

**T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ULUSLARARASI BAKALORYA DİPLOMA
PROGRAMININ (IB) ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME İKLİMİ İLE İLGİLİ
ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURAY BORA


Danışman Öğretim Üyesi:


Yrd. Doç. Dr. ALİ TEMEL


İstanbul, Şubat 2010

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

18.03.2010 tarihinde tezinin savunmasını yapan Nuray BORA'ya ait "Uluslar arası Bakalorya Diploma Programının (UB) Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi ile İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.


.....
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)


.....
Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ
(Üye)


.....
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)
(Danışman)

ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleğimin ilk gününden bugüne, hem yönetici, hem öğretmen, hem de veli kimliğimle, eğitim sisteminin içinden biri olarak sisteminin sorunlarını ve sıkıntılarını, yakından ve farklı açılardan gözlemlene ve tecrübe etme fırsatına sahip oldum.

Okulların varoluş sebebi eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi olduğuna göre; öğretmenin ve öğrencinin kendini mutlu, değerli ve ait hissettiği, okulun birincil amacı öğrenmeye odaklanıldığı olumlu bir öğrenme ikliminin önemini, her üç kimliğimle her geçen gün daha fazla farkederek oldum. Her öğrencinin keşfedilmeyi bekleyen bir hazine olduğu düşüncesi ile; bilginin en büyük güç olduğu günümüzde çağı yakalamış ve geleceğe uzanacak bir Türkiye’de, çocuklarımızın içinde “yaşayacakları zamanın” gerektirdiği donanıma sahip olacak şekilde yetiştirilmesinin gerekliliğinin de farkındayım. Buna elinden geldiğince kafa yoran ve sorgulayan biri olarak, her geçen gün daha çok okul tarafından uygulamaya konulan “Uluslararası Bakalorya (IB) diploma programının”; “öğrenme iklimi” üzerindeki etkisinin araştırılmasının bu anlamda önemli olduğunu ve eğitime az da olsa bir katkı sağlayacağını umuyorum.

Bu, zor olduğu kadar yeni şeyler öğrenmenin keyfi ve heyecanı ile dolu süreçte yardım ve desteğini hiç eksik etmeyen değerli hocam, tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Ali Temel’e, her zorlandığımda değerli görüşlerini koşulsuz paylaşan kıymetli hocam Prof. Dr Münevver Çetin’e,

Yüksek lisans yapmaya karar verdiğim andan itibaren bana her zaman cesaret veren Gökyüzü Eğitim Kurumları Genel Müdürüm Dr. Hüseyin Emin Öztürk’e, hem mesleki hayatımda hem de yüksek lisans sürecinde, bana hep güvendiğini söyleyerek güç ve desteğini eksik etmeyen Özel Gökyüzü Eğitim Kurumları Genel Müdür yardımcım Yusuf Ziya Aydın’a

Yine bu zorlu yolculukta, en bunaldığım hatta vazgeçtiğim zamanlarda bana her zaman en büyük cesaret ve moral kaynağı olan, yapabileceği her türlü yardımı yapan, yeri geldiğinde benimle sabahlara kadar oturup fikir veren, destek olan sevgilim eşim Tayfun'a, bazen istemeden de olsa ondan çaldığım anlara rağmen sevgisiyle bana her zaman moral olan sevgili oğlum Berke'ye,

Bu araştırmanın yapılmasında anketlere cevap vererek en önemli desteği veren tüm öğrenci, öğretmen ve yöneticilere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Nuray BORA

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili sınırlarında Uluslararası Bakolarya(IB) diploma programını uygulayan liselerde, programa dahil olan ve olmayan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını inceleyip, Uluslararası Bakalorya diploma programının öğretmen ve öğrenciler üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmada 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim bakanlığına bağlı Uluslararası Bakolarya(IB) diploma programı uygulayan devlet ve özel okullar örneklemini oluşturmaktadır. Veriler Lincoln Public Okulları tarafından geliştirilen “Öğrenme İklimi” adlı ölçek yardımıyla toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 17 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 382 öğrenci ve 256 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değeri hesaplanmıştır.

Araştırma bulguları aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları ile uluslararası bakalorya (IB) diploma programı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğrenme iklimi alt boyutlarından **müfredat programı** ile IB diploma programı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. IB diploma programında eğitim veren öğretmenlerin, genel eğitim programında yer alan öğretmenlere göre müfredat programı ile ilgili iklim algılamaları daha olumludur. Yani IB diploma programı öğretmenlerin müfredat alt boyutu algılarında bir farklılaşmaya sebep olmuştur.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi algıları ile uluslararası bakalorya (IB) diploma programı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğrenme iklimi alt boyutlarından **müfredat programı** ve **başarı alt boyutları** ile IB diploma programı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Müfredat programı ve başarı alt boyutu ile eğitim türü arasında ile istatistiksel açıdan ilişkiye göre IB diploma programına dahil olan öğrencilerin, genel eğitim programında yer alan öğrencilere göre müfredat programı ve başarı alt boyutu ile ilgili algılamaları daha olumludur. Yani IB diploma programı öğrencilerin müfredat ve başarı alt boyutu algılarında bir farklılaşmaya sebep olmuştur.
3. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklim algılarıyla IB diploma programının uygulanma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir bulgu elde edilmemiştir.

Anahtar sözcükler : Uluslararası bakalorya diploma programı, okul iklimi, öğrenme iklimi,

ABSTRACT

This study is done to investigate whether International Baccalaureate (IB) diploma programme makes a difference on the perceptions of school teachers and students about the learning climate in their schools. The research is a descriptive study and survey type is used.

In this study, both state and private secondary schools that apply International Baccalaureate (IB) diploma programme during the 2008-2009 academic year constituted the sample. The data has been collected via the "Learning Climate Scale" developed by Lincoln Public School.

The data were analyzed through SPSS 17 software program in computer. To test the reliability of the study, Cronbach Alfa is used. The answers of 382 students and 256 teachers are used to analyze data. In addition, to find out to which extent and in which direction the questions affect the Cronbach Alfa, Alpha constant is evaluated if item deleted.

Some of the findings of the study are as follows:

1. There is no significant relation between the learning climate perceptions of the teachers in the research and the international baccalaureate (IB) diploma programme. However there has been noticed a meaningful relationship between **curriculum program** which is a sub-dimension of learning climate and **IB diploma program**. The perception of the teachers in IB diploma programme is more positive than the teachers in general program. In short; IB diploma programme caused variances in the perception of curriculum sub-dimension of the teachers.
2. There has been found no relation between the learning climate perceptions of the students in the research and the learning program. However meaningful relations were found between **curriculum program** and **success** which are sub-dimensions of learning climate and **IB diploma program**. The

perception of the students in IB diploma programme is more positive than the students in general program. In short; IB diploma programme caused variances in the perception of curriculum and success sub-dimensions of the students.

3. There has been found no meaningful relation between the learning climate of both teachers and students and the duration of the application of IB diploma programme.

Key Words : International Baccalaureate diploma programme, school climate, learning climate.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| TEZ ONAY SAYFASI | i |
| ÖNSÖZ | ii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | x |
| 1. BÖLÜM 1 | 14 |
| 1.1. Okul İklimi ve Uluslararası İklimi Bakalorya Eğitim Programı | 18 |
| 1.1.1. Örgüt İklimi Kavramı | 18 |
| 1.1.1.1. Örgüt İklimi Örgüt Kültürü İlişkisi | 20 |
| 1.1.1.2. Örgüt İkliminin Boyutları | 22 |
| 1.1.1.3. Örgüt İklimi Çeşitleri | 25 |
| 1.1.1.3.1 Katılımcı İklim..... | 26 |
| 1.1.1.3.2 Otoriter İklim | 26 |
| 1.1.1.3.3 Başarıya Yönelik İklim | 26 |
| 1.1.1.4. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler | 26 |
| 1.1.1.4.1 Örgütsel Amaçlar | 27 |
| 1.1.1.4.2 Örgütsel Yapı | 27 |
| 1.1.1.4.3 Ödüllendirme | 28 |
| 1.1.1.4.4 Kuruluş Yerinin Önemi | 29 |
| 1.1.1.4.5 Örgütsel Değerler ve Normlar | 29 |
| 1.1.1.4.6 Örgütsel İletişim | 30 |
| 1.1.2. Okul iklimi..... | 31 |
| 1.1.2.1. Okul İklim Tipleri..... | 32 |
| 1.1.2.2. Okul İkliminde Bulunan Özellikler | 33 |
| 1.1.2.3. Öğrenme İklimi ve Boyutları | 35 |
| 1.1.2.3.1 Güvenlik | 36 |
| 1.1.2.3.2 Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre..... | 39 |
| 1.1.2.3.3 Yönetim Süreçlerine Katılım | 40 |
| 1.1.2.3.4 Öğrenci Yönetimi | 41 |
| 1.1.2.3.5 Müfredat Programı..... | 41 |
| 1.1.2.3.6 Öğretim..... | 42 |
| 1.1.2.3.7 Başarı | 44 |
| 1.1.2.3.8 Moral | 44 |
| 1.1.2.3.9 İnsan İlişkileri | 45 |
| 1.1.2.3.10 Veli ve Toplum İlişkileri | 46 |
| 1.1.3. Uluslararası Bakalorya Eğitimi | 48 |
| 1.1.3.1. Uluslararası Bakalorya Örgütü | 48 |
| 1.1.3.2. Uluslararası Bakalorya Programının Tarihçesi..... | 48 |
| 1.1.3.3. Uluslararası Bakalorya Programı ve Müfredatı | 52 |
| 1.1.3.3.1 IB Diploma Programında Yer Alan Derslerin Hedefleri | 54 |
| 1.1.3.4. Uluslararası Bakalorya Programının Sağladığı Avantajlar | 60 |
| 1.2. Problem | 64 |

| | |
|---|-----|
| 1.3. Araştırmanın Amacı | 67 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi..... | 69 |
| 1.5. Araştırmanın Varsayımları | 72 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 72 |
| 1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar | 72 |
| 1.8. İlgili Araştırmalar | 73 |
| 1.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar | 73 |
| 1.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar | 78 |
| 1.8.3. Değerlendirme | 82 |
| 2. BÖLÜM 2 | 84 |
| 2.1. Araştırmanın Modeli | 84 |
| 2.2. Evren ve Örneklem..... | 85 |
| 2.3. Veri Toplama Aracı..... | 86 |
| 2.4. Uygulanan İstatistik Analiz Yöntemleri | 87 |
| 2.5. Veri Çözümleme Yöntemleri | 87 |
| 3. BÖLÜM 3 | 114 |
| 3.1. Öğretmenler Üzerinde Okul İklimi Algılarına İlişkin Araştırmanın Bulguları 114 | |
| 3.1.1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular | 114 |
| 3.1.2. Öğretmenlerin Öğrenme İklimlerine İlişkin Bulgular | 118 |
| 3.1.3. Öğretmenlerin Öğrenme Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmalarına İlişkin Bulgular..... | 120 |
| 3.1.4. Öğretmenlerin Öğrenme İklimleri Düzeylerinin Aralarındaki İlişkiler. 133 | |
| 3.2. Öğrenciler Üzerinde Okul İklimi Algılarına İlişkin Araştırmanın Bulguları 135 | |
| 3.2.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular..... | 135 |
| 3.2.2. Öğrencilerin Öğrenme İklimlerine İlişkin Bulgular | 139 |
| 3.2.3. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmalarına İlişkin Bulgular | 141 |
| 3.2.4. Öğrencilerin Öğrenme İklimleri Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişkiler 153 | |
| 4. BÖLÜM 4..... | 156 |
| 4.1. Sonuçlar | 156 |
| 4.2. Tartışma | 163 |
| 4.3. Öneriler | 165 |
| 4.4. Araştırmacılara Öneriler | 167 |
| KAYNAKLAR..... | 168 |
| EKLER..... | 181 |
| EK I. Öğretmen Öğrenme İklim Ölçeği | 181 |
| EK II. Öğrenci Öğrenme İklim Ölçeği | 185 |
| EK III. Valilik Yazısı | 188 |
| EK IV. Rektörlük Yazısı | 189 |
| EK V. Ölçek Kullanım İzni..... | 190 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 191 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Dünyada Bulunan IB Programlarını Uygulayan Okulların Sayısı | 49 |
| Tablo 2. Evren-Örneklem (Lise) | 85 |
| Tablo 3. Araştırmanın Örneklemi | 86 |
| Tablo 4. Beşli Derecelendirme İçin Puan Aralıkları | 88 |
| Tablo 5. Güvenirlilik Analizi | 89 |
| Tablo 6. Güvenlik Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 89 |
| Tablo 7. Güvenirlilik Analizi | 90 |
| Tablo 8. 6. Madde Silindikten Sonra Güvenlik Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 90 |
| Tablo 9. Güvenirlilik Analizi | 90 |
| Tablo 10. 1 ve 6. Maddeler Silindikten Sonra Güvenlik Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 91 |
| Tablo 11. Güvenirlilik Analizi | 91 |
| Tablo 12. Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 91 |
| Tablo 13. Güvenirlilik Analizi | 92 |
| Tablo 14. 5. Maddenin Çıkarılmasıyla Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 92 |
| Tablo 15. Güvenirlilik Analizi | 92 |
| Tablo 16. Yönetim Süreçlerine Katılım Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 93 |
| Tablo 17. Güvenirlilik Analizi | 93 |
| Tablo 18. 1. Madde Çıkarıldıktan Sonra Yönetim Süreçlerine Katılım İklimi Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 93 |
| Tablo 19. Güvenirlilik Analizi | 94 |
| Tablo 20. Öğrenci Yönetimi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 94 |
| Tablo 21. Güvenirlilik Analizi | 94 |
| Tablo 22. Müfredat Programı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 95 |
| Tablo 23. Güvenirlilik Analizi | 95 |
| Tablo 24. 2. Maddenin Çıkarılmasıyla Müfredat Programı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 95 |
| Tablo 25. Güvenirlilik Analizi | 96 |
| Tablo 26. Öğretim Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 96 |
| Tablo 27. Güvenirlilik Analizi | 96 |
| Tablo 28. 1., 2., 3., 4. Maddelerin Çıkarılmasıyla Öğretim Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 97 |
| Tablo 29. Güvenirlilik Analizi | 97 |
| Tablo 30. Başarı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 97 |
| Tablo 31. Güvenirlilik Analizi | 98 |
| Tablo 32. Moral Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 98 |
| Tablo 33. Güvenirlilik Analizi | 98 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 34. 1., 2. Ve 6. Maddelerin Çıkarılmasıyla Moral Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 99 |
| Tablo 35. Güvenirlik Analizi..... | 99 |
| Tablo 36. İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 99 |
| Tablo 37. Güvenirlik Analizi..... | 100 |
| Tablo 38. 4. Maddenin Çıkarılmasıyla İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 100 |
| Tablo 39. Güvenirlik Analizi..... | 100 |
| Tablo 40. Veli Toplum İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri..... | 101 |
| Tablo 41. Güvenirlik Analizi..... | 101 |
| Tablo 42. 2. Maddenin Çıkarılmasıyla Veli Toplum İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 101 |
| Tablo 43. Güvenirlik Analizi..... | 102 |
| Tablo 44. Ölçeği Oluşturan Boyutlardaki Maddelerin Genel Güvenilirliğe Etkileri | 102 |
| Tablo 45. Güvenirlik Analizi..... | 103 |
| Tablo 46. Güvenlik Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri..... | 103 |
| Tablo 47. Güvenirlik Analizi..... | 104 |
| Tablo 48. 1. Maddenin Çıkarılmasıyla Güvenlik Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 104 |
| Tablo 49. Güvenirlik Analizi..... | 104 |
| Tablo 50. Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 105 |
| Tablo 51. Güvenirlik Analizi..... | 105 |
| Tablo 52. Öğrenci Yönetimi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri..... | 105 |
| Tablo 53. Güvenirlik Analizi..... | 106 |
| Tablo 54. Müfredat Programı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri..... | 106 |
| Tablo 55. Güvenirlik Analizi..... | 106 |
| Tablo 56. 6. Maddenin Çıkarılmasıyla Müfredat Programı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 107 |
| Tablo 57. Güvenirlik Analizi..... | 107 |
| Tablo 58. Öğretim İklimi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 107 |
| Tablo 59. Güvenirlik Analizi..... | 108 |
| Tablo 60. Başarı İklimi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 108 |
| Tablo 61. Güvenirlik Analizi..... | 108 |
| Tablo 62. 5. Madde Silindikten Sonra Başarı İklimi Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 109 |
| Tablo 63. Güvenirlik Analizi..... | 109 |
| Tablo 64. Moral İklimi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 109 |
| Tablo 65. Güvenirlik Analizi..... | 110 |
| Tablo 66. İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 110 |
| Tablo 67. Güvenirlik Analizi..... | 110 |
| Tablo 68. 4. Madde Çıkarıldıktan Sonra İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan | |

| | |
|--|-----|
| Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 111 |
| Tablo 69. Güvenirlik Analizi..... | 111 |
| Tablo 70. 4. ve 6. Maddeler Çıkarıldıktan Sonra İnsan İlişkileri Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri | 111 |
| Tablo 71. Güvenirlik Analizi..... | 111 |
| Tablo 72. 4., 5. ve 6. Maddeler Çıkarıldığında İnsan İlişkileri İklimi Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri..... | 112 |
| Tablo 73. Güvenirlik Analizi..... | 112 |
| Tablo 74. Ölçeği Oluşturan Boyutlardaki Maddelerin Genel Güvenilirliğe Etkileri | 113 |
| Tablo 75. Örneklem Grubunun Görevlerine Göre Dağılımı | 114 |
| Tablo 76. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı | 114 |
| Tablo 77. Örneklem Grubunun Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı | 115 |
| Tablo 78. Örneklem Grubunun Okul Kıdemlerine Göre Dağılımı | 115 |
| Tablo 79. Örneklem Grubunun Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı | 115 |
| Tablo 80. Örneklem Grubunun IB Programındaki Yılına Göre Dağılımı | 116 |
| Tablo 81. Örneklem Grubunun Yabancı Dil Düzeylerine Göre Dağılımı..... | 116 |
| Tablo 82. Örneklem Grubunun Okulların IB Deneyimine Göre Dağılımı..... | 117 |
| Tablo 83. Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okulların Eğitim Türlerinin Dağılımı | 117 |
| Tablo 84. Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okulların IB Deneyimleri | 117 |
| Tablo 85. Örneklem Grubunun Yeni Teknolojileri Kullanma Düzeyleri..... | 118 |
| Tablo 86. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Ortalamaları | 118 |
| Tablo 87. Öğretmenlerin Öğrenme İklimleri ile Eğitim Türleri Arasındaki İlişkiler | 119 |
| Tablo 88. Öğretmenlerin Öğrenme İklimli Alt Boyutları ile Görevleri Arasındaki İlişkiler | 120 |
| Tablo 89. Öğretmenlerin Öğrenme İklimleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler... | 122 |
| Tablo 90. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutu ile Meslekteki Kıdemleri Arasındaki İlişkiler | 123 |
| Tablo 91. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Okul Kıdemleri Arasındaki İlişkiler | 124 |
| Tablo 92. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiler | 126 |
| Tablo 93. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi alt Boyutları ile Yeni Teknolojiyi Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkiler | 127 |
| Tablo 94. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi ve Alt Boyutları ile Yabancı Dil Düzeyi Arasındaki İlişkiler | 129 |
| Tablo 95. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi ve Alt Boyutları ile Görev Yaptığı Okulların IB Deneyimleri Arasındaki İlişkiler | 131 |
| Tablo 96. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişkiler . | 133 |
| Tablo 97. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı | 135 |
| Tablo 98. Okulların IB Deneyimine Göre Örneklem Grubunun Dağılımı..... | 136 |
| Tablo 99. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların IB Deneyimlerinin Dağılımı | 136 |
| Tablo 100. Örneklem Grubunun Aldığı Eğitim Türlerine Göre Dağılımı..... | 137 |
| Tablo 101. Örneklem Grubunun Okul Türlerine Göre Dağılımı | 137 |
| Tablo 102. Örneklem Grubunun Sınıflara Göre Dağılımı | 137 |
| Tablo 103. Örneklem Grubunun Yeni Teknolojileri Kullanma Düzeylerine Göre Dağılımı | 138 |
| Tablo 104. Örneklem Grubunun Okul Saygınlık Düzeylerine Göre Dağılımı | 138 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 105. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları Ortalamaları | 139 |
| Tablo 106. Öğrencilerin Öğrenme İklimleri ile Eğitim Türleri Arasındaki İlişkiler | 139 |
| Tablo 107. Öğrencilerin Öğrenme İklimleri ile Okul Türleri Arasındaki İlişkiler .. | 141 |
| Tablo 108. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler | 143 |
| Tablo 109. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutu ile Sınıfları Arasındaki İlişkiler | 144 |
| Tablo 110. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Yeni Teknolojileri Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler | 146 |
| Tablo 111. Öğrencilerin Öğrenme İklimleri ile Okul Saygınlık Düzeyi Arasındaki İlişkiler | 148 |
| Tablo 112. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Öğrenim Gördüğü Okullar Arasındaki İlişkiler | 151 |
| Tablo 113. Öğrencilerin Öğrenme İklimleri Düzeylerinin Aralarındaki İlişkiler | 153 |

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bilgi çağının en önemli özelliklerinden birisi iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler ve bunların yaşama hızla girmesidir. İletişim teknolojileri artık, küreselleşen dünyada siyasi, ekonomik ve kişisel yaşamın temel bileşenleridir (Karasar, 1999:144).

Bilgi toplumunda sadece toplumsal yapı değil, aynı zamanda toplumsal kurumlar da hızlı bir değişim süreci yaşamaktadırlar. Bilgi toplumunun önemli toplumsal kurumlarından biri eğitimidir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü çok değişik olacaktır. Okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür. Bilgi toplumunun okulu sürekli olarak kendini yeni gelişmelere açık tutmak zorundadır. Bilgi toplumunda okulun örgütsel kültürü de önemli bir değişim gösterecektir. Değer veren ve bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir örgütsel kültür olmalıdır (Çelik, 2000: 134).

Küreselleşme hayat ile ilgili her alanı ve kurumu etkilemektedir. Bu kurumlardan birisi de eğitim ve buna bağlı olarak da okullardır, dolayısıyla da “eğitim”dir (Tezcan, 2002).

Bilgi toplumunda, bireylerin yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üretebilen insanlar olmaları gerekir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü değişmektedir. Bilgi çağının eğitimi, yaratıcı ve yenilikçi insanlar yetiştirmeyi temel amaç edinmektedir. Bugün, artık bilginin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin gerek duyduğu bilgilere nasıl ve hangi yollara ulaşacağını öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, üzerinde konuşulan önemli bir kavram da öğrenmeyi öğrenmedir. Birey, nasıl öğreneceğini bilirse, kendisi için gerekli bilgilere en uygun yollardan ulaşabilir (Çalık & Sezgin, 2005).

Bilgi toplumu gelip geçici olmayıp, yetenekli, yüksek nitelikli ve yenilikçi insanları gerektirmektedir (OECD, 2008).

Küreselleşme ile birlikte küçülen dünyada 2000’li yıllarda en çok konuşulan ve tartışılan konuların başında eğitim ve eğitimle ilgili sorunlar gelmektedir. Günümüzde eğitim gittikçe büyüyen bir sorun haline gelmekte ve etkisi daha da yoğun bir biçimde hissedilmektedir. Oysa insanın davranışlarını tutarlı, yani geçerli ve güvenilir bir yönde değiştirmedikçe, özlenen bir yaşam biçimine insanlığın ulaşması mümkün olmayabilir (Sönmez, 2000:7).

Küreselleşme süreci, okul örgütleri açısından iki soruyu gündeme getirmiştir:

1. Okul evrensel değerleri bireylere nasıl kazandırılabilir?
2. Evrensel değerlerle çelişmeyecek milli değerler bireylere nasıl kazandırılabilir?

Okul, küreselleşen dünyanın evrensel değerlerini ve evrensel değerlerle çelişmeyecek ve milli kimliği koruyacak değerleri bireylere aktarabilecek bir örgütsel kültür oluşturmak zorundadır. Bununla birlikte okul, ulusal değerleri evrensel değerlere taşıyarak da evrensel kültürün oluşmasına katkıda bulunabilir (Çelik, 2000: 132-133).

Eğitim sisteminin, o toplumun kendine özgü ulusal değerleri evrensel değerleri taşıyarak, evrensel kültürün oluşmasına yardımcı olması beklenir (Tezcan, 2002:54).

Aslında köklü bir eğitim geleneği olan bir ülke olmamıza rağmen, eğitim politikalarındaki yanlış uygulamalar nedeni ile okullarımız; bir çok sorunun yaşandığı, öğrenci farklılıklarının göz ardı edildiği, öğrencilerin yeteneklerini körelten ve öğrencileri yaşama ve işe hazırlamaktan yoksun ezbere dayalı eğitim ve öğretim programlarının uygulandığı yerler olmaktan öte gidememiştir. Bugün bile; “Büyükkaragöz ve Çivi’nin (1997:110-111) ifade ettiği gibi hala öğrencilerimizi düzenli olarak idame ettiremediğimiz okul veya sınıflarda, iyi yetiştiremediğimiz öğretmenlerle ve toplumumuzun gerçeklerinden çok uzak eğitim programlarıyla eğitmeye çalışmaktayız” (Akt.Şahin, 2007:10).

Genel olarak hemen her ülkede eğitim bir kriz içerisindedir. Bir çokları okulun öğrencileri disipline etmediğinden yakınırken, başkaları da okulun öğrencileri

ezdiğini düşünmektedir. Öğrenciler ise okulu, işe ve hayata hazırlamakta yetersiz bulmaktadırlar (Özdemir, 2000:79).

Türkiye toplum, demokrasi ve ekonomi alanında hızlı bir değişim ve dönüşüm içine girmiş olmasına karşın, eğitim sistemi kendi evrimini gerçekleştirilmekte toplumsal ve ekonomik sistemin gerisinde kaldığı bir gerçektir.

1980'lerden bu yana Türkiye'de siyasi destek bulmanın en kolay yolu "değişim rüzgarları" estirmek olmuştur. Eğitim sisteminde de hep değişmeden bahsedildi; ancak, çözüm üretecek değişim bir türlü gerçekleştirilemedi (Özden, 2005:177).

21.yüzyılda bilimin yeni şekliyle beşeri ferdi ve sosyal hayatına yansımaları gelişerek sürecektir. Bilimdeki bu değişimlerin en çok etkileyeceği sosyal yapılardan bir tanesi de kuşkusuz eğitimidir. Bilginin doğasındaki değişimler eğitimin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır.

Bilgi toplumunun bir özelliği, öğrenebilen insandır. Bilgi toplumunda birey, bilim dünyasının verilerini anlamak, yorumlamak, kullanmak, yenilerini ortaya koymak, problem çözüme yeteneği kazanmak durumundadır (Çalık & Sezgin, 2005).

Bilginin temel yapısındaki değişiklikler eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Akıl ve gözlemlerle ulaşılan bilginin mutlak ve her zaman geçerli olmadığı kabul edilmesiyle beraber bilgi yüklemeye yönelik eğitim anlayışından dönüş yapılmıştır.

Küreselleşme ve eğitimde küreselleşmenin etkin araçları olan PISA gibi uluslararası değerlendirmelerin bulguları, eğitim sistemlerini bir standartlaşmaya zorlarken, küreselleşmenin ulusal eğitim sistemleri üzerinde etkilerinin dikkatle değerlendirilmesi ve ulusal çıkarlar doğrultusunda stratejiler oluşturulması gerektiği bir gerçektir.

Bilgi ile donanmak yani ezbercilik günümüzde geçerliliğini kaybetmiştir. Artık bilgiyi kendisinin ve toplumun hizmetinde kullanılabilecek ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirebilecek bireyler yetiştirmek ön plandadır.

Eğitim, öğretim ve ders programları, okulların ve diğer eğitim kurumlarının

genel fonksiyonunu, kültürü tanıtmak yoluyla öğrencilerin uyumunu sağlamak ve onlara değişmekte olan dünya va çağ koşullarında ayak uydurabilmeleri için kültürü geliştirme yollarını öğretmektir (Varış, 1988:15).

Eğitim programlarının sürekli olarak değiştirilmesi, eğitimin içeriğinin bilim ve teknolojiye meydana gelen değişimleri izleyebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu görev toplumun çağdaşlaşması ve çağın bilim ve teknolojisine sahip olunması yoluyla, kalkınma çabasının başarıya ulaştırılması görevidir (Bilgen, 1990:39).

Okul, toplumsal dönüşümün temel eğilimlerini dikkate almak zorundadır. okulun kültürel yapısının, dönüşümü engellememesi gerekir. Okulların yaşamını sürdürmesi, yaşamsal bir konudur. Her okul akademik kaliteyi sağlama ve öğrenciler için en uygun programı uygulama kaygısını yaşayacaktır(Çelik, 2000: 124).

Eğitim sisteminin, bilgi toplumunun ve küreselleşmenin gereklerine uyum sağlayabilmesi için, amaçlarının çağın ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Bilgi toplumunun eğitim programlarının en belirleyici yanı “öğrenmenin sürekliliği” ilkesidir. Bilgi toplumunda insanlar sürekli öğrenmek zorunda kalacaklardır. Bundan dolayı okulun asıl işlevi “çok şey öğretmek değil, kişinin öğrenme kapasitesini geliştirmek” olacaktır (Özden, 2000:77).

Devletin bu eğitim ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması sonucu, yeniliklere biraz daha açık alternatif eğitim kurumları olarak özel okullar, eğitim sistemimizde yerini almışlardır. Özel eğitim kurumları sonuçta günün gereksinimlerine uygun daha kaliteli bir eğitim vaadiyle öne çıkma gayreti içindedirler. Bunu daha çok nitelikli personel ve fiziksel koşullar sunarak yapmaya çalışmaktadırlar. Okulu kuran, ona yatırım yapan şahıslar ise veli ve öğrenci beklentilerini karşılayabilmek için doğal olarak öğretmenlerden ve yöneticilerden daha yüksek performans beklemektedirler.

Bütün bunların yanında eğitim ve öğretimde hedeflenen amaçlara ulaşmak için değişik programlar geliştirilmektedir. Kocaçınar (1998) okulların amaçlarına ve bireyin ihtiyaçlarına bağlı, onun duyuş ve davranışlarını etkileyebilecek nitelikte, tarihi gelişimi itibariyle insanlığın sahip olduğu bilgi ve tecrübelerin, bir plan ve düzene bağlı şekilde öğrencilere kazandırılması ile düzenlenmiş bir belgeye öğretim

programını demektir. Uluslararası Bakalorya (IB) programı da Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO) tarafından bu şekilde oluşturulan bir eğitim–öğretim programıdır.

Eğitim sisteminin başkalarının değerlerine hoşgörülle yaklaşabilen dünya vatandaşları yetiştirirken aynı zamanda ulusal ve kendi toplumsal değerlerinin her zamankinden daha çok bilincinde olan bireyler yetiştirmesi gerçeğinin giderek önem kazandığı günümüzde, son yılların önemli eğitim hareketlerinden biri olarak kabul edilen Uluslararası Bakalorya giderek önem kazanmaktadır. Bu program farklı uluslardan bir çok öğrenciyi bir araya getirmekte ve dünyada bir çok üniversitelerde kabul görecektir vasıflarla mezun etmeyi birincil amaç görmektedir. Diğer yandan da farklı ulusların birbirini tanımasıyla dünya barışına da katkıda bulunmaktadır. Küreselleşmeyle kalkan sınırlar ve bununla birlikte ekonomide çok uluslu şirketlerin öneminin giderek artması uluslararası bir bakışla kalifiye insan yetiştirmenin gereğini zorunlu kılmıştır. Bu anlamda IB diploma programı giderek önemi artan bir eğitim programı olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1. Okul İklimi ve Uluslararası Bakalorya Eğitim Programı

1.1.1. Örgüt İklimi Kavramı

Örgüt iklimi 1960'lerden beri endüstri ve örgüt psikolojisi araştırmalarına konu olan en önemli kavramlardan birisidir. Örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanan “örgüt iklimi” kavramı sayesinde, örgütlerdeki birey davranışlarının çok yönlü boyutlarını genel bir başlık altında düşünmek mümkündür (Tınaz, 2005:110).

Örgüt iklimi araştırmalarının kırk yıla yakın bir geçmişi vardır. Bu süre içerisinde örgüt iklimini tanımlamaya yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Örgüt iklimi kısaca işletme içerisinde var olan hava olarak tanımlanabilir. Örgütsel davranış alanında, bir olgu olarak örgüt iklimi araştırmalarının kavramsal gelişme seyrini araştıran Vebreke, Volgering ve Hessels, örgüt iklimi tanımlarının çeşitli varyasyonları olmasına karşılık temel bir çizgide geliştiğini bulmuşlardır. Bu temel çizgi ise, örgüt ikliminin örgütün üyelerinin algıladığı ve ortak bir şekilde tanımladıkları özellikler setini ifade eden bir kavram olduğudur (Çırpan, 1999: 14).

Örgüt iklimini bir örgütü diğer örgütlerden ayırt eden ve örgüt içerisinde yer alan kişilerin davranışlarını belirleyen ve etkileyen özellikler bütünü olarak tanımlanabilir. Bir örgütün iklimi, o örgütün kişiliği olarak anlaşılmalıdır. Nasıl kişilik insanları birbirinden farklı kılan ve davranışlarına yön veren özellikler bütünü ise aynı şekilde örgüt iklimi de bir örgütü diğerlerinden farklı kılan, çalışanların duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen özellikler bütünüdür (Aksoy, 2007:19).

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan araştırma ve çalışmalar incelendiğinde kavram ile ilgili pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır (Polatçı ve Ardiç, 2007:139);

- Örgüt iklimi, örgüt içerisinde oluşan bir takım ölçülebilir özelliklerin dolaylı veya dolaysız olarak çalışanlarca hissedilmesi ve onların motivasyonlarını ve davranışlarını etkilemesidir.
- Örgüt iklimi, örgütsel yaşamda farkına varılan ve tanımlanması zor olan bir duygusal etkilenimdir. Her örgütün kendine has bir iklimi, iç çevresi ve kişiliği vardır. Örgüt iklimi, coğrafi bölgelerin iklimi gibi birçok çevresel faktörün etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Ayrıca örgütü çevreleyen atmosfer, moral seviyesi; elemanların ait olma, ilgi ve iyi niyet duygularının kuvveti ile oluşmaktadır (Mullins, 2007: 488-489).
- Örgüt iklimi, işlerin yapıldığı ortam koşullarını yansıtır (Eren ve Çekmecelioğlu, 2002: 887). Bu bağlamda örgüt iklimi; örgütlerin, bireysel ve çevresel özellikleriyle örgütlerdeki insan davranış ve ilişkilerinin oluşturduğu ortam olarak ifade edilmektedir. Bir amaç için bir araya gelip örgütü oluşturan kişilerin amaçları gerçekleştirmek için yaptıkları bütün çalışmalarda ortak örgütsel davranış kalıpları oluşturarak örgüt kültürünü ortaya çıkarıp, tüm çalışma ve gayretlerde uyumlu bir ortam oluşturmalarına denir (Güney, 2004: 185).
- Örgüt iklimi, örgüt yaşamının esas ve daimi kalitesini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır.
- Örgüt iklimi, örgütte çalışmaktan dolayı kişinin hissettikleridir. Örgüt iklimi, liderlik şekli ve işle ilgili uygulamalar gibi örgütsel özelliklerden etkilenen ve

kişinin iş davranışını ve işle ilgili davranışını etkileyen bir müdahil değişken olarak görülebilir (Yıldırım, 2009:9).

- Örgüt iklimi, kültürü oluşturan tanımlanabilir öğeleri yansıtır. Çalışanların bir durum karşısında gösterdikleri ortak tepki ya da algılar, bireyin davranışı üzerinde etkiye sahip olan belirli koşullar şeklinde tanımlanabilir (Özdemir, 2006:11).

Örgüt iklimi çalışanların psikolojik sağlığı ile birebir ilişkilidir ve örgüt üyelerinin sahip olduğu işe dayalı duygu, tutum ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Örgüt ikliminin çalışanlar için sağlıklı bir ortam oluşturduğu durumlarda iş yeri içerisinde üretkenlik, verim ve performans yüksek olmaktadır (Aksoy, 2007:18).

1.1.1.1. Örgüt İklimi Örgüt Kültürü İlişkisi

Örgüt iklimi kavramının açıklanmasında üzerinde durulması gereken bir diğer nokta örgüt iklimi kavramı ile benzerlik gösteren “örgüt kültürü” kavramıdır.

Örgütsel kültür herhangi bir grubun dış uyum ve iç bütünlüşmeyi sağlamak için icat ettiği veya geliştirdiği ve geçerli kabul edilecek kadar üzerinde iyi çalıştığı ve bundan dolayı yeni üyelere öğretilen ve bu yeni üyelerin sorunları bu çerçevede içinde algılamaları ve düşünmelerini sağlayan varsayımlar kalıbıdır (Yıldırım, 2005:146).

Örgüt kültürü, her örgütün diğer örgütlerden kültürel olarak farklılığını ifade eder. Örgüt iklimi kavramında olduğu gibi örgüt kültürü kavramı ile ilgili de pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Yapılan bir tanıma göre örgüt kültürü, grup üyelerince paylaşılan normlar, değerler, inançlar, tutum ve davranışlardır. Bir örgütün kültürünü diğerinden ayıran şey, o örgütün tarihi, üyelerinde geliştirdiği karakter ve geçmiş yöneticilerin bıraktıkları izlerdir. Diğer bir tanım ise örgüt kültürünü, görünmez, içsel, örgütün içine işlemiş olan informel bir bilinç olarak tanımlar ve örgüt içindeki bireylerin davranışlarının bu yapı tarafından oluşturulduğunu ifade eder (Arslan, 2001:36).

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramlarının, örgütsel davranış, çalışma psikolojisi ve yönetim bilimleri ile ilgili kaynaklarda da zaman zaman birbirlerinin

yerine kullanıldıkları görülmektedir. Örgüt kültürü daha çok sosyoloji ve antropoloji bilimlerinin katkılarıyla gelişmiş bir kavramdır. Örgüt iklimi kavramının tanımında ise daha çok sosyal psikoloji biliminin etkileri gözlenmektedir (Tınaz, 2004:199).

İklim, kültür kavramı ile karşılaştırıldığında, bir örgütte daha çok gözle görülen özdeşliklerine karşılık gelen bir kavramdır. Dışardan herhangi bir kişi örgütü ziyaret edip, oradaki insanlar arası ilişkileri gözlediğinde ve bazı insanlarla konuştuğunda o örgütün iklimi hakkında bir yargıya varabilir. Örgüt kültürü bireysel algılar ve sübjektif süreçleri düzenleyerek örgütsel iklimi etkiler. Kültür, karşılıklı etkileşim içinde bulunan kişilerden oluşan bir grup referansı teşkil eder ve örgüt iklimi de bu kişiler tarafından yaratılır. Dolayısıyla kültür, iklimi biçimlendirici süreçlerde kritik bir rol oynamaktadır (Akıncı Vural, 1998: 178).

Örgüt iklimini örgüt kültüründen farklı bir içerik ile ele alan çalışmalar ise örgüt iklimini aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır (Doğan, 2007:106);

“Örgüt iklimi, bir örgütü diğerlerinden ayıran görece devamlılık gösteren özellikler bütünü olup;

- Örgüt üyelerinin karşılıklı ilişkileri aracılığıyla oluşan,
- Örgütte var olan özerklik düzeyi, güven, bütünleşme, işbirliği, destek, kabul görme, yeniliğe açıklık, şeffaflık gibi özelliklerin örgüt üyelerince algılanmasını içeren,
- Örgüt üyelerinin içinde buldukları durumu yorumlamalarına ve davranış biçimlerinin oluşmasına kaynaklık eden,
- Örgüt kültürünün önde gelen normlarını, değerlerini ve tutumlarını yansıtan özellikler bütünüdür”.

Kavram olarak örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasında farklılık olmakla birlikte yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklimin örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük etkisi vardır. Örgüt kültürü eylemlerde süreklilik, örgütsel davranışlarda uyum sağlar. Böylece örgüt ikliminin ortaya çıkmasında önemli rol oynar (Hasanoğlu, 2004: 51).

Örgüt kültürü, değişim karşısında oldukça yüksek düzeyde direnç göstermekte ve yavaş değişmektedir. Örgüt kültürü, sosyal bir varlık olan örgütün kendi tarihinin kaydedilmesi ile oluşmaktadır. Temeli temel varsayımlar düzeyinde ideoloji ve felsefeye dayanır. Örgüt iklimi ise kendisini değerler düzeyinde göstermeye başlar. Örgüt iklimi daha çok yeni öğrenilmiş kültür biçimlerine denk düşer. Örgüt kültürü paylaşılan bilinçdışı süreçlere karşılık gelirken örgüt iklimi için bilinçdışı süreçlerden çok farkındalık söz konusudur. Örgüt iklimi ağırlıklı olarak çalışma atmosferi ile ilgilidir (Doğan, 2007: 107).

İklimle kültür arasındaki farkı ifade etme önemlidir. İklim örgütün nasıl çalıştığı konusuna odaklanırken, kültür niçin belirli bir tarzda çalıştığına odaklanır. Bunun yapay bir ayırım olduğunu savunanlar da vardır. Bu bağlamda, örgütün üst seviye yönetimi tarafından geliştirilen politik davranışlardan kaynaklanan örgütün iç çevresindeki çok boyutlu kalitesine iklim denilebilir (Bucak, 2002: 4).

Bütün bu sonuçlar bize, örgüt iklimiyle, örgüt kültürünün birbirinden oldukça farklı, fakat birbiriyle oldukça ilişkili iki kavram olduğunu, kültür kavramının örgüt iklimini de içine alan daha genel bir anlam ifade ettiğini, ancak örgütsel davranış açısından iklimin çok hassas bir öneme sahip olduğunu ve her ikisinin de örgüt geliştirme uzmanlarınca, örgüt sağlığı konusunda hem teşhis hem de tedavi de kullanılabilecek araçlar olduklarını göstermektedir (Genç ve Karcıoğlu, 2000: 98).

1.1.1.2. Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan pek çok araştırmada, örgüt iklimini oluşturan çeşitli boyutlar ile hem örgütsel değişkenler (üretkenlik, verim gibi) hem de kişisel değişkenler (iş tatmini, stres, motivasyon gibi) arasındaki ilişkiler değerlendirme altına alınmakta ve incelenmektedir. Söz konusu örgüt iklimi boyutları farklı araştırmacılar tarafından farklı yönleri ile ele alınmaktadır (Aksoy, 2006:5).

Örgütün psikolojik ortamı örgüt iklimini oluşturur. Bu ortam içinde bazı insanların örgüt iklimini (ortamını) çekilmez bulduklarını ve işletmeden ayrılmak istediklerini, bazılarının ise “bu bölümde çalışmayı çok seviyorum. Çünkü atmosfer (ortam) son derece zevk verici” dediklerini duyarız. Bu ifade bir örgütte veya bu örgütün belli bir ünitesinde bireyler arası ilişkilerin durumunu açıklamaktadır. Bunun yanında örgüt ikliminin olumlu veya olumsuz olmasında başka faktörlerin de rolünü

unutmamak gerekir. Örneğin; terfi ve ücret politikası, örgüt düzeyinde ve bölümler arasında karar alma yetkisinin dağıtılması, işin yapısı, sıcaklık ve gürültü gibi fiziksel koşullar vb. Bütün bunlar bize örgütsel iklimin çok boyutlu bir kavram olduğunu açıkça göstermektedir. Başka bir deyişle örgütsel iklim çok yönlü ve değişik unsurlardan oluşan bir bileşimdir (Efil, 1996: 109).

