

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN MESLEKİ
BENLİK SAYGISI VE OKUL İKLİMİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia ÇETİNEL

İstanbul
Ocak-2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN MESLEKİ BENLİK
SAYGISI VE OKUL İKLİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia ÇETİNEL

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR

İstanbul

Ocak-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR

Üye Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Enver ULAŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İklimi Açısından İncelenmesi**” adlı çalışmamın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Rabia ÇETİNEL

ÖN SÖZ

‘Yeryüzünün öğretmeni olabilmek için gökyüzünün öğrencisi olmak gerekir.’
düsturu ile hayatımı ailesine, kızlarına ve eğitimlerine adayan tez sürecinde
kaybettiğim babam Ramadan ÇETİNEL....

Hayatımın her adımında yanımda yer aldığı için O’na minnettarım.

Bu çalışma belirli bir zamanın ürünüymüş gibi görünse de “an”lar ve “kişiler”in toplamı ile oluşturulmuştur. Manevi desteklerini asla esirgemeyen başta annem Müzeyyen ÇETİNEL, ablam Meryem SULTANOĞLU ve kardeşim Rukiye ÇAKIROĞLU’na, tez dönemimin her aşamasında değerli fikirlerine zamansız başvurduğum Betül ÖZEY’e teşekkür ederim.

Çok değerli fikirleri, donanımı, manevi desteği, samimi yaklaşımı ile bana yol gösteren, iyi olmaya ve iyiliğe dair ümidimi yeşerten saygıdeğer hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR’a tüm kalbimle şükranlarımı sunuyorum.

Rabia ÇETİNEL

İstanbul 2022

ÖZET

POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN MESLEKİ BENLİK SAYGISI VE OKUL İKLİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Rabia ÇETİNEL

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR

Ocak, 2022 – 159 Sayfa

Bu çalışma, mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin pozitif öğretmen özellikleri üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin gelişimlerini desteklemek, uyum sorunlarında sağlıklı rehberlik hizmeti sunmak ve öğretmen iyi oluşuna etki eden faktörleri açığa çıkarmak adına öğretmen özelliklerini mesleki benlik saygısı ve okul iklimi çerçevesinde ele almanın gerekli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada pozitif öğretmen özelliklerinin yordanmasında, mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin rolünü belirlemek amacıyla “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Bayrampaşa İlçesi Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi eğitim kurumlarındaki 217’si kadın 93’ü erkek 310 öğretmenden oluşmaktadır.

Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Pozitif Öğretmen Ölçeği”, “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” gibi veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Analizlerde pozitif öğretmen özellikleri ile mesleki benlik saygısı ve okul iklimi puanları arasındaki ilişki, mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin öğretmenler tarafından algılanan pozitif öğretmen özelliklerini yordayıp yordamadığı ve öğretmenler tarafından algılanan pozitif öğretmen özellikleri demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin analizi *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Hiyerarşik Regresyon Analizi*

ile gerçekleştirilmiştir. Demografik özelliklerde *Kruskal Wallis H-testi*, *Bağımsız Grup t testi* ve post hoc testi olarak ise *Mann Whitney U-testi* tercih edilmiştir.

Pozitif öğretmen özellikleri ile mesleki benlik saygısı ve okul iklimi değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde değişkenler arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Pozitif öğretmen özelliklerinin yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı ve okul iklimi birlikte toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır. Pozitif öğretmen özellikleri katılımcıların cinsiyet, medeni durum, branş ve çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Pozitif öğretmen özelliklerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre 25 ile 29 yaş arasında bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Mesleki kıdem analizinde gruplar arasında 0-4 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcı grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Görev yaptıkları okul türlerine göre katılımcıların dağılımları incelenmiş ve ilkokulda görev yapan katılımcı grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmanın verileri, literatür ışığında yorumlanmış, sonraki çalışma ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Öğretmen, Mesleki Benlik Saygısı, Okul İklimi, Pozitif Psikoloji.

ABSTRACT

EXAMINATION OF POSITIVE TEACHER TRAITS IN TERMS OF PROFESSIONAL SELF-ESTEEM AND SCHOOL CLIMATE

Rabia ÇETİNEL

Master's Degree, Guidance And Psychological Counseling

Thesis Advisor: Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR

January, 2022 - 159 Pages

This study was carried out to examine the predictive role of professional self-esteem and school climate on positive teacher traits. It is thought that it is necessary to consider teacher traits within the framework of professional self-esteem and school climate in order to support the development of students, provide healthy guidance services in adaptation problems and reveal the factors affecting teacher well-being.

In the research, "relational screening model" was used to determine the role of professional self-esteem and school climate in predicting positive teacher traits. The sample of the study consists of 310 teachers, 217 women and 93 men, in official education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Bayrampasa District of Istanbul.

Data were obtained by using data collection tools such as "Personal Information Form", "Positive Teacher Scale", "Professional Self-Esteem Scale" and "School Climate Scale". In the analyzes, the relationship between positive teacher traits and professional self-esteem and school climate scores, whether professional self-esteem and school climate predict positive teacher traits perceived by teachers, and positive teacher traits perceived by teachers were examined in terms of demographic variables. The analysis of the relationships between the variables of the research was carried out with Pearson Product Moments Correlation Coefficient and Hierarchical Regression Analysis. For demographic traits, Kruskal Wallis H-test, Independent Group t-test and Mann Whitney U-test were preferred as post hoc test.

When the correlation coefficients between positive teacher traits, professional self-esteem and school climate variables were examined, it was seen that there was a moderately positive and significant relationship between the variables. Professional self-esteem and school climate as predictors of positive teacher traits together explain 25% of the total variance. Positive teacher traits do not show a significant difference according to participants' gender, marital status, branch, and number of children. According to the results of the analysis conducted to determine whether positive teacher traits show a significant difference according to age groups, a significant difference was found in favor of teachers between the ages of 25 and 29. In the analysis of professional seniority, there was a significant difference between the groups in favor of the participant group with professional seniority between 0-4 years. The distribution of the participants according to the school types they work in was examined and a statistically significant difference was found in favor of the participant group working in the primary school. The data of the study were interpreted in the light of the literature, and suggestions were presented for future studies and researchers.

Key Words: Positive Teacher, Professional Self-Esteem, School Climate, Positive Psychology.

İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------|------|
| TEZ ONAYI..... | i |
| BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ | ii |
| ÖN SÖZ..... | iii |
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xii |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|-------------------------------|---|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.4. Varsayımlar | 5 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 5 |
| 1.6. Tanımlar | 6 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| KURAMSAL ÇERÇEVE | 7 |
| 2.1. Pozitif Öğretmen Özellikleri Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar7 | |
| 2.1.1. Pozitif Psikoloji..... | 7 |
| 2.1.2. Pozitif Eğitim | 11 |
| 2.1.3. Pozitif Öğretmen | 14 |
| 2.1.4. Pozitif Öğretmen Özelliklerine Kuramsal Bakış | 17 |
| 2.1.4.1. Pozitif Öğretmenin Dışa Dönük Olması..... | 18 |

| | |
|--|----|
| 2.1.4.2. Pozitif Öğretmenin Dersi Somutlaştırarak Anlatması..... | 20 |
| 2.1.4.3. Pozitif Öğretmenin Öğrenci ile Pozitif İlişki Kurması..... | 21 |
| 2.1.4.4. Pozitif Öğretmenin Öğrencileri Derse Katması..... | 23 |
| 2.1.4.5. Pozitif Öğretmenin Derste Akış Yaşatması..... | 25 |
| 2.1.5. Pozitif Öğretmen Özellikleri ile İlgili Araştırmalar | 27 |
| 2.2. Mesleki Benlik Saygısı Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar | 28 |
| 2.2.1. Meslek ve Meslek Seçiminin Önemi | 29 |
| 2.2.2. Mesleki Gelişim Kuramları | 33 |
| 2.2.2.1. Özellik-Faktör Kuramı | 33 |
| 2.2.2.2. Roe'nun İhtiyaçlar Kuramı | 34 |
| 2.2.2.3. Sosyolojik Teori..... | 36 |
| 2.2.2.4. Holland'ın Tipolojik Kuramı | 36 |
| 2.2.2.5. Ginzberg ve Arkadaşlarının Süreç Kuramı..... | 38 |
| 2.2.2.6. Super'in Kariyer Gelişimi Kuramı..... | 40 |
| 2.2.3. Benlik ve Benlik Saygısı | 44 |
| 2.2.4. Mesleki Benlik ve Mesleki Benlik Saygısı..... | 49 |
| 2.2.5. Mesleki Benlik Saygısı ve Öğretmen..... | 52 |
| 2.2.6. Mesleki Benlik Saygısı ile İlgili Araştırmalar | 55 |
| 2.3. Okul İklimi Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar | 58 |
| 2.3.1. Örgüt İklimi | 58 |
| 2.3.1.1. Örgüt İklimini Belirleyen Faktörler | 60 |
| 2.3.1.2. Örgüt İkliminin Boyutları..... | 63 |
| 2.3.1.3. Örgüt İkliminin Türleri..... | 64 |
| 2.3.2. Okul İklimi..... | 67 |
| 2.3.2.1. Okul İkliminin Öğeleri | 70 |
| 2.3.2.2. Okul İkliminin Boyutları | 71 |
| 2.3.2.3. Okul İkliminin Türleri..... | 74 |

| | |
|--|----|
| 2.3.3. Okul iklimi ve Öğretmen | 78 |
| 2.3.4. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar | 81 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|--|-----------|
| ARAŞTIRMA YÖNTEMİ..... | 89 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 89 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 89 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 91 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu | 91 |
| 3.3.2. Pozitif Öğretmen Ölçeği..... | 91 |
| 3.3.3. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği | 92 |
| 3.3.4. Okul İklimi Ölçeği | 92 |
| 3.4. Veri Analizi | 93 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|-----------|
| ARAŞTIRMA BULGULARI | 96 |
| 4.1. Pozitif Öğretmen Özellikleri, Mesleki Benlik Saygısı, Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistiklerin İncelenmesi | 96 |
| 4.2. Mesleki Benlik Saygısı, Okul İklimi ve Pozitif Öğretmen Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi..... | 97 |
| 4.3. Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İkliminin Pozitif Öğretmen Özelliklerini Yordayıp Yordamadığının İncelenmesi | 97 |
| 4.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi..... | 99 |
| 4.4.1. Pozitif Öğretmen Özellikleri Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?..... | 99 |
| 4.4.2. Pozitif Öğretmen Özellikleri Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?..... | 101 |
| 4.4.3. Pozitif Öğretmen Özellikleri Medeni Duruma Göre Farklılaşmakta Mıdır? | 102 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.4. Pozitif Öğretmen Özellikleri Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmakta Mıdır? | 103 |
| 4.4.5. Pozitif Öğretmen Özellikleri Branşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?..... | 104 |
| 4.4.6. Pozitif Öğretmen Özellikleri Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmakta Mıdır? | 105 |
| 4.4.7. Pozitif Öğretmen Özellikleri Okul Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır? ... | 107 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....109

5.1. Sonuç ve Tartışma..... 109

5.1.1. Pozitif Öğretmen Özellikleri ile Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İklimi Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi..... 109

5.1.2. Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İkliminin Pozitif Öğretmen Özelliklerini Anlamlı Bir Şekilde Yordayıp Yordamadığına Dair Değerlendirme..... 112

5.1.3. Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi..... 114

5.2. Öneriler..... 117

KAYNAKÇA.....119

EKLER.....140

ÖZGEÇMİŞ146

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 3.1: Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler | 89 |
| Tablo 3.2: Değişkenlere Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları | 94 |
| Tablo 3.3: Bağımsız Değişkenlere Ait Çoklu Doğrusallık Analizleri Sonuçları | 94 |
| Tablo 4.1: Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler | 96 |
| Tablo 4.2: Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Momentler Korelasyon Katsayı Sonuçları | 97 |
| Tablo 4.3: Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İkliminin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Ne Kadarını Açıkladığına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonucu | 98 |
| Tablo 4.4: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları | 99 |
| Tablo 4.5: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Yaşa Göre Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi | 100 |
| Tablo 4.6: Yaşa Göre Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları | 100 |
| Tablo 4.7: Yaşa Göre Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları | 101 |
| Tablo 4.8: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları..... | 101 |
| Tablo 4.9: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Grup t Testi ile İncelenmesi | 102 |
| Tablo 4.10: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımları..... | 102 |
| Tablo 4.11: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Medeni Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Grup t Testi ile İncelenmesi | 103 |
| Tablo 4.12: Katılımcıların Çocuk Sayısına Göre Dağılımları | 103 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.13: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi | 104 |
| Tablo 4.14: Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları | 104 |
| Tablo 4.15: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Branşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi | 105 |
| Tablo 4.16: Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları..... | 105 |
| Tablo 4.17: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi | 106 |
| Tablo 4.18: Mesleki Kıdeme Göre Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 106 |
| Tablo 4.19: Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları | 107 |
| Tablo 4.20: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi | 107 |
| Tablo 4.21: Okul Türüne Göre Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 108 |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Usta-çırak, muallim-talebe, pedagog-çocuk, sofist-çocuk, öğretmen-öğrenci... (Çam, 2016: 635). İnsanoğlu her dönemde kültürel, sanatsal ve toplumsal alanlarda “bir bilen” den öğrenmenin değerini önemsemiştir. Yüzyıllardan beri köklü bilgi ve tecrübelerin aktarıldığı bu ikili ilişkiler değişik kavramlarla adlandırılmıştır. Yaşamın kendisi dahi güzel bir öğretmen iken, deneyimlerin kategorize edilip sistematik bir şekilde aktarılması eğitim kurumları sayesinde gerçekleşmektedir. Yirmi birinci yüzyılda yaşanan gelişmeler eğitim sistemi ve okullaşmanın birçok bileşen açısından yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır. Yönetici, veli, personel, öğretmen ve öğrencinin aynı çatı altında toplandığı eğitim ortamlarının amacına hizmet edebilmesi, tüm unsurların sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için bu husus kabul gören bir gerçekliktir. Günümüzde eğitim programları, teknolojik gelişmeler, mesleki donanım, yönetim tarzları, öğretim yöntem ve teknikleri eğitim-öğretim alanında önemli unsurlar olmakla birlikte eğitimin asli ögesi öğretmendir. Öğretmenlerin eğitime dair vizyon sahibi bir “teorisyen” ve özümsemiği kazanımları alana taşıyan “uygulayıcı” lar olması beklenir (Erdoğan, 2014: 2). Eğitimi başlatan, geliştiren ve hayata geçiren öğretmendir ve öğretmenlerin değeri eğitim politikalarının da ötesindedir.

Çocukları geleceğe hazırlayan en önemli ortamlardan bir tanesi, onların günün hatırı sayılır bir kısmını geçirdikleri okuldur. Eğitim politikaları, eğitim programları, idareciler ve nihayetinde öğretmenler bu ortamı öğrencilere sevdirmek ve dolayısıyla okul ile bağ kurmalarını sağlama misyonunu üzerlerinde taşımaktadır (Karademir ve Ören, 2020: 229). Eğitim ortamı, sınıf yönetimi, öğretmen ilgisi, akran ilişkileri, aile desteği, kişisel özellikler de bu bağın oluşmasında büyük rol oynamaktadır. Eğitim ortamını seven, öğretmeni ile sağlıklı bir iletişim kuran çocuk kendisini tanıyacak ve hayata karşı merak duygusunu diri tutacak, bu sayede kendi eğitim yolculuğunu sürdürecektir.

Öğretmenlik yapmak ile öğretmen olmak arasında ince bir nüans vardır. Öğretmen, sadece müfredattaki konuyu öğrenciye aktaran, ders giriş çıkış saatlerine dikkat eden, yönetmeliği hayata geçiren, uygulayıcı kişi değildir. Öğrencisinin gözünün içine bakan, geleceğine yön veren, kalbe ve Can'a dokunan kişi "öğretmen" olmuştur (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2013: 26-27). Bir öğretmenin olumlu kişilik özelliklerine ve pozitif bakış açısına sahip olması, mesleğine saygı duyması, idealist olması öğrencinin iyi oluşuna etki edecektir. Bu araştırma da pozitif öğretmen özellikleri ile mesleki benlik saygısı ve okul iklimi arasında ilişki olabileceği fikrinden yola çıkarak, bahsi geçen değişkenlerin pozitif öğretmen özelliklerini yordayacağını ön görmektedir.

Pozitif öğretmen, pozitif psikoloji bağlamında öğretmenin geleneksel becerileri yanında mutlu olma becerilerine ve bu becerileri öğrenciye aktarma potansiyeline sahip olma durumuna odaklanan bir kavramdır (Seligman, vd., 2009: 293). Gelişen yüzyılda akademik başarıdan ziyade kişisel mutluluk ve iyi oluşa yapılan vurgu, eğitim ortamlarını da bu çerçevede düzenleme gerekliliği doğurmuştur. Mesleki yeterliğin yanısıra öğrenci ile kurulan iletişimin önemi, öğretmenin kendisini pozitif psikoloji bağlamında değerlendirmesine fırsat sunmuştur. Çalışmada pozitif öğretmen özellikleri dışı dönük kişilik özelliğine sahip olmak, öğrenci ile pozitif ilişki kurmak ve derse katmak, konuyu somutlaştırmak ve derste akış yaşatmak boyutları ile ele alınacaktır. Öğrencinin olumlu özelliklerini öne çıkaran ve destekleyen öğretmen profili öğrenci gelişimini üst düzeyde etkileyecektir.

Öğretmenin öğrenim süreçlerini sağlıklı yürütebilmesine etki eden faktörlerden bir tanesinin de mesleki benlik saygısı olduğu düşünülmektedir. Mesleki benlik saygısı, mesleği hayatın bütünü olarak ele almak, kişinin alanında başarılı olması için ihtiyaç duyduğu mesleğine verdiği değer duygusu anlamına gelir (Tabassum, vd., 2011: 302). Bir öğretmenin sahip olduğu karakter özellikleri ve beklentileri doğrultusunda seçtiği mesleğine karşı olumlu bir tutum geliştirmesi beklenir. Mesleğe verilen değer, öğretmeni motive edecek bu da öğrenci başta olmak üzere tüm eğitim ortamına olumlu bir biçimde yansıtacaktır. Mesleki benlik saygısı her meslek dalında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de oldukça önemli bir tutumdur. Çünkü mesleğe duyulan saygı ve aidiyet, işi severek, sahiplenerek yapmayı beraberinde getirecektir.

Aile bireylerinden sonra öğretmenler çocuklar için başlıca rol modellerdir, bu sebeple öğretmenlerden eğitimin rehberlik ilkesi gereği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olmaları beklenmektedir (Çukur ve Ünal, 2011: 549). En az öğretmen kadar

okul ortamının da bu sürece etki ettiği düşünülmektedir. Öğrencinin başkalarıyla yakın ilişkiler kurabileceği şekilde düzenlenen eğitim ortamlarının akademik başarıyı da arttırdığı bilinmektedir. Olumlu bir okul ikliminin oluşması veli, yönetici, personel, öğretmen ve öğrencilerden oluşan okulun tüm öğelerinin bir makinenin dişlileri gibi uyum içerisinde çalışmasına bağlıdır. Söz konusu değişkenler akademik başarının yanı sıra kendine güvenen, donanımlı, sorumluluk sahibi, mutlu bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim süreçlerini şekillendirmektedir. Kargaşa, çatışma ve diğer olumsuzluklardan arındırılmış güvenli eğitim ortamları psikolojik ve fizyolojik yönden rahatlatıcı olacaktır (Kartal ve Bilgin, 2009: 226). Okulun tüm üyelerinin iş birliği içerisinde olması iş motivasyonunu arttıracak gibi olumlu bir okul iklimini oluşturacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Yalnızca akademik başarı ve motivasyona değil diğer ihtiyaçlara da odaklanan veli, öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerin öğrencilerin hayata ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Bu sebeple çalışma, pozitif öğretmen özelliklerine sosyal ve bireysel açıdan etki eden bu iki değişkeni detaylı bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır.

Pozitif öğretmen özellikleri, mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin birçok alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışmada nitelikli bir eğitimde en önemli rolü üstlenen öğretmenlerin pozitif özelliklerinin mesleki benlik saygısı ve okul iklimi ile ilişkisi incelenmiş, değişkenler demografik açılarından da ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmadaki temel amaç, öğretmenlerin pozitif özelliklerini mesleki benlik saygısı ve okul iklimi açısından incelemektir. Pozitif öğretmen özelliklerinin yordanmasında mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin rolü bazı değişkenler aracılığıyla ele alınmıştır. Hedeflenen amacın çerçevesini belirlemek adına aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pozitif öğretmen özellikleri, mesleki benlik saygısı ve okul iklimi ölçek puanlarının betimsel istatistik düzeyleri nelerdir?
2. Pozitif öğretmen özellikleri ile mesleki benlik saygısı ve okul iklimi puanları arasında bir ilişki var mıdır?

3. Mesleki benlik saygısı ve okul iklimi, pozitif öğretmen özelliklerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. Öğretmenler tarafından algılanan pozitif öğretmen özellikleri,
 - a. Yaşa göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
 - d. Çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
 - e. Branşa göre farklılık göstermekte midir?
 - f. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
 - g. Okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, geçmişten günümüze değer gören bir meslek dalıdır. Öğretmenler toplumdaki üyelerin belirli dönemlerde yaşamlarına dokunan, etki bırakan kişilerdir. Doğrudan oluşan bu etki sebebiyle öğretmenlerin belirli niteliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmesi için mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbirini tamamlayıcı nitelikte üç alan belirlemiştir (MEB, 2017). Öğretmenler, başta öğrenciler olmak eğitim ortamındaki birçok kişi ile etkileşim halindedir, bu iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi hayata karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir. Bu sebeple mesleki yeterliğin yanı sıra tutum ve değerler içeren sağlıklı bir ruh halinin önem arz ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin pozitif bakış açısına sahip olması, hayattan keyif alması, karşılaştıkları problemlere çözüm odaklı yaklaşabilmesi ve yaşamdan doyum alan bireyler olması, öğrencilere rol model olmaları açısından dikkate değerdir (Demir ve Murat, 2017: 349). Bu çalışma kişinin mesleğine duyduğu saygının ve içerisinde bulunduğu okul ortamının pozitif öğretmen özelliklerine etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Mesleğin istendik hedefler doğrultusunda icra edilebilmesi, eğitim ortamının öğrencilerde olumlu duyguları ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesi, olası disiplin ve davranış problemleri ile baş edebilme becerilerine etkisi sebebiyle pozitif

öğretmen özelliklerinin söz konusu değişkenler aracılığı ile incelenmesi gerekli görülmüştür.

Mesleğe duyulan saygı öğretmen için iç motivasyon kaynağı iken, okul ikliminin olumlu atmosferi dış motivasyon kaynağı olarak düşünülebilir. Literatürde pozitif öğretmen özelliklerini mesleki benlik saygısı ve okul iklimi çerçevesinde ele alan çalışma bulunmamaktadır. Öğretmen ile ilgili araştırmalar daha çok mesleki yeterlik ve iş motivasyonu alanlarına yoğunlaşmaktadır. Çalışmanın alandaki eksikliği tamamlaması hedeflenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımdan yola çıkılarak hareket edilmiştir:

1. Araştırma kapsamındaki öğretmenler kendilerine verilen Pozitif Öğretmen Ölçeği, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu içtenlikle doğru bir biçimde cevaplamışlardır.
2. Veri toplama amacıyla seçilen ölçme araçları çalışmanın amacına ve içeriğine uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları ile ilgili bilgiler aşağıda yer almıştır:

1. Araştırma bulguları, ölçeklerin kapsadığı özelliklerle sınırlıdır ve sadece benzer niteliğe sahip öğretmenler için genellenebilir.
2. Araştırmaya istekli olarak katılmayı kabul eden 310 öğretmenden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Pozitif Öğretmen: Öğrencilerin akademik becerileri ile beraber diğer alanlardaki beceri ve yeteneklerini destekleyerek, olumlu özelliklerini ön plana çıkaran, mutlu olmalarını sağlayabilen öğretmendir (Eryılmaz, 2014; Eryılmaz ve Bek, 2018).

Okul İklimi: Okul iklimi öğrenciler, personel, yönetici, veliler ve tüm okul topluluğu için okul hayatının öznel deneyimlerine dayanan, okulun tüm bağlamsal ve yapısal unsurlarının sayısız yönünü içeren geniş, çok yönlü bir kavramdır (Berkowitz, vd. 2017: 427).

Mesleki Benlik Saygısı: Mesleki benlik saygısı, kişinin meslek olarak kabul ettiği bir alana karşı duyduğu değer yargısıdır (Arıca, 1999: 93).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde pozitif öğretmen özellikleri, mesleki benlik saygısı ve okul iklimi değişkenlerine ait literatür bilgileri ve yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Pozitif Öğretmen Özellikleri Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde pozitif psikolojinin eğitim ve öğretmene dair kavram ve ilkeleri pozitif psikolojinin bakış açısı çerçevesinde incelenmiştir. Pozitif öğretmene ait özellikler ise kuramsal yaklaşımlarla ele alınmış, pozitif öğretmen özellikleri ile alakalı araştırmalara değinilmiştir.

2.1.1. Pozitif Psikoloji

Martin Seligman 1998 yılında Amerika Psikoloji Derneği (APA) başkanı olur ve 1999'da derneğin kongresinde psikoloji biliminin 20. yüzyıl sonlarına doğru yeterince aktif rol almadığını ifade eder. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında insanların hayatlarında tatmin edici ve üretkenlik içeren özelliklere odaklanılması gerektiğini belirtir. Birçok bozukluğu onarmanın yanı sıra insanların yaşamlarını daha iyi bir insan olarak sürdürmeleri için pozitif psikolojinin üstlenebileceği misyonu tanıtır. İyimserlik, cesaret, sosyal sorumluluk, içgörü kapasitesi gibi bireysel niteliklere odaklanmaya aracılık edecek olan niteliklerin yeni bir hareket olan pozitif psikolojinin odağında yer aldığı açıklanır (Seligman, 1999: 560-561). Pozitif Psikoloji Hareketi Seligman'ın başkanlığında kavramsallaştırma çalışmaları yaparak merkezler kurmuş, üniversitelerde yüksek lisans programları açılmasına öncülük etmiştir (Ergüner Tekinalp ve Işık Terzi, 2015: 2). Pozitif psikoloji hareketi psikolojiyi yalnızca patoloji, hasar ve zayıflık üzerinden değerlendirmez. Ön görülen tedaviler bozuk olanı düzeltmek üzerine planlanmamalıdır. Onlara göre psikoloji hastalık ve sağlık odaklı

olmamalı, eğitim, iş, aşk ve gelişim alanlarında en iyinin ne olduğuna dair arayışa öncülük edilmelidir. Bu yaklaşımda önleme çalışmaları büyük önem taşımaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 7). Yetkinlik oluşturmaya dair yapılacak sistematik çalışmaların hastalıklara karşı da tampon görevi göreceği ifade edilir.

Psikolojinin başlarda daha çok olumsuz deneyimlere yönelerek çözüm arayışına girdiği görülmektedir. Olumsuzluklara odaklanmanın ise üç sebebi olabilir. Bunlardan birincisi yaşantısında mutsuz, rahatsız olan kişilere acil yardım sağlama tutkusudur. Diğer bir gerekçe daha çok fayda amaçlıdır ve tarihsel anlamlar barındırır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası gaziler başta olmak üzere ruhsal rahatsızlıkları olanlara yönelim vardır. Üçüncü sebep ise insanın doğası gereği negatif durumlara odaklanma durumudur. Bahsi geçen sebeplerden dolayı pozitif psikoloji alana dair eleştiriler geliştirmiştir (Bulut, 2020: 2). Psikoloji yalnızca hastalık ya da sağlık ile ilgilenen bir dal değildir, o; güç ve erdeme odaklanarak daha büyük bir amaca hizmet etmelidir. En iyi ve güzelin arayışında iş, içgörü, eğitim gibi alanlarda bilimsel yöntemlerle çalışılmalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 7). Ruh sağlığı çalışmalarına yön veren geleneksel anlayış kişisel güç ve farkındalıklardan uzak, zor deneyim ve travmatik geçmişe odaklanmaktadır. Olumluya odaklanan bu yeni yaklaşım ise güçlü yönlerin geliştirilmesinin koruma ve uyum sorunlarında etkili bir yöntem olduğunu savunmaktadır (Ergüner Tekinalp ve Işık Terzi, 2015: 1). Mevcut hasarı onarmaya yönelik özel ilgi, güç ve farkındalık oluşturmanın önemini göz ardı edebilir. Pozitif psikoloji yaşamdaki en kötü tecrübelerle odaklanmaktan ziyade, iyi niteliklerin inşasının önemine dikkat çeker. Yaşamdaki dengesizlikleri önlemek için güç oluşumuna odaklanmak gerekir. Buna göre pozitif psikoloji öznel anlamda memnuniyet, sevinç, akış, gelecek hakkında yapıcı, biliş-umut ve inanç ile ilgilenmektedir. Bireysel anlamda ele alınan olumlu kişilik özellikleridir. Toplum düzeyinde ise sorumluluk, ılımlı olmak, hoşgörü ve iş ahlakı gibi nitelikler pozitif psikoloji alanına girmektedir (Seligman, 2002: 2-3). İnsanın birey olarak olumlu özelliklerine odaklanmasının sosyal alana da etki edeceği görülmektedir.

Pozitif psikoloji ruh sağlığı alanına sonradan dahil olan bir kavram olsa da, işaret ettiği değer ve amaçlar çağlar boyunca ele alınmıştır. İyi bir yaşam sürmenin, erdemli davranmanın önemi farklı düşünürler tarafından tartışılmıştır. Tüm insanlığı için nihai hedef olan mutluluğun değişik şekillerde, aktif olarak gündemde olduğu bilinmektedir. Hümanist psikoloji çalışanları dahi hem kişisel hem toplumsal anlamda

ilerlemenin yolunu güçlü yanların geliştirilmesine bağlamıştır. Örneğin Maslow, psikopatoloji dahilinde zengin bir dağarcığımız olmasına rağmen sağlık ve aşkınlık gibi yönlerimiz için yetersiz bir donanıma sahip olduğumuzu söyler. Ona göre psikoloji kendine güvenen, emin, karakterli, barışçıl, cömert, nazik ve güçlü adamların öne çıkarılması için gerekli imkanı sunabilir (Maslow, 1954: 292). Depresyon ve anksiyetenin son elli yılda artması ve özellikle gençler arasında klinik depresyonun yaygın olması, satın alım gücü ve teknolojik imkanlara rağmen bir şeylerin yolunda gitmediğinin göstergesidir. İnsan morali dışındaki faktörler ulaşılabilir fakat birey ve toplum mutluluğunun bu gelişmelere ayak uyduramadığı görülmektedir. Bunun sebebinin genetik, ekolojik ya da biyolojik olmadığı aşıkardır (Seligman, vd., 2009: 294). Gençlerin ruh sağlığını iyileştirmek için umut ve esneklik içeren bilişsel, sosyal ve duygusal müdahalelere ihtiyaç vardır (Waters, 2011: 76). Özellikle toplumla anlamlı bir ilişki kurmalarında bu husus elzemdir.

Pozitif psikolojinin genel temasını anlamanın yolu, birtakım soruların cevaplanmasından geçmektedir. İlk olarak, “Yaşanan bir “an” ı, sonrakilerden daha iyi yapan yönü nedir?” sorusu cevaplanmalıdır, pozitif psikoloji kendimizi mutlu ettiğimiz anlara odaklanarak farkındalık oluşturmaya çalışır. İkinci tema ise “İnsanları yetenekli, kendi kendisine yeten varlıklar olarak görürsek neler olabilir?” sorusuna yönelik teori geliştirir. Bu soruda amaç, kendimiz başta olmak üzere insanların olumlu kişilik özellikleri hakkında düşünme fırsatı yakalamasıdır. Son olarak, yaşanan deneyimlerin sosyal ortamlarda hayata geçirilmesi ve yerleştirilmesinden bahsedilmelidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 8). Burada sosyal bağlamda yapılan etkinliklerin toplumdaki yansımalarını gözler önüne serme amacı güdülmektedir.

Csikszentmihalyi (2009: 205) bireysel anlamda refah elde edebilmek için pozitif psikolojinin üç çıkış noktasının olduğunu ifade eder. Ona göre insan olabilmenin doğasına dair bilmemiz gerekenler vardır, nihayetinde yeni bir imaja ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanlar kendilerini yaratılış düzeyindeki en yüksek konumda görerek evrenin efendileri olduklarını düşünebilmektedir. Öte yandan kendimizi açgözlü, hırslı ve bencil genetik robotlar olarak görme eğilimimiz de bulunmaktadır. İnsanın karmaşıklığını tanımlamanın oldukça güç olduğu görülmektedir. Bu sebeple pozitif psikoloji genel olarak ihmal edilen alanlarla ilgili sağlıklı ve gelişim odaklı çözümler sunmayı hedeflemektedir.

Arapça'da "saadet", İngilizce'de "happiness", Türkçe'de ise "mesut olma" gibi eş anlamları bulunan mutluluk; kişiyi fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyal açıdan içine alan önemli bir kavramdır. Kişinin hedef ve isteklerine kavuşması ile oluşan neşe durumu olan mutluluk, felsefede insan eyleminin son ereği, temel gayesi olarak nitelendirilmektedir (Demir ve Murat, 2017: 350). Mutluluk kavramının pozitif psikoloji literatüründeki karşılığı öznel iyi oluş terimidir. Öznel iyi oluş, kişinin yaşamı ve duyguları ile alakalı değerlendirme yapması sonucunda yargı oluşturmasıdır (Eryılmaz, 2011: 44). Kişilerin mutlu bir yaşam sürdürmesinin aynı zamanda toplum hayatına da yansıtacağı unutulmamalıdır (Işık, 2017: 2). Bireysel ve toplumsal alandaki bozulmalar yerine güçlü yönler odaklanmak, problemlerden ziyade olumlu deneyimlere yönelmek, hastalık yerine yeterlik oluşturmaya çalışmak ve iyi oluş düzeyini arttıran etkinliklere yönelmek gibi öğeler pozitif psikolojinin yoğunlaştığı alanlardır.

Pozitif psikolojinin amacı insanların bireysel, sosyal ve kültürel anlamdaki zorluklara karşı yaşam koşullarının iyileştirilmesine dair hedefler sunmaktır. Bu hedeflere ulaşırken, insan doğasının tüm yönleri ile anlaşılması, sürdürülebilir bir sosyal yaşam alanı sunmak, varoluşun yeniden keşfi gibi unsurlar göz önünde bulundurulmaktadır (Csikszentmihalyi, 2009: 203). İnsan deneyim ve yaşantısının çeşitliliğinden dolayı pozitif psikoloji literatüründe de farklı kavramlar ele alınmıştır. Bu kavramlar pozitif bakış açısının temel felsefesi ile uyumlu bir şekilde bilimsel araştırmalarla zenginleştirilmiştir. Yaşam kalitesini merkeze alan ve sıkça karşılaşılan bu kavramlar akış, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve iyi oluşur.

Akış: Herhangi bir aktivite yapılırken kişinin "an"ı yoğun bir biçimde deneyimlemesidir. Fiziksel ve ruhsal engellerin dikkate alınmaksızın aktiviteye odaklanmayı ifade eder (Bulut, 2020: 7). Kişisel deneyimlere odaklanmasının yanı sıra eğitim alanında etkin kullanıma müsait olan yapısından dolayı araştırmalara konu olan önemli bir kavramdır.

Psikolojik Dayanıklılık: Dayanıklılık, yaşantıdaki olumsuzluklardan dolayı olumluya odaklanma ve adapte olma gibi dinamik bir süreci tanımlar (Luthar, vd., 2000: 543). Bu süreç içerisinde örtük bir şekilde travmatik yaşam deneyimlerini barındırır, bu olumsuzluklara rağmen olumlu adaptasyonun sağlanmasına çalışılır.

İyimserlik: Gelecekte beklenen şeyleri duymak bu kavramın merkezinde yer almaktadır. Kişinin onu iyi şeyler beklediğine dair inancıdır, herhangi bir problem durumunda yaklaşım ve baş etme biçimi (Bulut, 2020: 7), olay ya da koşulların pozitif yönlerine odaklanma ve olumlu sonuçlar bekleme eğilimi (Duran, Barut ve Mertol, 2021: 32) olarak da ifade edilebilir.

İyi Oluş: Pozitif psikoloji, kişilerin duygusal ve bilişsel açıdan öznel iyi oluşlarını analiz eder. Bu kavramın bileşenleri, kültürel faktörler ve adaptasyon süreçleri, insan hayatının anlaşılabilirliği için veriler sunar (Diener, 2000: 34). İyi ve arzu edilebilir bir hayat tanımı, kişiye özeldir. Yaşanan hayatın değeri hakkındaki değerlendirme yapmak yaşam kalitesi hakkında fikir verir. Başkalarını sevmek, kendine odaklanmak gibi unsurlar ise bu kalitenin niteliğini belirler. Öznel iyi oluş, kişilerin duygusal zemindeki tepkilerini, tatmin düzeylerini ve yaşam doyumuna ilişkin geniş bir yelpaze sunmaktadır. İyi oluşun boyutlarından bir tanesi olan duygusal iyi oluş, yaşama dair edinilen olumlu duyguların varlığı ya da yokluğu ile bağlantılı semptomları ifade eder (Keyes, 2002: 605). Psikolojik iyi oluş ise, olumlu özelliklerin yaşamdaki işlevselliği arttıkça gerçekleşen iyi oluş yargısıdır (Bulut, 2020: 9). Diener ve arkadaşları (1999: 277) bu alanların kişiye özel, biricik yargı kategorisi olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir.

2.1.2. Pozitif Eğitim

Ebeveynlere çocuklarının en çok neye sahip olmasını istedikleri sorulduğunda; “mutluluk”, “güven”, “iyilik” gibi cevaplar alınabilir. Okulların çocuklarına ne öğrettiği sorusuna cevaplar ise; “başarı”, “düşünme becerileri”, “matematik”, “okuryazarlık” ve benzerleri olacaktır. Okulların kısaca başarıya giden yolları ve araçları öğrettiği görülür. Dikkat edilmesi gereken nokta ise, iki soruya verilen cevapların örtüşmediğidir. Başarı, yetişkinler için her alanda elde edilmesi gereken en önemli hedef olarak yerini alır. Fakat çocuklara hem başarı hem de mutlu olma becerilerini öğretmek oldukça önemlidir. Bu noktada pozitif psikoloji geleneksel beceriler kadar mutluluk için de eğitime dair önemli unsurlar barındırmaktadır (Seligman, vd., 2009: 293). Eğitim alanında yeni bir refah kazanımı oluşturmak için bu çerçevede farklı programlar planlanmıştır.

Gelişimi ve gelişime etki eden koşulları, süreçleri önemseydiği için pozitif psikolojinin son yıllarda sağlık ve eğitim alanında ilgi gördüğü bilinmektedir (Noble ve McGrath, 2015: 1). Pozitif eğitim, mutlu okul prensibinden yola çıkarak, öğrencilerde olumlu niteliklerin oluşturulması ya da ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir (Kristjánsson, 2012: 92). Onun pozitif olana yaptığı vurgu sebebiyle eğitim başta olmak üzere sağlık, spor ve diğer sosyal alanlarda önemli bir gelecek vaat ettiği ön görülmektedir (Craven ve Bodkin-Andrews, 2006: 48). Pozitif psikoloji hareketi iyi oluş düzeyini arttırmak ve depresyonun azaltılması için eğitimi bir araç olarak görür (Foster, vd., 2005: 1). Çünkü yaratıcı düşünce, eğitim ve iyi oluş girişimleri için okul mükemmel bir ortam sunmaktadır. Pozitif psikolojinin hedefi anlam ve erdem ekseninde negatif unsurları aşmak, dönüştürmek suretiyle iyi insanın yanı sıra sivil bir toplum geliştirmektir (Wong, 2011: 72). Bu sebeple okullar ruh sağlığı alanında en önemli hizmet sağlayıcısı olarak görülmektedir. İyi oluş, anlam ve erdeme yapılan bu vurgu eğitim alanında öğrenciyi bir bütün olarak geliştirme yolunda çalışmalara yön vermiştir.

Pozitif psikoloji öznel alana ait iyi oluş, hoşnutluk, umut, akış gibi öznel deneyimler ile ilgilenir. Bu deneyimler olumlu kişisel özelliklere işaret etmektedir. Grup düzeyinde ise, iyi bir vatandaş olma, sorumluluk alma, özen ve fedakarlık gösterme gibi yurttaşlık alanlarına yönelim vardır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 5). Eğitimin genel hedeflerine bakıldığında çocukların kişisel gelişimi kadar toplumun bir üyesi olarak sorumlulukları da önemsenir. Pozitif eğitim de öğrenciyi hem bireysel anlamda mutluluğa yöneltir hem de toplumun önemli bir parçası sayarak görevlerine karşı farkındalık oluşturur.

