş, H. (2017). Pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Educational Reflections*, 1(1).
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul/okul geliştirme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5 (59), 325-343.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. Ny: Freeman.
- Bandura, A. (2006). *Toward a psychology of human agency*. Perspectives On Psychology.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59 (8), 6-11.
- Başaran, İ, E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Başbay, M. Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (3).
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-83.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. 2. Baskı, Avcıol Basım-Yayın, İstanbul.
- Beard, K. L. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers*. (Unpublished Phd Dissertation). Ohio State University.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Anadolu Üniversitesi İibf Dergisi*, 8 (1-2).
- Bernard G. (1971). *Yönetim bilimine giriş*. (Çev: İhsan Kuntbay) Ankara: Sevinç Matbaası, 170-171.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.

- Bilge, B. ve Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerinin katkı düzeyleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü: Siirt Üniversitesi, 12, 278-303.
- Bilgin, N. (1985). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Black, J.S. & Porter, L.W. (2000): *Management: Meeting new challenges*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Bok, D. (2010). *The politics of happiness: What government can learn from the new research on well-being*. Princeton, Nj: Princeton University Press.
- Bosworth, K. (2000). Protective schools: Linking drug abuse prevention with student success, a guide for educators, policy makers and families. Arizona University Tucson, *Coll Of Education*, 252-377.
- Brunner, J. & Lewis, D. (2006). Telling a “red flag” from the real threat with student of today. *The Education Digest*, 33-36.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improve-ment*. New York, Ny: Russell Sage.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (7).
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. Özdemir, S. (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship; The key to affective leadership, *School Leadership and Management*, 18 (3), 321-334.
- Bünyamin, A. (2004). *Fen-Edebiyat ve eğitim fakültesi biyoloji öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E. & Quinn, R. E. (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. K. E. Cameron, J. E. Dutton, ve R. E. Quinn (Eds). San Francisco, Ca: Berrett-Koehler, 3 (13), 263-278.

- Cameron, K. S. & Spreitzer, G. M. (2012). Introduction: What is positive about positive organizational scholarship?. *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*, 1(14).
- Cable, D. M & Turban, D. B. (2003). The value of organizational reputation in the recruitment context: A brand-equity perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(11). doi:10.1111/j.1559-1816.2003.tb01883.x
- Caprara, G. V & Cervone, D. (2003). A Conception of Personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self regulating system. L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds). *A Psychology of human strenghts: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington: DC American Psychological Association, 61-74.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 2002.
- Celep, C. (1996). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı, eğitim ve bilim. Trakya Üniversitesi: Eğitim Fakültesi, eb.ted.org.tr.
- Cowen, E. L. (1997). *Schools and enhancemenet of children's wellness*.
- Craven, R. G. & Bodkin-Andrews, G. (2006). New solutions for addressing indigenous mental health: A call to counsellors to introduce the new positive psychology of success. *Australian Journal Of Guidance Andcounselling*, 16 (1), 41-54.
- Çankaya, İ. H. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 123-135.
- Çelikten, M. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Orta öğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.
- Davis, K. (1988). (Çev. K. Tosun). İşletmede insan davranışı (Örgütsel davranış). İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi, 199.
- Deal, T. & Peterson, K. (1990). The principal's role in shaping school culture. U.S Department Of Education, *Office Of Educational Research And Improvement*, 54.
- Demir, K. (2011). Pozitif örgüt araştırmaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (2). [Http://ebad-jesr.com/](http://ebad-jesr.com/).
- Demirel, N. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, N. (2016). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Adıyaman Üniversitesi.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of conflict resolution*, 2 (4), 265-279.
- Doğan, S. (2014). Okul kültürünün akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 27 (1), 207-230.
- Donnelly, C. (1999). School ethos and governor relationships. *School Leadership And Management*, 19 (2), 223-239.
- Dönmez, B. (2007). Pozitif yönetim ve okul yöneticileri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 3 (8), 28-33.
- Dutton, J. E., & Heaphy, E. D. (2003). The power of high quality connections.
- Elias, M. J. & Weissberg, R. P. (2000). *Wellness in the schools*. Washington, DC., CWLA Press.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (99), 104.
- Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, Z. S. ve Erat, S. (2004). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5 (1), 17-26.
- Erdoğan, İ. (1997). İşletmelerde Davranış. *İşletme Fakültesi Dergisi*, İstanbul.
- Erickson, C. L., Mattaini, M. A. & McGuire, M. S. (2004). Constructing nonviolent cultures in schools: The state of the science. *Children And Schools*, 26 (2), 102-116.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 139-151.
- Esen, E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 30 (1), 377-390.
- Eserpek, A. (1981). Eğitimin yeni tutum geliştirmede etkinlik derecesi, *A.Ü.D.T.C.F.*
- Eyüboğlu, A., Özar, Ş. ve Tanrıöver, H.T. (2000). *Kentlerde yaşayan kadınların iş yaşamına katılım sorunlarının sosyoekonomik ve kültürel boyutları*. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara: Cem Web Ofset.
- Farrell, D. (1983). Exit, voice, loyalty, and neglect as responses to job dissatisfaction: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 596-607.
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıklar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-5.