Taymaz (2003)'a göre bir okulda sağlıklı bir iklim, okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesi koşullarından biri olarak görülür. Örgüt iklimi üç temel boyutta incelenebilir ve her bir boyutta aşağıdaki özellikler görülür:

- 1. Bireysel Özellikler:** Doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engelleme, güven duygusu, öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık, tehlikeyi göze alabilme, arkadaşlık ilişkileri.
- 2. Örgütsel Özellikler:** Örgüt yapısı, örgüt politikası, örgütün amacı, büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık, çok sıkı gözetim ve denetim, iletişim, önderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık, sorumluluk.
- 3. Çevresel Özellikler:** Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici), yönetsel destek, baskı, uyum, yönetimi eleştirme.

Konu ile ilgili yapılan başka bir araştırmanın sonucunda ölçülebilir 8 iklim boyutu olduğundan söz edilmektedir; Bunlar; (Baransel, 1996: 35)

- 1. Örgüt Yapısı;** Çalışanların örgütün yapısındaki kısıtlamalar, kurallar, yönetmelikler ve yöntemler hakkında neler hissettikleri ile ilgilidir. Litwin örgütün yapısının görevle ilgili algılanan eksiklikleri, iş hakkındaki bilgiyi, hiyerarşi derecesini, otoriteyi ve örgüt üyelerinin davranışlarındaki kısıtlamayı gösterdiğini; hiyerarşi ve iş kuralları belirginleştikçe, biçimsellik ve sosyal uzaklığın arttığını bununda arkadaşça ve yakın ilişkileri azalttığını belirtmiştir.
- 2. Sorumluluk;** Çalışanların işleri ile ilgili sorumluluk almaları; işin başından sonuna kadar tüm kararlarda kontrole sahip olmaları şeklinde tanımlanabilir Çalışanlara yaptıkları işler ile ilgili bazı özgürlük alanlarının tanınması onların hareket serbestiyetini ve güçlendirme algılarını arttıracaktır. Yüksek

derecede başarı ihtiyacı duyan kişiler, kendi davranışları ve bunların sonuçları üzerinde daha fazla bireysel sorumluluk almalarına izin veren işler seçmektedirler. (Gündüz Çekmecelioğlu, 2002: 107).

3. **İlgi ve Destek;** Destek, onaylama veya organizasyonel bireyler tarafından kabul edilme olarak tanımlanmaktadır ve tipik olarak organizasyonel ağda üyelik ile kazanılmaktadır. Destek ağları, bireyin yöneticisini, eş düzeydeki iş arkadaşlarını, astlarını ve çalışma grubunun diğer üyelerini kapsamaktadır ve bu destek ağlarında üyelik, kişisel güç duygusunu, anahtar organizasyonel bireyler ile sosyal paylaşımı ve iletişimi artırmaktadır (Spreitzer, 1996: 488). Destekleyici ve ılımlı bir atmosferin oluşturulmasının ve üst yönetim ile çalışanlar arasında desteğin sağlanmasının güçlendirme, yaratıcılık, iş tatmini, performans gibi örgütsel sonuçlar üzerinde önemli derecede pozitif etkilere sahip olduğu yapılan çalışmalar neticesinde bulgulanmıştır (Eren ve Gündüz Çekmecelioğlu, 2002: 65). İş ortamının grup atmosferi içerisinde bireyin kendini iyi hissetmesini sağlaması, arkadaşça ve samimi sosyal grupların oluşmasını önemsemesi; amirlerin grup içerisindeki tüm elemanlara yardım edebilmesi ve desteklemesi ile ilgilidir. İlgi ve destek iş tatmini ile örgüte bağlılığın ana belirleyicisidir.
4. **Ödül ve Cezalar;** Cezayı uygulama dışı bırakmaktan çok, ödül vermeye dönük bir iklim başarı beklentilerini uyandırmak ve başarısızlık korkusu beklentilerini de azaltmak için daha uygundur. Ödüllendirici iklim, cezalandırıcı bir iklime nazaran daha çok “başarı” ve “bağlanma” güdüsü oluşturur. Ödüllendirici sistemin “objektif”, belirli ve etkinliğe dönük olduğu algılanırsa, o zaman başarı güdüsü uyarılacaktır. Diğer taraftan ceza ve genel anlamda uygun görücü bir iklim geçerli olduğunda bu tür bir ortam bireyi ilgilendirmeyeceğinden söz konusu iklim yüksek başarı güdülü bireyi güdüleyemeyecektir (Öge, 1996: 15).
5. **Örgüt İçi Çatışmalar;** Çatışma ise, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlanabilir. Organizasyona yenilik getirmesi, orijinal ve iyi fikirlerin ortaya çıkması, araştırma yapma eğilimini, yaratıcılığı, motivasyonu ve performansı arttırması çatışmanın olumlu etkileri iken; gereğinden az çatışma ile

insanların rehavete kapılması, değişime ve yeniliğe uzak olmaları, ayrıca yoğun çatışmaların olduğu ortamlarda kararların alınışında gecikmeler olması, kaynak ve zamanın boşa harcanması çatışmanın olumsuz etkileri olarak ortaya çıkmakta ve performansı düşürmektedir (Eren, 2008: 544).

6. **Performans Standartları;** Örgüt ikliminin bir diğer boyutu yüksek performanslı organizasyonlar, kendilerini farklılaştıran bazı özelliklere sahiptirler. İşin niteliğinin açık ve net olması, yeteneklerin değerlendirilmesi, yüksek ancak ulaşılabilir ve ölçülebilir performans amaçlarının olması, yüksek performansın ve gelişmenin farkına varılması, stratejik kaynakların uyumluluğu, işin canlılığı ve değişimi destekleyecek şekilde yönetilmesi, sürekli öğrenme ve takım çalışması bu özelliklerden bazılarıdır. Yüksek performanslı organizasyonları gerçekleştirmenin temel koşulu yüksek performans becerilerine yani yetkinliklere sahip bireyler ile çalışmaktır. Bireyleri performans becerilerini geliştirmeye özendirmenin yolu ise, bireylerin kişisel amaçları ile organizasyonun amaçları arasındaki yakın ilişkiyi açıkça görmelerini ve anlamalarını sağlamaktır (Barutçugil, 2002: 26-48).
7. **Risk;** Değişimin bir sonucu olarak belirsizlik ortamında çalışanlar belirli ölçülerde riskler alarak çalışmak durumundadırlar. Risk almayı, işbirliğini, kaliteyi ve güvenliği destekleyen bir örgüt kültürünün buluşçuluğu teşvik edeceği ve yüksek performansa neden olacağı ileri sürülmektedir (Leonard and Swap 2005: 122). Bunun dışında bürokratik ve merkezi bir yapı, kapalı iletişim kanallarının olması, bireysel güvensizlik duygusu, otoriter bir yönetim tarzı risk almayı engelleyecektir.
8. **Örgütü Benimseme;** Örgüt iklimi boyutlarından örgütü benimseme ise bireyin; örgütün hedeflerine ve değerlerine inancı, örgütün amaçlarını başarabilmesi için çaba sarf etmeye olan istekliliği, örgüt üyesi olarak kalmaya karşı duyduğu arzu olarak tanımlanmaktadır (Çakar, 2003: 39).

1.1.1.3. Örgüt İklimi Çeşitleri

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda üç değişik iklim tipinden söz edilmektedir. Bu iklim tiplerinin özellikleri aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Koçel,

2003: 310);

1.1.1.3.1 Katılımcı İklim

Birlikte çalışma, gruba bağlılık ve karşılıklı dayanışmanın olup cezalandırmanın olmadığı bir yapıyı ifade eden iklim tipidir. Bağlanma güdüsü yüksek olan bireyler, samimi ilişki ve arkadaşlık bağlarına önem verirler. İleriye dönük planlarla uğraşmaktan çok, insanlarla bir arada olmaya onlara yardım edebilmeye çalışırlar. Bağlanma ihtiyacı başka insanlar ile ilişki kurmayı, gruba girmeyi ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi ifade eder.

1.1.1.3.2 Otoriter İklim

Görevlerin kesin tanımı üzerinde duran ve biçimsel otoritenin ödün vermeksizin kullanılmasını ifade eden iklim tipidir. Erk güdüsü yüksek olan birey ya da bireyler, güç ve otorite kaynaklarını genişletmek isteyecekler, diğer bireyleri etkileri altında tutma ve güçlerini koruma davranışları göstereceklerdir (Öge, 1996: 18). Otoriter iklime sahip örgütlerde yöneticiler statü ve güç odaklıdır. Astlarından bağlılık ve yüksek sadakat beklemektedirler (Aksoy, 2006: 11).

1.1.1.3.3 Başarıya Yönelik İklim

Bu iklim tipinde yüksek verimliliğe değer verilmektedir. Her çalışan kendi hedeflerini oluşturması ve neticeler için sorumluluk alması yönünde cesaretlendirilir. Yönetim tarafından yenilikçi ve yaratıcı çalışmalar desteklenir. Karşılaştırmalı geri besleme ile amaçlara giden süreç sürekli değerlendirilir. Mükemmel performans için ödül olarak onay ve tasdik, fazla ödeme ya da terfi kadar kullanılır. Çalışanların birbirlerinin yardımına koşması istenir, resmi olmayan iletişim sistemi hâkimdir. Bu iklim tipinde performans geliştirmeye sürekli olarak vurgu yapıldığı için çalışanların hep daha iyisini gerçekleştirme eğiliminde olacakları düşünülmektedir.”(Yaşar, 2005: 13-14).

1.1.1.4. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler

Örgüt iklimi, örgütün objektif özelliklerinin örgüt üyeleri tarafından algılanmasını temsil eder. Örgüt iklimi, organizasyonun kişiliği olarak düşünülebilir.

1.1.1.4.1 Örgütsel Amaçlar

Örgütsel amaçlar, genel ve özel amaçlar olarak ikiye ayrılabilir. Genel amaçlar örgüt türlerine göre değişmektedir. Özel işletmelerde kar amacı genel amaç olarak öncelik taşırken, eğitim, sağlık ve benzeri kamu kurumlarında topluma hizmet, genel amaç olarak ön plandadır. Özel amaçlar ise örgütün genel amaçlarına ulaşmasında yardımcı olacak uygulamalardır (Özdemir, 2006: 17).

İnsanlar örgütlerin vazgeçilmez unsurlarıdır. Tüm insanların kişisel amaçları vardır. Örgütler hem bu amaçların sonucudur hem de bu amaçlara ulaşmak için birer araçtır. Bunun için örgütlerde insan davranışları çok karmaşık, çok yönlü ve çok nedenlidir (Arslan, 2001: 208).

Sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulabilmesi için örgüt amaçlarının açık ve net aynı zamanda ulaşılabilir olması gerekmektedir. Kişileri bir arada tutan ve kişilerin davranışlarına yön veren, belli amaçları başarıya isteğidir. Ortak ilgi ve ihtiyaçlar söz konusu olmadığı takdirde bir örgüte ait olmanın bir nedeni yoktur. Dolayısıyla örgütsel amaçların neler olduğu ve bu amaçlara ne şekilde ulaşılacağına bilinmesi örgüt iklimi üzerinde olumlu etkiler yapacaktır (Aksoy, 2006: 26).

Örgüt amaçlarının toplum için taşıdığı değer örgüt ikliminin oluşmasında önemli rol oynar. Bireyin örgüt amaçlarını benimseme, algılama ve kabullenme derecesi örgüt ortamını etkiler (Bursalıoğlu, 2002: 20).

1.1.1.4.2 Örgütsel Yapı

Örgüt, ortak bir görevin tanımlanması veya bir amacın gerçekleşmesi için bireysel çabalarını sistematik ve bilinçli bir şekilde birleştiren insan topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Barutçugil, 2004: 489). Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için her şeyden önce sağlıklı bir örgüt yapısına sahip olması gerekmektedir. “Örgüt yapısı; belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen kişi ve grupların faaliyetlerini koordine eden, birbiri ile uyumlu hale getiren mekanizmadır” (Koçel, 2003: 22).

Örgütün büyük ya da küçük olması yapılanma şekli örgüt iklimini etkiler. Büyük örgütlerde personelin, birbirini tanıması ve ilişki kurması güç olduğu için personel arası ilişki kurulmaz. Yapı boyutunda örgütsel iklimi etkileyen diğer etken,

örgütün dikey ya da yatay örgütlenmesidir. Dikey olarak yapılanmış bir örgütte, emir komuta zinciri çevresinde itaat önem kazanırken, yatay olarak yapılanmış bir örgütte eşgüdüm önem kazanır (Bilgen, 1990: 5).

Katı, bürokratik ve hiyerarşik örgüt yapıları, küreselleşmenin önündeki en büyük engellerdir. Küresel iş dünyasındaki en iyi organizasyonel yapı kendi kendini yöneten gruplardır. Bu yapıda satıcılarla, müşterilerle ve iş arkadaşlarıyla yatay ilişkide bulunan, esnek çalışma grupları mevcuttur. Her grubun üyeleri, yaptıkları işten, üründen veya bir grup müşteri ile ilişkilerden sorumludur. İşlerini başından sonuna kadar kendileri planlar, yönetir ve uygularlar. Grubun bir lideri veya yönlendiricisi olsa dahi sorumluluk bütün üyelerindir (Güzelcik, 1999: 91).

1.1.1.4.3 Ödüllendirme

Başarılar zamanında ödüllendirilmelidir. Ödüllendirme stratejileri de aynı zamanda müşteri duyarlılığını ödüllendirecek şekilde tasarlanmalıdır. Çünkü personeli işletmeye çekmek, seçmek, geliştirmek ve elde tutmak en önemli sorunlardan biridir. Bir şirket en iyi insanları aramazsa, eğitmezse ve geliştirmezse, o zaman bir başkası bunu yapacaktır. Güçlü bir şirket kültürünün yaratılmasının ve olumlu bir örgüt ikliminin önündeki en önemli engellerden biri, genellikle becerikli personele sahip olmamaktır. Çalışan kimseler, çabalarının takdir edildiğini gördükçe motive olurlar ve zor görevleri severler. Yöneticiler iyi performans gösterenlerin farkına varmalı ve onları hemen ya da en kısa zamanda takdir ettiğini göstermelidir. Yöneticiler takdir edilecek ya da ödüllendirilecek işlerin neler olması gerektiğini titizlikle seçmelidir. Takdir ve olumlu geri besleme her fırsatta kullanılmalıdır (Dengiz, 2000: 220).

Örgütlerde çalışanlardan gelen önerileri teşvik etmek amacıyla, sistematik ödüllendirme de, gündeme getirilebilmekte bu da katılım konusunda motive edici olmaktadır. Nitekim Japon yönetim modellerinde performans değerlendirilip ödüllendirmeye geçilince çalışanlara onurlandırma anlamındaki plaket veya hediyeler verilmektedir. Bu ödüllerin daha ziyade parasal ödüllere tercih edildiği görülmektedir. Bireylerin gösterdiği performansa bağlı olarak bireysel performans ücreti almaları toplam kalite anlayışında takım çalışmasını baltalayacağı ve olumlu örgütsel iklimi olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesiyle fazla kabul görmemektedir

(Ünal; 1998: 6).

1.1.1.4.4 Kuruluş Yerinin Önemi

Bir örgütün yaşaması ve gelişmesi için zorunlu olan, amaçları doğrultusunda çalışabilmek için gereken bütün özellikleri bünyesinde taşıyan, en az maliyetle en yüksek çıktıyı sağlayabileceği hayat alanı olarak tanımlanabilir.

Örgütün kuruluş yeri, fiziki yerleşimi ve örgütsel büyüklük örgütün iklimi üzerinde etkiye sahiptir. Bugün bir veya birkaç ürün çevresinde büyüyüp esnekliğini kaybetmiş kuruluşlar, küçük ve esnek kuruluşlarla artık rekabet edememektedir. Bazı hallerde hala doğruluğunu koruyabilen “büyük kuruluş, daha kaliteli ve ucuz üretir” düşüncesi artık istisnai hale gelmiştir (Özdemir, 2006: 27) .

1.1.1.4.5 Örgütsel Değerler ve Normlar

Değerler örgüt üyelerinin birlikte çalışmaları sonucunda oluşan, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan ve örgütün temel karakteristiğini oluşturan, örgütün başarısına ve örgütte insanlar arası ilişkilerin nasıl olması gerektiğine dair inançlardır (Doğan, 2007: 95).

Örgütsel normlar ise genel olarak örgüt içi ilişkilerde uyulması istenen davranış kalıplarını ifade eder. Normlar örgütsel yaşam boyunca örgüt üyelerince, karşılaşılan sorunlara veya durumlara uygun davranışların geliştirilmesi ve bunların kurallara bağlanması ile oluşur (Doğan, 2007: 105).

Örgüt iklimi ve örgüt kültürü çoğu zaman birçok yönetim bilimci tarafından birlikte ele almıştır. Örgütler kendi kültür ve iklimini geliştirirken bazı yasaklardan ve ahlak kurallarından yararlanırlar. Bir örgütün iklimi ve kültürü hem örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını hem de bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Nasıl ki toplumun gelecekteki nesillere aktardığı kültür mirası gibi, sosyal örgütlerde de yeni örgüt üyelerine bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır. Uzun süre yaşamak isteyen sosyal örgütler ya da işletmeler sahip olması gereken değerlerin ortaya koymaktan önce, istenilen değerlerin oluşabileceği organizasyonel şartların ortaya koymak zorundadırlar.

Bu yönden bakıldığında iki farklı örgütsel kültür yapısı ortaya çıkmaktadır.

Birincisi; sonuç odaklılığı temel değer alan örgütlerdir. Bunların örgüt süreçlerinde karar ve kontrol mekanizması belirli bir kesimin elinde bulunmaktadır. Diğer örgüt yapısı ise süreç odaklı işletmelerde görülmektedir. Bu işletmeler ise merkezkaç yönetimini esas almaktadır. Merkezin yetkilerini örgütün tabanına doğru yayarak karar ve kontrol mekanizmasını lokalleştirmişlerdir (Özdemir, 2006: 28).

Örgüt içerisinde kuvvetli bir ahlaki değer duygusunun yaratılması için birlik ve beraberlik ruhu, dayanma ve vazgeçmeme arzusu, canlılık ve hareketlilik, tatminsizliğe ve hayal kırıklığına karşı direnme, amaçlara bağlılık gibi değerlerin çalışanlara benimsetilmesi gerekmektedir (Yıldız, 1993: 35).

1.1.1.4.6 Örgütsel İletişim

Örgüt içinde sağlıklı bir iletişim ikliminin bulunması, etkili bir yönetimin gerçekleştirilmesi ve sağlıklı kararların alınabilmesi açısından önemlidir. Özellikle insan kaynağı yönetimiyle ilgili politika, karar ve uygulamalarda yönetim çalışanlarından yeterince ve açık geri bildirim almazsa, bireysel ve örgütsel ihtiyaçları bir seviyede tutmaya çalışan insan kaynakları yönetimi ile ilgili kararlarının alınması zorlaşacağından aynı zamanda karşılıklı beklentiler karşılanamayacağından insan kaynakları yönetimi de etkinliği sağlamakta zorlanacaktır (Akıncı, 1999: 22).

Anlam güçlükleri, yetersiz bilgi alışverişi ve iletişim kaynaklarının bozukluğu örgütsel iletişime ilişkin engel teşkil edici temel değişkenler arasında ilk akla gelenlerdir. Örgüt üyelerinin karşılıklı olarak yeterli miktarda ve anlaşılır tarzda bilgi alışverişinde bulunmalarının bir sonucu olarak gelişen ve sergilenen hatalı ya da önyargılı davranışlar; bireylerin kendilerinden beklenenlere dair bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanan rol belirsizlikleri ve rol çatışmaları örgütlerde en sık karşılaşılan çatışmalardandır. (Tınaz, 2006: 24).

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bütün grup, topluluk ve örgütler için iletişim dün olduğu kadar bugün de önemlidir ve gelecekte de önemli olacaktır. Hayatımızın her alanında olduğu gibi, örgütlerin de iletişimsiz yaşaması mümkün değildir. Tüm örgüt faaliyetlerinin uyumlaştırılması ve işlerin yürütülmesinde yeterli ve etkili düzeyde iletişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da örgüt içinde ve dışında sürekli bilgi alışverişi açısından özel önem taşıyan örgütsel iletişimi

gündeme getirmektedir (Özdemir, 2006: 32).

1.1.2. Okul iklimi

Pery okul iklimin öğrencileri ve öğrenme sürecini nasıl etkilediğini ilk olarak yazan eğitim lideridir. Her ne kadar kabul edilmiş ortak bir tanım olmasa da, pek çok eğitimci ve araştırmacılar okul ikliminin okuldaki kişisel deneyimleri yansıttığı konusunda birleşmektedirler. (Cohen, 2006)

Okullar fiziki oluşum olarak birbirine benzer ancak her okul, sosyal bir oluşum olarak kendine özgüdür. Bir okulu diğer okullardan farklı kılan okul iklimi, okulu betimleyen, onu diğer okullardan farklı kılan, ayırt eden, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve süreklilik gösteren nitelikler, öğretmen ve öğrenciler tarafından hissedilen duygu olarak ifade edilmektedir. Okulların kişiliğini tanımlamak için farklı kavramlar kullanılmasına rağmen son yıllarda en çok kullanılan kavramların başında örgüt iklimi ya da okul iklimi kavramı gelmektedir (Taş, 2009:2).

Bir okulun örgütsel iklimi, onu diğerlerinden ayıran ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisidir. Daha açık bir ifadeyle, okul iklimi, okul çevresinin nispeten kalıcı özellikleri olup okul üyelerinin düşünce ve davranışlarını etkiler. Aynı zamanda iklim, okulda özellikle yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ortak davranış algıları üzerine kurulmuştur. Bu özellikler örgüte ayrı bir kimlik kazandırır (Özdemir, 2002: 40).

Eğitim örgütleri açısından örgütsel iklim son derece önem taşır. Bir okul iklimi, okulları daha verimli ve kendi içinde daha önemli yapmada potansiyel bir araç olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir okulu etkili ve verimli yapabilmek için okulun iklimini olumlu yapmak gerekir. Etkili okulların özelliklerinden biri güvenli ve düzenli bir okul iklimine sahip olmalarıdır. Açık iklime sahip bir okulda öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin morali yüksektir ve iş doyumunu yaşamaktadır (Boztaş, 2007: 25).

Okul iklimi, okul çevresinin nispeten kalıcı özellikleri olarak özetlenebilir. Bu özellikler bilhassa yöneticinin yönetim anlayışından etkilenir,

- Yönetici, öğretmenler ve diğer üyeler tarafından yaşanır,

- Üyelerin davranışlarını etkiler,
- Ortak algılara dayanır (Clover ve Hoy, 1986, Akt; Özdemir, 2002).

Okul iklimi sınıf ortamında meydana gelen etkileşimlerin belirleyicisidir. Öğretmenler dersin yapılacağı öğrenme ortamı hakkında karar vericidirler. Etkili bir öğretim ve öğrenme için ortam son derece önemlidir.

1.1.2.1. Okul İklim Tipleri

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde farklı okul tipolojilerinin olduğu görülmektedir. Hoy ve Miskel ise okul iklim tiplerini dört grupta toplamaktadırlar. Bu iklim tipleri araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Akt. Şahin, 2005:12-13).

Açık İklim: Açık iklimin ayırt edici özelliği, öğretici kadrosu ve öğretim kadrosu ile yönetici arasındaki işbirliği saygıdır. Bu da, yöneticinin öğretmeni dinlediği ve önerilerine açık olduğu, samimi ve öğretmenleri sık övdüğü, öğretim kadrosunun mesleki uzmanlığına saygı gösterdiği ve desteklediği bir iklimi simgeler. Öğretmen davranışı, açık ve profesyonelce etkileşimi destekler niteliktedir. Kısaca, yönetici ve öğretim kadrosunun davranışları açık ve özgündür.

Otokratik İklim: Bu iklimde bir taraftan yöneticinin etkili olmayan kontrol girişimleri, diğer taraftan öğretmenlerin profesyonelce çabaları dikkati çeker. Öğretmenler yönetici liderliğinin zayıflığına karşın üretici meslek elemanlarıdır. Öğretim kadrosu bağlı, ekipleşmiş, destekleyici ve açıktır.

Çözülmüş İklim: Otokratik iklimin tamamen karşıtıdır. Yönetici davranışı açık, ilgili ve destekleyici buna rağmen öğretim kadrosu yöneticiyi kabul etmekte isteksizdir. Yönetici destekçi, ilgili, esnek ve hoşgörülü olsa da, öğretim kadrosu bölücü, hoşgörüsüz ve sorumsuzdur.

Kapalı İklim: Açık iklimin karşıtıdır. Kapalı iklimlerde destekçi ve esnek olmayan, engelleyici kontrole ağırlık veren bir yönetici ile bölücü, hoşgörülü olmayan öğretim kadrosu vardır.

Halpin ve Croft ise bu sınıflamayı ; açık, otonom, kontrollü, samimi, babacı,

kapalı iklim olarak altı ayrı okul iklim tipi olarak yapmıştır. Aşağıda bu iklim tiplerinin ayırıcı özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir (Ekşi, 2006:24).

Açık okul iklimi: Hoy ve Miskel'in açık ikliminin özelliklerini taşıyan ayırıcı özellikleri işbirliği, çalışanların kendi aralarında ve çalışanlarla yönetim arasındaki saygıdır.

Otonom iklimi: Bu iklimin ayırıcı özelliği, yöneticinin öğretmenlerine kendi etkileşim yapılarını ve grup içinde kendi sosyal ihtiyaçlarını karşılamaları için tam bir özgürlük vermesidir.

Kontrollü iklim: Bu iklimde ise; her husustan önce başarıya odaklanır ve sosyal ihtiyaçların karşılanmasını göz ardı edilir. Yönetici katı, yönlendiriciliği yüksek (otokratik) ve öğretmenin profesyonel niteliğine, kişisel ihtiyaçlarına saygı duymaz. Buna rağmen öğretmenler yöneticinin bu davranışlarını görmezden gelirler ve çok çalışırlar. Halpin ve Croft (1962) bu iklimin görev tamamlama (task achievement) odaklı olduğunu ve sosyal ihtiyaçların tatmininden uzak olduğunu belirtirler.

Samimî iklim: Bu iklim kontrollü iklimin tersidir. Bu iklimin temel özelliği yönetici ve öğretmenlerin dikkat çekici oranda arkadaşça davranışlar içinde olmalarıdır. Sosyal ihtiyaçlar yüksek oranda karşılanırken hedeflere ulaşmaya dönük grup aktivitelerini kontrol ve yönlendirme için çok az şey yapılır.

Babacı iklim: Bu iklimde de ise yönetici hem öğretmenleri kontrolde hem de onların sosyal ihtiyaçlarını karşılamalarında etkisizdir.

Kapalı iklim: Grup üyeleri hem görev tamamlama da hem de sosyal ihtiyaçları alanlarında tatmin yaşamazlar. Yönetici; destek vermeyen, kısıtlayıcı, katı, kontrollü ve çalışanlar bölünmüş, toleranssız, ilgisiz ve kuruma bağlı olmayan kişilerdir.

1.1.2.2. Okul İkliminde Bulunan Özellikler

Okulun örgüt iklimi, çalışanların davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi okulun bireysel kişiliği olarak görülebilir (Çelik, 2000:53).

“Okul kültürünün oluşturulması ve korunmasında en büyük sorumluluk okulun yöneticisine aittir” (Gümüşeli, 2006).

Okullardaki örgüt iklimi açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik göstermektedir. Açık iklimde; örgüt üyeleri ileri ölçüde birlik duygusuna sahiptir ve insan ilişkileri istenen düzeydedir. Ayrıca yöneticinin yönetim politikası da öğretmenin görevini başarmasını kolaylaştırıcı niteliktedir. Kapalı iklime sahip örgütlerde ise çalışanların iş doyumunu düşüktür. Eğitim örgütlerinde açık iklimin hüküm sürmesi, okulun etkililiğini artırmaktadır (Bucak, 2002:15).

Açık iklime sahip bir okulda gözlenen durumlar aşağıda belirtilmiştir (Taymaz, 2003:75-76):

- Okulun amaçları ve politikası ilgililerce benimsenmiştir.
- Okul yöneticileri yönetim işlevlerini hatasız yerine getirmektedir.
- Okulda görevli insanlar arasında yakın ve samimi ilişkiler vardır.
- İnsanlar aralarındaki ilişkilerden haz ve doyunluk duymaktadır.
- Okulda insanların moralleri ve doyum dereceleri yüksektir.
- Okulda insanlar yeterince güdülenmiş ve bağlanmışlardır.
- Okuldaki insanlar okullarında bulunmaktan gurur duymaktadır.
- Okulda iletişim ağı iyi işlemekte ve insanlar etkilenmektedir.

Nitekim, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel ve örgütsel vizyonlarının ne olduğunun ortaya konulmaya çalışıldığı bir araştırmada yöneticiler, ideallerindeki okulun açık bir örgütsel havaya (iklime) sahip olduğunu belirtmişlerdir (Erçetin, 2000:153).

Etkili okullarda, öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici sosyal bir ortamın var olduğu görülmüştür. Burada ortam kısaca, yönetici, öğretmen, öğrenci ve okul toplumunun diğer üyeleri arasında paylaşılan ortak kültürü, karşılıklı iletişim ve ilişkilerin samimiyet ve güven derecesini ifade etmektedir. Etkili okulun kültür ve

iklimi ile ilgili olarak Őunlar söylenebilir (Şişman ve Turan, 2004:129);

- Okulun temel değerleri herkes tarafından paylaŐılır.
- Okulda rnek her davranış ödüllendirilir.
- Okul uygulamalarında paylaşılan temel değerler ve inançlar yansıtılır.
- Okul yöneticisi temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülür.
- Okulda alıŐanlar arasında karşılıklı saygı ve güven hakimdir.
- Okulda farklı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.
- Okul iyi bir eğitim ve ğretim için her türlü yenilik ve deęiŐmeye açıktır.
- Öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya davet eden bir ortam vardır.
- Okulda herkes karar verme sürecine katılır.
- Okulun amaçları herkes tarafından benzer biçimde anlaşılır.
- Öğretmen ve öğrenciler arasında bir aile duygusu ve ruhu egemendir.
- Okulda davranıŐlarla ilgili kurallar ve ilkeler açıktır.
- Okulda disiplin sorunları yok denecek kadar azdır.
- Okulda saldırgan ve yıkıcı davranışlar söz konusu değildir.
- Okulda alıŐanların ve öğrencilerin morali yüksektir.
- Okula sahiplenme duygusu yüksektir.

1.1.2.3. ğrenme İklimi ve Boyutları

Yapılan araŐtırmalara bakıldığında iklim ile ilgili kesin ve standart bir tanımlama olmadığı görülmektedir. Alan yazımlarında araştırmacılar tarafından okul ikliminin pek çok tanımı yapılmıştır. Ayrıca okul iklimi yerine örgüt iklimi ya da öğrenme iklimi kavramları da kullanılmaktadır. ğrenme iklimi kavramı, okul veya örgüt iklimi kavramına göre daha yeni sayılabilir. ğrenme iklimi kavramı, öğrenmeyi

etkileyen tüm değişkenleri kapsamaktadır. Bu yüzden bu çalışmada okul iklimi veya örgüt iklimi kavramları da öğrenme iklimi anlamında kullanılmıştır.

Literatürde okul iklimi araştırmalarında farklı okul iklim boyutlarının olduğu görölmektedir. Bu araştırma aşağıda açıklanan ve bu çalışmada kullanılan “öğrenme iklim ölçeği”nde yer alan okul iklimi boyutları ele alınmıştır. Bu boyutlar; güvenlik, olanaklar, kaynaklar ve evre, yönetim süreçlerine katılım, öğrenci yönetimi, müfredat programı, öğretim, başarı, moral, insan ilişkileri ve veli ve toplum ilişkileridir.

1.1.2.3.1 Güvenlik

Güvenlik, genel anlamıyla tehlikeden uzak olmaktır. Okul güvenliği “Öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir” (amur, 2006: 44).

Güvenli bir okul, eğitim işinin korkudan, şiddetten ve kaygıdan uzak hoş bir ortamda gerçekleşebildiği yerdir. Güvenli okul, öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik, duygusal bakımdan özgür hissettikleri yer olarak tanımlanmaktadır (Kurt ve Kandemir, 2006. 52).

Okullarda akademik olarak eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin yanında okulun tehlikesiz ve güvenli bir ortam olması da önemlidir. Güvenli bir okul, eğitim işinin korkudan, şiddetten ve kaygıdan uzak hoş bir ortamda gerçekleştirilebileceği bir yerdir. Böyle bir ortam her öğrenci için öz güven ve kabul duygusunun hâkim olduğu eğitimsel bir iklim sağlar. Güven ortamı oluşmuş okul; zorbalıktan uzak, davranış beklentilerinin açık bir şekilde iletildiği, sürekli destekleyici ve özenli bir şekilde uygulandığı bir yerdir (Mabie, 2003).

Güvenli okul, aslında uyumlu okuldur. Güvenli okullarda okul çalışanları ve öğrencileri arasında olumlu ilişki bağları bulunur. Burada öğretmenlerin öğretmenler ile, öğretmenlerin öğrenciler ile, öğrencilerin öğrenciler ile olan ilişkilerinde ve okulda hizmetli olarak çalışanların öğrenciler ile ilişkilerinde olumlu özelliklerden bahsedilmektedir. Şiddeti önlemede en önemli etkenlerden biri okul çalışanlarıyla, öğrencilerin kurdukları güven verici, destekleyici bağlardır. Diğer gereklilikler tamamlanmadan, okulun havası pozitif yönde değiştirilmeden güvenlilik

sağlanamayacağı gibi güvenli okul ortamı da oluşturulamaz (Ögel, Tarı ve Eke, 2005).

Okul güvenliği son yıllarda eğitim sistemleri için en önemli sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir. Birçok okul öğretmen ve öğrencilerin güvenliği için korku veren savaş alanı haline gelmiştir. Okul başarısı kargaşa atmosferi, şiddet ve korku ile zarara uğratılmıştır.

Güvenli okul, öğrencinin ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissettikleri bir yer olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle güvenli okul, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri, öğrenmek için çalışırken öğretmenlerin ve diğer görevlilerin kendilerine yardımcı olmaları, kendilerini tehlikeden ve korkudan uzak, güvende hissetmeleridir. Burada altı çizilen nokta okul güvenliğinin, okul ortamı ve çevresi ile ilgili bir sorun olduğudur. Güvenli okul, güvenlik sistemlerinden çok insan ilişkilerindeki niteliğin bir sonucudur (Dönmez ve Güven, 2002).

Güvensiz bir ortamda değer üretilmeyeceği gibi, bu olumsuzluktan ilk etkilenecek, eğitim olacaktır. Eğitimin işlevsel tanımlarından biri de 'bireyi topluma yararlı hale getirme sanatı' olduğudur. Bütün sanatsal faaliyetlerde başarı için gereksinim duyulan güvenli ortam, konusu insan olması nedeniyle eğitimin olmazsa olmazıdır. Nitelikli eğitimin nitelikli ortamlarda gerçekleşmesi, doğası gereğidir. (Baran Karataş, 2008: 53).

Bir okulun güvenliği en iyi öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve yöneticilerin ortak çalışması ile sağlanır. Okulun ilk önce, güvenli ve hoş bir okul iklimi sağlaması gerekmektedir. İdarecilerin de öğretmenlere disiplini kurma konusunda desteklemeleri gerekmektedir. olumlu okul iklimi faktörleri sadece okulun güvenli bir yer olmasında anahtar faktörler değil aynı zamanda, sınıf içi olaylarda da öğrencinin kendini güvende hissetmesinde rol oynarlar (Çamur, 2006:45).

Okul güvenliğini açıklamaya yönelik çalışmalarda üç kuram ön plana çıkmaktadır. Bu teoriler kontrol teorisi, okul iklimi teorisi ve sosyal çözülme teorisidir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007: 71).

Kontrol Teorisi: Bu teoriye göre, okullardaki şiddet olaylarının temelinde toplumsal ve kültürel değerlerin zayıflığı yatmaktadır. Bu değerlerin aile ve okul gibi kurumlarca çocuklara yeterince aktarılamaması okuldaki şiddet olaylarının en önemli nedenlerinden biridir. Kontrol teorisine göre güvenli okul ancak; geleneksel amaçlara bağlılık, diğer kimselerin haklarına bağlılık, toplumsal etkinliklere katılım ve toplumsal normlara inanma koşullarının sağlanmasıyla gerçekleşebilir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007: 71).

Bu teoriye göre okul, toplumsal kontrolü sağlamaya yönelik en önemli araçtır. Yetenekleri açısından yetersiz olan öğrenci okulda başarısız olabilir ve bu başarısızlık da çocuğun okula karşı yabancılaşmasına neden olabilir. Bu yüzden okullarda öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinliklere önem verilmelidir. Her bir öğrencinin belli bir kapasiteye sahip olduğuna inanmak önemli bir başlangıçtır (Işık, 2004:16).

Okul İklimi Teorisi: Okul iklimi teorisine göre öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur okul iklimidir. Okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olmasıyla okulun güvenliği arasında doğru bir ilişki vardır. Okul ne kadar sağlıklı ve açık bir iklime sahipse o derece güvenli bir okuldur. Sergiovanni okul iklimini belirlemeye yarayan göstergeleri; kuralları uygulamada tutarlık (conformity), sorumluluk alma, standartlar, ödüller, örgütsel açıklık, destek ve dostça ilişkiler ile liderlik olarak belirlemiştir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007: 71).

Toplumsal Çözülme Teorisi: Toplumsal çözülme teorisine göre okul toplumun aynasıdır. Okulu içinde bulunduğu toplumdan farklı düşünmek uygun bir yaklaşım değildir. Toplumsal çözülme teorisine göre, eğer okulların daha güvenli yerler olmaları isteniyorsa, önce toplum ve aile güvenli olmalıdır. Çünkü okul güvenliği eşittir toplum güvenliği artı aile güvenliğidir. Okuldaki suç ve şiddet olayları okulun içinde bulunduğu çevrenin bir yansımasıdır (Işık, 2004).

Toplumda görülen her türlü olumsuzluk, okulu da aynı şekilde etkileyecektir. Aile ve arkadaş çevresinden edinmiş olduğu yaşantılar ve deneyimler öğrencinin okuldaki yaşantısına etki edecektir. Suç oranı yüksek olan bir toplumda, okuldaki suç oranı da aynı şekilde yüksek olacaktır. Eğer okulların daha güvenli yerler olmaları isteniyorsa, önce toplum ve aile güvenli kurumlar olmalıdır.

1.1.2.3.2 Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre

Okul iklimini oluşturan öğeler karmaşıktır; binanın fiziksel durumundan kişilerin fiziksel rahatlığına (ısınma, serinlik ve ışıklandırma), koridorların ve diğer odaların temizliğinden gürültüsüne ve öğrencilerin güvenliğine kadar geniş bir alanı kapsar (Freiberg, 1998: 22).

Fiziksel çevre sınıf ortamını olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Fiziksel çevreyi düzenlemede sınıf planını tasarlama, öğrencilerin oturma düzenlerini ayarlama, öğretimde yardımcı araç ve gereçleri ayarlama türünden konuların önemini belirten araştırmacılar, bunların özensiz ve dikkatsiz hazırlanması durumunda ise sınıf ortamının olumsuz etkilenebileceğine dikkat çekmişlerdir (Küçükahmet ve diğerleri, 2003: 26).

Okulun olanakları ile öğrenme iklimi bağlantısını gösteren altı önemli alanı bulunmaktadır. Eğer okulun olanakları şu altı alanı sağlayabilirse öğrencilerin öğrenme iklimi pozitif bir şekilde gelişebilmektedir:

- Toplumun dâhil edildiği bir sistem; toplumun okul ile gurur duyması ve toplumun okula dâhil edilmesi,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilmesi; kontrol edilebilen fiziksel çevre, öğrenmek ve öğretmek için uygun fiziksel alan, zeminin ve duvarların uygun olması,
- Öğretmenlerin öğrencileri ile iyi bir diyalog kurabilmesi için uygun alan boşluğu; öğretim için yeterli alan olması,
- İletişimi güçlendiren uygun teknolojinin kullanılması,
- Öğrencilerin, öğretmenleriyle etkileşime girebilecekleri uygun davranış standartları,
- Bireysel ihtiyaçlara ve ilgi alanlarına cevap verebilecek uygun öğretim materyalleri. (Çamur, 2006:50).

Okullarda ve sınıflarda yapılacak ışık, ortam ile ilgili görsel değişiklikler küçük olsalar bile okulun iklimini geliştirmeye önemli katkı sağlayabilir. Örneğin,

yumuşak ve doğal bir ışık okumayı zevkli hale getirebilir.

Bunlara ek olarak, okulun ısı ile eğitim sürecinin ve öğrenme ikliminin birbirleriyle yakın ilişkisi vardır. Bir odadaki ısı uygun seviyenin altında ya da üstünde olduğunda, birey vücudunu belli bir ısıda tutmak için çaba harcar ve dolayısıyla vücut verimliliğini kaybeder. Day'ın (1980) yaptığı bir araştırmaya göre uygun sıcaklık derecesinden aşağı ya da yukarı bir derece oynadığında, öğrenciler öğrenme kabiliyetlerinin %2'sini kaybederler. Diğer yandan eğitimciler, uygun sıcaklıkta, öğrencinin öğrenme oranının %15-%60 arttığını belirtmişlerdir (Akt. Çamur,2006: 51).

1.1.2.3.3 Yönetim Süreçlerine Katılım

Temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetimi büyük önem arz etmektedir. Eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Başaran, 1994: 139).

Okulların etkili olmaları, önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Balcı, 1993: 23).

Karip (2004), okul yöneticisinin öğretmenlerin güven ve desteğini almadan sadece yasal yetkisini kullanarak etkili yönetimi gerçekleştirmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Yöneticinin yasal yetkileri içinde bulunan ödül ve cezayı kullanma biçimi, öğretmenlere karşı tarafsız ve eşit davranışı, görev ile öğretmenlerin bireysel sorunları arasında bir denge kurabilmesi onların güven ve bağlılığını kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerinin güven ve desteğini alan okul yöneticisinin oluşturduğu iklim olumlu bir iklimdir. Okuldaki öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen ve yönetici-öğrenci kısaca okul toplumunun üyeleri arasındaki samimi ilişkiler güveni sağlayacaktır. Öğretmenleri ile iyi ilişkiler geliştiremeyen, genelde yasal yetkisini kullanan, öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini görmezden gelen ve öğretmenlere eşit davranmayan okul yöneticisinden olumlu bir okul iklimi oluşturması beklenemez.

1.1.2.3.4 Öğrenci Yönetimi

Öğrenci yönetimi daha çok sınıf içindeki ortam ve bireyler arasındaki etkileşim ile ilgilidir.

Her okulun kendine özgü bir iklimi olduğu gibi okullardaki her sınıfta kendine özgü bir havası vardır. Bir sınıfın iklimi o sınıftaki öğrencilerin özellikleri, öğretmen tutum ve davranışları, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiler ve de öğretmen ve öğrencinin sınıf çevresi ile olan ilişkilerinden oluşur. Öğretmen sınıf iklimini etkileyen en önemli etkenlerdendir (Sağlam, 2006).

Okulda geçirilen zamanın büyük bir çoğunluğu öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı ve kendi aralarındaki ilişkilere harcanmaktadır. Dolayısı ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin diğer ilişki türlerine göre eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha büyük bir etki yarattığı bilinen bir gerçek olduğuna göre bu ilişkinin niteliği öğrenme iklimini niteliğini belirleyecektir.