Pozitif psikoloji çerçevesindeki kavram ve uygulamaların bir eğitim felsefesi olarak değerlendirilebilmesi için okulun bilgi aktarımından öte çocukların mutluluk ve iyi oluşlarının ön plana alındığı bir yer olarak tanımlanması gerekmektedir (Ergüner Tekinalp ve Işık Terzi, 2015: 5). Gelişim aşamasında çocuğa odaklanmak ve yeterli, işlevsellik gibi genel ruh sağlığı ile ilgilenmek pozitif psikolojinin alanına girmektedir (Roberts, vd., 2002: 664). Pozitif psikoloji alanına dahil edilen iyimserlik gibi kavramlar düşünme, inanma, değer biçme gibi bilişsel süreç ya da duygulanım gibi duyuşsal süreçleri içerir, bu aşamaların öğrenme ve deneyime izin veren bir doğası vardır (Duran, Barut ve Mertol, 2021: 36). Okulda yürütülen faaliyetlerin amacına ulaşıp ulaşmadığı ile ilgili değerlendirme kriteri olarak da “mutlu olma hali” kullanılabilir (Noble ve McGrath, 2015: 102). Bahsi geçen özelliklerinden dolayı bu

alandaki kavramlar eğitim ve rehberlik programları aracılığı ile eğitim ortamlarına taşınabilir.

Pozitif psikolojinin eğitim sahasındaki hedefi, planlanan eğitim müdahalelerinin ahlaki erdem ve esneklik alanında olumlu etki yaratmasıdır. Bu müdahaleler ile ahlaki donanıma sahip karakter nitelikleri teşvik edilmektedir. Dayanıklılığın teşvikinin de öncelik kazandığı programlar ile iyi oluş düzeyinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır (Kristjánsson, 2012: 94-95). Pozitif psikolojinin eğitim sahasındaki müdahalelerinin öğrencilerin iyi oluş düzeylerini ve akademik performansını arttırdığı bilinmektedir (Waters, 2011: 75). Bu alanda özellikle ergenlik dönemindeki gençlerin zihinsel gelişimine katkı sağlama hedefi olan çalışmalar yapılmaktadır (Norrish ve Vella-Brodrick, 2009: 272). Bu çalışmalar otantik mutluluk teorisi, akış ve katılım, nezaket, koçluk uygulamaları ve güçlü yönleri geliştirmeye yönelik müdahaleleri içermektedir.

Okullarda sistematik olarak uygulanabilecek pozitif eğitim çalışmalarına ihtiyaç vardır. Öğrencilerin iyi oluş düzeylerini arttırmak için PROSPER çerçevesi isimli uygulama teorik anlamda yürütmeye alınmıştır. Grup ya da organizasyonlardaki koşulların dikkate alınarak değerlendirildiği bu çalışma, yedi temel özelliği barındırmaktadır. Bunlar pozitif olmak, amaç, ilişkiler, bağlılık, sonuçlar, güçlü yönler ve dayanıklılıktır (Noble ve McGrath, 2015: 14). Eğitim sahasındaki pozitif psikoloji çalışmalarında hem birey hem de toplumun bir üyesi olarak kişilik gelişimi, üretkenlik, ruh sağlığı alanında önleyicilik gibi kavramlar dikkate alınmalıdır. Çocuklarda olumlu davranışların geliştirilmesinde olumlu duyguların önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmaların önemi daha iyi anlaşılabilir. Planlanabilecek pozitif psikoloji eğitim basamaklarında, kendini ve başkalarını tanıma, farkındalık ve empati, motivasyon, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, zaman yönetimi, uzlaşmacı olma, sebat, öfke yönetimi gibi başlıklar ele alınabilir (Sayım, 2014: 25). Fredrickson'a (1998: 315) göre, yaşanan olumlu duygular anlık düşünce ve eylem kazanımını geliştirmek için tanımlanabilirse, olumsuz duyguların etkilerini ortadan kaldırmak için panzehir görevi üstlenebilir. Olumsuz deneyimlerin etkilerini düzeltme, geri alma fikri pozitif psikolojinin amaçları ile örtüşmektedir. Negatif etkilerin ortadan kaldırılması ve sonrasında pozitif duruma geçilmesi durumu pozitif psikoloji müdahalelerinin hedef alanına girmektedir. Söz konusu bilgilerin ve pozitif psikoloji felsefesinin eğitim ortamlarını düzenlemede başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim

üyeleri tarafından incelenmesi gerekir. Bu noktada öğretmenlerin pozitif özelliklere sahip olması da büyük önem taşımaktadır.

2.1.3. Pozitif Öğretmen

Türk Millî Eğitim'ine göre öğretmenlik mesleği, eğitim-öğretim faaliyetleri ve bu alanlarla bağlantılı görevleri içeren bir ihtisas alanıdır. Öğretmenlerin görevlerini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ilke ve amaçlara uygun bir biçimde yerine getirmesi beklenir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973: 5109). Ülkenin geleceğini tasarlayacak insan kaynakları olan çocukları yetiştiren yegane kaynak öğretmenlerdir (Tabassum, Ali ve Bibi, 2011: 301). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü oldukları ve yaşamlarının en kritik dönemlerinde çocuklara rehberlik ettikleri için toplumdaki konumları oldukça önemlidir. Öğretmenler koşullara, zamana, kültür ve problem biçimlerine göre değişse de eğitim ortamlarında temsilcilik, öğreticilik, liderlik, hakemlik ve arabuluculuk, rehberlik gibi önemli işlevsel roller üstlenir. (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 222-224). Öğretmenlerin yüklendikleri rollerin gerektirdiği şekilde sağlam, yetkin kişisel özelliklere ve mesleki donanıma sahip olmaları beklenir.

Öğretmenlik mesleği belirlenmiş kurallar çerçevesinde yerine getirilen bir faaliyettir. Mensuplarının benzer tutum ve ilkelere sahip olması hizmet kalitesini artırma açısından önemlidir. Meslek bilincinin yerleştirilmesinde sahip olunması gereken en temel ilkeler; sorumluluk duygusuna ve mesleki donanıma sahip olma, uzmanlık sınırlarına hakim olma, zamanı verimli kullanarak uygun öğretim tekniklerini bireysel farklılıkları dikkate alarak aktarma, öğrenci çıkar ve haklarını ön planda tutma, toplumun değerlerini aktarım konusunda özenli olma ve öğrenciye örneklik etmektir. Tüm bu ilkelerin öğrenciye uygun bir biçimde yansıtılması için öğretmenin kendisi ve alanı ile barışık, özgün ve mesleki benliğine saygı duyan bir kişi olması gerekmektedir (Kulaksızoğlu, 1995: 186-188). Öğretmen-öğrenci ilişkisine odaklanan bu rollerdeki en önemli etken kişiliktir. Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini severek gerçekleştirmesinde sahip oldukları kişilik yapısının büyük rolü vardır (Dodge, 1943: 337). Öğretmenlerin kişilerarası davranış kalıpları doğrultusunda öğrenciye sorumluluk verme ve özgür bir alan tanıma fırsatı sunması olumlu kişilik özelliklerinin

bir yansımasıdır (Fisher, Fraser ve Kent, 1998: 114). Güvenli ve samimi bir şekilde kurulan iletişim eğitimin kalitesi için oldukça anlamlıdır.

İnsan, sosyal bir varlık olduğundan düşünce ve davranışlarında çevresindeki kişilerden etkilenmektedir. Eğitim ortamında da öğretmenler sahip oldukları nitelikler sebebi ile öğrencileri duygusal ve bilişsel anlamda etkilemektedir. Bu etki, öğrencinin mutluluk düzeyi üzerinde önemli bir güce sahiptir (Eryılmaz, 2014: 2049). Bilinmektedir ki, geçici etkilerine rağmen olumlu duygular, kalıcı entelektüel deneyimlerin gerçekleştirilmesinde kolaylaştırıcı etkiye sahiptir (Fredrickson, 1998: 13). Bu nedenle kalıcı sosyal ilişkilerin birey ve kolektif hayata yaptığı katkı göz ardı edilmemelidir. Çocuklar erken yaşlardan itibaren aile, akran grubu ve okul gibi mikro sistemleri içeren ortamlarda diğer insanlarla iletişime girer, bu sayede hayata dair fikir ve tecrübe edinir. Sonraki öğrenmeler ise bu tecrübeler üzerine inşa edilir. Bu döngü hayat boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim ortamlarındaki bu ilişkinin niteliğini düzenleyen de öğretmenler olduğu için onların öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri her tepki kritik öneme sahiptir.

Eryılmaz ve Bek (2018) öğretmenlerin olumlu özelliklerine odaklanmış ve bu özellikleri pozitif psikoloji açısından incelemiştir. Mutlu bireylerin kişilik özelliklerine odaklanan pozitif psikoloji, eğitim alanında öğretmen-öğrenci iyi oluşu açısından ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğrenciyi derse katması, akış yaratması, konuları somut örneklerle anlatması gibi mesleki yeterlikler yoluyla öğrenci ile pozitif ilişkiler kurması gibi özelliklerin öğrencilerdeki akademik başarıyı, iyi olma hallerini ve olumlu duyguları arttırdığı bilinmektedir (Eryılmaz, 2017: 10; Eryılmaz, 2014: 2049). Öğrencilerin olumlu yönlerine odaklanarak öğrenci iyi oluşuna aracılık eden öğretmenlere pozitif öğretmen denmektedir. Pozitif öğretmenler; derste akış oluşturma, öğrencileri derse katma, pozitif ilişki kurma, dışa dönük olma ve anlatılan konuyu somutlaştırarak anlatma gibi özellikleri sahiptir (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018).

Pozitif psikolojinin temel kavramlarından olan öznel iyi oluş birçok faktörden etkilenmektedir. Bunlardan bir tanesi kişilerin kendilerine ait özel istek ve amaçlarının olmasıdır. Bu amaçlar; birtakım proje, hedef ya da meydan okuma faaliyetlerini içeren bireysel isteklerdir. Hayatta kendilerine bir amaç edinen ve bu uğurda emek verenlerin iyi oluş düzeylerinin daha yüksek bir konumda olduğu bilinmektedir (Eryılmaz, 2011: 44). Pozitif eğitim ilkelerini benimsemiş bir öğretmenin, eğitime dair bir felsefe

oluşturmasının yolu öğrencilere zaman ayırmak ve eğitimin vazgeçilmez öğeleri olduklarını hissettirmektir (Dewitt ve Slade, 2014: 38). Öğrencilere vakit ayırarak kaliteli bir eğitim ortamı oluşturmak, bugüne ve geleceğe dair öğrencinin zihninde umut yeşertecektir. Geleceğe dair umut besleyen çocuklar ise yaşama dair bir anlam elde etme imkanı bulacaktır. Yetenek, mutluluk ve anlam üzerine yaptığı vurgu sebebiyle pozitif eğitim bu hedefleri gerçekleştirmeyi vaat etmektedir.

Okul çağındaki çocukların yaşam memnuniyetlerine etki eden ortamlar aile, okul, sosyal alanlar ve kendilerini algılamalarıdır (Huebner, 1994: 153). En uzun zaman geçirilen ortam ise okul ortamıdır. Bu sebeple öğrencinin ihtiyaç ve gelişim dönemine göre eğitim alanı ve öğretmen davranışları şekillendirilmelidir (Noble ve McGrath, 2015: 9). Öğretmenlerin kendilerine ve meslektaşlarına sormaları gereken birtakım sorular vardır. Bunlardan ilki öğrencileri sadece bilgi alıcısı olarak mı yoksa sınıfın bir üyesi olarak mı gördükleri sorusudur. Pozitif öğretmen ve öğrenci ilişkisinin sağlanması için öğretmenin, her öğrenciyi olduğu gibi kabul etmesi, geri bildirim, selam verme gibi yöntemlerle varlığını desteklemesi gerekir. Özellikle akran ilişkilerinde öğrencinin yalıtılmış hissetmemesi için olumlu yönlerini açığa çıkaran etkinlikler düzenlenmesi yerinde olacaktır. Sağlıklı bir öğrenci- öğretmen ilişkisi saygı ve adalet üzerine kurulmalıdır. Öğrenci ihtiyaç duyduğunda okul dışında da öğretmenine güven duyacağını bildiğinde rehberliği fayda sağlayacaktır.

Gençlerin bedensel ve ruhsal anlamda sağlıklı yetişebilmesi için okullar önemli bir misyon üstlenmektedir. Okul temelinde faaliyet gösteren ruh sağlığı ve rehberlik hizmetleri de gençlerin güçlü yönlerinin yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisini bütüncül bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Pozitif psikolojinin eğitime dair görüşleri okulun sadece akademik başarıya değil kişisel beceri ve mutluluğa odaklanmasının önemine dikkat çekmektedir. Geleneksel eğitim anlayışının problemleri öğrenci davranışlarını çözümlenme açısından yetersiz kaldığına odaklanan pozitif eğitim araştırmacıları ruh sağlığını tanımlamak ve iyileştirme, güçlü yönler, değer ve yeteneklerin açığa çıkarılması, üretkenliği arttırmak gibi amaçların eğitim ortamlarına taşınması gerektiğini ifade eder (Arslan ve Yıldırım, 2021: 1). Yöneticiler, eğitim planlayıcıları ve eğitim-yönetim çalışanları başta olmak üzere özellikle öğretmenlerin pozitif ruh sağlığı alanındaki teşvik ve yönlendirmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları etkili ve başarılı bir şekilde aşmaları için akademik alanda motive edici rol üstlendiği bilinmektedir (Martin, vd.,

2007: 121). Sahadaki uygulayıcılar olan öğretmenlerin, gençler ile birebir iletişim imkanı buldukları için müdahale programlarını titizlikle araştırmaları gerekmektedir.

Mesleğe adım atan öğretmen adayları ise, tüm yetkinliklerini ustalikle aktarmanın yanı sıra öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğu gerçeğine sadık kalmaları gerektiğini kabul etmelidir (Tabassum, Ali ve Bibi, 2011: 301). Mesleğe duyulan sadakat duygusu ona profesyonel bir şekilde değer katarak yerine getirilebilir. Pozitif psikoloji insan faaliyetlerindeki olumlu niteliklere yönelen, kişiye özel biricik yetenek ve özelliklerin gelişimine odaklanan, birey kadar toplum değerlerinin de bilimsel anlamda ele alındığı bir yaklaşımdır (Bulut, 2020: 5). Okullardaki pozitif eğitim uygulamaları için özel eğitim almış bir personele gerek yoktur, öğretmenler programları uygulama konusunda sorun yaşamazlar (Güngör, 2017: 159). Nitelikli bir araştırma sonucunda pozitif eğitimin temel ilkeleri eğitim alanına taşınabilir.

2.1.4. Pozitif Öğretmen Özelliklerine Kuramsal Bakış

Pozitif eğitim çalışmalarının müfredat, öğretme ortamı gibi alanların yanı sıra kurumsal yapılar ve politikalarla da bağlantısı bulunmaktadır. Bu politikalar aracılığıyla eğitim planlayıcıları pozitif eğitim müdahale çalışmalarını yürütme imkanı bulabilir. Okul kültürünün olumlu dönüşümünde kurum liderlerinin öncülüğünde kurullar, personel, öğrenciler, ebeveynler ve toplum üyeleri birlikte rol almalıdır (Waters, 2011: 86). Sahanın uygulayıcısı olmaları ve üstlendikleri aktif rol sebebiyle öğretmenlerin olumlu niteliklerinin öne çıkarılması gerekmektedir. Eryılmaz ve Bek (2018: 1297), pozitif öğretmenlerin özelliklerini beş boyut altında toplamışlardır. Bu özellikler; öğretmelerin dışa dönük olması, ders esnasında öğrencilere akış yaratmaları, öğrencileri derse katmaları, konuyu somutlaştırarak anlatmaları ve öğrenciler ile pozitif ilişki kurmalarıdır. Bahsi geçen her bir boyut literatür bilgi ve bulguları aracılığıyla açıklanabilmektedir. Pozitif öğretmen özelliklerinin dayandığı kuramsal yaklaşımlar; dışa dönük kişilik özelliği boyutu “Beş Faktör Kişilik Kuramı”, derste akış yaşatma “Akış Kuramı”, öğrenciyi derse katma “Motivasyonel Gelişim Modeli” ve “Seligman’ın Otantik Mutluluk Yaklaşımı”, dersi somutlaştırarak anlatma “Kolb’un Öğrenme Stili”, öğrenci ile pozitif ilişki kurma boyutu ise “Öz-belirleyicilik Kuramı” ve “Maslow’un Motivasyon Kuramı” ile açıklanacaktır (Özbağır, 2019: 32).

2.1.4.1. Pozitif Öğretmenin Dışa Dönük Olması

Öğretmen etkililiği ve kalitesi merak etme, coşku hissetme ve şefkat gibi geniş kişilik ve karakter nitelikleri ile tanımlanabilir. Bu tanımda kişilik özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Mitchell, vd., 2001: 21). Kişilik özelliklerinin bireysel olması ve aynı zamanda evrensel kriterler oluşturmaya müsait yapısı alandaki araştırmaları çoğaltmaktadır. Buna karşın kişiliğin tanımlanmasında farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bireyin bütün olarak değerlendirilmesi sonucunda fiziksel, duygusal ve bilişsel özelliklerinin bir araya gelmesi ile davranış ve eylemlerin dışa vurumu kişilik olarak ifade edilebilir (Çiçek ve Aslan, 2020: 138). Aynı zamanda bir kişiyi diğer bireylerden ayırıcı sabit özellikler bütünü (Horzum, Ayas ve Padır, 2017: 399), psikolojik tepkilerin etkisinde gerçekleşen, sürekliliği olan eğilimler (Taymur ve Türkçapar, 2012: 155) olarak tanımlanabilir. Allport (1961: 4) kişiliği, insanların göze çarpan bireysel özelliklerinin bir yansıması olarak görür. Sosyal ortamlarda bireyler kişilikleri aracılığı ile iletişim kurar ve gelişim sağlar. Çevreye uyum da kişilik değişkeni üzerinden anlam kazanmaktadır. Kişiliğin oluşum ve dönüşümüne dair birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlardan literatürde geniş bir şekilde ele alınan ayırıcı kişilik kuramı ve bu kurama dayandırılarak oluşturulan “Beş Faktör Kişilik Kuramı” öne çıkmaktadır. İlk çalışmaların 1921 yıllarında yapıldığı ayırıcı özellik yaklaşımı kuramcılar tarafından çalışmalar sayesinde ileri seviyeye taşınmıştır (Çiçek ve Aslan, 2020: 139). Pozitif öğretmen özelliklerinden öğretmenin dışa dönük kişiliğe sahip olması boyutu, beş faktör kişilik kuramı üzerinden ele alınacaktır.

Beş faktör kişilik modeline geniş bir yelpaze kullanılarak kişilik yapıları entegre edilmiş, bu sayede araştırmacılara alandaki çalışmalarında kolaylık sağlanmıştır (Horzum, Ayas ve Padır, 2017: 399). Davranışa götüren kişilik özelliklerinin belirlenmesi sistematik incelemelere fırsat tanımaktadır. Beş alanın doğası ile ilgili birtakım anlaşmazlıklar olsa da yaygın olarak Beş Büyük faktör şu şekilde belirlenmiştir. Faktör I dışa dönük; faktör II, uyumluluk; faktör III vicdanlılık; faktör IV duygusal kararlılık (nevrotikliğe karşı); ve faktör V kültür (Goldberg, 1993: 27). Norman’a (1963: 577) göre ise; modelin dışa dönüklük, yumuşak başlı olmak, sorumluluk, duygusal istikrar ve kültür olmak üzere beş faktörü bulunmaktadır. Her bir özelliği tanımlayan sıfatlar bulunmaktadır. Dışa dönüklük; konuşkan, girişken ve maceracı olarak tanımlanırken yumuşak başlı olmak; iyi huylu, yumuşak ve işbirlikçi olarak ifade edilir. Uyumluluk kişilik özelliğine telaşlı, titiz ve sorumlu sıfatları uygun

görülürken, duygusal istikrar; sakin ve dengeli olarak tanımlanır. Son özellik kültür ise; entelektüel, yaratıcı ve sanata duyarlı gibi sıfatlarla ifadesini bulur.

Fikir ve düşüncelerin, insan enerjisinin iç dünyadan dış dünyaya yönlendirilmesi dışa dönüklük olarak tanımlanır (Chauvin, Hermand ve Mullet, 2007: 173). Bu kişilik faktöründe bireysel ve sosyal alanlarda kişide rahat olma durumu hakimdir. Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olan kişilerin çevre ile etkileşim halinde olduğu ve sosyal çevreleri ile yüzleşme yönelimlerinin fazla olduğu bilinmektedir. Dışa dönük kişilerin hayatı neşe ve coşku ile, aktif, enerjik bir biçimde yaşadıkları söylenebilir. Sosyal çevre oluşturmak, arkadaş edinmek zevk verir, bu konularda kendilerinden emin ve rahat davranırlar. Bir diğer uçta yer alan içe dönük kişiler ise güven ve enerjiden yoksun bir şekilde çekingen bir sosyal deneyim yaşarlar (Watson, Clark ve Harkness, 1994: 26). Dışadönüklük girişken, enerjik, arkadaş canlısı, hayat dolu, konuşkan, iyimser ve iddialı olan sosyal kişileri tanımlamak için kullanılır (Burger, 2011: 160; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002: 23). Söz konusu özelliklerin kişiler arası etkileşime işaret eden yönleri bulunmaktadır.

Hills ve Argyle (1999: 595) yaptıkları çalışma sonucunda dışa dönük kişilik özelliğini mutluluk ile ilişkilendirir. Onlara göre dışa dönük olmak bir sosyallik ölçüsü olarak değerlendirilebilir ve sosyalleşme kişi için mutluluk kaynağıdır. Kişilik özelliklerinin mutluluk ve iyi oluş değişkenlerine etkisi dikkat çekici bir unsurdur. Eğitim ortamlarının başlıca üyeleri olan öğrenci ve öğretmenlerin iyi oluşları için bu kişilik özelliği öne çıkarılmalıdır. Hem bireysel anlamda hem de nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin dışa dönük özelliklere sahip olması büyük bir kazanım olarak gözükmektedir. Eğitim kurumlarında hem yönetici hem veli, hem de öğrencilerle yoğun iletişim içerisinde olan öğretmenlerin dışa dönük kişilik özelliklerine sahip olması iletişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmesi için elzemdir. Öğretmenlerin başarılı olarak değerlendirilebilmesi hangi niteliklere sahip oldukları yönünde araştırmalar yapılmaktadır.

Beishuizen ve arkadaşları (2001: 185) öğrenci gözünden öğretmenlerin üç farklı alana dair değerlendirilebileceğini söyler. Bunlar, akademik donanım, öğrencilerle kurulan ilişkinin içeriği ve öğretmen kişilik özellikleridir Öğrenciler tarafından algılanan öğretmen imajını inceleyen Arnon ve Reichel'in (2007: 441) çalışmasının sonucunda da ideal öğretmen algısına işaret eden iki kategori dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilere göre ideal öğretmende ilk olarak kişisel özellikler ikinci olarak da öğretilen

bilgiyi aktarıma önem verilmektedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrenciler aracılığı ile ölçülmesine önem veren Eryılmaz (2014: 2050) “Büyük Beşli Kişilik Model” inden hareketle sevilen-sevilmeyen ve tarafsız öğretmen niteliklerini incelemiştir. Buna göre öğrenciler, dostane ilişkiler kuran, deneyime açık öğretmenlerin verimli öğretim için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin akademik yeterliklerini keşfetmek ve olumsuzlukları azaltmak adına öğretmenlere büyük iş düşmektedir.

2.1.4.2. Pozitif Öğretmenin Dersi Somutlaştırarak Anlatması

Pozitif öğretmenlerin özelliklerinden bir diğeri konuyu somutlaştırarak öğrencilere sunmaktır. Bu boyut Kolb’un Öğrenme Stili Modeli’ndeki “somut yaşantı” değişkeni üzerinden temellendirilebilir (Özbağır, 2019: 43). Kolb’un öğrenme stili modeli öğrenme ve gelişimi kapsamlı bir biçimde ele alarak eğitim alanına taşır. “Öğrenme stili” öğrencilerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerine dair bireysel farklılıklara dikkat çekmek amacıyla kullanılmaktadır (Kolb ve Kolb, 2013: 6). Modelin bir diğer ismi, deneyimsel öğrenme teorisidir. Bu şekilde adlandırılmasının nedeni öğrenme sürecinde deneyimin merkezi rol üstlenmesidir. Soyut semboller içeren rasyonalist ve bilişsel teorilerden ayrılan model, öğrencinin davranışı ve katılımına öncelik verir. Somut deneyim, yansıtma ve gözlem için ön planda tutulmaktadır. Modelin dikkate değer unsurları da soyut deneyimleri burada ve şimdi esasına göre deneyimleyerek somut ve paylaşılabilir referans noktaları sağlamasıdır (Kolb, 1984: 20-21).

Bu modelde öğrenme, edinilen bireysel deneyimlerin bilgiye dönüştürüldüğü bir süreç olarak ele alınır. Akran, öğretmen ve diğer çevre üyelerinin etkileşime geçtiği bu doğal sürecin sonunda somut yaşantı elde edilir. Her öğrenci yaşadığı deneyimi farklı biçimde yansıtır ve bu sayede daha soyut kavramlara doğru öğrenim gerçekleşir (Gencel, vd., 2021: 189). Bahsi geçen aşamaların başlangıç noktasında süreci planlayan ve geri dönüt veren öğretmen vardır. Bireysel farklılıkları gözetenek konuların somut bir biçimde, deneyimleme imkanı sunarak aktarılması, kalıcı öğrenmenin ön koşuldur. Soyut kavram ve genellemelere ulaşmada, sonraki öğrenmelere kaynaklık etmesi açısından yönlendirici bir süreç gerçekleşmelidir.

Öğrenmeye ilk adımda, yeni durum ve deneyimlerde harekete geçirmek için öğretmene düşen görev öğrencilere yaşantı yoluyla somut deneyimler sunmasıdır

(Kolb ve Kolb, 2013: 14). Bu sayede öğrenci bireysel deneyimi ve gözlem yapma fırsatları sayesinde bakış açısı elde eder bilgi edinme gerçekleşir. Pozitif öğretmenler de öğrenciye görelilik ilkesi gereğince konuları somutlaştırarak anlatmayı ilke edinmelidir.

2.1.4.3. Pozitif Öğretmenin Öğrenci ile Pozitif İlişki Kurması

Pozitif psikoloji içerisinde kendisine yer edinen öz-belirleme kuramı insanın gelişimine odaklanan, motivasyon modeli içeren bir yaklaşımdır. İnsanın en temel psikolojik gereksinimlerinden biri olarak onu motive eden yapılar ele alınmaktadır. Bahsi geçen gereksinimlere yeterli, ilişkili olma ve özerklik gibi kavramlar dahil edilir. Bireylerin ihtiyaçları için çevre faktörünün önemine değinen kuramda, çevrenin desteği ile temel gereksinimleri doyumunun kişi için öz belirleyici olacağı, psikolojik sağlamlığa götüreceği belirtilmektedir (Bulut, 2020: 248-249). Ryan ve Deci'ye (2000: 68) göre öz belirleme kuramının amacı; özerlik, ilişkisellik ve yetkinlik gibi psikolojik ihtiyaçların, insanların sahip oldukları motivasyon ve kişilik özelliklerinin de etkisiyle ortamlarda nasıl şekillendiğini araştırmaktır. Kuram aynı zamanda bu ihtiyaçların sosyal bağlamlar aracılığı ile desteklendiğinde ve bireysel anlamda karşılanabildiğinde refahın arttığını ifade etmektedir (Chirkov, vd., 2003: 97). Öğretmenlerin öğrenci ile pozitif ilişki kurmasının önemi öz-belirleme kuramı ve Maslow'un motivasyon kuramı aracılığıyla açıklanacaktır.

Kuramın merkezinde bilişsel, biyolojik ve sosyal alandaki tüm düzenlemelerde etkili olan motivasyon kavramı yer almaktadır. Doğumdan itibaren ebeveynler başta olmak üzere sosyal çevre ile etkileşimin aidiyet ve güven ortamı için önemli olduğu bilinmektedir. Bu etkileşimdeki dinamik yaşam boyu sürer, bu sayede içsel motivasyon ve güvenlik için zemin hazırlanır (Ryan ve Deci, 2000: 71). İnsanların harekete geçmesini sağlayan unsur eyleme verilen değer veya dış zorlama aracılığıyla olabilir. Anderson, Manoogian ve Reznick (1976: 915) dış motivasyon eksikliğinin iç motivasyona etkisini incelediği deneysel çalışmasının sonucunda, görmezden gelinen ve olumlu sözel pekiştireçlerin verilmediği çocuklarda içsel motivasyon seviyesinin düştüğü görülmüştür.

Öz-belirleme kuramının eğitim ortamlarındaki en büyük uygulayıcısı olan öğretmenlerin içsel motivasyonu teşvik edici tutum ve davranış takınması oldukça

önemlidir. Öğretmeni ile olumlu bir ilişki içerisinde olması öğrencinin tüm motivasyon durumuna etki etmektedir (Eryılmaz ve Bek, 2018: 1304). Sınıf ortamında eğitim faaliyetlerinde özerklik ve yeterli ihtiyaçları kadar ilişkisellik faktörü de dikkate alınmalıdır. Öğretimin ilk adımı öğrenci-öğretmen ilişkisinin sağlam bir temel üzerine kurulmasıdır. Bu da öğretmenin olumlu bir ilişki başlatması ile gerçekleşebilir.

Ryan, Stiller ve Lynch (1994: 226) de çocukların okula uyum sağlaması ve motive olabilmesi için öğretmenle kurulan ilişkinin önemi üzerinde durur. Yapılan araştırma sonuçları da olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin dışsal anlamda çocukları motive ettiğini ortaya çıkarmıştır. Kendisini yeterli ve benimsenmiş hisseden kişilerin her türlü faaliyeti içselleştirmesi olasıdır. Yine aynı şekilde Ryan ve Grolnick'in (1986: 557) yaptığı araştırma ile öğretmenleri tarafından soğuk ve umursamaz deneyimlere maruz bırakılan öğrencilerde içsel motivasyonun düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmalar güvenli ve pozitif bir öğretmen ilişkisinin iç motivasyonu güdüleyici özelliğinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Birey söz konusu olduğunda çevrenin işlevsel anlamdaki rolünün önemi ortaya çıkmaktadır.

Fenomenolojik kuramın temelini işaret eden Maslow'a ait ihtiyaçlar hiyerarşisi günümüze kadar güncelliğini korumaktadır, eğitim alanı başta olmak üzere birçok sektörde faaliyet programlarında yer almaktadır. Model, psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını temel ihtiyaçların doyuma ulaşması koşuluna bağlar (Tekke, 2019: 1705). Maslow sağlıklı bireylerin sevgi, saygı, güvenlik, benlik saygısı, aidiyet ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarının karşılanmasının gerekli olduğunu ifade eder (Maslow, 1971: 22). Doğuştan getirilen birtakım ihtiyaçların doyurulması amacıyla insan davranışları hedefe yönelik çaba gösterme eğilimindedir. Gereksinimlerin tatmin edilmesi ile hiyerarşik olarak bir sonraki düzene geçilmektedir. Alt düzey ihtiyaçların karşılanması ile kişi bir sonraki ihtiyacı karşılamaya yönelik motivasyon geliştirir.

Mutluluk seviyesinin arttırılmasında kullanılabilecek mutluluk stratejilerinin önemsendiği unsurlardan biri çevre ile kurulan bu iletişimdir (Eryılmaz, 2020: 157). Okul çağındaki çocukların yaşam memnuniyetlerine etki eden ortamlar aile ve okulu içeren sosyal alanlardır (Huebner, 1994: 153). Aile, arkadaş ve öğretmenler başlıca iletişim kaynakları olarak bireysel mutluluğu etkilemektedir. Ait olma ve sevgi görme ihtiyacı da çocukların aile başta olmak üzere okul ve diğer sosyal çevrede doyuma ulaşmak istediği en önemli ihtiyaçtır. Çevreye karşı aidiyet duygusu geliştiren kişiler sevgi gördüklerini bilirler. Temel ihtiyaçları karşılanan çocukların sevgi görme

yönündeki motivasyonları etkileşimde bulunduğu aile, arkadaş ve öğretmenlerine yönelir. Pozitif öğretmenlerin bu motivasyon unsurlarını kullanarak öğrencilerle pozitif ilişki kurması öğrencileri mutlu ve başarılı kılacaktır.

2.1.4.4. Pozitif Öğretmenin Öğrencileri Derse Katması

Öğrencilerin eğitim hayatlarında istedik hedeflere ulaşabilmesi birden çok faktöre bağlıdır. Sınıf içi uygulamaların niteliği, öğrenci tutum ve beklentilerine etki eden katılım konusunda önemli ipuçları verebilir. Bunun yanı sıra eğitim planlamasının ilgi ve yeteneklere uygun biçimde planlanması ve öğrenci motivasyonu sağlama gibi unsurlar da dikkate alınmalıdır. Öğrenci istek ve motivasyonunun göz önüne alınmadığı bir eğitim başarısız olmaya mahkumdur. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencileri derse katarak eğitim yolculuğunu birlikte sürdürmesi oldukça önemlidir. Öğrencilere sağlıklı bir ortam sunmak ve rehberlik etmek amacıyla geliştirilen motivasyonel gelişim modeli katılımın dinamikleri hakkında fikir verir (Skinner, vd., 2008: 765). Bu modele göre katılımın doğası, öğretmen desteği ve yetkinlik, ilişkili olmak, özerklik gibi benlik algısı öğelerinden oluşmaktadır. Öğretmenin motive edici yönü, öğrenci katılımının dış motive kaynaklarından bir tanesi olarak sayılabilir. Modelin bu çıkarımı pozitif öğretmen özelliklerinden sayılan “Öğrenciyi Derse Katmak” boyutunu vurgulamaktadır.

Katılım, sınıftaki öğrenme etkinliklerini başlatmak ve sürdürmek ile ilgili öğrenci davranışı olarak ifade edilebilir (Skinner ve Belmont, 1993: 571). Bu faaliyette davranışsal olduğu kadar duygusal etmenler de önemli rol oynamaktadır. Katılım düzeyi yüksek öğrenciler kendilerine uygun görevler sunulduğunda bunu merak, ilgi ve coşku ile karşılar; yoğun bir çaba, konsantrasyonla işlerine odaklanırlar. Derse katılımı düşük olan çocuklar ise çabuk sıkılırlar, depresif ve endişelidir. Zorluklar karşısında kolaylıkla pes eden bu öğrenciler kızgın bile olabilirler, öğrenme deneyimlerinden uzak kalmayı tercih ederler. Katılım, olumlu bir akademik süreç için destekleyici öğretmen davranışları ile ilişkilidir. Özgün görevler, akran ilişkileri ve seçim fırsatları gibi olanaklara sahip sınıflarda başarı da yüksektir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004: 87). Derse katılım sağlamak amacıyla öğrencilerin motive edilmesi motivasyon gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir.

Katılımın kendi içerisindeki boyutları ile birlikte değerlendirilmesi gerekir. Bu boyutlar duygusal, bilişsel ve davranışsal biçimleri kapsar (Skinner, vd., 2008: 766). Duygusal katılım öğretmen başta olmak üzere eğitim ortamındaki üyelerle kurulan olumlu ya da olumsuz tepki ve ilişkilerle alakalıdır. Bu ilişkilerin niteliği ve bağın kalitesi motivasyon üzerinde etkilidir. Bilişsel katılım ise, karmaşık fikirler ve düşünce elde edebilmek için çaba gösterme ve istekliliğe karşılık gelir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004: 60). Davranışsal katılım, öğrenci dikkatini ve çabasını harekete geçirme amacıyla etkinliklerin başlatılması ve sürdürülebilir olmasını ifade eder ve akademik, sosyal ya da ders dışındaki etkinlikleri kapsar (Skinner ve Belmont, 1993: 575; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004: 60). Katılımın tüm boyutları ile önemsenmesi ve etkilerinin gözlenmesi görevi nitelikli öğretmenlerin alanına girmektedir.

Davranışın altındaki nedenleri ortaya çıkaran motivasyon, yapılan iş ile alakalı istekli ve kararlı olmaya yönlendirir. Psikolojik, biyolojik etmenler yanında motivasyona yön veren çevresel faktörler de bulunmaktadır (Bayrakçı, vd., 2021: 484). Skinner ve arkadaşlarının (2008: 777) yaptıkları araştırma öğretmen desteğinin öğrencinin katılımında motivasyon açısından merkezi rol oynadığını göstermektedir. Fiili anlamda destek sağlamak katılım için önemlidir. Katılım, öğrenme ortamlarındaki öğretmen, akran gibi üyelerin kendi aralarındaki iletişimin kalitesini yansıtır. Özellikle öğretmenlerin ilgi ve sevgisi uyum ve etkileşimi harekete geçiren unsurdur (Skinner ve Belmont, 1993: 573).

Eryılmaz ve Bek (2018: 1304) pozitif öğretmen özelliklerinden “Öğrenciyi Derse Katma” boyutunu Seligman’ın katılım değişkeninin eğitim ortamlarındaki yansıması olarak yorumlamaktadır. Seligman (2002: 12) herkesin kendi imzasını kullanarak, memnuniyet duygusu ile sürdürdüğü hayatın otantik mutluluğa eriştiğini söyler. Ona göre hayatında anlam ve mutluluk arayışında olan kişiler için pozitif psikoloji faydalı önermeler içermektedir. Otantik mutluluk, kişinin kendisini başkaları ile kıyaslamadan kendisine odaklanması ile gerçekleşir. Otantik mutluluk kuramını tanımlarken pozitif duygular, anlam ve bağlanma/katılım gibi bileşenlerden söz edildiği görülür. Sonraki yıllarda kuramın revize edilerek pozitif ilişkiler ve başarı değişkenlerinin eklendiği görülür. Yeni model beş bileşenden oluşan “İyi Oluş Teorisi” olarak karşımıza çıkar (Bulut, 2020: 176). Seligman’ın PERMA ismini verdiği model olumlu duygular, katılım, ilişkiler, anlam ve başarının baş harflerinden oluşturulmuştur, iyi oluşun

ölçülebilir unsurlarını gözleme fırsatı sunar (Seligman, 2018: 333). Modelin unsurlarından katılım/bağlanma akış kavramı ile de ifade edilir (Demirci, vd., 2017: 62). Katılımın önemine dikkat çeken kuram, eğitim ortamlarındaki öğrencilerin derse katılması boyutu ile değerlendirilebilir. Öğretmen davranışlarının öğrencilerin motivasyonu sağlamada etken olduğu bilinmektedir (Skinner ve Belmont, 1993: 571). İyi oluşun önemli bileşenlerinden bir tanesi olan katılım herhangi bir eyleme bilişsel ve fiziksel olarak odaklanmayı gerektirir. Akış içerisinde olmanın motive edici unsurları da bulunmaktadır. Bu sebeple öğrenciyi derse katma boyutunun pozitif öğretmenler tarafından dikkate alınması gerekmektedir.

2.1.4.5. Pozitif Öğretmenin Derste Akış Yaşatması

Sanat, dans, müzik gibi alanında başarı elde etmiş yüz kişi ile deneyimleri hakkında çalışmalar yapan Csikszentmihalyi onların bu faaliyetlere yoğun bir biçimde odaklandıklarını görür. Herhangi bir ödüllendirme ya da dış motivasyon kaynağı olmamasına rağmen onların bu aktivitelere enerji ve zaman harcamasının altında yatan sebepleri merak eder. Bu durumu akış deneyimi olarak açıklayan araştırmacı, kişilerin zevk aldıkları aktiviteleri sadece kendileri için yaptıklarını ifade eder. Yapılan eylemlerde konsantrasyon sonucunda elde edilen özümseme, odağı kontrol altında tutma becerisi ve içsel kaynaklı motivasyon içeren farkındalık vardır (Csikszentmihalyi, 2014: 132). Bir faaliyeti aşk ve büyük bir istek ile yapmanın karşılığı pozitif psikolojide akış kavramı ile ifade edilir (Bulut, 2020: 7). Çocuklardaki merak duygusu ve öğrenme motivasyonunun sağlanması oldukça önemlidir. Okula kayıtsız kalan öğrencilerin öğrenimden zevk almasını teşvik etmek için pozitif psikoloji yoğun bir terminoloji sunmaktadır. Akış kuramı da öğrenci katılımı ve motivasyonu sağlamanın yolları sunan unsurlardan bir tanesidir. Pozitif öğretmenlerin özelliklerinden “derste akış yaşatmak” boyutu ile de bağlantılıdır.

Yapılan faaliyet sırasında üst düzeyde konsantrasyon elde etmesi ile kişi, günlük hayatını ve belirgin sorunlarını, sahip olduğu kaygıları bir kenara bırakır. Akış sırasında tamamen kendisine ve yaptığı işe odaklanmaktadır. Bu sebeple akış deneyiminin ruh sağlığı ve iyi oluş üzerinde katkısı olduğu düşünülmektedir (Çimşir, 2020: 78). Csikszentmihalyi ‘e (2014: 133) göre akış deneyiminin bazı koşulları vardır. Bunlar;

- Kişinin ne yapmak istediğini bilmesi ve hedefini belirlemesi,
- Deneyimin gidişatı ile ilgili anında geri bildirim alması,
- Ortamdaki zorluklarla kişinin becerilerinin eşleşmesi,
- Eldeki göreve odaklanmayı sağlayan derin konsantrasyon,
- Günlük yaşam problem ve ilgisiz uyaranlardan, zaman duygusu ve egonun olumsuz etkilerinden uzaklaşmak,
- Sadece kendi iyiliğin odak noktasına alındığı içsel motivasyondur.