- Forsyth, P. B., Adams, C. R., & Hoy, W. K. (2011). *Foundations of collective trust in schools*. New York, Ny: Teachers College Press.
- Freiberg, J. H. (1983). Improving school climate: A facilitative process, paper presented at the seminar in organizational development in schools. University Of La Verne.
- Friedman, H. (2008). Humanistic and positive psychology: The methodological and epistemological divide. *The Humanistic Psychologist*, (36), 113-126.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-21.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review Of General Psychology*, 9 (2), 103-110.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme, *Mersin Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2).
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 93, 467-476.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-508.
- Goddard, R. D., Logerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of collective efficacy. *Educational Policy*, 18, 403-425.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102, 3-17.
- Griffiths, D. (1995). Theoretical pluralism in educational administration. in R. Donmoyer, M. Imber, ve J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: multiple perspectives*, Albany: State University Of New York Press, (302-311).
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: a test of a theory. *Organizational Behavior And Human Performance*, 16, 250-279.
- Harter, S. (2002). Authenticity. C. R. Snyder, ve S. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*. Oxford, UK, Oxford University Press, 382– 394.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers. *Changing times*, 11 (11).
- Henry, K. & Slater, M. D. (2007). the contextual effect of school attachment on young adolescents alcohol use. *Journal Of School Health*, 77 (2), 67-74.
- Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7 (4), 256–62.

- Hofstede, G. (1991), *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications, Abridged Edition, (seventh printing).
- Howard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Phi Delta Kappa (Eds.), Publication Sales Box 789, Bloomington, 47402.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47 (3), 427-445.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice*. Ny: Random House.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.
- Hoy, W.K & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. ve Ed. S.Turan). Nobel Yayınları, Ankara, 185.
- Hybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal Of Happiness Studies*, 1, 207-225.
- Iaffaldano, M. T. & Muchinsky, P. M.. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97, 251-273.
- İzgar, H., Ertekin, A.L. ve Deniz, M.E. (2009). Aynı iş kolunda çalışan sendikalı ve sendikasız işgörenlerin iş doyumunu. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 105 -114.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- İpek, C. ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. Van: *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1).
- Judge, T.A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. & Patton, G. K.. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127 (3), 376-407.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Karadaş, H. (2013). *Pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: Sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (1), 55-67.
- Karal, D. (2011). Uluslararası stratejik araştırmalar kurumu: USAK Raporu, 11 (6).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kasapoğlu, H., Nartgün, S. Ş., Aytaç, T., Uğurlu, Z., Şahan, G., Önen, ... Aslan, H. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Doğan Kılıç (Ed.), Eğiten Kitap.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, , (3) 2.
- Kennon M. S. & Lyubomirsky, S. (2006), How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. University of Missouri-Columbia, Usa and University Of California, Riverside, Usa. *The Journal Of Positive Psychology*, 1 (2), 73–82.
- Kesken, J. ve Akyıldız, N. A. (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: Pozitif ve otantik liderlik, *Ege Academic Review*, 8 (2), 729-754.
- Kirby, M. M. & Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal Of Educational Administration*, 49 (5), 542-562.
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011) Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Ebad-Jesr Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*.
- Konz G. N. P. & Ryan F. X. (1999). Maintaining an organizational spirituality: No easy task. *Journal of Organizational Change Management*, 12 (3), 200-210.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Koys, D. J.. (2001). The effects of employee satisfaction, organizational citizenship behavior, and turnover on organizational effectiveness: A unit-level, longitudinal study. *Personnel Psychology*, 54, 101-114.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1 (2), 76-88.
- Kunter, B., Wilkins, C. & Yarrow, P. (1952). Verbal attitudes and overt behavior involving racial prejudice. *Journal Of Abnormal Psychology*, 47 (3), 649-52.
- Kuzgun, Y. ve Sevim, S. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 14-27.
- Lam, S., Yim, P. & Tom, W. (2002). Transforming school culture: Can true collaboration be initiated?, *Educational Research*, 44 (2), 181-195.
- Ledoux, M. W. (2005). School culture in action. *Journal Of Education For Teaching* 31 (3), 237–239.
- Lee, C. (2004). Creating a collaborative campus culture, community college. *Journal of Research and Practise*, 28, 503-511.

- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness?, *International Journal of Humanities and Social Science*, (1) 21.
- Lindzey, G., & Aronson, E. (Eds.). (1969). The individual in a social context. *The Handbook of Social Psychology*, Addison-Wesley, 3.
- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K.D. (2006) Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 491-502.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (1996). *Educational administration: Concepts and practices*. (2nd Ed.). Ca: Wadsworth.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M.. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60.
- Luthans, F. ve Youssef, C. & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal Of Organizational Behavior*, 23, 695–706. doi: 10.1002/Job.165.
- Lutz, F. W. (2000). Daniel E. Griffiths: He changed an entire profession. *Ucea Review*, 3, 1-3.
- Luthans, F., Zhu, W., & Avolio, B. J.. (2006). The impact of efficacy on work attitudes across cultures. *Journal of World Business*, 41.
- Marshall, M. L. (2003). *Examining school climate: Defining factors and educational influences center for research on school safety, school climate and classroom management*. Georgia State University, 4.
- Masten, A. & Reed, M.J. (2002). Resilience in development. Rick Synder & Shane Lopez (Eds). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 72-82.
- Mccormick, D.W. (1994). Spirituality in work organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 9 (6), 5– 8.
- Mcguigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership And Policy in Schools*, (5), 203-229.
- Mondhart, B. M. (1995). Safe by definition. *The American School Board Journal*, 182 (2), 32-34.
- Moran, E. T. & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45 (1), 19-47.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

- Mullen, C. (2006). Hope replenished: exceptional scholarship strides in educational administration. <http://Cnx.Org/Content/M13697/1.3/>.
- Murat, G. ve Açıkgöz, B. (2007). Yöneticilerin örgüt kültürü algılamalarına ilişkin bir analiz: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi örneği. *Zkü Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 1-20.
- Nelson, E. (1939). Attitudes: I. Their nature and development. *The Journal of General Psychology*, 21 (2), 367-399.
- New Jersey Department Of Education. (Njde). (1992). *Violence, vandalism and substance abuse in new jersey schools*. The Commissioner's Report to the Education Committees Of The Senato and General Assembly.
- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J. & Hall, K. (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures. *Educational Review*, 56 (3), 259- 270.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83 (1), 61-65.
- Ochoa, G. M., Lopez, E. E. & Emler, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence-San Diego*, 42 (168), 779.
- Okçu, V. (2008). *Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması*. Millî Eğitim, 179, 283-292.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Opdenakker, M. & Damme, J. V. (2006). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education?. *British Educational Research Journal*, 33 (2), 179-206.
- Orlosky, D. E., Mcclary, L. E., Shapiro, A. & Webb, L. D. (1984). *Educational administration today*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: an organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77 (6), 963-974.
- Ozankaya, Ö. (1980). Türkiye'de yığın iletişiminin demokratik siyasal kültür gelişimindeki yeri ve önemi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Özabacı, N., Sakarya, N.ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özçelik, D. A. (1981). *Araştırma teknikleri düzenleme ve analiz*. Ankara: ÜSYM Yayınları.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2).
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-110.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. (Geliştirilmiş 6. Baskı), Pegema Yayıncılık.
- Özkalp, E. (2009). Örgütsel davranışta yeni bir boyut: Pozitif (olumlu) örgütsel davranış yaklaşımı ve konuları. *17.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 491-498.
- Özler, N.B.E ve Yıldırım, H.B. (2015). Örgütsel güven ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5, 163-188.
- Özler, E. D., Atalay, C. G. ve Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır?. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Dumlupuna Üniversitesi, 2 (2).
- Pajares, F. (1997). *Current directions in selfefficacy research*. M. L. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.), Greenwich, Ct: Jai Press.
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Credititng the past. [Http://Cnx.Org/Content/M12868/1.7](http://Cnx.Org/Content/M12868/1.7).
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: Based on timss data for cyprus. *Studies In Eucaational Evaluation*, (28), 71-86.
- Peterson, C. (2006). *A Primer In Positive Psychology*. New York, Ny: Oxford Uni-Versity Press.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. P. (2008). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 161-172.
- Petrus, K. (2001). A Practitioner's guide to school community based management (scbm), *Department Of Education*, Washington, 11.
- Pfiffner, L. ve Rosen, L. & O'leary, S. (1985). The efficacy of an all-positive approach to classroom management *Journal of Applied Behavior Analysis*. doi: 10.1901/Jaba.1985.18-257.

- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 187-209.
- Pritchard, R. J., Morrow, D. & Marshall, J. C. (2005). School and district culture as reflected in student voices and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 153-177.
- Raywid, M. A. (1998). Alternatif schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 52 (1), 26-31.
- Renchler, R. (1992). Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do?. *Trends ve Issues paper*, Publication Sales, Eric Clearinghouse on Educational Management, University Of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene.
- Robbins, S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev. Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir Etam Basım Yayın.
- Rokeach, M. (1973). *Beliefs, attitudes and values*. San-Francisco, Jossey Bass Publishers.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Schroeder, K. B. (2005). Education news in brief: K-6 violence is global. *Education Digest*, 70 (7), 71-73.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1999). Positive social science. *Journal Of Positive Behavior Interventions*, 1 (3), 181- 182.
- Seligman, Martin E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Charles R. Snyder R. ve Shane J. Lopez (Eds.). *Handbook Of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York, 3-9.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001), Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216- 217.
- Shaw J. J. & Reyes, P. (1990). *Comparison of high school and elementary school cultures*. Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Boston.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.

- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal Of Educational Administration*, 45, 556-568.
- Smith, P. A., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal Of School Leadership*, 11, 135-151.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., & Danovsky, M., . . . Stahl, K. J. (1997). The Development and validation of the children's hope scale. *Journal Of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Sharey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psy-Chology Quarterly*, 18, 122-139.
- Solvason, C. (2005). Investigating specialist school ethos or do you mean culture?. *Educational Studies*, 31(1), 85-94.
- Sousa-Poza, A. & Sousa-Poza, A. A. (2000). Taking another look at the gender/job-satisfaction paradox. *Kyklos*, 53 (2), 135-152.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Sutcliffe, K. M., & Vogus, T. J. (2003). *Organizing For Resilience*.
- Stajkovic, A. D. & Fred Luthans. (1998). Social cognitive theory and self-efficiency: Going beyond traditional motivational and behavioral approach. *Organizational Dynamics*, 66.
- Şahin, K. (2005). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, 159, 21-35.
- Şanlı, Ö. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin pozitif yönetim yaklaşımlarının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A. ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleği ve kişilik özelliklerine ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)*, 15 (11), 99-109.
- Şenol, G. (2004). *Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetimine ilişkin alguları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M. Turan, S. (2005) Eğitim ve Okul Yönetimi. Özden, Y. (Ed.). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın-erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği: Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş. Ankara: TÜSİAD Yayınları. *Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*, 23-114.
- Taner, B. (1993). *Büyük otellerde yönetim biçimlerinin personel üzerindeki etkileri ve yöneticilerin personele yaklaşımlarında bir sistem önerisi*. Çukurova Üniversitesi: Sbe. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana.
- Tanrıoğen, A. (Edt.) (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Zirve Ofset, Ankara.
- Tracey, J. & Hilkin, T. (1998): Transformational leadership or effective managerial practices?. *Group and Organization Management*. 23, 220-236.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Ud Din, M., Tufail, H., Shereen S., Nawaz, A. & Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in kohat city. *Inter Disciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3 (10).
- UNESCO (2006). Teacher motivation, compensation and working conditions: Guidebook for planning education emergencies and reconstruction. Paris: *International Institute For Educational Planning*, 16.
- Uğurlu, C. T. ve Doğan, S. (2017). Okul yönetimi: *Okul kültürü ve iklimi*. Anı Yayıncılık, 91-119.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *D.E.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi*, 18 (1), 93-103.
- Uzun, A. (2018). *Öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerler ile mesleklerine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Mersin Üniversitesi.
- Ünal, S., (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 7, 88-94.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Vail, K. (2005). Create greate school climate. *The Education Digest*, 71 (4), 4-11.
- Varkey Gems Foundation. (2013). *Teacher status index*. London.