Hernandez ve Seem(2004), öğrencilerin kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri, eşitliği ve kuralların açıklığını gördükleri, planlamada ve kuralların uygulanmasında söz sahibi oldukları okullarda öğrenciler okullarına daha bağlı ve daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir.(Akt: Taş, 2009)

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim arttıkça sınıfta ki iklimde olumlu hale gelecektir. (Taş, 2009: 4).

1.1.2.3.5 Müfredat Programı

Bir okulda programla ilgili olarak eğitim programı, öğretim programı ve ders programı gibi çeşitli ayırımlar yapılmaktadır. Bunlardan ilki, diğerlerini de kapsayıcıdır (Varış, 1988: 18).

Okuldaki eğitim-öğretim sürecine, okul programı; okul programına da eğitimin, okulun ve programın amaçları yol gösterir. Sosyal bir sistem olan okul, istenilen çıktıyı elde etmek için belli süreçler dizisi ile girdi üzerinde etkinlikte bulunmak üzere planlanır, düzenlenir (Aydın, 1991: 197).

Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan

programın aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, diğer bir ifadeyle programlar geliştirildikçe toplumsal ve bilimsel alandaki gelişmelere göre yeniden dzenlendikçe, diğer bir ifadeyle programlar geliştirildikçe eğitim niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1993:1).

Etkili okul araştırmalarında, etkili okul programı ve eğitim-ğretim süreci ile ilgili olarak bazı özellikler sıralanmaktadır. Etkili okulun akademik programı, bütün öğrencilerin akademik yönden ve okul dışı yaşam için gerekli becerilerin geliştirmelerine fırsat sağlayan bir programdır. Etkili okulun akademik programının hazırlanmasında, aileler, ğretim kadrosu, öğrenciler ve toplumun katılımı öngörülmektedir. Öğrenci gelişimi açısından iyi oluşturulmuş bir akademik program, okulun temel amacıdır. Etkili okullarda olabildiğince zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları oluşturmaya dönük bir program söz konusudur (şişman, 2002: 167).

Etkili okullarda, okul programının, eğitim-ğretim sürecinin içeriği, iyi bir biçimde yapılandırılmış, sınıf içindeki süreçler, ğretmen tarafından, önceden hazırlanan planlar doğrultusunda yönlendirilir. Etkili okullar, öğrencilerin okuldaki öğrenme fırsatlarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için okul ve sınıfta geçen zamanın çoğunu, öğrenme etkinliklerine, öğrencinin öğrenmesine ayırmaktadır. (şişman, 2002: 169).

1.1.2.3.6 Öğretim

Sınıf, okul sisteminin en kritik ve en işlevsel ögesidir. Eğitim-ğretim etkinliklerinin tamamına yakın bölümü sınıfta geçer. Sınıf eğitim ve okul sisteminin uygulama çerçevesini belirleyen sistemin ilk noktasında bulunur (Türkoğlu ve diğerleri, 2002: 242).

Öğretmen sınıfta öğrencilerle baş başa kalan ve onları eğitme rolünü üstlenmiş isidir. Dolayısıyla bir okulda öğrencileri en çok etkileyen faktörlerden birisi olarak sayılmalıdır. Öğretmenin davranışları, öğrencilerin başarısını, okula karşı tutumlarını belirlemektedir (Bursalıoğlu, 2002: 43).

Langlois ve Zales (1992) 1980'den beri yürütülen araştırmalar üzerinde yaptıkları analizleri esas alarak bir etkili ğretmen profili geliştirdiler. Geliştirdikleri ğretmen profilinde şu özellikler ne çıkmaktadır (Akt: Tatar, 2004):

Öğrenmeye ayrılan zaman: Etkili öğretmenler ders saatindeki kayıpları en aza indirmenin yollarını ararlar ve derslerini mümkün olduğunca az kesintiyle anlatırlar.

Kurallar: Etkili öğretmenler kuralları oluştururken hangi kuralların gerekli ve uygun olduğunu iyice düşünürler. Kuralları okulun ilk günü öğrencilere açık bir dille anlatırlar, öğretirler ve öğrenciler uygulayana kadar anlatmaya devam ederler.

Etkinliklerin sırası: Etkili öğretmenler, çeşitli öğretim yöntemleri ve materyallerle sınıfın ilgisini canlı tutarlar. Onlar ders sırasında kesintileri ortadan kaldırmak ve zamanı verimli kullanmak için sınıf araç-gereçlerini düzenlerler. Ders boyunca öğrencilerin görevleri üzerinde durur ve konu dışı sözlerden kaçınırlar. Açık ve tam yönergeler verdiklerinden ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiklerinden öğrenciler her bir işe çabucak başlarlar. Öğrenciler görevleri bittikten sonra ne yapacaklarını bildiklerinden geçişler problemsizdir. Ayrıca bu öğretmenler sınıfı sık sık gözden geçirirler, dikkatler dağıldığında öğrencilerin derse katılımını sağlarlar.

Öğretmen öğrenci iletişimi: Etkili öğretmenler destekleyici, işbirliğine dayalı bir sınıf iklimi oluştururlar. Öğrencileri dinleyerek interaktif bir öğretim gerçekleştirir ve öğrencilerle güven ve saygıya dayalı bir ilişki kurarlar. Olumlu tutumlar sergilerler. İstekli, enerjik ve şefkatlidirler; ses tonlarında, yüz ifadelerinde, jest ve mimiklerinde, kelime seçimlerinde tehdit edici bir tarz benimsemezler, iyi birer iletişimcidirler; açık, somut bir dil ve öğrencilerin seviyesine uygun kelimeler kullanırlar, göz iletişimi kurarlar ve destekleyici tepkilerde bulunurlar.

Etkili öğretmenler, dersleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirdiklerinde ve onlara başarılı olabilecekleri görevler verdiklerinde öğrencilerin derslere daha fazla katıldıklarını bilirler.

Ödül ve sorumluluk: Etkili öğretmenler uygun davranışı görür ve ödüllendirirler. Öğrencileri, sadece başarılarını değil, içinde buldukları süreci de vurgulayarak överler. Sonuç olarak, öğrenciler kendi işlerinin sorumluluğunu alabilir ve başarılarını arttırabilirler.

Periyodik planlama: Etkili öğretmenler öğrenci davranışını yönetmek ve

sınıf etkinliklerini pürüzsüzce ve otomatik olarak yürütmek için planlar yaparlar.

Alan yazındaki bilgiler ve araştırmalar incelendiğinde, öğretmen sınıfta öğrenciyle birebir ilgilenebildiği bir konumda bulunmasının, öğretmenin rolünü ve önemini yansıttığı söylenebilir. Öğretmen sınıfta demokratik ve sıcak bir ortam geliştirdiğinde, öğrencisinin ne kadar öğrendiğiyle yakından ilgilendiğinde ve birebir yardım ettiğinde öğrencinin öğrenme oranının artacağı düşünülmektedir (Çamur, 2006:63).

1.1.2.3.7 Başarı

Taş'a göre (2002: 7) okulda ki başarı, okuldaki madde ve insan kaynaklarının iyi yönetilmesine ve olumlu okul iklimine bağlıdır. İletişim başarıyı belirleyici bir faktör olup, çalışan kendinden ne beklediğini, işini nasıl yapacağını ve yaptığı iş ile ilgili başkalarının ne düşündüğünü öğrenir. Okulların yapı ve havasında, biçimsel iletişime göre informal iletişimin rolü daha önemlidir. Bu bakımdan, okul yöneticisi kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Bunu yapabilmesi sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olmasını gerektirir. Okul içinde ve dışındaki iletişim çember ve akımlarına yabancı kalan yönetici, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmekte ya zorluk çekecek, ya da başarısızlığa uğrayacaktır. Okulda yönetici-öğretmen, etkileşiminin olumlu olması, gerek okulda okuyan tüm öğrenciler için gerekse okul bünyesinde çalışan personel için pozitif etki yaratacaktır.

1.1.2.3.8 Moral

Moral iyilik, doygunluk ve haz duyguları etrafında odaklanan bireysel duygu ve düşüncelerin toplamından oluşur (Aydın, 2000: 124).

Öğretmenlerin moralini etkileyen başka faktörler de olduğu alan yazında görülmektedir. Gözlemler, etkin olan öğretmenlerin morallerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenin morali üzerinde etkili olan diğer bir durum da eğitimin amaçlarının öğretmen mesleksel normları ve amaçları ile uyumlu olmasıdır (Çamur, 2006: 66).

Kriz dönemlerinde ortaya çıkan ağır şartlar, zaman baskısı ve panik bireylerin moralini etkiler (Türkel, 2002, s.3). Morali yüksek tutmayı sağlayacak faktörler

dikkate alındığında (Eren, 1998), pek çok faktörün kriz dönemlerinde ortaya çıkmadığı ve dolayısıyla morali yüksek tutmayı sağlayacak ortamın oluşmadığı görülmektedir. Moralin düşmesi örgüt iklimini de olumsuz etkileyecektir. En kötüsü de bu iklimin yaygınlaşması ve çalışanlar arasındaki ilişkilere hakim olmasıdır. Böyle bir sonuç “ben söylemişim”cilerin artmasına, kişisel çakışmaların yaygınlaşmasına ve çalışanlar arasında birbirine karşı güvensizliğin doğmasına neden olur (Türkel, 2002, s.4) (Akt. Özdevecioğlu, 2002).

Diğer taraftan öğrenci başarısında da moralin büyük etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin moralinin yüksek olmasını sağlayan koşullardan bir tanesi de öğretmenlerin moralinin yüksek olmasıdır. Ayrıca öğretmenlerin, moralinin yüksek olması bir okulda eğitim-öğretim faaliyetlerini de doğal olarak etkilemektedir (Çamur, 2006: 67).

1.1.2.3.9 İnsan İlişkileri

Temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetimi büyük önem arz etmektedir. Eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Başaran, 1994, s. 139).

Okulu ele aldığımızda; insan ilişkileri, eğitim işgörenlerinin ve öğrencilerin sırtını okşamak, onları rahatlığa kavuşturmak, onlarla sorunsuz yaşamak, onlara gereksiz ödün vermek, acımak, duygusal davranmak, gereksiz yardımlara koşmak değildir. Bu genel çerçevede içerisinde insan ilişkilerinin on bir ilkesinden söz edilebilir. İnsan ilişkilerinin bu ilkeleri okullara da uyarlanabilir niteliktedir. Bunlar (Çınkır, 2004):

- İnsan ilişkileri, insan insana ilişkilidir,
- İnsan ilişkileri, yetişkin yetişkine ilişkilidir,
- İnsan ilişkileri, empati gerektirir,
- İnsan ilişkileri, hoşgörü gerektirir,
- İnsan ilişkileri, ilgi gerektirir,

- İnsan ilişkileri, dostluk ister,
- İnsan ilişkileri, “biz” olmayı gerektirir,
- İnsan ilişkileri, güven ister,
- İnsan ilişkileri, saydamlık ister,
- İnsan ilişkileri, adalet besler,
- İnsan ilişkileri, insanın kendisini bilmesini gerektirir.

Okuldaki insan ilişkilerinin bu üç önemli parçasını İlişki= Güven + Değer + Diyalog şeklinde formüle edilebilir. Öğrenciler öğretmenlerinden oldukça fazla etkilenirler. Bir okulda herhangi bir sınıfın okul yönetimi ve diğer sınıflarla sorun yaşamaması için o sınıfın öğretmen-öğrenci ilişkilerinin çok iyi ve sürekli olması gerekir. Bir sınıfta eğitim ve öğretimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin çok iyi anlaşmaları gerekmektedir. Öğretmen, nefret edilen biri değil, öğrenciler tarafından sevilen, sınıfta sürekli aranan ve beklenen biri olmalıdır (Çınkır, 2004: 98).

1.1.2.3.10 Veli ve Toplum İlişkileri

Okul ikliminin üzerinde durulması gereken boyutlardan biri de okulun aileler ve toplum ile ilişkileridir. Okul örgütleri açık sistem olup, her açık sistem gibi okullarda toplumdan etkilenir ve toplumu etkilerler. Başarılı bir öğretim için okulun tek başına örgüt olarak çabası yeterli değildir. Öğrenciler günün diğer önemli bir bölümünü ailelerinin yanında onlardan etkilenerek ve desteklenerek geçirmektedirler. Bu etki ve destek olumlu yönde icra edilmişse öğrencinin okuldaki başarısına yansımaktır. Öğrencilerin olumlu destek ve etki ile okula girmeleri okulun başarısını arttıracığı gibi okulu da etkili de kılacaktır.

Aile sadece velisi bulunduğu öğrenciye katkı sağlamaz. Öğrencisinin öğrenim gördüğü okulla da yakın ilişki içinde olmalıdır. Ailenin okula katılımı okul yönetiminin tutumuna ve çevrenin etkisine bağlıdır. Ailenin okula katılımını etkileyen ve engelleyen bazı nedenler vardır (Firders ve Lewis, 1994. Akt: Aydın, 2004: 163).

- Ana-babanın kendi okul yaşantısının olumsuzluğu,
- Ailelerin ekonomik sorunları,
- Ailelerin okula ayıracakları zamanın kısıtlı olması,
- Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması,
- Öğretmenlerin olumsuz tutumları,
- Ev ve okul kültürünün farklılığı,

Akademik yönden başarısı yüksek okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel, ailevî destek ve katılıma sahip oldukları belirlenmiştir. Ailevî etmenleri etkilemek ve değiştirmek oldukça zordur. Bu bakımdan öğrenci başarısını arttırmaya dönük değişikliği önce okulda başlatmak daha uygundur. Etkili okullarda okul çevresi ve veliler yönünden şu özelliklerden söz edilebilir (Şişman ve Turan, 2004: 130):

- Okulla aile arasında çift yönlü iletişim ve iş birliği vardır,
- Okul, okul toplumunun üyelerinin her türlü önerilerine açıktır,
- Veliler, okul ve öğretmenleri sürekli ziyaret ederler,
- Veliler, yönetici ve öğretmenlerle rahatlıkla görüşebilirler,
- Veliler, okulla ilgili öneri ve şikâyetlerini çekinmeden iletebilirler,
- Veliler, okulla ilgili kararlara katılırlar,
- Okul dışı çevre ve veliler, okula maddî-manevî katkıda bulunmaya isteklidirler,
- Veliler, kendilerinden neler beklendiğinin bilinç ve sorumluluğuna sahiptir,
- Disiplin kuralları konusunda aile ile okul arasında bir uzlaşma vardır,
- Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uzlaşma vardır.

1.1.3. Uluslararası Bakalorya Eğitimi

1.1.3.1. Uluslararası Bakalorya Örgütü

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO); ilk kez, İsviçre'nin Cenevre kentinde, 1968'de, ticari olmayan bir kurum olarak kuruldu. Kuruluş amacı; lise ya da üniversite eğitimini anavatanından başka bir ülkede sürdüren öğrencilerin okudukları müfredat programının ortak ve evrensel bir çerçevede yürütülmesi ve gezici genç nüfusa uygun ve uluslararası platformda kabul gören bir üniversite giriş yeterliliği sağlamaktır. Ortaya çıkan müfredat, öğrencilerini geniş yelpazede beceriler ve uzmanlık edinmeye yönlendiren ve aynı zamanda onları, yüksek eğitimde uzmanlığa ilerletmeye hazırlayan liberal ama sıkı ve tutarlı bir program olarak kendini gösterdi. Daha sonra IBO misyonunun büyüterek her yaştaki öğrencilere IB eğitimi vermeyi hedefledi.

Dünyada 138 ülkede toplam 2823 IB okulu bulunmaktadır. Bu okullarda 50.000 üzerinde öğretmen çalışmakta ve 3-19 yaş arası 778.000 öğrenci öğrenim görmektedir.(IBOa, 2010).

IBO tarafından verilen IB programları şunlardır. (IBOb, 2010)

- İlköğretim (PYP) (3-12 yaşları) : İlk kez 1997'te uygulanmaya konmuştur .
- Orta öğretim (MYP) (11-16 yaşları): İlk kez 1994'te uygulanmaya konmuştur.
- Diploma programı (DP) (16-19 yaşları)

1.1.3.2. Uluslararası Bakalorya Programının Tarihçesi

1924'te Birleşmiş Milletler için çalışan bir grup idealist devlet memuru Uluslararası Cenova Okulu'nu açtılar. Önerdikleri müfredat , gençler arasında kültürlerarası anlayışı desteklemek amacıyla eleştirel düşünmeye teşvik eden ve farklı bakış açıları sunan bir anlayışla hazırlanmıştı. Bir yıl sonra, okuldan ayrılan öğrencilerin dünyadaki üniversitelere geçişlerini sağlamak amacıyla bütün dünyada geçerliliği olan ve tüm dünyaca tanınan uluslararası bir sınav oluşturulması önerildi. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu olan UNESCO, Yirminci

Yüzyıl Fonu ve Ford Vakfı sayesinde, 1965 yılında Uluslararası Okullar Sınav Örgütü kuruldu. (TED Bakalorya programı, 2010)

Uluslararası okul kavramı, sürekli hareket halinde bulunan ailelerin öğrenci çocuklarına akademik eğitim sağlama ihtiyacından doğmuştur. Fakat bu sorun, uluslararası okulların ortaya çıkışı ile hemen çözüme kavuşmamıştır. Bunun yanı sıra bu okulları tamamlayan öğrencilerin aldıkları belgelerin gittikleri ülkelerde kabul edilip edilmemesi konusu gündeme gelmiş ve bunun sonucunda katılımcı ülkeler arasında ortak müfredat hazırlanarak akademik bütünlük oluşturma amacıyla Uluslararası Cenevre Okulu ve Uluslararası Okullar Derneği (ISA) 1962 yılında bu çalışmaları finanse etmiştir (Hayden, M., Thompson, J., Walker, J., 2002).

Yine Uluslararası Cenevre Okulundaki bir grup tarih öğretmeni, uluslararası okullar için tarih dersi müfredatını birleştirmek üzere Birleşmiş Milletler Milli Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı'ndan (UNESCO) parasal destek almıştır. Böylece ilk ortak müfredat ortaya çıkmıştır (Özbilgin, 2005: 18).

1968 yılında, Birleşmiş Milletler Uluslararası Atlantik Okulu (İngilterre) Cenevre Uluslararası Okulu (İsviçre), Birleşmiş Milletler Uluslararası Okulu (ABD), Uluslararası Kolej (Lübnan), Kopenak Uluslararası Okulu (Danimarka), İnzamin Uluslararası Okulu, Kuzey Manchester Kız Lisesi (İngiltere) okulları organizasyon tarafından yapılan ilk deneme sınavına katılan okullar olmuşlardır (IBOc, 2010) .

Okulların bazıları her üç programı, diğerleri programlardan iki tanesini ya da sadece birini uygulamaktadır (IBOd, 2010).

Tablo 1. Dünyada Bulunan IB Programlarını Uygulayan Okulların Sayısı.

| Programlar | Afrika, Avrupa ve Ortadoğu | Asya-Pasifik | Amerika | Toplam |
|--------------------|----------------------------|--------------|---------|--------|
| PYP | 134 | 163 | 319 | 616 |
| MYP | 119 | 112 | 517 | 748 |
| DP | 697 | 234 | 1073 | 1904 |
| Toplam Okul Sayısı | 950 | 509 | 1909 | 3268 |

İlköğretim Birinci Kademe Programı (The IB Primary Years Programme-PYP)

“Primary Years Programme” (PYP) olarak bilinen İlköğretim Birinci Kademe Programı, 1997 yılından itibaren 3-12 yaş arası öğrencilerin sınıf içinde ve dışında keşfedici yönde gelişmelerine odaklanan bir programdır.

Bu program sürecinde;

- Öğrenciler evrensel bir zihniyete sahip olur, öğrenme işlemi sırasında farkında olmaları sağlanır ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri desteklenmiş olur. Böylece yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelirler.
- Geleneksel derslerin yanı sıra günlük hayatta anlamlı öğrenmeleri de gerçekleştirmiş olmaları gerçek hayatı da yansıtır.
- Öğrenen açısından öğrenci gelişiminin (fiziksel, zihinsel, duygusal ve ahlaki yönden) üzerinde durur.

Bu program öğrencileri program sürecinde, sorgulayan, düşünen, risk alan, bilgili, etik değerlere sahip, çevresine ve diğer insanlara karşı duyarlı, açık fikirli, fiziksel ve zihinsel olarak dengeli olma gibi özelliklere sahiptirler. Böylece programın felsefesi de vurgulanmış olur (IBOe, 2010).

İlköğretim İkinci Kademe Programı (The IB Middle Years Programme-MYP)

Yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin istekleri değişmekte, bununla birlikte ergenlik döneminde bir geçiş yaşamaktadırlar. Öğrenciler çok önemli kişisel, sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişim içinde oldukları bir periyotta yer almaktadırlar. İlköğretim İkinci Kademe Programı öğrencilerin hızla değişen dünyaya ait olmalarını ve değişen dünyayı algılamalarını sağlayan bir program olarak tasarlanmıştır. Böylece öğrencilerin öğrenmeye karşı pozitif bir tutum geliştirmelerini de sağlayacaktır.

11 ile 16 yaşlar arası öğrenciler için hazırlanmış bir program olup, öğrencilerin birbirlerine destek olmalarını, öğrendikleri konularla gerçek dünya arasındaki bağlantıları kurmalarını ve eleştirel düşünebilen bireyler olmalarını sağlamaktır

Program aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Öğrencilerin kendi dillerinde ve kültürlerinde bir temel oluşturmayı sağlar.
- Öğrencilerin yaratıcılıklarına, problem çözme ve toplumda aktif katılımı bulmalarına ve öğrenmeye pozitif bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur.
- Program iletişim becerilerini de destekler.
- Öğrencilerin etik kavramlar ve değerler sistemi geliştirmelerini de önemini vurgular (IBOf, 2010).

Diploma Programı (The IB Diploma Programme- DP)

IB Diploma Programı herhangi bir ülke modeline bağlı olmaksızın uygulandığı ülkenin sisteminin talep ettiği uzmanlaşma ile diğer ülkelerin kabul ettiği düşünce ve bilgi derinliği arasında bir denge üzerine kuruludur (IBOa, Akt: Gültekin, 2006).

Bu program, 16–19 yaşlar arasındaki öğrenciler için tasarlanmış ve diploma programı final sınavlarına hazırlayan bir programdır. Programı tamamlayan öğrenciler küreselleşme sürecinin bir uzantısı olan rekabetin söz konusu olduğu günümüzde gerekli olan bireysel disiplini kazanarak, yaratıcılıklarını ve sahip oldukları becerilerini geliştirebilmekte ve bunlara bağlı olarak niversite eğitiminde büyük başarılar kazanabilmektedirler

Program şu özelliklere sahiptir;

- Sağladığı eğitimle konuların genişlemesine ve derinlemesine incelenerek, bilginin doğasıyla karşılaştırıp disiplinler arası bir alan yaratır.
- IB öğrencilerini kendi dil ve kültürlerinden bir temel oluşturarak uluslararası bakış açısına teşvik eder.
- ğrenmeye olumlu bir davranış geliştirdiği gibi niversite eğitimine de hazırlar.

- Özenli bir dış değerlendirme ile uluslararası standartlarla dünya üniversitelerine nitelikli bir yapı oluşturur ve isim kazandırır.
- Öğrencinin tüm gelişiminin -fiziksel, zihinsel, duygusal ve ahlaki açıdan- üzerinde durur (IBOg, 2010).

1.1.3.3. Uluslararası Bakalorya Diploma (IB) Programı ve Müfredatı

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı, orta öğretimin son iki yılında öğrenim gören öğrenciler için tasarlanmış, kapsamlı bir programdır. Hiçbir ülkenin eğitim sistemine dayanmayan bu program, bazı eğitim sistemlerinin gerektirdiği uzmanlaşmaya dayanan eğitim ile tercih edilen genel eğitim anlayışı arasında bilinçli bir uzlaşma niteliğindedir. Uluslararası Bakalorya Örgütü'nün temel amaçlarından biri olan öğrencilere geniş kapsamlı bir eğitim sunmak, coğrafi ve kültürel hareketliliği kolaylaştırmak, benzer akademik programlar arasında uluslararası anlayışı geliştirmektir. 1960'lı yıllarda kurulduğundan bu yana, IB Diploması akademik dürüstlük ve entelektüel kapasitenin bir simgesi olmuştur. Bu programın gereklerini yerine getiren öğrenciler, öğrenmeye ve rekabetçi bir dünyada başarılı olmak için gereken disiplin ve becerilere karşı güçlü bir sorumluluk anlayışı kazanmış olurlar (Schools' Guide to Diploma Programme, 2002).

IB diploma programı, farklı dersler arası iş birliğine dayanır. Öğrenci merkezli etkinliklerle aktif öğrenme ortamlarını sunan programda, öğrenciler; bağımsız çalışabilen, olayları değişik açılardan görebilen, eleştirel düşünen, yaratıcı, girişken, uluslararası bakış açısına sahip, okulda öğrendikleri ile dış dünyadaki gerçekleri birleştirebilen ve ezberci yaklaşım yerine araştırmacı ve sorgulayan bireyler olarak yetiştirilmektedir (Eyüboğlu Bakalorya Programı, 2010).

IB diploması alan başarılı öğrenciler, hem yurt içinde hem de yurt dışındaki önde gelen üniversitelere kabul edilmektedirler. Yurt dışındaki bazı üniversiteler ise başarılı öğrencileri direkt olarak daha yüksek seviyeli programlara kabul etmektedirler. Türkiye'deki bazı saygın üniversiteler IB uluslararası bakalorya diplomasına sahip öğrenciler için finansal destek sağlamakta, tam burs vermekte ya da özel koşullar önermektedirler.

Bugün, Kuzey Amerika, batı Avrupa ve Avustralya dahil olmak üzere 122

ülkedeki 1597 üniversite IB diplomasını tanımaktadır (IBOa, 2010).

IB Diploma Programı, Türk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da resmen tanınmıştır. 2005 yılı sınavlarına 200 binden fazla öğrenci katılmıştır.

Türkiye’de IB Diploma Programı, Milli Eğitim Programıyla birlikte sadece aşağıdaki okullarda uygulanmaktadır (IBOh, 2008).

| | |
|--|----------------|
| Aka Koleji | İstanbul |
| Amerikan Koleji | İzmir |
| Bilkent Üniversitesi Hazırlık Okulu | Ankara |
| British International School | Ankara |
| Doğuş okulları | İstanbul |
| Eyüboğlu Lisesi | İstanbul |
| Enka Okulları | İstanbul |
| İstanbul International Community School | İstanbul |
| İstanbul Prof Dr Turhan Sosyal Bilimler Lisesi | İstanbul |
| Koç Okulları | İstanbul |
| Kültür Lisesi | İstanbul |
| Kültür 2000 Koleji | İstanbul |
| MEF Okulları | İstanbul |
| Marmara Eğitim Kurumları | İstanbul |
| Özel Yüce Okulu | Ankara |
| Privatschule Der Deutschen Botschaft | Ankara |
| TED Ankara Koleji | Ankara |
| TED Bursa Koleji | Bursa |
| TEV İnan Türkeş Okulu | Gebze/ Kocaeli |
| Tarsus Amerikan Koleji | Mersin |
| Yüzyıl Işıl Okulları | İstanbul |

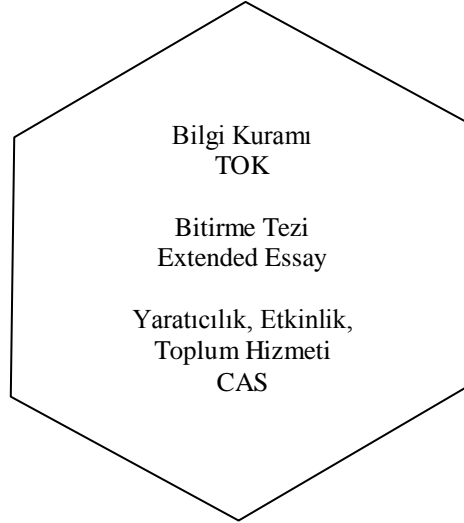
Program; Türkiye’de ilk kez 1996 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu’na kabul edilmiş, Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. İlk kez Koç Okulları’nda uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye’de uluslararası geçerliliği bulunan Bakolarya diplomasını veren ilk ve tek devlet okulu, Prof. Dr. Mümtaz Tarhan Sosyal Bilimler Lisesidir. 2005 yılında IBO’ya başvurmuş ve 2007 yılında onay

olarak Türkiye’de IB diploma programını uygulayan ilk devlet okulu olmuştur (Prof. Dr. Mümtaz Tarhan Sosyal Bilimler Lisesi Bakolorya Programı, 2010) .

Son yıllarda okulların akademik programlarında mükemmeliyete ulaşma hedeflerinin yükselmesiyle birlikte IB diploma programlarına ilgi de artmıştır.

1.1.3.3.1 IB Diploma Programında Yer Alan Derslerin Hedefleri

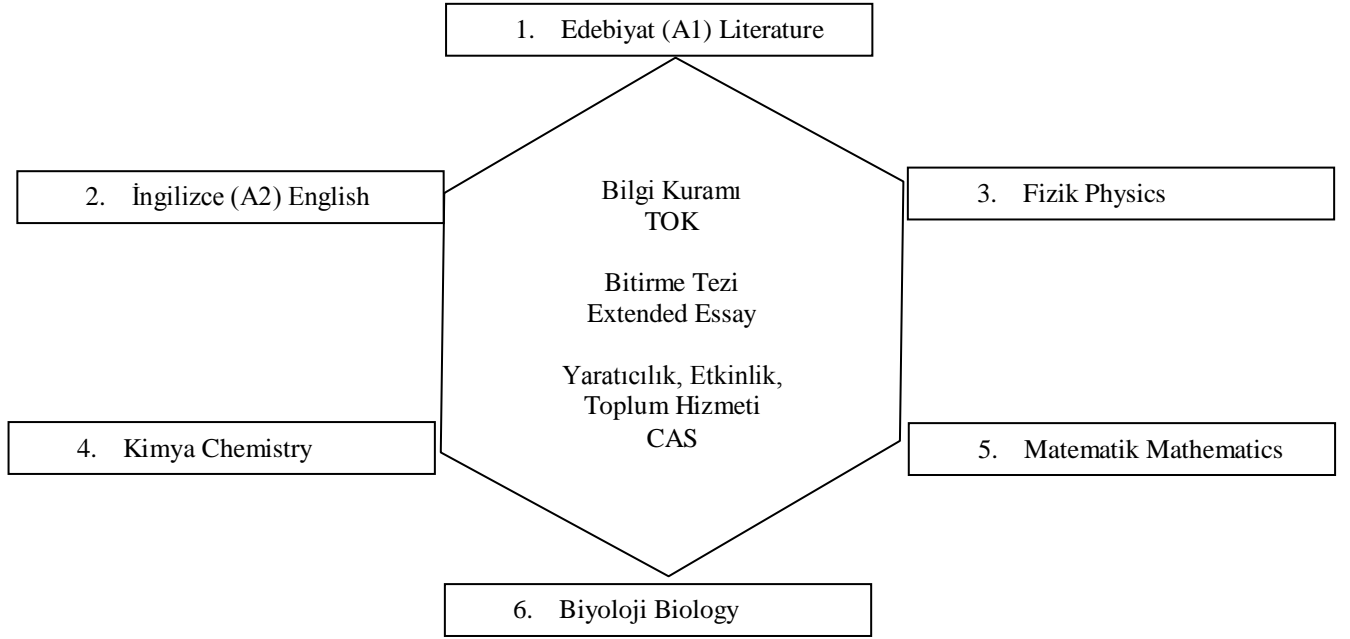
IBO’nun diploma programı geleneksel ve görenekssel bir eğitim öğretim programının tüm güçlü yanlarına sahiptir fakat bunlara ek olarak üç önemli özelliği daha vardır. Bunlar altıgen biçiminde gösterilen IB müfredat programının özünde (core) Bilgi Kuramı, CAS ve Bitirme Tezi yer alır. IB diploma programının ünlü altıgenin köşeleri üçü İleri Seviye, üçü de Standart Seviyede alınan dersleri göstermektedir:



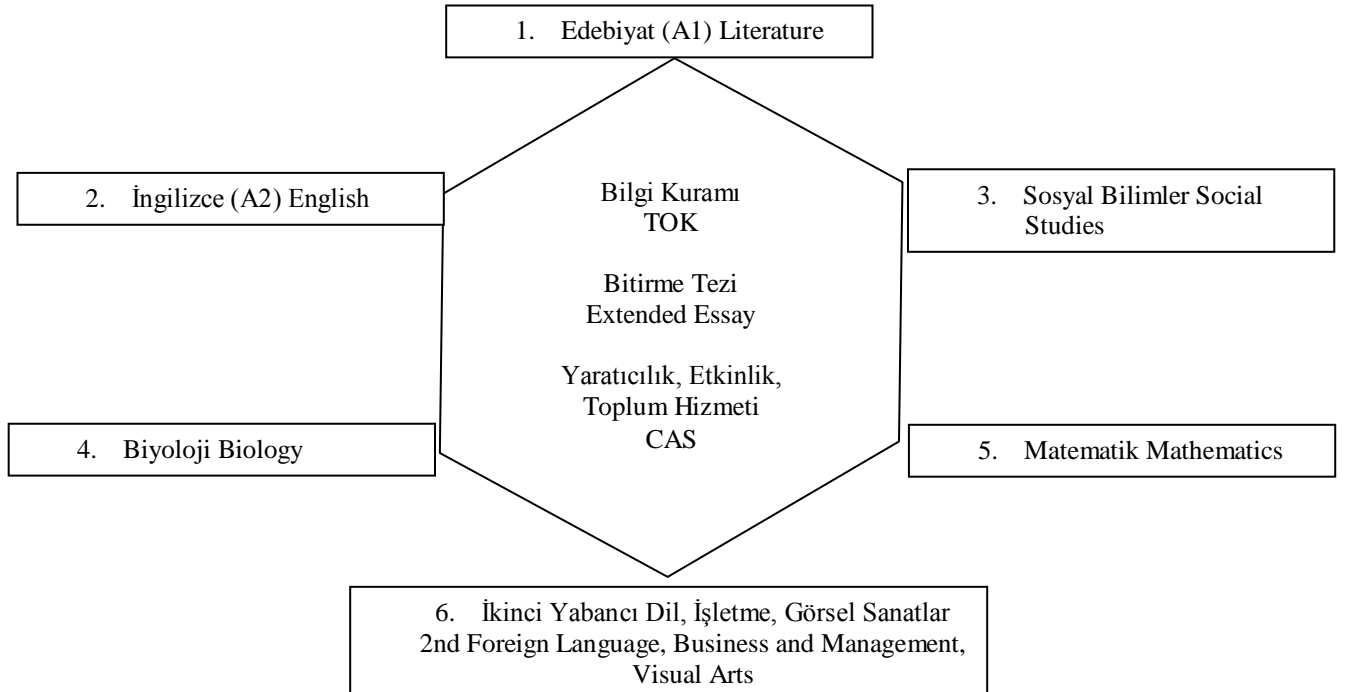
Bu altıgen Türk öğrenciler için daha farklıdır çünkü onlar hem IB diploma programının hem de Milli Eğitim Bakanlığı’nın diploma programı kapsamında olmayan diğer derslerin çalışmalarını yaparlar, çünkü aksi takdirde üniversite giriş sınavına giremezler. Böylece omuzlarında dünyadaki diğer IB diploma programı öğrencilerinin iki katı kadar daha yük vardır.

Bu program, 10. sınıftan 11 sınıfa geçen öğrencilere Fen (IB) Alanı veya TM (IB) Alanı olarak sunulmaktadır. IB diploma programındaki dersler şunlardır:

FM IB Alanında



TM IB Alanında / Turkish-Mathematics IB Track



Kaynak: Eyüboğlu Bakalorya Programı, 2010

Türkçe Sosyal Bilimler Alanında

Sosyal Bilimler Dersi iki bölümden oluşur.

I. Yıl: Türkiye Tarihi-Modern Türkiye: Bu yıl çevresiyle birlikte Türkiye'nin Tarihini vererek genel bir alt yapı oluşturulmaktadır. Osmanlı Tarihi ile başlayan bu program batılılaşma hareketleri, Cumhuriyet Dönemi ve Atatürk devrimleri ile Modern Türkiye'nin oluşumunu içerir.

II.Yıl:İlk çağdan günümüze Ege Havzası uygarlıklarının siyasi, coğrafi ve sosyo-kültürel açıdan incelenmesi ve uluslararası gelişmelerin de konu ile örtüşürülmesidir.

İşletme:

İşletme ve Yönetim dersi, dinamik iş çevresinde birey ve grupların etkileşim biçimlerini analiz eden çalışmalardan oluşur. İşletme kararlarının nasıl verildiğini ve bu kararların iç ve dış çevre üzerindeki etkilerini inceleyen akademik bir disiplindir. İşletme ve Yönetim dersinin amacı, öğrencilere işletme prensip, uygulama ve becerileri hakkında bir anlayış kazandırmak, öğrencinin analitik ve sorgulayıcı düşünce yeteneğini ortaya çıkarmak ve/veya belirginleştirmek ve karar verme becerisini geliştirmektir. (Eyüboğlu Bakalorya Programı, 2010)

IB diploma programı öğrencileri bu dersleri işlerken hem IB Diploması için hem de Milli Eğitim Diploması için (dolayısıyla YGS ve LYS için) gerekli bilgilerle donanmış olurlar.

Altıgen İçinden Tanımlanan Dersler:

(TOK) Bilgi Kuramı

Bilgi Kuramı dersi IB diploma programının merkezinde yer almaktadır. Dersin amacı son derece yalındır: IB öğrencilerinin genel olarak tüm şekilleriyle bilgi hakkında düşünmelerini ve bu yolla bilgiye eleştirel bir şekilde yaklaşan bireyler haline gelmelerini sağlamak. Bu ders, IB kapsamındaki ana ders alanlarından birçoğunun (matematik, sosyal bilimler ve doğa bilimleri, tarih, sanat ve dil derslerinin), incelenen bilgi türlerinin bir alt kümesini oluşturmasını sağlayacak

şekilde organize edilmiştir. Bu sorgulama alanlarından her biri belirli yöntemleri savunmakta ve ilgili dalların özünü oluşturan ve çağlardır doğru kabul edilen çeşitli gerçekleri benimsemektedir. Bu alanlardan her biri için şu üç temel soru sorulabilir:

Ne biliyoruz?

Nereden biliyoruz?

Bildiğimizi nasıl biliyoruz?

Dersteki uygulamalar açısından öğrencilerin iki çalışma hazırlamaları gerekmektedir. Bunlardan ilki çeşitli sorunları Bilgi Kuramı dersi kapsamında çözmeye çalışan bir sunumdur. Bu sunumda öğrenciler, insanoğlunun sahip olduğu bilgiler ile ilgili bir sorunu 10-15 dakika içerisinde sözel ve görsel araçlar kullanarak açıklamaktadır. Dersle ilgili 60 puanlık barem içerisinde bu sunumun payı toplam 20 puandır. İkinci çalışma ise 1200-1600 kelimelik bir tezden oluşmaktadır. Bunun, Bilgi Kuramı ile ilgili bir sorunun veya konunun derinlemesine incelenmesini içeren özgün bir çalışma olması gerekmektedir (Öğrenciler tez konularını IBO tarafından her yıl belirlenen listeden seçmektedirler). Diploma Programının ikinci yılının ortalarında teslim edilmesi istenen bu çalışma 60 üzerinden 40 puan değerindedir.

Bilgi Kuramı, sınıf içinde ve dışında kazanılan bilgi ve tecrübe üzerinde eleştirel yansımaları harekete geçirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir gereksinimdir. Ders, mantıklı tartışmalarla açıklanan kanıtları analiz etme yeteneğini geliştirmek, öznel ve ideolojik eğilimlerin farkına varmak, bilgi temellerini sorgulamak için öğrencileri destekler.

(CAS) Yaratıcılık, Faaliyet, Hizmet

CAS yaşayarak öğrenmektir; burada amaç, gerçek hayatta sonuçları olan aktiviteler yoluyla öğrenme ve zaman içinde bu deneyimleri derinlemesine düşünmedir. Öğrencilerin iki yıllık IB programında en az 150 saatlik CAS çalışmaları yapmaları beklenmektedir.

Yaratıcılık (Creativity), okul müfredatı dışında sanat ve yaratıcılık içeren diğer tüm aktiviteleri, ve toplum hizmeti projelerinin tasarlanması ve gerçekleştirilmesinde kişisel yaratıcılığı kapsar. Bale, tiyatro, folklor, seramik, resim, fotoğrafçılık, küçük

çocuklara hikaye okuma / canlandırma gibi aktiviteleri buna örnek gösterebiliriz.

Etkinlik (Action), okul müfredatı dışında, gezilere katılmayı, bireysel ve takım sporlarını, ve fiziksel aktiviteleri kapsar. Ayrıca, toplum hizmeti için eğitim almayı, hizmet ve yaratıcılık projelerini gerçekleştirirken harcanan fiziksel aktiviteleri de içine alır. Okul takımlarında oynama, antrenör yardımcılığı, izcilik, ağaç dikimi, folklor, bale, vs. buna örnek olan aktivitelerdir.

Toplum Hizmeti (Service), topluma hizmet etmektir. Çevre ve uluslararası projeleri kapsayabilir. ‘Toplum’ ile kastedilen, okul, yerel, ulusal veya uluslararası toplum olabilir. Hizmet aktiviteleri başkaları için ve başkaları ile beraber işler yapmak ve buna kendini adanmaktır. Çevre projeleri, deprem yardımları, İlk Yardım kursları, Sivil Savunma, Yaşlılar yurdu ve Çocuk Yurdu ziyaretleri, Müzede gönüllü çalışma, başka okullarda maddi ihtiyacı olan öğrencilere ders verme, yardım amaçlı fon oluşturma aktiviteleri, UNICEF gibi kuruluşlara yardım etme pek çok hizmet aktivitesinden birkaçıdır.

Uluslararası Bakalorya Kuruluşu’nun amacı tüm bireyi eğitmek ve sorumlu, duyarlı vatandaşlar yetiştirmektir. Yaratıcılık, faaliyet, hizmet (CAS) unsurları öğrencileri, enerjilerini ve özel yeteneklerini başkalarıyla paylaşması için yüreklendirir.

Bu tür çalışmalar öğrencinin kendi yeteneklerinin farkına varmasını, grup içinde çalışma becerisi kazanmasını, paylaşmasını ve yaşadığı toplumun gereksinmelerinin bilincine varmasını sağlar.

4000 kelimelik Bitirme Tezi

Diploma almak için her öğrencinin yapmak zorunda olduğu bir çalışmadır. Bitirme tezi bir ders kapsamındaki sınırlı bir konu üzerinde derinlemesine yapılan bir çalışma olarak tanımlanır. Bu çalışmanın amacı öğrencilere; bağımsız araştırma yapma fırsatı tanımak, kişisel olarak bir araştırma yürütme yeteneği, fikirleri ve bilgileri mantıklı ve tutarlı bir biçimde aktarma becerisi kazandırmak ve bir tezi kurallara uygun bir biçimde sunmayı öğretmektir. Bu çalışma, ayrıntılı bir araştırmayı içermesine rağmen temelde öğrencinin kendi yorumlarına dayanır. Diploma programının son yılında yapılan bu ödev, 3000-4000 sözcükten oluşan bir rapor

şeklinde hazırlanıp IB tarafından değerlendirilir.Öğrenci bu ödev için program boyunca yaklaşık 40 saat harcar ve kendisine dersle ilgili bir öğretmen danışmanlık yapar. Danışman öğretmen öğrenciyi ödevin hazırlanması sürecinde uygun bir konu belirleme,açık ve net bir araştırma sorusu oluşturma, veri toplama ve inceleme teknikleri gibi konularda destekler ve bilgilendirir(Eyüboğlu Bakalorya Programı, 2010). Her öğrenci altı ders grubundan birinden seçtiği özel ilgi duyduğu bir konuyu araştırarak bir tez çalışması yapmak zorundadır. Deneme (tez) yazma çalışması IB diploma programı öğrencilerine üniversitelerin beklediği bağımsız araştırma ve yazma yeteneklerini kazandırır.