Bir yaşamı iyi yapan faktör, kişinin yaptığı işi tam bir özümseme ile yapması yani akış ile karakterize olmasıdır. Akış, birtakım hedeflere ulaşmak amacıyla yola çıkan kişilerin ilerleme kaydettikçe geri bildirimleri dikkate alarak, yönetilebilir zorlukları aşmaya çalıştığı öznel bir deneyimi tanımlamak için kullanılır (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002: 89-90). Akışın, öğrenmenin unsurlarından olan konsantrasyon, özümseme ve zaman duygusunu kaybetme gibi etkenlerde rol oynadığı bilinmektedir (Norrish ve Vella-Brodrick, 2009: 273). Bu alanda yapılan çalışmaların en güçlü yönü deneyim ve örneklemeye müsait olmasıdır. Sıklıkla yapılan ölçüm ve değerlendirmeler sağlıklı veriler sunmaktadır. Akışla ilgilenen katılımcıların benlik saygısı, iç kontrol odağı ve iyimserlik gibi yönlerinin yüksek bulunduğu bilinmektedir.

Akış kavramının 1980 ve 1990'lı yıllar boyunca oyun, spor, sanat, içsel motivasyon gibi alanlarda araştırmacılar tarafından incelendiği bilinmektedir. Özellikle öğrenmenin öne çıktığı faaliyetlerde, olumlu deneyim kazanmada göz önünde bulundurulmuş bir kavram olmuştur (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002: 90). Beceri ve mücadelenin düşük olması yapılan işe de ilgisizlik duyulmasına sebep olur, yüksek derecedeki zorluk ile oluşan meydan okuma kişiyi akışa teşvik etmektedir (Shernoff ve Csikszentmihalyi, 2009: 132). İçsel bir motivasyon ile ortaya çıkan akış, kişi tarafından tam olarak özümseme (Schmidt, Shernoff ve Csikszentmihalyi, 2014: 379). Akış planlamalarındaki temel koşul, yapılan eylem ile kişinin becerilerinin iyi bir biçimde eşleştirilmesidir.

Akış kavramına dair ilk fikir yürüten araştırmacı Csikszentmihalyi (2014: 131) eğitim alanına dair yapmış olduğu araştırma sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin bilgi birikimine bakılmaksızın öğrenci hazır olmadığı sürece sağlıklı bir eğitim gerçekleştirilemeyeceğini ifade eder. Eğitim ortamlarında akış deneyimini

uygulayabilmek için müfredat elverdiği ölçüde öğrenme etkinliklerinde çeşitlilik sunmak, zorluk ve beceriler arasında denge kurulması teşvik edici olacaktır. Öğrenim hedefleri ve geri bildirim ise, eğitim süreçlerinin en önemli unsurlarıdır. Öğretmenler ayrıca ortamdaki dikkat dağıtan unsurları düzenleyerek öğrencilerin yaptıkları işe odaklanmalarını sağlayabilir (Schmidt, 2010: 607). Yaşanan olumlu deneyimler sayesinde akış içerisinde olan öğrencilerin akademik ve bireysel anlamda doyum sağladıkları görülecektir. Pozitif öğretmenlere düşen de ders içerisinde olduğu gibi ders dışı spor ve sanat gibi etkinliklerle akışa uygun planlamalar yapmaktır. Bilişsel ve fiziksel aktivitelerin öğrenciye göre çeşitlendirilmesi becerilerin ortaya çıkarılmasına da fırsat sunacaktır.

2.1.5. Pozitif Öğretmen Özellikleri ile İlgili Araştırmalar

Antik dönemlerden postmodern çağlara kadar uzanan süreç boyunca eğitim filozofları ve düşünürler tarafından eğitimcilere belirli değerler atfedilmiştir. Temel değerler ve nitelikler etrafında gelişen bu bakış açıları değişik imgeler etrafında şekillendirilmiştir. Öğretmen; “ebe” olarak ele alınabilir (Sokrates) ya da bilginin aktarımında bir sanatçı (Platon), rol model (Aristoteles), disiplin odaklı (Breiter), eğitimci (Watson), eğitimci (Rousseau) ve deneyimci (Locke) gibi sıfatlarla nitelendirilebilir (Arnon ve Reichel, 2007: 443). Literatürde de mükemmel öğretmen (Goldstein ve Benassi, 2006; Grieve, 2010), ideal öğretmen (Arnon ve Reichel, 2007) gibi öğretmen niteliklerine odaklanan birçok araştırma mevcutken doğrudan bu değişkeni ele alan araştırmalar kısıtlıdır. Pozitif öğretmen özelliklerini mesleki benlik saygısı ve okul iklimi açısından ele alan bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmaya konu olan “Pozitif Öğretmen Özellikleri” değişkeni Eryılmaz ve Bek (2018) tarafından geliştirilen “Pozitif Öğretmen Ölçeği” ile temellendirilmiştir. Bu ölçekte 448 öğretmenden elde edilen verilere göre “Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak”, “Öğrenciyi derse katmak”, “Derste akış yaşatmak”, “Konuyu somutlaştırmak” ve “Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak” boyutları oluşturulmuştur.

Eryılmaz’ın (2017) pozitif öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmada örneklem olarak üniversite öğrencilerini seçtiği görülmektedir. 412 öğrenciden elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğrencileri derse katması, derste

akış yaşamalarına fırsat tanınması, yetkinlik ihtiyaçlarını karşılaması, öğrenciler ile pozitif ilişkiler kurması, konuyu somut bir şekilde anlatması ve dışa dönük kişilik özelliklerine sahip olması öğrencilerin duygularını pozitif yönde etkilemektedir. Eryılmaz (2017) ve Eryılmaz, Bek'in (2018) hem öğrenciler hem de öğretmenlerin bakış açılarından pozitif öğretmen özelliklerini ele alması ve ölçek geliştirmesi öğretmenler hakkındaki algının iki tarafı ele alarak doğrulanmasına fırsat vermesi açısından önemlidir.

Özbağır'ın (2019) 249 öğretmen ile yaptığı çalışmanın değişkenlerinden bir tanesi pozitif öğretmen özellikleridir. Araştırma; öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile duygusal zeka ve pozitif öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının pozitif öğretmen özellikleri ve duygusal zeka değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığını göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyi ve pozitif öğretmen özelliklerinin yükselmesi ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri de yükselmektedir.

Emre ve arkadaşlarının 2020 yılında 317 öğretmen ile yaptıkları “Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlikleri, Öz Yeterlik Kaynakları ve Pozitif Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki” isimli çalışma da pozitif öğretmen özelliklerini değişken olarak kullanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin derste akış yaşatmak boyutu ile güdüleme, dikkate alma, dikkat toplama, derse odaklanma ve olumlu tutum geliştirme arasında pozitif yön ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle özel bir ilişki kurmanın gerekli olduğu bilinmektedir. Pozitif öğretmen niteliklerine sahip dışa dönük ve pozitif ilişki kurabilen öğretmenler öğrenme süreçlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilecektir. Pozitif öğretmen özelliklerini farklı değişkenler tarafından ele alacak güncel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

2.2. Mesleki Benlik Saygısı Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde meslek ve meslek seçiminin önemi, mesleki gelişim kuramları, benlik ve benlik saygısı kavramları açıklanacak, mesleki benlik saygısı ve öğretmen ile ilgili

literatür özetine yer verilerek mesleki benlik saygısı alanında yapılan çalışmalar ele alınacaktır.

2.2.1. Meslek ve Meslek Seçiminin Önemi

İnsanoğlunun temel ihtiyaçları asırlar boyunca benzerlik göstermesine rağmen, gereksinim duyulan nesnelere, araçlar ve onları üretme yolları sürekli değişime uğramaktadır. Geçmiş yüzyıllarda ilkel sayılan yöntemler yerini farklı üretim sistemlerine bırakmıştır. Sistemlerin çeşitliliği ise insanlar arasındaki iş bölümünün sınırlarını çizerek zenginleştirmiştir. Artan ihtiyaçlar sebebiyle hizmete sunulan mesleklerin ortaya çıkışı bu şekilde gerçekleşmiştir. Belirlenmiş bir eğitim süreci sonrasında elde edilen bilgi ve beceriler sayesinde topluma faydalı ürün veya hizmet üretmek amacıyla yürütülen etkinliklere meslek denmektedir (Kuzgun, 2019: 1-3). Meslek, bir dizi teknik ve sosyal işlem ile ilgilenen insanlardan oluşan bir topluluğu tanımlar. Spesifik işlerin toplamı, ortak değerlerin paylaşıldığı kolektif topluluğu oluşturmaktadır (Rothman, 1987: 5). Kulaksızoğlu'na (2004: 149) göre meslek; kişiye maddi ve manevi anlamda doyum ve haz veren, bilgi, eğitim, beceri ve tecrübe gerektiren faaliyetlerdir. İş ve meslek kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da iş daha çok mesleki etkinlik ve becerilerin hayata geçirilmesidir. Meslek ise, aynı özellikteki işlerden oluşan daha geniş bir çalışma alanını ifade eder (Yeşilyaprak, 2012: 6). Profesyonel meslek gruplarının bazı ortak özelliklere sahip olduğunu ifade eden Greenwood'a (1957: 45-52) göre meslekler dört unsur açısından ele alınabilir:

1. Sistematik Teori: Bir mesleğin belirlediği hizmet alanındaki performansına ulaşabilmesi karmaşık bir hazırlık sürecini gerektirir. Üstün beceri, soyut önermeler gibi mesleğin odağını oluşturan sistemler uzun bir eğitim süreci sayesinde şekillenir. Planlanan aşamalar mesleğe hazırlık, faaliyet gösterme ve ürün elde etme gibi süreçleri sistematik bir biçimde ele almalıdır.

2. Profesyonel Yetki: Hizmet alan kişilerin ihtiyaçlarını ve isteklerini teşhis edememesi ya da ayırım yapamaması durumunda, meslek alanlarının profesyonel destek sağlaması gerekir. Müşteri, kendisi için neyin iyi ve faydalı olduğuna dair yapılan ön çalışma sonrası karara varır. İhtiyaç analizine göre kişisel değerlendirmelerle yapılan bu işlem, meslekte yetkin ve eğitilmiş olmayı gerektirir.

3. Topluluk Onayı: Meslek ve yetkilerinin toplum üyeleri tarafından kabul görmesi ve onaylanması önemlidir. İnsanların mesleki otoritelere önem vermesi için ikna edilmesi gerekir. Gayriresmi ya da resmi onay sayesinde meslek grubu toplum tarafından benimsenecektir.

4. Düzenleyici Etik Kurallar: Meslekler elemanlarının davranışlarını etik anlamda takip etme sorumluluğu taşırlar. Bu etik kurallar meslek gruplarına göre değişmekle birlikte yerleşik bir konuma sahiptir. Resmi ya da gayriresmi etik kodlar sayesinde toplum güveni sağlanarak güvence altına alınır.

5. Profesyonel Kültür: Her mesleğin faaliyetini yürütebilmesi için diğer meslek grupları ile bağlantı içerisinde olması beklenir. Kurumsal hizmet sektörü, eğitim ve araştırma alanında faaliyet gösteren meslek alanları, toplumun yansıması niteliğindeki örgütler belirli değerler çerçevesinde faaliyet gösterir. Meslek üyelerinin çıkarlarını koruyan ve amaçlarını destekleyen bu değerler aynı zamanda grubun sosyal değer temelli inançlarını yansıtır. Her bir mesleğin kendine özel bir kültürü vardır.

Bir iş ya da mesleğe yönelmenin temelinde bazı faktörler vardır. Her insana özel, biricik yetenek ve güçler meslek sayesinde ortaya çıkma fırsatı bulur. Gizil güçlerini keşfeden insan bu sayede varoluşuna anlam yükler (Yeşilyaprak, 2012: 4). Üreten ve sosyal kimlik kazanan kişinin ise kendine güveni artar. Meslek edinmenin ve çalışmanın psikososyal ihtiyaçları karşılama adına da önemli rolü vardır. Bu sebeple fizyolojik, sosyal ve psikolojik anlamda önemli bir araç konumunda olan meslek, kendine güven, yaşam doyumu anlamında dikkate değer bir değişken olarak ele alınmalıdır.

Mesleki çalışmalar aynı zamanda kamusal ve sosyal faaliyetlerdir. Mesleki rollerin hizmet başarısı için birtakım teknik beceri ve işlemleri gerçekleştirilmesinin yanı sıra sosyolojik boyutları da bulunmaktadır. Çalışma gruplarında işin doğasına uygun bir biçimde görev alan üyeler, grubun inanç ve değerlerine uygun davranmayı hedefler. Rothman (1987: 2) mesleklerin sosyolojik açıdan değerlendirilmesinde kilit rol oynayan unsurları beş kategoride ele almaktadır. Bunlar; kişiler arası ilişkiler, alt kültürler, grup dinamikleri, örgüt ortamı ve sosyokültürel bağlamdır. Mesleki faaliyetlerin topluma ve kişiler üzerine etkilerini değerlendirmede bahsi geçen faktörlerin dikkate alınması faydalı olacaktır. Mesleklerin oluşum süreci düşünüldüğünde öncelikle ekonomik bir etkinlik olarak değerlendirilmeleri gerekir.

Fakat insanlar sadece maddi kazanç elde etmek için çalışmazlar, paraya ihtiyaç duymadığı halde mesleğini sürdüren kişiler bulunmaktadır. Meslek; üretmek, yetenek ve kapasitesini keşfetmek, özünü bulmak adına gerçekleştirilen bir faaliyet olarak da düşünülmelidir. Maslow'a (1971: 192) göre psikolojik anlamda sağlıklı olan, kendini gerçekleştiren kişilerin hayatlarında inandıkları birtakım amaçlar vardır. Bu kişiler 'benim işim' dedikleri ve kendilerini adadıkları bir mesleğe sahiptir. Değer sistemleri sebebiyle yapılan işler onların bir parçasıdır, hayat misyonlarıdır. Başka bir deyişle, kendini gerçekleştiren insanlar, yaptıklarını özünde değerli görünen ilke ve nihai değerler uğruna yapıyor gibi görünmektedir. Bu değerler kendini gerçekleştiren kişi için soyut değildir; kemikleri ve atardamarları kadar onların bir parçasıdır. Arıca (2007: 2) da yaşam boyunca şekillenen kariyer planlama sürecinin aynı zamanda kişinin bireysel karakterini şekillendirme biçimi olduğunu ifade eder. Bu yolculukta yaş, eğitim ve cinsiyet gibi ölçülebilen özellikler mesleğin önemli bir kısmına etki eder ve bu süreç mesleğin doğası gereği gelişimsel bir rol oynayarak kariyeri oluşturur.

Yaşamdaki görev ve sorumlulukları amacına uygun bir şekilde yerine getirmenin yolu iyi bir eğitim almaktır. Uzun bir süreci kapsayan bu eğitim, yaşamdaki farklı konular göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Hizmet alanındaki meslek elemanlarının da eğitim ve planlama gerektiren süreçlerden geçerek kalifiye özelliklere sahip olması beklenir (Yeşilyaprak, 2012: 3). Mesleki eğitim faaliyetleri planlanırken mesleki tercihlerin gelişimsel olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Seçimler kimi zaman değişir, önceki deneyimlerden etkilenir. Özellikle erken dönem çocuklarda medya figürleri, ebeveynler ve çevre rol modeli olarak meslek seçimlerinde rol oynarlar. Çocuklar olgunlaştıkça bakış açıları değişir, yetenek ve sınırlar konusunda farkındalık artar, akademik yeterlikle birlikte farklı yönlere giderler. Ergenliğin son dönemlerinde ise somut hedefler belirlenerek sistemli bir çalışma ve hazırlık sürecine geçilir. Eğitim ve kişisel farkındalıklar sayesinde iş arama evresi başlar (Rothman, 1987: 253). Profesyonel anlamda kabul görmüş mesleklerin sahip oldukları özellikler sebebiyle tercih edilir olduğu bilinmektedir. Barber'e (1963: 672-673) göre mesleki anlamda profesyonelleşme bir derece meselesidir ve dört temel nitelik profesyonel davranışa ulaşmayı sağlar. Bunlar;

1. Genelleştirilmiş ve sistemli bilgi,
2. Bireysel ihtiyaçlar yerine toplumsal çıkarlara yönelim,

3. Davranışların içselleştirilmiş kurallar ve gönüllü olarak kendi kendine kontrolünün sağlanması, otokontrol,

4. İşte gösterilen başarının maddi ve manevi olarak ödüllendirilmesidir. Bu dört özelliği barındıran davranış, mesleki performansı değerlendirmeye yönelik bir ölçüt olarak kabul edilebilir.

Meslek seçiminde dikkat edilen durumlardan birisi de mesleğin prestij açısından toplumdaki yeridir. İnsanlar başkalarının yorum ve değerlendirmelerine karşı hassastır, iş rolleri de toplumsal anlamda saygınlık kazanmanın yollarından bir tanesidir. Saygınlık, toplumsal değer ve yönelimlerden, sosyalleşme deneyimlerinden elde edilen karmaşık bir etkileşimin sonucudur. Meslekler temel inanç ve itibarlarını, sosyal konumlarını yansıtan bu itibar unsurunu düzenleme eğilimine girmektedirler. Tercih edilir ve istenir olma, prestij elde etme aşamasında sosyal bir yön barındırır (Rothman, 1987: 213). Mesleklerin bireysel anlamda prestij kazanmasında işin eğitim gereksinimi, standart ve gereklilikleri rol oynamaktadır.

İş alanlarının çoğalması ve nüfusun fazlalığı gibi nedenlerden dolayı günümüzde binlerce kişinin işinde başarısız ve mutsuz olduğu bilinmektedir. Meslek seçimi çevre, bireysel özellikler ve aile faktörü gibi etkenler göz önüne alınarak yapıldığı için zor bir süreçtir. Uzun dönemli eğitimler sonunda kişinin hatalı seçimler yapması mümkündür, sonrasında başka mesleğe yönelmek ise olanaksız ya da güçtür. Çoğu insan için meslek seçimi çözümü zor olan bir sorun olarak görülebilir (Razon, 1983: 2). Bu işin güç olduğunu kavramış olan toplumlarda mesleki rehberlik çalışmaları, birey-meslek uyumu dikkate alınarak planlanmaktadır. Kişilerin mutluluğu ve ülke ekonomisini ciddiye alan bir ülke mesleğe yöneltme faaliyetlerine gereken önemi vermelidir.

Mesleğin ve tercihlerin insan hayatı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında mesleki rehberlik faaliyetlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bireysel farklılıkları dikkate alarak yeteneklerin ortaya çıkarılması, sağlıklı bir yönlendirmenin ürünü olarak karşımıza çıkacaktır. Bu bağlamda meslek seçimini farklı unsurları merkeze alarak açıklayan mesleki gelişim kuramları aşağıda sunulmaktadır.

2.2.2. Mesleki Gelişim Kuramları

Meslek seçimi, yaşamdaki rollere uyum sağlayabilmek adına yapılan ve önemli kararların alındığı zorlu bir süreçtir, ayrıntılı bir araştırma faaliyeti gerektirir. Meslek düşüncesinin gelişimi, meslek seçiminin nasıl yapıldığı konusu ve bu seçimde rol oynayan etmenler 1909 yılından günümüze, mesleki rehberlik alanındaki mesleki gelişim kuramları ile ele alınmıştır (Yeşilyaprak, 1995: 43). Bu kariyer gelişim teorileri anlayışı kolaylaştırması açısından gruplandırılmıştır. Söz konusu kuramların kişilik ya da gelişimsel süreç üzerine temellendirildiği görülür. Mesleki rehberlik çalışmalarında mesleki gelişim kuramlarından bir ya da daha fazlası programa dahil edilebilir. Hangi teorinin seçileceğine dair kullanılabilecek bazı sorular vardır (Miller, 1985: 7). İlk olarak seçmeye karar verilen teorinin kariyer anlamında tüm gelişim alanlarını kapsayıp kapsamadığı sorusu cevaplandırılmalıdır. Kişisel özellikler, çevre faktörleri, kariyerin doğası ve kariyer gelişimi gibi faktörlerin sürece dahil edilmesi önemlidir. İyi bir mesleki gelişim kuramı gerçek hayat hikayeleri ve verilerle desteklenmeli, test edilebilir olmalıdır. Mesleki gelişim kuramları bireysel özellikler, çevrenin ve gelişim aşamalarının etkileri olmak üzere farklı alanlardaki sorulara cevap aramıştır. Osipow'a (1973: 9-10) göre kariyer oluşturma ve tanımlama sürecinde ele alınması gereken dört farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; özellik-faktör teorisi, sosyoloji temelli kariyer seçimi, benlik kavramı teorisi, mesleki seçim ve kişilik teorileridir. Bu çalışmada mesleki seçim kararının farklı yönlerini vurgulayan kuramlardan Özellik-Faktör Kuramı, Roe'nun İhtiyaçlar Kuramı, Sosyolojik Teori, Holland'ın Tipolojik Kuramı, Ginzberg ve Arkadaşlarının Süreç Kuramı ve Super'in Kariyer Gelişimi Kuramı ele alınacaktır.

2.2.2.1. Özellik-Faktör Kuramı

Mesleki karar alma süreci üzerine oluşturulan kuramlardan en eskisi özellik-faktör kuramıdır. Sahip olunan bireysel özelliklerin bir meslek dalı ile eşleştirilebileceğini öne süren kuram, Parsons tarafından 1909 yıllarında geliştirilmiştir (Yeşilyaprak, 1995: 43). Teori; kişinin yetenek ve ilgilerinin, karşılaştığı mesleklerle doğrudan eşleşebileceğini ön görmektedir (Osipow, 1973: 10). Özellik-faktör kuramı Parsons ve Williamson'ın çalışmalarıyla aşamalı olarak geliştirilmiştir. Bireysel özellikleri incelemek, meslekleri tanımlamak gibi aşamaların sonuncusu kişiyi bir meslek ile

eşleştirmektir. Özellikle bireylerin geçmişinin ayrıntılı olarak araştırılmasına önem verilmiştir. Kuramın temel çıkış noktası, kişilerin iş gereksinimleri ile nesnel olarak ölçüm imkanı sunan yetenek ve özelliklere sahip oldukları yönündeki varsayımdır (Zunker, 2002: 26). Kuramın bu önermesi sebebiyle mesleki rehberlikte bireyin özelliklerini tespit etmek amacıyla farklı ölçme araçları geliştirilmiş, meslekler iş etkinliklerine göre analiz edilmiş ve standart oluşturulmuştur. Bireysel farklılıkların ön plana çıkarıldığı teori, kariyer oluşturma sürecine anlamlı bir katkı sağlama hedefi taşır. Kişinin özelliklerinin mesleki gerekliliklerle eşleştirilmesi, teorisyenlere gelecekteki yükselme seçenekleri hakkında tahminde bulunma imkânı tanır.

Özellik-faktör teorisinde kişilerin benlik algısı ve değerleri ele alınmaz; ilgi alanları, başarıları, yetenek ve özellikleri dikkate alınır. Öte yandan meslek faktörleri iş ile ilgili gereksinim ve beceriler üzerinden değerlendirilir. Kültür, ekonomik koşullar ve sosyal etkiler dikkate alınmaz. Mesleki karar verme süreci kişisel nitelikler ile mesleğin özellikleri arasındaki basit bir eşleştirme sürecidir. Kuram, insan hayatının değişik evrelerinde mesleki karar alma sürecinin gerçekleşebileceği düşüncesi üzerine kurulu değildir. Yaşam boyu devam edecek bir kariyer gelişim süreci planlanmaz (Miller, 1985: 9). Özellik-faktör kuramı, bireyi sadece tek meslek ile eşleştirmesi ve mesleki kararı bir defaya mahsus olarak gerçekleştirilmesi dolayısıyla eleştirilmiştir (Yeşilyaprak, 1995: 44). Buna rağmen kuramın genel yaklaşım açısından gelişimsel mesleki kuramlara temel oluşturduğu bilinmektedir.

2.2.2.2. Roe'nun İhtiyaçlar Kuramı

Roe'nun geliştirdiği ihtiyaç kuramına göre, mesleklerin seçilme nedeni çocukluk döneminde temellendirilen psikolojik ihtiyaçların karşılanmak istenmesidir (Yeşilyaprak, 1995: 44). Kuram, psikolojik ihtiyaçlar ile alakalı hiyerarşisini Maslow'un fikirlerine dayandırır. Buna göre yaşamda ilerlemenin yolu alt düzeydeki ihtiyaçların makul bir biçimde karşılanmasına bağlıdır (Isaacson, 1985: 51). Bir kişinin ihtiyaçları erken dönem çocukluk yaşantılarındaki hayal kırıklıkları ve memnuniyetlerden etkilenir. Örneğin, insanlarla iletişimin ön planda olduğu mesleklerde çalışmak isteyen bireyler sevgi ve aidiyet konusundaki eksiklik ve ihtiyaçlarından dolayı bu alanlara yönelirler. Roe, kabullenici ebeveynler tarafından yetiştirilen kişilerin insanlarla etkileşimin yoğun olduğu işlerde çalışmaktan

hoşlandığını ifade eder. Buna karşın insanlarla temastan kaçınan kişilerin soğuk ve kabul edici olmayan aile ortamında yetiştiğini varsayar. Roe meslekleri kişiye yönelik ve kişiye yönelik olmayan şeklinde iki kategoriye ayırmıştır. Kişiye yönelik olan meslekler; hizmet, iş teması (alım-satım iletişimi), yönetim (işletme ya da kurumsal), genel kültür (eğitim faaliyetleri, gazetecilik), sanat ve eğlence alanlarını içermektedir. Kişi odaklı olmayan meslekler ise; teknoloji (üretim, bakım), açık hava (madencilik, tarım, ormancılık) ve bilim alanlarına aittir. Mesleki alanların seçimi daha çok kişinin ihtiyaç yapısına göre şekillenirken, başarı unsuru yetenek düzeyi ile ilişkilendirilmiştir (Zunker, 2002: 55). Çocukluk çağı deneyimlerinin belirlenen bu iki alandaki mesleklere yönelmede etken olduğu belirtilir.

Teori, çeşitli alanlarda faaliyet gösteren sanatçı ve araştırmacıların geçmişteki gelişim süreçlerini ve kişilik özelliklerini inceleme üzerine kurulmuştur. Roe seçtiği bilim insanların kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak özellikle erken dönem çocukluk deneyimlerine odaklanmıştır. Bilim insanları ve sanatçılar arasındaki kişilik farklılıklarının sebebi ise ebeveynlerin çocuk yetiştirme yaklaşımları ile açıklanmıştır (Osipow, 1973: 16). Bu araştırma sonucunda, çocukluk yaşantılarının ihtiyaçları gidermede ve güçlendirmede etkili olduğu, bu etkinliğin de kariyer gelişiminde rol aldığı düşüncesi öne sürülmüştür. Roe'nun 1957 yılında meslek seçimindeki belirleyicileri ele aldığı hipotezleri daha sonra genişletilmiştir (Isaacson, 1985: 2). Ona göre özel yetenek, ilgiler, tutum ve kişilik gibi değişkenler zekanın kalıtsal temelini oluşturarak erken döneme ilişkin ipuçları verir. Kişinin yeteneklerinin psikik enerjinin kaynağına bağlı olarak belirlendiğini öne süren kurama göre, kişiye özel gelişim aşamaları vardır (Roe, 1957: 212-213). Söz konusu dinamikler erken dönemde tatmin edildiğinde, ihtiyaçlar karşılandığında mesleki karar aşamasında bu deneyimlerin önem kazandığı belirtilir.

Roe da Holland gibi bir mesleğin birey için uygunluğunun, o bireyin kişiliğine bağlı olduğunu, bunun da önceki deneyimlerin bir ürünü olduğunu ileri sürer (Isaacson, 1985: 51). Ona göre kişisel ilişkiler, iletişimdeki tepkiler, mesleki seçim gibi faaliyetlerde erken dönemin yansımaları ve nasıl yaşandıkları konusu temel tutum ve ilgilerden etkilenecektir (Roe, 1957: 212-217). İhtiyaçlar kuramına getirilen eleştirilerden biri, deneysel çalışmanın olağanüstü kişiler üzerinde yapılması ve bu sonuçların da genellemeye müsait olmaması üzerinedir. Seçilen bilim insanları sıra dışı, seçkin kişilerdi (Osipow, 1973: 24). Özetle Roe, çocukluk deneyim ve

ihtiyaçlarının, aile tutumlarının mesleki seçimde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Çocukluk çağı gereksinimleri zamanında karşılanmayan çocuklar, bu eksikliği karşılamak adına uygun mesleklere yönelirler.

2.2.2.3. Sosyolojik Teori

Yaklaşımın temel varsayımı, kişinin kontrolü dışındaki çevresel etkenlerin kariyer oluşturma süreçlerini belirlemesidir. Kişiyeye düşen görev ise çevrenin etkilerine karşı birtakım başa çıkma becerileri geliştirmektir (Osipow, 1973: 10). Sosyolojik teoride ebeveynlerin mesleği, eğitimi, kişinin cinsiyeti, ait olduğu etnik grup, din, ikamet yeri, okul ve toplum ortamı gibi çevresel faktörler ele alınır. Bahsi geçen faktörlerin kişinin sınırlarını belirlediği ve bireysel özelliklerini etkilediği söylenir (Miller, 1985: 9). Kuram, kişilerin bireysel özelliklerinden ziyade çevrenin etkilerine değinmekte, mesleki seçim sürecini tek değışkene odaklanarak açıklamaya çalışmaktadır.

2.2.2.4. Holland'ın Tipolojik Kuramı

Holland geliştirdiği kuramı bir kariyer teorisi olarak tanımlar. Teori; mesleki seçim, karşılaşılan mesleki problemler, iş değışiklikleri ve mesleki alanda başarı gibi yaşam boyu devam etmesi beklenen bir süreci açıklamaktadır (Holland, 1973:1). Holland'ın temel hedefi mesleki memnuniyeti sağlamaktır. Bu sebeple genç, yaşlı gibi yaşam evrelerindeki insanların meslek seçimi ve kariyer oluşturma yolculuğunda pratik fikirler sunar. Kurama göre kariyer tercihleri kişiliğın önemli bir uzantısını yansıtır ve çalışma yaşamı bireysel davranış biçimlerini uygulama girişimleridir (Osipow, 1973: 39). Her yaşam kademesinin kişiyeye kazandırdığı deneyimler dikkate alınmalıdır.

Holland'a göre kuramın dört temel varsayımı vardır ve bu özellikler kuramın kalbini oluşturur:

1. İnsanların büyük bir kısmı benzerlikleri sebebiyle geleneksel, araştırmacı, sosyal, gerçekçi, girişimci ve sanatsal kişilik tiplerinden bir tanesine dahil olmaktadır.
2. Kişilik tiplerine karşılık gelen altı tür çevresel model sunulmaktadır.
3. İnsanlar, sahip oldukları tutum ve değerleri dikkate alarak yeteneklerini uygun bir alanda ifade etmek ister.

4. Bireylerin kişilik ve davranışlarının açığa çıkması çevresi ile uygun etkileşim sağlaması sonucunda gerçekleşebilir (Holland, 1973: 2-4).

Kariyer gelişimi ihtiyaçların karşılanması adına birey merkezli bir karar alma sürecidir. Bu ihtiyaçlar kişiliğin birer yansımasıdır. Holland gerçekçi, sosyal, geleneksel, entelektüel, girişimci ve sanatsal olmak üzere altı kişilik tipini tarif eder. Kuramda çevresel faktörler, akranlar ve iş arkadaşları önemli rol oynamaktadır. Ona göre kişilik tipleri kadar çalışma ortamlarının yapısı da irdelenmelidir (Miller, 1985: 9). Kişi; araştırmacı, sosyal, gerçekçi, sanatsal, girişimci ve geleneksel gibi tiplere ne kadar çok benziyorsa o tip ile bağlantılı özellik ve davranışları sergileme ihtimali yüksektir. İkincisi aşamada ise insanların bulunduğu sosyal ortamlar benzerlikleri sebebiyle araştırmacı, sanatsal, girişimci, sosyal, gerçekçi ve geleneksel olarak kategorize edilmiştir. Kişilerin ve ortamların eşleştirilmesi sonucunda meslek seçimi, meslekteki başarı, sosyal davranış ve yeterlikler hakkında birtakım sonuçlar elde edilir (Holland, 1973: 2). Holland çalışma ortamlarını Amerikan toplumu üzerinden tanımlar ve ona göre bu ortamlar, motorik (şoför, çiftçi vb.), entelektüel (biyolog, kimyager), destekleyici (öğretmen ve sosyal hizmet elemanları), ikna edici (politikacı, satıcı), uyumlu (veznedar, güçlü kişiler) ve estetik (sanatçı ve müzisyenler) gibi topluluklardan oluşur (Osipow, 1973: 40). Benlik tarafından kabul veya reddedilen meslek, uyumun önemli bir belirleyicisi olabilir. Holland kişinin benlik algısı ile mesleki tercihin uyumunu ‘kalıcı kişisel stil’ kavramı ile açıklar (Zunker, 2002: 59). Mesleğin benlik algısı ile karşılaştırılarak ifade bulması, mesleki niteliklerle özdeşleşmesi beklenir.

Holland’ın kuramını dayandırdığı varsayımları birtakım özellikler ile desteklediği görülür. Bunlar tutarlılık, farklılaşma, uyum ve hesaptır. *Tutarlılık*, kişinin çevre çeşitleri ile yakın ilişki içerisinde olması durumudur. Örneğin, araştırmacı-gerçekçi tip, geleneksel-sanatsal tipten daha çok ortak noktaya sahiptir. *Farklılaşma* ise, bazı bireyler için eşleşen ortamlar net bir şekilde tanımlanmış olmasına rağmen bazı kişilerin yakın benzerlik taşıyan çevre tiplerine karşılık geldiği durumlarda oluşur. *Uyum*, türler ve ortamların fırsat sağlama açısından denklik oluşturmasına karşılık gelir. Çünkü farklı kişilik tipleri için farklı ortamlar gerekir. Son olarak *hesap*, kişilik tipleri ve çevre arasındaki ilişki ve düzenlemelerin belirlenmesi için gerekli olan çalışmadır. (Holland, 1973: 4-5). Kuramın temellendirildiği bu dört unsur, yaklaşımın anlaşılması ve uygulanabilmesi oldukça önemlidir.

Mesleki ilgi alanı günlük hayattaki etkinlik ve tercihlerde kişiliğin yansımasıdır. Kişiliğin iş alanında ifade bulması meslek seçimi aracılığı ile olmaktadır (Kuzgun, 1995:45). Holland mesleki yaşam deneyimlerinden kişilik teorileri oluşturulabileceğini ifade eder. Onun fikirlerini dayandırdığı temel ilkeler şu şekilde açıklanabilir:

1. Mesleki tercihleri kişiliğin ifadesi olarak nitelendirirsek, ilgi envanterleri de aynı zamanda kişiliği değerlendirmeye yönelik envanterlerdir.
2. Meslek alanında oluşturulan kategoriler sosyolojik ve psikolojik açıdan güven içeren yönlere sahiptir.
3. Bir mesleğe ait olan üyelerin benzer geçmiş ve kişilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.
4. Bir meslek dalında faaliyet gösteren insanların benzer kişilik özelliklerine sahip oldukları düşünüldüğü için bu kişilerin karşılaştıkları problemlere benzer şekilde çözümler geliştirecekleri sonucu elde edilir. Bu çıkarım karakteristik mesleki ortamların oluşabileceğini ifade eder.
5. Kişilik ve çevre arasındaki uyum mesleki başarı getirir ve memnuniyet sağlar (Holland, 1973: 7-10).

Bireylerin kişilik modelini tanımlamak için birtakım ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Mesleki eğitim, iş geçmişi gibi özelliklerin tanımlandığı ilgi ve kişilik envanterleri bu alanda veri sunmaktadır. Süreç; envanterin uygulanması, puanlanması ve sonuca uygun profillerin çıkarılmasıdır. Elde edilen profiller ise tiplerin özelliklerine göre yorumlanmaktadır (Holland, 1973: 3). Holland, mesleki yatkınlık ile bağlantılı olarak “Hollanda Mesleki Tercih Envanteri (VPI)” olarak isimlendirdiği bir kişilik tespit envanteri geliştirmiştir. Bu envanter uyum ya da uyumsuzluğu tanımlayan talimatlardan oluşan 300 mesleki unvanı barındırır (Osipow, 1973: 45). Onun geliştirdiği ilgi envanteri ve sınıflandırma sistemi mesleki danışmanlık ve kariyer planlaması alanlarında yol gösterici olmuştur.

2.2.2.5. Ginzberg ve Arkadaşlarının Süreç Kuramı

Ekonomi, sosyoloji, psikoloji ve psikiyatri gibi alanlarda faaliyet gösteren Ginzberg ve arkadaşları, yaşam süreci teorisine değinerek kariyer seçimindeki aşamalara

odaklanmıştır. Yaklaşımları gelişimsel bir bakış açısı içermektedir. Onlara göre mesleki tercih, kişinin ilgi ve isteklerine, çalışma ortamlarına göre gerçekleşir (Sharf, 1992: 178-179). Disiplinler arası anlayışı esas alması sebebiyle Ginzberg ve arkadaşlarının oluşturduğu kuramın birtakım avantajlara sahip olduğu vurgulanır (Ayas, Deniz ve Kağan, 2010: 1105). Çevre faktörüne verilen önem ise teorinin güçlü yanlarından bir tanesidir. Kuram üç temel unsuru içermektedir:

1. Meslek seçimi bir süreç olarak ele alınmalıdır.
2. Bu süreç geri dönüşümsüzdür.
3. Uzlaşma seçim aşamalarındaki önemli bir ögedir (Ginzberg, 1952: 493).

Meslek seçimi 11 yaş itibariyle başlayan ve 17 yaş civarında ya da genç yetişkinlikte sona eren, yaklaşık altı / on yıllık dönemi içeren bir gelişim dönemi olarak sınırlandırılmıştır (Zunker, 2002: 35). Sahadaki çalışmalarını ergenler ve çocuklar ile yapan araştırmacılar, mesleki seçim aşamasını üç dönem olarak ele almıştır. 12 yaşına kadar devam eden fantezi aşaması; oyun ve hayal kurma şeklinde ilerler. Geçici aşama ise, kişinin yetenek ve ilgilerinin merkeze alındığı, iş hakkında bilgi sahibi olunduğu ve değerlerin tanımlandığı aşamadır. 17 yaşından sonra ise mesleki seçimlerin belirlendiği ve netliğe ulaştırıldığı gerçekçi dönem vardır (Sharf, 1992: 179). Meslek seçiminde kişinin istekleri ile olasılıklar arasında uzlaşma olmalıdır (Osipow, 1973: 84). Çünkü onlara göre gelişim dönemlerinde şekillenen fikirler geri dönülemez bir biçimde oluşmaktadır.

Ginzberg ve arkadaşlarının süreç kuramı gelişim aşamaları ve bu aşamalara ilişkin görevler, kişilik türlerinin belirlenmesi, çevre etkisinin dikkate alınması gibi özellikleri sebebiyle kariyer rehberliği alanındaki çalışmalara önemli katkı sağlamıştır (Zunker, 2002: 17). Fakat Ginzberg (1972: 2) kurama ilişkin yapılan eleştirileri dikkate alarak birtakım güncellemeler yapmıştır. Buna göre mesleki seçim kararı yaşamın belirli bir dönemine ait olmaktan çıkarılarak yaşam boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirilmeliydi. Ginzberg, kişinin karşılaştığı fırsatlara dair sürekli bir arayış içerisinde olması gerektiğini ifade eder. Özellikle zaman kavramı bireyin hayatında tecrübe gibi önemli bir unsuru ön plana çıkarmaktadır. Beceri ve deneyimlerin, ilgi alanlarının yıllar içerisindeki değişimi, birikimleri zenginleştirecektir. Bu güncellemeden sonra Ginzberg mesleki seçim sürecinin kişinin çalışma hayatı ile paralel bir şekilde ilerlediğini düşünür. Erken dönem seçimler tatmin edici değilse

diğer fırsatlara yönelmelidir. Uzlaşmanın yerine optimizasyon kavramı getirilmiş; kelime, kişinin zamanla değişen ilgi ve koşullara karşı muhtemel seçenekleri yeniden değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Isaacson, 1985: 62). Kuram, mesleki gelişim alanındaki diğer teorilere öncülük edebilecek bir "geçiş kuramı" olarak nitelendirilebilir (Yeşilyaprak, 1995: 46). Tüm eleştiriler ve sınırlılıklarına rağmen, öne sürdüğü fikirler sebebiyle çıkış noktası olarak dikkate alınan bir teoridir.

2.2.2.6. Super'in Kariyer Gelişimi Kuramı

Donald Super'in teorisi, yaşam boyunca değerlendirilebilecek kariyer fırsatlarına dair bakış açısı sunan, bilinen ve kabul gören gelişim kuramlarından bir tanesidir. Super, kişisel özellikler ve mesleklerin statik bir biçimde eşleştirilmesinin ötesine geçerek 1950'li yıllardan başlayarak zaman içinde güncellenen, dinamik bir teori geliştirmiştir. O, insanların mesleki seçiminde uyum kavramına odaklanmış; sadece psikoloji değil sosyoloji, gelişim psikolojisi ve ekonomi alanlarını da sürece dahil etmiştir (Super, 1969: 2). Mesleki danışmanlık alanında benlik kavramının mesleki seçimler üzerinde etkin bir rol oynadığına dair yaygın bir görüş bulunmaktadır. Bu görüş Super'in mesleki karar alma sürecinde benliğe atıfta bulunması ile doğrudan ele alınmıştır (Rosenberg, 1979: 615). Super'in kuramı "Benlik Kuramı" veya "Rol Kuramı" olarak nitelendirilebilecek kavramsal bir çerçeve çizmektedir (Yeşilyaprak, 1995: 46). Super'e göre benlik; beceriler, enerji ve kalıtsal özellikler gibi aidiyetlerin, karşılaşılan fırsatlarla etkileşime girmesi sonucunda elde ettiği bir üründür (Super, 1951: 88). Elde edilen faaliyet ve deneyim sonucunda ise çevre ve yakınların onayı ile kişisel memnuniyet sağlanmaktadır.