- Variş, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varol, M. (1993). *Örgüt kültürü- örgüt iklimi ve kimliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Vroom, H. V. (1964). *The determination of job satisfaction work and motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected* (2nd Ed.). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Wilkins, J. (2008). School characteristics that influence student attendance: Experiences of students in a school avoidance program. *The High School Journal*, 91(3), 13-24.
- Williams, A., Dobson, P. & Walters, M. (1993). *Changing culture: New Organizational approaches*. London: Institute Of Personel Management.
- Willower, D. J. & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship in educational administration. J. Murphy & K. S. Louis (Eds.). *Handbook Of Research In Educational Administration*, San Francisco: Jossey- Bass, 1-23.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolesence*, 34 (135), 593-597.
- Wwc Intervention Report. (2006). *Skills for adolescence*. U.S Department Of Education, 12-13.
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal Of New Trends in Arts, Sports and Science Education (Ijtase)*, 1(3), 76-90.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2002). *Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, A.(2011). *Eleştirel pedagoji*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2004). Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-122.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç.B. (2011). ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 277-394.

EKLER

EK 1. Anket Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Ölçeklerden elde edilen bilgiler, bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle adınız yazmanıza gerek yoktur. Ölçekteki sorulara vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız. Araştırmaya sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Ayşegül ÖZDOĞANCI
Pamukkale Üniversitesi EYTEP Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM Kişisel Bilgiler (X) İşaretleyiniz.

- | | | |
|------------------------|---|----------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz | Erkek..... | Kadın..... |
| 2. Mesleki Kıdeminiz | Lütfen Yazınız | |
| 3. Medeni Haliniz | Evli..... | Bekar..... |
| 4. Okul Türü | Orta Okul..... | İmam Hatip Orta Okulu..... |
| 5. Eğitim Durumunuz | Ön Lisans..... | |
| | Lisans..... | Lisansüstü..... |
| 6. Sizde Okul Çevreniz | Güvenlidir..... | Tehlikelidir |
| | (Trafik durumu, yabancıların fazla olması gibi) | |