Altı Akademik Konu

IB diploma programı öğrencileri altı gruptan oluşan derslerden her bir gruptan bir dersi seçmek zorundadırlar. Dörtten fazla olmamak şartıyla en az üç ders ileri düzeyde (HL) , diğerleri standart seviyedir(SL).

1. Grup-Dil A1

IB öğrencileri Türk Dili ve Edebiyatı'nı ana dili olarak ileri düzeyde (HL) ders olarak seçerler. Dersler roman, hikaye, şiir gibi edebi metinlerin incelenmesi ve yorumlanması üzerine kurulmuştur. Öğrenciler edebi makale üzerine edebi eleştiri yazma becerileri kazanırlar.

2. Grup-İkinci Dil

Öğrenciler İngilizce B'yi ikinci dil ileri düzey olarak alırlar. Böylece İngilizce diline ileri düzeydeki çeşitli yazı ve makaleleri okuyup anlayabilecek, tartışabilecek ve yorum yapabilecek düzeyde hakim olurlar.Deneme, hikaye, mektup gibi yazım türlerini ileri düzeyde İngilizce yazabilme becerilerini kazanırlar.

3. Grup-Bireyler ve Toplular

Uluslararası Bakalorya Kuruluşu'ndan özel izin alınarak Türk okullarında uygulanan TSS (Turkish Social Studies) dersi tarih, felsefe, sosyoloji ve coğrafya derslerinin disiplinler arası olarak işleme esasına dayanır. ÖSS'de öğrenciye katkıda bulunan, proje çalışmaları ile zenginleştirilmiş okul bazlı bir programdır.

4. Grup-Deneysel Bilimler

Biyoloji, Kimya ve Fizik 4.grup için seçilebilen derslerdir. Laboratuvar çalışmalarının ağırlıklı olduğu eleştirel düşüncenin ön planda tutulduğu, öğrencilerin bir grup proje çalışması yaptığı zengin bir programdır.

5. Grup-Matematik

Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre Matematik derslerini ileri düzey ya da standart düzeyde seçme hakkına sahiptirler. Dersler hesap makinesi kullanımıyla ezbercilikten uzak bir yaklaşımla analiz ve sentez metodlarıyla işlenir.

6. Grup- Sanat

Seçmeliler - Öğrenciler ilk beş gruptan herhangi bir dersi seçebilecekleri gibi, okul müfredat programına göre özel onay almış bir ders de seçebilirler. Normalde öğrencilerin sanat konularından birisini görmeleri gerekir. Fakat Türk okulları genellikle 1’den 4’e kadar olan gruplardan ilave bir dersi seçme hakkını kullanırlar. Bu, ulusal müfredat ana hatları ve ÖSS müfredat gereksinimlerine uymak için öğrencilere verilen bir izindir (Yüzyıl Işıl Bakalorya Programı, 2010).

1.1.3.4. Uluslararası Bakalorya Programının Sağladığı Avantajlar

- IB diploma programı, öğrenciye sorgulamayı ve eleştirel yaklaşımı kazandırdığı için, öğrenciyi ezberden uzaklaştırır, bilgiyi kalıcı kılar. Bu da yeni içerik kazanan ÖSS açısından öğrencinin başarısını artırır.
- Öğrenciye yüksek öğretimde gerekli olan üst seviyede ders çalışma becerisini kazandırır.
- IB diploma programı programında okumak öğrenciye bağımsız düşünme ve çalışma yetisini kazandıracığından, ÖSS’ye hazırlık açısından destekleyici rol oynar.
- Türkiye’de IB diploması alan genç insanlar sadece birkaç prestijli okuldan mezun olan küçük bir gruptur. İşverenlerin bu seçkin gruba yönelmesi kısa vadede olasılığı yüksek olan bir durumdur.

- IB diploması uluslararası platformda geçerli bir diplomadır.
- Avrupa üniversitelerine doğrudan kayıt olanağı
- Amerikan üniversitelerine kayıt ve burs kazanmada yüksek kabul görme olasılığı
- Amerikan üniversitelerine, IB notlarına bağlı olarak, bazı derslerden muaf olma, ders seçiminde serbest olma ve bir yıl önce mezun olabilmeyi sağlayabilmektedir.
- IB diploması yabancı üniversitelere girişi kolaylaştırır.
- IB diplomasını iyi bir dereceleyle almak, yabancı üniversitelerde öğrenciye kısmi burs olanağı sağlayabilir.
- IB okuyan tüm öğrenciler MEB lise sınıf geçme yönetmeliğine tabidirler. IB okumaları onların notlarının düşmesine sebep olmaz. IB programında bir okul deneme sınavı (mock) ve bir de IB bitirme sınavları (12. sınıf sonunda Mayıs ayında) vardır.Daha fazla öğrencinin IB Diploma programından yararlanabilmesi için IB sertifika programı bulunmaktadır. Öğrenci isterse bazı dersleri alarak IB sertifikası alabilmektedir.
- IB diploma programı öğrencileri bu dersleri işlerken hem IB Diploması için hem de Milli Eğitim Diploması için (dolayısıyla YGS, LYS için); gerekli bilgilerle donanmış olurlar (Aka Koleji Bakalorya Programı, 2010).

IB Diploması ek bir program olarak verilmesine rağmen ülkemizde lise diplomasına eş değer tutulmamakta ve üniversitelere giriş için öğrencilerin ÖSS'den aldıkları puanlar dikkate alınmaktadır. IB diploması , Türkiye'de kabul edilmektedir; fakat yasalar gereği bütün öğrenciler, üniversite giriş sınavına girmek zorundadırlar.

Üniversiteler, IB diploma müfredatının güçlü taraflarını kabul etmekte ve IB diploma program mezunlarının başarılarını yakından bilmektedirler. Üniversitedeki öğretmenler, IB diploma program öğrencilerinin geniş bir perspektifleri olduğuna ve 'sıra dışı' düşünebileceklerine inanmaktadırlar. IB diploma programı ayrıca çalışma hayatı için de uygun bir hazırlık olarak görülmektedir. Birçok eğitimci, "Bilgi

Kuramı” dersinin yapılan çalışmalar boyunca bir öğrencinin ilerlemede önemli bir değeri olduğuna ve “Bitirme Tezi”nin araştırma yapma ve raporlama becerilerini geliştirdiğine inanmaktadır.

Aşağıda ismi bulunan Türk üniversiteleri IB diplomasını tanımaktadır. IB Diploma notu başarısına göre farklı oranlarda burs vermektedirler. Ayrıca Bilkent Üniversitesi, IB Diplomasına sahip olan öğrencilere ÖSS baraj puanına sahip olan öğrencileri üniversiteye kabul etmekte ve istediği bölümü okuma hakkını tanımaktadır.

- Bilkent Üniversitesi
- Sabancı Üniversitesi
- Koc Üniversitesi
- Bilgi Üniversitesi
- Doğu Üniversitesi
- Baskent Üniversitesi
- Kültür Üniversitesi
- Maltepe Üniversitesi
- Okan Üniversitesi
- Işık Üniversitesi

IB diploması, uluslararası geçerliliktedir ve IB mezunları dünyadaki yükseköğretim ve üniversitelere girme hakkını kazanırlar. Bu üniversiteler, Cambridge, Oxford, Sorbonne, Heidelberg, Vienna, Stanford, Yale gibi Avrupa ve Amerika’da dünyaca tanınan eğitim kurumlarıdır. (TED Bursa koleji IB Diploma Program El Kitabı)

IB diploması, yabancı üniversitelere kabul konusunda öğrencilere öncelik ve ayrıcalıklar sağlamaktadır. Uluslararası bir diploma olması ve yüksek akademik

niteliğinin bilinmesi nedeniyle, üniversiteler bu diplomaya sahip olan öğrencileri tercih etmektedir.

Amerika ve Kanada'daki üniversiteler IB yüksek seviye (high level) derslerin her birinden en az 5 alan öğrencilere 3-12 kredi vermekte, böylece bu öğrenciler diğer öğrencilerden bir ya da iki dönem önce mezun olabilmektedirler. Ayrıca Kanada'daki üniversiteler IB mezunlarına diploma puanlarına göre farklı oranlarda burs vermektedir. Kanada'da bazı üniversiteler de sadece IB diploma puanına bakarak öğrencileri üniversiteye doğrudan ikinci sınıftan baslatmaktadır.

İngiltere'de ise öğrenciler üniversiteye başlamadan önce (lise diploma puanları en az 4 olanlar dışında) bir yıl hazırlık sınıfı (foundation year) okumaktadırlar. IB mezunları isedoğrudan birinci sınıftan üniversiteye başlayabilmekte ve böylece üniversiteyi 3 yılda bitirmektedirler.

IB diploma programı, öğrenciler dışında, okul ve öğretmenler için de bir çok olanak sağlamaktadır (IBOg, 2010). Bunlar;

- Öğretmenlerin IB'nin düzenlediği ve birçok değişik ülkede yüzlerce katılımcıyla gerçekleştirilen konferans ve seminere katılarak akademik yönden gelişimlerini sağlamak,
- Öğrenci ve öğretmenlerin dünyanın diğer ülkelerinde her alanda yer alan değişiklik ve gelişmelerden haberdar olmalarını sağlamak,
- Diğer ülkelerdeki öğretmenlerle bilgi ve tecrübe alışverişinde bulunulmasına imkân sağlamak,
- IB sınav ve değerlendirme merkezinde yapılan çalışmalara katılmak suretiyle, öğretmenlerin, kendi alanlarında program geliştirme, ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılarak bu konuları başka platformlarda izlemelerini sağlamaktır.

IBO üyesi olan her okula, her program ve her alana özgü ayrıntılı öğretim programı rehberini vermekte, öğretmen eğitimi için atölye çalışmaları organize etmekte, 3.000 eğitim kaynağına online ulaşım imkanı sağlamakta; bunun yanı sıra dünyadaki tüm IB okullarında görevli öğretmenlerin, alanında uzman kişilere

ulaşarak, görüş alışverişinde bulunmalarına olanak tanımaktadır.

Bir çok kişi tarafından “bilgi” ve “iletişim” çağı adlandırılan bu dönemde, “Okul küreselleşen dünyanın evrensel değerlerini ve evrensel değerlerle çelişmeyecek ve ulusal kimliği koruyacak değerleri bireylere aktarabilecek bir örgütsel kültür oluşturmak zorundadırlar. İkinci olarak okul, ulusal değerleri evrensel değerlere taşıyarak da evrensel kültürün oluşmasına katkıda bulunabilir. Okul kendi örgütsel kültürünü korurken uluslararası düzeyde meydana gelen değişikliklere de açık olmalıdır.” (Tezcan, 2002:49)

Bu anlamda IB Diploma Programı sadece öğrenciyi değil, öğretmeni de kişisel olarak geliştiren, donanımlı hale getiren, var olan bilgilerinin ve deneyimlerinin üstüne yeniliklerini katarak onun daha kültürel ve işlevsel bir düşünce sistemine sahip olmasını sağlayan bir program olup içinde bulunduğumuz bilgi çağında ihtiyaç duyulan nitelikteki insanların yetiştirilmesi için alternatif bir eğitim ve öğretim programı olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Problem

Son 30 yıldır “okul ikliminin” yani; “okulda geçen süre ve fonksiyonelliğın niteliği ve özelliklerinin”, öğrencilerin öğrenme ve başarısını desteklediği gibi engeller oluşturarak zorlaştırabileceği düşüncesi giderek daha anlaşılır hale gelmiştir.

Yapılan araştırmalar, öğretmen ve velilerin, öğrencilerin pozitif sosyal ilişkilere sahip olduğu, ilişkilerde saygınlığın ve anlayışın ön planda geldiği, öğrenmeye yoğunlaşıldığı bir okul ortamının güvenli ve başarıyı destekleyici bir öğrenme ortamı olacağını vurgulamaktadır.

Okul iklimi ve önemi üzerinde, sayıları giderek artan çalışmalar okul ikliminin başarıdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmada ve öğrencinin sağlıklı gelişiminin sağlanmasında ve 21. yüzyılı şekillendiren gerekli bilgi ve yeteneklerin elde edilmesinde önemli olduğunu göstermektedir.

Okulda bulunan öğrenciler okullarındaki zamanın çoğunu sınıflarında öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim halinde geçirirler. Bu etkileşimlerin nitelikleri okulda geçirilen zamanın ve bu zaman içinde gerçekleştirilen öğrenme başta olmak

üzere her türlü eylemin sonucuna etki eder.

Okul ortamları birbirinden oldukça farklı olup, kendilerine özgü, karmaşık ortamlara sahiptirler ve bu ortamların şekillenmesinde, okulun içinde bulunduğu sosyal çevreden öğretmenlerin sosyal kültürel özelliklerine kadar bir çok etken rol alabilir. Öğrenciyi bir bütün olarak yetiştirmeye çalışan okulun, önemli bir parçası olan örtük programın bir yansıması olan okulun organizasyon biçimi, öğretmenin öğrencilerle iletişim tarzı gibi okul iklim özellikleri çocuklara aktarılmaya çalışılan değerler üzerinde önemli etkiye sahiptir (McGettirik, 1995 Akt:Sarı ve Doğanay).

Amerika’ da okul iklimi araştırmaları ile pratikteki politika ve uygulamaları arasındaki farkı azaltmak amacıyla kurulmuş olan National School Climate Center (Ulusal Okul İklim Merkezi) tarafından 2007’ de yayınlanan bir resmi broşürde belirtildiği gibi eğitimciler uzun yıllardır okul ikliminin önemini belirtse de okul iklimi kavramının belli bir sistematik içinde analiz edilmesi değerlendirilmesi 1950’li yılları bulmaktadır. Bilimsel olarak okul ikliminin olumlu ya da olumsuz olarak farklı boyutlarda değerlendirilmesi ise ancak bugünleri bulmuştur.

Alan yazındaki öğrenme iklimi ile ilgili bilgilerin ışığında, öğrenme sürecinin sadece sınıf boyutu ile sınırlı olmayan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Okul içi ve dışındaki tüm etmenler öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bundan dolayı, okulların fiziki düzenlemesi, güvenliği, demokratik ortamı, insan ilişkileri vb.) ve hatta okulun dış çevresinin (yerel kuruluşlar, demokratik kitle örgütleri, işçi-işveren örgütleri, basın yayın kuruluşları, vb.) bu sürece hizmet etmesi gerektiği, öğrenme sürecinin tüm bunlarla çok boyutlu bir biçimde ele alınması gerektiği söylenebilir (Çamur, 2006:5)

Diğer yanda, IB diploma programı herhangi bir ülke programına bağlı olmaksızın uygulandığı ülkenin sisteminin talep ettiği uzmanlaşma ile, diğer ülkelerin kabul ettiği düşünce ve bilgi derinliği arasında bir denge üzerine kurulur. (IBO, Akt. Gültekin, 2006).

IB diploma programı, öğrencilerin sadece yaşadıkları toplumda değil uluslararası alanda da başarılı bireyler olmalarını hedeflemiştir. Bu hedefe ulaşma yolunda sadece akademik anlamda donanımlı öğrenciler olarak yetişmeleri için değil, aynı zamanda sorumluluk sahibi dünya vatandaşları olarak yetişmelerine,

dünya ve Türkiye'deki gelişmeleri bilen, yaşam boyu öğrenmeyi kendine ilke edinmiş, eleştirel düşünen, iletişim kurabilen, inandığı düşünceleri cesurca ve rahatça ifade edebilen, ilkeli, empati yapabilen, özenli, sevgi, şefkat ve saygı çerçevesinde açık fikirli dengeli(fiziksel, duygusal, zihinsel), farklı kültürlere ve yaklaşımlara saygılı bireyler olarak yetişmeleri için okullara gerekli düzenlemeleri yapma zorunluluğu getirmektedir.

Artık gelecek neslin var olan yeteneklerle birlikte değişen ve küreselleşen dünya şartlarına ayak uydurabilecek niteliklere sahip olması kaçınılmaz olmuştur. Küreselleşen dünyada “küresel değerleri” kavrayan vatandaşlar yetiştirmek gerekliliği açıkça ortadadır. Küreselleşme ile ihtiyaç duyulan yetişmiş insan nitelikleri IB diploma programının misyonunda yer alan insan nitelikleri ile paralellik göstermektedir.

Her geçen gün daha fazla okul tarafından daha fazla öğrencinin dahil edildiği IB diploma programı ile ilgili araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. IB diploma programının varsayılan özelliklerinin daha önce belirtildiği gibi okul başarısının önemli bir sonucu olduğu okul iklimi üzerinde bir etkiye sebep olup olmadığı araştırılması önemlidir.

Alan yazın taramalarında okul ikliminin çok araştırılan bir kavram olduğu görülmüştür. Ancak IB diploma programının uygulanma süreci ve sonuçları ile ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında daha az çalışmaya rastlanmıştır. Yurt dışında IB programının okul ve öğrenme ikliminin üzerindeki etkisi araştırılmışken ülkemizde henüz böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ortaöğretim kurumlarında, IB diploma programının olumlu öğrenme iklimi oluşturulmasına katkısı ile, bir üst öğretim kurumu olan üniversiteye nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi, kendine güvenen, öğrenmeyi öğrenmiş, dünya standartlarında donanıma sahip empati yapabilen, takım çalışmasını önceleyen bireylerin yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular ile eğitim sistemimizin iyileştirilmesi için yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; IB uygulayan okullarda programa dahil olan ve olmayan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi ile ilgili görüşlerini belirleyerek IB diploma programının öğrenme iklimine etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. IB Diploma programı uygulayan özel ve resmi okullarda programa dahil olan ve olmayan öğretmenlerin;
 - a. cinsiyet,
 - b. meslekteki kıdem,
 - c. okullarındaki kıdem
 - d. yüksek lisans yapıp yapmama
 - e. yabancı dil seviyesi,
 - f. IB diploma programındaki deneyimi
 - g. yeni teknolojileri bilme ve kullanma düzeyleri
 - h. bulunduğu okulun IB diploma programındaki deneyimi nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. IB Diploma programı uygulayan özel ve resmi okullarda programa dahil olan ve olmayan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde;
 - a. güvenlik
 - b. olanaklar, kaynaklar ve çevre
 - c. yönetim sürecine katılım
 - d. öğrenci yönetimi

- e. müfredat programı
- f. öğretim
- g. başarı
- h. moral
- i. insan ilişkileri
- k. veli ve toplum ilişkilerine

göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. IB Diploma programı uygulayan özel ve resmi okullarda programa dahil olan ve olmayan öğretmenlerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okulun IB Diploma programını uygulama yılına göre öğretmenlerin öğrenme iklimi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. IB Diploma programı uygulayan özel ve resmi okullarda programa dahil olan ve olmayan öğrencilerin;
 - a. cinsiyet,
 - b. sınıf düzeyi,
 - c. yeni teknolojileri bilme ve kullanma düzeyleri
 - d. Okulun saygınlık düzeyinasıl bir dağılım göstermektedir?
6. IB Diploma programı uygulayan özel ve resmi okullardaki programa dahil olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme iklimi ile görüşlerinde;
 - a. güvenlik
 - b. olanaklar, kaynaklar ve çevre

- c. müfredat programı
- d. öğretim
- e. başarı
- f. moral
- g. insan ilişkileri
- h. veli ve toplum ilişkilerine göre

anlamli bir fark var mıdır?

7. IB Diploma programı uygulayan özel ve resmi okullarda programa dahil olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşleri arasında anlamli bir fark var mıdır?
8. Okulun IB Diploma programını uygulama yılına göre öğrencilerin öğrenme iklimi ve alt boyutları arasında anlamli bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul iklimi; okul yaşamının kalitesi ve özelliklerini açıklayan bir kavramdır. Özellikle olumlu öğrenme iklimi öğrencinin öğrenme motivasyonunu arttırarak, öğrenci başarısını da olumlu etkilediği sonucu özellikle yurt dışında okul iklimi kavramı üzerine yapılan araştırmaların her geçen gün daha sistematik bir şekilde yapılması sonucunu getirmiştir. Yapılan araştırmalar güvenli, öğrencilerin kendilerini ait ve bağıli hissettiği duyarlı bir öğrenme ikliminin, gençliğin olumlu gelişimi, okuldaki risk faktörlerin etkin bir şekilde azaltılması, artan akademik başarı ve öğretmenlerin görevlerinden ayrılmalarının azalması ile ilişkili olduğunu göstermiştir (SCO, 2009). Amerika’da 1996’da Colombia Üniveritesi’nde kurulan Ulusal Okul İklimi Merkezi (NSCC) (Sosyal ve Duygusal Eğitim Merkezi kuruluşudur ve Ulusal Okul İklim Konseyi üyeleri tarafından yönetilmektedir) tarafından yayınlanan bildiride; okul iklimi ile ilgili araştırma bulgularının, gerçekteki uygulama ve öğretmen yetiştirme politikalarına bakıldığında uyumlu olmadığı görülmüştür. 1948 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre; hükümetler her çocuğun ihtiyaç duyduğu kaliteli bir eğitim alabilmesi ile sorumludurlar. Bu hedefi

gerçekleştirmek için de okullar, çocuğun haysiyetine saygı duymalı, farklılıkların saygı, takdir ve hoşgörü ile karşılandığı bir iklim oluşturmalı, çocuğa zarar veren, küçük düşüren zorbalık ya da disiplin uygulamalarını engellemelidir. Öğrenciler, eğitimciler ve veliler işbirliği içinde okul iklimini olumlu olarak geliştirmek için çalışırlarsa öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği yaratıcılık, inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme ile işbirliği ve iletişim becerilerinin yanında, esneklik, adaptasyon, girişim, sosyal ve kültür verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk gibi yaşam ve kariyer becerilerini de geliştirirler.

Bütün bunların yanında; günümüz bilgi toplumunda geniş kapsamlı bir müfredat programı belirlemek gittikçe zorlaşmaktadır. Çünkü hem bilginin hızlı değişimi ve gelişimi, okulda da bilgilerin aynı hızla değişip güncellenmesini gerektirmekte, hem de öğrencilerin ihtiyaçları sürekli bütün değişimlerden etkilenerek farklılaşmaktadır.

Varolan müfredat ve ölçme değerlendirme araçları incelendiğinde, okur-yazarlık, ezberleme, kelime hazinesi, genel anlayış, kalıpsal algılama, vb. yetenekleri geliştirmeye programlanmıştır. Bireysel yetenekler, iletişim becerileri, takım çalışmasına yatkınlık, sezgisel zeka, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi yetenek ve becerileri geliştirici eğitim ve öğretim programı müfredatta yer almamakta ve dolayısıyla ölçülmemektedir. Müfredat programı ve ölçme değerlendirme araçlarının bu yeni değerlere yer vermesi ve ölçmesi kaçınılmaz olmuştur. Çünkü, günümüzde bu tür yetenekler ve yeterlilikler değer kazanmıştır.

Okulun öğrenciye çoğunlukla bilgi aktardığı, becerilerini geliştirmediği konusu Millî Eğitim Sûrası ve benzeri platformlarda da yoğun bir şekilde dile getirilmektedir. On Beşinci Millî Eğitim Sûrası sonuç raporunda ders konusu ve öğretim yöntemlerinin "... bilgi aktarmak yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulayabilme olanığı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak" şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Uluslararası, yenilikçi ve modern bir eğitim programı olarak kabul edilen IB diploma programı ülkemizde ilk kez Koç okulları tarafından 1995 yılında uygulamaya konulmuştur. Özellikle son yıllarda, okullar küreselleşmeyle birlikte

artan rekabet ortamında kendilerine daha güçlü yer bulma amacıyla IB diploma programına daha çok ilgi göstermeye başlamışlardır. Giderek daha fazla sayıda özel okulda uygulanmaya başlanan IB diploma programı 2007 yılında ilk kez bir resmi okul olan İstanbul Prof Dr Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nde de uygulamaya konmuştur.. IB diploma programının uygulandığı okullarda yönetici ve öğretmenlerin, programın kendi yapısından kaynaklanan ve programın gerektirdiği; bilgi, beceri teknolojiyi iyi bilme ve ömür boyu öğrenme gibi özelliklerin kazanılmasını bir anlamda zorunluluk haline getirmesinden dolayı, IB diploma programına dahil olan öğretmen ve öğrencilerin ilgi, tutum, motivasyon, moral, başarı, insan ilişkilerini, yönetim süreçlerine katılımını olumlu yönde arttırdığı bilinmektedir.

Bununla birlikte, meslek olarak seçiminde ÖSS sınavlarında başarılı olmak dışında herhangi bir kriterin bulunmadığı ve her geçen gün daha zor şartlarda yapıldığı ifade edilen öğretmenlik mesleğinin, yenilikçi düşüncelerle cazip hale getirilmesinin, öğretmenlerin mesleki ilgi ve tutum düzeylerinin arttırılmasına olumlu katkıda bulunacağı şüphesizdir.

Uluslararası Bakalorya diploma programı uygulayan okullarda, programa dahil olan öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi algıları ile, programa dahil olmayan öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi algıları arasında bir farklılaşmaya sebep olup olmadığının ortaya konulmasıyla, IB diploma programının öğrenim ve öğretim sürecinin gerçekleştiği okul ortamlarında, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bir takım düzenlemelere gidilerek var olan olumsuzluklara bir çözüm önerisi olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde bu doğrultuda yapılacak bir takım düzenlemelerle, bu tür yenilikçi uygulamalarla, yeni teknoloji ve öğrenim metodların öğretmenler ile tanışıklığı sağlanarak daha öğrenci yetiştirmekteki yeterliliklerinin arttırılması sağlanabilecektir. Bunun sonucunda da hem daha donanımlı, hem de mesleğiyle doyuma ulaşmış ve sonuçta topluma olumlu katkıda bulunan öğretmenlerin varlığından sözedilebilecektir.

Öğrenme iklimi, özellikle okul ikliminin öğrenci başarısı ile çok yakından ilişkili olduğunun anlaşılmasıyla çok araştırmaya konu olan bir kavram olmasına karşılık, IB diploma programının uygulanma süreci ve sonuçları ile ilgili, hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan çalışmalar daha azdır. Yurt dışında IB diploma

programının okul ve öğrenme ikliminin üzerindeki etkisi araştırılmışken, program 15 yıldır Türkiye’de uygulanmasına karşılık böyle bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması nedeniyle bu araştırmanın; değişen dünya koşullarında eğitim sistemimize nitelik yönünden olumlu bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, şu sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Öğretmen ve öğrenciler uygulanan okul iklim ölçeği anketini ölçeğini içtenlikle yanıtlayacaklardır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı geçerli ve güveniliridir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde IB Diploma Programı uygulayan 12 devlet ve özel okullarındaki öğretmen ve öğrencileri ve öğrenme ikliminin kullanılan ölçme aracındaki boyutları ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar

Örgüt İklimi: Örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi (Ertekin, 1978:6)

Okul İklimi: Okul üyelerinin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okulun bireysel kişiliğidir. (Çelik, 2000:44)

Öğrenme İklimi: Okuldaki kişilerin (personel, öğrenci, vb.) davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan okulun kalitesi ve bunun temel aldığı ortak davranışlar bütünü. (Çamur, 2005:9)

IBO (The International Baccalaureate Organization): Uluslararası Bakalorya Organizasyonu

IB: Uluslararası bakalorya. On altı on dokuz yaş arası öğrencileri sınava hazırlayan uluslararası geçerliliği olan bir diplomanın alınmasıyla tamamlanan iki yıllık bir programdır.

PYP: (Primary Years Programme) İlköğretim Birinci Kademe Programı.

MYP: (Middle Years Programme) İlköğretim İkinci Kademe Programı.

DP: (Diploma Programme) Diploma Programı.

CAS: (Creativity, Action, Service) Yaratıcılık, Etkinlik, Toplum Hizmeti.

TOK: (Theory of Knowledge) Bilgi Kuramı.

1.8. İlgili Araştırmalar

1.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Demirer (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, IB programı uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminlerine yansımaları değerlendirilmiş ve sonuçta IB diploma programındaki öğretmenlerin iş tatminlerinin ortalama değerinin oldukça üstünde olduğu saptanmıştır. Ayrıca deneyim arttıkça IB'nin yaratıcılığa ve ilerlemeye bağlı iş tatminleri de artış göstermiştir.

Özbilgin (2005) tarafından yapılan çalışmada, IB diploma programının deneysel bilim derslerinde, sınıf içi öğrenme ortamına ve öğrencilerin bilime karşı tutumlarına etkisi araştırılmış geleneksel sınıf içi öğrenme ortamı ile sorgulayıcı-araştırmaya dayalı IB sınıf içi öğrenme ortamları karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu çalışma 2005-2006 öğretim yılında Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı yılında TED Ankara Koleji'nde IB programında deneysel fizik, kimya ve biyoloji derslerini alan 21 IB diploma programı öğrencisi ve ulusal programda fizik, kimya ve biyoloji derslerini almakta olan 29 öğrenci ile yapılmıştır. Bu sınıflardan biri kontrol grubu , diğeri ise deneysel grup olarak ayrılmıştır. Öğrencilere “Bireyselleştirilmiş sınıf içi öğrenme ortamı aslı formu” ile “bilime karşı tutum” testi uygulanmıştır. Çalışma sonucu IB diploma programının sorgulayacağı-araştırmaya öğrenmeye dayalı sınıf içi öğrenme ortamına ve bilime karşı tutumlarına anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

Yılmaz (2005) tarafından yapılan “Uluslararası Diploma (International Baccalaureate) ile Milli Eğitim Bakanlığı Lise1-3 Biyoloji Dersi Programlarının

Karşılaştırılması” ile ilgili çalışmada aşağıdaki sonuçlara varılmıştır. MEB programının hedef ve etkinlikleri, öğretmeni yönlendirecek şekilde düzenlenmiştir. Yani öğretmen merkezli, öğrenciye fazla yer vermeyen, öğrenciyi düşündürmekten çok, ezberlemeye ve tekrarlama yönlendiren bir programdır. IB biyoloji programında ise; hedeflerin açıklamaları öğrenciyi bilimin doğasını öğrenmeye ve bilimsel yöntemi kavramaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla, IB programının MEB programına göre daha öğrenci merkezli olduğu söylenebilmektedir. IB Biyoloji programında hedefler ve hedeflere yönelik açıklamalar çok net bir şekilde açıklandığı için ders planlarının hazırlanması ve uygulama aşamasında öğretmen bir belirsizlik yaşamamaktadır. MEB programında ise hedef ve etkinlikler, öğretmene açık bir yönlendirme getirmemektedir. Detaylı çalışma, MEB Biyoloji programının IB öz biyoloji programından daha kapsamlı olduğunu göstermiş ve bu yönüyle IB yüksek seviye biyoloji programıyla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Buna rağmen, IB yüksek seviye Biyoloji programının daha tematik bir yapıda olduğu sonucuna ortaya konmuştur.

Gültekin (2006) tarafından, IB diploma programından mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma not ortalamaları ve ÖSS puan ortalamaları ile ulusal programdan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma not ortalamaları ve ÖSS puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2003, 2004, 2005 yıllarında TED Ankara Koleji’nden mezun olan, IB programında okumaya hak kazanmış 132 IB diploma programı’ndan, 550 ulusal programdan olmak üzere 682 öğrenci oluşturmuştur. Türkçe-Matematik ve Fen Bilimleri alanlarından mezun olan IB diploma programı ve ulusal program öğrencilerinin ortaöğretim diploma notları ÖSS sayısal ve eşit ağırlıklı puanları arasında manidar bir fark bulunup bulunmadığı test edilmiş ve sonuçta IB Programının, diploma notu ve ÖSS puanları bakımından öğrenci başarısının artmasında Ulusal Programa göre daha etkili olduğu ve program türüne bağlı olmaksızın ÖSS başarısının bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Çamur (2006) tarafından yapılan çalışmada, Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçe resmi liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin neler olduğuna araştırılmıştır. Araştırma kapsamında 9 lise ve bu liselerde görevli 32 yönetici, 175 öğretmen ile bu liselerde okuyan 174 öğrenci ve 152 velinin okul iklimi ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Araştırma sonucu yöneticilerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşleri öğretmenlere göre daha olumlu olup, aynı şekilde kadın öğretmenlerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşleri erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Lise 1 ve 2. sınıflarda öğrencisi olan velilerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşleri Lise 3. sınıfta öğrencisi olanlara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Çamlıkaya (2007), IB PYP programını incelediği; Türk Milli Eğitim Müfredatını Uygulayan Bir İlköğretim Okulunun IB PYP'ye göre hazırlanmış Müfredatından Örnek Çalışma adlı bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda; ilköğretim programını hedef alan PYP (Primary Years Programme İlk Yıllar Programı) ve bu programın kavramlar, bilgi, beceriler, tutumlar ve tüm kazanımların nasıl eyleme dönüştürüleceği ve 1. sınıftan 5. sınıfa kadar Türk Milli Eğitim müfredatında yer alan tüm ünitelerin PYP programını izleyen bir okulda nasıl "sorgulama programı" adı altında yıllık plan şekline dönüştürülebileceği, bu yıllık planı kullanan sınıflardan biri olarak seçilen 2. sınıfın bir yıllık "Hayat Bilgisi" müfredatını nasıl yapılandıracağı ve her bir ünitenin en ayrıntılı planlamasının nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili çalışmalar sonuçlandırılmış haline yer verilmiştir. Bunun sonucunda resmi müfredat programını PYP programı yapısına rahatlıkla uygulanabilir, bir yılın üniteleri altı tema altında toplanabilir, bu temaların altında yer alan üniteler sınıf ve alan öğretmenlerinin ortak planlama ve uygulama çalışmalarıyla yürütülebilir ve öğrenciler alternatif ölçme araçlarıyla değerlendirilebilir olduğu yargılarına varılmıştır. Sorgulama, riski göze alma, araştırma, kendini eleştirebilme ve hedefler koyabilme günümüz ve geleceğin insanının olmazsa olmaz özelliklerindedir. Bu kavramları müfredatın içine özenle yerleştiren ve eyleme dönüşmesi için fırsatlar yaratmayı hedefleyen PYP'nin, ulusal müfredat izleyen okullar için kullanılabilir bir eğitim programı olduğu belirtilmiştir.

Aksu (1994) "Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Örgüt İklimi" konulu doktora tezinde, müdürlerin etkililiği ile örgüt iklimi arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin etkililiği ile örgüt iklimi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. 1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerileri arasında anlamlı farklılıklar vardır. 2. Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin algılar, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. 3. Örgütsel iklim cinsiyete göre samimiyet boyutunda;

mesleki kıdeme göre, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında bitirdikleri okulun süresine göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. 4. Okul Müdürlerinin genel, kavramsal insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında, doğrusal, pozitif ilişkiler bulunmaktadır. 5. Okullar; açık, bağımsız, kontrollü, samimi ve kapalı olmak üzere beş iklim tipi özelliği göstermektedir. 6. Okul müdürlerinin etkililik puanları ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklime yönelmekte, puanlar azaldıkça okul iklimi kapalı iklim özelliğine yönelmektedir. Sonuç olarak okul yöneticisi, insanlarla etkili biçimde çalışmak, iyi bir çalışma ortamı ve örgüt iklimi yaratmak ve okul ile çevre arasında etkili bir iletişim kurmak durumunda olduğu ifade edilmiştir.

Paknadel (1998), öğretmen ve yöneticilerin örgütsel iklime ve iş doyumuna ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemiş; dördü öğretmen, dördü yönetici davranışlarını betimlemek üzere sekiz alt boyutta ele alınmış ve araştırma sonucunda okulların örgütsel iklim tiplerine göre öğretmenlerin iş doyumları anlamlı bir fark göstermekte olup; örgütsel iklim tipi kapalıdan açık iklim tipine doğru gittikçe, öğretmenlerin iş doyumlarının artmakta olduğu gözlemlenmiştir.

Demir (2008)'in, Orta öğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki ile ilgili yaptığı araştırmada, ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki ele alınmış ve bunların öğrenciler tarafından algılanma düzeyleri incelenmiştir. Çalışma evrenini, İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içerisindeki meslek liseleri dışındaki orta öğretim okullarındaki 325 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna dayanarak, cinsiyetin, yaş grubunun, sınıfın, okul türünün, aile gelir düzeyinin, okul imkânlarının ve eğitim alanının okul iklimiyle ilgili 71 maddeli ve öğretmen performansı ile ilgili 23 maddeli ölçeğe verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Böylece, orta öğretim okullarında okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günbayı tarafından yapılan araştırmada lise öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgüt iklimine ilişkin algıları ve bu algılarının görev alanlarına göre

farklılık gösterip göstermediği bulunmaya çalışılmıştır. 2001-2002 Öğretim yılında Afyon ve Uşak kent merkezlerinde 9 genel lisede görev yapan öğretmenlerden alınan 204 kişilik bir örnekleme araştırmacı tarafından uyarlanan bir anket uygulanmıştır. Örgüt iklimi etkenleri örgütsel yapı ve standartlar, otonomi, takım ruhu, çatışma, destek ve arkadaşça ilişkiler, risk alma ve ödüllendirme olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul ikliminde bu etkenlerden en yüksek puanı destek ve arkadaşça ilişkiler alırken en düşük puanı ödüllendirme almıştır. Ayrıca öğretmenlerin branşlarına göre okul iklim puanlamalarına bakıldığında farklılık olduğu, beden eğitimi, müzik öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının sosyal ve fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun sebebinin de lise öğretmenlerinin ÖSS sınavlarında başarılı olmanın zorunluğunun getirdiği baskı ve stresin olabileceği belirtilmiştir.

Kartal ve Bilgin tarafından “Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Zorbalık ve Okul İklimi” adlı araştırmada ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi algılarını güvenlik duyguları bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Bursa’da bir ilköğretim okulunun 4-8.sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 688 öğrenci (349 kız 334 erkek) ve 58 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Uygulama 2006–2007 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında, öğrencilere sınıflarında araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Çalışmada ölçüm aracı olarak Colorado Okul İklimi Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır. Araç okul ikliminin çeşitli yönlerini ölçmek için geliştirilmiş çeşitli alt ölçekler içermektedir: Bunlar; yaşanan zorbalık, tanık olunan zorbalık, zorbalıkla başa çıkmak için kullanılan taktikler, okul iklimi algıları, zorbalığın kimler tarafından yapıldığı, nerede olduğu ve güvenli hissedilen yerlerdir. En yüksek okul iklimi puan ortalaması ne zorba ne de kurban olan gruba, en düşük puan ortalaması ise zorba/kurban olanlara aittir. Zorbalığın önlenememesine iki neden gösterilmektedir: Birincisi ne zorba ne de kurban olanların zorbalık durumunda müdahale etmeye çekinmeleri, ikincisi de okuldaki yetişkinlerin bu konuyu ciddiye almamalarıdır. Oysa zorbalık okullarda çok ciddi bir problemdir ve bu sorunun tek bir çözümü yoktur. Ancak okuldaki olumlu sosyal ortam ve sağlıklı denetim bu problemin önlenmesinde ilk ve en güçlü adımı oluşturacaktır. Bu nedenle eğitimcilerin okullarının iklimini ve kültürünü geliştirme ve iyileştirme için sürekli çaba göstermek zorundadırlar.

Taş tarafından Süleyman Demirel Üniversitesinde 2008 yılında yapılan

araştırmada, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili İletişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişki” öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre ortaya konulmuştur. Araştırma Isparta ilindeki İlköğretim okulları ve Antalya, Isparta ve Burdur ilindeki özel ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak Halawah (2005) yönetici iletişim anketi ve CASE (Comprehensive Assessment of School Environment) okul iklimi anketi kullanılmıştır. Okul iklimi anketi, öğrenci ve öğretmenlere, yönetici iletişim anketi öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma da, devlet ilköğretim okullarındaki okul ikliminde, öğrenci davranışları, güvenlik ve temizlikle ilgili farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişimi özel ve devlet ilköğretim okullarında ($X=3,90$) olumlu, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında bayan öğretmenler, müdürlerinin iletişimini ($X=3,20$) kısmen yeterli bulmaktadırlar. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerisi arttıkça okul ikliminin olumlulaşacağı sonucuna ulaşılmıştır.

1.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

1983 yılında Canberre Üniversitesinde Kosky tarafından yapılan bir araştırmada okul ikliminin önemli bir eğitim konusu olduğu ve özellikle ilköğretimde okul ikliminin değerlendirilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermek amaçlanmıştır. Geçmişte yapılmış iklim değerlendirmeleri tekrar gözden geçirilip en uygun ölçek saptanarak ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili algıları saptanmıştır. Burada yeni bir kavram olarak okul hayatının kalitesi kavramı ortaya atılmış ve “okul hayatının kalitesi” adlı bir çok okul iklimi boyutunu gözönünde bulduran bir ölçekle 12 A.C.T ilköğretim okulundaki 23 sınıfta 587 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin negatif ve pozitif okul algılamaları belirlenmiş bu sonuçların geçerliliğini sağlamak ve araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için çok yüksek ya da çok düşük okul iklimi algılamalarına sahip öğrencilerle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda okul iklimi değerlendirmelerinin özellikle okul rehber öğretmenleri tarafından kullanabileceği bilgiler sağlandığı görülmüştür. Bu çalışmada okul iklimindeki gerçek yüksek ve düşük kaliteli alanların belirlenmesi sağlanmış ve sahip olunan okul ikliminde sorunlar yaşayan ve sorunlarla başa çıkmakta zorlanan öğrencilerin belirlenebildiği gösterilmiştir. Böylece okul rehberlerinin var olan okul ikliminde birtakım değişiklikler yaparak, öğrenci ihtiyaçlarını daha çok karşılayan kişisel okul iklimin

yaratılmasını sağlayabilecekleri vurgulanmıştır.

Halpin ve Caroft 1962 yılında ABD’de altı değişik bölgeden seçilen 71 ilkokulda gerçekleştiren örgütsel iklimi betimleme anketi uygulayarak yaptıkları araştırmada okulların profilini çizmeyi amaçlamışlar ve yaptıkları bu çalışmada dördü öğretmen, dördü de yönetici davranışlarına ilişkin sekiz boyuttan oluşan bir anket uygulamışlardır. Okullarda yönetici ve öğretmenler arasında uyum ve işbirliği ile moral doyum ve verim arasında olumlu ilişkiler saptamışlardır.

Halpin ve Caroft bu çalışmada ulaştıkları, eğitim örgütlerinde gözlenen iklim tiplerini altı grupta toplayarak;

1. Açık İklim
2. Bağımsız iklim
3. Kontrollü İklim
4. Samimi İklim
5. Babacı İklim
6. Kapalı İklim

olduğunu belirtmiştir. (Akt. Wayne, Offman, Sabo, Bliss, 1996)

2006 yılında Jackson tarafından yapılan bir araştırmada IB (MYP) proramında yer alan öğrencilerin standart test sonuçlarını programa dahil olmayan öğrencilerin başarılarıyla karşılaştırılmıştır. İstatistiksel olarak birbirine benzeyen 8. sınıftaki öğrencilerden kontrol ve deney grubu oluşturulmuş 2004 yılında yapılan standart başarı testi sonuçları kullanılmış ve MYP grubunun test skorlarının ortalamasının MYP grubuna dahil olmayan öğrencilerin test skorlarının ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır.