Bir genç için meslek seçimi aynı zamanda hayattaki rol ve yerini tanımladığı dikkate değer bir süreçtir. "Ben bu türden bir insanım" demek ve biçilen rol ile uyumlu bir mesleğe yönelmek, benlik kavramını tanımlama ve test etme anlamına gelmektedir (Super, 1951: 88-89). Super'in gelişim kuramında kariyer gelişimi doğum ile başlayan, hayat boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirilir. İnsanların çoklu potansiyelleri, kendilerine has özellikleri birkaç meslek dalı ile açığa çıkma fırsatı bulabilir.

Super'e (1953: 187-190) göre yeterli bir gelişim teorisinde bulunması gereken birtakım özellikler vardır. Bunlar; mesleki gelişim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bireysel farklılıklar, mesleki yetenek kategorileri ve ilgi

alanları da dahil olmak üzere çoklu sosyal roller, yaşam dönemlerinde etkileşim sağlayan bağlamsal devamlılıktır. Onun, mesleki davranışta yaşamdaki gidişat ve sürekliliğe odaklandığı görülmektedir. Super, teorisini kapsamlı bir biçimde on önerme ile özetlemiştir. Buna göre,

1. İnsanlar kişilik ve yetenek gibi bireysel ilgi alanlarında farklı donanımlara sahiptir.
2. Söz konusu donanım ve özellikleri sebebiyle kişiler birtakım meslekler için yeterli özellikleri taşımaktadır.
3. Meslekler, geniş bir perspektiften değerlendirilmek üzere belirli kişilik, ilgi ve karakteristik nitelikler gerektirir.
4. Mesleki seçimler benlik algısı, önceki deneyimler ve çalışma geçmişi sebebiyle zamanla değişime uğrar.
5. Bu değişim; büyüme, keşfetme evresi, kuruluş, bakım aşamaları ve düşüş aşaması şeklinde tanımlanabilecek evreler ile özetlenebilir.
6. Kariyerdeki ilerleme ve istikrar ekonomik yeterlik durumundan etkilenir.
7. Gelişim, yaşam sürecinde ilgi ve yeteneklerin olgunlaşmasına etki ederek benlik alanında da doyumu kolaylaştırır.
8. Benlik ve kendilik algısının gelişmesi aynı zamanda mesleki gelişim süreci ile bağlantılıdır.
9. Benlik kavramı, sosyal çevre ve bireysel özellikler çalışma hayatında farklı roller üstlenilmesini sağlar.
10. Benlik algısına, yetenek, ilgi alanı, gelişim ve keşif deneyimlerine uygun bir rol vaat eden çalışma deneyimi iş-yaşam doyumları üzerinde önemli bir etki sağlayacaktır.

Bu bilgilere göre Super'ın kariyer gelişimini üç farklı açıdan ele aldığı görülmektedir. Bunlar; benlik kavramı, kariyer oluşturma aşamasında yaşam dönemleri ve gelişim evreleri ile kariyeri geniş bir perspektiften izlemektir (Salomone, 1996: 169-170). Gerçeklik ve benlik arasındaki uyum, uzlaşmanın doğası gereği kişi mesleğini benliğin bir bölümü ile açıklamaktadır (Super, 1953: 187). Bu süreçte ben kavramının boyutları dikkate alınarak sistematik bir biçimde mesleki ifadelerle çevrildiği görülür. Super tarafından kullanılan mesleki benlik kavramı da bu süreç dikkate alınarak kullanılan bir terimdir (Yeşilyaprak, 1995: 47).

Mesleki benliğin oluşumu çocukluk döneminde ebeveyn ve diğer yetişkinlerin gözlemlenmesi ile başlar. Bu gözlemler sonucu özdeşim meydana gelerek temel oluşturulur (Osipow, 1973: 133). Ginzberg ve arkadaşları gibi Super de yaşam evreleri kavramından faydalanmıştır. Ona göre mesleki gelişim sürecindeki aşamalar şunlardır:

1. Büyüme Aşaması (Doğum-14 Yaş): Fiziksel ve psikolojik alanlardaki gelişim doğum ile başlayıp on dört yaşına kadar uzanmaktadır. Büyüme ile birlikte benlik kavramının bileşenleri, olaylara yaklaşım, tutum ve davranış mekanizmaları tanımlanır. Kazanılan deneyimler ve geçici seçimler, çevre farkındalığı sağlayarak ilerleyen yaşam dönemlerinde kullanılır.

2. Keşif Aşaması: (15-24 Yaş): Mesleğin hayatın önemli bir parçası olduğunun keşfi ile başlayan aşamadır. Erken dönem fantezi aşamasında kalan mesleki seçimler çoğunlukla gerçekçi değildir ve belirsizdir. Bazı yetişkinlerin dahi bu dönemi aşmadığı görülebilir. Kişi, yapabileceği iş ile ilgili fikir sahibi olsa da uzlaşmayı gözden geçiriyor veya reddediyor olabilir. Mesleki donanım, eğitim ve iş fırsatlarına ulaşamama gibi nedenlerle seçimler geçici olmaktadır. Aşama, gerçekçi mesleki seçimler öncesi seçeneklerin daraltıldığı evre olarak nitelendirilebilir.

3. Kuruluş Aşaması (25-44 Yaş): Önceki aşamada gerçekleştirilen keşif ve deneyimlerin geçerliliğinin sınındığı süreçtir. Dönemin bir kısmı deneme süreci olmakla birlikte mesleki değişiklikler kesin varsayımlar ile gerçekleştirilir, istikrar sağlanmaya çalışılır. Bu aşamada kişisel tatmin ön planda tutulur, benliğe uyum sağlayan iş pozisyonu elde edilmeye çalışılır.

4. Bakım Aşaması (45-64 Yaş): Meslekte istikrarın sağlandığı ve geliştirildiği aşamayı ifade eder. Mesleki anlamda olduğu kadar benlik açısından da uyum sürdürülmeye çalışılır. Tatmin edici nitelikler devam ettirilirken eksik yönler ortaya çıkarılır ve değişime alınır.

5. Düşüş Aşaması (65 Yaş ve Üstü): Emeklilik öncesindeki aşama olup, işteki rollerin belirlenen standartlar çerçevesinde sürdürülmeye çalışıldığı dönemdir. Var olan pozisyonlar korunur, kişi emeklilik ile iş alanından çekilir (Isaacson, 1985: 63-64).

Super, gelişim dönemlerindeki mesleki “seçim” kavramını “tercih” olarak tanımlar. Ona göre erken dönemdeki çocukların mesleki yönelimleri gerçekçilik açısından seçim olmaktan uzaktır. Bahsedilen gerçekçilik, meslek için herhangi bir harekete geçme ya da aksiyonun olmaması anlamına gelir. Sonraki dönemlerdeki mesleki

tercihler ise yakın gelecekte aktif olarak hayata geçirileceği için daha gerçekçidir (Super, 1953: 186-187). Super Ginzberg'in seçim terimine yüklediği anlamları farklı şekillerde ifade etmeye çalışmıştır.

Super İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki bireysel mesleki yaşamın gelişimine odaklanmıştır. Kariyer oluşturma sürecinde otobiyografilere önem verdiği görülmektedir. Bu sayede elde edilen veriler, mesleki benlik algısı ile uyumlu iş rollerinin belirlenmesine yardımcı olur (Savickas, 2002: 150). Mesleki gelişimde davranış, tutumlar ve kişiyi etkisi altına alan çevresel faktörler etkileşim içerisinde. Bu dinamizm, gerçek fırsatları deneyimleme imkanı sunarken nelerin uzlaşmaya açık görüldüğüne dair fikir verir (Isaacson, 1985: 64). İş ve yaşamdaki doyum; bireyin yetenekleri, ilgi alanları, kişilik özellikleri ve değerleri için yeterli çıkış yolları bulma derecesine bağlıdır, bunlar; bir tür iş, çalışma durumu ve keşif deneyimlerinin yol açtığı türden bir rolü oynayabileceği yaşam tarzına sahip olma fırsatı sunar (Super, 1953: 189-190). Super'in teorisi rollerin belirlenmesi, kariyerde olgunlaşma gibi konularda psikoloji alanına envanter geliştirme anlamında önemli katkılar sağlamıştır (Salomone, 1996: 168). Oluşturulan mesleki gelişim süreçleri, her düzeydeki mesleki rehberlik programlarına dahil edilebilir (Miller, 1985: 9-10). Meslek fırsatlarının araştırılması, mesleki faaliyetlerden haberdar olma, ilgi-yeteneklerin keşfedilmesi gibi aşamalarda ihtiyaçları karşılayabilir. Kuram; araştırmalarını bulgularla desteklemesi, anlaşılır ve kabul edilebilir görüşler sunması sebebiyle kabul görmüştür. Onu diğer gelişim kuramlarından ayıran yönü kişisel özelliklere değinmesi ve mesleki seçimi benlik kavramı ile açıklamaya çalışmasıdır. Çevresel faktörler, mesleklerin tanımlanması gibi dış faktörler haricinde bireysel ihtiyaçlara odaklanması dikkate değerdir. Super'in literatüre kazandırdığı mesleki benlik kavramı da çalışmamızın bir değişkeni olması açısından önemli bir temel oluşturmaktadır.

Mesleki rehberlik alanında; meslek seçimi kararında, gelişimsel evrelerin önemli olduğu görüşüne sahip birçok araştırmacı bulunmaktadır. Bilinçli ya da bilinç dışı ihtiyaçlar, kendilik algısı, davranışlar ve çevreye geliştirilen tutum, kişinin meslek seçim kararlarını etkilemektedir (Kuzgun, 1978: 12). Çıkış noktaları farklı olsa dahi kariyer planlamasına yönelik geliştirilen kuramların birbirinden bağımsız olmadıkları görülmektedir. Kuramlar iç içedir ve birbirlerinden uygulama ve deneysel araştırmalar açısından yararlanmaktadır (Osipow, 1973: 11). İnsan hayatının en zorlu karar alma aşamalarından bir tanesi meslek seçimidir. Bireysel, ekonomik, toplumsal açıdan

önem arz eden bu seçim sürecinde, karşılaşılan problemlerde sürecin analizini yapabilmek ve bir çerçeve çizebilmek adına mesleki kuramlar oldukça önemlidir.

2.2.3. Benlik ve Benlik Saygısı

İnsan, yaşama ilk adımını attığı andan itibaren çevreden gelen uyaranlara maruz kalır. Bu uyaranların anlamlı bütünler halinde zihinde işlenmesi sonucunda nesnel ve kişiler ayırt edilmeye başlanır. Günlük deneyimlerin zenginliği sonucunda elde edilen veriler sayesinde ise çevre ile ilgili farkındalık artar. Somut kavramlar kadar kendilik algısı gibi soyut kavramlar da bu gözlem ve deneyimler sonucunda ortaya çıkar. Kişinin kendisi hakkındaki düşünceleri, çevreyi yorumlama biçimi ve davranışları ben kavramından etkilenir. Ben kavramının yeni deneyimler kazanmada rol oynadığı bilinmektedir. Benlik kavramı kişinin duygu ve düşünceleri başta olmak üzere nesnel varlığının bütününe ifade eder. Bu bütünlük hem birey hem de içerisinde bulunduğu toplum için anlamlı sonuçlar doğuran, geniş ve derinliği olan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Rosenberg (1979: 8-9) birçok parça, eleman ve bileşen içeren benlik kavramının sosyal kimlik unsurlarından da beslendiği ifade eder. Benlik; kişinin kendisine dair değerlendirmeleri sonucunda edindiği görüş (Kulaksızoğlu, 2004: 98), bireysel yeterlik, görünüm ve sosyal kimliğe dair kişinin içsel değer atfı (Tafarodi ve Swann, 2001: 654) olarak tanımlanabilir. Kişinin kendisi hakkındaki fikri ve başkaları tarafından algılanma biçimi benliği hakkındaki bilgi kaynaklarıdır, bu kaynaklardan elde edilen değerlendirme ile benlik algısı oluşturulur (Özen ve Gülaçtı, 2010: 23). "Ben "in şekillenmesi yaşam boyu devam edecek bir gelişim sürecine ihtiyaç duyar.

Benlik kavramına dair literatürde farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bazı kuramcılar benliği değişmeyen, statik bir parça olarak değerlendirirken, bazıları benliğin sürekli bir değişime maruz kaldığını savunmuştur (Yılmaz, 2016: 80). Kavramın çok yönlülüğü sebebiyle benlik algısı, benlik saygısı ve benlik farkındalığı gibi alt kavramlar ortaya çıkmış, bu da benliğin farklı açılardan ele alınmasına fırsat tanımıştır (Yıldız, 2006: 90). Benliğin doğasına ilişkin çalışmalar yürüten William James, sonraki araştırmacılara ışık tutacak kapsamlı açıklamalar yapmıştır. James' e (1950: 652) göre benliğin birden çok bileşeni vardır:

- a. Maddi Benlik; her insanda bulunan vücut ve “Benim” olarak nitelendirdiğimiz maddi özü ifade eder.
- b. Sosyal Benlik; toplumun diğer üyelerinin kişi hakkındaki algıları sonucunda oluşan benliktir.
- c. Manevi Benlik; tutum ve istekler, kişisel farklılıklar gibi kişiye ait psikolojik duruma karşılık gelir.
- d. Saf Ego ise, kişinin deneysel olarak incelenemeyen saf öznel yapısı, kendisini düşünen bölümüdür.

Benlik kavramının, var olan psikolojik niteliklerin toplamını yansıttığı düşünülür. Bu düşünce sebebiyle benliğin bazen kişilik terimi ile karakterize edildiği görülmektedir. Kavram ile ilgili öne sürülen yaklaşımların, kişiliğin tanımlanması adına faydalı bakış açıları sunduğu görülmektedir. Cüceloğlu'na (1998: 427-428) göre bu yaklaşımlar, iyimser, mekanik olmayan ve ‘şimdi ve burada’ yaklaşımları olarak ele alınabilir. Yaşamdan doyum sağlamanın doğuştan getirilen bir özellik olduğuna vurgu yapan iyimser yaklaşımlar, insanın kendisi ve çevresiyle uyum içerisinde yaşamak üzere bilinçli davranışlar gerçekleştirdiğini savunur. Freud'un yaklaşımında iç güçlerin etkisi ön planda tutulurken, öğrenme kuramları dış olayların davranış üzerinde etkin olduğunu ifade etmektedir. Benliğin bu mekanik süreçlerin dışında, insanın karmaşık bir yapıya sahip olduğu görüşü üzerinden değerlendirilmesi gerekir. Bu görüşü benimseyen benlik kuramcıları insanın yaşamı ile ilgili doyum sağlayabilmesi, iyiye yönelebilmesi için sürekli seçim yapmasının zorunlu olduğunu düşünür. ‘Şimdi ve burada’ yaklaşımı ise geçmiş ya da gelecek ile ilgilenmez, şu an yapılan seçimlere odaklanır.

Psikoloji alanında öne sürülen yaklaşımlarda da benliğin farklı yönleri ile ele alındığı görülür. Örneğin Adler'in kişilik kuramında benlik kavramı yer almaktadır. Ona göre benlik, bireyin amaçlarına yönelik yaşamasını sağlayan, karar mekanizması görevi üstlenen bir sistemdir (Altıntaş ve Gültekin, 2005: 38). İnsan ve davranışını izlemenin yolu, onun deneyimlerini nasıl algıladığı ve diğer insanlarla kurduğu iletişimde kendisini nasıl değerlendirdiğini takip etmektir. Adler, sahip olunan nevrozların kaynağının aşağılık duygusu olduğunu ifade eder; aşağılık duygusu ise kişinin kendisini yeterli görmediği durumlardır. Ona göre fiziksel ve diğer bireysel özellikler çevredeki insanlarla kıyaslandığında değer eksikliği yaşanır. Aşağılık duygusu

olumsuz benlik algısı olarak da değerlendirilebilir. İnsan ancak benlik ideali adı verilen kavram sayesinde nasıl olması gerektiği ile ilgili inanç geliştirebilir.

Maslow ise; güvenlik, sevgi, saygı, aidiyet, kimlik, benlik saygısı ve kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçlar doyuma ulaşmadığında nevroz ve psikozların ortaya çıkacağını ifade eder (Maslow, 1971: 22). Kendini gerçekleştirme kavramına değinen Maslow, hayatın seçimlerden ibaret olduğunu belirterek ilerleme ya da gerilemenin insan iradesine bağlı olduğunu söyler. Büyüme ve ilerleme seçimini yapmak kendini gerçekleştirme yolundaki adımları oluşturur, bu da devam eden bir süreci yansıtır. Hayata dair bir amaç edinme, sahip olunan benliği ve kendini tanıma gibi aşamalar sayesinde kişi, potansiyelini kullanarak kendisini geliştirebilir (Tekke, 2019: 1708). Aidiyet duygusunu hisseden bu kişiler çevreleri tarafından sevildiklerini hissederler, yaşamdaki statüleri saygı görür, öz saygıları gelişmiştir. Maslow'un benliği, kendini gerçekleştirme yolunda keşfedilmesi gereken bir unsur olarak ele aldığı görülmektedir.

Rogers'a göre psikolojik uyumsuzlukların nasıl oluştuğunu tanımlayabilmek adına benlik kavramının ele alınması gerekir. Çünkü etkin bir benlik algısına sahip olmak, kişinin deneyimlerini gerçekçi bir şekilde algılamasına fırsat verir. İnsan yaşantılarının çoğu algısal bir zeminde var olur. Fenomenoloji alan incelemesine dayalı bu zeminde benlik kavramı, sadece kişinin o anki değerlendirmesi değil aynı zamanda ne olması gerektiği ya da ne olmak istediği ile ilgili görüşlerini içerir. Rogers'a göre benlik, bireylerin kendileri hakkında edindikleri doğru ya da yanlış olan hipotezlerdir (Altıntaş ve Gültekin, 2005: 112). Kişi, gerçek yaşantıları değil algıladığı çevreyi, fenomenal dünyayı tanımaktadır. Benlik yapısı, çevre ve yetenekler gibi unsurların kişisel farkındalık aracılığıyla organize olması sayesinde şekillenir. Çevreye ve yeteneklere dair benlik algıları, nesnelere kurulan bağlantı ve deneyimler sayesinde kişi kendisine olumlu veya olumsuz nitelikler atfeder (Roger, 1951: 136). Bu sayede geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zamanda var olarak algılanan değerler, benlik ilişkisinin temelinde, farkındalıkla resmedilen bir mevcudiyet gösterir.

Rogers, insanları nasıl değişikliğe uğradıklarına dair fikir edinmek için çocukluk yaşantılarından itibaren incelemiştir. 'Neden' ler yerine 'süreç' e odaklanan Rogers, danışan merkezli kuramında gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki farkı azaltmayı amaç edinmiş, benliğin mevcut halinin kabulünü telkin etmiştir. "Danışan Merkezli Terapi Kuramı" nın temellerini de benliğin yeniden inşası üzerinden kurgulamıştır

(Rogers, 1951: 501). Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramı ile Rogers'ın ideal benlik kavramlarının örtüştüğü söylenebilir (Tekke, 2019: 1706). Her iki kavram da kişinin potansiyeline ulaşma yönündeki arzusunu ifade etmektedir.

Higgins'e (1987: 320-321) göre benlik gerçek, ideal ve olması gereken şeklinde üç boyutta tanımlanabilir. İdeal benlik ve gerçek benlik arasındaki uyumsuzluk ve fark, kişide olumsuz duygulara sebep olacaktır. Benliği algılayan kişi kendi bakış açısı dışında ebeveyn, arkadaşlar gibi sosyal çevrenin görüşlerinden de faydalanır. Bu sebeple kişi kendisini yeterli hissedebilmek adına benlik kavramına uygun davranma ve onaylanma ihtiyacı hisseder. Ortaya çıkan davranış kendisine biçtiği rol ve değerlendirmelerden farklı olduğunda ise bu durum kişiye rahatsızlık verir, güven zedelenir. Bu onaylanma ihtiyacının çocukluk döneminden itibaren başlayan bir oluşum olduğu bilinmektedir.

Benlik, literatürde farklı yaklaşımlar tarafından sıkça ele alınan bir kavramdır. Çalışmaların daha çok James'in benlik türleri üzerinden yapılandırıldığı görülmektedir. İdeal benlik ve benlik kavramları ise psikolojik danışma hizmetleri açısından ilgi çekicidir. Benlik algısı; kişinin gözlemleyebildiği gerçeklerle alakalı, algılarını ifade eden kendilik resmidir ve bu algıların, deneyimlenen diğer algılarla ilişkisi anlamlı bir bütün olarak değerlendirilmelidir (Arıcak, 2007: 4). Bireyleri harekete geçiren değerler, kendilerine olan bakışlarından, yani benliklerinden etkilenmektedir. Söz konusu değer, ideal ve amaçların organize bir bütün olarak benlik kavramında ele alındığı görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2004: 82). Bu çıkarımlardan yola çıkılarak, algılanan benlik ve ideal benlik arasındaki uyumsuzluk psikolojik rahatsızlıkların kaynağı olarak gösterilmektedir.

Bireyin sahip olduğu tüm vasıflar hakkındaki değerlendirmelerinin sonucunda ulaştığı kavram benlik saygısıdır, farklı alanlardaki yeterlik ve güven, benlik saygısı üzerinde etkilidir (Hamarta, 2004: 43). "Self-Esteem", "Self-Respect", "Self-Confidence", "Self-Regard" gibi kavramlar Türkçe'de eş anlamlı kelimelerde karşılık bulmaktadır. Bunlar; benlik saygısı, kendilik saygısı, öz saygı ve öz değerlilik duygusu olarak ifade edilebilir. Benlik saygısı, bireyin kendisine ilişkin değerlilik yargısı olarak da tanımlanabilir (Dilmaç ve Ekşi, 2008: 280). Benlik kavramının boyutları göz önüne alındığında pozitif ya da negatif duygular hem parça hem de bütünlüğe ilgili olabilmektedir. Benlik saygısı kavramını içeren literatür incelendiğinde değişik terimlerin kullanıldığı görülmektedir.

Benlik saygısının zihinsel, toplumsal ve duygusal ögeleri bulunmaktadır. Başarı, beceri ve yeteneklerini ortaya koyma, kabul görme, fiziksel özellikleri benimseme gibi unsurlar benlik saygısını ele alırken göz önünde bulundurulmalıdır (Özkan, 1994: 4). Benlik kavramının gelişimi çevre ile kurulan ilişki sayesinde şekillenir; olgunlaşma, fazla uyarana maruz kalma ve yeni deneyimler yoluyla ilerleme kaydeder. Özellikle ergenlik döneminde hayata ve hayattaki amaca yönelik soruların cevapları aranır. Bu cevaplar kişinin dünya görüşünü, amacını, iyi ve kötü hakkındaki algısını, değerlerini ve benliğini etkiler. Kişisel görüşlerden ziyade sosyal çevrenin fikirlerinin önde tutulduğu bu dönemde benlik algısı da o yönde şekillenmektedir. Gençler, değer verdikleri insanların gözünde nasıl birisi olarak yer aldıklarına önem verirler. Dış görünüme odaklanılan bu dönemde, özellikle fiziksel özellikler ve vücut yapısının olumlu bir benlik kavramı geliştirmede rol oynadığı bilinmektedir (Kulaksızoğlu, 2004: 78). Özellikle ebeveyn yaklaşımları, yetiştirme biçimleri ve aile ortamının demokratik olması gibi farklılıklar çocukların kendine saygı duymasında etken rol oynamaktadır (Dönmez, 1985: 14; Tunç ve Tezer, 2016: 37). Bu sebeple başta anne babalar olmak üzere diğer yetişkinlerin olumsuz bir benlik algısı oluşturmamak adına iletişim diline dikkat etmesi gerekir. Çocukların kendileri ve çevreleri ile olumlu etkileşimler içerisine girmesi, varlıklarını anlamlandırmada oldukça önemli görünmektedir.

Bir kişiyi diğerlerinden ayıran davranış, tutum ve duyguların örgütlenmiş bütünlüğüne karşılık gelen ben, kişilik ve benlik kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Var olan nitelikler dışında her insanın hedeflediği ve gerçekleştirmek istediği bir ideal benlik vardır. Bireyler kendilerine yakıştırdıkları özelliklere ulaşmayı beklenti haline getirebilir. İdeal benliğe yaklaşmak kişiye mutluluk verdiği gibi gerçek dışı ideal benlik özlemleri ise kişiyi bunalıma sürükleyebilir (Yörükoğlu, 2019: 101). Benlik saygısı teorisi, kişinin kendisi hakkında öz değerlendirme yapmaya, değer ve etkinlik duygularını arttırarak kişisel tatmin sağlama ve sürdürmeye ihtiyacı olduğunu ifade eder (Jones, 1973:186). Bahsi geçen kriterler açısından kendisini yeterli gören bireylerin olumlu bir kişilik yapısına sahip olduğu söylenebilir. Benlik çatışmalarını tespit etmek ve çözüm üretebilmek için benlik saygısını belirlemek amacıyla ölçme araçları geliştirilmiştir, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” en sık kullanılan araçlardan bir tanesidir. Bu ölçek herhangi bir özel niteliğe atıfta bulunmaksızın genel duygulara odaklanmıştır (Brown, 1998: 194). Ölçme araçları aracılığıyla belirlenen

benlik saygısı derecesi sayesinde kişi olumlu benlik saygısı geliştirebilmek adına gönüllü olarak yardım alabilir, farkındalık çalışmalarına katılabilir.

Benlik saygısının gelişiminde önemli rol oynayan evrelerden bir tanesinin kişinin kendisini değerlendirmesi olduğu görülmektedir. Bu yolculukta birey potansiyelini ve kapasitesini kişisel standartlarına göre inceler ve kendi değeri ile ilgili karara varır. Karar sürecinde kişinin kendisine, başkalarına, nesnelere ve olaylara yönelttiği tutumlar dikkate alınır (Coopersmith, 1967: 7). Kişinin benlik algısını geliştirmek için ironik bir şekilde kendisine dışarıdan bakması gerekmektedir. Bu süreç bireysel olarak oluşturulmuş semboller ve dil aracılığı ile temsil edilebilir. Bu algının benlik bilinci ile açığa çıktığı söylenebilir (Savickas, 2002: 161). Yaşamdaki amaçlara ulaşabilmenin yolu benliği keşfetmek ve gerektiğinde düzenlemek, sürdürülebilir konuma getirmektir (Özoğlu, 1975: 93). Bu sebeple benlik saygısının klinik, gelişim, sosyal psikoloji ve pozitif psikoloji alanlarında önemli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir (Doğan ve Eryılmaz, 2013: 107-108). Çünkü yüksek benlik saygısına sahip olmanın yaşamdaki hedeflere ulaşmada aracı rol üstlendiği bilinmektedir.

2.2.4. Mesleki Benlik ve Mesleki Benlik Saygısı

Benlik kavramı danışma psikologları tarafından son elli yıldır ele alınmaktadır. Kavramın birey davranışlarının belirleyicisi olduğu görüşünden hareketle, meslek seçimi ile ilgili karar verme sürecinde kişilerin benliğe uygun düşen mesleklere yöneldikleri ileri sürülmektedir (Kuzgun Meyvacioğlu, 1983:2). Benlik kavramının meslek seçimi üzerindeki tezahürü ile alakalı çalışmalar aynı zamanda benlik kavramı ve mesleki rollerin uyumluluğu üzerine de yoğunlaşmıştır (Fleming, 1965: 311). Kolektif yaşamdaki iş paylaşımı sonucunda oluşan meslekler hayati idame ettirmeyi sağlar, aynı zamanda kişi mesleği vasıtasıyla toplum içerisinde bir yer edinir, geleceğini şekillendirir. İcra edilen mesleğin bireyin kişiliğini etkilediği bilinmektedir, benlik yapısıyla uyumlu olan bir meslek benliği güçlendirir tam tersi bir durum ise ciddi olumsuzluklar yaratabilir (Aslan ve Akyol, 2006: 52). Kimlik oluşturma ve benlik kavramlarının meslek seçiminde önemli motivasyon araçları olduğu bilinmektedir. Kişinin bir mesleğe yönelik tercih yapması aynı zamanda mesleki bir kimlik oluşturma evresine giriş yapması anlamına gelir (O'hara ve Tiedeman, 1959: 292). Mesleki benlik, kişinin tüm benlik algılamalarının bir parçasıdır ve yaşam boyu

sürdürülebilir bir kariyer için itici nitelikte gücü bulunmaktadır (Isaacson, 1985: 37). Benlik ve mesleğin karşılıklı etkileşimi mesleki benlik kavramı ile nitelendirilmektedir.

Meslek seçiminde mesleki ilgi, beklentiler ve insan davranışının sınırlarını anlamlandırma ile alakalı çalışmaların 1919 yıllarına dayandığı bilinmektedir (Bordin, 1943: 49). Meslek seçimi yaklaşımlarından bazılarının benlik kavramı çerçevesinde temellendirildiği görülmektedir. Söz konusu yaklaşımlar kişi yaş aldıkça benlik kavramlarının daha net sınırlar çizdiğini öne sürer. Bu süreçte akışa uygun olarak gelişen kendilik algısı ile karşılaşılan iş alanları şekillenir. Kariyer oluşturma süreci, benlik algısı ile seçilen mesleğin özellikleri arasındaki benzerlik ve uzlaşım üzerine kuruludur (Osipow, 1973:10). Mesleki seçim ve başarıya paralel olarak gelişen benlik kavramı mesleki benlik kavramı olarak ifade edilmektedir (Arıca, 2007: 4). Bu kavram Super'in mesleki gelişim kuramında etraflıca ele alınmıştır.

Super'in mesleki seçim alanındaki perspektifi birçok gelişim teorisinden daha kapsamlıdır. Super, benlik kavramı hakkındaki geleneksel söylemlerin dışına çıkarak işlevsel bir dil geliştirmiştir. Teorisini tasarlariken mesleki seçimler ile bağdaştırdığı mesleki benlik kavramını kullanması sayesinde alana yeni bir değişken kazandırmıştır. Super, değişik alanlardaki karar alma ve tercih aşamalarında dayanak olarak benliğe odaklanmıştır. Benliğin çeşitli yönlerine dair yaptığı sınıflandırma ile de çok boyutlu bir benlik sistemine atıfta bulunmuştur. Ona göre yaşamdaki rollerimiz ve benlik yapılarımız farklılaşmaktadır. Bu noktada özellikle mesleki benlik kavramı için aile, çevre, eğitim ve toplum gibi alanlardaki roller önem kazanmaktadır (Savickas, 2002: 163-164). Super'e göre benlik, ergenlik öncesi dönemden itibaren oluşmaya başlar ve mesleki karar alma süreçlerinde mesleki kavramlarla ifadesini bulur (O'hara ve Tiedeman, 1959: 292). Keşif, özdeşleşme, farklılaşma, rol üstlenme ve sınanma gibi evrelerden geçerek biçimlenen benlik kavramı, meslek seçimi açısından düşünüldüğünde benliğin mesleki terminolojiye dönüştürülmesidir. Mesleki terimlerin benlik kavramı açısından iki farklı alanda, iki ayrı dilin kullanımı ile gerçekleştiği görülür. "Psikolojik Konuşma Dili" adı verilen ilk biçim psikolojik yaklaşımdan etkilenir. "Mesleki Konuşma Dili" ise ikinci bir ifade dili olarak tanımlanır. Bahsi geçen dil kalıplarını düzenleyen ve şekillendiren unsur, yaşanan toplumun mesleklere olan yaklaşımlarıdır. Super, bu iki dil arasında bir ilişki olduğunu öne sürer, örneğin; "Ben doktorluk mesleğini yapmak istiyorum." cümlesinin psikolojik anlamda

kullanıldığını, "Ben çalışkan, zeki ve sabırlı bir insanım." cümlesinin ise mesleki konuşma biçimine işaret ettiğini söyler. Tüm bu görüşler mesleki benlik kavramında bireylerin kullandıkları terimlerin benliğin yansıması olduğu gerçeğini ortaya çıkarır (Bacanlı, 2003: 338). Tüm öğelerini içermese de benliğe ait unsurların seçilen meslekte kendisini gösterdiği öne sürülmektedir. Super'e (1980: 284) göre mesleki kariyer insanlara öğrenci, ev hanımı, işçi gibi sosyal rollerden bir tanesini sunar. Bu rollerin sahnelendiği alanlar ise ev, okul, topluluk ve işyerleridir. Bireyler sahip oldukları özelliklere göre bir mesleği kabul eder ya da reddeder, mesleki anlamda tatmin sorunlarına bu eleme sonucunda yapıcı çözüm bulmaya çalışır (Bordin, 1943: 51). Super'in teorisinde kariyer, gelişimsel görevlere paralel olarak yaşam boyunca devam eden bir karar alma süreci olarak değerlendirilmektedir.

Mesleki davranışlar benliğin gerçekleştirmeye çalıştığı birtakım girişimler olarak ele alınabilir. Super, kişinin kendisini en güzel biçimde ifade edebileceği meslekleri seçtiğini ifade eder (Osipow, 1973: 132). Gelişim teorisinin merkezinde yer alan benlik kavramına göre de biyolojik özellikler, toplumda sergilenen sosyal roller kişilerin kendilerini nasıl gördüğüne ilişkin önemli etkenlerdir (Sharf, 1992: 148). Fakat meslek seçiminde kişinin sahip olduğu benliği haricinde, olmayı hedeflediği ideal benliğin rol oynadığını öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Kuzgun Meyvacioğlu, 1983:2). Buna göre kişiler, hali hazırdaki gerçek benliklerinde var olmayan fakat arzu ettikleri benlik kavramları ile uyumlu mesleklere yönelebilmektedir. Kendilik algısından memnun olan kişilerin ve bu durumdan hoşnut olmayan kişilerin meslek seçim sürecinde bu faktörün etki derecesinin araştırılması gerekmektedir.

Arıcak'a (1999: 92-93) göre Super'in kuramında geniş bir şekilde ele alınan benlik kavramı benlik saygısının üst boyutu olarak değerlendirilebilir. Mesleki benlik saygısı da bu kurama dayandırılarak kullanılabilir bir kavram olabilir. Kişi, benliği aracılığıyla hoşnut bir biçimde mesleğini sever ve saygı duyar. Kavram bu saygının derecesi hakkında fikir vericidir. Mesleki benlik saygısı, kişinin mesleği ile bağlantılı bütüncül değerlendirmesine dayalı olarak işindeki rolüne biçtiği öz değer, mesleği ile ilişkisinde sahip olduğu benliktir (Kunes-Connell, 1991: 34). Sahip olunan benlik saygısında mesleğin özelliklerinin de rolü vardır. Carmel'e (1997: 591) göre ise mesleki benlik saygısı, bir bireyin mesleki yeterlik ve performansını değerlendirmesi ve bu konuda olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesi olarak ifade edilebilir.

Arıcak (1999: 94) kişinin tercihiine göre yöneldiği mesleğine karşı edindiği değer yargısını mesleki benlik saygısı olarak tanımlar. Super'in kuramına dayandırılarak oluşturulan mesleki benlik saygısı kavramı, mesleki alanlara karşı duyulan genel bir tutum olmaktan ziyade öznel bir değer verme biçimidir. Mesleki benlik kavramını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalarda ölçümden ziyade benlik kavramına ilişkin bağdaşımın varlığına odaklanılmıştır. Bu çalışmalarda tercih edilmiş ve öğrenim sürecine girilen bir meslek ile ilgili kesin durumlar ele alınır. Eğitim süreci ile birlikte kişi, benlik kavramı içerisinde mesleki olarak kendisini konumlandırır, bu da mesleki benlik olarak ifade edilmektedir. Herhangi bir mesleğe karşı geliştirilen tutum, mesleğe duyulan saygı olarak değerlendirilse de mesleki benlik saygısı daha sübjektif bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Üzerine yoğunlaşmış ve aidiyet oluşturulmaya çalışılan mesleğe karşı oluşan değer olarak yorumlanabilir. Kişi ancak mesleki anlamdaki konumunu ve mesleki rolünü kabul ettiğinde, meslek seçiminin benlik algısı ile paralel bir biçimde gerçekleştirdiği söylenebilir (Babaroğlu ve Sangün, 2017: 17). Bu da kişinin mesleki benlik saygısına sahip olduğunu göstermektedir.

Arıcak (1999: 95) mesleki benlik saygısının yüksek olmasının yolunu bilinçli bir mesleki seçim sürecine bağlar. Özellikle araştırma dönemi olarak da nitelendirilen 18-21 yaş aralığı bu anlamda önem taşımaktadır. Mesleki başarı ve uyumun elde edilmesi, benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım ile alakalıdır (Bacanlı, 2003: 339). Ayrıca mesleki tercih sonrası alınan eğitim ve edinilen tecrübe de mesleki benlik saygısının pekiştirilmesini sağlamaktadır (Arıcak, 2007: 6). Meslekler kişiye benliğin parçalarını ortaya koyarak tatmin duygusu yaşatır, fakat sadece bireysel değil toplumsal anlamda da etkileri olduğu için mesleğe duyulan saygının sosyolojik boyutları dikkate alınmalıdır. Özellikle öğretmenlik gibi etki alanı yüksek bir meslek alanında mesleki benlik saygısı oldukça önem arz etmektedir.

2.2.5. Mesleki Benlik Saygısı ve Öğretmen

Ülkelerin hem bireysel hem de toplumsal anlamda refah içerisinde yaşayabilmesinde en önemli rol eğitim sistemlerine düşmektedir. Eğitim sistemlerinin yönetim, eğitim-öğretim teknolojileri ve çalışanlar olmak üzere birden çok faktörü dikkate alarak planlama yapması beklenir. Bu faaliyetlerin en önemli yapıtaşısı ise kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlik, resmi makamlar tarafından sınırları çizilmiş,

profesyonellik gerektiren bir meslek dalıdır. Görev ve iş tanımlamaları dışında ise kişilerin bireysel özellik, tutum ve davranışlarının önem kazandığı bilinmektedir. Öğretmen için en önemli beceri, öğrencileri için gerekli rehberliği sağlayabilmesidir. Bu sebeple öğretmen adaylarının mesleğe adım atmadan önce neden bu alanda çalışmak istediklerine dair kendilerine sorular sorması gerekmektedir (Özbek, Kahyaoglu ve Özgen, 2007: 222). Öğretmenler hayat boyu edindikleri bilgi, tecrübe ve farkındalıklarını eğitim yoluyla diğer kuşaklara aktarmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin benlik saygılarının yüksek olması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğindeki faaliyet alanları yönetmelikler tarafından belirlenmiş olsa da öğretmenin yaptığı işe saygı duyuyor olması diğer tüm faktörlerden daha etkindir. Hizmet içi eğitim ya da destek programları mesleği icra ederken teknik destek sağlasa da öğretmenin mesleğine karşı geliştirdiği tutum daha belirleyicidir (Camadan, vd., 2018: 129). Mesleki doyum açısından da bu değer önemli olduğu bilinmektedir (Aslan ve Akyol, 2006: 53). Kariyer yapma, yetenek ve becerileri hayata geçirme fırsatları, güvenceye sahip olmak, ilgi çekicilik gibi değerler bir meslekte yer alması beklenen özelliklerdir. Bu değerlere verilen önem aynı zamanda mesleki benlik saygısına etki eder, mesleğe ait hissedebilmenin yolu ise bu ahlaki ölçütlere göre davranmaktan geçer (Şişman ve Acat, 2003: 238; Okan ve Döğner, 2017: 573). Mesleki benlik saygısı sadece kişiyi ilgilendiren bireysel bir değer verme biçimi değildir. Meslekler hizmet ve ürün sağlayarak toplumu ilgilendiren faaliyetler gerçekleştirmektedir. Özellikle öğretmenlik gibi doğrudan nesillerin eğitimini üstlenen mesleklerde mesleki benlik saygısı kişisel seçimlerden daha fazlasını ifade etmektedir.