1.BÖLÜM: Okula Karşı Tutum Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda kendimi baskı altında hissediyorum.					
2. Okulda kendimi birey olarak değersiz hissediyorum					
3. Okula karşı hiçbir şey hissetmiyorum.					
4. Okulda çalışıyor olmamın toplumdaki saygınlığımı azalttığımı düşünüyorum.					
5. Okulun saygın bir kurum olduğunu düşünüyorum.					
6. Her gün okula giderken ayaklarım geri geri gider.					
7. Okulda çalışmak yerine özel bir eğitim kurumunda çalışmak isterdim.					
8. Okulda geçirdiğim sürede kendimi tanıyamıyorum.					
9. Okul yönetimiyle ilişki kurmaktan kaçınıyorum.					
10. Okuldaki yöneticilerin otoriter tavrı okulda kendimi gergin hissetmeme neden oluyor.					
11. Okulda yapılan etkinliklerde görev almaktan hoşlanmıyorum.					
12. Okuldayken özel hayatımdan daha sinirli olduğumu hissediyorum.					
13. Okuldayken sorunlarımın arttığını düşünüyorum.					
14. Her sabah uyandığimde keşke bugün okul olmasa diyorum.					
15. Okulda geçirdiğim zamamı boşa harcanmış hissediyorum.					
16. Okula geldiğimde kendimi gergin hissediyorum.					
17. Bayramlar, resmi tatiller gibi okulun olmadığı günleri iple çekiyorum.					
18. Okulun kariyerimi engellemesi beni mutsuz ediyor.					
19. Okulda iletişim zorluğu çekiyorum.					
20. Okulun hayatıma yeni bakış açıları getirdiğini bilmek beni mutlu ediyor.					
21. Okulun kişisel gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.					
22. Okulun mesleğime karşı motivasyonumu arttırdığı düşünüyorum.					
23. Okulun mesleksel gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.					
24. Okulda düşüncelerimi rahatça açıklayabiliyor olmak beni mutlu ediyor.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
25. Okulun kişisel gereksinimlerimi karşıladığını görmek beni mutlu ediyor.					
26. Okulun yaratıcılığımı azalttığını düşünüyorum.					
27. Okul atmosferinin beni mesleğime karşı motive ettiğini düşünüyorum.					
28. Okulun yaratıcılığımı yeterince kullanmama olanak sağlaması beni mutlu ediyor.					
29. Her gün okula gelmekten heyecan duyuyorum.					
30. Okulla ilgili yeni yayınları takip etmekten zevk duyuyorum.					
31. Okul için başlatılan her yeni proje beni heyecandırır.					
32. Okulda çalışıyor olmak kendimi iyi hissetmeme neden oluyor.					
33. Gün geçtikçe okul hakkında daha olumlu düşünüyorum.					
34. Okulun huzurla çalışabileceğim tek kurum olduğunu düşünüyorum.					
35. Okulda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.					
36. Gün geçtikçe okulu daha çok benimsiyorum.					
37. Okulun sosyal kişiliğime ket vurduğunu düşünüyorum.					
38. Okulun sorunlarıyla uğraşmak istemem.					
39. Okuldaki otoritenin yetersiz olması beni rahatsız ediyor.					
40. Okuldaki denetim yetersizliğinin okul atmosferini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.					
41. Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor.					
42. Okulda sorumluluğum dışındaki bir görevi yapmak beni sınırlendirir.					
43. Okulda hak ettiğim değeri görmediğimi düşünüyorum.					
44. Okul atmosferi okul hakkındaki düşüncelerimi olumsuz etkiliyor.					

BÖLÜM. 3. Pozitif Okul Yönetimi Ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Okul yöneticilerimiz yeteneklidirler.					
2. Okul yöneticilerimiz, olumlu bakış açısı ile olaylara yaklaşır.					
3. Okul yöneticilerimiz problemler karşısında sabırlıdır.					
4. Okul yöneticilerimiz öğretmenlerin güçlü özelliklerini öne çıkartmalarına ortam hazırlamazlar.					
5. Okul yöneticilerimiz öğrencilerin özgüvenlerini arttırmaya gayret ederler.					
6. Okul yöneticilerimiz, öğrencilerin problemlerini aşmaları yönünde onları cesaretlendirirler.					
7. Okul yöneticilerimiz, öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmezler.					
8. Okul yöneticilerimiz problemlerle durumlarda sorunların çözümüne katkıda bulunmazlar.					
9. Problemlerle durumlarda okul yöneticilerimiz olumlu tutum sergilemeye çalışır.					
10. Okul yöneticilerimiz öğretmenlere güvenirlere.					
11. Okul yöneticilerimiz öğrencilere güvenirlere.					
12. Öğrenciler okul yöneticilerimize güvenirlere.					
13. Okul yöneticilerimiz okuldaki problemler karşısında karamsar duygular beslerler.					
14. Okul yöneticilerimiz “başarabilirim” düşüncesiyle problemlerle mücadele ederler.					
15. Okul yöneticilerimiz öğrencilerin yetenekleri ile ilgilenirlere.					
16. Okul yöneticilerimiz öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkartmak isterler.					
17. Okul yöneticilerimiz öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirmek isterler.					
18. Okul yöneticilerimiz okul personeli ile olumlu ilişkiler kurmak isterler.					
19. Okul yöneticilerimiz adil bir yönetim anlayışını benimserler.					
20. Okul yöneticilerimiz öğrencilere karşı affedici tutum anlayışını benimserler.					
21. Okul yöneticilerimiz düşük düzeyde olumsuz düşüncelere sahiptirler.					
22. Okul yöneticilerimiz hoşgörülüdürler.					
23. Okul yöneticilerimizde sorumluluk bilinci yüksektir.					
24. Okul yöneticilerimiz gelecekte umutludur.					
25. Okul yöneticilerimiz öğrenciler ile olumsuz ilişkilere sahiptirler.					
26. Okul yöneticilerimiz öğrencilerin zor durumlarında onları olumlu düşünmeye sevk etmeye çalışır.					
27. Okul yöneticilerimiz üretkendirler.					