2007 yılında Pennsylvania da Indiana Ünivertesinde yapılan çalışmada; IB (MYP) programında görev alan öğretmenlerin değişime karşı motivasyon tutumları araştırılmış yeni bir program uygulamada öğretmenin değişime tutum ve motivasyonun okulun ve öğrenci başarısının şekillenmesinde en büyük etkenlerden biri olduğundan hareketle yapılan incelemede işin içine girilip IB diploma programının felsefesi anlaşıldıkça ve öğrenildikçe kendine güven ilgi ve isteğin de arttığı ve bunun da motivasyonu olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Gallay ve Pong tarafından The Pennsylvania State Üniversitesi'nde 2002 yılında yapılan okul iklimi ve öğrencilerin müdahale stratejileri incelenmiştir. Okul iklimi öğrencilerin sosyal sorumluluklarını geliştirerek akranları ile 5. sınıftan 12.sınıfa kadar 2697 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu çalışmada iki konu araştırılmıştır. Birincisi okul ikliminin ergenlerin sosyal sorumluluk duygusunu geliştirmeye yardımcı olup olmadığıdır. Eğer ergenler akranları için sorumluluk duygusu geliştirilirse uyuşturucu kullanımını kişisel ve özel bir konu olarak değil, sağlık problemi olarak düşüneceklerdir. İkinci olarak ise; olumlu okul ikliminin sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayarak, ergenlerin bu tür problemleri görmezden gelmek yerine, bu tür risk içeren davranışlardan uzak durmasını sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmada okul iklimi ile öğrencilerin aktif müdahale stratejileri arasında pozitif, aynı şekilde okul iklimi ile durumu görmezden gelmeleri arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Pozitif okul iklimi algısının ölçüsünün akranlarına karşı sorumluluk geliştirmeleri konusunda destekleyici olduğu belirlenmiştir. Bu sayede okulda kazanılan sosyal sorumluluk duygusunun ergenlerin akranlarının risk davranışları ile müdahale etme olasılığının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

IBO tarafından 2006 yılında Hardman tarafından "IB Araştırma Notları"nda yayınlanan bir makalede okul ikliminin ve çalışma koşullarının sistematik bir şekilde iyileştirilip geliştirilmesi ile öğrencilerin öğrenmelerinin de olumlu yönde etkileneceği açıklanmıştır. Yapılan çalışmada 2001- 2004 yılları arasında okul iklimi ve çalışma koşullarındaki olumlu değişim ile IB diploma programında öğrencilerin başarısı arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Ekvatorda, okul öncesinden ilköğretim liseye 1600 öğrencinin ve 140 okul personelinin bulunduğu uluslararası bir okulda müdür olarak göreve başlayan Hardman okul iklimi ve koşullarını veliler dahil bütün okul personelini yetkilendirme ve işe koşarak iyileştirdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada 2001 Nisan'ında okuldaki bütün personele bir iklim ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasından önce, personel bunun okulun birincil amaçlarını gerçekleştirirken tutum ve algıların neler olduğunu ortaya konmasının amaçlandığı açıklanmıştır. 3 yıllık süre içinde 4 kez ölçek uygulanmış ve %96 oranında katılım gerçekleşmiştir. Anket sonuçları her bölüme ayrı ayrı geri bildirilmiştir. Ayrıca tüm personelin katıldığı toplantıda sonuçlar özetlenmiş ve tartışılmış özellikle dikkat çeken konular üzerine yoğunlaşmıştır. Ölçek, ilk uygulamadan 6 ay sonra tekrar

uygulanmış ardında bir yıl sonra terar uygulanmıştır. Sonuçlarda personelin yetkilendirilmesi ile algılamaların değıştiği ve önceliklerin farklılaştığı görülmüştür. İlk ölçeğin uygulanması ile personelin geliştirilmesi (%65,23), motivasyon (60,39), grup çalışması (58,96), liderlik (53,41) ve kaynaklar (52,15) ortalamının üzerinde dikkat çeken konular olmuştur. Altı ay sonra yapılan iklim ölçeğinde ise takım çalışması (%38), kaynaklar (37,63), personelin geliştirilmesi (33,87) öne çıkan konular olmuştur. Bu değışimler karar verme mekanizmalarına öğretmenlerin de dahil edilmesi (örn;günlük ders programı) mali sorumlulukların ilgili birimlere devri ve okul ev ilişkisinin güçlendirilmesi ile ilgili insiyatifi ele alan yaklaşımlar gibi gerçek uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Sonraki yıllarda ölçek uygulandığında sonuçlar benzer şekilde gerçekleşmiştir. Zamanla konuların kişisel konulardan çok okul olanaklarının eşit paylaşılması, kaynakların kullanımı gibi güven ve işbirliğinin bir göstergesi olan takım çalışmasına doğru değıştiği saptanmıştır. Ölçek sonuçlarından çıkan; iklim ve koşullardaki iyileşme ile birlikte IB diploma programında öğrencilerin sınav sonuçlarına bakıldığında ise 2000-2001 yılında 36 gönüllü öğrencinin 25'i diploma için programa dahil olmuş, %52'si diplomayı elde etmiştir. Geri kalan 11 öğrenci ise sertifika programına katılmıştır. 2001-2002 yılında okul politikasında bir değışiklik yapılmış her öğrencinin IB diploma programına katılması istenmiş, zorlayıcı ve disiplin gerektiren bu programa 45 öğrenciden 40'ı katılmış %62,5 i diplomayı almaya hak kazanmıştır. 2002-2003 yılları arasında ise öğrencilerin %88,46'sı diplomayı almıştır. Bu vaka çalışması ile okul ikliminin iyileştirilmesi ile IB programında öğrenci başarısının arttığı ortaya konmuştur.

2005 yılında Güney Florida Üniversitesinde Shaunessy, Suldo, Hardesty ve Shaffer'ın gerçekleştirdiği bir çalışmada aynı okuldaki 122 IB diploma programına dahil olan başarılı ve yetenekli öğrencilerle, 176 tane genel eğitim öğrencilerinin okul ve psiko-sosyal faaliyetlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Her iki grubun okul iklimi algıları karşılaştırıldığında IB eğitimi alan başarılı ve yetenekli çocukların okul iklimi algılarının diğer genel eğitimdeki aynı yaştaki arkadaşlarına göre daha olumlu olduğu, ayrıca bu grubun akademik olarak kişisel gelişimde yüksek puanlar alırken, akranları ile dışa dönük psikopatolojik daha az olumsuz davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Bu çalışmada, aynı lisede IB diploma programında kayıtlı 122 üstün yetenekli (IQ testinden 130 ve daha üstü alanlar) ve 33 başarılı öğrenci ve 179 genel eğitim öğrencileri yer almıştır. IB diploma programında yer

almayan genel eğitim öğrencileri kontrol grubunu oluşturmuştur. Amerika'nın güney doğusundaki kırsal bir bölgede yer alan bu okulda, IB programına seçilmek için ön koşul olarak diploma notunun orta okulda 4 üzerinden en az 3 olması şart koşulmuştur. IB programına dahil olan ve olmayan öğrenciler aynı okul binasında öğrenim görüyorlar olup her programın kendi müdür ve öğretmenleri vardır. Bunlardan 98'i genel eğitim, 25 tanesi IB öğretmeni olup, 25 IB öğretmenin 23 ü aynı zamanda genel eğitim programında da görev yapmaktadır. Araştırmadan önce çalışmanın amacını anlatan ve çalışma için izin istenen bir mektup velilere gönderilmiştir. Okul işlevselliğini değerlendirmek için Haynes, Emmons&Ben-Avie tarafından 2001 de geliştirilen okul iklim ölçeği ve kişisel yeterlilik soru formu kullanılmıştır. Okul iklimi ölçeği 42 soruluk bir anket olup, öğrencilerin okulla ilgili duygularını kendi kişisel okul algılarını ölçmektedir. Bu ölçek 1. Düzen ve disiplin 2. Öğrenciler arası ilişkileri 3. Velilerin katılımı (okul aile iletişimi) 4. Olanakların paylaşımı 5. Öğretmen öğrenci ilişkileri 6. Okul binası olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda iki grubun okul ikliminin dört boyutu ile ilgili algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bunlar 1. Disiplin ve düzen 2. Kaynakların eşit paylaşımı 3. Öğrenciler arası ilişkiler 4. Öğretmenler arası ilişkilerdir. Toplamda bakıldığında IB programına dahil olan öğrenciler genel eğitimdeki öğrencilere göre benzer ya da daha olumlu psikososyal uyum göstermekte olduğu sonucuna varılmıştır. IB diploma programında yetenekli ve başarılı öğrenciler okul iklimini benzer şekilde algılamakta her iki grup da öğretmen öğrenci ilişkilerini ve öğrenciler arası ilişkilerini daha olumlu algılamaktadırlar. Buna karşılık genel eğitimdeki öğrencilerin, kaynakların eşit kullanılabilmesi disiplin ve düzende daha olumsuz algılamaya sahip oldukları, buna karşılık okul binası ve ailelerin katılımı ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermedikleri ortaya konmuştur.

1.8.3. Değerlendirme

Okul iklimi giderek her geçen gün önemi daha çok anlaşılıp, daha çok araştırmaların yapıldığı ve araştırma sonuçlarının her geçen gün yeni bilgilerle güncellendiği, bazı ülkelerde ise farklı ölçüm araçları ile ölçümünün sürekli yapılarak, bu çalışmaların da ışığı altında geri dönüşümlerin sağlandığı bir devlet politikası olarak da gündeme alınan bir konu olmuştur. Bu alanda yurt dışında yapılan çalışmalar çok olmasına rağmen, ülkemizde de yeterli olmasa da okul iklim kavramı çalışılmıştır. Ancak bu çalışmaların sonuçlarının pratik uygulamaları

konusunda çok net bulgular elde edilememiştir.

IB diploma programına bakıldığında kompleks, disiplinler arası, tematik yani belli bir konuya özgü etkili bir gelişim için fırsatlar oluşturan çok boyutlu bir anlayış ve bakış açısı gerektiren bir program olup, orta öğretim öğrencileri için en yüksek akademik becerileri sunduğu görülmektedir. Başarılı bir üniversite hayatına girişte önemli bir basamak olarak düşünülebilir. IB diploma programı özellikle motivasyonu yüksek istekli öğrencilere hizmet etmek amacıyla oluşturulmuştur. IB diploma programı ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı ülkemizde oldukça azdır. Yurt dışında daha uzun süredir, çok daha fazla okulda uygulanıyor olması nedeniyle yapılan araştırma sayısı daha fazladır. Bailey ve Karp 2003'te IB program ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun öğrenci ve velilerin programın faydaları ile ilgili düşünceleri üzerine olduğunu belirtmiştir. Örneğin; Gazde-Graze (2002) IB diploma program uygulanan bir okulda IB koordinatörü olarak çalışmış, diploma programının kişisel bir değerlendirmesini yayınlamış ve bu çalışmada IB diploma programını eğitimde korunan "sır" olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla bu çalışmalar da yeterli değildir (Akt: Shaunessy ve diğerleri, 2005)

Ülkemizde ise; 21. yüzyılın gerektirdiği, donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesinde iddialı bir program olarak görülen IB diploma programı ile okul iklimi kavramlarının ve aralarındaki ilişkinin araştırılmasıyla, her iki kavramla ilgili yapılacak çalışmaların artacağı umulmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen bulguların deneyimlerin ve bilgilerin pratikte de uygulamaya konması ile eğitim sistemine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme yöntemleri, süre ve olanaklar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Uluslararası Bakalorya diploma programının uygulandığı okullarda programa dahil olan ve olmayan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşlerini ortaya koyarak, IB diploma programının öğrenme iklimine etkisini ölçmeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde, betimsel nitelikte bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun birbirimde “gözleyip” belirleyebilmektir. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle soru cümleleri ile olur. Bunlar: ”Nedir?”, ”Ne ile ilgilidir?”, ”Nelerden oluşmaktadır?” gibi sorulardır (Karasar, 2006: 77).

İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde elde edilmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde en az iki değişken bulunup bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak

öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2006:84). Karşılaştırmalı (nedensel karşılaştırmalı) ilişkisel tarama ise bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Balcı 1995: 65).

Bu çalışmada Uluslararası Bakalorya Diploma Programının uygulandığı okullarda programa dahil olan ve olmayan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşlerini karşılaştırılarak, programın öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi algıları üzerindeki etkisi ölçülmüştür.

Bu amaçla programa dahil olan ve olmayan öğretmen ve öğrencilere öğrenme iklimini algılama ölçeği uygulanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 Öğretim Yılında İstanbul'da IB diploma programı uygulayan 12 özel ve devlet lisesinde görev alan öğretmen ve öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olması için İstanbul'daki IB diploma programını uygulayan 12 devlet ve resmi okulların tamamıyla görüşülmüş olup çalışmayı kabul eden altı özel ve bir devlet okulu örnekleme oluşturmuştur.

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$n = N / 1 + N(e)^2$$

Bu formüle göre araştırma örnekleminin büyüklüğü: $2282 / 1 + 2282(,05)^2 = 340$ olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Evren-Örneklem (Lise)

| Okullar | Evren (N) | Örneklem (n) | Örnekleme Oranı $100 \times \frac{n}{N}$ |
|---------|-----------|--------------|--|
| Lise | 12 | 7 | 58.33 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi İstanbul'da IB diploma programını uygulayan lise sayısı 12 dir. Bu okullardan 7'si örnekleme dahil edilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Örneklemi

| Katılımcılar | Evren (N) | Örneklem (n) | Örnekleme Oranı $100 \times \frac{n}{N}$ |
|--------------|-----------|--------------|--|
| Öğretmen | 498 | 256 | 51,41 |
| Öğrenci | 1021 | 342 | 33,50 |

Tablo 3’de görüldüğü gibi İstanbul’da bulunan IB diploma programı uygulayan okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 498, toplam öğrenci sayısı 1021’dir. Araştırma kapsamına okullarda görevli 256 öğretmen ve 382 öğrenci alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrencilere özel öğrenme iklimi algılama ölçeği ve ölçekle birlikte kişisel bilgilere ilişkin sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır.

Araştırma için ihtiyaç duyulan veriler, Çamur tarafından 2005 yılında yapılan araştırmada; Tennessee School Safety Center ve Lincoln Okulları tarafından geliştirilen ve Lincoln Randolph İlköğretim Okulu’nda her üç yılda bir okul personeline, öğrencilere ve velilere uygulanan, "Learning Climate Survey" adlı ölçme aracının uyarlanmasıyla elde edilen ve adı geçen araştırmada kullanılan “Öğrenme İklimi” anketi ile toplanmıştır. Yapılan araştırmada ölçme aracının güvenilirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Kullanılan “Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları ve Soru Sayıları” aşağıdaki belirtilmiştir.

| No | Alt Boyut | Yönetici-Öğretmen | Öğrenci Ölçeği |
|---------------|-------------------------------|-------------------|----------------|
| 1. | Güvenlik | 6 | 6 |
| 2. | Olanaklar, kaynaklar ve çevre | 8 | 8 |
| 3. | Yönetim sürecine katılım | 6 | - |
| 4. | Öğrenci yönetimi | 6 | 6 |
| 5. | Müfredat | 6 | 6 |
| 6. | Öğretim | 6 | 6 |
| 7. | Başarı | 6 | 5 |
| 8. | Moral | 6 | 6 |
| 9. | İnsan ilişkileri | 6 | 6 |
| 10. | Veli ve toplum ilişkilerine | 7 | - |
| Toplam | | 63 | 49 |

2.4. Uygulanan İstatistik Analiz Yöntemleri

Öncelikle anket sorularının güvenilirliği için cronbach alpha değerleri test edilecektir. Ankete katılanların kişisel özelliklerinin değerlendirilmesi açısından demografik değişkenlerin frekans/yüzde dağılımları yardımıyla kişisel profilleri belirlenecektir. “öğrenme iklim ölçeği” adı altındaki ifadeleri 5 ölçek ile ölçeklendirilmiştir (1=hiç katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3=kısmen katılıyorum, 4=katılıyorum, 5=tümüyle katılıyorum) şeklinde frekans/yüzde görüşleri belirlenecektir. Uygulanan ölçeğe ilişkin ifadeleri kişisel bilgileri ile karşılaştırılmalarını t-test istatistiği ve one-way anova analiziyle belirlenmiştir.

2.5. Veri Çözümleme Yöntemleri

Çamur’un çalışmasında kullanılan anket Çamur’dan alınan izinle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı’nın 11.04.2007 tarih ve 950 sayılı “Anket Yönergesi” gereği Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten izin alınarak anketle birlikte okul müdürlüklerine gönderilmiştir. Araştırma için değerlendirilmek üzere 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılında IB diploma program uygulayan 12 okuldan 9 okula ulaşılmış, çalışmayı kabul eden 7 okuldaki öğretmen ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Geri toplanan anketlerden eksik doldurulanlar ve tüm seçenekleri aynı olacak şekilde işaretlenenler çıkarılmış, kalan 256 öğretmen ve 382 öğrenci anketi bu çalışmada temel alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 17 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde, ortalamalar arası farkı bulmak için ise t-testi, varyans analizi ve farklılığa neden olan grupların belirlenmesinde Scheffé, LSD, Tukey anlamlılık testi gibi istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı bölümlerde ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır. Anlamlılık hesaplamalarında anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır.

Tablo 4'te beşli derecelendirme için verilen seçenekler ve puan aralıkları verilmektedir.

Tablo 4. Beşli Derecelendirme İçin Puan Aralıkları

| Seçenekler | Verilen Puan | Puan Aralığı |
|---------------------|--------------|--------------|
| Hiç katılmıyorum | 1 | 1,00 - 1,79 |
| Katılmıyorum | 2 | 1,80 - 2,59 |
| Kararsızım | 3 | 2,60 - 3,39 |
| Katılıyorum | 4 | 3,40 - 4,19 |
| Tümüyle katılıyorum | 5 | 4,20 - 5,00 |

Puan aralığı hesaplanırken aşağıdaki formülden yararlanılmıştır:

Puan aralığı = En yüksek puan-en düşük puan

Grup sayısı $a = 5 - 1 = 0,80$ olmaktadır.

Çıkarımsal istatistik bazında verilere öncelikle güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriteri ise şu şekildedir;

$0,00 < \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 < \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 < \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 < \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Elde edilen sonuçlar, ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Öğrenme Anketi

Öğretmen Öğrenme İklimi Anketinin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 256 öğretmen elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değeri hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği taktirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.

Güvenlik alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha = 0,870$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 5. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,870 | 6 |

Güvenlik alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 6’da sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 1. maddenin ankette çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmektedir.

Tablo 6. Güvenlik Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| güvenlik_1 | 22,7305 | 5,053 | ,492 | ,878 |
| güvenlik_2 | 22,6484 | 4,754 | ,708 | ,843 |
| güvenlik_3 | 22,6875 | 4,608 | ,789 | ,830 |
| güvenlik_4 | 22,7070 | 4,616 | ,749 | ,835 |
| güvenlik_5 | 22,6953 | 4,652 | ,762 | ,834 |
| güvenlik_6 | 22,8398 | 4,237 | ,613 | ,869 |

Bu çerçevede oluşan güvenlik alt boyutunun kalan 5 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 7’deki $\alpha = 0,878$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 7. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,878 | 5 |

1. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 8’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 6. maddenin ankette çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmüştür.

Tablo 8. 6. Madde Silindikten Sonra Güvenlik Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| güvenlik_2 | 18,1172 | 3,555 | ,669 | ,861 |
| güvenlik_3 | 18,1563 | 3,340 | ,810 | ,830 |
| güvenlik_4 | 18,1758 | 3,353 | ,763 | ,840 |
| güvenlik_5 | 18,1641 | 3,377 | ,783 | ,836 |
| güvenlik_6 | 18,3086 | 3,038 | ,611 | ,894 |

Bu çerçevede oluşan güvenlik alt boyutunun kalan 4 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 9’deki $\alpha = 0,894$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 9. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,894 | 4 |

1. ve 6. maddeler silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 10’da sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin ankette çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 4 maddelik güvenlik alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 10. 1 ve 6. Maddeler Silindikten Sonra Güvenlik Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|--|--|--|---|
| güvenlik_2 | 13,6953 | 1,860 | ,689 | ,891 |
| güvenlik_3 | 13,7344 | 1,678 | ,868 | ,824 |
| güvenlik_4 | 13,7539 | 1,724 | ,779 | ,858 |
| güvenlik_5 | 13,7422 | 1,816 | ,729 | ,876 |

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,666$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 11. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,666 | 8 |

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 12’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 5. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmektedir.

Tablo 12. Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-------------|--|--|--|---|
| olanaklar_1 | 30,9570 | 6,010 | ,485 | ,609 |
| olanaklar_2 | 30,8711 | 6,262 | ,446 | ,621 |
| olanaklar_3 | 30,9180 | 6,421 | ,320 | ,645 |
| olanaklar_4 | 30,9258 | 6,273 | ,402 | ,628 |
| olanaklar_5 | 30,8633 | 6,997 | ,144 | ,678 |
| olanaklar_6 | 30,8672 | 6,084 | ,446 | ,617 |
| olanaklar_7 | 31,0313 | 6,313 | ,308 | ,648 |
| olanaklar_8 | 31,4648 | 4,563 | ,434 | ,637 |

Bu çerçevede oluşan olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunun kalan 7 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 13'deki $\alpha = 0,678$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 13. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,678 | 7 |

5. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 14'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 7 maddelik olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 14. 5. Maddenin Çıkarılmasıyla Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| olanaklar_1 | 26,4063 | 5,434 | ,490 | ,620 |
| olanaklar_2 | 26,3203 | 5,717 | ,432 | ,637 |
| olanaklar_3 | 26,3672 | 5,849 | ,315 | ,662 |
| olanaklar_4 | 26,3750 | 5,686 | ,406 | ,641 |
| olanaklar_6 | 26,3164 | 5,480 | ,461 | ,626 |
| olanaklar_7 | 26,4805 | 5,717 | ,312 | ,663 |
| olanaklar_8 | 26,9141 | 4,032 | ,440 | ,657 |

Yönetim Süreçlerine Katılım alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,899$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 15. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,899 | 6 |

Yönetim Süreçlerine Katılım alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkiler ise Tablo 16'da sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 1. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmektedir.

Tablo 16. Yönetim Süreçlerine Katılım Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-----------|--|--|--|---|
| yonetim_1 | 18,7344 | 19,294 | ,295 | ,929 |
| yonetim_2 | 19,2070 | 14,392 | ,865 | ,860 |
| yonetim_3 | 19,3203 | 14,470 | ,837 | ,864 |
| yonetim_4 | 19,6016 | 13,645 | ,788 | ,873 |
| yonetim_5 | 19,5000 | 14,204 | ,830 | ,865 |
| yonetim_6 | 19,5156 | 14,729 | ,735 | ,880 |

Bu çerçevede oluşan, yönetim süreçlerine katılım alt boyutunun kalan 5 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 17'deki $\alpha = 0,929$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 17. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,929 | 5 |

1. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 18'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 5 maddelik yönetim süreçlerine katılım alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 18. 1. Madde Çıkarıldıktan Sonra Yönetim Süreçlerine Katılım İklimi Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-----------|--|--|--|---|
| yonetim_2 | 14,7656 | 12,690 | ,868 | ,904 |
| yonetim_3 | 14,8789 | 12,805 | ,832 | ,910 |
| yonetim_4 | 15,1602 | 11,955 | ,795 | ,919 |
| yonetim_5 | 15,0586 | 12,416 | ,849 | ,907 |
| yonetim_6 | 15,0742 | 12,963 | ,743 | ,927 |

Öğrenci yönetimi alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,757$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 19. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,757 | 6 |

Öğrenci yönetimi alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 20’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 6 maddelik yönetim süreçlerine katılım alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 20. Öğrenci Yönetimi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| o_yonetimi_1 | 21,4453 | 6,468 | ,431 | ,741 |
| o_yonetimi_2 | 21,5898 | 5,749 | ,530 | ,715 |
| o_yonetimi_3 | 21,5977 | 6,351 | ,481 | ,726 |
| o_yonetimi_4 | 21,4453 | 6,068 | ,576 | ,699 |
| o_yonetimi_5 | 21,2578 | 6,482 | ,652 | ,690 |
| o_yonetimi_6 | 21,1992 | 7,454 | ,368 | ,752 |

Müfredat programı alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,575$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 21. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,575 | 6 |

Müfredat programı alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 22’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 2. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmektedir.

Tablo 22. Müfredat Programı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|--|--|--|---|
| müfredat_1 | 21,3711 | 4,470 | ,390 | ,493 |
| müfredat_2 | 21,0781 | 5,335 | ,188 | ,577 |
| müfredat_3 | 21,8672 | 3,512 | ,446 | ,461 |
| müfredat_4 | 21,2578 | 4,843 | ,244 | ,562 |
| müfredat_5 | 20,9492 | 5,146 | ,354 | ,523 |
| müfredat_6 | 20,9766 | 5,239 | ,311 | ,536 |

Bu çerçevede oluşan, müfredat programı alt boyutunun kalan 5 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 23'deki $\alpha = 0,677$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 23. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,677 | 5 |

2. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 24'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 5 maddelik müfredat programı alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 24. 2. Maddenin Çıkarılmasıyla Müfredat Programı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|--|--|--|---|
| müfredat_1 | 16,9492 | 3,719 | ,351 | ,513 |
| müfredat_3 | 17,4453 | 2,891 | ,389 | ,503 |
| müfredat_4 | 16,8359 | 3,840 | ,282 | ,552 |
| müfredat_5 | 16,5273 | 4,180 | ,387 | ,511 |
| müfredat_6 | 16,5547 | 4,248 | ,351 | ,525 |

Öğretim alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,314$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 25. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,314 | 6 |

Öğretim alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 26'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 1, 2, 3 ve 4. maddelerin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmektedir.

Tablo 26. Öğretim Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-----------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| öğretim_1 | 22,1680 | 2,305 | ,031 | ,355 |
| öğretim_2 | 22,4180 | 1,844 | ,198 | ,225 |
| öğretim_3 | 22,1523 | 2,357 | ,040 | ,342 |
| öğretim_4 | 22,3125 | 2,114 | ,157 | ,263 |
| öğretim_5 | 22,2148 | 2,091 | ,246 | ,207 |
| öğretim_6 | 22,1133 | 2,187 | ,196 | ,242 |

Bu çerçevede oluşan, öğretim alt boyutunun kalan 2 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 27'deki $\alpha = 0,812$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 27. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,812 | 2 |

1, 2, 3 ve 4. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 24'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 2 maddelik öğretim alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 28. 1., 2., 3., 4. Maddelerin Çıkarılmasıyla Öğretim Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-----------|--|--|--|---|
| öğretim_5 | 4,5625 | ,247 | ,684 | .(a) |
| öğretim_6 | 4,4609 | ,265 | ,684 | .(a) |

a: The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Başarı alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,232$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 29. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,232 | 6 |

Başarı alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 30'da sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 6 maddelik başarı alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 30. Başarı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|----------|--|--|--|---|
| basari_1 | 22,8086 | 1,693 | ,069 | ,224 |
| basari_2 | 22,9180 | 1,636 | ,083 | ,214 |
| basari_3 | 22,7852 | 1,581 | ,171 | ,146 |
| basari_4 | 22,8516 | 1,656 | ,054 | ,238 |
| basari_5 | 22,9688 | 1,583 | ,063 | ,235 |
| basari_6 | 22,8750 | 1,522 | ,164 | ,146 |

Moral alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,318$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 31. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,318 | 6 |

Moral alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 32’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 1, 2. ve 6. maddelerin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmektedir.

Tablo 32. Moral Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|---------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| moral_1 | 22,1523 | 2,663 | ,108 | ,302 |
| moral_2 | 21,9453 | 2,993 | -,036 | ,374 |
| moral_3 | 22,2422 | 2,286 | ,282 | ,176 |
| moral_4 | 22,5586 | 1,495 | ,322 | ,070 |
| moral_5 | 22,1016 | 2,656 | ,142 | ,281 |
| moral_6 | 22,1055 | 2,879 | ,019 | ,349 |

Bu çerçevede oluşan, moral alt boyutunun kalan 3 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 33’deki $\alpha = 0,486$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 33. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,486 | 3 |

1, 2 ve 6. maddeler silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 34’da sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 3 maddelik moral alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 34. 1., 2. Ve 6. Maddelerin Çıkarılmasıyla Moral Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|---------|--|--|--|---|
| moral_3 | 8,5820 | 1,421 | ,348 | ,339 |
| moral_4 | 8,8984 | ,719 | ,400 | ,253 |
| moral_5 | 8,4414 | 1,683 | ,248 | ,484 |

İnsan ilişkileri alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,305$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 35. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,305 | 6 |

İnsan ilişkileri alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 36’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 4. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmektedir.

Tablo 36. İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------------|--|--|--|---|
| insan ilişkileri_1 | 22,4063 | 2,250 | ,158 | ,252 |
| insan ilişkileri_2 | 22,7227 | 1,542 | ,234 | ,169 |
| insan ilişkileri_3 | 22,2891 | 2,426 | ,127 | ,275 |
| insan ilişkileri_4 | 22,3555 | 2,614 | ,002 | ,347 |
| insan ilişkileri_5 | 22,1797 | 2,477 | ,116 | ,282 |
| insan ilişkileri_6 | 22,3242 | 2,306 | ,182 | ,239 |

Bu çerçevede oluşan, insan ilişkileri alt boyutunun kalan 5 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 37'deki $\alpha = 0,347$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 37. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,347 | 5 |

4. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise tablo 38'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 5 maddelik insan ilişkileri alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 38. 4. Maddenin Çıkarılmasıyla İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| insan ilişkileri_1 | 17,9063 | 1,960 | ,190 | ,282 |
| insan ilişkileri_2 | 18,2227 | 1,303 | ,247 | ,226 |
| insan ilişkileri_3 | 17,7891 | 2,175 | ,132 | ,327 |
| insan ilişkileri_5 | 17,6797 | 2,234 | ,114 | ,338 |
| insan ilişkileri_6 | 17,8242 | 2,059 | ,188 | ,288 |

Veli toplum ilişkileri alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha=0,305$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 39. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,515 | 7 |

Veli toplum ilişkileri alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 36'da sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 2. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracak görülmektedir.

Tablo 40. Veli Toplum İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|--|--|--|---|
| V_toplum_1 | 25,9414 | 5,122 | ,238 | ,497 |
| V_toplum_2 | 24,8633 | 6,997 | ,096 | ,523 |
| V_toplum_3 | 25,5664 | 5,423 | ,291 | ,458 |
| V_toplum_4 | 25,2383 | 5,712 | ,353 | ,435 |
| V_toplum_5 | 25,0742 | 6,242 | ,362 | ,453 |
| V_toplum_6 | 25,8594 | 5,008 | ,314 | ,447 |
| V_toplum_7 | 25,0430 | 6,731 | ,170 | ,505 |

Bu çerçevede oluşan, veli toplum ilişkileri alt boyutunun kalan 6 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında Tablo 37'deki $\alpha = 0,523$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 41. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,523 | 6 |

2. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise tablo 42'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 6 maddelik veli toplum ilişkileri alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 42. 2. Maddenin Çıkarılmasıyla Veli Toplum İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|--|--|--|---|
| V_toplum_1 | 21,2070 | 4,643 | ,262 | ,495 |
| V_toplum_3 | 20,8320 | 5,081 | ,280 | ,473 |
| V_toplum_4 | 20,5039 | 5,380 | ,337 | ,450 |
| V_toplum_5 | 20,3398 | 5,857 | ,359 | ,462 |
| V_toplum_6 | 21,1250 | 4,635 | ,316 | ,455 |
| V_toplum_7 | 20,3086 | 6,340 | ,163 | ,520 |

Ölçeğin altboyutları içerisinde güvenilirliği olumsuz etkileyen Başarı, Moral, İnsan İlişkileri, Veli Toplum İlişkileri maddeleri çıkarılarak $\alpha=0,882$ yüksek bir genel güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 43. Güvenirlilik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,882 | 29 |

Ölçeği oluşturan boyutlardaki maddelerin ölçeğin genel güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 44'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 29 maddelik ölçeğin genel yapısı korunmuştur.

Tablo 44. Ölçeği Oluşturan Boyutlardaki Maddelerin Genel Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| güvenlik_2 | 119,1016 | 101,935 | ,276 | ,882 |
| güvenlik_3 | 119,1406 | 101,039 | ,367 | ,880 |
| güvenlik_4 | 119,1602 | 100,778 | ,378 | ,880 |
| güvenlik_5 | 119,1484 | 101,382 | ,331 | ,881 |
| olanaklar_1 | 119,2578 | 100,788 | ,348 | ,880 |
| olanaklar_2 | 119,1719 | 101,727 | ,295 | ,881 |
| olanaklar_3 | 119,2188 | 102,344 | ,205 | ,883 |
| olanaklar_4 | 119,2266 | 101,862 | ,261 | ,882 |
| olanaklar_6 | 119,1680 | 100,517 | ,368 | ,880 |
| olanaklar_7 | 119,3320 | 100,293 | ,351 | ,880 |
| olanaklar_8 | 119,7656 | 91,819 | ,596 | ,874 |
| yonetim_2 | 119,7461 | 91,508 | ,708 | ,871 |
| yonetim_3 | 119,8594 | 90,961 | ,730 | ,870 |
| yonetim_4 | 120,1406 | 88,686 | ,718 | ,870 |
| yonetim_5 | 120,0391 | 91,308 | ,672 | ,872 |
| yonetim_6 | 120,0547 | 91,942 | ,628 | ,873 |
| ö_yonetimi_1 | 119,4531 | 96,696 | ,490 | ,877 |
| ö_yonetimi_2 | 119,5977 | 94,602 | ,548 | ,876 |
| ö_yonetimi_3 | 119,6055 | 97,644 | ,438 | ,879 |
| ö_yonetimi_4 | 119,4531 | 98,155 | ,409 | ,879 |
| ö_yonetimi_5 | 119,2656 | 99,459 | ,429 | ,879 |
| ö_yonetimi_6 | 119,2070 | 100,855 | ,351 | ,880 |
| müfredat_1 | 119,5859 | 97,546 | ,452 | ,878 |
| müfredat_3 | 120,0820 | 93,911 | ,496 | ,877 |
| müfredat_4 | 119,4727 | 102,831 | ,093 | ,887 |
| müfredat_5 | 119,1641 | 102,036 | ,238 | ,882 |
| müfredat_6 | 119,1914 | 102,563 | ,188 | ,883 |
| öğretim_5 | 119,2539 | 101,900 | ,267 | ,882 |
| öğretim_6 | 119,1523 | 101,871 | ,281 | ,882 |

Öğrenci Öğrenme Anketi

Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 382 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkiye bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değeri hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği taktirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.

Bu çerçevede güvenlik alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha = 0,796$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 45. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,796 | 6 |

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 46’da sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 1. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmektedir.

Tablo 46. Güvenlik Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| güvenlik_1 | 22,1649 | 9,545 | ,375 | ,802 |
| güvenlik_2 | 22,1937 | 7,968 | ,563 | ,764 |
| güvenlik_3 | 21,8403 | 8,686 | ,612 | ,752 |
| güvenlik_4 | 21,7801 | 9,542 | ,571 | ,768 |
| güvenlik_5 | 21,9764 | 7,908 | ,660 | ,737 |
| güvenlik_6 | 22,1387 | 8,062 | ,576 | ,759 |

Bu çerçevede oluşan güvenlik alt boyutunun 5 maddesinin güvenilirlik analizi tekrar yapıldığında $\alpha = 0,802$ değeri elde edilmiştir.

Tablo 47. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,802 | 5 |

1. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 48’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 5 maddelik güvenlik alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 48. 1. Maddenin Çıkarılmasıyla Güvenlik Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| Güvenlik Boyutu | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| güvenlik_2 | 17,9398 | 6,246 | ,499 | ,798 |
| güvenlik_3 | 17,5864 | 6,605 | ,623 | ,755 |
| güvenlik_4 | 17,5262 | 7,368 | ,585 | ,775 |
| güvenlik_5 | 17,7225 | 5,870 | ,685 | ,731 |
| güvenlik_6 | 17,8848 | 5,966 | ,607 | ,758 |

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonucunda $\alpha=0,855$ güvenirlilik değeri elde edilmiştir.

Tablo 49. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,855 | 8 |

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 50’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 8 maddelik olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 50. Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-------------|--|--|--|---|
| olanaklar_1 | 29,3508 | 22,228 | ,546 | ,845 |
| olanaklar_2 | 28,8613 | 23,149 | ,580 | ,840 |
| olanaklar_3 | 28,7984 | 22,697 | ,605 | ,837 |
| olanaklar_4 | 28,6309 | 24,024 | ,605 | ,840 |
| olanaklar_5 | 28,8796 | 23,277 | ,625 | ,837 |
| olanaklar_6 | 29,1492 | 21,009 | ,673 | ,828 |
| olanaklar_7 | 28,9948 | 20,945 | ,669 | ,829 |
| olanaklar_8 | 29,4162 | 21,425 | ,552 | ,846 |

Öğrenci yönetimi alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonucunda $\alpha=0,859$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 51. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,859 | 6 |

Öğrenci yönetimi alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 52’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 6 maddelik öğrenci yönetimi boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 52. Öğrenci Yönetimi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------|--|--|--|---|
| o_yonetimi_1 | 18,3953 | 16,303 | ,519 | ,857 |
| o_yonetimi_2 | 18,9948 | 15,417 | ,634 | ,838 |
| o_yonetimi_3 | 18,6963 | 13,141 | ,760 | ,813 |
| o_yonetimi_4 | 19,0733 | 14,163 | ,749 | ,816 |
| o_yonetimi_5 | 18,5157 | 14,886 | ,681 | ,829 |
| o_yonetimi_6 | 18,5628 | 15,811 | ,556 | ,851 |

Müfredat programı alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonucunda $\alpha=0,814$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 53. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,814 | 6 |

Müfredat programı alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 54’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 6. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmüştür.

Tablo 54. Müfredat Programı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| müfredat_1 | 20,8613 | 10,146 | ,566 | ,790 |
| müfredat_2 | 20,9686 | 10,004 | ,675 | ,762 |
| müfredat_3 | 21,0183 | 11,157 | ,563 | ,788 |
| müfredat_4 | 20,9686 | 10,078 | ,669 | ,763 |
| müfredat_5 | 20,8351 | 11,004 | ,584 | ,784 |
| müfredat_6 | 20,5314 | 12,370 | ,411 | ,816 |

Bu çerçevede ölçeğin yeniden güvenilirlik analizi Tablo 55’de yapılmıştır ve $\alpha=0,816$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 55. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,816 | 5 |

6. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 56’da sunulmuştur. Yeni oluşan tablonun madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 5 maddelik müfredat programı alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 56. 6. Maddenin Çıkarılmasıyla Müfredat Programı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|------------|--|--|--|---|
| müfredat_1 | 16,3560 | 7,868 | ,585 | ,789 |
| müfredat_2 | 16,4634 | 7,761 | ,697 | ,752 |
| müfredat_3 | 16,5131 | 8,823 | ,576 | ,789 |
| müfredat_4 | 16,4634 | 7,940 | ,664 | ,762 |
| müfredat_5 | 16,3298 | 9,014 | ,522 | ,804 |

Öğretim alt boyutu iç tutarlılığının incelenmesi sonucunda $\alpha=0,834$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 57. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,834 | 6 |

Öğretim alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 58'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin ankette çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 6 maddelik öğretim alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 58. Öğretim Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|-----------|--|--|--|---|
| öğretim_1 | 20,3508 | 11,719 | ,556 | ,817 |
| öğretim_2 | 20,4005 | 10,493 | ,697 | ,787 |
| öğretim_3 | 20,7513 | 10,906 | ,657 | ,796 |
| öğretim_4 | 20,2304 | 11,905 | ,647 | ,801 |
| öğretim_5 | 20,3979 | 12,009 | ,594 | ,810 |
| öğretim_6 | 20,3298 | 12,342 | ,504 | ,826 |

Başarı alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonucunda $\alpha=0,819$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 59. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,819 | 5 |

Başarı alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 60'da sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 5. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmüştür.

Tablo 60. Başarı Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|----------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| basari_1 | 16,0393 | 8,930 | ,563 | ,799 |
| basari_2 | 16,2853 | 7,711 | ,716 | ,753 |
| basari_3 | 16,2068 | 7,813 | ,705 | ,757 |
| basari_4 | 16,2958 | 8,125 | ,668 | ,769 |
| basari_5 | 16,5969 | 7,275 | ,500 | ,841 |

Bu çerçevede ölçeğin yeniden güvenilirlik analizi Tablo 61'de yapılmıştır ve $\alpha=0,816$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 61. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,841 | 4 |

5. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 62'de sunulmuştur. Yeni oluşan tablonun madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 4 maddelik başarı alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 62. 5. Madde Silindikten Sonra Başarı İklimi Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|----------|--|--|--|---|
| basari_1 | 12,2801 | 4,769 | ,620 | ,822 |
| basari_2 | 12,5262 | 3,846 | ,786 | ,746 |
| basari_3 | 12,4476 | 3,954 | ,762 | ,758 |
| basari_4 | 12,5366 | 4,669 | ,547 | ,852 |

Moral alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonucunda $\alpha=0,689$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 63. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,689 | 6 |

Moral i alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 64'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 6 maddelik moral alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 64. Moral İklimi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|---------|--|--|--|---|
| moral_1 | 20,9660 | 5,687 | ,499 | ,619 |
| moral_2 | 20,5864 | 6,842 | ,479 | ,644 |
| moral_3 | 21,4948 | 5,489 | ,424 | ,655 |
| moral_4 | 20,8482 | 6,733 | ,371 | ,663 |
| moral_5 | 20,9791 | 5,548 | ,472 | ,631 |
| moral_6 | 20,6361 | 7,119 | ,352 | ,671 |

İnsan ilişkileri alt boyutunun iç tutarlılığının incelenmesi sonucunda $\alpha=0,650$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 65. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,650 | 6 |

İnsan ilişkileri alt boyutunu oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 66'de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 4. maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı görülmüştür.

Tablo 66. İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| insan ilişkileri_1 | 21,0628 | 5,560 | ,455 | ,582 |
| insan ilişkileri_2 | 21,1623 | 4,808 | ,623 | ,490 |
| insan ilişkileri_3 | 20,7408 | 6,245 | ,484 | ,567 |
| insan ilişkileri_4 | 20,3508 | 8,186 | ,168 | ,668 |
| insan ilişkileri_5 | 20,2670 | 7,950 | ,334 | ,631 |
| insan ilişkileri_6 | 20,2382 | 8,072 | ,262 | ,645 |

Bu çerçevede ölçeğin yeniden güvenilirlik analizi Tablo 71'de yapılmıştır ve $\alpha=0,668$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 67. Güvenirlik Analizi

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,668 | 5 |

4. madde silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 67'de sunulmuştur. Yeni oluşan tablonun madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 6. maddenin anketten çıkarılmasıyla güvenilirliğin artacağı görülmüştür.

Tablo 68. 4. Madde Çıkarıldıktan Sonra İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------------|--|--|--|---|
| insan ilişkileri_1 | 16,6492 | 4,638 | ,488 | ,589 |
| insan ilişkileri_2 | 16,7487 | 4,047 | ,633 | ,495 |
| insan ilişkileri_3 | 16,3272 | 5,412 | ,486 | ,586 |
| insan ilişkileri_5 | 15,8534 | 7,097 | ,309 | ,665 |
| insan ilişkileri_6 | 15,8246 | 7,179 | ,251 | ,678 |

Bu çerçevede ölçeğin yeniden güvenilirlik analizi Tablo 69’da yapılmıştır ve $\alpha=0,678$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 69. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,678 | 4 |

4. ve 6. maddeler silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 70’de sunulmuştur. Yeni oluşan tablonun madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 5. maddenin ankette çıkarılmasıyla güvenilirliğin artacağı görülmüştür.