Diğer meslek gruplarından farklı olarak öğretmenlikte sadece öğrenciler ile iletişim kurulmaz, etkileşim ağı oldukça geniştir. Yöneticiler, veliler ve diğer toplum üyeleri ile iç içe olan öğretmenlerin birtakım özelliklere sahip olması beklenir. Çubukçu ve arkadaşları (2012) ortaöğretim seviyesinde eğitim gören öğrenciler, bu kurumlarda çalışan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenci velilerinin görüşlerine başvurarak, bir öğretilerde bulunması gereken değerleri belirlemeye dair veri elde etmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlere göre bir öğretilerde bulunması gereken nitelik rehberlik rolü, öğrencilere göre ise temel değer iletişim becerilerine sahip olunmasıdır. Veliler daha çok öğretmenlerin mesleki yeterliklerine önem verirken yöneticiler öğretmenlerin hoşgörülü olmasını önemsemektedir. Mesleki benlik saygısının

şekillenmesinde toplumun tutumlarının da rolü vardır (Baloğlu, vd., 2006: 348). Bu sebeple öğretmenlerin, iletişim kurduğu kişilerin beklentilerini karşılamaya yönelik davranması beklenir. Karşılıklı etkileşim süreçlerini başarılı bir biçimde yönetmesi ise memnun edici bir davranış olacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin kendi dünyalarında benzersiz bir kişilik oluşturmalarına aracılık eden, karakter ve geleceklerini tasarlayan zanaatkarlardır (Tabassum, Ali ve Bibi, 2011: 302). Bu süreçte kendi değerlerini ve hassasiyetlerini koruyarak, insan kaynaklarını yönlendiren bir konuma sahip olurlar. Oğuzkan (1971: 3) iyi yetişmiş, bilgili, mesleğine bağlı öğretmen ihtiyacının önemine değinerek öğretmenliğin üç farklı yönü olduğunu ifade eder. Görev yaptığı yer fark etmeksizin bir öğretmen öncelikle toplumun bir ferdi olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Gelişen teknoloji ve bilimsel ilerlemeleri dikkate alarak dünyanın güncel sorunları ile ilgilenmesi gereken öğretmenlerin aynı zamanda mesleği yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde sürdürmesi beklenir. Mesleki yeteneklerin sağlıklı bir biçimde devam ettirilmesi yeterlik, özgüven ve mesleğe duyulan saygı aracılığıyla mümkün olacaktır. Özellikle öğretmen adaylarının kendilerini gelecekte bu mesleğin uygulayıcıları olarak görüp görmedikleri konusu önem arz etmektedir. Mesleki seçim bir anlamda benliğin parçalarını uygulamaya koymaktır (Bacanlı, 2003: 339). Mesleki başarı ve uyumun elde edilmesi benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın kurulması ile alakalı görünmektedir. Öğretmenliğe adım atan ve mesleki anlamda etiğe önem veren kişilerin mesleğin gerektirdiği özellikleri taşıdığı düşünülür. Öğretmen adaylarından mesleği algılayış tarzı ve tutumu sağlıklı olanların meslekleri ile gurur duyması beklenir. Mesleğinin gerekliliklerini kabul etme, değer verme ve mesleğin işlevselliğine karşı inanç geliştirme mesleki benlik saygısını etkileyen unsurlardır. Öğretmenlik mesleğinden hem kişisel anlamda verim ve başarı elde etmek, hem de sonraki nesillerin menfaatlerini gözetebilmek adına mesleki benlik saygısı dikkate alınmalıdır. Kişisel hedeflerin ne derecede hayata geçirildiği konusunda olduğu kadar, toplumsal ilerleme noktasında da bu kavram oldukça önemlidir. Öğretmenliğin nesilleri aile, millet, vatan ve çevre için iyi bir birey ve vatandaş olarak yetiştirme amacı taşıdığı unutulmamalıdır.

2.2.6. Mesleki Benlik Saygısı ile İlgili Araştırmalar

Mesleki benlik saygısı değişkenine dair yapılan araştırmalarda farklı branş öğretmenleri, öğretmen adayları, rehber öğretmenler başta olmak üzere farklı meslek grupları örneklem olarak seçilmiştir. Demografik bilgiler aracılığıyla mesleki benlik saygısı düzeyini yorumlayan çalışmalar literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlik mesleği dışında hemşireler (Çetinkaya Uslusoy, Paslı Gürdoğan ve Kurt, 2016), sosyal hizmet uzmanları (Özkan, 2018) ve değişik sektörlerde özel işletmelerde görev alan çalışanlarla (Yılmaz Tekirgöl, 2011) yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise öğretmenlik mesleğine odaklanıldığı için öğretmen adayları ve farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Munson (1992) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında benlik saygısı düzeyi ile mesleki kimlik arasındaki ilişkiyi araştırmış, Super'in mesleki gelişim teorisi çerçevesinde birtakım sonuçlara ulaşmıştır. Yüksek benlik saygısına sahip olan öğrencilerin ev, okul, aile rolleri ve mesleki kimlik alanında anlamlı derecede yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Önceki bölümlerde bahsedildiği gibi Super, benlik saygısının mesleki seçimleri etkileyerek kişinin mesleğine karşı tutum oluşturmaya aracılık ettiğini ifade etmektedir. Yetişkinlik öncesi gibi, mesleki seçime odaklanılan bir dönemde olumlu benlik algısına sahip olmak önemli bir kazanımdır. 2006 yılında Işık tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları ile Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı araştırmada ise örneklem olarak Selçuk Üniversite'sinde öğrenime devam eden farklı fakültelerdeki 500 aday öğretmen seçilmiştir. Benlik ve mesleki benlik kavramları arasında bulunan anlamlı ilişki, özellikle mesleğini severek seçen adaylarda yüksek çıkmıştır. Öğretmenliği kendi kişisel özellikleri ve benliğine uyumlu bulan kişilerin mesleki benlik saygısına sahip oldukları görülmektedir.

Kutlu ve Soğukpınar (2015) Malatya, Elazığ ve Diyarbakır'da görev yapmakta olan 306 rehber öğretmenin benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı düzeylerini farklı değişkenler üzerinden incelemiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, rehber öğretmenlerin sahip oldukları benlik saygısının mesleki benlik saygıları ile anlamlı bir biçimde açıklanabildiğini ortaya koymuştur.

Mesleki benlik saygısı ölçeğini geliştiren Arıcak (1999), Trakya Üniversite'sinde öğrenimlerine devam eden Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile deneysel bir

çalışma gerçekleştirmiştir. Öncelikle benlik ve mesleki benlik saygısının gelişimine yönelik bir eğitim programı hazırlanmış, grupla psikolojik danışma eğitimleri aracılığıyla program etkililiği sınanmıştır. Bulgular, söz konusu danışma sürecinin benlik ve mesleki benlik saygıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Mesleki anlamda olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin nitelikli bir eğitim-öğretim yapması beklenemez. Böyle bir çalışmanın öğretmen adaylarının mesleğe giriş öncesinde mesleğe yönelik tutumlarını göz önüne sermesi, danışma programlarına ihtiyaç duyulduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır.

Bacanlı (2003) da Super'in benlik kavramına ilişkin görüşlerini dikkate alarak benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın meslek seçim nedenleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerinde okuyan 52 öğrenci ön test- son test modelini içeren bu deneysel çalışmaya katılım sağlamıştır. Verilen mesleki grup rehberliği hizmetinden sonra meslek seçim sebepleri ile benlik-mesleki benlik kavramları arasında bağdaşım bulunduğu görülmüştür. Rehberlik eğitimini alan grupların bağdaşım derecesinin anlamlı bir biçimde arttığı kaydedilmiştir. Arıcak gibi Bacanlı'nın çalışması da mesleki benlik kavramının rehberlik programları aracılığıyla geliştirilebileceği ortaya çıkarmıştır. Lise ve üniversite gibi eğitim aşamaları başta olmak üzere mesleğin icra edildiği dönemlerde, yüksek benlik algısına sahip kişilerin mesleklerine karşı da saygı besledikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu sonuçların Super'in kariyer gelişimi kuramındaki hipotezlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı değişkenleri dışında, mesleki benlik saygısının farklı kavramlarla etkileşimini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye'de mesleki benlik saygısına ilişkin yapılan ilk çalışmalardan bir tanesi Arıcak'ın (2007), Trakya Üniversite'sine devam eden farklı bölümlerde bulunan üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmadır. Akademik başarı ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucunu elde eden çalışmada ayrıca bölümler arasında farklılıklar oluşmuştur. En yüksek düzeydeki mesleki benlik saygısı oranı ise İngilizce öğretmeni adaylarına aittir.

Benlik saygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen Dilmaç ve Ekşi'nin (2008) araştırması meslek yüksek okul öğrencileri ile yapılmıştır. 562 öğrenciden oluşan çalışma grubundan elde edilen verilerde, yaşam doyumu ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sosyoekonomik düzeylerin yaşam

doyumunu açıklayıcı bir rol oynayabileceği ifade edilmiştir. Baloğlu ve arkadaşlarının (2006) ilköğretim kurumlarında görev alan 420 öğretmen ile yaptığı araştırmada ise, mesleki benlik saygısı ile iş doyumunu arasındaki bağlantı incelenmiştir. Çalışma, “öğretmenlerin mesleki saygınlık düzeyleri arttıkça iş doyum düzeylerinin düştüğü” yönünde bulgu vermiştir. Araştırmacılara göre sadece mesleki saygınlığı değil, iş doyumunu da arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Güvenlik, ücret ve sosyal güvenlik gibi unsurlar mesleki saygı ile birlikte iş doyumunu da arttırıcı rol üstlenebilir. Bu iki çalışma salt bireysel mesleki saygının ya da benlik saygısının yaşam standartlarına etki edemeyeceğini göstermesi açısından önemlidir.

Er’in (2017) 209 rehber öğretmeni dahil ettiği araştırmasında da mesleki benlik saygısının yaşam doyumuna katkısı incelenmiştir. Sonuçlarda mesleki benlik saygısı yaşam doyumuna etki eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Er, bireylerin yaşam doyumunu düzeyindeki yükselişi gerek özel gerek de iş hayatındaki beklentiler ile kendi beklentileri arasındaki uyumun bir sonucu olarak yorumlar. Bu iki araştırma verisine göre mesleki benlik saygısının yaşamdaki doyuma olumlu katkısı kabul edilebilecek bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bulgular Super’in (1953: 189-190) kişisel özellikler ve beklentilerle uyumlu bir mesleğin yaşamdan doyum elde etmede etken olduğu yönündeki düşüncesi ile örtüşmektedir.

Khezerlou (2017) tarafından yapılan, Türk ve İranlı öğretmenlerin dahil edildiği çalışmada öğretmenlerdeki tükenmişliğin yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı ele alınmıştır. Sonuçlar, mesleki benlik saygısı değişkeninin duygusal tükenme, kişisel başarı tükenmişliği ve duyarsızlaşma ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre mesleki benlik saygısı ve kişisel anlamdaki başarı arasında pozitif yönde anlamlılık saptanırken, işlerinden memnuniyet duymayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik seviyeleri yüksek seviyede bulunmuştur. Mesleki anlamda tatminsizlik duygusu hissetmenin tükenmişliğin belirleyicisi olduğu dikkat çekmektedir, özellikle Türk öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri yüksek düzeyde yaşadıkları ifade edilmiştir.

Dılmaç ve Ekşi’nin (2012) Konya ilinde görev yapan 422 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmanın amacı ise, öğretmenlerin sahip oldukları yardımseverlik, hazcılık, başarı, geleneksellik, güvenlik, uyum gibi değerler ile özgeci davranışları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve özgeci davranışların mesleki benlik saygısı puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişkiye

sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sahip olunan değerlerin meslek seçimindeki önemli rolüne de dikkat çeken Dilmaç ve Ekşi mesleğe yöneltlen tutumun ise ayrı bir önem taşıdığını ifade eder.

Tabassum, Ali ve Bibi (2011) Pakistan’da kamu ve özel kurumlara ait okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygı düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak için bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda, devlet ve özel okul öğretmenlerinin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha düşük seviyede görülmüştür. Araştırmacılar öğretmenlerin alanlarında yetkinlik kazanması ve bunu öğrencilere olumlu bir biçimde yansıtılabilmeleri adına sonuçları değerli bir kazanım olarak görür. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise mesleki anlamda doyum ve memnuniyet elde edebilmeleri için birtakım olanakların sağlanmasına ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

2.3. Okul İklimi Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde okul iklimi, okul iklimi ile ilgili yaklaşımlar ve yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle örgüt iklimi ve öğeleri kuramsal temellerle incelenmiş, sonrasında okul iklimi ve boyutlarına değinilmiştir.

2.3.1. Örgüt İklimi

İnsanların barınma, eğitim ve beslenme gibi temel gereksinimlerini karşılayabilmesi için diğer bireylerle ortak çalışma yürütmesi kaçınılmazdır. Teknolojik ve sosyal alanlardaki değişimleri yakalayabilmek ve gelişim sağlayabilmek adına kolektif ve sistemli yapılanmalar oluşturulmalıdır. Bireysel olarak karşılanamayan hizmetlerin alındığı bu açık sistemler örgüt olarak tanımlanmaktadır (Aydoğan, 2004: 204). Günümüzde örgütlenmenin her alanda yaygınlık kazandığı bilinmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için farklı insanlarla oluşum içerisine girmesi gerekir. Diğer insanlarla ortak bir amaca yönelik maddi, manevi tüm kaynakların birleştirilerek oluşturulan bu sosyal oluşuma örgüt denmektedir (Karcioğlu, 2001: 267). Örgütlerin sistemli ve kaynakları verimli kullanmayı bilen yapısı, farklı alanlardaki gereksinimlerimizi karşılamaktadır (Önal, 2000: 17). Örgütlerin toplumsal iş birliğine

imkan tanıyan işleyişi sayesinde bireysel olarak sahip olduğumuz fiziksel, zihinsel ve maddi imkanlarımızla ulaşamayacağımız hedefler örgütler aracılığı ile elde edilmektedir.

Örgütlerin belirli bir sistematik üzerine kurulu oluşum süreçleri vardır. Sürecin çerçevesi girdiler, çıktı ve geri bildirim üzerinden ele alınmaktadır (Halis ve Uğurlu, 2008: 105). Örgütün belirlediği amaçlar yönetim kanalıyla işleme alınır. Bu aşama ürün ve hizmet için kullanılacak materyaller, birimlerin oluşturulması ve örgüt normlarını belirlemek gibi iş tanımlarını içerir. Yeni üyelerin katılımı ile de hiyerarşik düzende bir yapılanma sağlanır. Karşılıklı etkileşimin, ortak hedeflere bağlılık gibi sosyal rollerin benimsenmesi aşamasında örgüte bir karakter vermesi beklenir. Örgütler kişilere maddi imkan ve çıktılar sağlayarak hayatı idame ettirme olanağı verir. Bunun dışında bireyin kendini gerçekleştirmesine imkan tanır, hizmet ya da kültürel amaçla kurulan örgütler kişilere kariyer olanakları sunar. Örgütler aynı zamanda çağın bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir rol oynamaktadır.

Örgüt iklimi; örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava, atmosfer ve ortamdır (Varol, 1989: 219). Örgütlerin temel değer sistemlerinin çıkışı olarak kullanılan “iklim” kavramı kuruma ait nispeten geçici, doğrudan kontrole tabi, üyeler ve sosyal çevrenin ürünü olan genel havadır (Denison, 1996: 624). Örgüt iklimi kavramının kuramcı, araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından 1960’lı yıllardan itibaren ele alındığı görülmektedir (Ertekin, 1978: 17). Örgüt iklimi, çalışma ortamlarındaki sosyal sistem ve kültür gibi özellikleri diğer kuruluşlardan ayıran farklılıklar olarak tanımlayan sosyal bilimciler tarafından ortaya çıkarılan bir kavramdır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 3). Bu sebeple örgüt kavramı sosyal bilimler çatısı altında farklı bilim dallarında, geniş bir çerçevede ele alınmıştır. Kavram, üyeler arasındaki etkileşimi gözlemlemek ve örgütün oluşturduğu algının kişilik üzerindeki etkisi açısından değerlendirilmiştir.

Örgütlerde görülen davranışlar, beklenti ve planlamaların ötesinde kişilerin bireysel ihtiyaç ve motivasyonları ile ilişkilidir. Örgütteki her bir üye kuruma bir dizi değer, hedef ve inanç getirir. Bu şekilde örgütte kolektif bir kimlik duygusu oluşur ve bu duygu bireyden öte örgütün ayırt edici özelliği haline gelir (Hoy ve Miskel, 2013: 179). Söz konusu kimlik duygusu araştırmacılar tarafından “ideoloji”, “atmosfer”, “iklim” ve “kültür” olarak isimlendirilmiştir. Tüm bu isimlendirmelere ve kurumların doğal ve insan tarafına değinmesine rağmen örgütsel bütünün, parçalarından farklı olduğu dikkate alınmalıdır. Her bireyin kişiliği olduğu gibi belirli bir amaca hizmet eden

örgütlerin de bir kişiliği vardır ve bu da o örgütün iklimine işaret eder (Morris, 1964: 3). Ertekin'e (1978: 19-20) göre de örgüt ikliminde örgüt üyeleri tarafından örgüte bir kimlik kazandırılır ve bu kimlik üyeler tarafından benimsenir ve davranışlar zamanla bu genel algı yönünde evrilir. Üyelerin birbirleriyle ve sürekli değişime uğramakta olan çevreleri ile ilişkileri, örgütün açık bir sistem olarak tanımlanmasında etkindir.

Örgüt iklimi, çalışanların birbirleri ile etkileşiminden ve davranışlarından oluşan genel hava ve duyguları ifade eder (Altinkurt ve Yılmaz, 2013: 2). Çalışanlar tarafından algılanan ve ortamın niteliği hakkında bilgi veren atmosferdir. Bu sebeple yapılan işe motive olabilme, güdülenme düzeyinin artması için önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Bucak, 2002: 1). Örgüt iklimi ile ilgili araştırmaların nihai hedefi örgütlerde hakim olan havayı tanımlamak, analiz etmek ve iyileştirme çalışmalarını planlamaktır. Örgüt iklimi çalışmaları bireysel ve psikolojik açılarından temellendirilmeye çalışılsa da her örgütün yapısı farklılık gösterecektir. Ancak örgüt özelinde yapılacak değerlendirmelerin olumlu sonuçlar vereceği düşünülmelidir. Bu sebeple örgüt ile ilgili çalışmalarda farklı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir.

Tarihsel süreç, kavramın kökenini endüstri ve eğitim alanına götürür. Eğitim bilimcilerin örgüt iklimini ölçmek ve tanımlamak amacıyla çalışmalar yaptığı da bilinmektedir. Örgüt ve örgüt iklimi kavramına yönelik ilgi günümüzde halen devam etmektedir. Bu ilginin sebebi örgüt ikliminin çalışanlar üzerindeki etkisinin halen merak unsuru olmaya devam etmesidir. Örgüt ikliminin yaygın olarak çalışılmasının bir diğer amacı iklimin örgütsel davranışı etkilemesidir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011: 747). Örgütlerin iskeletini oluşturan unsur sahip oldukları yapılarıdır, bu sebeple örgüt iklimini belirleyen faktörlerin belirlenmesi gereklidir.

2.3.1.1. Örgüt İklimini Belirleyen Faktörler

Bir grup, kurum ya da örgüt ile ilgili yapılması planlanan çalışmalar o grubun yapısı ve dinamikleri hakkında fikir sahibi olmadan gerçekleşemez. Örgüt ve grupları tanımlama üzerine geliştirilen kuramların ilki Kurt Lewin'in "Alan Kuramı" dır (Öner ve Eren Gümüş, 2000: 9). Kuram insanın sosyal bir varlık olduğu gerçeğinden hareketle üyelerin grup içerisindeki yaşantı ve davranışlarının gözlenmesi gerektiğini ifade eder. Bu sayede insan ve çevrenin karşılıklı etkileşimi grup dinamiklerini anlamlandırmada yol gösterici olacaktır.

Örgüt iklimi araştırmalarında üyelerin katkıları önemsendiği için bireylerin davranışlarına odaklanılmış ve algılar üzerine çalışılmıştır (Clark, 2002: 94). Taguiri, Harvard'da yönetim kursuna katılan liderlerden kendi organizasyonlarında onlar için en önemli olan yönleri ifade etmelerini istemiştir. Taguiri'nin yönetici cevaplarından elde ettiği standart sorular sonraki araştırmacılara yol göstermiştir. Araştırma verilerine göre örgüt ikliminin bireysel özerklik, pozisyonlara verilen yapı derecesi, ödöl yönelimi ve sıcak, samimi destek almak gibi öğeleri bulunmaktadır (akt. Campbell, vd., 1970: 393). Bireysel özerklik her bir üyenin kendi sorumluluğunu ve karar verme inisiyatifine sahip olmasını ifade eder. Yönetimdeki yapısal düzen ise yönetimin, ast-üst ilişkilerinin niteliği ve genel örgüt hedefleri ile ilişkilidir. Ödöl ise örgüt içerisindeki yükselme fırsatları, çalışanlar arasındaki samimiyet ve genel memnuniyet halidir.

Örgüt kavramını yapısı, amaçları ve üyeler arasındaki ilişki sisteminin niteliği olarak ele alabileceğimiz gibi onu bilinçli ve planlı eylemler dizisi olarak ele alabiliriz (Önal, 2000: 17). Örgütün dışarıdan görölebilen ve görünmeyen birtakım öğeleri vardır. Bu öğeler sayesinde örgütün kalitesi ortaya çıkar. İş tanımlamaları ve görev dağılımları gibi formal olarak bilinen öğeler dışında örgütün ikliminden etkilenen yönleri de bulunmaktadır. Ertekin (1978: 17-18) söz konusu öğelerden bazılarının gizli ve duygusal kaynaklı olabileceğini ve örgüt iklimine göre biçim kazanabileceğini ifade eder. Söz konusu öğeler örgüt içerisindeki iletişim kalıpları, üyelerin yetenek ve özgün fikirleri, davranış biçimleri, güven duyma, bağlılık ve örgütün algılanış biçimleridir. Her bir örgütün kendi dinamikleri içerisinde oluşan bu öğeler, değişkenlik gösterdiği gibi değişime de açıktır. Bir örgütte hakim olan havayı belirlemek ve iklimin niteliği hakkında fikir sahibi olmak için, örgütün;

- İnanma ve birbirine güveni içeren duygu durumları,
- Üyeler arasındaki iletişim ve yaklaşımda içten ve açık davranma durumları,
- İşlerin sağlıklı yürüyebilmesi adına karşılıklı yardımlaşma duygusu,
- Belirlenen hedeflere ulaşmak için sorumluluk alma ve katılım sağlama,
- İş doyumunu ve beklentilerin karşılanma durumları göz önünde bulundurulmalıdır (Varol, 1989: 220).

Örgüt iklimine etki eden birden fazla faktör tanımlanmıştır. Bu değişkenleri tanımlamaya yönelik kuramsal yaklaşımlar; yapısal, etkisel, kültürel ve algısal yaklaşımlar olarak örgüt iklimini teorik çerçevede ele alan çalışmalardır (Öge, 2002: 82). Moran ve Volkwein (1992: 21-27) de örgüt ikliminin oluşumuna dair yaklaşımları şu şekilde açıklamıştır:

Yapısal Yaklaşım: Bu yaklaşımda iklim, örgüte dair bir özellik olarak görülür, kuruluşun üyelerin algılarından bağımsız bir tezahürüdür. Nesnel olarak örgütün kuruluş amaç, hedef ve ilkeleri esastır.

Algısal Yaklaşım: Yapısal yaklaşıma zıt bir algıya ve psikolojik kabule dayalı yaklaşımdır. Buna göre örgütsel özellikler bireylerde karşılık bulduğunda iklim oluşur. Nesnel özellikler değil bireysel yorumlama içerir.

İnteraktif Yaklaşım: Diğer yaklaşımlardan farklı olarak birey ve organizasyonun etkileşiminin iklimin kaynağını oluşturduğu ifade edilir. Örgütün yapısal özellikleri ile üyelerinin birleşik etkileri iklimin oluşumuna katkı sağlar.

Kültürel Yaklaşım: Kültürel yaklaşım, örgütteki tüm unsurların etkileşime girerek ortak bir bilinç ürettiğini ve bu dinamiklerin de ortak bir kültür oluşturduğuna işaret eder.

Cherrington' a (1994: 470-471) göre ise örgüt iklimi ile ilgili değişkenler kısaca şöyledir:

- a. Yönetimle İlgili Değerler: Liderin nitelikleri ve üyelere yaklaşımları örgüt algısını şekillendirir.
- b. Liderlik Stili: Demokratik, serbestlik tanıyan ve otoriter liderlik türleri iklim türünde farklılıklara neden olacaktır.
- c. Ekonomik Yeterlikler: Ekonomide meydana gelen değişim ve dalgalanmalar hakim havayı etkileyecektir.
- d. Örgütün Yapısı: Yapının nitelikleri iklime yansır.
- e. Örgüt Mensuplarının Özellikleri: Üyelerin cinsiyet, yaş, karakter özellikleri gibi demografik durumları iklime katkı sağlayacaktır.
- f. Sendikalaşma: Sendikanın varlığı yönetici-üye ilişkilerine yansır bu da iklimin şekillenmesine sebep olacaktır.

d. Örgütün Büyüklüğü: Örgütün kuruluş amacına göre büyük ya da küçük olması işleyiş ve sürdürülebilirliğe etki eder.

h. İşin Doğası: Yapılan işin içeriği kurum içindeki sorumluluk bilinci ve motivasyonu, dolayısı ile iklimi etkileyecektir.

Örgüt iklimini oluşturan faktörlerin çeşitli boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Her kurumun kendi özellikleri çerçevesinde incelenmesi, kalitenin artırılması için gereklidir. Bahsi geçen tanımlamalar bu anlamda yol gösterici olacaktır.

2.3.1.2. Örgüt İkliminin Boyutları

Bu bölümde örgüte bir karakter kazandıran ve üyelerin algısını, iletişim biçimlerini şekillendiren örgüt iklimi boyutları açıklanmaya çalışılacaktır. Örgüt ikliminin boyutlarına dair ilk tanımlamaların oldukça geniş kapsamlı olduğu bilinmektedir. Bu tanımlamalar daha çok durumsal değişiklikler ve örgütün yapısıyla ilişkili görünmektedir (Bucak, 2002: 2). Örgüt iklimini etkilediği düşünülen etmenler örgüt ikliminin boyutlarını tanımlar. Bulgular örgütün belli unsurlarını içeren ölçümlerdir (Halis ve Uğurlu, 2008: 108). Çünkü örgütler içlerinde birden fazla değişkeni barındırır. Örgüte hakim olan havanın belirlenmesi için bu boyutların tamamının göz önünde bulundurulması gerekir. Örgüt ikliminin etkilendiği birçok yön bulunmaktadır. Örgütler kendi içlerine dönük, dış sistem ve değişimlerden ayrı bir oluşum değildir. Örgütün amacı, üyelerin seçimi, liderlik, görev paylaşımı gibi özellikler tanıma farklı boyutlar katmaktadır. Bu her örgütün kendine özgü boyutlara sahip olduğu ve o şekilde ele alınması gerektiği düşüncesini beraberinde getirir. Her kurumun üyelerini memnun ederek olumlu bir iklim yaratma hedefi özeldir.

Bir örgütü diğerlerinden farklı kılan özellikler, üyelerin bağımsızlık ve güven gibi boyutları içeren nispeten kalıcı yönlerini içerisinde barındırır. Bu özellikleri kalıcı ve sürdürülebilir kılan ise üyeler arasındaki bağlılık, destek gibi etkileşimlerdir (Moran ve Volkwein, 1992: 20). Bağımsız olma, güven ve bağlılık duygusu içerisinde faaliyet gösteren bir örgüt istendik bir iklime tipine sahip olacaktır.

Renato Tagiuri, bir organizasyondaki ortamı tanımlamak için dört boyuttan oluşan iklimi tarif eder. Bu boyutlar ekoloji, örgüt ortamı, sosyal sistem ve kültürdür (akt. Owen, 2001: 140-141).

Ekoloji; bir organizasyonun bina yapısı, boyutu, tesislerin durumu ve tasarımı gibi fiziksel özelliklerini belirtir. Bunlar üyelerin kullandıkları teknoloji malzemeleri, masa-sandalye, tahta gibi maddi faktörlerdir. *Milieu (Ortam)*; organizasyonun ortamını belirten sosyal yönüdür. Üyelerin sayısı, ırk, sosyoekonomik düzeyleri, moral ve iş tatmini gibi özelliklerini içerir. *Sosyal Sistem*; organizasyonların idari yapısı ve nasıl organize edildiğine dair özellikleri yansıtır. *Kültür* ise; İnsanların sahip oldukları değer, inanç sistemi ve düşünme biçimlerini ifade etmektedir.

Ertekin (1978: 23) ise kamu görevlilerinin yer aldığı kurumlarla ilgili yaptığı bir çalışmada iş ortamının fiziksel koşulları, takdir görme, işten hoşnut olma ve özendirme, hedeflere ulaşılabilirlik, terfi olanakları, arkadaşlık ilişkileri, yönetici nitelikleri gibi boyutları dikkate alarak örgüt iklimini incelemiştir. Söz konusu çalışmanın örgütü birey, örgüt ve çevre şemsiyesi altında ele aldığı görülmektedir.

Schneider ve arkadaşları (1996: 10-11) ise örgüt iklimine dair dört temel boyutun açıklayıcı olacağını belirtmiştir. Boyutlardan ilk üç tanesi işlev, dördüncüsü ise örgütün hedefleri ile bağlantılıdır. Üyeler arasındaki iletişimin güven mi, yoksa çatışma üzerine mi kurulu olduğuna dair fikir veren *Kişilerarası İlişkilerin Niteliği*, hedeflere yönelik kararların tüm ekip ile birlikte mi, yoksa sadece yönetim tarafından mı alındığını gösteren unsurlar ise *Hiyerarşik Düzenin İçeriği* boyutuyla ifade edilir. Yapılması gereken iş, işin doğasını bozmadan esnetilebilir mi, yoksa katı kurallar eşliğinde mi yerine getirilmeli, iş yerine getirilirken gereken kaynaklar sağlanıyor mu sorularına verilen cevaplar *Yapılan İşin Doğasını*, kaliteli bir iş ortaya çıktığında çalışanlar ödüllendiriliyor mu şeklindeki sorular ise kurumdaki *Motivasyon Unsurlarının Odak Noktasını* yansıtmaktadır.

Yapılan çalışmalar örgüt ikliminin çok boyutlu bir kavram olduğunu göstermektedir. Ayrıca üyelerin algısının örgüt iklim araştırmalarında odak noktası olarak ele alındığı görülmektedir (Clark, 2002: 94). Tüm öğeler iklimi etkilemektedir, özellikle örgüt içerisindeki ilişkiler, işlerin yürüme stilleri, imkanlar, işin niteliği gibi faktörler algılara yön vermekte ve algıları şekillendirmektedir.

2.3.1.3. Örgüt İkliminin Türleri

Ortamların gergin, huzurlu, heyecan verici gibi özellikleri olduğu gibi örgütlerin de kendilerine has atmosferleri vardır. Bu atmosferi örgütün iklimi olarak

nitelendirebiliriz. Bu sebeple Halpin ve Croft (1963: 3) açık ve kapalı olmak üzere örgüt iklimini özelliklerine göre tanımlama yoluna gitmiştir. Örgütteki tüm öğelerin iyi duygular eşliğinde işlerini yerine getirdiği ortamdaki iklim, olumludur. Bu olumlu hava “bahar havası”nın yaşandığı bir durum olarak da nitelendirilebilir. Tersine bir durum da “baskıcı, bunaltıcı...” bir havayı işaret eder bu da o iklimin olumsuz bir iklim olduğuna işaret etmektedir (Varol, 1989: 220).

Halpin ve Croft (1963: 3-5) organizasyonel iklimin ayırt edici özelliklerini belirlemek amacıyla eğitim sahasını seçerek, okullara ait profilleri karşılaştırmıştır. Bu çalışma sonucunda okulları karakterize eden iklim türleri belirlenmiştir. Alan yazında örgüt iklimine dair yapılan ilk çalışmalardan olması sebebiyle elde edilen iklim türleri örgüt iklimi bahsinde ele alınmıştır. Söz konusu iklim türleri açık iklim, otonom, tanıdık, baba, kontrollü ve kapalı iklim olarak ifade edilmiştir.

Açık İklim: Üyelerin ihtiyaçları ve memnuniyetlerine önem veren, onların sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan enerjik bir iklimi ifade eder. Lider yönetici rolünü eksiksiz bir şekilde yerine getirirken grup içindeki etkileşimin sağlıklı bir düzeyde kalması için çabalar. Tüm üyeler özgün fikirleri ve kişilikleri ile kurumun amaçları doğrultusunda çalışır.

Otonom İklim: Lider, grup üyelerine görevlerini gerçekleştirme yolunda özgürlük verir, az çaba gösterir. Memnuniyet ve moralin üst seviyede olduğu bu iklimde kontrol çoğunlukla çalışanlara aittir.

Kontrollü İklim: Grup üyeleri daha çok görev odaklıdır, sosyal davranış ve moral geriplanda kalabilir. Özgünlük ve inisiyatiften yoksun olan bu iklim türünde başarı odaklı bir iklim hakimdir.

Tanıdık İklim: Bu iklim çeşidinde kişisel özellikler önemlidir ve iklimde hedefe yönelik çalışma vardır. Çalışanlar sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak görevlerini başarı ile yerine getirirler. Yöneticinin kendisini iklimin diğer üyeleri gibi gördüğü söylenebilir.

Baba İklimi: Grup içerisinde liderin yönetim becerilerini kullanamadığı görülür. Eylemlerin çoğu çalışanlar tarafından başlatılır ve geliştirilir. Üyeleri kontrol altına almak isteyen ama başarısız olan yöneticinin yer aldığı, moral ve motivasyonun düşük olduğu iklimdir.

Kapalı İklim: Üyeler ve yönetici arasında yüksek derecede ilgisizliğin bulunduğu iklim türüdür. Moral, işe dönüklük ve samimiyet boyutları oldukça düşüktür. Lider kendisini grup üyelerinden soyutlar, iyi bir model ve güdüleyici değildir. Görev başarısı doğrultusunda olumlu geri dönüşlerin olmadığı bu iklim türünde iletişim problemleri de görülür.

Ertekin (1978: 35) yapmış olduğu deneysel çalışma sonucunda örgüt iklimini yetkeci (özendirmeyen) ve özendirici iklim olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre;

Özendirmeyen iklim, biçimsel kurallara dayalı, birlik duygusu yerine korku kültürünün hakim olduğu baskıcı bir iklime karşılık gelir. Ast-üst ilişkisinin yoğun bir biçimde hissedildiği bu türde çatışma duygusu yaygındır, motivasyon ve güdüleme esas alınmaz.

Özendirici iklim ise; üyelerin gereksinimlerinin samimi ve özendirici bir biçimde karşılandığı, iş doyumunun üst düzeyde olduğu, kişisel yeteneklerin desteklendiği ortamı tanımlar. Bu iklimde örgütü benimseme ve bağlanma davranışı gözlenir. Örgüt ve birey arasındaki ilişki etkin ve dinamiktir.

Örgüt iklimi türlerini tanımlarken kullanılan ölçütlerden birisi de Litwin ve Stringer'in ortaya koyduğu gibi liderlik biçimlerine göre düzenlenen örgütsel iklim tipleridir (akt. Halis ve Uğurlu, 2008: 107-108). Buna göre iklim tipleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Otokratik Yapılı Örgüt İklimi: Örgütün resmi yapısı ve işleyişi resmi ve kesin kurallarla belirlenmiştir, yöneticiler işleyiş ve kuralların devamlılığı için otorite kullanırlar. Ciddiyet, emir verme ve gerektiğinde cezalandırma yapılıdır. İletişim ise gerektiğinde ve sadece iş konularında yapılıdır.

Demokratik Yapılı Örgüt İklimi: Grup dinamiklerinin verimli bir şekilde kullanıldığı bağlılık ve takım çalışması gibi sosyal alanların kullanıldığı iklim türüdür. Birlik duygusunun ön planda tutulduğu örgütte her üyenin kişisel gelişimi önemlidir ve bu konuda cesaretlendirme vardır. Olumlu bir havanın yaşandığı örgütte iş ile ilgili yüksek doyum vardır.

Başarıya Yönelik Örgüt İklimi: Örgütün hedeflerini gerçekleştirmek, yüksek verim sağlamak adına çalışanların yenilik ve başarı konusunda cesaretlendirildiği bir iklim çeşididir. Özellikle verim elde etme konusuna odaklanan yöneticiler geri bildirimler vererek yaratıcı çalışmalar yürütmeleri için üyeleri destekler.

2.3.2. Okul İklimi

Bireylerin gelişim ve öğrenmelerine etki eden ortamlardan ilki ailedir. Anne-baba ile aile ortamında başlayan öğrenme süreci, tarihsel dönemler içerisindeki sosyal ve ekonomik gelişmelerden etkilenerek kurumsal bir sürece evrilmiştir. Nüfusun artması ile birlikte birebir öğrenmelerin yerini örgütlü bir sistem olan okullar almıştır. Toplumların yaşadıkları çağa ayak uydurması ve gelişip değişmesinde rolü olan bu örgütlerden eğitim örgütü, ayrıcalıklı konumunu sürdürmektedir (Bektaş ve Nalçacı, 2013: 2). Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin toplumun bilgiye bakış açısını etkilemesi sebebiyle artan gereksinimler okullardan beklentileri de yükseltmiştir. Eğitim kurumlarının bilimsel, kültürel ve sosyal alanlardaki güncel gelişmeleri takip ederek geleceğe odaklı bir anlayış benimsemesi, değişime açık olması önemsenmiştir. Bu anlayış okul sistemleri ile ilgili etkin ve uygulanabilir hedef, misyon ve stratejiler benimsemesi gerekliliğini doğurmuştur.

Okullar her devletin merkezi sistemine bağlı olarak inşa edilen kurumlardır. Eğitim politikaları ve yönergeler kurumların işleyişi ile ilgili çerçeve çizer. Tüm eğitim kurumlarının formal unsurları ve bu unsurlar arasındaki süreçlerin benzer olduğu düşünülebilir. Oysa planlama ve resmi sistemlere rağmen her okuldaki atmosfer farklılık göstermektedir. Özellikle informal öğrenmelerin bu atmosferin niteliği ile önemli bir bağlantısı vardır.

Aile dışında girilen sosyal ortamlar ve bu ortamlardaki etkileşim, çocuğu daha büyük bir kültürel sisteme dahil eder. Okul da bahsi geçen biyoekolojik sistemler içerisinde önemli bir yer edinir (Moran, Carlson ve Tableman, 2012: 1). Çünkü okul, içerisinde bulunduğu dış çevre ve iç dinamikleri ile sürekli bir hareketlilik halindedir. Okulun yer aldığı çevrenin kültürel ve sosyal yapısı, nüfusun niteliği gibi demografik değişkenler okulun uyum sağlamak zorunda olduğu değişimlerdir (Owen, 2001: 100). Eğitim örgütlerini oluşturan üyeler toplumun birer parçası oldukları için toplumsal değişimin de odağında yer almaktadır. Okul, içerisinde bulunduğu çevreyi etkiler hem de çevreden etkilenerek değişim sürecinde bireyleri topluma kazandırma misyonu üstlenir (Argon ve Özçelik, 2008: 72). Söz konusu misyonun çocuk eğitimindeki yerine değinmek ve bu konudaki farkındalığı arttırmak, eğitim yöneticilerinin görev alanına girmektedir.

Okul, içinde çeşitli dinamiklerin yer aldığı bir mekandır. Bu dinamiklerin etkileşimleri insan doğasını biçimlendirmekte ve süreç hareketliliği sağlamaktadır (Özen, 2018: 95). Bir okulun niteliği ve tercih edilebilir oluşu, unsurları arasındaki uyumdur. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için her bir unsurun kendi çerçevesinde ele alınması gereklidir.

Örgüt iklimi ile ilgili çalışmalardan bir kısmı odak noktası olarak okulları seçmiştir. Örgüt iklimi kavramının eğitim-öğretim kurumları içerisinde dönüşerek “okul iklimi” özel alanını oluşturduğu söylenebilir. Okul iklimi, okuldaki öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir. Örgüt iklimi ile ilgilenen bazı araştırmacıların zamanla okul iklimi kavramına yöneldiği görülmüştür, ilgilenilen konu ise eğitimle ilgili çıktılarının niteliği hakkında bilgi edinmektir (Ertem ve Gökalp, 2019: 788). Okul iklimi alanındaki ilk tanımlamalar öğretmen, öğrenci ve yöneticiler üzerinden yapılmasına rağmen 1990 ve 2000’li yıllarda bu kavramın tanımının genişletildiği görülmektedir (Berkowitz, vd., 2017: 428). Halpin ve Croft (1963: 2) okul iklimini öğretmen-müdür davranış ve etkileşimine dayandırır. Güncel çalışmalarda ise okul iklimi farklı boyutlardan ele alınmıştır. Kavramın okul yapısının diğer bileşenlerini de içine alarak güvenli ve saygın bir okul ortamını yaratacak etkenleri barındırdığı söylenebilir. Öğretme ve öğrenmenin kalitesinin artırılması için yönetim dışında ebeveynler ve diğer toplum üyeleri gibi paydaşları içeren bir tanımlama yapılmıştır. İklim, örgütsel bir açıdan ele alındığında onun üyelerin ilişkilerini tanımlayan metaforik bir kavram olduğu görülür (Altinkurt ve Çolak, 2017: 36). İklimin başarı ve motivasyon gibi değişkenler üzerindeki etkisi konusunda uzlaşılsa da bu metaforik anlam sebebiyle okul iklimi kavramı hakkında farklı tanımlamalar yapılmaktadır.