28. Okul yöneticilerimiz okul içerisinde kaynaştırıcı bir rol üstlenmişlerdir.					
29. Okul yöneticilerimiz öğrenci başarısını arttırmak konusunda kötümser değildirler.					
30. Okul yöneticilerimiz çevrelerine karşı güvensizdirler.					
31. Okul yöneticilerimiz tükenmişlik duygusu içerisindedirler.					
32. Okul yöneticilerimiz zorluklar karşısında olumlu düşünebilme kültürünü benimseyen okulların zorluklar karşısında daha karamsar duygular besleyenlerden daha başarılı olacaklarına inanırlar.					
33. Okul yöneticilerimiz, öğrenci-öğretmen ilişkisinin olumlu yönde olmasının başarıyı arttıracığına inanırlar.					
34. Okul yöneticilerimiz okuldaki verimliliği arttırmaya katkıda bulunmaya çalışırlar.					
35. Okul yöneticilerimiz gelişime açıktırlar.					
36. Okul yöneticilerimiz öğrencilerin henüz fark edilmemiş olumlu yönlerini ortaya çıkartmaya çalışırlar.					
37. Okul yöneticilerimiz sosyal sorumluluk bilincine sahiptirler.					
38. Okul yöneticilerimiz, öğrencilere yeni bakış açıları kazandırmaya çalışırlar.					
39. Okul yöneticilerimiz öğrencilerin başarısını takdir ederler.					
40. Okul yöneticilerimiz okul içerisinde insani ilişkilere önem verirler.					

Ek 2. Anket İzin Belgesi

T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27749142-44-E.7299470
Konu : Anket Uygulama izni
(Ayşegül ÖZDOĞANCI)

10.04.2019

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :02/04/2019 tarihli ve E. 6692 sayılı yazınız.

İlgi yazınızla talep edilen Ayşegül ÖZDOĞANCI'ya ait anket uygulama çalışmasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 10/04/2019 tarihli ve 7287002 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Yusuf YALÇIN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Onay (1 Adet)

EK 3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Çalışma Onay İzni

T.C.
İSPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27749142-44-E.7287002
Konu : Anket İzni (Ayşegül ÖZDOĞANCI)

10/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşegül ÖZDOĞANCI'nın Doç. Dr. Funda NAYIR danışmanlığında "Pozitif Okul Yönetiminin Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı resmi Ortaokullarda ölçek uygulama istediği ile ilgili adı geçen Üniversitenin 02/04/2019 tarihli ve 6692 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu Yüksek Lisans Tez çalışmasını yukarıda adı geçen kişinin, yasal mevzuat çerçevesinde okul idaresinin denetiminde, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına riayet ederek Müdürlüğümüze bağlı Resmi Ortaokullarda yapmasını Müdürlüğümüzün teklifi üzerine,

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ahmet YILDIRIM
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/04/2019

Ömer Faruk ATEŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Ad	Ayşegül
Soyad	Özdoğanlı
Doğum Yeri ve Tarihi	Isparta / 25.09.1988
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Davraz mah. 3951 sok. Süvari Apt. No:32 Kat:3 D:5 ISPARTA aysgl_yavuz@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Cengiz Topel İlkokulu - Gülbirlik Ortaokulu
Ortaöğretim	Isparta Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Öğretim (Yüksek Lisans)	-
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	KPDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Mayıs 2018
Alınan Puan	82,500
Mesleki Deneyim	
Yıllar	Okullar
2010-2019	2010-2014 Salda Ortaokulu (Burdur) 2014-2015 Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu (Isparta) 2015-2017 Sav İlkokulu (Isparta) 2017-2019 Mürşide Ermumcu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Isparta)