Tablo 70. 4. ve 6. Maddeler Çıkarıldıktan Sonra İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------------|--|--|--|---|
| insan ilişkileri_1 | 12,1230 | 3,714 | ,526 | ,570 |
| insan ilişkileri_2 | 12,2225 | 3,244 | ,657 | ,456 |
| insan ilişkileri_3 | 11,8010 | 4,532 | ,497 | ,591 |
| insan ilişkileri_5 | 11,3272 | 6,394 | ,207 | ,733 |

Bu çerçevede ölçeğin yeniden güvenilirlik analizi Tablo 71’de yapılmıştır ve $\alpha=0,733$ güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 71. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,733 | 3 |

4., 5. ve 6. maddeler silindikten sonra ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 72’de sunulmuştur. Yeni oluşan tablonun madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 3 maddelik insan ilişkileri alt boyutu anket yapısı korunmuştur.

Tablo 72. 4., 5. ve 6. Maddeler Çıkarıldığında İnsan İlişkileri Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------------|--|--|--|---|
| insan ilişkileri_1 | 7,6257 | 3,117 | ,526 | ,686 |
| insan ilişkileri_2 | 7,7251 | 2,620 | ,687 | ,472 |
| insan ilişkileri_3 | 7,3037 | 3,929 | ,482 | ,731 |

Ölçeğin altboyutları içerisinde güvenilirliği olumsuz etkileyen maddeler çıkarılarak $\alpha=0,892$ yüksek bir genel güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 73. Güvenirlik Analizi

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,892 | 43 |

Ölçeği oluşturan boyutlardaki maddelerin ölçeğin genel güvenilirlik düzeyine etkileri Tablo 74’de sunulmuştur. Tablonun, madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüştür. Bu çerçevede 43 maddelik ölçeğin genel yapısı korunmuştur.

Tablo 74. Ölçeği Oluşturan Boyutlardaki Maddelerin Genel Güvenilirliğe Etkileri

| | madde silindiğinde Ölçek Ortalaması | madde silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu | madde silindiğinde Cronbach Alfa |
|--------------------|--|--|--|---|
| güvenlik_2 | 171,5916 | 266,379 | ,236 | ,892 |
| güvenlik_3 | 171,2382 | 265,400 | ,359 | ,890 |
| güvenlik_4 | 171,1780 | 267,086 | ,382 | ,890 |
| güvenlik_5 | 171,3743 | 263,269 | ,374 | ,890 |
| güvenlik_6 | 171,5366 | 262,837 | ,368 | ,890 |
| olanaklar_1 | 172,0131 | 259,378 | ,429 | ,889 |
| olanaklar_2 | 171,5236 | 263,316 | ,387 | ,890 |
| olanaklar_3 | 171,4607 | 263,698 | ,353 | ,890 |
| olanaklar_4 | 171,2932 | 265,478 | ,387 | ,890 |
| olanaklar_5 | 171,5419 | 262,648 | ,451 | ,889 |
| olanaklar_6 | 171,8115 | 257,245 | ,484 | ,888 |
| olanaklar_7 | 171,6571 | 256,084 | ,512 | ,888 |
| olanaklar_8 | 172,0785 | 256,886 | ,448 | ,889 |
| o_yonetimi_1 | 171,7644 | 260,039 | ,470 | ,888 |
| o_yonetimi_2 | 172,3639 | 258,516 | ,508 | ,888 |
| o_yonetimi_3 | 172,0654 | 254,319 | ,510 | ,888 |
| o_yonetimi_4 | 172,4424 | 257,885 | ,481 | ,888 |
| o_yonetimi_5 | 171,8848 | 260,527 | ,420 | ,889 |
| o_yonetimi_6 | 171,9319 | 261,134 | ,409 | ,889 |
| müfredat_1 | 171,6414 | 260,357 | ,393 | ,890 |
| müfredat_2 | 171,7487 | 260,845 | ,419 | ,889 |
| müfredat_3 | 171,7984 | 264,875 | ,335 | ,890 |
| müfredat_4 | 171,7487 | 261,863 | ,389 | ,890 |
| müfredat_5 | 171,6152 | 262,983 | ,400 | ,889 |
| öğretim_1 | 171,6754 | 260,041 | ,459 | ,889 |
| öğretim_2 | 171,7251 | 258,914 | ,450 | ,889 |
| öğretim_3 | 172,0759 | 263,220 | ,330 | ,891 |
| öğretim_4 | 171,5550 | 264,053 | ,383 | ,890 |
| öğretim_5 | 171,7225 | 264,201 | ,362 | ,890 |
| öğretim_6 | 171,6545 | 264,594 | ,335 | ,890 |
| basari_1 | 171,5000 | 265,122 | ,379 | ,890 |
| basari_2 | 171,7461 | 264,274 | ,341 | ,890 |
| basari_3 | 171,6675 | 264,747 | ,330 | ,890 |
| basari_4 | 171,7565 | 264,746 | ,347 | ,890 |
| moral_1 | 171,6806 | 264,207 | ,349 | ,890 |
| moral_2 | 171,3010 | 269,040 | ,306 | ,891 |
| moral_3 | 172,2094 | 267,772 | ,181 | ,893 |
| moral_4 | 171,5628 | 268,688 | ,254 | ,891 |
| moral_5 | 171,6937 | 266,455 | ,244 | ,892 |
| moral_6 | 171,3508 | 269,441 | ,273 | ,891 |
| insan ilişkileri_1 | 172,1152 | 261,000 | ,348 | ,890 |
| insan ilişkileri_2 | 172,2147 | 258,899 | ,400 | ,890 |
| insan ilişkileri_3 | 171,7932 | 263,912 | ,348 | ,890 |

BÖLÜM 3

BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Araştırmanın Bulguları

3.1.1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 75. Örneklem Grubunun Görevlerine Göre Dağılımı

| Görev | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|----------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Yönetici | 6 | 7,69 | 9 | 5,06 | 15 | 5,86 |
| Öğretmen | 72 | 92,31 | 169 | 94,94 | 241 | 94,14 |
| Toplam | 78 | 100,00 | 178 | 100,00 | 256 | 100,00 |

Örneklem grubunun görevlerine göre dağılımı Tablo 75’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ve IB programına dahil olanların 6’sı (%7,69) yönetici, 72’si (%92,31) öğretmenlerden oluşmuştur. Genel program kapsamındakilerin ise, 9’u (%5,06) yönetici, 169’u (%94,94) öğretmen olarak görevlidirler. Tüm örneklem grubunun ise 15’i (%5,86) yönetici, 241’i (%94,14) öğretmendir.

Tablo 76. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| Cinsiyet | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|----------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Kadın | 51 | 65,38 | 123 | 69,10 | 174 | 67,97 |
| Erkek | 27 | 34,62 | 55 | 30,90 | 82 | 32,03 |
| Toplam | 78 | 100,00 | 178 | 100,00 | 256 | 100,00 |

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 76’da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan IB diploma programı dahilindeki öğretmenlerin, 51’i (%65,38) kadın, 27’si (%34,62) erkek, Genel program dahilindeki öğretmenlerin ise 123’ü (%69,10) kadın, 55’i (%30,90) erkektir. Toplam örneklem grubunun ise 174’ü (%67,97) kadın, 82’si (%32,03) erkektir.

Tablo 77. Örneklem Grubunun Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı

| Meslek | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|--------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| 1-5 | 49 | 64,47 | 90 | 50,56 | 139 | 54,72 |
| 6+ | 27 | 35,53 | 88 | 49,44 | 115 | 45,28 |
| Toplam | 76 | 100,00 | 178 | 100,00 | 254 | 100,00 |

Örneklem grubunun meslekteki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 77’de incelenmiştir. Buna göre IB diploma programı dahilinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 49’u (%64,47) mesleklerinde 1-5 arası yıl kıdeme, 27’si (%35,53) 6 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Genel program dahilindeki öğretmenlerin ise, 90’ı (%50,56) 1-5 arası, 88’i (%49,44) 6 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Tüm örneklem grubunun dağılımı ise, 139 kişi (%54,73) 1-5 yıl arası, 115 kişi (%45,28) 6 yıl ve üzeri şeklinde olmuştur.

Tablo 78. Örneklem Grubunun Okul Kıdemlerine Göre Dağılımı

| Okul Kıdemi | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|-------------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| 1-5 | 67 | 85,90 | 151 | 84,83 | 218 | 85,16 |
| 6+ | 11 | 14,10 | 27 | 15,17 | 38 | 14,84 |
| Toplam | 78 | 100,00 | 178 | 100,00 | 256 | 100,00 |

Örneklem grubunun okul kıdemlerine göre dağılımı Tablo 78’de incelenmiştir. Buna göre IB diploma programı dahilinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 67’si (%85,90) okullarında 1-5 arası yıl kıdeme, 11’i (%14,10) 6 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Genel program dahilindeki öğretmenlerin ise, 151’i (%84,83) 1-5 arası, 27’si (%15,17) 6 yıl ve üzeri okul kıdemine sahiptir. Tüm örneklem grubunun okul kıdemi dağılımı ise, 218 kişi (%85,16) 1-5 yıl arası, 38 kişi (%14,84) 6 yıl ve üzeri şeklinde olmuştur.

Tablo 79. Örneklem Grubunun Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

| Eğitim Düzeyi | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|---------------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Lisans | 72 | 92,31 | 170 | 95,51 | 242 | 94,53 |
| L. Üstü | 6 | 7,69 | 8 | 4,49 | 14 | 5,47 |
| Toplam | 78 | 100,00 | 178 | 100,00 | 256 | 100,00 |

Örneklem grubunun eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 79’da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden IB diploma programında olanların eğitim düzeyleri 72’si (%92,31) lisans, 6’sı (%7,69) lisans

üstü şeklindedir. Genel programda olanların 170'i (95,51) lisans, 8'i (%4,49) lisans üstü eğitim düzeyindedir. Tüm örneklem grubunun ise 242'sinin (%94,53) eğitim düzeyi lisans, 14'ünün (%5,47) eğitim düzeyi lisans üstüdür.

Tablo 80. Örneklem Grubunun IB Programındaki Yılına Göre Dağılımı

| | | Frekans | Yüzde % |
|---------|---------|---------|---------|
| Geçerli | 1-3 yıl | 75 | 96,15 |
| | 4-6 yıl | 3 | 3,85 |
| Toplam | | 256 | 100,0 |

Örneklem grubunun IB öğretmenliğini yapma yılına göre dağılımı Tablo 80'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden IB diploma programında olanların, 75'inin (%96,15) 1-3 yıldır, 3'ünün (%3,85) 4-6 yıldır IB öğretmenliğini yaptığı görülmektedir. Genel programdaki öğretmenler bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 81. Örneklem Grubunun Yabancı Dil Düzeylerine Göre Dağılımı

| Y. Dil Düzeyi | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|---------------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Hiç | 0 | 0,00 | 18 | 10,11 | 18 | 7,03 |
| Orta | 0 | 0,00 | 81 | 45,51 | 81 | 31,64 |
| İyi | 38 | 48,72 | 55 | 30,90 | 93 | 36,33 |
| Çok İyi | 40 | 51,28 | 24 | 13,48 | 64 | 25,00 |
| Toplam | 78 | 100,00 | 178 | 100,00 | 256 | 100,00 |

Örneklem grubunun yabancı dil düzeylerine göre dağılımı Tablo 81'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden IB diploma programında olanları yabancı dil düzeylerini 38'i (%48,72) İyi, 40'ı (%51,28) Çok İyi olarak belirtmişlerdir. Genel programdaki öğretmenlerin ise 18'i (%10,11) yabancı dil bilmediği, 81'i (%45,51) orta, 55'i (%30,90) iyi, 24'ü (%13,48) çok iyi derecede yabancı dil bilgisinin olduğu görülmektedir. Tüm örneklem grubunun yabancı düzeyleri ise, 18'i (%7,03) hiç bilmiyor, 81'i (%31,64) orta derecede, 93'ü (%36,33) iyi derecede, 64'ü (25,00) çok iyi derecede olarak görülmektedir.

Tablo 82. Örneklem Grubunun Okulların IB Deneyimine Göre Dağılımı

| Okulun IB Deneyimi | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|--------------------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| 1-5 | 31 | 39,74 | 76 | 42,70 | 107 | 41,80 |
| 6-10 | 17 | 21,79 | 39 | 21,91 | 56 | 21,88 |
| 11-15 | 30 | 38,46 | 63 | 35,39 | 93 | 36,33 |
| Toplam | 78 | 100,00 | 178 | 100,00 | 256 | 100,00 |

Örneklem grubunun okullarının IB deneyimine göre dağılımı Tablo 82’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden IB programına dahil olanların 31’i (%39,74) IB deneyimi 1-5 yıl arasındaki okullarda, 17’si (%21,79) deneyimi 6-10 yıl arası olan okullarda, 30’u (%38,46) 11-15 yıl deneyimi olan okullarda çalışmaktadırlar. Genel program içerisindeki öğretmenlerin 76’sı (%42,70) IB deneyimi 1-5 yıl arasındaki okullarda, 39’u (%21,91) deneyimi 6-10 yıl arası olan okullarda, 63’ü (%35,39) 11-15 yıl deneyimi olan okullarda çalışmaktadırlar. Tüm öğretmenlerin dağılımı ise, 107’si (%41,80) deneyimi 1-5 yıl arasındaki, 56’sı (%21,88) deneyimi 6-10 yıl arası olan, 93’ü (%36,33) 11-15 yıl deneyimi olan okullarda şeklinde olmuştur.

Tablo 83. Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okulların Eğitim Türlerinin Dağılımı

| | | Frekans | Yüzde (%) |
|---------|---------------|---------|-----------|
| Geçerli | IB Programı | 78 | 30,5 |
| | Genel Öğretim | 178 | 69,5 |
| | Toplam | 256 | 100,0 |

Örneklem grubunun görev yaptığı okulların eğitim türlerinin dağılımı Tablo 83’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 78’i (%30,5) okullarında IB eğitimi, 178’i (%69,5) genel eğitim verilmektedir.

Tablo 84. Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okulların IB Deneyimleri

| | Sıklık | Yüzde |
|-------------|--------|-------|
| 1-5 yıl | 78 | 31,5 |
| 6-10 yıl | 56 | 21,9 |
| 11 ve üzeri | 122 | 47,6 |
| Toplam | 256 | 100,0 |

Tablo 85. Örneklem Grubunun Yeni Teknolojileri Kullanma Düzeyleri

| Yüksek Teknoloji | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|------------------|-------------|-----------|---------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Frekans | Yüzde (%) | Frekans | Yüzde (%) | Frekans | Yüzde (%) |
| Hiç | 3 | 3,85 | 25 | 14,04 | 28 | 10,94 |
| Orta | 48 | 61,54 | 122 | 68,54 | 170 | 66,41 |
| İleri | 27 | 34,62 | 31 | 17,42 | 58 | 22,66 |
| Toplam | 78 | 100,00 | 178 | 100,00 | 256 | 100,00 |

Örneklem grubunun yeni teknolojileri kullanma düzeyleri Tablo 85’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan IB diploma programı kapsamındaki öğretmenler yeni teknolojileri kullanma düzeylerini 3’ü (%3,85) Hiç, 48’i (%61,54) Orta, 27’si (%34,62) Yüksek olarak nitelendirmişlerdir. Genel Program dahilindeki öğretmenlerin ise, 25’i (%14,04) yeni teknolojileri hiç kullanamadıklarını, 122’si (%68,54) Orta düzeyde kullandıklarını, 31’i (%17,42) ileri düzeyde kullanabildiklerini ifade etmiştir. Tüm örneklem grubunda ise toplam 28’i (%10,94) yeni teknolojileri hiç kullanmamakta, 170’i (%66,41) orta düzeyde ve 58’i (%22,66) ileri düzeyde yeni teknolojileri kullanmaktadır.

3.1.2. Öğretmenlerin Öğrenme İklimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 86. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Ortalamaları

| | N | Min. | Max. | Ort | S.s |
|-------------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Genel | 256 | 3,103 | 4,966 | 4,308 | 0,353 |
| Güvenlik | 256 | 3,750 | 5,000 | 4,577 | 0,436 |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | 256 | 3,286 | 5,000 | 4,409 | 0,378 |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | 256 | 1,000 | 5,000 | 3,747 | 0,878 |
| Öğrenci Yönetimi | 256 | 2,500 | 5,000 | 4,285 | 0,495 |
| Müfredat Programı | 256 | 2,800 | 5,000 | 4,416 | 0,462 |
| Öğretim | 256 | 3,500 | 5,000 | 4,412 | 0,464 |

Tablo 86’da araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi alt boyutları ortalamaları incelendiğinde, güvenlik iklimi alt boyutunun ortalamasının en yüksek, yönetim süreçlerine katılım iklimi alt boyutununkinin ise en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 87. Öğretmenlerin Öğrenme İklimleri ile Program Türleri Arasındaki İlişkiler

| Alt Boyut | Grup | N | Ort | S.s | T | P |
|-------------------------------|----------------|-----|-------|-------|-------|--------------|
| Genel Öğretim Tutumu iklimi | IB Programı | 78 | 4,371 | 0,404 | - | 0,835 |
| | Genel Programı | 178 | 4,284 | 0,330 | 0,208 | |
| Güvenlik | IB Programı | 78 | 4,583 | 0,459 | 0,150 | 0,881 |
| | Genel Programı | 178 | 4,574 | 0,427 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | IB Programı | 78 | 4,399 | 0,498 | - | 0,785 |
| | Genel Programı | 178 | 4,413 | 0,313 | 0,273 | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | IB Programı | 78 | 3,810 | 0,925 | 0,764 | 0,446 |
| | Genel Programı | 178 | 3,719 | 0,858 | | |
| Öğrenci Yönetimi | IB Programı | 78 | 4,246 | 0,608 | - | 0,408 |
| | Genel Programı | 178 | 4,301 | 0,437 | 0,829 | |
| Müfredat Programı | IB Programı | 78 | 4,661 | 0,522 | 2,712 | 0,009 |
| | Genel Programı | 178 | 4,391 | 0,433 | | |
| Öğretim | IB Programı | 78 | 4,526 | 0,476 | 0,317 | 0,751 |
| | Genel Programı | 178 | 4,306 | 0,460 | | |

Tablo 87’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi alt boyut puanlarının program türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,208$; $p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının eğitim türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,150$; $p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının eğitim türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,273$; $p>0,05$).

Yönetim süreçlerine katılım alt boyutu puanlarının eğitim türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,764$; $p>0,05$).

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının eğitim türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,829$; $p>0,05$).

Müfredat programı alt boyutu puanlarının eğitim türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Müfredattan oluşan olumlu iklim IB eğitimi veren öğretmenlerde genel eğitim veren öğretmenlere göre yüksektir. ($t=2,712$; $p<0,05$)

Öğretim alt boyutu puanlarının eğitim türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,317$; $p>0,05$).

3.1.3. Öğretmenlerin Öğrenme Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmalarına İlişkin Bulgular

Tablo 88. Öğretmenlerin Öğrenme İklimli Alt Boyutları ile Görevleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|-------------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|--------------|
| Genel | Yönetici | 15 | 4,589 | 0,149 | 3,735 | 0,000 |
| | Öğretmen | 241 | 4,246 | 0,353 | | |
| Güvenlik | Yönetici | 15 | 4,800 | 0,368 | 2,054 | 0,041 |
| | Öğretmen | 241 | 4,563 | 0,436 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | Yönetici | 15 | 4,667 | 0,322 | 2,756 | 0,006 |
| | Öğretmen | 241 | 4,393 | 0,376 | | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | Yönetici | 15 | 4,453 | 0,417 | 3,270 | 0,001 |
| | Öğretmen | 241 | 3,703 | 0,881 | | |
| Öğrenci Yönetimi | Yönetici | 15 | 4,611 | 0,265 | 2,664 | 0,008 |
| | Öğretmen | 241 | 4,264 | 0,499 | | |
| Müfredat Programı | Yönetici | 15 | 4,400 | 0,524 | 1,598 | 0,111 |
| | Öğretmen | 241 | 4,204 | 0,457 | | |
| Öğretim | Yönetici | 15 | 4,633 | 0,399 | 1,046 | 0,297 |
| | Öğretmen | 241 | 4,504 | 0,468 | | |

Tablo 88’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğrenme iklimi alt boyut puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,735$; $p<0,05$). Buna göre, yöneticilerin öğrenim iklimi ortalaması, öğretmenlerin öğrenme iklimi ortalamasından yüksektir.

Güvenlik alt boyut puanlarının görev değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=2,054$; $p<0,05$). Buna göre, yöneticilerin güvenlik alt boyutu ortalaması, öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalamasından yüksektir.

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,756$; $p<0,05$). Buna göre, yöneticilerin olanak, kaynak ve çevre iklimi alt boyutu ortalaması, öğretmenlerin olanak, kaynak ve çevre alt boyutu ortalamasından yüksektir.

Yönetim süreçlerine katılım alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,270$; $p<0,05$). Buna göre, yöneticilerin yönetim süreçlerine katılımı alt boyut ortalaması, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımı alt boyut ortalaması yüksektir.

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,664$; $p<0,05$). Buna göre, yöneticilerin öğrenci yönetimi alt boyutu ortalaması, öğretmenlerin öğrenci yönetimi alt boyutu ortalamasından yüksektir.

Müfredat programı alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,598$; $p>0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,046$; $p>0,05$).

Tablo 89. Öğretmenlerin Öğrenme İklimleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|-------------------------------|-------------|----------|------------|------------|----------|----------|
| Genel Öğrenme İklimi | Kadin | 174 | 4,255 | 0,350 | -0,750 | 0,454 |
| | Erkek | 82 | 4,290 | 0,362 | | |
| Güvenlik | Kadin | 174 | 4,545 | 0,437 | -1,751 | 0,081 |
| | Erkek | 82 | 4,646 | 0,428 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | Kadin | 174 | 4,398 | 0,384 | -0,668 | 0,505 |
| | Erkek | 82 | 4,432 | 0,365 | | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | Kadin | 174 | 3,715 | 0,873 | -0,847 | 0,398 |
| | Erkek | 82 | 3,815 | 0,892 | | |
| Öğrenci Yönetimi | Kadin | 174 | 4,284 | 0,511 | -0,001 | 0,999 |
| | Erkek | 82 | 4,285 | 0,463 | | |
| Müfredat Programı | Kadin | 174 | 4,223 | 0,455 | 0,371 | 0,711 |
| | Erkek | 82 | 4,200 | 0,479 | | |
| Öğretim | Kadin | 174 | 4,511 | 0,465 | -0,011 | 0,991 |
| | Erkek | 82 | 4,512 | 0,465 | | |

Tablo 89’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,750$; $p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,751$; $p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,668$; $p>0,05$).

Yönetim süreçlerine katılım alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,847$; $p>0,05$).

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,001$; $p>0,05$).

Müfredat programı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,371$; $p>0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,011$; $p>0,05$).

Tablo 90. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutu ile Meslekteki Kıdemleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|-------------------------------|---------------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Genel Öğretim Tutumu | 1-5 yıl | 139 | 4,284 | 0,336 | 0,865 | 0,388 |
| | 6 yıl ve üstü | 117 | 4,245 | 0,373 | | |
| Güvenlik | 1-5 yıl | 139 | 4,603 | 0,428 | 1,015 | 0,311 |
| | 6 yıl ve üstü | 117 | 4,547 | 0,445 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | 1-5 yıl | 139 | 4,432 | 0,370 | 1,044 | 0,298 |
| | 6 yıl ve üstü | 117 | 4,382 | 0,387 | | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | 1-5 yıl | 139 | 3,771 | 0,856 | 0,483 | 0,630 |
| | 6 yıl ve üstü | 117 | 3,718 | 0,908 | | |
| Öğrenci Yönetimi | 1-5 yıl | 139 | 4,277 | 0,509 | -0,265 | 0,792 |
| | 6 yıl ve üstü | 117 | 4,293 | 0,481 | | |
| Müfredat Programı | 1-5 yıl | 139 | 4,247 | 0,447 | 1,204 | 0,230 |
| | 6 yıl ve üstü | 117 | 4,178 | 0,478 | | |
| Öğretim | 1-5 yıl | 139 | 4,518 | 0,472 | 0,235 | 0,814 |
| | 6 yıl ve üstü | 117 | 4,504 | 0,457 | | |

Tablo 90’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi puanının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,865$; $p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,015$; $p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,044$; $p>0,05$).

Yönetim süreçlerine katılım alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,483$; $p>0,05$).

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,265$; $p>0,05$).

Müfredat programı alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,204$; $p>0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,235$; $p>0,05$).

Tablo 91. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Okul Kıdemleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|-------------------------------|----------|-----|-------|-------|--------|--------------|
| Öğrenme İklimi | 1-5 yıl | 218 | 4,250 | 0,345 | -1,772 | 0,078 |
| | 6-15 yıl | 38 | 4,359 | 0,388 | | |
| Güvenlik | 1-5 yıl | 218 | 4,561 | 0,436 | -1,443 | 0,150 |
| | 6-15 yıl | 38 | 4,671 | 0,428 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | 1-5 yıl | 218 | 4,387 | 0,365 | -2,291 | 0,023 |
| | 6-15 yıl | 38 | 4,538 | 0,427 | | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | 1-5 yıl | 218 | 3,719 | 0,859 | -1,205 | 0,229 |
| | 6-15 yıl | 38 | 3,905 | 0,980 | | |
| Öğrenci Yönetimi | 1-5 yıl | 218 | 4,271 | 0,493 | -1,014 | 0,312 |
| | 6-15 yıl | 38 | 4,360 | 0,507 | | |
| Müfredat Programı | 1-5 yıl | 218 | 4,219 | 0,461 | 0,302 | 0,763 |
| | 6-15 yıl | 38 | 4,195 | 0,475 | | |
| Öğretim | 1-5 yıl | 218 | 4,486 | 0,468 | -2,118 | 0,035 |
| | 6-15 yıl | 38 | 4,658 | 0,421 | | |

Tablo 91’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi puanı okul kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,772$; $p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının okul kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,443; p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının okul kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=-2,291; p<0,05$). Buna göre, okul kıdemi 6-15 yıl arası olan öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalaması, okul kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalaması yüksektir.

Yönetim süreçlerine katılım alt boyutu puanlarının okul kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,205; p>0,05$).

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının okul kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,014; p>0,05$).

Müfredat programı iklimi alt boyutu puanlarının okul kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,302; p>0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının okul kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,118; p<0,05$). Buna göre, okul kıdemi 6-15 yıl arası olan öğretmenlerin öğretim alt boyut ortalaması, okul kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin öğretim boyutu ortalamasından yüksektir.

Tablo 92. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|-------------------------------|-------------|----------|------------|------------|----------|----------|
| Öğrenme İklimi | Lisans | 242 | 4,258 | 0,352 | -1,533 | 0,126 |
| | Lisans Üstü | 14 | 4,406 | 0,356 | | |
| Güvenlik | Lisans | 242 | 4,581 | 0,435 | 0,523 | 0,601 |
| | Lisans Üstü | 14 | 4,518 | 0,465 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | Lisans | 242 | 4,409 | 0,375 | 0,009 | 0,993 |
| | Lisans Üstü | 14 | 4,408 | 0,441 | | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | Lisans | 242 | 3,722 | 0,877 | -1,869 | 0,063 |
| | Lisans Üstü | 14 | 4,171 | 0,818 | | |
| Öğrenci Yönetimi | Lisans | 242 | 4,271 | 0,499 | -1,775 | 0,077 |
| | Lisans Üstü | 14 | 4,512 | 0,361 | | |
| Müfredat Programı | Lisans | 242 | 4,206 | 0,463 | -1,420 | 0,157 |
| | Lisans Üstü | 14 | 4,386 | 0,433 | | |
| Öğretim | Lisans | 242 | 4,512 | 0,467 | 0,097 | 0,923 |
| | Lisans Üstü | 14 | 4,500 | 0,439 | | |

Tablo 92’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi puanının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,533$; $p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,523$; $p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,009$; $p>0,05$).

Yönetim süreçlerine katılım alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,869$; $p>0,05$).

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,775$; $p>0,05$).

Müfredat programı alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,420; p>0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,097; p>0,05$).

Tablo 93. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi alt Boyutları ile Yeni Teknolojiyi Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | Ss | S.Hata | F | p |
|-------------------------------|-------|-----|-------|-------|--------|-------|-------|
| Öğrenme İklimi | Hiç | 25 | 4,263 | 0,380 | 0,076 | 0,725 | 0,485 |
| | Orta | 144 | 4,288 | 0,322 | 0,027 | | |
| | İleri | 87 | 4,230 | 0,394 | 0,042 | | |
| Güvenlik | Hiç | 25 | 4,560 | 0,435 | 0,087 | 1,706 | 0,184 |
| | Orta | 144 | 4,620 | 0,421 | 0,035 | | |
| | İleri | 87 | 4,511 | 0,456 | 0,049 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | Hiç | 25 | 4,343 | 0,352 | 0,070 | 1,282 | 0,279 |
| | Orta | 144 | 4,441 | 0,323 | 0,027 | | |
| | İleri | 87 | 4,374 | 0,460 | 0,049 | | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | Hiç | 25 | 3,600 | 1,047 | 0,209 | 0,966 | 0,382 |
| | Orta | 144 | 3,811 | 0,810 | 0,067 | | |
| | İleri | 87 | 3,683 | 0,935 | 0,100 | | |
| Öğrenci Yönetimi | Hiç | 25 | 4,427 | 0,360 | 0,072 | 1,143 | 0,320 |
| | Orta | 144 | 4,269 | 0,479 | 0,040 | | |
| | İleri | 87 | 4,270 | 0,551 | 0,059 | | |
| Müfredat Programı | Hiç | 25 | 4,280 | 0,400 | 0,080 | 0,467 | 0,627 |
| | Orta | 144 | 4,224 | 0,446 | 0,037 | | |
| | İleri | 87 | 4,184 | 0,505 | 0,054 | | |
| Öğretim | Hiç | 25 | 4,520 | 0,467 | 0,093 | 0,108 | 0,898 |
| | Orta | 144 | 4,500 | 0,462 | 0,038 | | |
| | İleri | 87 | 4,529 | 0,472 | 0,051 | | |

Tablo 93’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi puanının, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,725; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güvenlik alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,706; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,282; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,966; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci yönetimi alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,143; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfredat programı alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,467; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim iklimi alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,108; p>0.05$).

Tablo 94. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi ve Alt Boyutları ile Yabancı Dil Düzeyi Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | Ss | F | p |
|-------------------------------|----------------|----------|------------|-----------|----------|----------|
| Öğrenme İklimi | Hiç Bilmiyorum | 18 | 4,349 | 0,307 | 0,422 | 0,737 |
| | Orta | 81 | 4,271 | 0,347 | | |
| | İyi | 93 | 4,247 | 0,359 | | |
| | Çok İyi | 64 | 4,264 | 0,368 | | |
| Güvenlik | Hiç Bilmiyorum | 18 | 4,611 | 0,422 | 0,773 | 0,510 |
| | Orta | 81 | 4,633 | 0,426 | | |
| | İyi | 93 | 4,540 | 0,440 | | |
| | Çok İyi | 64 | 4,551 | 0,448 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | Hiç Bilmiyorum | 18 | 4,468 | 0,301 | 0,342 | 0,795 |
| | Orta | 81 | 4,386 | 0,332 | | |
| | İyi | 93 | 4,427 | 0,370 | | |
| | Çok İyi | 64 | 4,395 | 0,460 | | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | Hiç Bilmiyorum | 18 | 3,978 | 0,776 | 0,513 | 0,674 |
| | Orta | 81 | 3,709 | 0,918 | | |
| | İyi | 93 | 3,718 | 0,877 | | |
| | Çok İyi | 64 | 3,772 | 0,865 | | |
| Öğrenci Yönetimi | Hiç Bilmiyorum | 18 | 4,269 | 0,409 | 0,053 | 0,984 |
| | Orta | 81 | 4,302 | 0,469 | | |
| | İyi | 93 | 4,278 | 0,513 | | |
| | Çok İyi | 64 | 4,276 | 0,531 | | |
| Müfredat Programı | Hiç Bilmiyorum | 18 | 4,356 | 0,420 | 0,825 | 0,481 |
| | Orta | 81 | 4,220 | 0,415 | | |
| | İyi | 93 | 4,174 | 0,499 | | |
| | Çok İyi | 64 | 4,231 | 0,474 | | |
| Öğretim | Hiç Bilmiyorum | 18 | 4,556 | 0,450 | 1,485 | 0,219 |
| | Orta | 81 | 4,586 | 0,446 | | |
| | İyi | 93 | 4,441 | 0,471 | | |
| | Çok İyi | 64 | 4,508 | 0,476 | | |

Tablo 94’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi puanının, yabancı dil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yabancı dil düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,422$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güvenlik alt boyutunun, yabancı dil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yabancı dil düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

$(F= 0,773; p>0.05)$.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunun, yabancı dil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yabancı dil düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,342; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım alt boyutunun, yabancı dil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yabancı dil düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,513; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci yönetimi alt boyutunun, yabancı dil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yabancı dil düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,053; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfredat programı alt boyutunun, yabancı dil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yabancı dil düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,825; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim alt boyutunun, yabancı dil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yabancı dil düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,485; p>0.05$).

Tablo 95. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi ve Alt Boyutları ile Görev Yaptığı Okulların IB Deneyimleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | Ss | S.Hata | F | p |
|-------------------------------|-------------|----|-------|-------|--------|-------|-------|
| Genel Öğretim Tutumu | 1-5 yıl | 78 | 4,251 | 0,367 | 0,042 | 0,175 | 0,840 |
| | 6-10 yıl | 99 | 4,282 | 0,335 | 0,034 | | |
| | 11 ve üzeri | 79 | 4,261 | 0,365 | 0,041 | | |
| Güvenlik | 1-5 yıl | 78 | 4,612 | 0,428 | 0,048 | 0,630 | 0,534 |
| | 6-10 yıl | 99 | 4,540 | 0,443 | 0,045 | | |
| | 11 ve üzeri | 79 | 4,589 | 0,437 | 0,049 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | 1-5 yıl | 78 | 4,377 | 0,365 | 0,041 | 0,451 | 0,638 |
| | 6-10 yıl | 99 | 4,431 | 0,391 | 0,039 | | |
| | 11 ve üzeri | 79 | 4,412 | 0,376 | 0,042 | | |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | 1-5 yıl | 78 | 3,731 | 0,857 | 0,097 | 0,115 | 0,892 |
| | 6-10 yıl | 99 | 3,780 | 0,891 | 0,090 | | |
| | 11 ve üzeri | 79 | 3,722 | 0,894 | 0,101 | | |
| Öğrenci Yönetimi | 1-5 yıl | 78 | 4,252 | 0,529 | 0,060 | 0,246 | 0,782 |
| | 6-10 yıl | 99 | 4,295 | 0,456 | 0,046 | | |
| | 11 ve üzeri | 79 | 4,304 | 0,512 | 0,058 | | |
| Müfredat Programı | 1-5 yıl | 78 | 4,210 | 0,500 | 0,057 | 0,318 | 0,728 |
| | 6-10 yıl | 99 | 4,242 | 0,429 | 0,043 | | |
| | 11 ve üzeri | 79 | 4,187 | 0,467 | 0,053 | | |
| Öğretim | 1-5 yıl | 78 | 4,487 | 0,426 | 0,048 | 0,721 | 0,487 |
| | 6-10 yıl | 99 | 4,556 | 0,462 | 0,046 | | |
| | 11 ve üzeri | 79 | 4,481 | 0,503 | 0,057 | | |

Tablo 95’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi, görev yaptığı okulların IB deneyimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, görev yaptıkları okulların IB deneyim gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,175; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güvenlik iklimi, görev yaptığı okulların IB deneyimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, görev yaptıkları okulların IB deneyim gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,630; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaklar ve çevre iklimi, görev yaptığı okulların IB deneyimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, görev yaptıkları okulların IB deneyim gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel

olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,451; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım iklimi, görev yaptığı okulların IB deneyimine göre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, görev yaptıkları okulların IB deneyim gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,115; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci yönetimi iklimi, görev yaptığı okulların IB deneyimine göre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, görev yaptıkları okulların IB deneyim gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,246; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfredat programı iklimi, görev yaptığı okulların IB deneyimine göre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, görev yaptıkları okulların IB deneyim gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,318; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim iklimi, görev yaptığı okulların IB deneyimine göre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, görev yaptıkları okulların IB deneyim gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,721; p>0.05$).

3.1.4. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişkiler

Bu bölümde öğretmenlerin öğrenme iklimleri düzeylerinin aralarındaki ilişkiler incelenmiştir.

Tablo 96. Öğretmenlerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişkiler

| Boyut | Boyut | N | r | P |
|-------------------------------|-------------------------------|-----|-------|--------------|
| Güvenlik | Öğrenme İklimi | 256 | 0,438 | 0,000 |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | Öğrenme İklimi | 256 | 0,704 | 0,000 |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | Güvenlik | 256 | 0,311 | 0,000 |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | Öğrenme İklimi | 256 | 0,836 | 0,000 |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | Güvenlik | 256 | 0,211 | 0,001 |
| Yönetim Süreçlerine Katılım | Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | 256 | 0,459 | 0,000 |
| Öğrenci Yönetimi | Öğrenme İklimi | 256 | 0,748 | 0,000 |
| Öğrenci Yönetimi | Güvenlik | 256 | 0,159 | 0,011 |
| Öğrenci Yönetimi | Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | 256 | 0,353 | 0,000 |
| Öğrenci Yönetimi | Yönetim Süreçlerine Katılım | 256 | 0,543 | 0,000 |
| Müfredat Programı | Genel Öğretim Tutumu | 256 | 0,606 | 0,000 |
| Müfredat Programı | Güvenlik | 256 | 0,075 | 0,233 |
| Müfredat Programı | Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | 256 | 0,344 | 0,000 |
| Müfredat Programı | Yönetim Süreçlerine Katılım | 256 | 0,353 | 0,000 |
| Müfredat Programı | Öğrenci Yönetimi | 256 | 0,408 | 0,000 |

Tablo 96'dan anlaşılacağı üzere, güvenlik iklimi alt boyutundan alınan puanlarla öğrenme iklimi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,438$; $p<0.05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi alt boyutundan alınan puanlarla öğrenme iklimi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,704$; $p<0.05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi alt boyutundan alınan puanlarla güvenlik iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,311$; $p<0.05$).

Yönetim süreçlerine katılım iklimi alt boyutundan alınan puanlarla öğrenme iklimi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,836; p<0.05$).

Yönetim süreçlerine katılım iklimi alt boyutundan alınan puanlarla güvenlik iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,211; p<0.05$).

Yönetim süreçlerine katılım iklimi alt boyutundan alınan puanlarla olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,459; p<0.05$).

Öğrenci yönetimi iklimi alt boyutundan alınan puanlarla öğrenme iklimi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,748; p<0.05$).

Öğrenci yönetimi iklimi alt boyutundan alınan puanlarla güvenlik iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($R= 0,159; p>0.05$).

Öğrenci yönetimi iklimi alt boyutundan alınan puanlarla olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,353; p<0.05$).

Öğrenci yönetimi iklimi alt boyutundan alınan puanlarla yönetim süreçlerine katılım iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,543; p<0.05$).

Müfredat programı iklimi alt boyutundan alınan puanlarla genel öğretim tutumu iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan

korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,606$; $p<0.05$).

Müfredat programı alt boyutundan alınan puanlarla güvenlik iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($R= 0,075$; $p>0.05$.)

Müfredat programı alt boyutundan alınan puanlarla olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,344$; $p<0.05$).

Müfredat programı alt boyutundan alınan puanlarla yönetim süreçlerine katılım iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,353$; $p<0.05$).

Müfredat programı alt boyutundan alınan puanlarla öğrenci yönetimi iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,408$; $p<0.05$).

3.2. Öğrencilerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Araştırmanın Bulguları

3.2.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bulgular incelenecektir.

Tablo 97. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| Cinsiyet | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|----------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Kız | 98 | 60,12 | 125 | 57,08 | 223 | 58,38 |
| Erkek | 65 | 39,88 | 94 | 42,92 | 159 | 41,62 |
| Toplam | 163 | 100,00 | 219 | 100,00 | 382 | 100,00 |

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 97’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ve IB diploma programına dahil olan öğrencilerin 98’i

(%60,12) kız, 65'i (39,88) erkektir. Tabloya göre araştırmaya katılan ve genel programa dahil olan öğrencilerin 125'i (%57,08) kız, 94'ü (42,92) erkektir. Tüm öğrencilerin dağılımı ise 223'ü (%58,38) kız, 159'u (%41,62) erkek şeklinde olmuştur.

Tablo 98. Okulların IB Deneyimine Göre Örneklem Grubunun Dağılımı

| Deneyim | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|---------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| 1-5 | 69 | 42,33 | 95 | 43,38 | 164 | 42,93 |
| 6-10 | 33 | 20,25 | 61 | 27,85 | 94 | 24,61 |
| 11-15 | 61 | 37,42 | 63 | 28,77 | 124 | 32,46 |
| Toplam | 163 | 100,00 | 219 | 100,00 | 382 | 100,00 |

Tablo 99. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların IB Deneyimlerinin Dağılımı

| | Sıklık | Yüzde |
|----------------|--------|-------|
| 1-5 yıl | 121 | 26,4 |
| 6-10 yıl | 94 | 24,6 |
| 11 yıl ve üstü | 187 | 33,2 |
| Toplam | 382 | 48,9 |

Örneklem grubunun okulların IB deneyimine göre dağılımı Tablo 98'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ve IB programına dahil olan öğrencilerin 69'unun (%42,33) 1-5 yıl arası deneyime sahip olan okullarda, 33'ünün (%20,25) 6-10 yıl arası deneyime sahip olan okullarda, 61'inin (%37,42) 11-15 yıl arası deneyime sahip olan okullarda okudukları görülmektedir. Genel program dahilindeki öğrencilerin okullara dağılımı ise 95'i (%43,38) 1-5 yıl arası, 61'i (%27,85) 6-10 yıl arası, 63'ü (%28,77) 11-15 yıl arası IB deneyimine sahip okullara dağılmıştır. Tüm öğrencilerin dağılımları ise, 164'ü (%42,93) 1-5 yıl, 94'ü (%24,61) 6-10 yıl, 124'ü (%32,46) 11-15 yıl arası deneyimi olan okullarda yer alacak şekilde olmuştur.

Tablo 100. Örneklem Grubunun Aldığı Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

| | | Frekans | Yüzde (%) |
|---------|---------------|---------|-----------|
| Geçerli | IB Programı | 163 | 42,7 |
| | Genel Öğretim | 219 | 57,3 |
| | Toplam | 382 | 100,0 |

Örneklem grubunun aldığı eğitim türlerine göre dağılımı Tablo 100’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 163’ü (%42,7) okullarında IB eğitimi, 219’u (%57,3) genel eğitim almaktadır.

Tablo 101. Örneklem Grubunun Okul Türlerine Göre Dağılımı

| Okul Tipi | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|-----------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Devlet | 23 | 14,11 | 29 | 13,24 | 52 | 13,61 |
| Özel | 140 | 85,89 | 190 | 86,76 | 330 | 86,39 |
| Toplam | 163 | 100,00 | 219 | 100,00 | 382 | 100,00 |

Örneklem grubunun okul türlerine göre dağılımı Tablo 101’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan IB programı kapsamındaki öğrencilerin 23’ü (%14,11) devlet okullarında, 140’ı (%85,89) özel okullarda yer almaktadır. Genel program kapsamındaki öğrencilerin ise 29’u (%13,24) devlet okullarında, 190’ı (%86,76) özel okullarda okumaktadır. Toplam olarak 52 (%13,61) öğrenci devlet okullarında, 330 (%86,39) öğrenci de özel okullarda okumaktadır.