Bir okulun sahip olduğu iklim, öğretmen, öğrenci ve yönetici gibi üyelerin arasındaki etkileşimin yazılı olmayan inanç ve değerler dikkate alınarak sürdürülmesine karşılık gelir (Welsh, 2000: 89). Bir diğer tanıma göre de okul iklimi, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve personel gibi üyelerinin okul ile ilgili yaşantı, norm ve hedeflerine bağlı olarak iletişime geçmesi sonucunda oluşan, örgütsel yapı ile ilgili algılardır (Dewitt ve Slade, 2014: 2). Kavramın okula ait karakteristik değer, inanç, beklenti ve tutumlardan oluşan okul kültürüyle yakından ilişkili olduğu görülür (Moran, Carlson ve Tableman, 2012: 1). Eğitim alanındaki örgütsel iklimin de aynı bireylerdeki gibi bir kişiliği vardır. Okul iklimi, üyelerin kişiliklerinden ve örgütsel liderden etkilenen, okula ilişkin genel

algıyı ifade eden bir terimdir (Hoy ve Miskel, 2013: 210). Söz konusu kişilik öğretmen rutin ve davranışları ve öğretmenlerin diğer üyelerle etkileşimleri üzerinde kavramsallaştırılmıştır (Halpin ve Croft, 1963: 1). Katılımcılar tarafından oluşturulan ve kolektif bir davranış oluşturan ortamın kalitesi olarak da ifade edilebilir.

Her eğitim kurumunun bir iklimi vardır. Onu diğerlerinden ayıran ve katılımcıların çalışma ortamının niteliğini yansıttığı iklim, okul iklimine karşılık gelir (Hoy, Miskel, 2013: 210). Okulun iklimi mevcut organizasyon ve üyelerinin kalitesini yansıtır. Okulların kendilerine has özelliklerini kavrayabilmek için okul iklimi kavramı önemli bir perspektif sağlar, üyelerin tutum ve davranışlarını örgütsel anlamda analiz edebilmek için bakış açılarını genişletir (Ekşi, 2006: 10). Planlanmış ve benimsenmiş hedeflerle yönetilen bir okul, eğitim-öğretime elverişli olmasının yanı sıra tüm üyelerine karşı destekleyici bir ortam da sunacaktır. Olumlu niyetlerle planlanmamış bir okul yönetimi ise desteksiz, güvensiz ve bağlantısız bir iklim oluşturacaktır (Dewitt ve Slade, 2014: 4). Kolektif bir kalitenin varlığı programlı bir incelemenin neticesinde görünür olacaktır. Olumlu geri bildirimler iletişim kalitesi dışında eğitimin de istendik bir amaca hizmet etmesini sağlar. Örneğin, okul iklimi ve öğrenci başarısı karşılıklı olarak birbirlerine bağımlıdır, okul iklimi öğrenci başarısını etkilediği gibi bunun tersi bir durum da geçerli olacaktır (Hoy ve Hannum, 1997: 295). Eğitim araştırmacıları öğrenmenin gerçekleştiği bağlam ve unsurların, özellikle okul ikliminin öğrenciler üzerindeki duygusal, sosyal ve akademik sonuçları ile ilgilenmişlerdir. Çünkü okula gelen bir çocuk sadece bilim, sanat ve edebiyat gibi akademik hedeflere oluşturulmuş bir ortama değil, birtakım ilişkiler kuracağı akranlar ve yetişkinlerden oluşan kalabalık bir sosyal ortama dahil olur. Okul, çocuklar için sosyal iletişim kurabilmenin ön modelidir. Bir bütüne nasıl dahil olabilecekleri ve katkıda bulunabileceklerine dair deneyim imkanıdır. Okuldaki kültür ve bu kültüre bağlı olarak oluşan sosyal etkileşimler sonraki yaşantılar için de örneklik edecektir.

Uluslararası platformlarda yaşanan gelişmeler eğitim sistemi ve sistem mensuplarını dolaylı ya da doğrudan bir şekilde etkisi altına almaktadır. ABD’de Ulusal Okul İklimi Merkezi (NSCC, 2007) özellikle son yirmi yılda okul iklimi kalite standartlarının çocukların gelişim, öğrenme ve başarısında etken rol oynadığına dikkat çekmektedir. Merkez, güvenli ve öğrenciyi destekleyici bir okulun olumlu bir sosyal ortam sunduğu, bunun da akademik başarı eşitsizliklerini azaltmada ve sağlıklı gelişimin artırılması yönünde teşvik edici olacağını ifade eder. Eğitim uzmanlarının okul iklimi alanında

araştırmaları yaygınlaştırarak okul iklimi politikaları oluşturmaları, öğretmen eğitimi dahil toplum katılım ve desteğini alması önemlidir. Bilimsel olarak geliştirilmiş ölçme araçları ile her bir okulun kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeye alınması gerekir. Öğrenci, veli ve okul personeli gibi okul iklimi üyeleri ile okul hayatının temel boyutları güvenlik, kurulan ilişkiler, öğrenme-öğretme unsurlarının etraflıca gözden geçirilmesi gerekir. Eksik ve zayıf alanların belirlenmesi iyileştirme çalışmalarının yapılabilmesi için zorunlu gözükmetedir.

Bir organizasyondaki yapıyı anlamanın yolu sistemin işleyişine odaklanmaktır. Kurumun karakterize olmuş tüm insan davranışları ve etkileşim unsurları ele alınmalıdır. Örgütler nihayetinde insan davranışları sonucu nitelik kazandığı için davranışın kökenlerine dair çalışmalar yapılmalıdır. Bu süreçte örgütün bağlamı, içinde bulunduğu çevre oldukça önemlidir. Okul da çevresinden bağımsız kapalı bir sosyal sistem değildir (Owen, 2001: 76). Örgütlerle ilgili yapılan bu tanımlamaların çalışmaları kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu çalışmaların genel olarak iç işleyişe odaklandığı görölmektedir. Oysa ki okullar dış çevreden, eğitim politikalarından bağımsız bir işleve sahip değildir. Bu sebeple okulu ve iklimini oluşturan etmenlerin gözden geçirilmesi gerekir.

2.3.2.1. Okul İkliminin Öğeleri

Okul iklimi kişilerin bireysel deneyimlerinden ibaret bir kavram değildir, her bir üyenin okul yaşamı ile ilgili deneyimlerinin belli bir hedef, değer ve kurallar doğrultusunda karaktere bürünmesidir (Cohen, vd., 2009: 180). Bu sebeple okul ikliminin öğeleri fazladır ve öğeler arası etkileşim oldukça önemlidir. Okul iklimine ait öğeler birden fazla olmasına rağmen iklimi tanımlarken kuruma ait genel atmosferin değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirmede kuruluşta yer alan kişilerin morali, tatmin duyguları, üretkenlikleri gözlemlenebilir. Bireyler gördükleri değer nispetince kurumlarının başarılarına katkıda bulunur, bu da iklime olumlu bir biçimde yansır (Gonder ve Hymes, 1993: 11). Hernandez ve Seem'e (2004: 257-260) göre güvenli bir okulu oluşturan bileşenler bağlam, okul davranışları ve psiko-sosyal değerşenlerdir:

Bağlam: Okulun üyelerine ve bu üyelerin okul içindeki ilişkilerine, toplumsal etkilere, okul atmosferine atıfta bulunan ilk bileşeni ifade eder.

Okul Güvenliği ve Okul Davranışları: Aidiyet duygusu, olumlu sosyal girişkenlik, karşılıklı güven gibi olumlu özellikler üyelerin davranışlarını etkiler. Okul politikası, yazılı ve yazılı olmayan resmi faktörler de okul güvenliği ve dolayısıyla okul iklimini şekillendiren unsurlardır.

Psiko-Sosyal Değişkenler: Okul çatısı birbirinden farklı ailelerden gelen öğrencilere ev sahipliği yapar. Bu da okul iklimine etki eden bir dizi psiko-sosyal özelliği gündeme getirir. Bunlar; saldırganlık ve şiddet, akademik beklentiler, farklı düşünce ve aidiyetlerin getirdiği görüş ayrılıkları, kişiler arasındaki etkileşim düzeyi gibi konu başlıklarıdır.

Dewitt ve Slade'e (2014: 14-37) göre ise okul iklimi dört kritik unsurdan oluşmaktadır. Bunlar katılım, yetkilendirme ve özerklik, kapsayıcılık ve eşitlik ile çevredir. *Katılım*, öğrencilerin akademik etkinlikler dahil okul çatısı altındaki tüm faaliyetlere teşvik edilmesi ve kendisini bir gölge gibi hissetmemesi, okulda aktif katılım sağlaması anlamına gelir. *Yetkilendirme ve özerklik*, öğrencilerin kendilerini öğrenmenin bir parçası olarak hissettiği, olumlu bir iklime sahip okulda bağımsız hissedebilme duygusunu işaret etmektedir ki bu oldukça değerlidir. Öğrencilere geri bildirimlerin verildiği, hata yapma şansının verildiği bir ortam onlar için ilham verici olacaktır. *Kapsayıcılık ve eşitlik* ise ırk, cinsiyet, dini inanç gibi alanlarda her bir öğrenciye eşit ve sahiplenici olunmasına karşılık gelir. Son olarak *çevre* hem yapı hem de hissedilen bir unsur olarak okulun olumlu bir ortam olarak nitelendirilmesidir.

2.3.2.2. Okul İkliminin Boyutları

Ulusal Okul İklim Konseyi'ne (2007: 9) göre okul iklimi, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin kurumsal bir çevre içerisinde sağlıklı ilişkiler çerçevesinde güvenli bir şekilde yapılmasıdır. Bu amaca hizmet eden bir okul ikliminin çeşitli boyutlardan ele alınması gereklidir. Örneğin; Cohen ve meslektaşlarına (2009: 1984) göre okul iklimi dört boyutta incelenebilir. Birinci boyut fiziksel, sosyal ve duygusal olguları içeren güvenlik boyutudur. İkinci boyut ise, okulun nihai var oluş amacı olarak öğretme ve öğrenme faaliyetleridir. Bu boyutta öğrencilerin kişisel gelişim ve ilerlemesi, akademik başarıları ele alınmıştır. Sonraki boyut, okul unsurları arasındaki saygı ve iş birliğine dayalı iletişim ile ilgilidir. Dördüncü ve son boyut da okulun çevresel ve yapısal olarak sahip olduğu kaynakları ifade etmektedir.

I. Boyut-Güvenlik

a. Fiziksel: Okuldaki üyelerin kendilerini güvende hissedebilmesi için açıkça belirlenen kurallar, şiddet vb. gibi durumlarda, ihlallerle ilgili çizilen sınırlar ve okula ait kriz planı güvenliğin fiziksel yönü ile alakalıdır.

b. Sosyal-Duygusal: Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin bireysel farklılıklara yaklaşımı, zorbalığa karşı geliştirilen tutumlar, çatışma çözme yolları sosyal-duygusal boyut ile alakalı konulardır.

II. Boyut-Öğretme ve Öğrenme

a. Öğretim Kalitesi: Okulun belirlediği hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için sunulan öğretim yöntemleri, katılım fırsatları ve materyaller öğretim kalitesi hakkında fikir verir.

b. Çok Yönlü Öğrenme: Öğrenmenin kişiye özel, farklı zeka düzeylerine hitap eden yöntemler ile disiplinler arası bağlantılara göre gerçekleşmesidir.

c. Mesleki Gelişim: Öğretme ve öğrenmenin sürekliliği ve kalitesinin sağlanmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine öncelik vermek, standartlar belirlemektir.

d. Liderlik: Erişilebilir ve destekleyici öğretmen, müdür ve okul liderleri sorunların çözümünde etkili olacaktır.

III. Boyut-Kurulan İlişkiler

a. Farklılığa Saygı: Bir okulun üyeleri arasındaki ilişkinin sağlıklı ve iş birliğine dayalı olması, farklı fikirlerin gelişim için faydalı olduğu inancı okul iklimini olumlu yönde etkileyecektir.

b. Okul Topluluğu ve İş birliği: Okul-toplum-veli-öğretmen-öğrenci-yönetici ilişkilerinin destekleyici bir şekilde ilerlemesi eğitimin kalitesi için önemlidir.

c. Motivasyon ve Bağlılık: Okuldaki üyelerin birbirlerine ve okul standartlarına bağlılığı hem kendilerini iyi hissetmelerini sağlar hem de öğrenme ortamını güzelleştirir.

IV Boyut-Çevresel-Yapısal: Okul ortamının temizliği, sınıfların fiziksel olarak eğitime uygunluğu, ders dışı faaliyetler okulun çevresel unsurlarını oluşturur.

Halpin ve Croft (1963: 2-3) ise okul ikliminin boyutlarını; çözülme, moral, engelleme, içten-samimi olma, mesafe koyma, iş odaklı olma, yakından kontrol ve değerlendirme

olarak sekiz boyutta incelemiştir. Bu boyutlar okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin davranışlarını kapsayan ve okul iklimine etki eden niteliklerdir.

Brand ve arkadaşları (2003: 573) ise öğrencilerin okul iklimi algılarını değerlendirmek amacıyla planladıkları çalışmada okul iklimine dair 10 boyut belirlemiştir. Bu boyutlar; disiplin kuralları, başarı beklentisi, öğretmen desteği, öğretim faaliyetlerindeki yenilikçilik, kültürel destek, karar verme süreçlerinde öğrenci katılımı, güvenlik sorunları için öğrenci desteği, olumlu ve olumsuz akran etkileşimi, yapı ve kuralların açıklığıdır.

Hoy ve arkadaşları (1991: 26-27) örgüt iklimi ile ilgili veri elde etmek amacıyla okullarda çalışma yaparak iki genel kategoriyi ele almış ve iklimi 6 boyut üzerinden değerlendirmiştir. Kategoriler yönetici ve öğretmen davranışları üzerine oluşturulmuştur. Üç öğretmen ve üç yönetici davranışlarını içeren boyutlar şunlardır:

Yönetici Davranışları

Okul iklimindeki öncelikli rolleri sebebiyle yöneticiler öğretmen, öğrenci ve diğer okul iklimi öğelerinin davranışlarının belirleyicisidir. *Destekleyici müdür*, kurumun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yapıcıdır, öğretmenleri dinler ve önerilere açıktır. Yeterliklere saygı duyarak olumlu geri dönüşlerde bulunur. *Yönerge Verende*, denetime dayalı, öğretmen ve okul faaliyetlerinin yakından takip edildiği, kontrol edildiği bir sistem vardır. *Kısıtlayıcı Olanda* ise, sağlıklı bir ortamda çalışmayı kolaylaştırmaktan ziyade engelleyen davranış hakimdir. Müdür, görev sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda baskıcıdır, rutin görevler dışında taleplerde bulunur.

Öğretmen Davranışları

Okul ikliminin niteliğini etkileyen ve hakim ortamdan en çok etkilenen üyelerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmen davranışları sağlıklı bir iklimin oluşturulmasında büyük rol sahibidir. *Profesyonel* öğretmenler arasında açık bir iletişim vardır, saygı ve karşılıklı etkileşim çalışma ortamını olumlu yönde etkiler. *Samimi* öğretmenler birbirleri ile yakınlık kurar, güçlü bir sosyal destek vardır. Yakın arkadaşlıklar kurulur, herkes birbirini iyi tanır. *Kopuk* öğretmen davranışında ise, kurumun amaçları doğrultusunda birlikte hareket etme girişimlerine rağmen ilgisizlik hakimdir. Bu öğretmenler toplantılarda agresif davranışlar göstererek kendilerini gruptan ayırır.

Literatürdeki araştırmaların okul iklimi kavramını farklı boyutlardan ele aldıkları görölmektedir. Yönetici, öğrenci ve velilerin algılarını ölçmeye dayalı veri toplama araçlarında da boyutların çeşitliliği gözlenmektedir. Bu araştırmada ise okul iklimin boyutları samimiyet, çatışma, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve başarı etkenleri olarak incelenmiştir (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018). Öğretmen algılarına dayandırılarak oluşturulan bu okul iklimi ölçęđi tüm kademelerde görev alan öğretmenlere yöneliktir.

2.3.2.3. Okul İkliminin Türleri

Bir okulun fiziksel, duygusal ve akademik koşulları okul ikliminin doğasını yansıtır. Okul binasının ve sınıf ortamının düzenlenmesi bile bu konuda ipuçları verebilir. Okul iklimi içeriğinde birçok unsuru barındırır. Bu unsurlar öğrencilerin akademik başarısı, sosyal etkinliklerin çeşitliliği ve öğrenci gelişimini desteklemesi gibi birçok alanı etkiler. Bu sayede üyeler arasında güven ortamı oluşabilir ve kurum benimsenebilir (Özdemir, vd., 2010: 215). Her bir kurumun kendi çerçevesinde gözlenmesine imkan tanıyan okul iklimi türleri tanımlanmıştır. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991: 136-137) okul iklimini açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı olmak üzere dört kategoride incelemiştir:

Açık İklım

Bu olumlu iklim türünün ayırt edici özelliği yönetici, öğretmen ve personel arasında iş birliği ve saygı çerçevesinde açık iletişimin olmasıdır. İklımlerin yönetiminde insan ilişkilerinin dikkate alınması gerektiği söylenebilir (Bucak, 2002: 5). Özellikle yöneticilerin kurumsal beklentiler ve rolleri konusunda üyeleri yönlendirmesi beklenir. Açık iklimde sahip kurumlarda yönetici, öğretmenleri sürekli denetime maruz bırakmadan inisiyatif almaları yönünde destekler. Öğretmenler arasındaki diyalog ve iletişim yapıcıdır, öğrenmeye açık akademik bir ortam vardır. Buna bağlı olarak işten ayrılma oranı azdır. Genel olarak iklim üyelerinin davranışları açık ve gerçektir. Örgüt üyelerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken sahip oldukları birlik duygusu, örgütün açık iklim özelliklerine sahip olduğuna işaret eder. Bu tür örgütlerde insanlar arası iletişim istenen düzeydedir ve yöneticilerin politikası çalışanların görevlerini kolaylaştırma ve başarı üzerine kuruludur. Açık iklimde sahip kurumlarda çalışan öğretmenler arasındaki ilişki samimiyet üzerine kuruludur ve bu ilişkiden yüksek

düzeyde doyum sağlanır. Buna karşın kapalı iklime sahip örgütlerde üyelerin iş doyum ve motivasyonları düşüktür.

İlgili İklim

Müdürün yöneticilik performansına odaklandığı, katı ve otoriter davranışlar sergilediği iklim türüdür. Yönetim biçimlerine ve işlerliğe öncelik verildiği için öğretmenlerin ihtiyaçları ikinci plandadır. Katı bir yöneticiye rağmen öğretmenler profesyonelliklerini koruyarak birbirlerine saygı duyar ve görevlerini yerine getirirler. Mesleki anlamda katkı sağlamanın yanı sıra arkadaşlık düzeyinde samimi ilişkiler kurulur. Öğretmenler okulun amaçları doğrultusunda birlik içerisinde, zayıf liderlik anlayışına rağmen üretkendirler ve destekleyici bir tutum benimserler.

İlgisiz İklim

Okul yönetiminin öğretmenlere mesleki gelişimlerinde destekleyici ve ilgili olduğu, onlara inisiyatif sağladığı ortamdır. Müdür öğretmenlere karşı açık ve objektiftir. Bu şartlara rağmen öğretmenlerin sorumluluk kabul etmediği, müdürün olumlu girişimlerinin yanıtızsız kaldığı iklim türü ilgisiz iklimdir. Öğretmenler yöneticilerden hoşlanmadıkları gibi iş arkadaşlarına karşı da samimiyet göstermez, saygı duymazlar. Bu iklim türünde işten ayrılma oranı fazladır.

Kapalı İklim

Açık iklimin antitezi niteliğindeki iklim türü kapalı iklimdir. Okuldaki çalışanlar, gereksiz ayrıntılara takılır, yapılması gereken görevlerle ilgili harekete geçme oranı düşüktür. Lider kontrol edici ve katıdır, genel olarak saygı eksikliği görülür. Kapalı ve sağlıksız bir iklimde iletişim tek yönlü, sert, dolaylı ve zorunlu olduğu için öğretmenlerde tedirginlik oluşur ve bu negatif durum çocuklarla iletişime de yansiyabilir (Karademir ve Ören, 2020: 224). Özetle; kapalı iklime sahip okullarda engelleyen, kontrol eden, bölünmüş, kayıtsız, hoşgörüsüz bir ortam hakimdir.

Ulusal Okul İklim Konseyi'ne (NSCC, 2007) göre olumlu bir okul iklimi şu özellikleri içermelidir:

- Üyelerin duygusal, fiziksel ve sosyal anlamda kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan norm, beklenti ve değerlere sahip olmak,
- Üyeler arasındaki bağlılık duygusunu yansıtan samimi ve saygılı davranışlar sergilemek,
- Okulun işleyişi ve fiziksel çevrenin korunmasına dair herkesin hassasiyet göstermesi,

Bir okulda iklim ile ilgili sorunların varlığına işaret eden göstergeler vardır. Yüksek öğrenci devamsızlığı, disiplin problemlerinin fazla görülmesi, şiddet, aşırı kalabalık sınıflar, huzursuz ve pasif öğrenciler, hırsızlık, yönetimin ilgisizliği, personelin düşük morale sahip olması, maddi kaynakların azlığı, okulu bırakma oranının yüksek olması bu işaretlerden bazılarıdır (Howard, Howell ve Brainard, 1987: 14). Bu özelliklere sahip bir okulda veli, öğretmen ve yöneticilerde farkındalık oluşturulması ve iyileştirme çalışmalarının planlanarak iş birliği içerisinde yürürlüğe konulması gerekir.

Karademir ve Ören'in (2020) çalışma sonuçlarına göre sağlıklı ve olumlu bir okul ikliminin oluşumunda birden çok etken rol oynamaktadır. Yöneticilerin iletişim ve problem çözme becerileri, okulu ilgilendiren konularda öğretmenlerin karar alma sürecine dahil edilmesi ve öğretmenlere destek verilmesi gibi niteliklerin önemsendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ise işbirlikçi, önyargısız ve sorumluluk üstlenmelerinin iklimin türü üzerinde etkin olduğu görülmüştür. Özellikle okul ikliminin öğretmenler üzerindeki psikolojik etkilerinin öğrencilere olumlu bir şekilde yansıdığı, bunun da eğitim ortamına pozitif şekilde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Howard, Howell ve Brainard (1987: 13) bir okulun iklimine katkıda bulunan ve kalitesini belirleyen unsurları şöyle sıralar: Sürekli akademik ve sosyal büyüme, saygı, güven, yüksek moral, bağlılık, girişimcilik fırsatları ve yenilenen okul faaliyetleri. Okul kalitesini iyileştirme çalışmalarında ilk adım bu faktörlerin sahadaki işlerliğini tanımlamak olmalıdır. Oluşturulan bir ekip aracılığı ile temel veriler toplandığında okul üyelerinin iklim konusundaki farkındalıkları keşfedilebilir. İyileştirme çalışmalarında öncelik verilecek alanlar belirlendikten sonra görev paylaşımı yapılarak eylem planları yürürlüğe koyulur. Tüm bu koordineler sonucunda iklimin etkilerinin değerlendirilmesi ile hedeflere ne kadar varıldığı tespit edilebilir. Bu faaliyetler ve üyelerin motivasyonu, iş doyumunu ve öğrencilerin öğrenme ortamlarını iyileştirmek gibi unsurlar konusunda yöneticilere büyük görev düşmektedir.

Okul ikliminin öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamına olumlu bir şekilde yansımaları liderlik stilleri ile de bağlantılıdır. Öğretmenlerin moral ve motivasyonunun sağlanması, akademik başarısı elde edilebilmesi yönetici tutumlarına da bağlıdır (Pepper ve Thomas, 2002: 155). Zorluk ve problemlerin üstesinden gelebilmek adına, olası çözümlere dair yöneticilere iş düşmektedir. Zamanın getirdiği gelişmeler ve ihtiyaçlar dikkate alındığında dönüşümcü bir liderlik anlayışı olumlu öğrenme ortamlarına ulaşmanın anahtarı gibi görünmektedir. Bucak'ın (2002) bir eğitim fakültesinde örgüt iklimini belirlemeye yönelik yaptığı çalışma liderlik ve yönetim anlayışının önemine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada fakültenin yönetimindeki ast-üst ilişkileri tespit edilmeye çalışılmış ve ilişki düzeyi orta ve ortanın altı olarak değerlendirilmiştir. Yönetici iletişiminin yıkıcı ve çatışmacı niteliği çalışanların verimli çalışmalarını da engelleyici bir unsur olacaktır. Bu sebeple okul yönetimi okul iklimini iyileştirme çabalarında anahtar roledir. Özellikle öğretmenlerin performansları ve tükenmişliği analizlerinde temel unsurlardır (Boyd, vd., 2011: 321). Etkili yöneticiler okul personeli arasında kolektif bir iş birliği ortamı geliştirir. Ortamın sürdürülebilirliği için temel okul norm ve hedefleri belirler, öğretmenlere de liderlik için fırsatlar oluşturur. Yürütülen bu titiz çalışmaların öğretmen etkililiğine büyük katkı sağladığı görülecektir.

Olumlu okul iklimi kavramı ile paralel olarak etkili okul tanımının da kullanıldığı bilinmektedir (Gonder ve Hymes, 1993: 7). Etkili okulların birtakım benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu okullardaki eğitimciler öğrencilerinin başarılı olacağına dair iyimser bir tutum geliştirmişlerdir. Öğrencinin merkeze alındığı bu tutumda eğitim materyal ve hedefleri öğrenenin bireysel ihtiyaçları çerçevesinde düzenlenir. Odak noktası okul-öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim üzerinedir. Bu tarz güvenli ve etkili okullar öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri kurumlardır. Çevredeki dikkat dağınıcı etmenlerin uzaklaştırıldığı ortamda nihai amaç, etkili öğrenmedir. Bilinmektedir ki, tüm okul personelinin destekleyici davranışları günlük rutini ve öğrenme faaliyetlerini informal olarak düzenler. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki yeterliklere sahip oldukları bu ortamlarda, yetkinliklerin uygun araç ve yöntemlerle öğrencilerine aktarması beklenir. Tüm unsurların bir makinenin dişlileri gibi uyumlu olarak çalıştığı ortamlarda başarı kadar verilen emek ve kararlılık da takdir görür. Bir öğrenciye hayat boyu öğrenmenin ilk modelini de bu etkili okullardaki etkinlikler sunacaktır.

Okul iklimi ile ilgili analizlerde göze çarpan bir diğer ifade ise, güvenli okul kavramıdır (Hernandez ve Seem, 2004: 260). Sosyal ilişkilerin niteliği, aidiyet duygusu, okul güvenliği ile ilgili beklentiler güvenli okul kavramının bileşenlerini oluşturur. Bu bileşenler okuldaki üyelerin davranışlarını etkilediği gibi güvenli okul algısı ve gerçekliği de bileşenlerden etkilenir.

Eğitim kurumlarının nihai hedefi etkili bir okul iklimi oluşturmaktır. Burada iyileştirme sürecinin nasıl anlamlandırıldığı da önemlidir. Stratejik, şeffaf, işbirlikçi ve demokratik bir okul iklimi için üyelerin cevaplaması gereken soruların içeriği; olmasını istediğimiz bir okulda mı yer alıyoruz, mevcut kazanımlarımız ve ihtiyaçlarımız nelerdir, eğitim ve öğretim için geçerli bir vizyonumuz var mı şeklinde olabilir (Cohen, 2014: 4). Sağlıklı bir örgüt ikliminde üyelerin kapasite ve potansiyelleri dikkate alınır. Çağdaş standartlara erişebilme adına gruptaki her bireyin öğrenmesi anlamına gelen örgütsel öğrenme süreci gerçekleştirilir (Bucak, 2002: 6). Gerekli imkanlar sağlandığında her bir üyenin potansiyelini ortaya koyarak çalışması ortak hedeflere kısa sürede ulaşılmasını sağlar. Bu sürecin kontrol ve takibi de yöneticiler tarafından ciddi analizler sonucunda, planlı bir şekilde yapılmalıdır.

Her çocuk, yetişkin yaşamına eşit şartlarda adım atabilmek için iyi bir okul ortamını hak eder. Eğitim kurumları, çalışma ortamı ve buna bağlı olarak öğrenme faaliyetlerini iyileştirilmesinde okul iklimi çalışmaları önemsenmelidir. Okuldaki her bir üye gerek tepkisiz kalarak gerekse yeni fikirler ortaya atarak içerisinde bulunduğu okulun iklimine etki eder. Pasif ya da aktif olma durumu ise bu etkinin boyutunu belirler. Eğitim politikacıları güçlü okul ortamlarını oluşturmak ve desteklemek için gerekli olan kaynakları kullanıma sunma gücüne sahiptir. Ulusal bir okul iklimi komisyonu oluşturup standartların belirlenmesi olumlu iklime sahip okulların oluşturulması için faydalı olacaktır. Okullarla ilgili iyileştirme çalışmalarının yapılabilmesi için öncelikle bu konuda farkındalık sağlanmalıdır. Bu farkındalık okul iklimi kavramsal çerçevesi kullanılarak eğitim işbirlikçilerine sunulabilir.

2.3.3. Okul iklimi ve Öğretmen

Okullar günün hatırı sayılır bir zamanının geçirildiği küçük bir dünya gibidir. Diğer tüm sosyal organizasyonlarda olduğu gibi bu dünyanın da bir yapısı, gücü ve değerleri

vardır. Üyelerinin algılama, yorumlama ve tepki verme biçimlerine yön veren bu normlar oldukça önemlidir. Bu normlar okul dışındaki çevrenin kültürü ve davranışları ile şekillenmektedir. Tüm bu faktörler ve bireyler arasındaki etkileşimler sonucunda okul dediğimizi örgütün davranışları tanımlanabilecektir.

Eğitim kurumlarında planlanan hedeflere ulaşma sürecindeki en kilit rol öğretmenlerindir. Eğitim politikalarının saha uygulayıcısı olan öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi ve eksik oldukları alanlarda çalışmalar yapılması önemsenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı da öğretmen yeterliği ve etkinliği alanında farklı kurum üyelerinden oluşan komisyonların katılımı ile çalışmalar yapmaktadır. “Öğretmen Mesleki Genel Yeterlikleri” ne göre bir öğretmen mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere temel alanlarda yeterli olmalıdır (MEB, 2017: 8). Eğitim planlamacılarının öngördüğü eğitim hedef ve unsurlarının öğretmen olmadan öğrenciye ulaştırılması mümkün değildir. Hızla değişen dünyaya ve ihtiyaçlara ayak uydurmanın yolu, eğitim politikalarındaki güncellemeler ve özelde ise öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması olacaktır.

Öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki dönüşüme katkı sağlayabilmesi için öğretmenlere karar alma ve öğretim ortamlarını düzenleme konusunda özgür bir alan yaratması gerekmektedir. 1997 yılında bu programların teknik bilgiyi öne çıkararak öğretmene sadece bilgi aktarma misyonu yüklediği görülmektedir (Altınkurt ve Çolak, 2017: 34). Bir eğitimci, okuldaki rolünü yalnızca eğitim içeriğini öğrenciye aktarmak olarak görürse yapacağı yegane etkinlik de bu olacaktır. 2004 yılında öne sürülen “Eğitim Programı Reformu” çalışmasına göre ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yapılandırmacı bir anlayışı benimsemiştir. Bu reform sayesinde öğrencilerin sadece akademik anlamda değil tüm gelişim alanlarında desteklenmesi ve yönlendirilmesi mümkün olacaktır.

Ayrıca öğretmenlerin de bilgi aktarıcısı rolünün dönüştürülebilmesine imkan sağlanabilir. Eğitim yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilmesi kuralı, beklenti ve eksikliklerin tamamlanması konusunda tecrübe sağlayacaktır, bu sayede öğretmenlerin motivasyon ve gelişimlerinin ön planda tutan anlayışlar benimsenebilir. (Taymaz, 2019: 130). İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda yöneticilerin idare, teknik ve usullerden ziyade vizyona odaklanmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Pepper ve Thomas, 2002: 165). Öğretme ve öğrenme sürecinin başarıya ulaşabilmesi adına bu ilke göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul iklimi kavramı öğretmenin rolünün daha geniş olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin kendilerine sorması gereken sorulardan bir tanesi, öğrencileri sadece bir bilgi alıcısı olarak mı yoksa okulun ve sınıfın üyeleri olarak mı gördükleridir. Her eğitimcinin bu soruları kendisine sorarak düşünce yapısını keşfetmesi gerekir. Bu sorgulamalar kendi kendini geliştiren sürdürülebilir bir sistem olarak olumlu iklime yansır ve yerleşir. Üyeler çalışma arkadaşları ile yaptıkları toplantılarda okul iklimini ele alıp tartıştığında, okulun hedeflerine daha sağlıklı bir şekilde vardığı görülecektir. Okul ikliminin tüm eğitim paydaşları ile tartışmaya açılması, çözüm önerilerinin daha hızlı bir biçimde hayata geçirilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenin sosyal ilişkilerinin güçlü olması okul iklimine olumlu katkı sağlar. Sağlıklı bir iletişim öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin güçlü olmasını mümkün kılar. Meslektaşlar ile kurulan güçlü bağ, kişinin mesleki gelişimine ve motivasyonuna katkı sağladığı gibi diğer yandan öğrenci başarısına da etki eder. Öğretmen ilişkisi birçok şeyi yakalar. Okul iklimi üyeleri arasındaki bu bağlılık samimi ve istenir bir ortam sağlayacaktır. Öğrencilerine ve mesleğine bağlı öğretmenlerin öğrenciyi motive etmek ve gelişimini desteklemek için ekstra çaba ve zaman harcayacağı söylenebilir (Hoy ve Hannum, 1997: 296-297). Karademir ve Ören'e (2020: 227) göre okul ikliminin güven duygusu, iş motivasyonu, iş doyumunu ve verimlilik açısından öğretmenlere etkisi bulunmaktadır. Öğretmenler okul ikliminin değişiminde önemli bir rol aldıkları gibi bu ortamın niteliğinden de etkilenirler. Destekleyici ve profesyonel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda daha çok geliştirdikleri bilinmektedir (Papay ve Kraft, 2014). İklimin barışçıl olduğu bir okuldaki öğretmenler kendilerini pozitif, sağlıklı bir ortamda bulunanlar ise kendilerini negatif etki altında hissettiklerini düşünmektedir. Bu etkilerin ise öğretmenler aracılığı ile sınıf ortamına yansıtılması kaçınılmazdır.

Okuldaki sağlıklı iklimin öğrenim sürecindeyken çocuklara sevecen, ılımlı, sıcak ve mutlu bir ortam sağladığı öğretmenler tarafından ifade edilmektedir (Karademir ve Ören, 2020: 227) Öğrenciler ile birebir iletişim kuran okul iklimi ögesi öğretmenler olduğu için öğretmenlerin işbirlikçi olması ve çatışmalı davranışlardan uzak kalması, sorumluluklarını iletişime açık, samimi bir şekilde kurmaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine dersteki yaklaşımları ve onlarla diyaloglarını sağlıklı ve düzeyli bir iletişim anlayışıyla sürdürmeleri öğrenciyi aktif tutacaktır (Dewitt ve Slade,

2014: 8). Bu yaklaşım sayesinde onların potansiyellerini keşfetmesi sağlanacaktır. Etkili öğretmen öğrencisine inanır ve bu inancı öğrencilerine yansıtır onları sorumluluk almaya yönlendirir (Pepper ve Thomas, 2002: 156). Gergin ve rekabetçi bir okul ortamında ise öğretmenler negatif enerjilerini çalışma arkadaşları ve öğrencilerine yansıtacaktır. Bu da beraberinde öğrencilerin dersten verim almalarını engelleyecek beraberinde diyalog sorunları ve iletişim kopuklukları olacaktır.

Okul iklimini iyileştirme çabalarının bir göstergesi olarak değerlendirme sürecini dikkatli bir şekilde ele almak gerekir. Okuldaki eğitim faaliyetlerinin değerlendirmeye alınabilmesi için birçok öge göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen, öğrenci, yönetici, ortam ve çevrenin özellikleri ve etkileşimi demokratik açıdan incelenmelidir. Eğitim yönetimi uzmanlarınca yapılacak bu değerlendirme çalışmaları etkili okulların oluşturulmasına, iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır (Karakütük, Aksoy ve Akçay, 1994: 375). Eğitim politikalarının bireysel olarak öğretmenlere odaklanmak yerine öğretmenlerin çalıştığı ve öğrencilerin eğitim gördüğü ortamları bütün olarak ele alması gerekir. Okulun öğretmen dışında birden fazla boyutu vardır. Bu boyutlar arasındaki etkileşim gözden kaçırılırsa mevcut iklim istedik bir şekilde oluşturulamaz. Uzak ve yakın hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin tam potansiyellerini ortaya koyması için fırsat oluşturulmalıdır. Okulun kültürünün sağlıklı bir şekilde oluşturulması, iş birliği içinde çalışması, öğrenci öğretimi desteklemek için bu fırsat hayati önem taşır. Eğitime kendisini adanmış öğretmenlerin mücadelesi katı okul politikaları, çatışmacı bir iş ortamı yerine eğitimin kalitesi olmalıdır. Bu sebeple araştırmada olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında öğretmenin rolü ele alınmıştır.

2.3.4. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar

Eğitim kuruluşları eğitici misyonlarını sürekli güncellenme zorunluluğu taşır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemenin yanında çağın gereklerini takip ederek, öğretmenlerin de mesleki ve manevi açıdan yenilenmesi gerekir. Üyelerin her alanda gelişimlerini desteklemek, kendilerine duydukları özgüveni arttırmak için bu gelişim ve ilerleme düşüncesi temel ilke olarak benimsenmelidir. Başkalarını önemseyen, doğru iletişime model olan, farklı görüşlerin özgürce paylaşıldığı kurumlar sağlıklı bir atmosfere sahip olacaktır. Eğitim kurumlarının örgütlerden farkı

girdi ve çıktısının da insan olmasıdır (Bakkal ve Radmard, 2020: 165). Okul iklimi sadece çalışanları değil ürünleri, yani öğrencileri de etkilemektedir. Çocukların okul, aile ve çevrenin etkileşiminden doğan ortamdan beslendikleri bilinmektedir. Bu sebeple okul iklimi ile ilgili çalışmalar üyelerin algılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Okul ikliminin iyileştirilmesi mevcut algıların tüm boyutları ile detaylı bir şekilde incelenmesi, yorumlanması ile mümkün olacaktır.

Okuldan okula farklılık gösteren iklimi ve çıktıları ölçmek için farklı veri araçları geliştirilmiştir. Çok boyutlu duyuşsal özellikleri içermesi ve öğelerin fazlalığı nedeniyle doğrudan ve dolaylı ölçüm yöntemlerine gidilmiştir. Örneğin; yönetici, veli katılımı, öğretmen ve öğrencilerin gözünden okul iklimini değerlendirmeye yönelik sınıf gözlemi, grup-bireysel görüşmeler ve ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okul da bir örgüt çeşidi olduğu için bazı çalışmalarda örgütsel iklim ölçeklerine başvurulmuştur. Bu alandaki ilk çalışmayı yapan Halpin ve Croft (1963) örgütü bir sistem olarak ele alarak iklimin özelliklerini belirlemek amacıyla eğitim kurumlarını seçmiş, okullara ait profilleri karşılaştırmıştır. İklim türlerini ve boyutlarını belirleme amacı taşıyan çalışma sonraki araştırmalar için örnek teşkil etmiştir.

Okul ikliminde öğretmen, okuldaki yöneticiler, personel, öğrenci ve veliler olmak üzere herkesin iletişim biçimi birbirini etkilemekte ve etkilenmektedir. Türkiye’de okul iklimi alanında yapılan araştırmaların öğrenci, yönetici ve öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenciler açısından okul ikliminin değerlendirilmesinde öğretmen-öğrenci ilişkisi, fiziksel ve psikolojik olarak okulda kendini güvende hissetme, akademik olarak rehberlik etme, eğitim ortamı ve iletişimin kalitesi, veli katılımı göz önünde bulundurulmuştur (Acarbay, 2006). Okul iklimini konu alan araştırmalar daha çok eğitim ortam ve kalitesine etki eden unsurlara ve bunların sonuçlarına odaklanmıştır. Özdemir ve arkadaşları (2010) ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine dair algılarını belirlemek için 683 öğrenci katılımı ile bir çalışma yapmış ve öğretmen-yönetici desteğinin olumlu bir okul iklimi üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başarı konusunda teşvik edici ve destekleyici öğretmen davranışları aynı zamanda akademik olarak memnuniyet düzeyini de etkilemektedir. Araştırma okul yöneticisi ve öğretmenlerin olumlu bir okul iklimi oluşturma sürecindeki önemini göstermesi açısından değerlidir. Çünkü okula aidiyet hissedilen öğrencilerin başarı konusundaki algıları da gelişmektedir. Cohen ve

arkadaşlarının (2009) yaptıkları çalışma da olumlu okul ikliminin akademik başarı ile ilişkili olduğunu belirtir. Okul iklimi politikaları, devlet eğitim departmanları ve öğretmen yetiştirme programlarının bu verilere göre planlama yaparak iyileştirme çalışmalarına öncülük edebileceği ifade edilir. İhtiyaroğlu (2014) ise, “Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi” isimli doktora tezinde ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine dayanarak çalışma yapmış ve 1062 lise öğrencisinden elde edilen verilere göre öğrencilerin okula bağlılığı, öğretmen etkililiği ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik başarıyı açıklamada okul iklimi ve okula bağlılık önemli değişkenler olarak ele alınmıştır. Örneğin, ortaöğretim ve ilköğretim öğrencileri ile yapılan araştırmalarda okula bağlılık ve akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde okul iklimi algılarının pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Pehlivan, 2020; Maxwell, vd., 2017). Reynolds ve arkadaşları (2017) da yaptıkları araştırma verilerine dayanarak, okulla özdeşim kurmanın okul iklimi ve başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiğini belirtir. Ebeveyn desteği ve sosyoekonomik etkenlerin yanı sıra başarıda okul ikliminin etkisi oldukça fazladır. Sosyoekonomik şartların akademik başarı üzerindeki etkisine odaklanan Berkowitz ve arkadaşları (2017) 78 makaleden oluşan araştırma sonuçlarını derleyerek, olumlu bir okul ikliminin, düşük sosyoekonomik geçmişin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkilerini azalttığı sonucunu elde etmiştir. Öğrencilerin okula bağlılıkları ve akademik başarıları için okul ikliminin önemli olduğu açıkça görülmektedir.

Öğrencilerin kişisel gelişim yolculuğunu zihinsel, psikolojik ve fizyolojik açılardan ele almak gerekir. Eğitim faaliyetleri öğrenci merkezlidir, öğrencilerin gelişim ve kişilik özelliklerine göre yaratıcı yönlerini geliştirme amacı taşımaktadır. Olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde doğrudan bir etki sağladığı görülmüştür (Gao, vd., 2020). Akademik başarı dışında okul iklimini akran zorbalığı (Kartal ve Bilgin, 2009), okuldaki şiddet algısı (Özdemir, vd., 2010) gibi değişkenler açısından inceleyen çalışmalar okul ikliminin sosyal gelişim açısından değerlendirmek adına önemli veriler sunmaktadır.

Eğitim alanındaki gelişmeler ve yeni değerler, okullardaki yapı ve işleyişin bürokratik ve hiyerarşik sistemden sıyrılarak profesyonel kontrol ile yürütülmesini gerektirmektedir. Bu yeni bakış açısı okuldaki rol, sorumluluk ve ilişki biçiminde temel değişiklikleri zorunlu kılar (Özden, 2005: 52). Olumlu bir okul ikliminin

oluşturulması için okul müdürlerinin öğrenci-öğretmen açısından algılarının belirlenmesi önemlidir. Memduhoğlu ve Şeker'in (2011) okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırma, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda orta düzeyde bürokratik ve hiyerarşik iklimin hakim olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler resmi ve formel işleyiş dışında inisiyatif kullanamadıklarını, buna izin verilmediğini belirtmiş, elde edilen bulgular iletişimin de ast üst ilişkisi üzerinden yürütüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Sarı'nın (2019) 492 öğretmen ile yaptığı araştırmaya göre yöneticilerin algı yönetim biçimleri ve taktikleri okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir, algı yönetimi içeren davranışlar arttıkça kapalı iklim algısının arttığı gözlenmiştir. Çalışma ayrıca okul iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif bir ilişki saptamıştır. Açık iklim özelliklerinin hakim olduğu bir ortamın motivasyonu artırıcı bir özelliğe olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitim sistemindeki bürokratik işleyiş okul müdürlerinin liderlik becerilerine olumsuz bir şekilde yansımakta ve bu da okulun tüm üyeler açısından etkililiğini azaltan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Özen, 2018). Eğitim örgütleri gelişim ve değişime açık, geleceğe odaklı bir anlayış ile hedef, misyon ve vizyonlarına odaklanarak planlamalar yapmalıdır. Özellikle okul müdürlerinin öğretmenlere bakış açılarının önyargı ve politik görüşlerden ayrıştırılması gereklidir. Eğitim ortamlarındaki idari ve kişilerarası ilişkilerin öğretmenlerin ruh sağlığını olumlu anlamda yordayan değişkenlerden biri olduğu bilinmektedir (Pan ve Wu, 2015). Pepper (2002) kendi okul müdürlüğü deneyiminden yola çıkarak otoriter bir liderlik tarzı benimsemenin okul iklimi üzerinde olumsuz etkiler oluşturacağını ve bu etkinin öğrenci ve öğretmenler için moral düşürücü olacağını ifade eder. Okul ortamındaki değişim sürecinde ve iyileştirme çalışmalarında müdürün rolünün liderlik ve yönetimden ziyade liderlik ve vizyona odaklanması gerektiğini deneyimler. Dönüşümcü liderlik adı verilen bu liderlik biçiminde müdürün rolü öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme serüvenlerinin kolaylaştırılması olmalıdır. Pepper'in deneyimi sonucunda öğretmen, öğrenci, personel, ebeveyn ve diğer üyelerin katkılarıyla benimsenen liderlik stilineki değişim, okulun herkes için daha olumlu bir yer olarak algılanmasını sağlamıştır.

Canlı (2016) ise "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi" isimli araştırmasında 627 öğretmen ve 24 okul müdürünün görüşlerine başvurmuştur. Öğretmen ve müdürler olumlu bir okul iklimi oluşmasında okul müdürlerinin

öğretmenlere duyduğu güvenin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okuldaki güvene dayalı demokratik ortamın, öğretmenlerin okula bağlılığı ve güçlü bir iletişim kurmaları için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, öğretmenleri sorunları çözme ve eğitimi planlama aşamalarında daha fazla sorumluluk alma yönünde teşvik ederse performans ve motivasyonlarının artacağı bilinmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001: 314). İnisiyatif alan öğretmen öğrencileri başarılı bir şekilde organize ederek özerk davranışlar sergileyecektir. Okul müdürlerinin emredici veya destekleyici tavırlarının öğretmen özerkliğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür (Altınkurt ve Çolak, 2017). Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) okul ikliminin güven, örgütsel bağlılık ve okul etkililiği üzerindeki etkisini incelediği araştırmasının sonuçlarına göre de okul müdürü ve öğretmenlerin davranışlarının oluşturduğu açık bir iklim, okuldaki güven duygusunu geliştirmektedir. Öğretmenlerin birbirlerini desteklediği, iş birliği yaptığı ve işlerini sevdiği bir okul iklimi, öğretmenlerin okula bağlılığına önemli katkı yapmakta ve okulun öğretmenler tarafından etkili olarak algılanmasını sağlamaktadır. Olumlu bir iklimin oluşturulmasında karar alma ve problem çözme süreçlerinde öğretmenler desteklenmeli, bu becerilerin öğretilmesi için hizmet içi eğitim planlamaları yapılmalıdır (Short ve Rinehart, 1992). Bakkal ve Radmard'ın (2020) çalışma sonuçlarına göre de eğitim alanındaki liderlik, okul iklimini ve öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemektedir. Öğrenci başarısını sağlamada en önemli rolü üstlenen öğretmenlerin yönetici liderlik özellikleri ve iletişim biçiminden etkilendikleri, okul iklimi algılarının bu etki üzerinden oluştuğu görülmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin okul iklimi algılarını, iş motivasyonu (Yılmaz, 2016), öğretmen özerkliği, bireysel yenilikçilik (Çakalçı, 2019), işe yabancılaşma (Ak, 2019), mesleki mutluluk, mesleki doyum (Yurtseven, 2019) gibi değişkenler üzerinden inceleyen araştırmalar mevcuttur. Durmaz (2020) ve Aydoğan'ın (2019) öğretmenlerin okul iklimi ve iyi oluş düzeyini araştırdığı çalışmaların sonuçlarına göre okul iklimi puanları arttıkça öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmelerinde olumlu bir okul ikliminin payı olduğu sonucu elde edilmiştir. Aka'nın (2014) "Okul İklimi ile Öğretmen Öz Yeterliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmasında ise okul ikliminin öğretmen öz yeterlikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 300 lise öğretmeninden elde edilen veriler okul ikliminin algılanma düzeyi ile öz yeterlik algısının pozitif anlamda

bağlantılı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu yaratıcı düşünme eğilimlerinin okul iklimi ile bağlantısını araştıran bir çalışma sonucunda ise olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür (Türkdoğan ve Özgenel, 2021). Destekleyici ve profesyonel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, daha az destekleyici ortamlarda çalışan meslektaşlarına nazaran daha fazla etkili olduğu, etkinliklerini arttırdığı sonucu elde edilmiştir (Kraft ve Papay, 2014; Şenel ve Buluç, 2016). Mevcut çalışmalar sonucunda öğretmenlerin psikolojik açıdan iyi hissetmeleri ve mesleki anlamda yetkin hissederek, görevlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmelerinde okul ikliminin etkin rol oynadığı söylenebilir. Literatürde okul iklimini mesleki benlik saygısı ve pozitif öğretmen özellikleri açısından ele alan bir çalışma bulunmamaktadır.

Okul iklimi ile ilgili çalışmalar nispeten yeni odak noktalarını işaret ettiği için birçok eğitimci kavramın varlığından habersizdir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarının okul iklimi ve önemi ile alakalı içeriklere yer vermesi gerekir. Okul iklimi kavramını, öğelerini ve boyutlarını eğitimcilere tanıtmak için uygulama fırsatlarını da içeren eğitim programları düzenlenmelidir. Eğitim faaliyetlerinin akademik çalışmalar dışında sosyal ve duygusal yönlere hitap etmesi, alanlar arasındaki etkileşimin anlaşılması için özellikle öğretmenlerin farkındalık sahibi olması sağlanmalıdır. Müfredata sosyal, etik ve duygusal öğrenme çıktılarını hedefleyen içerikler eklenmelidir. Okul ikliminin en önemli boyutlarından bir tanesinin sosyal etkileşim olduğu düşünüldüğünde bu düzenleme önemli bir açığı kapatacaktır.

ABD’de eğitim politikacıları etkili, destekleyici ve güvenli okul uygulamaları geliştirmek için olumlu bir okul iklimine dikkat çekmişlerdir (Amerikan Araştırma Enstitüleri, 2016). Akademik başarıyı teşvik etmek ve birbirine güvenen bir okul topluluğu oluşturmak için anket aracı oluşturulmuştur. Anket öğretmen, öğrenci, yönetici ve okul personelinin okul ikliminin göstergelerine dair veri sunacak bu sonuçlar ise okul iyileştirme çalışmalarında yol gösterici olacaktır. Okul iklimini iyileştirmenin yolu mevcut okul iklimi dinamiklerinin ele alınması ve tanımlanması ile mümkün olacaktır. Uluslararası platformlarda yaşanan gelişmeler eğitim sistemi ve sistem mensuplarını dolaylı ya da doğrudan bir şekilde etkisi altına almaktadır. Ulusal Okul İklimi Merkezi (NSCC, 2007) özellikle son yirmi yılda okul iklimi kalite standartlarının çocukların gelişim, öğrenme ve başarısında etken rol oynadığına dikkat

çekmektedir. Merkez, güvenli ve öğrenciyi destekleyici bir okulun olumlu bir sosyal ortam sunduğunu, bunun da akademik başarı eşitsizliklerini azaltmada ve sağlıklı gelişimin arttırılması yönünde teşvik edici olacağını ifade eder. Eğitim uzmanlarının okul iklimi alanında araştırmaları yaygınlaştırarak okul iklimi politikaları oluşturmaları, öğretmen eğitimi dahil toplum katılım ve desteğini alması önemlidir. Bilimsel olarak geliştirilmiş ölçme araçları ile her bir okulun kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeye alınması gerekir. Öğrenci, veli ve okul personeli gibi okul iklimi üyeleri ile okul hayatının temel boyutları güvenlik, kurulan ilişkiler, öğrenme-öğretme unsurlarının etrafıca gözden geçirilmesi elzemdir. Eksik ve zayıf alanların belirlenmesi iyileştirme çalışmalarının yapılabilmesi için zorunlu gözükmektedir.

Türkiye’de ise Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda kamu örgütlerinde performans değerlendirmesine geçilmesi öngörülmüştür. Bu bağlamda diğer kamu örgütlerinde olduğu gibi, Millî Eğitim Bakanlığı’nda da performans değerlendirme sistemine geçmek için gerekli çalışmalar ve pilot uygulamalar yapılmıştır (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011: 153). Fakat bu çalışmaların daha çok öğretmenlerin mesleki yeterlik ve uygulamalarına yönelik olduğu görülmektedir. Oysa ki okul iklimini iyileştirme çalışmaları yöneticiler, personel, öğretmenler, veliler ve tüm çevre topluluk üyelerinin katılımı ile gerçekleştirilebilir. Arslan ve Dilbaz Sayın’ın (2017) 404 öğretmen ve okul yöneticisi ile yaptığı çalışma öğretmen performansını arttırmada okul ikliminin rolünün önemini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları okul ikliminin yönetim ilişkileri boyutu ile öğretmenlerin göstermiş oldukları performansın yüksek düzeyde anlamlı olduğunu göstermiştir. Olumlu bir okul iklimi algısının öğretmen ve yöneticiler üzerindeki pozitif etkisi bütüncül bir iyileştirme planlamasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarının da mesleki yeterlik ve öğretmen performans değerlendirmesinden daha geniş alanı kapsamaması gerekmektedir.

Araştırmalara göre, okulun gelişim ve ilerleme sağlamanın yolu okul kültürünün olumlu anlamda değişmesidir. Bir kurumdaki görevlerin nasıl işlediğine dair derin inançlar o kurumun kültürünü oluşturur. Eğitim kurumlarında sadece eğitim programlarına odaklanmak, okuldaki iklime gerekli önemi vermemek üyelerin potansiyellerini engellemek ya da sınırlamak anlamına gelir (Memduhoğlu ve Şeker, 2011: 8). Kültür gelişim ve değişimi desteklemediği sürece bahanelerin ardına sığınmak kaçınılmazdır. Yeni öğretim ve yönetim stratejilerinin yerleşmesi için liderlerin öğretmen ve personeli risk almaya yönlendirmesi gerekir (Gonder ve Hymes,

1993: 16). Bu sebeple devlet eğitim politikalarının ve program hazırlayıcıların okul iklimi kavramını ve alanda yapılan araştırmaları yakından takip etmesi zorunludur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada pozitif öğretmen özelliklerinin yordanmasında, mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin rolünün belirlenmesi amacıyla “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bir ya da birden fazla değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi hedefler, varsa değişimin derecesini tespit etmeyi amaçlar (Karasar, 2012: 81).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubuna İstanbul ili Bayrampaşa İlçesi Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler dahil edilmiştir. Örneklem pandemi koşulları sebebiyle erişim kolaylığı açısından “kolay ulaşılabilir örnekleme” metoduyla seçilmiştir. Elverişli örnekleme de denilen kolay ulaşılabilir örnekleme ulaşımı hızlı, mevcut, kolay ve öğelerden oluşan verileri elde etme yöntemidir (Baltacı, 2018: 259). Veri toplama araçları “Google Form” uygulaması aracılığı ile katılımcılara iletilmiş olup 310 öğretmene ait örneklem bilgileri aşağıdaki gibidir:

Örneklem Bilgileri

Tablo 3.1: Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler

| Değişken | n | % |
|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 217 | 70.0 |
| Erkek | 93 | 30.0 |

| Değişken | n | % |
|-----------------------------|----------|----------|
| Yaş | | |
| 25-29 | 32 | 10.3 |
| 30-34 | 57 | 18.4 |
| 35-39 | 215 | 69.4 |
| 40 ve üzeri | 6 | 1.9 |
| Medeni Durum | | |
| Evli | 215 | 69.4 |
| Bekâr | 95 | 30.6 |
| Çocuk Sayısı | | |
| Çocuğum yok | 102 | 32.9 |
| 1 çocuk | 84 | 27.1 |
| 2 çocuk | 106 | 34.2 |
| 3 çocuk ve üzeri | 18 | 5.8 |
| Branş | | |
| Türkçe/Edebiyat | 31 | 10.00 |
| Sosyal Bilimler | 22 | 7.1 |
| Matematik | 31 | 10.0 |
| Sınıf | 48 | 15.5 |
| İngilizce | 31 | 10.0 |
| DKAB | 17 | 5.5. |
| Rehberlik | 17 | 5.5. |
| Fen Bilimleri | 49 | 15.8 |
| Beden Eğitimi | 14 | 4.5 |
| Meslek Dersleri | 22 | 7.1 |
| Diğer | 19 | 9.0 |
| Mesleki Kıdem | | |
| 0-4 yıl | 29 | 9.4 |
| 5-9 yıl | 64 | 20.6 |
| 10-14 yıl | 67 | 21.6 |
| 15 yıl ve üzeri | 150 | 48.4 |
| Okul Türü | | |
| Resmi İlkokul | 60 | 19.4 |
| Resmi Ortaokul | 111 | 35.8 |
| Resmi İmam Hatip Ort. | 17 | 5.4 |
| Resmi Anadolu Lisesi | 77 | 24.8 |
| Resmi Mesleki ve Teknik A.L | 29 | 9.4 |
| Resmi İmam Hatip Lisesi | 16 | 5.2 |

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için Pozitif Öğretmen Ölçeği (Eryılmaz ve Bek, 2017), Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (Arıca, 1999), Okul İklimi Ölçeği (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018) ve araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bilgi formunda ankete katılan öğretmenlerin demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Demografik bilgiler; cinsiyet, yaş, medeni durum, varsa/çocuk sayısı, branş türü, mesleki kıdem ve okul türünü içeren sorulardan oluşmaktadır (Ek-1).

3.3.2. Pozitif Öğretmen Ölçeği

Pozitif Öğretmen Ölçeği Eryılmaz ve Bek (2017) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesine fırsat veren bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler, (1= Hiç, 2= Çok Az, 3= Biraz, 4= Çoğunlukla, 5= Çok Fazla) 5'li likert tipinde cevaplamak üzere derecelendirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında 448 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında ilk olarak açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda 20 maddeden oluşan “dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak”, “Konuyu somutlaştırmak”, “Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak”, “Öğrenciyi derse katmak” ve “Derste akış yaşatmak” olmak üzere 5 boyutlu bir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu faktörler toplam varyansın % 63.230'unu açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin uygulandığı gruba uyum sağladığı görülmüştür. Pearson Korelasyonu analizi ile öğretmenlerin olumlu duygular yaşamaları ile pozitif öğretmen özelliklerini sergilemeleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ($r = 0.45$; $p < 0.01$) ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlık yöntemi olan Cronbach Alpha tekniği ile analiz edilmiş ve ölçeğin tamamının güvenirlik değeri 0.89 olarak bulunmuştur. (Ek-2). Bu çalışmada ölçeğin içtutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Ancak (1999) tarafından geliştirilmiş olan ölçek belirli bir meslek dalını seçmiş ve bu alanda eğitim görmüş ya da görmekte olan, o mesleği icra eden 17 yaş üstü bireylere hitap etmektedir. 30 maddeden oluşan ölçekte, maddelerden 14'ünün olumlu, 16'sının ise olumsuz ifadeler içerdiği görülmektedir. 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 26, 28 ve 30. maddeler olumlu, 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27 ve 29. maddeler ise olumsuz anlam içeren maddelerdir. Olumlu Maddeler 5 “Tamamen Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum”, 3 “Kararsızım”, 2 “Katılmıyorum”, 1 “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde puanlanırken, olumsuz maddelerde ise bu durum tam tersi alınarak puanlanmaktadır. Her bir madde için verilen puan toplanır ve toplam puan elde edilir. Ölçek toplam puanı 30-150 arası değişmektedir. Alınan toplam puanın yüksekliği ve bireyin mesleki benlik saygısı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Çalışma 152 kişiye uygulanarak elde edilen madde analizinde ölçek 30 maddeye inmiş, SPSS programında Cronbach α güvenilirlik katsayısı hesaplanarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir (Ek-3). Bu çalışmada ise ölçeğin içtutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Okul İklimi Ölçeği

Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından okul ikliminin öğretmen bakış açısı ile belirlenmesi için “Okul iklimi Ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçek 5’li Likert tipinde 23 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler “Demokratiklik ve okula adanma”, “Liderlik ve etkileşim”, “Başarı etkenleri”, “Samimiyet” “Çatışma” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin belirlenmesi için 264, doğrulayıcı faktör analizi için 242 ve test-tekrar test korelasyonunu belirlemek amacıyla 28 öğretmen ile çalışılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeğin güvenilirliğini analiz etmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde-toplam ve test-tekrar test korelasyonu hesaplanmıştır. Faktör analizi (DFA) sonucunda, ölçek için model-veri uyumunun kabul edilebilir durumda olduğu belirlenmiştir. (Ek-4). Bu çalışmada ölçeğin içtutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Analizi

Veriler analiz işlemine dahil edilmeden önce regresyon analizinin temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu aşamada sırasıyla aşağıda açıklanan adımlar doğrultusunda istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, yeterli örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, uç değerlerin incelenmesi,

İkinci aşamada, dağılımın normalliği, çoklu normallik, doğrusallık, homojenlik ve bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığı incelenmiştir.

Veri setinin normal dağılım varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Bachman (2004), normal dağılımdan söz edilebilmesi için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına ait değerlerin -2 ile +2 arasında yer almasının beklendiğini ifade etmektedir. Araştırma değişkenlerine ait çarpıklık katsayıları (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir (Bkz. Tablo 3.2).

Çok değişkenli normallik varsayımının incelenmesi için ise araştırma değişkenlerinin Mahalonobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Çoklu normalliği anlamlı düzeyde etkileyen değerlerin veri setinde yer almaması çoklu değişkenli normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. Varyansların homojenliği koşulu Levene Testi ile test edilmiştir. Levene Testinden alınan değer $p < .05$ olması varyansların eşit olmadığı; $p > .05$ olması varyansların eşit olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2016).

Regresyon analizinde karşılanması istenen varsayımlardan bir diğeri ise; çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmamasıdır. Tolerans değerinin. 333'ten küçük VIF değerinin ise 3'ten büyük olması çoklu bağlantı problemine işaret etmektedir (Field, 2009). Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ait VIF ve tolerans değerlerinin incelenmesi sonucunda çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı söylenebilmektedir (Bkz. Tablo 3.3).

Tablo 3.2: Değişkenlere Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları

| Değişkenler | N | Çarpıklık | Basıklık |
|------------------------------|-----|-----------|----------|
| Mesleki Benlik Saygısı | 310 | -.79 | .89 |
| Okul İklimi | 310 | -.31 | .74 |
| Pozitif Öğretmen Özellikleri | 310 | .06 | -.18 |

Tablo 3.3: Bağımsız Değişkenlere Ait Çoklu Doğrusallık Analizleri Sonuçları

| Değişkenler | Tolerance | VIF |
|----------------|-----------|------|
| Benlik Saygısı | .79 | 1.25 |
| Okul İklimi | .79 | 1.25 |

Veri setinin normal dağılım kriterlerini karşılamasından ötürü araştırma problemlerini cevaplamada parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. Ancak katılımcıların pozitif öğretmen özellikleri ölçeği puanlarının bazı demografik değişkenlerde varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Bu durumda ise parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis H Testi analizi tercih edilmiştir. Bu durumda post-hoc testi olarak ise Mann Whitney U testi ile analizler yapılmıştır.

Aşağıda araştırma soruları ve tercih edilen istatistiksel test yöntemleri açıklanmaktadır.

1. Pozitif öğretmen özellikleri ile mesleki benlik saygısı ve okul iklimi puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı* incelenmiştir.

2. Mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin öğretmenler tarafından algılanan pozitif öğretmen özelliklerini yordayıp yordamadığı tespit etmek üzere *Hiyerarşik Regresyon Analizi* gerçekleştirilmiştir.
3. Öğretmenler tarafından algılanan pozitif öğretmen özelliklerinin cinsiyete ve medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Bağımsız Grup t testi* analizi uygulanmıştır.
4. Öğretmenler tarafından algılanan pozitif öğretmen özelliklerinin yaşa, çocuk sayısına, branşa, mesleki kıdeme ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis H-testi* ve post hoc testi olarak ise *Mann Whitney U-testi* tercih edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Pozitif Öğretmen Özellikleri, Mesleki Benlik Saygısı, Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistiklerin İncelenmesi

Araştırmada kullanılan, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Okul İklimi ve Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeklerinin bu çalışmadaki güvenilirliği için hesaplanan Croanbach Alfa değerleri, ölçeklere ait ortalama ve Ss bilgileri Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

| | α | Ort. | Ss. |
|------------------------------|----------|-------------|------------|
| Mesleki Benlik Saygısı | .89 | 124.31 | .96 |
| Okul İklimi | .80 | 82.88 | .59 |
| Pozitif Öğretmen Özellikleri | .87 | 85.73 | .51 |

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Croanbach Alfa değeri .89, Okul İklimi Ölçeği .80 ve Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Croanbach Alfa değeri ise .87 olarak hesaplanmıştır. Croanbach Alpha katsayısının kabul edilebilir olması için 0.70 ve üzerinde olması gerekmektedir. Değerin 0.90 ve üzerinde olması çok yüksek düzeyde, 0.80- 0.90 arasında yüksek düzeyde, 0.70-0.80 arasında güvenilir olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2005). Araştırma için hesaplanan güvenilirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.2. Mesleki Benlik Saygısı, Okul İklimi ve Pozitif Öğretmen Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmanın değişkenleri olan mesleki benlik saygısı, okul iklimi ve pozitif öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Momentler Korelasyon Katsayı Sonuçları

| | 1. | 2. | 3. |
|---------------------------------|-------|-------|-------|
| 1. Mesleki Benlik Saygısı | 1 | .45** | .44** |
| 2. Okul İklimi | .45** | 1 | .41** |
| 3. Pozitif Öğretmen Özellikleri | .44** | .41** | 1 |

** p<.01

Tablo 4.2.’de görüldüğü üzere, mesleki benlik saygısı ile okul iklimi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.45$ ($p<.01$), mesleki benlik saygısı ile pozitif öğretmen özellikleri arasındaki korelasyon katsayısı $r=.44$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Okul iklimi ile pozitif öğretmen özellikleri arasındaki korelasyon katsayısı ise $r=.41$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, değişkenler arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilmektedir.

4.3. Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İkliminin Pozitif Öğretmen Özelliklerini Yordayıp Yordamadığının İncelenmesi

Mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin pozitif öğretmen özelliklerini yordayıp yordamadığı hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Mesleki benlik saygısı ve

okul iklimi bağımsız değişkenler olarak pozitif öğretmen özellikleri ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi bulguları tablo 4.3 'da sunulmuştur.

Tablo 4.3: Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İkliminin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Ne Kadarını Açıkladığına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonucu

| Yordayıcı | R | R ² | B | Sd | β | F | p |
|---------------------------------------|-----|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Değişken | | | | | | | |
| Sabit | .44 | .19 | 56.74 | 1/308 | .44** | 74.64 | .00** |
| 1.Aşama Mesleki Benlik Saygısı | | | .23 | | | | |
| 2.Aşama Mesleki Benlik Saygısı | .50 | .25 | 45.10 | 2/307 | .52** | 23.31 | .00** |
| Okul İklimi | | | .17 | | | | |

**p<.01

Tablo 4.3.'de görüldüğü üzere, pozitif öğretmen özellikleri ile anlamlı ilişkisi olan mesleki benlik saygısı birinci aşamada analize dahil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinin ikinci aşamasına ise pozitif öğretmen özellikleri ile anlamlı ilişkisi okul iklimi de mesleki benlik saygısı ile birlikte analize dahil edilmiştir. Birinci aşamada pozitif öğretmen özelliklerinin yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı toplam varyansın % 19'unu açıklamıştır (R= .44, R² = .19 F_(1,308) = 74.64 p<.01). Bu durumda mesleki benlik saygısı β=.44, p<.01 özgün katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. İkinci aşamada ise okul iklimi de analize dahil edilmiştir.

Bu aşamada pozitif öğretmen özelliklerinin yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı ve okul iklimi birlikte toplam varyansın % 25'ini açıklamıştır ($R=.50$, $R^2 = .25$ $F_{(2,307)}=23.21$ $p<.01$). Okul ikliminin $\beta=.52$, $p<.01$ özgün katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan okul iklimi analizin ilk aşamasında açıklanan varyans miktarına %6 katkı getirerek açıklanan toplam varyansı %25'e yükselttiği görülmektedir.

4.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenler tarafından algılanan pozitif öğretmen özelliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t testi ve Kruskal Wallis H-testi analizinden yararlanılmıştır. Bu analizler, gruplar ve kategorilerde yer alan örneklem sayılarının dağılımları göz önüne alınarak uygulanmıştır. Analizler sonucu ulaşılan bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Pozitif Öğretmen Özellikleri Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 4.4: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları

| Yaş | n | % |
|-------------|-----|------|
| 25-29 | 32 | 10.3 |
| 30-34 | 57 | 18.4 |
| 35-39 | 215 | 69.4 |
| 40 ve üzeri | 6 | 1.9 |

Tablo 4.4. incelendiğinde, örneklem grubunda; 25-29 yaş aralığında 32 (%10.3) katılımcı, 30-34 yaş aralığında 57 (%18.4) katılımcı, 35-39 yaş aralığında 215 (%69.4) katılımcı ve 40 ve üzeri yaş aralığında ise 6 (%1.9) katılımcı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Yaşa Göre Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi

| Yaş | n | Sıra Ortalaması | sd | χ^2 | p |
|-------------|-----|-----------------|----|----------|-----|
| 25-29 | 32 | 200.33 | 2 | 11.26 | .00 |
| 30-34 | 57 | 138.46 | | | |
| 35-39 | 215 | 149.10 | | | |
| 40 ve üzeri | 6 | 135.76 | | | |

Tablo 4.5 'de görüldüğü üzere, pozitif öğretmen özellikleri katılımcıların yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11.26$; $sd=2$). Bu durumda grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu gruplar arası farklılaşma tespit edilen bulgular tablo 4.6 ve tablo 4.7'da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Yaşa Göre Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Yaş | N | S.T. | S.O. | U | z | p |
|-------|-----|--------|----------|----------|-------|-----|
| 25-29 | 32 | 159.77 | 5112.50 | 2295.500 | -3.03 | .00 |
| 35-39 | 215 | 118.68 | 25515.50 | | | |

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere, pozitif öğretmen özellikleri ölçeği puan ortalamaları açısından 25 ile 29 yaş arasında bulunan öğretmenler ile 35-39 yaş grubu katılımcılar arasında istatistiksel olarak $p<.01$ düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır ($U=2295.500$, $p<.01$). Bu farklılık, 25 ile 29 yaş arasında bulunan öğretmenler lehine bulunmuştur.

Tablo 4.7: Yaşa Göre Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Yaş | N | S.T. | S.O. | U | z | p |
|-------|----|-------|---------|---------|-------|-----|
| 25-29 | 32 | 57.06 | 1826.00 | 526.000 | -3.30 | .00 |
| 30-34 | 57 | 30.23 | 2179.00 | | | |

Bir diğer gruplar arasındaki fark analizlerine bakıldığında, Tablo 4.7’ de de görülebileceği üzere, 25-29 yaş ile 30-34 yaş grubundaki katılımcılar arasında istatistiksel olarak $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır ($U=526.000$, $p < .01$). Bu farklılıklar, 25 ile 29 yaş arasında bulunan öğretmenler lehine oluşmuştur.

4.4.2. Pozitif Öğretmen Özellikleri Cinsiyete Göre Farklaşmakta Mıdır?

Tablo 4.8: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

| Cinsiyet | n | % |
|----------|-----|------|
| Kadın | 217 | 70.0 |
| Erkek | 93 | 30.0 |

Tablo 4.8 ‘de görüldüğü üzere araştırma grubu; 217 kadın (%70) 93 erkek (%30) olmak üzere toplam 310 katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo 4.9: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Cinsiyete Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Grup t Testi ile İncelenmesi

| Değişken | Cinsiyet | N | X | S | sd | t | p |
|------------------------------|----------|-----|-------|------|-----|------|-----|
| Pozitif Öğretmen Özellikleri | Kadın | 217 | 86.27 | 8.86 | 308 | 1.57 | .11 |
| | Erkek | 93 | 84.48 | 9.52 | | | |

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcıların pozitif öğretmen özellikleri ($t=1.57$, $p>.05$) puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.4.3. Pozitif Öğretmen Özellikleri Medeni Duruma Göre Farklaşmakta Mıdır?

Tablo 4.10: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımları

| Medeni Durum | n | % |
|--------------|-----|------|
| Evli | 215 | 69.4 |
| Bekâr | 95 | 30.6 |

Tablo 4.10 'da görüldüğü üzere araştırma grubunun 215 (%69.4)'i evli 95 (%30.6)'i ise bekâr katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo 4.11: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Medeni Duruma Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Grup t Testi ile İncelenmesi

| Değişken | Medeni Durum | N | X | S | sd | t | p |
|------------------------------|--------------|-----|-------|------|-----|-----|-----|
| Pozitif Öğretmen Özellikleri | Evli | 215 | 86.39 | 9.89 | | | |
| | Bekâr | 95 | 85.44 | 8.72 | 308 | .84 | .39 |

Tablo 4.11 incelendiğinde katılımcıların pozitif öğretmen özellikleri ($t=.84$, $p>.05$) puan ortalamalarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.4.4. Pozitif Öğretmen Özellikleri Çocuk Sayısına Göre Farklaşmakta Mıdır?

Tablo 4.12: Katılımcıların Çocuk Sayısına Göre Dağılımları

| Çocuk Sayısı | n | % |
|------------------|-----|------|
| Çocuğum yok | 102 | 32.9 |
| 1 çocuk | 84 | 27.1 |
| 2 çocuk | 106 | 34.2 |
| 3 çocuk ve üzeri | 18 | 5.8 |

Tablo 4.12 incelendiğinde, katılımcıların 102 (%32.9)'si çocuk sahibi değildir, 84 (%27.1)'ü tek çocuk, 106 (%34.2)'si 2 çocuk ve 18 (%5.8)'i ise 3 ve üzeri sayıda çocuk sahibidir.

Tablo 4.13: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi

| Çocuk Sayısı | n | Sıra Ortalaması | sd | x^2 | p |
|------------------|-----|-----------------|----|-------|-----|
| Çocuğum yok | 102 | 158.74 | 3 | 2.0 | .57 |
| 1 çocuk | 84 | 163.24 | | | |
| 2 çocuk | 106 | 149.35 | | | |
| 3 çocuk ve üzeri | 18 | 137.25 | | | |

Tablo 4.13 'de görüldüğü üzere, pozitif öğretmen özelliklerinin katılımcıların sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2.0$; $sd=3$, $p>.05$).

4.4.5. Pozitif Öğretmen Özellikleri Branşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 4.14: Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları

| Branş | n | % |
|-----------------|----|-------|
| Türkçe/Edebiyat | 31 | 10.00 |
| Sosyal Bilimler | 22 | 7.1 |
| Matematik | 31 | 10.0 |
| Sınıf | 48 | 15.5 |
| İngilizce | 31 | 10.0 |
| DKAB | 17 | 5.5. |
| Rehberlik | 17 | 5.5. |
| Fen Bilimleri | 49 | 15.8 |
| Beden Eğitimi | 14 | 4.5 |
| Meslek Dersleri | 22 | 7.1 |
| Diğer | 19 | 9.0 |

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, örneklem grubunun branşları; 31 (%10.0)’i Türkçe/edebiyat, 22 (%7.1)’si sosyal bilimler, 31 (%10.0)’i matematik, 48 (%15.5) ‘i sınıf, 31 (%10.0) ‘inin İngilizce, 17 (% 5.5) ‘sinin din kültürü ve ahlak bilgisi , 17 (% 5.5) ‘sinin rehberlik, 49 (% 15.8) ‘unun fen bilimleri, 14 (% 4.5) ‘ünün beden eğitimi ve 22 (% 7.1) ‘sinin meslek dersleri iken 19 (%9.0) ‘unun da diğer branşlardır.

Tablo 4.15: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Branşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi

| Branş | n | Sıra Ortalaması | sd | x^2 | p |
|-----------------|----|-----------------|----|-------|-----|
| Türkçe/Edebiyat | 31 | 161.98 | 12 | 35.38 | .52 |
| Sosyal Bilimler | 22 | 125.32 | | | |
| Matematik | 31 | 119.77 | | | |
| Sınıf | 48 | 187.04 | | | |
| İngilizce | 31 | 136.92 | | | |
| DKAB | 17 | 144.79 | | | |
| Rehberlik | 17 | 161.21 | | | |
| Fen Bilimleri | 49 | 149.82 | | | |
| Beden Eğitimi | 14 | 90.46 | | | |
| Meslek Dersleri | 22 | 177.84 | | | |
| Diğer | 19 | 218.26 | | | |

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere, pozitif öğretmen özellikleri katılımcıların branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=35.38$; $sd=12$, $p>.05$).

4.4.6. Pozitif Öğretmen Özellikleri Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 4.16: Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

| Mesleki Kıdem | n | % |
|-----------------|-----|------|
| 0-4 yıl | 29 | 9.4 |
| 5-9 yıl | 64 | 20.6 |
| 10-14 yıl | 67 | 21.6 |
| 15 yıl ve üzeri | 150 | 48.4 |

Tablo 4.16’de görüldüğü üzere katılımcıların 29 (%9.4)’u 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip, 64 (%20.6) ‘ü 5-9 yıl, 67 (%21.6) ‘si 10-14 yıl ve 150 (%48.4) ‘si 15 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 4.17: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi

| Mesleki Kıdem | n | Sıra Ortalaması | sd | x^2 | p |
|-----------------|-----|-----------------|----|-------|-----|
| 0-4 yıl | 29 | 213.43 | 3 | 14.29 | .00 |
| 5-9 yıl | 64 | 140.73 | | | |
| 10-14 yıl | 67 | 149.10 | | | |
| 15 yıl ve üzeri | 150 | 153.46 | | | |

Tablo 4.17 ‘da görüldüğü üzere, pozitif öğretmen özellikleri katılımcıların mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=14.29$; $sd=3$). Bu durumda grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi analizleri yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilen ikili kombinasyonlara ilişkin analiz bulgusu tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18: Mesleki Kıdeme Göre Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Kıdem Yılı | N | S.T. | S.O. | U | z | p |
|------------|----|-------|---------|---------|-------|-----|
| 0-4 yıl | 29 | 62.84 | 1822.50 | 555.500 | -3.23 | .00 |
| 10-14 yıl | 67 | 42.29 | 2883.50 | | | |

Tablo 4.18'den anlaşılacağı üzere, gruplar arasında farklılıklar 0-4 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcılar ile 10-14 yıl kıdeme sahip olan grup arasında istatistiksel olarak $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır ($U=555.500$, $p < .01$). Ortalamalara bakıldığında bu farklılık, 0-4 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan grubu lehine geliştiği görülmektedir.

4.4.7. Pozitif Öğretmen Özellikleri Okul Türüne Göre Farklaşmakta Mıdır?

Tablo 4.19: Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları

| Okul Türü | n | % |
|------------------------------|-----|------|
| Resmi İlkokul | 60 | 19.4 |
| Resmi Ortaokul | 111 | 35.8 |
| Resmi İmam Hatip Ort. | 17 | 5.4 |
| Resmi Anadolu Lisesi | 77 | 24.8 |
| Resmi Mesleki ve Teknik A.L. | 29 | 9.4 |
| Resmi İmam Hatip Lisesi | 16 | 5.2 |

Tablo 4.19'de görüldüğü üzere katılımcılar resmi okullarda görev yapmaktadır. Görev yaptıkları okul türlerine göre katılımcıların dağılımları incelendiğinde ise ilkokulda görev yapan 60 (%19.4) katılımcı, ortaokulda 111 (%35.8), imam hatip ortaokulunda 17 (%5.4), Anadolu lisesinde 77 (%24.8), mesleki ve teknik anadolu Lisesinde 29 (%9.4) ve imam hatip lisesinde 16 (%5.2) katılımcı görev yapmaktadır.