Tablo 102. Örneklem Grubunun Sınıflara Göre Dağılımı

| Sınıflar | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|----------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| 11.Sınıf | 86 | 52,76 | 122 | 55,71 | 208 | 54,45 |
| 12.Sınıf | 77 | 47,24 | 97 | 44,29 | 174 | 45,55 |
| Toplam | 163 | 100,00 | 219 | 100,00 | 382 | 100,00 |

Örneklem grubunun sınıflara göre dağılımı Tablo 102’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin IB programı kapsamında olanların 86’sı (%52,76) 11. sınıfta, 77’si (%47,24) 12. sınıfta, Genel program kapsamında olanların ise 122’si (55,71) 11. sınıfta, 97’si (%44,29) 12. sınıfta yer almaktadır. Tüm öğrencilerin dağılımı ise 208’i (%54,45) 11. sınıf, 174’ü (%45,55) 12. sınıf şeklinde olmuştur.

Tablo 103. Örneklem Grubunun Yeni Teknolojileri Kullanma Düzeylerine Göre Dağılımı

| Teknoloji Düzeyi | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|------------------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Hiç | 5 | 3,07 | 11 | 5,02 | 16 | 4,19 |
| Orta | 49 | 30,06 | 72 | 32,88 | 121 | 31,68 |
| İleri | 109 | 66,87 | 136 | 62,10 | 245 | 64,14 |
| Toplam | 163 | 100,00 | 219 | 100,00 | 382 | 100,00 |

Örneklem grubunun yeni teknolojileri kullanma düzeylerine göre dağılımı Tablo 103’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ve IB programında yer alan öğrencilerden, yeni teknoloji kullanma düzeylerini, 5’i (%3,07) Hiç, 49’u (%30,06) Orta, 109’u (%66,87) İleri olarak belirtmişlerdir. Genel program kapsamındaki öğrencilerin aynı soruya cevapları ise 11’i (%5,02) Hiç, 72’si (%32,88) Orta, 136’sı (%62,10) İleri şeklinde dağılmıştır. Tüm öğrencilerin cevap dağılımı ise 16’sı (%4,2) yeni teknolojileri hiç kullanmamakta, 121’i (%31,7) yeni teknolojileri orta düzeyde, 245’i (%64,1) ileri düzeyde yeni teknolojileri kullandıklarını göstermiştir.

Tablo 104. Örneklem Grubunun Okul Saygınlık Düzeylerine Göre Dağılımı

| Saygınlık Düzeyi | IB Programı | | Genel Program | | IB ve Genel Program | |
|------------------|-------------|---------|---------------|---------|---------------------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Düşük | 7 | 4,29 | 19 | 8,68 | 26 | 6,81 |
| Orta | 35 | 21,47 | 59 | 26,94 | 94 | 24,61 |
| Yüksek | 121 | 74,23 | 141 | 64,38 | 262 | 68,59 |
| Toplam | 163 | 100,00 | 219 | 100,00 | 382 | 100,00 |

Örneklem grubunun okul saygınlık düzeylerine göre dağılımı Tablo 104’de incelenmiştir. Okul saygınlık düzeyini, IB programı dahilinde olan öğrencilerin, 7’si (%4,29) Düşük, 35’i (%21,47) Orta, 121’i Yüksek işaretlemişlerdir. Genel program kapsamındaki öğrencilerin ise, 19’u (%8,68) Düşük, 59’u (%26,94) Orta ve 141’i (%64,38) İleri olarak işaretlemişlerdir. Tüm öğrenciler olarak bakıldığında, okulun saygınlık düzeyini 26’sı (%6,8) düşük düzeyde, 95’i (%24,9) orta düzeyde, 261’i (%68,3) yüksek düzeyde görmektedir.

3.2.2. Öğrencilerin Öğrenme İklimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 105. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları Ortalamaları

| | N | Min. | Max. | Ort | S.s |
|--|-----|-------|-------|-------|-------|
| Öğrenme İklimi | 382 | 2,628 | 5,000 | 4,166 | 0,385 |
| Güvenlik Alt Boyutu | 382 | 1,600 | 5,000 | 4,233 | 0,618 |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | 382 | 1,875 | 5,000 | 4,144 | 0,668 |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | 382 | 1,167 | 5,000 | 3,596 | 0,763 |
| Müfredat Alt Boyutu | 382 | 1,600 | 5,000 | 4,406 | 0,703 |
| Öğretim Alt Boyutu | 382 | 1,667 | 5,000 | 4,082 | 0,669 |
| Başarı Alt Boyutu | 382 | 1,750 | 5,000 | 4,649 | 0,674 |
| Moral Alt Boyutu | 382 | 2,500 | 5,000 | 4,184 | 0,485 |
| İnsan İlişkileri Alt Boyutu | 382 | 1,333 | 5,000 | 3,776 | 0,843 |

Tablo 105’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi alt boyutları ortalamaları incelendiğinde, güvenlik iklimi alt boyutunun ortalamasının en yüksek, öğrenci yönetimi iklimi alt boyutunun ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 106. Öğrencilerin Öğrenme İklimleri ile Program Türleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|--|---------------|-----|-------|-------|-------|--------------|
| Öğrenme İklimi | IB Programı | 163 | 4,243 | 0,415 | 1,173 | 0,241 |
| | Genel Program | 219 | 4,045 | 0,361 | | |
| Güvenlik Alt Boyutu | IB Programı | 163 | 4,447 | 0,630 | 0,372 | 0,710 |
| | Genel Program | 219 | 4,123 | 0,610 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | IB Programı | 163 | 4,159 | 0,720 | 0,364 | 0,716 |
| | Genel Program | 219 | 4,034 | 0,629 | | |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | IB Programı | 163 | 3,779 | 0,800 | 0,837 | 0,403 |
| | Genel Program | 219 | 3,413 | 0,734 | | |
| Müfredat Programı Alt Boyutu | IB Programı | 163 | 4,611 | 0,737 | 2,634 | 0,007 |
| | Genel Program | 219 | 4,264 | 0,678 | | |
| Öğretim Alt Boyutu | IB Programı | 163 | 4,126 | 0,619 | 1,103 | 0,271 |
| | Genel Program | 219 | 4,049 | 0,703 | | |
| Başarı Alt Boyutu | IB Programı | 163 | 4,800 | 0,616 | 2,004 | 0,040 |
| | Genel Program | 219 | 4,563 | 0,715 | | |
| Moral Alt Boyutu | IB Programı | 163 | 4,213 | 0,550 | 1,009 | 0,314 |
| | Genel Program | 219 | 4,162 | 0,430 | | |
| İnsan İlişkileri Alt Boyutu | IB Programı | 163 | 3,810 | 0,726 | 0,681 | 0,496 |
| | Genel Program | 219 | 3,750 | 0,921 | | |

Tablo 106'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi puanlarının program türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,173; p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının program türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,372; p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının program türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,364; p>0,05$).

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının program türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,837; p>0,05$).

Müfredat programı alt boyutu puanlarının program türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Müfredat programından oluşan olumlu iklim IB eğitimi alan öğrencilerde genel eğitim alan öğrencilere oranla yüksek bulunmuştur ($t=2,634; p<0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının program türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,103; p>0,05$).

Başarı alt boyutu puanlarının program türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Başarıdan oluşan olumlu iklim IB eğitimi alan öğrencilerde genel eğitim alan öğrencilere oranla yüksek bulunmuştur ($t=2,004; p<0,05$).

Moral alt boyutu puanlarının program türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,009; p>0,05$).

İnsan ilişkileri alt boyutu puanlarının program türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İnsan ilişkilerinden oluşan olumlu iklim IB eğitimi alan öğrencilerde genel eğitim alan öğrencilere oranla yüksek bulunmuştur($t=0,681$; $p>0,05$).

3.2.3. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmalarına İlişkin Bulgular

Tablo 107. Öğrencilerin Öğrenme İklimleri ile Okul Türleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|--|--------------|-----|-------|-------|--------|--------------|
| Öğrenme İklimi | Devlet Okulu | 50 | 3,991 | 0,388 | -1,937 | 0,054 |
| | Özel Okullar | 332 | 4,104 | 0,383 | | |
| Güvenlik Alt Boyutu | Devlet Okulu | 50 | 4,420 | 0,634 | -0,159 | 0,874 |
| | Özel Okullar | 332 | 4,435 | 0,616 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | Devlet Okulu | 50 | 3,890 | 0,776 | -2,914 | 0,004 |
| | Özel Okullar | 332 | 4,183 | 0,643 | | |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | Devlet Okulu | 50 | 3,670 | 0,816 | -0,708 | 0,479 |
| | Özel Okullar | 332 | 3,752 | 0,755 | | |
| Müfredat Programı alt Boyutu | Devlet Okulu | 50 | 4,000 | 0,788 | -1,146 | 0,252 |
| | Özel Okullar | 332 | 4,122 | 0,690 | | |
| Öğretim Alt Boyutu | Devlet Okulu | 50 | 4,000 | 0,737 | -0,930 | 0,353 |
| | Özel Okullar | 332 | 4,094 | 0,659 | | |
| Başarı Boyutu | Devlet Okulu | 50 | 4,075 | 0,722 | -0,834 | 0,405 |
| | Özel Okullar | 332 | 4,160 | 0,667 | | |
| Moral Boyutu | Devlet Okulu | 50 | 4,173 | 0,484 | -0,162 | 0,872 |
| | Özel Okullar | 332 | 4,185 | 0,485 | | |
| İnsan İlişkileri Boyutu | Devlet Okulu | 50 | 3,673 | 0,912 | -0,921 | 0,357 |
| | Özel Okullar | 332 | 3,791 | 0,832 | | |

Tablo 107’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,937$; $p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,159$; $p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,914; p<0,05$). Buna göre, özel okullarda okuyan öğrencilerin olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanları, devlet okullarında okuyan öğrencilerin olanak, kaynak ve çevre alt boyutu puanlarından yüksektir.

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,708; p>0,05$).

Müfredat programı alt boyutu puanlarının eğitim türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,146; p>0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,930; p>0,05$).

Başarı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,834; p>0,05$).

Moral alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,162; p>0,05$).

İnsan ilişkileri alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,921; p>0,05$).

Tablo 108. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|--|-------------|----------|------------|------------|----------|----------|
| Öğrenme İklimi | Kız | 223 | 4,097 | 0,371 | 0,475 | 0,635 |
| | Erkek | 159 | 4,078 | 0,406 | | |
| Güvenlik Alt Boyutu | Kız | 223 | 4,455 | 0,608 | 0,813 | 0,416 |
| | Erkek | 159 | 4,403 | 0,632 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | Kız | 223 | 4,142 | 0,669 | -0,086 | 0,931 |
| | Erkek | 159 | 4,148 | 0,670 | | |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | Kız | 223 | 3,791 | 0,761 | 1,526 | 0,128 |
| | Erkek | 159 | 3,671 | 0,762 | | |
| Müfredat Programı Alt Boyutu | Kız | 223 | 4,097 | 0,687 | -0,310 | 0,757 |
| | Erkek | 159 | 4,119 | 0,727 | | |
| Öğretim Alt Boyutu | Kız | 223 | 4,070 | 0,650 | -0,407 | 0,684 |
| | Erkek | 159 | 4,099 | 0,696 | | |
| Başarı Alt Boyutu | Kız | 223 | 4,141 | 0,655 | -0,273 | 0,785 |
| | Erkek | 159 | 4,160 | 0,703 | | |
| Moral Alt Boyutu | Kız | 223 | 4,173 | 0,493 | -0,527 | 0,599 |
| | Erkek | 159 | 4,199 | 0,473 | | |
| İnsan İlişkileri Alt Boyutu | Kız | 223 | 3,831 | 0,813 | 1,523 | 0,129 |
| | Erkek | 159 | 3,698 | 0,879 | | |

Tablo 108’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,475$; $p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,813$; $p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,086$; $p>0,05$).

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,526$; $p>0,05$).

Müfredat programı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre

karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,310$; $p>0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,407$; $p>0,05$).

Başarı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,273$; $p>0,05$).

Moral alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,527$; $p>0,05$).

İnsan ilişkileri alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,523$; $p>0,05$).

Tablo 109. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutu ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | S.s | t | P |
|--|-------------|----------|------------|------------|----------|----------|
| Öğrenme İklimi | 11. Sınıf | 208 | 4,105 | 0,383 | 0,918 | 0,359 |
| | 12. Sınıf | 174 | 4,069 | 0,388 | | |
| Güvenlik Alt Boyutu | 11. Sınıf | 208 | 4,475 | 0,602 | 1,455 | 0,146 |
| | 12. Sınıf | 174 | 4,383 | 0,635 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | 11. Sınıf | 208 | 4,204 | 0,622 | 1,926 | 0,055 |
| | 12. Sınıf | 174 | 4,073 | 0,715 | | |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | 11. Sınıf | 208 | 3,698 | 0,808 | -1,216 | 0,225 |
| | 12. Sınıf | 174 | 3,793 | 0,704 | | |
| Müfredat programı Alt Boyutu | 11. Sınıf | 208 | 4,106 | 0,703 | -0,016 | 0,988 |
| | 12. Sınıf | 174 | 4,107 | 0,706 | | |
| Öğretim Alt Boyutu | 11. Sınıf | 208 | 4,093 | 0,646 | 0,349 | 0,728 |
| | 12. Sınıf | 174 | 4,069 | 0,697 | | |
| Başarı Alt Boyutu | 11. Sınıf | 208 | 4,157 | 0,668 | 0,261 | 0,794 |
| | 12. Sınıf | 174 | 4,139 | 0,684 | | |
| Moral Alt Boyutu | 11. Sınıf | 208 | 4,212 | 0,466 | 1,265 | 0,207 |
| | 12. Sınıf | 174 | 4,149 | 0,506 | | |
| İnsan İlişkileri Alt Boyutu | 11. Sınıf | 208 | 3,780 | 0,890 | 0,119 | 0,905 |
| | 12. Sınıf | 174 | 3,770 | 0,785 | | |

Tablo 109’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,918; p>0,05$).

Güvenlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,455; p>0,05$).

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,926; p>0,05$).

Öğrenci yönetimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,216; p>0,05$).

Müfredat programı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,016; p>0,05$).

Öğretim alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,349; p>0,05$).

Başarı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,261; p>0,05$).

Moral alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,265; p>0,05$).

İnsan ilişkileri alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile grupların aritmetik ortalamaları arasında oluşan fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,119; p>0,05$).

Tablo 110. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Yeni Teknolojileri Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | Ss | S.Hata | F | p |
|--|-------|-----|-------|-------|--------|-------|-------|
| Öğrenme Alt Boyutu | Hiç | 16 | 4,080 | 0,364 | 0,091 | 0,483 | 0,617 |
| | Orta | 121 | 4,117 | 0,405 | 0,037 | | |
| | İleri | 245 | 4,075 | 0,378 | 0,024 | | |
| Güvenlik Alt Boyutu | Hiç | 16 | 4,275 | 0,759 | 0,190 | 0,599 | 0,550 |
| | Orta | 121 | 4,425 | 0,686 | 0,062 | | |
| | İleri | 245 | 4,447 | 0,572 | 0,037 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | Hiç | 16 | 4,242 | 0,803 | 0,201 | 0,685 | 0,505 |
| | Orta | 121 | 4,190 | 0,689 | 0,063 | | |
| | İleri | 245 | 4,115 | 0,649 | 0,041 | | |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | Hiç | 16 | 3,594 | 0,777 | 0,194 | 0,321 | 0,725 |
| | Orta | 121 | 3,740 | 0,749 | 0,068 | | |
| | İleri | 245 | 3,752 | 0,770 | 0,049 | | |
| Müfredat programı Alt Boyutu | Hiç | 16 | 4,225 | 0,796 | 0,199 | 1,975 | 0,140 |
| | Orta | 121 | 4,198 | 0,658 | 0,060 | | |
| | İleri | 245 | 4,053 | 0,716 | 0,046 | | |
| Öğretim Alt Boyutu | Hiç | 16 | 4,021 | 0,863 | 0,216 | 1,430 | 0,241 |
| | Orta | 121 | 4,167 | 0,583 | 0,053 | | |
| | İleri | 245 | 4,044 | 0,693 | 0,044 | | |
| Başarı Alt Boyutu | Hiç | 16 | 4,219 | 0,507 | 0,127 | 0,237 | 0,789 |
| | Orta | 121 | 4,174 | 0,678 | 0,062 | | |
| | İleri | 245 | 4,133 | 0,684 | 0,044 | | |
| Moral Alt Boyutu | Hiç | 16 | 4,250 | 0,494 | 0,124 | 0,314 | 0,731 |
| | Orta | 121 | 4,201 | 0,501 | 0,046 | | |
| | İleri | 245 | 4,171 | 0,477 | 0,030 | | |
| İnsan İlişkileri Alt Boyutu | Hiç | 16 | 3,646 | 0,821 | 0,205 | 1,294 | 0,275 |
| | Orta | 121 | 3,689 | 0,882 | 0,080 | | |
| | İleri | 245 | 3,827 | 0,823 | 0,053 | | |

Tablo 110’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme ikliminin, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,483; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin güvenlik alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,599; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,685; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenci yönetimi alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,321; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin müfredat programı alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,975; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,430; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,237; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin moral iklimi alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,314; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin insan ilişkileri alt boyutunun, yeni teknolojileri kullanma düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yeni teknolojileri kullanma düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,294; p>0.05$).

Tablo 111. Öğrencilerin Öğrenme İklimleri ile Okul Saygınlık Düzeyi Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | Ss | S.Hata | F | p |
|--|-------------|----------|------------|-----------|---------------|----------|--------------|
| Öğrenme İklimi | Düşük | 26 | 4,008 | 0,390 | 0,076 | 0,654 | 0,521 |
| | Orta | 95 | 4,085 | 0,381 | 0,039 | | |
| | Yüksek | 261 | 4,098 | 0,387 | 0,024 | | |
| Güvenlik Alt Boyutu | Düşük | 26 | 4,438 | 0,704 | 0,138 | 0,024 | 0,976 |
| | Orta | 95 | 4,444 | 0,523 | 0,054 | | |
| | Yüksek | 261 | 4,428 | 0,643 | 0,040 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | Düşük | 26 | 4,207 | 0,617 | 0,121 | 0,754 | 0,471 |
| | Orta | 95 | 4,074 | 0,700 | 0,072 | | |
| | Yüksek | 261 | 4,164 | 0,662 | 0,041 | | |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | Düşük | 26 | 3,705 | 0,671 | 0,131 | 0,108 | 0,897 |
| | Orta | 95 | 3,718 | 0,743 | 0,076 | | |
| | Yüksek | 261 | 3,754 | 0,780 | 0,048 | | |
| Müfredat Programı Alt Boyutu | Düşük | 26 | 4,054 | 0,673 | 0,132 | 0,143 | 0,867 |
| | Orta | 95 | 4,133 | 0,601 | 0,062 | | |
| | Yüksek | 261 | 4,102 | 0,742 | 0,046 | | |
| Öğretim Alt Boyutu | Düşük | 26 | 3,833 | 0,657 | 0,129 | 3,116 | 0,045 |
| | Orta | 95 | 4,189 | 0,626 | 0,064 | | |
| | Yüksek | 261 | 4,068 | 0,680 | 0,042 | | |
| Başarı Alt Boyutu | Düşük | 26 | 4,154 | 0,648 | 0,127 | 0,003 | 0,997 |
| | Orta | 95 | 4,153 | 0,658 | 0,067 | | |
| | Yüksek | 261 | 4,148 | 0,685 | 0,042 | | |
| Moral Alt Boyutu | Düşük | 26 | 4,000 | 0,457 | 0,090 | 3,430 | 0,033 |
| | Orta | 95 | 4,126 | 0,518 | 0,053 | | |
| | Yüksek | 261 | 4,223 | 0,470 | 0,029 | | |
| İnsan İlişkileri Alt Boyutu | Düşük | 26 | 3,462 | 0,953 | 0,187 | 1,963 | 0,142 |
| | Orta | 95 | 3,786 | 0,874 | 0,090 | | |
| | Yüksek | 261 | 3,803 | 0,817 | 0,051 | | |

Tablo 111’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,654; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin güvenlik alt boyutunun, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,024; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutunun, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,754; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenci yönetimi alt boyutunun, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,108; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin müfredat programı alt boyutunun, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,143; p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim alt boyutunun, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 3,116; p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, okulunun saygınlığını orta düzeyde gören öğrencilerin öğretim iklimi ortalamaları, okul saygınlığını düşük düzeyde gören öğrencilerin öğretim iklimi ortalamalarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı alt boyutunun, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

(F= 0,003; p>0.05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin moral alt boyutunun, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 3,430; p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, okulunun saygınlığını yüksek düzeyde gören öğrencilerin moral iklimi ortalamaları, okul saygınlığını düşük düzeyde gören öğrencilerin moral iklimi ortalamalarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin insan ilişkileri alt boyutunun, okul saygınlık düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul saygınlık düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,963; p>0.05$).

Tablo 112. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları ile Öğrenim Gördüğü Okulların Programı Uygulama Süresi Arasındaki İlişkiler

| | Grup | N | Ort | Ss | S.Hata | F | p |
|-------------------------------|----------------|----------|------------|-----------|---------------|----------|----------|
| Genel Öğrenme İklimi | 1-5 yıl | 101 | 4,045 | 0,361 | 0,036 | 1,399 | 0,248 |
| | 6-10 yıl | 154 | 4,084 | 0,413 | 0,033 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 4,130 | 0,367 | 0,033 | | |
| Güvenlik | 1-5 yıl | 101 | 4,426 | 0,573 | 0,057 | 0,236 | 0,790 |
| | 6-10 yıl | 154 | 4,413 | 0,633 | 0,051 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 4,463 | 0,637 | 0,057 | | |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre | 1-5 yıl | 101 | 4,073 | 0,655 | 0,065 | 1,061 | 0,347 |
| | 6-10 yıl | 154 | 4,143 | 0,686 | 0,055 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 4,203 | 0,657 | 0,058 | | |
| Öğrenci Yönetimi | 1-5 yıl | 101 | 3,703 | 0,773 | 0,077 | 0,538 | 0,585 |
| | 6-10 yıl | 154 | 3,720 | 0,783 | 0,063 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 3,798 | 0,731 | 0,065 | | |
| Müfredat | 1-5 yıl | 101 | 4,063 | 0,780 | 0,078 | 0,321 | 0,726 |
| | 6-10 yıl | 154 | 4,108 | 0,693 | 0,056 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 4,139 | 0,654 | 0,058 | | |
| Öğretim | 1-5 yıl | 101 | 4,020 | 0,719 | 0,071 | 0,798 | 0,451 |
| | 6-10 yıl | 154 | 4,081 | 0,650 | 0,052 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 4,133 | 0,652 | 0,058 | | |
| Başarı | 1-5 yıl | 101 | 4,094 | 0,710 | 0,071 | 0,715 | 0,490 |
| | 6-10 yıl | 154 | 4,143 | 0,695 | 0,056 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 4,201 | 0,620 | 0,055 | | |
| Moral | 1-5 yıl | 101 | 4,178 | 0,500 | 0,050 | 0,009 | 0,991 |
| | 6-10 yıl | 154 | 4,186 | 0,482 | 0,039 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 4,185 | 0,479 | 0,043 | | |
| İnsan İlişkileri | 1-5 yıl | 101 | 3,706 | 0,844 | 0,084 | 0,536 | 0,586 |
| | 6-10 yıl | 154 | 3,784 | 0,859 | 0,069 | | |
| | 11 yıl ve üstü | 127 | 3,822 | 0,826 | 0,073 | | |

Tablo 112’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi, öğrenim gördükleri okulların IB programı uygulama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,399; p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin güvenlik alt boyutu, öğrenim gördükleri okulların IB deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,236; p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu, öğrenim gördükleri okulların IB deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,061; p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenci yönetimi alt boyutu, öğrenim gördükleri okulların IB deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,538; p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin müfredat alt boyutu, öğrenim gördükleri okulların IB deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,321; p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim alt boyutu, öğrenim gördükleri okulların IB deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,798 p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı alt boyutu, öğrenim gördükleri okulların IB deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,715; p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin moral alt boyutu, öğrenim gördükleri okulların IB deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,009$; $p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin insan ilişkileri alt boyutu, öğrenim gördükleri okulların IB deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, IB eğitimi uygulanan okullar gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,536$; $p<0.05$).

3.2.4. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişkiler

Tablo 113. Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

| Boyutlar | Boyut | N | r | P |
|--|--|----------|----------|--------------|
| Güvenlik Alt Boyutu | Öğrenme İklimi | 382 | 0,505 | 0,000 |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | Öğrenme İklimi | 382 | 0,676 | 0,000 |
| Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | Güvenlik Alt Boyutu | 382 | 0,448 | 0,000 |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | Öğrenme Alt Boyutu | 382 | 0,669 | 0,000 |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | Güvenlik Alt Boyutu | 382 | 0,114 | 0,026 |
| Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | 382 | 0,322 | 0,000 |
| Müfredat programı Alt Boyutu | Genel Öğrenme Alt Boyutu | 382 | 0,572 | 0,000 |
| Müfredat programı Alt Boyutu | Güvenlik Alt Boyutu | 382 | 0,087 | 0,090 |
| Müfredat programı Alt Boyutu | Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | 382 | 0,163 | 0,001 |
| Müfredat programı Alt Boyutu | Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | 382 | 0,395 | 0,000 |
| Öğretim Alt Boyutu | Genel Öğrenme Alt Boyutu | 382 | 0,585 | 0,000 |
| Öğretim Alt Boyutu | Güvenlik Alt Boyutu | 382 | 0,215 | 0,000 |
| Öğretim Alt Boyutu | Olanaklar, Kaynaklar ve Çevre Alt Boyutu | 382 | 0,247 | 0,000 |
| Öğretim Alt Boyutu | Öğrenci Yönetimi Alt Boyutu | 382 | 0,147 | 0,004 |
| Öğretim Alt Boyutu | Müfredat programı Alt Boyutu | 382 | 0,389 | 0,000 |

Tablo 113'den anlaşılacağı üzere, güvenlik alt boyutundan alınan puanlarla öğrenme iklimi puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,505; p<0.05$)

Olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutundan alınan puanlarla öğrenme iklimi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,676; p<0.05$)

Olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi alt boyutundan alınan puanlarla güvenlik iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,448; p<0.05$)

Öğrenci yönetimi iklimi alt boyutundan alınan puanlarla genel öğrenme iklimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,669; p<0.05$)

Öğrenci yönetimi alt boyutundan alınan puanlarla güvenlik alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,114; p<0.05$)

Öğrenci yönetimi alt boyutundan alınan puanlarla olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,322; p<0.05$)

Müfredat programı alt boyutundan alınan puanlarla genel öğrenme alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($R= 0,572; p<0.05$)

Müfredat programı alt boyutundan alınan puanlarla güvenlik alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda,

puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. ($R= 0,087$; $p>0.05$)

Müfredat programı alt boyutundan alınan puanlarla olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R= 0,163$; $p<0.05$)

Müfredat programı alt boyutundan alınan puanlarla öğrenci yönetimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R= 0,395$; $p<0.05$)

Öğretim alt boyutundan alınan puanlarla genel öğrenme alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R= 0,585$; $p<0.05$)

Öğretim alt boyutundan alınan puanlarla güvenlik alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R= 0,215$; $p<0.05$)

Öğretim alt boyutundan alınan puanlarla olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R= 0,247$; $p<0.05$)

Öğretim alt boyutundan alınan puanlarla öğrenci yönetimi alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R= 0,147$; $p<0.05$)

Öğretim alt boyutundan alınan puanlarla müfredat alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R= 0,389$; $p<0.05$)

BÖLÜM 4.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

IB diploma programı uygulayan okullarda programa dahil olan ve olmayan öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi ile ilgili görüşlerini belirleyerek IB diploma programının öğrenme iklimine etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin sonuçlar:

- Araştırmaya katılanların %5,86'sı yönetici, %94,14'ü öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu yönetici ve öğretmenlerden IB programına dahil olanların %7,69'u yönetici ve %92,31'i öğretmendir. Genel program kapsamındakilerin ise, %5,06'sı yönetici, %94,94'ü öğretmendir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,73'ü 1-5 yıl arası, %45,28'i 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. IB programı dahilinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,47'si mesleklerinde 1-5 arası yıl kıdeme, %35,53'ü 6 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Genel program dâhilindeki öğretmenlerin ise, %50,56'sı 1-5 arası, %49,44 6 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,83'ü 1-5 yıl arası, %14,84'ü 6 yıl ve üzeri okul kıdemine sahiptir. IB programı dahilinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %85,90'ı okullarında 1-5 arası yıl kıdeme, %14,10'u 6 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %94,53'ü lisans düzeyinde eğitim %5,47'si ise lisans üstü eğitim düzeyindedir. IB programında olanların %92,31'i lisans, %7,69'u lisans üstü eğitim düzeyindedir. Genel programda olanların 95,51'i lisans, %4,49'u lisans üstü eğitim düzeyindedir.

- Araştırmaya katılan IB programında olan öğretmenlerin, %96,15'i 1-3 yıldır, %3,85'i 4-6 yıldır IB öğretmenliğini yapmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı düzeyleri %7,03'ünün hiç bilmiyor, %31,64'ünün orta derecede,%36,33'ünün iyi derecede ve %25'inin çok iyi derecededir. IB programında olanları yabancı dil düzeyleri ise %48,72'sinin iyi, %51,28'inin çok iyi düzeyde, genel programdaki öğretmenlerin de %10,11'i hiç bilmiyor, %45,51'i orta düzeyde %30,90'ı iyi düzeyde ve %13,48'i çok iyi düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,80'i 1-5 yıl, %21,88'inin 6-10 yıl ve %36,33'ü 11-15 yıl IB deneyimine sahiptir. IB programına dahil olan öğretmenlerin %39,74'ü IB deneyimi 1-5 yıl arasındaki okullarda, %21,79'u deneyimi 6-10 yıl arası olan okullarda, %38,46'sı 11-15 yıl deneyimi olan okullarda çalışmaktadırlar. Genel program içerisindeki öğretmenlerin ise %42,70'i IB deneyimi 1-5 yıl arasındaki okullarda, %21,91'i deneyimi 6-10 yıl arası olan okullarda ve %35,39'u 11-15 yıl deneyimi olan okullarda çalışmaktadırlar.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,5'inin okullarında IB eğitimi, %69,5'inin genel eğitim verilmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,94'ü yeni teknolojileri hiç kullanmamakta, %66,41'i orta düzeyde ve %22,66'sı ileri düzeyde yeni teknolojileri kullanmaktadır. IB programı kapsamındaki öğretmenlerin %3,85'i yeni teknolojileri hiç kullanmamakta, %61,54'ü orta düzeyde, %34,62'si de yüksek düzeyde yeni teknolojileri kullanmaktadırlar. Genel Program dâhilindeki öğretmenlerin ise, %14,04'ü yeni teknolojileri hiç kullanmamakta, %68,54'ü orta düzeyde, %17,42'si de ileri düzeyde yeni teknolojileri kullanmaktadır.

Öğretmenlerin Öğrenme İklimlerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğrenme iklimi ile ilgili algılamaları ortalamanın üzerinde olup (4,308) olumludur. Öğrenme iklimi alt boyutlarına

bakıldığında güvenlik alt boyutunun ortalaması en yüksek, yönetim süreçlerine katılım alt boyutunun ise en düşük olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın öğretmenlerle ilgili ana problem cümlesi olan, IB diploma programının öğretmenlerin öğrenme iklimi algılarında bir fark oluşturup oluşturmadığına dair sonuca bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları ile IB diploma programı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğrenme iklimi alt boyutlarından **müfredat programı** ile diploma programı arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre; IB diploma programında eğitim veren öğretmenlerin, genel eğitim programında yer alan öğretmenlere göre müfredat programı ile ilgili iklim algılamaları daha olumludur. Yani IB diploma programı öğretmenlerin müfredat alt boyutu algılarında bir farklılaşmaya sebep olmuştur. Bu da IB diploma programının zorlu ve özel hazırlanmış müfredatı ile yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenmiş, yaşam boyu öğrenim felsefesini benimsemiş, topluma karşı sorumluluk duygusu yüksek, etik değerlere karşı duyarlı insan tipini yetiştirme iddiasını bir anlamda doğrulamaktadır. Müfredat alt boyutu dışında kalan diğer alt boyutlarla IB diploma programı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin Öğrenme Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmalarına İlişkin Sonuçlar :

- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin öğrenme iklimi alt boyutlarından müfredat ve öğrenme dışında kalan alt boyutlarla görevleri arasında istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin müfredat ve öğrenme alt boyutu dışında kalan öğrenme ikliminin tüm boyutlarının ortalamaları öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin öğrenme iklimi algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı

sonucuna varılmıştır. Bay ve bayan öğretmen ve yöneticilerin öğrenme iklimi algıları benzerlik göstermektedir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi alt boyutlarından olanak, kaynaklar ve çevre ile öğretim boyutu dışında kalan boyutlar ile okul kıdemleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı, olanaklar, kaynaklar ve çevre ile öğretim boyutu ile öğretmenlerin okuldaki kıdemi arasında istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, okul kıdemi 6-15 yıl arası olan öğretmenlerin olanak kaynaklar ve çevre ile öğretim alt boyutu ortalaması, okul kıdemi 1-5 yıl arası olan yönetici ve öğretmenlerin olanak kaynaklar ve çevre ile öğretim alt boyutu ortalamalarından yüksektir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları ile yeni teknolojileri kullanmaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Yeni teknolojileri kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları ile yabancı dil düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Yabancı dil düzeyi farklı olan öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme iklimi alt boyutları ile IB eğitiminin uygulanma süresi ile istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin Öğrenme İklimleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere dair Sonuçlar:

- Öğretmenlerin öğrenme iklimi ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların müfredat programı ve güvenlik dışında kalan tüm boyutlar birbirleri ile

pozitif ilişki içersindedirler. Buna göre öğrenme iklimi ölçeğinde yer alan müfredat ve güvenlik dışında kalan bir boyuta ilişkin algı diğer boyuta ilişkin olan algıyı da yükseltmektedir.

Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %58,38'i kız, %41,62'si erkektir. IB programına dahil olan öğrencilerin %60,12'si kız, 39,88'i erkektir. Genel programa dahil olan öğrencilerin ise %57,08'i kız, 42,92'si erkektir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %42,93'ü 1-5 yıl, %24,61'si 6-10 yıl, %32,46'sı 11-15 yıl arası IB deneyimi olan okullarda bulunmaktadır. IB programına dahil olan öğrencilerin %42,33'ünün 1-5 yıl arası deneyime sahip olan okullarda, %20,25'inin 6-10 yıl arası deneyime sahip olan okullarda ve %37,42'sinin 11-15 yıl arası deneyime sahip olan okullarda okumaktadırlar. Genel program dahilindeki öğrencilerin okullara dağılımı ise %43,38'i 1-5 yıl arası, %27,85'i 6-10 yıl arası ve %28,77'si 11-15 yıl arası IB deneyimine sahip okullarda okumaktadırlar.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %42,7'si okullarında IB eğitimi, %57,3'ü de genel eğitim almaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %13,61'i devlet, %86,39'u özel okullarda okumaktadırlar. IB programı kapsamındaki öğrencilerin %14,11'i devlet okullarında, %85,89'u özel okullarda, genel program kapsamındaki öğrencilerin ise %13,24'ü devlet okullarında, %86,76'sı özel okullarda okumaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,45'i 11. sınıf, %45,55'i 12. sınıfta okumaktadır. IB programı kapsamında olan öğrencilerin %52,76'sı 11. sınıfta, %47,24'ü 12. sınıfta, genel program kapsamında olan öğrencilerin ise 55,71'i 11. sınıfta, %44,29'u 12. sınıfta okumaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %4,2'i yeni teknolojileri hiç kullanmamakta, %31,7'si orta düzeyde, %64,1'i ileri düzeyde yeni teknolojileri kullanmaktadırlar. IB programında yer alan öğrencilerin, %3,07'si hiç, %30,06'sı orta, %66,87'si ileri düzeyde yeni teknolojileri kullanmakta,

genel program kapsamındaki öğrencilerin ise %5,02'si hiç, %32,88'i orta ve %62,10'u ileri düzeyde yeni teknolojileri kullanmaktadırlar.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %6,8'i okullarını düşük düzeyde saygın bulmakta, %24,9'u orta düzeyde ve %68,3'u yüksek düzeyde okullarını saygın bulmaktadırlar. , IB programı dahilinde olan öğrencilerin ise %4,29'u düşük, %21,47'si orta, %74,23'ü yüksek düzeyde okullarını saygın bulmaktadırlar. Genel program kapsamındaki öğrencilerin ise, %8,68'i düşük, %26,94'ü orta ve %64,38'i yüksek düzeyde okullarını saygın bulmaktadırlar.

Öğrencilerin Öğrenme İklimlerine İlişkin Sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin genel öğrenme iklimi ile ilgili algıları (4,166) ortalamanın üzerinde olup olumludur. Öğrenme iklimi alt boyutuna bakıldığında; öğrenme iklimi alt boyutlarından güvenlik alt boyutunu en yüksek, öğrenci yönetimi alt boyutunu en düşük olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır.
- Araştırmanın öğrencilerle ilgili ana problem cümlesi olan IB diploma programının öğrencilerin öğrenme iklimi algılarında bir fark oluşturup oluşturmadığına dair sonuca bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi algıları ile IB diploma programı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğrenme iklimi alt boyutlarından **müfredat programı** ve **başarı alt boyutları** ile IB diploma programı arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre IB diploma programına dahil olan öğrencilerin, genel eğitim programında yer alan öğrencilere göre müfredat programı ve başarı alt boyutu ile ilgili algılamaları daha olumludur. Yani IB diploma programı öğrencilerin müfredat ve başarı alt boyutu algılarında bir farklılaşmaya sebep olmuştur. Müfredat alt boyutu dışında kalan diğer alt boyutlarla eğitim türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin Öğrenme İklimi Alt Boyutlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmalarına İlişkin Sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi alt boyutlarından olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi dışında kalan boyutlar ile öğrencilerin okul türleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olmadığı olanaklar, kaynaklar ve çevre iklimi ile okul türü arasında istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Buna göre özel okullarda okuyan öğrencilerin olanaklar, kaynaklar ve çevre alt boyutu puanları, devlet okullarında okuyan öğrencilerin olanak, kaynak ve çevre alt boyutu puanlarından yüksektir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile farklı cinsiyetteki öğrencilerin okul iklimi algıları benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi algıları ile okudukları sınıf arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile farklı sınıfta okuyan öğrencilerin okul iklimi algıları benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi algıları ile yeni teknolojileri kullanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile yeni teknolojileri farklı düzeylerde kullanan öğrencilerin okul iklimi algıları benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi alt boyutlarından öğretim ve moral dışında kalan boyutlar ile okulun saygınlık düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı, öğretim ve moral boyutları ile okulun saygınlık düzeyi arasında ise istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre okulunun saygınlığını orta düzeyde gören öğrencilerin öğretim iklimi algılamaları, okul saygınlığını düşük düzeyde gören öğrencilerin öğretim alt boyutu algılamalarından daha yüksek, okulunun saygınlığını yüksek düzeyde gören öğrencilerin moral alt

boyutu ile algılamaları, okul saygınlığını düşük düzeyde gören öğrencilerin moral iklimi algılamalarından daha yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme iklimi alt boyutları ile okulların IB diploma programını uygulama yılları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Öğrenme İklimleri Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişkilere Dair Sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin; öğrenme iklimi ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların müfredat programı ve güvenlik dışında kalan tüm boyutlar birbirleri ile pozitif ilişki göstermektedir. Buna göre öğrenme iklimi ölçeğinde yer alan müfredat ve güvenlik dışında kalan bir boyuta ilişkin algı diğer boyuta ilişkin olan algıyı da yükseltmektedir.

4.2. Tartışma

Araştırma bulgularına göre, genel eğitim programındaki öğretmenler (4,284), IB diploma programındaki öğretmenler (4,371), genel eğitim programındaki öğrenciler (4,045), IB diploma programındaki öğrenciler (4,243) yargılara belirtildiği şekilde katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu da tüm katılımcıların kendi okullarındaki öğrenme iklimini ortalamanın üzerinde algıladıklarını göstermektedir. IB diploma programına dahil olan hem öğrencilerin hem öğretmenlerin okul iklimi algıları, genel eğitim programındaki öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi algılarından yüksektir. Okulların biri hariç diğerleri özel okuldur. Tek devlet okulu ise Türkiye’de SBS sınav sonuçlarına göre ilk 5.000 de yer alan başarılı öğrencilerden oluşması ve IB diploma programını uygulamaya koymuş olması ile özel okulların kalitesine benzer özelliklere sahiptir. Bütün bu sebeplerden dolayı bu çalışmada elde edilen öğrenme iklimi ile ilgili bulgular, Çamur’un (2006) Manisa’da aynı “Öğrenme İklimi” ölçeğiyle liselerde yürüttüğü çalışmanın bulgularına göre daha olumludur.

Güney Florida Üniversitesinde, benzer şekilde IB diploma programının farklı öğrenci gruplarının okul iklimi ile ilgili görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiş, başarılı ve yetenekli IB öğrencileri, okul iklimi göstergelerinin çoğu için, (örneğin,

öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilerin arasındaki ilişkiler) genel eğitimdeki öğrencilerinden daha olumlu algılama göstermişlerdir. Bu yönden de yapılan bu çalışma sonuçları yurt dışındaki sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgu, iyi planlanmış IB programının bir yan etkisi olabileceği gibi, önceden var olan öğrenci özellikleri, öğretmenlerin özel bir programda yer almaları dolayısıyla öğretme davranışları ve öğrencilerden beklentilerinin farklılaşmasının da bir sonucu olabilir. IB diploma programına dahil olan öğrenciler, bu programa girerken çoğu okulda belli bir not ortalamasını sağlayan, yabancı dil bilgisi iyi olan öğrencilerdir. Dolayısıyla hali hazırda başarı motivasyonu yüksek öğrenciler olup, okul iklimi algısı, motivasyonu düşük yaşlılarından daha olumlu olabilir.

Öğretmenlere bakıldığında ise öğrenme iklim algıları ortalamasının üzerindedir. IB diploma programına dahil olan öğretmenlerin okul iklim algıları genel eğitimde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir ve bu müfredat programı alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. IB diploma programının öğretmenleri çoğu genel eğitimde de çalışmaktadırlar. IB diploma programı müfredatı için aldıkları eğitim ve bu programın hem ulusal hem uluslararası medyadaki olumlu ünü nedeniyle, IB sınıflarının öğretmenlerinin IB öğrencilerinden beklentilerinin yüksek olmasına, bu da öğretmenlerin öğretme stratejileri ve hedeflerine etki ederek daha olumlu iklim algılamalarına sebep olmuş olabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında okul iklimi algılamaları herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu Çamur'un (2006) yaptığı çalışma ve Rivers'ın (2003) "Okul İklimi ve Öğretmenlerin Bu Konudaki Görüşleri" araştırma bulgularından farklılık göstermektedir (Akt: Çamur,2006: 127). Bu da özel okullarda öğretmenler arasında cinsiyete göre fırsat eşitliğinin bulunması ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre yöneticilerin öğrenme iklimi algıları öğretmenlere göre daha olumludur. Yöneticiler "güvenlik", "olanaklar, kaynaklar ve çevre", "yönetim süreçlerine katılım" ve "öğrenci yönetimi" alt boyutlarında öğretmenlerden anlamlı bir farklılık göstermekte ve daha olumlu algılamaktadırlar. Bu sonuçlar Çamur'un (2006) "Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri" çalışmasında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada IB diploma programının öğrenme ikliminin hem öğretmen hem de öğrenciler açısından müfredat alt boyutunda farklılık göstermesi, Yılmaz (2005) tarafından yapılan çalışmada IB programının öğrenci merkezli, öğrenciyi bilimin doğasını öğrenmeye ve bilimsel yöntemi kavramaya yönlendirdiği sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu sonuç Özbilgin(2005)'nin yaptığı çalışma sonucu ortaya konan; IB programının sorgulayacağı-araştırmaya öğrenmeye dayalı sınıf içi öğrenme ortamına ve bilime karşı tutumlarına anlamlı katkıda bulunduğunu dair bulguyu da destekler niteliktedir.

4.3. Öneriler

Uzun ve köklü bir eğitim geleneğimiz olmasına rağmen, son yıllarda yapılan uluslararası Pisa sınavlarındaki alınan başarısız sonuçlar, okullardan gelen şiddetle ilgili haberler, bir şeylerin yolunda gitmediğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında küreselleşmeyle birlikte istenen ya da aranan yetişmiş insan nitelikleri de değişmiştir. Artık öğrencilerin mezun olduklarında sahip olduğu niteliklerle diğerlerinden ayrılarak, bir farkındalık oluşturması, kalkan sınırlarla rekabetin daha güçlü olduğu uluslararası alanda da zorunlu hale gelmiştir.

Uluslararası bakalorya (IB) diploma programının öğretmenlerin iş doyumunu ve tatmini üzerindeki olumlu etkisi daha önce yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Olumlu öğrenme ikliminin de öğrencilerin başarısındaki olumlu sonuçları daha fazla farkedilir ve daha çok araştırılır hale gelmiştir. Bu çalışmada IB diploma programının öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi algıları üzerinde etkisi hem öğrenciler hem öğretmenlerle ilgili olarak müfredat alt boyutunda genel eğitimden farklılaşmış ve olumlu olarak algılanmıştır. Öğrencilerin okul iklimi algılarında ise ise müfredat alt boyutu ile birlikte başarı alt boyutun da anlamlı farklılık göstermektedir. Bu da zor ve disiplin gerektiren IB diploma programı müfredatının öğrencilerde başarı duygusunu arttırarak; daha donanımlı ve kendine güvenen öğrenciler olarak yetiştiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Bu bağlamda;

- Öğrenme ikliminin olumlu olması başarıyı da olumlu etkileyeceğinden ülkemizde yurt dışında olduğu gibi bu konuyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı "Okul İklimi Ölçme ve Değerlendirme Merkezi" kurulup, mutlaka her okulda

periyodik olarak “öğrenme iklimi” değerlendirmesi yapılmalı ve ilgili sonuçların okul paydaşları ile paylaşılıp değerlendirilmelidir. Sorun görülen noktalarda gerekli önlemlerin alınması ve düzeltme ve iyileştirilmelerin yapılması toplamda da eğitim ve öğretimin iyileştirilmesine de katkıda bulunacaktır.

- IB diploma programının özellikle öğrenme ikliminin müfredat alt boyutunda olumlu yönde farklılaşmasına sebep olduğuna göre şu anki genel öğretim müfredat programlarının, son yıllarda değiştirilmesine, yapılan güncelleştirmelerle daha verimli hale getirilme çalışmalarının IB diploma programı müfredatı incelenerek yapılması ve bu doğrultuda düzenlemelere gidilmesi daha istendik sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır.
- IB diploma programı hem ekonomik olarak hem de içeriğinin zorluğu yönüyle öğretmen ve öğrencilere ek yük getirirse de; program sırasındaki genel okul iklimine, sonuçta da öğrenci başarısına katkı sağlayarak, öğrencilere hem Türkiye’de hem de yurt dışında üniversiteye girişte bir takım avantajlar sağlamaktadır. Bu yönden IB diploma programının daha çok devlet ya da özel okul tarafından uygulanması için özendirici teşvikler sağlanmalıdır.
- Şu an Türkiye ‘de sadece bir devlet okulunda uygulanmakta olan IB diploma programının Amerika ve İngiltere’de olduğu gibi daha çok devlet okulunda uygulanması konusunda bir devlet politikası oluşturulmalıdır. Bunun sonucunda hem öğretmenlerin, programın getirdiği bir zorunluluk olarak kendilerini geliştirmeleri, hem de öğrenci başarısının ve niteliklerinin olumlu yönde etkilenmesi nedeniyle özel okula gidemeyen ve giderek artan rekabet ortamında dezavantajlı olan öğrenciler için bir fırsat olabilir.
- Yıllardır IB diploma programını uygulayan ve bu konuda yurt dışındaki okullara göre azımsanmayacak bilgi ve tecrübe birikimi olan okulların bu programın uygulama sonuçlarını Milli Eğitim Bakanlığı ile paylaşarak IB diploma programının tanınırlığının, bilinirliğinin ve uygulanabilirliğinin artırılması sağlanmalıdır.

- Bir çok özel meslek grubunda olduğu gibi; öğretmenler için de ömür boyu öğrenme düşüncesiyle yapılmış, okul iklimini geliştiren, olumlu hale getiren farklı uygulama ve tecrübelerin sonuçlarının paylaşıldığı, değerlendirildiği kongreler ve sempozyumlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmeli ve öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır.

4.4. Araştırmacılara Öneriler

1. Türkiye'de bazı uluslararası okullarda da IB diploma programı uygulanmaktadır. Yapılacak başka bir çalışma ile IB diploma programının uluslararası okullarla, normal devlet ve özel okullarında uygulanmasının hem okul iklimine hem de öğrenci başarısına katkısı değerlendirilip bu farklılığın neden kaynaklandığı araştırılabilir.
2. Bu araştırma IB diploma programı uygulayan ve benzer şartlara sahip IB diploma programı uygulamayan okullarda yapıp okul iklimi algıları araştırılarak, böylece programın etkisi ile ilgili daha net sonuçlar sağlanabilir.
3. Yine aynı çalışma IB programının hangi (Fen-TM-Sosyal) alana göre öğrenme ikliminde bir farklılaşmaya sebep olup olmayacağı ve bunların özellikle hangi alt boyutlarda gözleneceği araştırılabilir.
4. Aynı okuldan genel program ile IB programından mezun olmuş öğrencilere ulaşılarak üniversite ve sonrasında, işe giriş ve iş hayatındaki başarı durumları araştırılarak bu anlamda da nasıl bir farklılaşmaya yol açtığı araştırılabilir.
5. Yapılan araştırmaların çoğunda okul ikliminin ve IB diploma programının öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Bunun yanında akademik olmayan etkenlerin (öğrencilerin müdahale stratejileri, çatışma çözümü eğilimleri, psikososyal gelişimleri, okul hayatından tatmin olma v.s) de okul iklimi ve IB diploma programı arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

KAYNAKLAR

AKA Koleji Bakalorya Programı:

http://www.akakoleji.k12.tr/v3/lise_ib_diploma_programi.php. 15.01.2010 tarihinde erişildi.

Akıncı Vural, Z. B. (1998). **Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Akıncı Vural, Z. B. (1999). *İnsan Kaynakları Yönetiminin Etkinliğinde İletişim*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, H. (2006). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, H. (2007). *Endüstriyel Klinik Psikoloji ve İnsan Kaynakları Yönetimi. Örgüt İklimi ve Motivasyon*. Tarık Solmuş (Ed.). İstanbul: Beta Yayınları.

Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, M. (2001). *Yönetim ve Organizasyon İçinde. Örgüt Kültürü*. Salih Güney (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M.(1991). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Aydın, A. (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara, Tekağaç-Eylül Yayıncılık

Aydın, A. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Tekağaç-Eylül Yayınevi.

Aydın, M. (2000). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. 4. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bakı, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). **Etkili Okul: Kural, Uygulama, Araştırma**. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve ilkeler**. Ankara:72 TDFO.
- Baran Karataş, G. (2008). *Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Olarak Okullarda Şiddet ve Okul Güvenliğinin İncelenmesi: Keçiören Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Baransel, Ş. K. (1996). *İletişim Kalitesi İle Örgüt İklimi, Örgüte Bağlılık ve İşi Terk Etme Niyeti Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barutçugil, İ. (2002). **Performans Yönetimi**. 3. Basım. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2004). **Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Başaran, İ. E. (1994). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Başaran, İ. E. (1982). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bilgen, N. (1990). **Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Örgüt İklimi**. Ankara: TODAİE.
- Bozkurt, T. (1997). *İşletme Kültürü: Kavram Tanımı ve Metodolojik Sorunlar*. **Endüstri ve Örgüt Psikolojisi**. (ss.83-102). (Ed. S. Tevruz). 2. Baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Boztaş, K. (2007). *Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nun Örgütsel İklimi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bucak, E.B. (2002). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkileri*. **Muğla Üniversitesi SBE Dergisi**, (7), 1–27.

Bursalıoğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar**, 12.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cohen, J. (2006). **Harvard Educational Review**. (Creemers, B.P.M. and Reezigt) Vol. 76, No. 2, Summer, pg 201-237. *Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being*. <http://nyscenterforschoolsafety.org/Cohen.pdf>. 05.02.2010 tarihinde erişildi.

Çakar, N. D. (2003). *Örgütsel Güvenin Bir Ara Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli: Gebze İleri Teknoloji Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 13(1), 55-66.

Çamlıkaya Ş. E. (2007). *IB PYP Programına Yakından Bir Bakış Ve Türk Milli Eğitim Müfredatını Uygulayan Bir İlköğretim Okulunun, IB PYP'ye Göre Hazırlanmış Müfredatından Örnek Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı.

Çamur, E. (2006). *Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, V. (2000). **Okul Kültürü ve Yönetim**. 2.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çınkır, Ş. (2004). *Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi*. **Milli Eğitim Dergisi**, (161). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
- Demirer, V. (2002) *Uluslararası Bakalorya (IB) Programı Uygulayan Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Bu Programa Karşı Olan Tutumlarının İş Tatminlerine Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi Davranış Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Demirel, Ö. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dengiz, G. M. (2000). **Takım Çalışması Teknikleri**. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Doğan, B. (2007). **Örgüt Kültürü**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Doğanay, A. ve Sarı, M., (2004) *Öğrencilerin üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği)*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_2/107-128.pdf. 22.12.2009 tarihinde erişildi.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2002). *Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri*. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 74-75, 60-64. İstanbul: Kültür Üniversitesi.
- Efil, İ. (1996). **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. Bursa: Uludağ Güçlendirme Vakfı Yayınları.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ertekin, Y. (1978). **Örgüt İklimi**. Ankara: Doğan Basımevi.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). **Lider Sarmalında Vizyon**. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erden, M. (1993). **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları

Erdoğan, İ. (2000). **Okul Yönetimi Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Eren, E. (2008). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. 10.Basım. İstanbul: Beta Yayınları.

Eren, E., Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2002). *İş Çevresinin Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma*. **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, (5), 65-84

Eyüboğlu Koleji Bakalorya Programı:

http://www.eyuboglu.k12.tr/associations/ibo_dp_eyuboglu.asp. 15.01.2010 tarihinde erişildi.

Freiberg, H. J. (1998). *Measuring School Climate: Let Me Count The Ways*. **Educational Leadership**, 56 (1), 22-26. <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-21147612/>. 10.07.2009 tarihinde erişildi.

Gallay, L. and Pong, S., (2004), *School Climate and Students' Intervention Strategies*, The Pennsylvania State University Paper presented at the Society for Prevention Research Annual Meeting, Quebec City, May 2004.

Genç, N., Karcıoğlu, F. (2000). **Örgüt İkliminin Gücü, Aşkale Çimento Örneği**. İstanbul: Karizma Yayınları.

Gültekin, Selda. (2006). *Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Programdan Mezun Olan Öğrencilerin Ortaöğretim Diploma Notları ve ÖSS Puanlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gümüşeli, A. İ. (2006). *Okul Kültürü ve Liderlik*. **Artı Eğitim Dergisi**. Mart 2006, Sayı 14, 8. İstanbul: Artı Eğitim
- Günbayı, İ. (2003) "School Climate and its Effects on High School Teachers in Different Teaching Categories". **Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt V, Sayı:1. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Haziran 2003, ISSN 1302-1265, sayfa 171-182.
- Gündüz Çekmecelioğlu H. (2002). *Bireysel ve Örgütsel Yaratıcılık ve Yaratıcılık için İş çevresinin Düzenlenmesi: Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2004). **Açıklamalı Yönetim-Organizasyon ve Örgütsel Davranış Terimler Sözlüğü**. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Güzelcik, E. (1999). **Küreselleşme ve İşletmelerde Değişen Kurum İmajı**. İstanbul: Sitem Yayıncılık.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). *Learning And Teaching About Values: A Review Of Recent Research*. **Cambridge Journal Of Education** 30 (2), 169 – 203. London.
- Hardman, J. (2006). *Linking School Climate to Student Outcomes In the IB Diploma Programme*. **IB Research Notes**, Volume 6, Issue 2, October 2006.
- Hasanoğlu, M. (2004). *Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi*. **Sayıştay Dergisi**, (52), 43-52. Ankara: Sayıştay Başkanlığı.
- Haywood, Terry. (2005). *Making Possible The Age of Influence*. **International Schools Journal**. 24, 2. The Alliance for International Education.
- Hayden, M., Thompson, J., Walker, J. (2002). **International Education In Practise**. (p:18-24). ISBN 0 7494-3835-5. London: Kogan Page.
- Hesapçioğlu, M. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Basım.
- Hoy, W.K., Tarter C.J. and R.B. Kottkamp (1991). **Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate**. 1th Ed.. CA: Sage Publications

Hoyle, J., English, F. and Steffy B. (1985). **Skills For Successful Leaders**. Arlington VA: American Association of School Administrators.

Hoyle, J., Fenwich, R., W. Engus and Betty E Ste. (1985). **Skills Designing, Implementing and Evaluating Sense Climate**. Arlington. VA: American Association of School Administrators.

<http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/stratejigelistirme/istatistik.html>. 27.11.2009 tarihinde erişildi.

<http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf>. 26.11.2009 tarihinde erişildi.

<http://www.google.com/books?dq=History+of+Ib+diploma+programme>. 27.11.2009 tarihinde erişildi.

<http://www.ibo.org/general/who.cfm>. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

<http://www.meb.gov.tr/istatistik/>. 19.11.2009 tarihinde erişildi.

IBOa: www.ibo.org. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

IBOb: <http://www.ibo.org/programmes/index.cfm>. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

IBOc:

<http://www.ibo.org/mission/communitytheme/documents/TheIBcommunitythemeintheDiplomaProgramme.pdf>. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

IBOd: <http://www.ibo.org/country/index.cfm>. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

IBOe: <http://www.ibo.org/pyp/>. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

IBOf: <http://www.ibo.org/myp/>. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

IBOg: <http://www.ibo.org/diploma/>. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

IBOh:

<http://www.ibo.org/school/search/index.cfm?programmes=DIPLOMA&country=TR>. 28.10.2009 tarihinde erişildi.

IBO: <http://www.ibo.org/jobs/stafftestimonials/>. 13.11.2009 tarihinde erişildi.

Işık, H. (2004). *Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme*. **Milli Eğitim Dergisi**, (164). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/isik.htm>. 11.10.2009 tarihinde erişildi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Jackson, D. R., (2006) *The International Baccalaureate Middle Years Program: A Comparison of the Standards of Learning Achievement Levels by Total Group and Ethnicity*. Yüksek Lisans Tezi. Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Karasar, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Sanem Matbaası.

Karasar, S. (1999). *İnternet Ortamında Eğitim*. **Eğitim Yönetimi**. Sayı 18, Ankara: Pegem Yayıncılık

Karip, E. (2004). **Yönetim Biliminin Alan ve Kapsamı**. Ankara: Pegem A Yayınları.

Kartal, H., Bilgin, (2009) *Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Zorbalık ve Okul İklimi*. **EJER-Eurasian Journal of Educational Research**. (Yaz) Sayı 36, Ankara: Anı Yayıncılık

Kelly, L. E. and Melograno, V. J. (2004). **Developing the Physical Education Curriculum An Achievement-Based Approach**. Champaign: Human Kinetics.

<http://www.google.com/books?dq=Developing+Physical+Education+Curriculum>. 07.12.2009 tarihinde erişildi.

Kocaçınar, M. (1988). **Genel Öğretim Metodu**. İstanbul: Arkın Kitabevi.

Koçel, T. (2003). **İşletme Yöneticiliği**. 7. Basım. İstanbul: Beta Yayınları.

Kosky, K. (1983). *School Climate Assessment : Implications for School Counsellor Roles*. Yüksek Lisans Tezi. Avustralya: Canberra Üniveristesi. <http://erl.canberra.edu.au/public/adt-AUC20060815.120659/>

- Kurt, T., Kandemir, M. (2006). *Okullarda Şiddetin Önlenmesi ve Güvenli Okul. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (75), 53-60. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Küçükahmet ve diğerleri. (2003). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leonard, D. ve Swap W. (2005). **Kıvılcıklar Uçuşurken**. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Mabie, G. E. (2003). *Making Schools Safe for the 21st Century: An Interview with Ronald D. Stephens. The Educational Forum*. Winter 2003; Volume 67, Number 2.
- Memduhoğlu, H.B., Taşdan, M. (2007). *Okul ve Öğrenci Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (34), 70-83.
- Mullins, L. J. (2007). **Management and Organizational Behaviour**. London: Prentice-Hall Inc.
- OECD (2008): **Bir Bakışta Eğitim**. OECD Göstergeleri. Türkçe Özet.
- Oktay, A. (1988). **Öğrenciler Üzerindeki Eğitimsel İlkeleri Açısından Öğretmen Davranışları**. İstanbul Baysal C, Davranış Bilimleri. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.
- Oktay, A. (2001). **21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Okullarda Suç ve Şiddet Nasıl Önlenir?
www.yeniden.org.tr/vio/Sucsiddetonleme.asp. (Kılavuz). 20.11.2009 tarihinde erişildi.
- Öge, S. (1996). *Örgüt İklimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. (2005) **Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme**.

<http://www.ogelk.net/kilavuzlar/vio14.pdf> 29.12.2009 tarihinde erişildi.

Özbilgin, F. (2005). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı: Deneysel Bilim Derslerinde Sınıfiçi Öğrenme Ortamına ve Öğrencilerin Bilime Karşı Tutumlarına Karşı Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, A. (2002). *Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Örgenci Başarısı*. **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**. 10 (1), 39–46.

Özdemir, F. (2006). *Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi: Tekstil Sektöründe Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem A Yayınları.

Özden, Y. (2005). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdevecioğlu, M. (2002). *Krizin İşletmelerin Yönetmel Ve Örgütsel Yapısı Üzerindeki Olumsuz Etkileri Ve Kayseri Sanayi İşletmelerinde Yapılan Bir Araştırma*. **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Sayı: 19, Temmuz-Aralık 2002 ss. 93-114.

Paknadel, C. (1988). *Örgütsel İklim Ve İş Doyumu*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Polatcı, S., Ardiç. K. (2007). *İşgören Refahı ve Örgütsel Etkinlik Kavramlarına Bütüncül Bir Bakış: Örgüt Sağlığı*. **Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi**, 21 (1) ,137–154.

Poole, M. S. (1985). **Communication and Organizational Climates**. *Organizational Communication: Traditional Themes and New Directions*. R. D. McPhee ve P. K. Tompkins (Ed.). Beverly Hills

Prof. Dr. Mümtaz Tarhan Sosyal Bilimler Lisesi Bakalorya programı:
<http://www.isbl.k12.tr/showcontent.php?id=80>. 13.01.2010 tarihinde erişildi.

Sağlam, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi*

Algularının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schein, E.H. (1986). **Organizational Culture And Leadership**. San Francisco: Jossey Bass

Schools' Guide to Diploma Programme: (2002).

http://www.yuzyilisil.k12.tr/lise_aka_ib.asp. 17.10.2009 tarihinde erişildi.

SCO: School climate organization

<http://www.schoolclimate.org> 17.01.2010 tarihinde erişildi.

Sergiovanni T.J. (1991). **Supervision: A Redefinition**. 5th Edition. Singapur: McGraw-Hill INC.

Shaunessy, S., Hardesty, S. (2006). *School Functioning and Psychological Well-Being of International Baccalaureate and General Education Students*. **The Journal of Secondary Gifted Education**, Vol. XVII, No. 2, Winter 2006, pp. 76–89. University of South Florida

Sönmez, V. (2004). **Felsefe ve Eğitim**. *Küreselleşmenin Felsefi Temelleri*. Solak, A. (Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.

Sönmez, V. (2000). **Öğretmen El Kitabı-Program Geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Spreitzer, G. M. (1996). *Social Structural Characteristics Of Psychological Empowerment*. **Academy Of Management Journal**, 39 (2), 483-504.

Şahin, K. (2005). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, İ. (2007). *Yeni Çağ, Yeni İnsan ve Yeni Okul*. **Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi**. 1 (2). 10-17. Ankara: Türkiye Özel Okullar Birliği.

Şişman, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Şişman, M., Turan, S. (2004). **Eğitim ve Okul Yönetimi, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı.** (Ed. Özden, Y.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatar, M. (2004). *Etkili Öğretmen. Elektronik Eğitim Dergisi.* (C:1, S:11). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi. <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Taş, S. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili İletişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişki.* Çanakkale: 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-11.
- Taymaz, H. (2003). **İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi.** 7.Baskı, Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- TED Bakalorya Programı:** <http://www.tedankara.k12.tr/lise2/UB/index1.asp>. 13.01.2010 tarihinde erişildi.
- Ted Bursa Koleji **İB Diploma Program El Kitabı.**
- Terzi, A. R. (2000). **Örgüt Kültürü.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (2002). *Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. Eğitim Araştırmaları.* (6), 56-60. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Tınaz, P. (2004). *Bir Örgüt İklimi İncelemesi. Kişisel Gelişimde Çağdaş Yönelimler Sempozyumu Bildiriler.* (27-28 Nisan 2004, 199-216). Ankara: Kişisel Gelişimde Çağdaş Yönelimler Sempozyumu.
- Tınaz, P. (2005). **Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar.** İstanbul: Beta Yayınları.
- Tınaz, P. (2006). **İşyerinde Psikolojik Taciz(Mobbing).** İstanbul: Beta Yayınları.
- Türk, E. (2002). **Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi.** Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkoğlu ve diğerleri. (2002). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Mikro Basım- Yayın-Dağıtım.
- Unat, F.R. (1984). **Türk Eğitim Sistemi'nin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünal, A (1998). **Performansa Dayalı Ücret.** Ankara: Kamu-İş Yayını.

- Variş, F. (1988). **Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler**. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wayne, Offman, Sabo, Bliss. (1996). *The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM*. **Journal of Educational Administration**. (1996,V.34, I.1, 41 – 59). <http://assets.emeraldinsight.com/>
- Welsh, W. N. (2001). *Effects Of Student And School Factors On Five Measures Of School Disorder*. **Justice Quarterly**, 18 (4), 911-947.
- Yaşar, Ö. (2005). *Örgütsel Güvenin Örgüt İklimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, E. (2005). *Örgüt Kültürü İle İnsan Kaynakları Yönetimi Arasındaki İlişki Üzerine Kısa Bir Not*. **Çalışma Yaşamında Dönüşümler Örgütsel Bakış**. Aşkın Keser (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Y. (1993). *A Study On The Relationship Between Organizational Climate and Organizational Commitment*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, C. (2005). *Uluslararası Diploma (International Baccalaureate) İle Milli Eğitim Bakanlığı Lise1-3 Biyoloji Dersi Programlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı. Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yüzyıl Işıl Koleji Bakalorya Programı:** <http://www.yuzyilisil.k12.tr>. 13.01.2010 tarihinde erişildi.

EKLER

EK I. Öğretmen Öğrenme İklim Ölçeği

İKLİM ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçekle, okulunuzun öğrenme iklimine ilişkin veri toplanması amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve yüksek lisans tezi olarak Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında sunulacaktır.

Bu çalışmanın hedeflerini gerçekleştirmek için geliştirilen ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde kişisel ve okul ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde ise iklim ile ilgili değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

Sizden istenen sorguları okuduktan sonra, birinci ve ikinci bölümde yanıtınızı ayrılan paranteze (X) biçiminde işaretlemenizdir.

Araştırma sürecine katıldığınız ve sorulara içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederim.-

Araştırma sonuçları, tez tamamlandıktan sonra , kurumunuzun aracılığı ile sizlere ulaştırılacaktır.

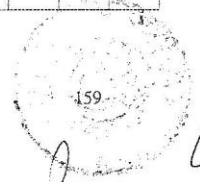
Nuray BORA
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi, Kimya Öğretmeni

Bölüm I: Kişisel ve Mesleki Bilgiler

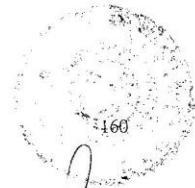
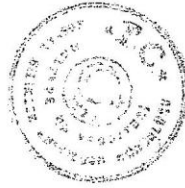
1. Cinsiyetiniz Kadın () Erkek ()
2. Göreviniz: Müdür () Müdür Yard. () Öğretmen ()
3. Meslekteki kıdeminiz:.....
4. Okuldaki kıdeminiz:.....
5. Eğitim düzeyiniz: Lisans () Lisansüstü ve doktora ()
6. Yabancı dil seviyeniz: Hiç bilmiyorum () Orta () İyi () Çok iyi ()
7. Yeni teknolojileri (word, excel, akıllı tahta, vb) kullanma düzeyiniz:
Hiç yok () Orta seviyede () İleri seviyede ()

Bölüm II: Öğrenme İklimi Yönetici, Öğretmen ve Veli Ölçeği

| Soru No | Liselerde Öğrenme İklimi Ölçeği | Katılma Düzeyi | | | | |
|--------------------------------------|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| GÜVENLİK | | | | | | |
| 1. | Öğrenciler, okula güvenle gidip gelebilirler. | | | | | |
| 2. | Öğrenciler, korkusuzca okulun bahçesinde çalışabilir ya da oynayabilirler. | | | | | |
| 3. | Bu okul binasının her yeri öğrenciler için güvenlidir. | | | | | |
| 4. | Öğrenciler, korkusuzca okul sonrası etkinliklere katılabilirler. | | | | | |
| 5. | Okulun personeli, okulda acil bir durum oluştuğu anda ne yapmaları gerektiğini bilir. | | | | | |
| 6. | Öğrenciler, okulda acil bir durum oluştuğu anda ne yapmaları gerektiğini bilirler. | | | | | |
| OLANAKLAR, KAYNAKLAR VE ÇEVRE | | | | | | |
| 1. | Okul binasının içi ve bahçe düzenlemesi çekicidir. | | | | | |
| 2. | Okul binasının içi ve bahçe temizdir. | | | | | |
| 3. | Okul binası, öğrenci sayısına göre uygun büyüklüktedir. | | | | | |
| 4. | Sınıfların ışıklandırması iyidir. | | | | | |
| 5. | Sınıfların sıcaklığı iyidir. | | | | | |
| 6. | Sınıflar, koridorlar ve tuvaletler, temiz ve bakımlı tutulur. | | | | | |
| 7. | Yeteri kadar ve güncel öğretim kaynağı (kitaplar, araç-gereç) vardır. | | | | | |
| 8. | Okulun koridorlarında ve diğer bölümlerinde çeşitli kültürlere ait resimler ve nesnelere vardır. | | | | | |
| YÖNETİM SÜREÇLERİNE KATILIM | | | | | | |
| 1. | Bu okuldaki kurallar adil ve makuldür. | | | | | |
| 2. | Öğretmenler, okulla ilgili önemli kararlara katılabilirler. | | | | | |
| 3. | Aileler, çocuklarını etkileyen önemli kararlara katılabilirler. | | | | | |
| 4. | Öğrenciler, kendilerini etkileyen önemli kararlara katılabilirler. | | | | | |
| 5. | Yönetim, kendilerine öğrenciler, öğretmenler ve diğer personel tarafından getirilen sorunları çözmeye çalışır. | | | | | |
| 6. | Yönetim, bütün personele ve öğrencilere adil davranır. | | | | | |
| ÖĞRENCİ YÖNETİMİ | | | | | | |
| 1. | Öğrenciler okul kurallarını bilirler. | | | | | |
| 2. | Okulda öğrenciler genellikle iyi davranışlar sergilerler. | | | | | |
| 3. | Okul kuralları genellikle uygulanır. | | | | | |
| 4. | Doğru öğrenci davranışlarına ilişkin standartlar, öğretmenden öğretmene değişmez, tutarlıdır. | | | | | |
| 5. | Bir disiplin problemi olduğunda, topkı hızlı, tutarlı ve uygundur. | | | | | |
| 6. | Bu okulda disiplin kuralları adildir. | | | | | |

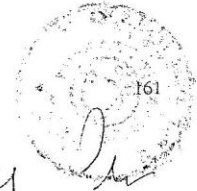


| Sıra No | Liselerde Öğrenme İktimi Ölçeği | Katılma Düzeyi | | | | |
|--------------------------|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tütbyle Katılıyorum |
| MÜFREDAT PROGRAMI | | | | | | |
| 1. | Öğrencilerin çalıştığı konular, kavramlar ve ilkeler günceldir. | | | | | |
| 2. | Öğretim programı, birçok kültürün tarihini, uygarlığa katkılarını, fikirlerini ve insanların deneyimlerini içerir. | | | | | |
| 3. | Müfredat programı, öğrencileri yeterince çalışmaya uğraştırır. | | | | | |
| 4. | Öğrenciler, özel ilgi alanlarına giren bir konuyu veya yetenekli oldukları alanları derinlemesine çalışabilirler. | | | | | |
| 5. | Öğrenciler, öğrenmelerine yardımcı olan çağdaş teknolojiye ulaşabilirler. | | | | | |
| 6. | Öğrenciler, bu okulda iyi bir eğitim alırlar. | | | | | |
| ÖĞRETİM | | | | | | |
| 1. | Öğretmenler, öğrencilerin kültürel geçmişlerini dikkate alırlar. | | | | | |
| 2. | Öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrencilerden ne beklediklerini açıkça söylerler. | | | | | |
| 3. | Öğretmenler, coşkuyla ve heyecanla öğretirler. | | | | | |
| 4. | Öğretmenler, gerektiğinde öğrencilere daha fazla yardım etmeye isteklidirler. | | | | | |
| 5. | Öğretmenler, öğrencilerinin ne kadar öğrendikleri ile yakından ilgilidirler. | | | | | |
| 6. | Notlar, öğrencilerin anlayacağı şekilde ve adil olarak belirlenir. | | | | | |
| BAŞARI | | | | | | |
| 1. | Okuldaki başarı ölçütleri, öğrencileri uğraştırmakla birlikte gerçekleştirilebilir düzeydedir. | | | | | |
| 2. | Öğretmenler, bu okuldaki her bir öğrencinin başarılı olabileceğine gönülden inanırlar. | | | | | |
| 3. | Öğretmenler, her öğrencinin öğrenmesinden kendilerini sorumlu hissederler. | | | | | |
| 4. | Öğretmenler, derste yetersiz öğrencilerin gelişimini dikkatle izlerler. | | | | | |
| 5. | Öğrencilere derslerde başarılı olmaları için yeteri kadar destek verilir. | | | | | |
| 6. | Bu okul, öğrencilere yüksek başarı için özel ilgi gösterir. | | | | | |
| MORAL | | | | | | |
| 1. | Öğrenciler okulları ile övünürler. | | | | | |
| 2. | Öğrencilerin okulda kendilerini ait hissettikleri bir grupları vardır. | | | | | |
| 3. | Öğrenciler hergün okula gelmekten hoşlanırlar. | | | | | |
| 4. | Öğretmenler, başka bir okulda olmaksızın bu okulda olmayı tercih ederler. | | | | | |
| 5. | Bu okuldaki öğretmenler genel olarak iyi niyetlidirler. | | | | | |
| 6. | Okulun memurları, teknik personeli ve güvenlik görevlileri genel olarak sıcakkanlı ve yardımseverdir. | | | | | |



y m 4

| Soru No | Liselerde Öğrenme İklimi Ölçeği | Katılma Düzeyi | | | | | |
|----------------------------------|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|--|
| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum | |
| İNSAN İLİŞKİLERİ | | | | | | | |
| 1. | Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenlerine saygılı davranırlar. | | | | | | |
| 2. | Bu okuldaki öğrenciler, birbirlerine saygılı davranırlar. | | | | | | |
| 3. | Bu okuldaki öğretmenler, bütün öğrencilere saygılı davranırlar. | | | | | | |
| 4. | Okulun memurları, teknik personeli ve güvenlik görevlileri öğrencilere saygılı davranırlar. | | | | | | |
| 5. | Öğretmenler, kültürel farklılıklara karşı saygılıdırlar. | | | | | | |
| 6. | Okulun memurları, teknik personeli ve güvenlik görevlileri kültürel farklılıklara karşı saygılıdırlar. | | | | | | |
| VELİ VE TOPLUM İLİŞKİLERİ | | | | | | | |
| 1. | Velilerin okul etkinliklerine katılımı yüksektir. | | | | | | |
| 2. | Öğretmenler, çocuklarının okuldaki durumu hakkında velileri sürekli bilgilendirirler. | | | | | | |
| 3. | Veliler, bir soruları olduğunda okulda kiminle bağlantıya geçeceklerini bilirler. | | | | | | |
| 4. | Okul personeli, farklı kültürlerden gelen ailelerin farklı iletişim yolları olabileceği gerçeğine karşı duyarlıdır. | | | | | | |
| 5. | Okul-aile birliği ve koruma derneği, okulda hoş karşılanır ve aktif olarak okula dahil edilirler. | | | | | | |
| 6. | Okul personeli, okulun çevresiyle ve yerel esnafla işbirliği yapar. | | | | | | |
| 7. | Yönetim ve öğretmen topluluğu, kurum ve kuruluşlarla (Milli Eğitim Müd. vb) işbirliği yapar. | | | | | | |



EK II. Öğrenci Öğrenme İklim Ölçeği

ÖĞRENME

İKLİM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci,

Bu ölçekle, okulunuzun öğrenme iklimine ilişkin veri toplanması amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve yüksek lisans tezi olarak Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında sunulacaktır.

Bu çalışmanın hedeflerini gerçekleştirmek için geliştirilen ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde kişisel ve okul ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde ise iklim ile ilgili değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

Sizden istenen sorguları okuduktan sonra, birinci ve ikinci bölümde yanıtınızı ayrılan paranteze (X) biçiminde işaretlemenizdir.

Araştırma sürecine katıldığınız ve sorulan içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederim.-

Araştırma sonuçları, tez tamamlandıktan sonra , kurumunuzun aracılığı ile sizlere ulaştırılacaktır.

Nuray BORA

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

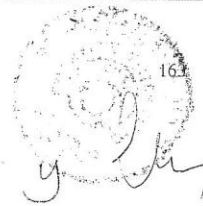
Yüksek Lisans Öğrencisi Kimya Öğretmeni

Bölüm I: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz Kadın () Erkek ()
2. Okuduğunuz sınıf: 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()
3. Yabancı dil seviyeniz: Hiç bilmiyorum() Orta() İyi () Çok iyi ()
4. Yeni teknolojileri (word, excel, akıllı tahta, vb) kullanma düzeyiniz:
Hiç yok() Orta seviyede () İleri seviyede()
5. Sana Göre Okulun Çevredeki Saygınlık Düzeyi:
Düşük() Orta () Yüksek()

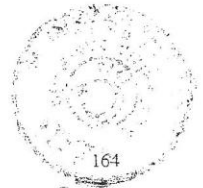
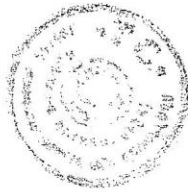
Bölüm II: Öğrenme İklimi Öğrenci Anketi

| Soru No | Liselerde Öğrenme İklimi Ölçeği | Katılma Düzeyi | | | | |
|---------|---|------------------|-------------|--------------------|-------------|---------------------|
| | | Hiç Katılmıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Tümüyle Katılıyorum |
| 1. | Okula güven içinde gidip gelebilirim. | | | | | |
| 2. | Diğer insanlar tarafından rahatsız edilmeden okulda çalışabilirim ya da oynayabilirim. | | | | | |
| 3. | Okulun her yerinde güven içindeyim. | | | | | |
| 4. | Okul sonrası aktivitelerine güvenle katılabilirim. | | | | | |
| 5. | Öğretmenler ve diğer büyükler acil bir durumda ne yapmaları gerektiğini bilirler. | | | | | |
| 6. | Okulda acil bir durum oluştuğu anda ne yapmam gerektiğini bilirim. | | | | | |
| 7. | Okul binasının içi ve bahçe düzenlemesi çekicidir. | | | | | |
| 8. | Okul binasının içi ve bahçe temizdir. | | | | | |
| 9. | Okul binası, öğrenci mevcuduna göre uygun büyüklüktedir. | | | | | |
| 10. | Sınıfların ışıklandırması yeterlidir. | | | | | |
| 11. | Sınıfların ısısı iyidir. | | | | | |
| 12. | Sınıflar, koridorlar ve diğer odalar temiz ve bakımlıdır. | | | | | |
| 13. | Yeteri kadar güncel öğretim kaynağı (kitaplar, araç-gereç) vardır. | | | | | |
| 14. | Okulda, birçok kültüre ait resimler ve nesnelere sahiptir. | | | | | |
| 15. | Öğrenciler, okul kurallarını bilirler. | | | | | |
| 16. | Öğrenciler, okul kurallarını genellikle uygularlar. | | | | | |
| 17. | Öğretmenler, öğrencilerin kuralları uygulayıp uygulamadıklarını kontrol ederler. | | | | | |
| 18. | Bütün öğretmenlerin kuralları hemen hemen aynıdır. | | | | | |
| 19. | Bir öğrenci bir kuralı ihlal ettiğinde öğretmenler (seri ve) uygun şekilde davranırlar. | | | | | |
| 20. | Bu okulda disiplin adildir. | | | | | |
| 21. | Çalıştığım konular, kavramlar ve ilkeler günceldir. | | | | | |
| 22. | Çalıştığım konular, birçok kültürden insanın başarı öykülerini içerir. | | | | | |
| 23. | Öğretmenler, bana düşünme ortamı yaratırlar. | | | | | |
| 24. | Öğretmenim, özel ilgi alanıma giren bir konuda ya da yetenekli olduğum bir alanda derinlemesine çalışmamı izin verir. | | | | | |
| 25. | Öğrenmeye yardımcı olan çağdaş teknolojiyi (bilgisayar vb) kullanma olanakım vardır. | | | | | |
| 26. | Bu okulda iyi bir eğitim alıyorum. | | | | | |
| 27. | Öğretmenlerim, kültürel geçmişimi dikkate alırlar. | | | | | |
| 28. | Öğretmenlerim, konularla ilgili neler öğrenmem gerektiğini açık bir şekilde söylerler. | | | | | |
| 29. | Öğretmenlerim, verdikleri dersleri coşkuyla ve heyecanla yürütürler. | | | | | |
| 30. | Öğretmenlerim, gerektiğinde ayrıca yardım etmeye isteklidirler. | | | | | |
| 31. | Öğretmenlerim, ne kadar öğrendiğim ile yakından ilgilidirler. | | | | | |



4

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| 32. | Notlarım, anlayacağım şekilde ve adil olarak verilir. | | | | | |
| 33. | Öğretmenlerim, benim için belirlediği yüksek hedefler gerçekleştirilebilir düzeydedir. | | | | | |
| 34. | Öğretmenlerim, öğrendiğimden emin olmak isterler. | | | | | |
| 35. | Bir şeyi öğrenmekte zorlanıyorsam öğretmenlerim çalışmalarımı dikkatle izlerler. | | | | | |
| 36. | Öğrenme hedeflerime ulaşabilmem için yardım alırım. | | | | | |
| 37. | Çalışmalarında başarılı olmak için özel destek alırım (güdülenirim). | | | | | |
| 38. | Bu okula gurur duyarım. | | | | | |
| 39. | Bu okula arkadaşlarım vardır. | | | | | |
| 40. | Okula hergün gelmekten mutluluk duyarım. | | | | | |
| 41. | Öğretmenlerim, başka bir okula olmaksızın bu okula olmayı tercih ederler. | | | | | |
| 42. | Öğretmenlerim genel olarak mutludurlar. | | | | | |
| 43. | Okulun memurları, teknik personeli ve güvenlik görevlileri genel olarak sıcakkanlı ve yardımseverdir. | | | | | |
| 44. | Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenlerine saygılı davranırlar. | | | | | |
| 45. | Öğrenciler, birbirlerine saygılı davranırlar. | | | | | |
| 46. | Öğretmenler, bütün öğrencilerine saygılı davranırlar. | | | | | |
| 47. | Okulun memurları, teknik personeli ve güvenlik görevlileri öğrencilere saygılı davranırlar. | | | | | |
| 48. | Öğretmenler, kültürel farklılıklara karşı saygılıdır. | | | | | |
| 49. | Okulun memurları, teknik personeli ve güvenlik görevlileri kültürel farklılıklara karşı saygılıdır. | | | | | |



g ay h

EK III. Valilik Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/2919/103020
Konu: **Anket.**
(Nuray BORA)

.. Ekim 2008

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a-)Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06/09/2008 tarih ve 2011 sayılı yazısı.
b-) Valilik Makamı'nın 02/05/2008 tarih ve 580/1846/47540 sayılı Onayı.
c-)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d-)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Nuray BORA'nın**, ilimizde ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "**Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma Programının Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi ile İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri İlgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştü. **Nuray BORA'nın** çalışması 2008-2009 eğitim-öğretim yılında yapması hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Nuray BORA'nın**, ilimizde ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "**Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma Programının Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi ile İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi**" konulu anket çalışmasının yarım dönem uzatılması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
14/10/2008

Hikmet DİNG
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çağaloğlu 526 13 82

EK IV. Rektörlük Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2931/103175
Konu: **Anket.**
(Nuray BORA)

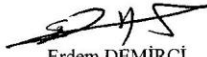
15 Ekim 2008

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İlgi : a) Valilik Makamının 15/10/2008 tarih 18.580/2919/103020 sayılı oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Maltepe Üniversitesi'nin 06/09/2008 tarih ve 2011 sayılı yazısı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Nuray BORA'nın**, İlimizde ekte adı verilen okullarda uygulanmak üzere "**Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma Programının Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi ile İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi**" konulu anket çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Ek-1. İLĞİ (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

EK V. Ölçek Kullanım İzni

Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği) /İzmir-2006 adlı yüksek lisans tezim için Tennessee School Safety Center ve Lincoln Okulları'ndan alıp çevirdiğim ve geliştirdiğim "Learning Climate Survey" adlı ölçme aracının Sayın Nuray BORA tarafından Maltepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde sürdürdüğü yüksek lisans öğreniminde kendisi tarafından kullanımına izin veriyorum.


14.04.2008
Ebru ÇAMUR

ÖZGEÇMİŞ

Nuray BORA

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi: 16.01.1969

Doğum Yeri: Keşan

Medeni Durumu: Evli ve bir çocuk annesi

Eğitim:

Lise: 1983-1986 Keşan Lisesi

Lisans: 1986-1992 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fak., Kimya Öğretmenliği

Çalıştığı Kurumlar:

Yaklaşık 17 yıldır resmi ve özel eğitim kurumlarında kimya öğretmeni, bölüm başkanı, müdür yardımcısı ve okul müdürü olarak çalışmıştır. Halen bir özel fen lisesinde okul müdürü olarak görevini sürdürmektedir.