Tablo 4.20: Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Okul Türüne Göre Farklaşım Farklaşmadığına İlişkin Verilerin Kruskal Wallis-H Testi ile İncelenmesi

| Okul Türü | n | Sıra Ortalaması | sd | χ^2 | p |
|------------------------------|-----|-----------------|----|----------|-----|
| Resmi İlkokul | 60 | 181.13 | 5 | 14.04 | .01 |
| Resmi Ortaokul | 111 | 142.73 | | | |
| Resmi İmam Hatip Ort. | 17 | 170.65 | | | |
| Resmi Anadolu Lisesi | 77 | 137.22 | | | |
| Resmi Mesleki ve Teknik A.L. | 29 | 173.40 | | | |
| Resmi İmam Hatip Lisesi | 16 | 187.38 | | | |

Tablo 4.20 'da görüldüğü üzere, pozitif öğretmen özellikleri katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=14.04$; $sd=5$, $p<.01$). Bu durumda grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi analizleri yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilen ikili kombinasyonlara ilişkin analiz bulgusu tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21: Okul Türüne Göre Pozitif Öğretmen Özellikleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Okul Türü | N | S.T. | S.O. | U | z | p |
|------------|----|-------|---------|----------|-------|-----|
| İlkokul | 60 | 79.85 | 4791.00 | 1659.000 | -2.82 | .00 |
| Anadolu L. | 77 | 60.55 | 4662.00 | | | |

Tablo 4.21'te görüldüğü üzere, ilkokulda görev yapan katılımcılar ile Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler arasında farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılık ilkokulda görev yapan katılımcı grubu lehine istatistiksel olarak $p<.01$ düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır ($U=1659.000$, $p<.01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada pozitif öğretmen özellikleri, mesleki benlik saygısı ve okul iklimi açısından incelenmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular çalışmanın amaçları doğrultusunda yorumlanacak ve sonuçlar tartışılacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Pozitif Öğretmen Özellikleri ile Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İklimi Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Araştırmada pozitif öğretmen özellikleri ile mesleki benlik saygısı ve okul iklimi değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş, değişkenler arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Mesleki benlik saygısı ve okul iklimini farklı unsurlar üzerinden açıklayan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu iki değişkeni pozitif öğretmen özellikleri açısından ele alan araştırma bulunmamaktadır. Alan yazında bahsi geçen kavramlar arasındaki ilişkiyi öğretmenler açısından konu alan çalışmanın bulunmaması, bu çalışmayı özgün hale getirmekle birlikte öte yandan elde edilen bulguları farklı çalışmalarla tartışıp, yorumlamayı güçleştirmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisini ele alan çalışmaların çoğunlukla kişiliğe odaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini severek gerçekleştirmesinde sahip oldukları kişilik yapısının rolü büyüktür (Dodge, 1943: 337). Eryılmaz (2014) sevilen öğretmenlerin öğrenciler tarafından dışa dönük, uyumlu, duygusal açıdan istikrarlı ve sorumluluk sahibi olmak gibi kişisel özelliklerle tanımlandığını ifade eder. Hills ve Argyle (2001) yaptıkları çalışma sonucunda dışa dönük kişilik özelliğini mutluluk ile ilişkilendirir. Pozitif öğretmen için de tanımlanan bu özellik öğrenci başta olmak üzere okul ikliminin diğer üyeleri ile kurulan ilişkinin niteliğini belirlemektedir. Yapılan bu araştırmada da dışa dönük olmak olumlu öğretmen özelliği olarak ele alınmıştır. Arnon ve Reichel'in (2007) ideal öğretmen özelliklerini belirlemeyi hedeflediği araştırmasına göre katılımcılar öğretmenlerin kişisel özellikleri kadar öğretim becerilerini de dikkate almaktadır. İdeal öğretmen gibi pozitif öğretmenin de kişisel özellikleri ve öğretim alanındaki yetkinliği ön plana çıkmaktadır. Konuyu

somutlaştırmak, öğrenciyi derse katmak ve derste akış oluşturmak gibi olumlu öğretmenin eğitim yaklaşımını yansıtan özellikler çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Pozitif öğretmen özellikleri pozitif psikoloji referansı ile oluşturulan bir değişkendir. Bu yaklaşımda öznel anlamda memnuniyet, inanç ve mutluluk kavramları öne çıkarılır ve olumlu kişilik özelliklerine dikkat çekilir. Mesleki benlik saygısı değişkenine ait görüşleri temellendiren Super'e göre ise, meslek seçiminin merkezinde kişinin benliği yer almaktadır. Kişi, benliği aracılığıyla hoşnut bir biçimde mesleğini sever ve saygı duyar. Carmel (1997: 591) mesleki benlik saygısını bir bireyin mesleki yeterlik ve performansını değerlendirmesi ve bu konuda olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesi olarak ifade eder. Pozitif öğretmen özellikleri ve mesleki benlik saygısı arasındaki anlamlı ilişki, öğretmenlerin mesleklerinden memnuniyet duydukları şeklinde yorumlanabilir. Işık'ın 2006 yılında yaptığı çalışmasının sonucu benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki anlamlı ilişkiyi yansıtır, mesleğini severek seçen adaylarda ise bu bağlantı oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenliği kendi kişisel özellikleri ve benliğine uyumlu bulan kişilerin mesleki benlik saygısına sahip oldukları görülmektedir. Pozitif öğretmen özellikleri ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin anlamlı olmasının sebebi, kişilik özellikleri ve benlik ile uyumlu bir mesleğin mutluluk aracı olarak kabul görmesinden kaynaklanabilir. Mesleği kabul etme ve değer verme gibi faktörlerin öğretmenlerin olumlu özelliklerini açığa çıkardığı söylenebilir. Arıcağ'ın (1999) mesleki benlik saygısının gelişimine yönelik hazırladığı ve uyguladığı eğitim programı grupla psikolojik danışma oturumları aracılığıyla sınanmıştır. Bulgular, söz konusu danışma sürecinin benlik ve mesleki benlik saygıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Söz konusu çalışma mesleki benlik saygısının yaşam süresinde değişime açık olduğuna işaret etmektedir. Pozitif psikoloji bağlamında tanımlanan pozitif öğretmen özellikleri de belirli şartlardan etkilenen iyileştirme ve değişime açık bir öznel durumdur. Her iki değişkenin de belirli şartlara göre zamanla evrilmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Araştırma verilerine göre ortaya konulan pozitif yönde anlamlı ilişki bu etkileşimi kanıtlar niteliktedir. İki değişken arasındaki anlamlı ilişki öğretmenlerin kendi kişisel değerlendirmelerini yaptıklarını, mesleklerine saygı duyduklarını ve bunu eğitim ortamına yansıttıklarını göstermektedir.

Seligman (2002: 2-3) toplum düzeyinde ele alınabilecek sorumluluk, ılımlı olmak, hoşgörü ve iş ahlakı gibi nitelikleri pozitif psikoloji alanında değerlendirmektedir. Pozitif öğretmen özellikleri ve okul iklimi arasındaki orta düzeydeki pozitif ilişki, öğretmenlerin sınıf ortamındaki olumlu niteliklerini okul ortamına yansıttığını göstermektedir. İş arkadaşları ve yöneticilerle oluşturulan çatışmadan uzak samimi ortam, öğrenci ile pozitif ilişki kuran ve dışa dönük kişilik özellikleri sergileyen öğretmenlerin kişilerarası iletişime önem verdiklerini göstermektedir. Baloğlu ve arkadaşlarının (2006) öğretmenler ile yaptıkları çalışma, “öğretmenlerin mesleki saygınlık düzeyleri arttıkça iş doyum düzeylerinin düştüğü” yönünde bulgu vermiştir. Salt mesleki benlik saygısının yaşam standartlarını açıklamada yeterli olmadığını ortaya çıkaran araştırmaya göre öğretmenlerin buldukları ortam ve etkileşimin dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Olumlu okul ikliminin huzurlu bir ortam sunarak öğretmende mesleğe saygı ve pozitif öğretmen özellikleri gibi faktörleri açığa çıkardığı söylenebilir. Luthans da (2004) çalışmasında belirli bir kurumda görev alan kişilerin güven, öz yeterlik, iyimserlik ve umut gibi özelliklerine işaret eden psikolojik sermaye yeterliklerinin yüksek olmasının örgütteki verimlilik ve motivasyonu arttırdığını ifade etmektedir. Yine Yazkan ve Ordu (2021) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin psikolojik sermayesi ile örgütsel özdeşleşme algılarının ilişkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumla bağ kurması ve ait hissetmesi anlamına gelen özdeşleşme, okul ikliminin değişkeni olan adanmışlık ile örtüşmektedir.

Dodge (1943) başarılı öğretmenlerin kendilerini sosyal ilişkilerde rahat, daha az korku ve endişelenmeye açık, görüşlere duyarlı, sorumluluk almaktan çekinmeyen kişiler olarak değerlendirdiğini ifade eder. Pozitif öğretmen özelliklerine sahip öğretmenlerin de kişilerarası etkileşimdeki rolleri sebebiyle hem sınıf hem okul ortamında başarı sağladıkları söylenebilir. Ayrıca iletişimin ön planda olduğu öğretmenlik mesleğini seçerken mesleki anlamda kendilerine uygun bir alan seçtiklerini söylenebilir. Mesleğin işlevselliğine ve değerine inanan öğretmenlerin, okul ikliminin olumlu bir atmosfere sahip olmasında sorumluluk alma ve farklı fikirlere açık olmak gibi özellikleri ön plana çıkardıkları görülmektedir.

5.1.2. Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İkliminin Pozitif Öğretmen Özelliklerini Anlamli Bir Şekilde Yordayıp Yordamadığına Dair Değerlendirme

Araştırma sonucuna göre pozitif ğretmen özelliklerinin yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı ve okul iklimi birlikte toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır. Pozitif psikoloji özerklik, ilişkili olma ve yeterlik gibi temel psikolojik özellikleri tanımlarken motivasyon kavramından yararlanır (Deci, Olafsen ve Ryan, 2017: 19). z-belirleme kuramı çerçevesinde ele alınan motivasyon yaklaşımında evre, ihtiyaçlar ve motivasyon i içedir. evresi aracılığı ile ihtiyaçlarını doyran kişinin kendi davranışları üzerinde etkili olacağı ve dolayısı ile mutlu olacağı ifade edilir. Araştırma sonucunda pozitif ğretmen özelliklerini yordayan mesleki benlik saygısı içsel motivasyon unsuru olarak değerlendirilebilir. Mesleki benlik saygısının olumlu ğretmen özelliklerini açıklaması öğretmenlerin bağımsız bir biçimde mesleklerini tercih edip bu konuda yeterlik hissettiklerine işaret eder. Öğretmenlerin mesleklerine ait beklentilerini sahada aktif bir Şekilde uyguladıkları sonucuna ulaşılabilir. Tüm bu i motivasyon unsurları mutluluğu getirmekte, dolayısıyla pozitif ğretmen niteliklerini uygulanabilir kılmaktadır.

Pozitif psikoloji kişinin öznel deneyimlerini içeren faaliyetlerde sıklıkla akış kavramını kullanır. İçsel olarak kendini motive eden kişilerin aktivitelerini anlama arzusunda akış, yaşanan deneyim durumunu tanımlar (Schmidt, 2010: 605). "An" ın yoğun bir biçimde deneyimlendiği süreçte fiziksel ve ruhsal engeller dikkate alınmaksızın odaklanma gerçekleşir (Bulut, 2020: 7). Kişi akış sayesinde yaptığı işe tam bir özümleme ile yaklaşır, akış ile karakterize olur, bu durum yönetilebilir zorlukların açılmasına aracılık eder (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002: 89-90). Öğretmenlik mesleğinin de mesleği kabul, mesleğin işlevselliğine inanç duyma gibi birtakım değerleri vardır (Arıcak, 1999: 127-128). Bu değerlere karşı geliştirilen tutum anlamına gelen mesleki benlik saygısı ğretmen için akış deneyimi fırsatları sunar. Söz konusu deneyimlerin de pozitif ğretmen özelliklerinin açığa çıkmasında aracı rol oynadığı görülmektedir.

Öznel iyi oluş ve mutluluğu etkileyen faktörlerden bir tanesi de amaçlardır. Bireysel isteklerin hayata geçirilmesi hedefi ile çaba sarf edenlerin, diğerlerine göre öznel anlamda daha iyi bir düzeyde oldukları bilinmektedir (Emmons, 1999). Mesleğine saygı duyan öğretmenlerin benlikleri ile uyumlu bir meslek seçerek yaşamlarında

anlam oluşturdıkları sonucuna ulaşılabilir. Kendini gerçekleştirme yolunda kişinin sahip olduğu benliği ve kendisini tanıma gibi evrelerden geçerek potansiyelini keşfetmesi beklenir (Tekke, 2019: 1708). Er'in (2017) çalışmasının sonuçlarına göre mesleki benlik saygısı yaşam doyumuna etki eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Er, bireylerin yaşam doyumunu düzeyindeki yükselişi gerek özel gerek de iş hayatındaki beklentiler ile kendi beklentileri arasındaki uyumun bir sonucu olarak yorumlar. Hayata dair amaç edinme ve meslek aracılığı ile sonuca ulaşmanın kişiyi her anlamda doyuma ulaştırdığı görülmektedir.

Temel psikolojik gereksinimlerini meslekleri aracılığı ile karşılayan öğretmenlerin ilişki içerisinde olma ihtiyacını okul ikliminin üyeleri ile başarılı bir biçimde karşıladığı söylenebilir. Pozitif psikoloji insanı öznel alanda olduğu kadar grup düzeyinde de ele alır ve toplumla kurulan ilişkinin niteliğine odaklanır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 5). Okul ikliminin pozitif öğretmen özelliklerini yordaması öğretmenlerin kişisel niteliklerini sosyal düzlemde sağlıklı bir biçimde ortaya koyduklarını göstermektedir. Çevrenin uzlaşma, aidiyet hissetme, fikir alışverişi ve sosyalleşme gibi bireysel özellikleri destekleyici niteliklere sahip olması olumlu öğretmen özelliklerini açığa çıkarmaktadır. Chirkov ve arkadaşları (2003: 97) da temel ihtiyaçların sosyal bağlar aracılığı ile desteklenmesinin iyi oluşu arttırdığını ifade eder. Eğitim ortamlarındaki idari ve kişilerarası ilişkilerin öğretmenlerin ruh sağlığını olumlu anlamda yordayan değişkenlerden olduğu bilinmektedir (Pan ve Wu, 2015). Yönetici mobingi, nöbet tutma, ders programı dağılımındaki düzensizlik, veli ile yaşanan iletişim problemleri, öğrenci disiplin problemleri ve diğer iş yüklerinden kaynaklı çatışma ve düzensizliğin hüküm sürdüğü bir okul ortamında öğretmenin iç motivasyonuna rağmen olumlu özelliklerini hayata geçirmesi oldukça zordur. Destekleyici ve profesyonel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda daha çok geliştirdikleri bilinmektedir (Papay ve Kraft, 2014). Karademir ve Ören'e (2020: 227) göre de okul ikliminin güven duygusu, iş motivasyonu, iş doyumunu ve verimlilik açısından öğretmenlere katkısı bulunmaktadır. Sağlıklı bir iletişim içerisinde olma ve destekleyici sosyal ortam olumlu öğretmen özelliklerine pozitif yönde etki etmektedir.

Mesleklerin bireysel olduğu kadar sosyolojik boyutları da vardır. Kişiler arası ilişkiler, alt kültürler, grup dinamikleri ve ortam mesleklerin sosyokültürel bağlamına işaret eder (Rothman, 1987: 2). Mesleki benlik saygısı öğretmenlik mesleğinin bireysel

boyutunu oluştururken okul iklimi sosyal ortamın niteliği hakkında fikir verir. Tüm bu unsurlar arasında denge oluşturulması ise öğretmenin olumlu özellikleri eğitim ortamına taşmasını sağlar. Araştırmada bireysel ve sosyolojik unsurlar olarak mesleki benlik saygısı ve okul ikliminin pozitif ğretmen özelliklerini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Pozitif ğretmen zelliklerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Literatürde pozitif ğretmen özelliklerini demografik değişkenler açısından ele alan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın bulguları ile çelişen ya da paralellik gösteren çalışmaların yokluğu sebebiyle ilgili değişkene ait sonuçlar mevcut okumalar üzerine yorumlanacaktır.

Pozitif ğretmen özelliklerinin katılımcıların yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre 25 ile 29 yaş arasında bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Genç yaştaki öğretmenlerin pozitif özelliklerinin diğer yaş gruplarına göre yüksek çıkması, yeni atanmış ya da görev almış olmanın verdiği enerji ve heyecan ile açıklanabilir. Eğitim fakültesinden yakın zamanda mezun olan genç öğretmenlerin teorideki bilgilerini pratiğe aktarmada zen gösterecekleri düşünülebilir. Pozitif ğretmenlerin kişisel özelliklerinden olan dışa dönük olma ve ğrenci ile pozitif ilişki kurma becerisi genç öğretmenlerin jenerasyon olarak öğrenciye daha yakın olmalarından kaynaklanabilir. Öğrencilerin dinamizmine ayak uydurabilen genç öğretmenler yeni bilgiye açık olma ve deneyim kazanma fırsatlarına odaklanabilir. Buna göre öğrenciyi derse katmak, konuyu somutlaştırarak anlatmak gibi özellikler güncel eğitim metotları ile aktarılabilir. Ayrıca yeni deneyimlerin kendi becerilerini ortaya koyma sürecinde yeri geldiğinde zorlayıcı olması pozitif psikolojinin akışta olma kavramı ile açıklanabilir.

Cinsiyete göre pozitif ğretmen özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde 217 kadın (%70) 93 erkek (%93) olmak üzere toplam 310 katılımcıdan oluşan araştırma grubunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Eryılmaz ve Bek (2018) pozitif ğretmen özelliklerini

bireysel farklılık olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle ölçek geliştirme sırasında da çalışma grubunun cinsiyet farklılıklarına dikkat edilmemiştir.

Medeni duruma göre bulgular incelendiğinde de 215 (%69.4)'i evli 95 (%30.6)'i ise bekâr olan katılımcıların medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Evli olan öğretmenlerin ev ve iş yükünün fazla olması sebebi ile okuldaki olumlu tutumunu koruyamayacağı düşünülebilir, fakat sonuçlara göre katılımcıların günlük yaşamdaki sorumluluklarını dengeli bir biçimde sürdürdükleri görülmektedir. Mesleğe verilen değer ve mesleki saygı öğretmenlerin eğitim ortamında gerekli hassasiyeti gösterdiklerine işaret etmektedir.

Çocuk sahibi olma değişkenine göre bakıldığında, katılımcıların 102 (%32.9)'sinin çocuk sahibi olmadığı; çocuk sahibi olanlardan 84(%27.1)'ünün tek çocuk, 106 (%34.2)'sının 2 çocuk ve 18 (%5.8)'inin ise 3 ve üzeri sayıda çocuğu olduğu görülmektedir. Pozitif öğretmen özelliklerinin katılımcıların sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çocuğu olmayan öğretmenlerin özel yaşamdaki sorumluluklarının az olacağı ön görüsünden yola çıkılarak öğretmenlik becerilerine daha çok odaklanacağı düşünülebilir. Yine çocuk sayısı fazla olan öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini yerine getirirken tükenmişlik yaşayacağı beklenebilir. Fakat çocuk sayısının pozitif öğretmen özellikleri açısından farklılık göstermemesi öğretmenlerin özel hayattaki yoğunlukları ile iş yükünün birbirini etkilemesine izin vermediklerini düşündürmektedir. Bu öğretmenlerin özel yaşamlarında da pozitif yönlerinin ağır bastığı, bakım verme, sorumluluklarını yerine getirme ve zaman ayırma gibi etkinliklerde doğru planlama yaptıklarını göstermektedir. İş yaşamında olduğu gibi günlük yaşamda da öznel iyi oluşu elde ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca çocukları olan öğretmenlerin kendi çocuklarının gelişim dönemleri ve ihtiyaçlarını gözeterek öğrencilerine karşı hassasiyet ve özen gösterdikleri söylenebilir. Gözlem yetenekleri sayesinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve görevlerini aksatmama yönünde ekstra bir çaba içerisinde oldukları da düşünülebilir.

Pozitif öğretmen özelliklerinin katılımcıların *branşlarına* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda da grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Müfredat yoğunluğu, öğrencinin yaklaşımı ya da farklı ön yargılar sebebiyle derslere bakış açısı

değişebilmektedir. Beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar gibi dersler çocukların ilgi ve yeteneklerine hitap edebildiği ve aktif katılım içerdiği için ilgi çekici görülebilir. Matematik, fen, Türkçe gibi dersler ise bilgi içerikli olduğundan, mental olarak odaklanma ve sistemli çalışma gerektirmektedir. Öğrenme hızındaki farklılıklar ve bireysel yeterlikler de öğrenciler arasında dersi sevip sevmeme durumu oluşturabilir. Öğrencinin motivasyon düşüklüğü, öğrenmeye dair kendisine güven duymaması, velinin ve okulun akademik beklentisi gibi zorlayıcı şartlara rağmen temel ders öğretmenlerinin olumlu özelliklerini eğitim ortamına yansıtması dikkate değerdir. Tüm branş öğretmenlerinin söz konusu şartları tolere ederek öğrenciye rehberlik ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde, katılımcıların 29 (%9.4)'unun 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip, 64 (%20.6) 'ünün 5-9 yıl, 67 (%21.6) 'sinin 10-14 yıl ve 150 (%48.4) 'sinin 15 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Pozitif öğretmen özelliklerinin katılımcıların mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık, 0-4 yıllık mesleki kıdemi olanlar ile 10-14 yıllık kıdemi olanlar arasında ortaya çıkmış olup; 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı grubu lehine oluşmuştur. Araştırmanın yaş değişkenine göre pozitif özellikleri ön plana çıkan 25-29 yaş arasındaki öğretmenlerin kıdem yılı 0-4 yıl arasına denk gelmektedir. Mesleğin ilk yıllarındaki bu özelliklerin yüksek olma sebebi öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda seçtikleri, memnuniyet duydukları bir işi yaptıklarını göstermektedir. İlk öğretmenlik deneyiminde bulunan öğretmenlerin idealist yönleri karşılaştıkları problemlere karşı daha dirençli olmalarını sağlamış görünmektedir. Yine enerjik ve dışa dönük yapılarından dolayı öğrenci ve meslektaşlar ile iletişim kurmada zorluk çekmedikleri söylenebilir. Mesleki kıdem arttıkça yaşanabilecek tükenmişlik ve iş doyumunun azlığı pozitif öğretmen özelliklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Yine eğitim faaliyetlerinin rutine bağlanması ve yeniliklere açık olmama gibi yaş ile ilintili unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim materyal ve yöntemlerinde değişikliğe gitmemek gibi alışkanlıklar kıdemi artan öğretmenleri beceri geliştirmelerini engelleyebilir.

Görev yaptıkları *okul türlerine* göre katılımcıların dağılımları incelendiğinde ise ilkokulda görev yapan 60 (%19.4), ortaokulda 111 (%35.8), imam hatip ortaokulunda

17 (%5.4), Anadolu lisesinde 77 (%24.8), mesleki ve teknik anadolu lisesinde 29 (%9.4) ve imam hatip lisesinde 16 (%5.2) katılımcı görev yapmaktadır. Elde edilen bulgular, pozitif öğretmen özelliklerinin okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaştığına işaret etmektedir. Gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında, ilkokulda görev yapan katılımcılar ile Anadolu lisesinde görev yapan grup arasında ve ilkokulda görev yapan grubun lehine oluşmuştur. Turhan, Demirli ve Nazik' in (2012) ilkokulda görev alan sınıf öğretmenlerinin katılımı ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleği sevme ve gayret gösterme gibi niteliklere sahip oldukları görülmüş, mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenler genellikle birinci sınıftan aldıkları öğrencileri mezun edene kadar aynı okulda kalmaktadır. Aşına oldukları öğrenci profili ile uzun yıllar çalışma fırsatı buldukları için yakın ilişkiler kurulmaktadır. Öğrenciyi derse katmak, pozitif ilişki kurmak gibi pozitif öğretmen özelliklerinin diğer okul türlerine göre yüksek çıkması bu okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerini bireysel anlamda daha iyi tanınması ve vakit ayırması ile açıklanabilir. İlkokuldaki öğretmenlerin çalışma arkadaşları genel olarak ortaokul ve lise kademelerine göre daha az sayıdadır. Sarıkaya'nın (2019) araştırmasına göre ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek düzeyi branş öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek düzeyinden daha yüksektir. Eğitimci sayısının ilkokullarda az olması zümre dayanışması ve iletişim açısından olumlu bir özelliktir. Ayrıca veli ile sürekli etkileşim halinde olunması yaşanabilecek davranış sorunlarını aşma konusunda ilkokul öğretmenlerinin lehine bir durum olarak değerlendirilebilir. İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretimde ise okullarda branş öğretmen sayısının fazla olması ve öğrenci ile kaliteli zaman geçirme fırsatlarının az olması pozitif öğretmen özelliklerinin daha düşük olma sebebinin açıklayabilir. Ayrıca ergenlik ile birlikte davranış problemlerinin ortaya çıkması, veli ilgisinin ilkokul dönemine göre azalması, soyut döneme geçiş sebebiyle öğrenci profilinin farklılaşması, akademik beklentilere yanıt alamama gibi faktörler öğretmenlerin yaklaşımları üzerinde etkili olabilir.

5.2. Öneriler

Çalışma öğretmenlerin pozitif özelliklerine etki eden mesleki benlik saygısı ve okul iklimi değişkenlerini ele alması açısından alanyazına katkı sağlayacaktır. Araştırma

sonuçları dikkate alınarak yeni yapılacak olan çalışmalarda eğitimcilere, eğitim programcılarına ve alan uzmanlarına şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışmada mesleki benlik saygısı ve okul iklimi, pozitif öğretmen özellikleri ile ilişkili bulunmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin mesleğini olumlu bir şekilde yerine getirmesinde mesleği benimsemenin ve okul ortamının önemli olduğunu göstermektedir. Sevilerek yapılan bir iş ve olumlu bir okul iklimi sayesinde öğretmen, öğrencileri ile sağlıklı bir ilişki kurarak eğitim faaliyetlerini düzenleyebilecektir. Öğretmenliğe adım atan ve mesleki anlamda etige önem veren kişilerin mesleğin gerektirdiği özellikleri taşıdığı düşünülür. Bu sebeple eğitim planlayıcıları tarafından öğretmen adayları için mesleğe başlamadan önce öğretmenliğe dair yaklaşımları hakkında farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.

Bu çalışma olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin pozitif özelliklerini açığa çıkardığını ortaya koymaktadır. Çocukların öğrenme, gelişim ve akademik başarısında da okul ikliminin önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Eğitim uzmanlarının okul iklimi politikaları oluşturması, öğretmen, veli, yönetici ve okul personeli gibi üyeleri sürece dâhil ederek katılım ve destek sağlanması oldukça önemlidir. Bu nedenle okul iklimini iyileştirme çalışmalarının planlanması için söz konusu üyeler ile yerel araştırmalar yapılabilir.

Pozitif psikoloji çerçevesinde oluşturulacak pozitif eğitim uygulamaları ile öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin arttırılmasına katkı sağlanabilir.

Araştırma öğretmenlerin kendilerinde var olduğunu ifade ettikleri özellikler üzerinden yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda öğrencilerin söz konusu öğretmenlerde gördüğü pozitif özellikleri ve okul iklimini değerlendirmesi ile çift yönlü araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acarbay, Y. F. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aka, F. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akbaba-Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirmenin Okul İklimine Etkisi. *İlköğretim Online*, 10 (2): 743-756.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern And Growth In Personality*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Altinkurt, Y. ve Çolak, İ. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1): 33-71.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1): 1-11.
- Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2005). *Psikolojik Danışma Kuramları* (2.basım). İstanbul: Alfa Akademi.
- American Institutes for Research. (2016). School Climate. Retrieved from <https://safesupportivelearning.ed.gov/school-climate>.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. & Reznick, J. S. (1976). The Undermining And Enhancing Of Intrinsic Motivation In Preschool Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5): 915-922.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16): 70-89.

- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- .. (2007). The Investigation of Turkish University Students' Vocational Self-Esteem Levels within Different Academic Departments. *Online Submission*.
- Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who Is The İdeal Teacher? Am I? Similarity And Difference İn Perception Of Students Of Education Regarding The Qualities Of A Good Teacher And Of Their Own Qualities As Teachers. *Teachers and Teaching, 13*(5): 441-464.
- Arslan, G. ve Yıldırım, M. (2021). *Okulda Pozitif Psikoloji Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayas, T., Deniz, M. ve Kağan, M. (2010). Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim Kuramına Dayalı Örnek Bir Mesleki Grup Rehberliği Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, (7)2*: 1096-1117.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(2): 203-215.
- Babaroğlu, A. ve Sangün, L. (2017). A Study On Emotional Intelligence And Vocational Self-Esteem. *Advances in Social Sciences Research Journal, 4*(1): 15-27.
- Bacanlı, Y. (2003). Mesleki Grup Rehberliğinin Benlik ve Meslek Kavramlarının Bağdaşımına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 35*(35): 336-359.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses For Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bakkal, M. ve Radmard, S. (2020). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 163-195.
- Baloğlu, N., vd. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2): 345-358.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(1): 231-274.
- Barber, B. (1963). Some Problems in the Sociology of the Professions. *Daedalus (The Professions)*, 92(4): 669-688.
- Bayrakçeken, S., vd. (2021). Motivasyon ve Başarı: Öz Belirleme Kuramı Temelinde Öğrenciler Öğrenmeye Nasıl Motive Edilebilir? *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (66): 482-505.
- Beishuizen, J., vd. (2001). Students' And Teachers' Cognitions About Good Thinking. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 185-201.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13): 1-13.
- Berkowitz, R., vd. (2017). A Research Synthesis Of The Associations Between Socioeconomic Background, İnequality, School Climate, And Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2): 425-469.
- Bordin, E. S. (1943). A Theory of Vocational Interests as Dynamic Phenomena. *Educational and Psychological Measurement*, 3(1): 46-62.
- Boyd, D., vd. (2011). The İnfluence of School Administrators On Teacher Retention Decisions. *American Education Research Journal*, 48(2): 303-333.
- Brand, S., vd. (2003). Middle School Improvement Andreform: Development and Validation Of A School-Level Assessment Of Climate, Cultural Pluralism, And School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3): 570-88.
- Brown, J. D. (1998). *The Self*. Psychology Press.

- Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7): 0-0.
- Bulut, S. (2020). Pozitif Psikolojiye Giriş. S. Bulut (Der.) *Pozitif Psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1-17.
- Burger, J. M. (2011). *Personality* (8th ed.). US: Wadsworth, Cengage Learning.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Camadan, F., vd. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1): 115-136.
- Campbell, P., vd. (1970). *Managerial Behavior, Performance, And Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4): 1797-1811.
- Carmel, S. (1997). The Professional Self-Esteem Of Physicians Scale, Structure, Properties, And The Relationship To Work Outcomes And Life Satisfaction. *Psychological Reports* 80(2): 591-602.
- Chauvin, B., Hermand, D. & Mullet, E. (2007). Risk Perception and Personality Facets. *Risk Analysis*, 27(1): 171-185.
- Cherrington, D. (1994). *Organizational Behavior: The Management of Individual and Organizational Performance*. Needham, Mass.: Allyn and Bacon.
- Chirkov, V., vd. (2003). Differentiating Autonomy From Individualism And Independence: A Self-Determination Theory Perspective On Internalization Of Cultural Orientations And Well-Being. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 84(1): 97-110.

- Clark, M. (2002). The Relationship Between Employees' Perceptions Of Organizational Climate and Customer Retention Rates In A Major U.K. Retail Bank. *Journal of Strategic Marketing*, 10(2): 93–113.
- Cohen, J. (2014). School Climate Policy And Practice Trends: A Paradox. *Teachers College Record*. Available From [Http://www.tcrecord.org](http://www.tcrecord.org).
- Cohen, J., vd. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, And Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1): 180-213.
- Coopersmith, S. (1967). “*The Antecedents of Self-Esteem*”. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Craven, R. G. & Bodkin-Andrews, G. (2006). New Solutions For Addressing Indigenous Mental Health: A Call To Counsellors To Introduce The New Positive Psychology Of Success. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 16 (1): 41-54.
- Creswell, J. W. (2005). *Araştırma deseni*. (Çev.Selçuk Beşir Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The Promise of Positive Psychology. *Psychological Topics* 18 (2): 203-211.
- (2014). Flow and education. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 129-151). Springer, Dordrecht.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi: İstanbul
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen Olmak*. İstanbul: Final Yayınları.
- Çakalçı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çam, F. (2016). Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkışı ve Antik Yunan Eğitim Anlayışının Temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 629-643.
- Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19): 207-237.

- Çetinkaya Uslusoy, E., Paslı Gürdoğan, E. ve Kurt, D. (2016). Hemşirelerde Mesleki Benlik Saygısı ve Meslektaş Dayanışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1): 29-35.
- Çiçek, İ. ve Aslan, A.E. (2020). Kişilik ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1): 137-147.
- Çimşir, E. (2020). Akış. S. Bulut (Der.) *Pozitif Psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 75-91.
- Çubukçu, Z., vd. (2012). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1): 25-37.
- Çukur, C. ve Ünal, H. (2011). Okula Bağlılık, Okulda Uygulanan Disiplin Teknikleri ve Okulda Mağdurluğun Lise Öğrencilerinin Sapkın Davranışları Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory In Work Organizations: The State Of A Science. *Annual Review Of Organizational Psychology And Organizational Behavior*, 4: 19-43.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13): 347-378.
- Demirci, İ., vd. (2017). Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: PERMA Ölçeği Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1): 60-77.
- Denison, D. R. (1996). What Is The Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point Of View On A Decade Of Paradigm Wars. *Academy of Management Review*, 21(3): 619- 654.
- Dewitt, P. & Slade, S. (2014). *School Climate Change: How Do I Build A Positive Environment For Learning?* Alexandria, VA: ASCD.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science Of Happiness And A Proposal For A National Index. *American Psychologist*, 55(1): 34-43.
- Diener, E., vd. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2): 276-302.
- Dilbaz Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecindeki Çoklu Veri Kaynakları İle İlgili

- Görüşleri Ve Öz Değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6 (2): 1222-1241.
- Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşam Doyumları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20): 279-289.
- Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlerin ve Özgeci Davranışlarının Mesleki Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23): 65-82.
- Dodge, A. F. (1943). What Are The Personality Traits Of The Successful Teacher? *Journal of Applied Psychology*, 27(4): 325–337.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, D. (2013). Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33): 107-117.
- Duran, V., Barut, Y. ve Mertol, H. (2021). Türkiye’de İyimserlik Araştırmaları; Pozitif Psikoloji Temelli Bir Arayış Bağlamında Bir Eğitim Programı Taslak Önerisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9): 31-43.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Emmons, R.A. (1999). *The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation And Spirituality in Personality*. New York, Guilford.
- Emre, O., vd. (2020). Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlikleri, Öz Yeterlik Kaynakları ve Pozitif Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1): 205-218.
- Er, A. (2017). *Rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Erdoğan, İ. (2014). Millî Eğitime Dair. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ergüner Tekinalp, B. ve Işık Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2019). Development Of Scale Of Organizational Climate İn Graduate Education. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3): 784-797.
- Eryılmaz, A. (2011). Investigating Adolescents' Subjective Well-Being With Respect To Using Subjective Well-Being İncrasing Strategies And Determining Life Goals. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24(1): 44-51.
- (2014). Perceived Personality Traits and Types of Teachers and Their Relationship to the Subjective Well-being and Academic Achievements of Adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6): 2049-2062.
- (2017). Initial Development and Validation of the Positive Teacher Scale. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 1(1): 10-21.
- (2020). *Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A. ve Bek, H. (2018). "Pozitif Öğretmen Ölçeği" Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (4): 1297-1306.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fisher, D., Fraser, B. & Kent, H. (1998). Relationships Between Teacher-Student Interpersonal Behaviour And Teacher Personality. *School Psychology International*, 19(2): 99-119.
- Fleming, J. (1965). Occupational Choice And Attitude Change. *Journal of Counseling Psychology*, 12(3): 311.
- Foster, S., vd. (2005). *School Mental Health Services in the United States, 2002-2003*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1): 59–109.
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of general psychology*, 2(3): 300-319.
- Gao, Q., vd. (2020). The İmpact Of School Climate On Trait Creativity İn Primary School Students: The Mediating Role Of Achievement Motivation And Proactive Personality. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3): 330-343,
- Gencil, İ., vd. (2021). Rubric for Experiential Training International. *Journal of Progressive Education*, 17(4): 188-211.
- Ginzberg, E. (1952). Toward A Theory Of Occupational Choice: Occupations. *The Vocational Guidance Journal*, 30(7): 491-494.
- (1972). Toward a Theory of Occupational Choice: A Restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3): 2-9.
- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traists. *American Psychologist*, 48(1): 26-34.
- Goldstein, G., & Benassi, V. (2006). Students' And İnstructor's Beliefs About Excellent Lecturers And Discussion Leaders. *Research in Higher Education*, 47(6): 685-707.
- Gonder, P. & Hymes, D. (1993). *Improving School Climate and Culture (Aasa Critical Issues Series)*. Amer Assn School Administrator, Arlington.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2(3): 45-55.
- Grieve, A. M. (2010). Exploring The Characteristics Of 'Teachers For Excellence': Teachers' Own Perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3): 265-277.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde Pozitif Psikolojiyi Anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2): 154-166.
- Halis, M. ve Uğurlu, Ö.Y. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. *Isguc The Journal of Industrial Relations and Human Resources*. 10(2): 101-123.

- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hamarta, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerindeki bazı değişkenlerin (benlik saygısı, depresyon ve saplantılı düşünme) bağlanma stilleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hernandez, T. J. & Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach And The School Counselor. *Asca Professional School Counseling*, 7(4): 256-262.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self And Affect. *Psychological Review*, 94(3): 319-340.
- Hills, P. & Argyle, M. (2001). Happiness, Introversion-Extraversion And Happy Introverts. *Personality and Individual Differences*, 30(4): 595-608.
- Holland, J. (1973). *Making Vocational Choices; A Theory Of Careers*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, N.J.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2): 398-408.
- Howard, E., Howell, B.& Brainard, E. (1987). *Handbook For Conducting School Climate Improvement Project*. Bloomington, IN: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills, CA.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). *Educational Administration Quarterly*, 33(3): 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice (Ninth Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K, Sweetland, S. (2001). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. *Educational Administration Quarterly* Vol. 37(3): 296-321.

- Huebner, E. S. (1994). Preliminary Development And Validation Of A Multidimensional Life Satisfaction Scale For Children. *Psychological Assessment*, 6(2): 149-158.
- Isaacson, L. (1985). *Basics Of Career Counseling*. Boston: Allyn and Bacon.
- Işık, E. N. (2006). *Öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın bazı değişkenlere göre incelenmesi selçuk üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Işık, Ş. (2017). *Okulda Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- James, W. (1950). *The Principles Of Psychology*. (Vol 1. Reprint Edition). Dover Publications.
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1): 206-236.
- Karakütük, K., Aksoy, H.H. ve Akçay, R.C. (1994). Eğitim Yönetiminde Değerlendirme Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1): 361-383.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2): 265-283.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Bullying And School Climate From The Aspects Of The Students And Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36: 209-226.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing To Flourishing İn Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43 (2): 601-618.

- Khezerlou, E. (2017). Professional Self-Esteem As A Predictor Of Teacher Burnout Across Iranian And Turkish EFL Teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 5(1): 113-130.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning Experience As The Source Of Learning And Development*. Prencitice Hall.
- Kolb, D. A. & Kolb, A. Y. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2014). Can Professional Environments In Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity In Returns To Teaching Experience. *Educational evaluation and policy analysis*, 36(4): 476-500.
- Kristj ansson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47(2): 86-105.
- Kulaksızoğlu, A. (1995).  ğretmenlik Mesleğinin Ahlak  lkeleri Konusunda Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7): 185-188.
- (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Kunes-Connell, M.V. (1991). Towards An Occupational Self-Esteem Model For Psychiatric Nurses. *Dissertation Abstracts International*. (UMI No. 9219376)
- Kutlu, M., ve Soğukpınar, B. U. E. (2015). Rehber  ğretmenlerin Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin  eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi/Examination of Self Esteem and Professional Self Esteem Levels of Guidance Teachers in Terms of Some Variables. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 84-101.
- Kuzgun Meyvacıoğlu, Y. (1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının "Tercih Edilen Meslek" Kavramı ile İlişkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16 (1), 1-10.
- Kuzgun, Y. (1978). Ben Kavramı ve Meslek Seçimi. *Türk Psikoloji Dergisi*, (2)4: 12-17.

- .. (2009). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı* (3.baskı). Ankara: Nobel.
- .. (2019). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş* (7.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, Social, And Now Positive Psychological Capital Management: Investing İn People For Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The Construct Of Resilience: A Critical Evaluation And Guidelines For Future Work. *Child development*, 71(3): 543-562.
- Martin, A., vd. (2007). Getting Along With Teachers And Parents: The Yields Of Good Relationships For Students’ Achievement Motivation And Self-Esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2): 109–125.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation And Personality*. Harpers.
- Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches Of Human Nature*. New York: The Viking Press.
- Maxwell, S., vd. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Frontiers in Psychology*, 8: 2069.
- MEB. (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu, “1739 Sayılı Kanun”, Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- .. (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara: 2017 Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Memduhoğlu, H. B., ve Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 1-26.
- Miller, J.V. (1985). Establish a Career Development. *Theory (Competency- Based Career Guidance Modules) Modula CGA-4 of Category A*. Ohio: The Ohio State University.

- Mitchell, K. J., vd. (Eds.) (2001). *Testing Teacher Candidates: The Role Of Licensure Tests In Improving Teacher Quality*. Washington, DC: National Academics.
- Moran E., Carlson J.S. & Tableman B. (2012). School Climate and Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, M.
- Moran, E. & Volkwein, J. (1992). The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate. *Human Relations, Human Relations*, 45: 19-47.
- Morris, D. (1964). Organizational Climate Of Alberta School, C.S.A. 3(5): 3-7.
- Munson, W. W. (1992). Self-Esteem, Vocational Identity, And Career Salience In High School Students. *The Career Development Quarterly*, (40)4: 361-368.
- Nakamura, H. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook Of Positive Psychology* (pp. 89–105). Oxford, UK: Oxford University Press.
- National School Climate Council (2007). The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, *Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>.
- Noble, T. & McGrath, H. (2015). PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5(2): 1-17.
- Norman, W.T. (1963). Toward An Adequate Taxonomy Of Personality Attributes: Replicated Factor Structure In Peer Nomination Personality. *Journal Of Abnormal And Social Psychology*, 66(6): 574- 583.
- Norrish, J., & Vella-Brodrick, D. (2009). Positive Psychology And Adolescents: Where Are We Now? Where To From Here? *Australian Psychologist*, 44(4): 270-278.
- Oğuzkan, F. (1971). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- O'Hara, R. P. & Tiedeman, D. V. (1959). Vocational Self Concept In Adolescence. *Journal of Counseling Psychology*, 6(4): 292–301.

- Okan, S. ve Döğler, D. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Konservatuvar Öğrencilerinin Mesleki Benlik Saygıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 49(49): 571-581.
- Osipow, S. H. & Fitzgerald, L. F. (2002). *Theories Of Career Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Owens. R. G. (2001). *Organizational Behavior İn Education: Instructional Leadership And School Reform (7th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Öge, S. (2002). Kültürel Yaklaşım Boyutuyla Örgütsel İklim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7): 79-88.
- Önal, G. (2000). *İşletme Yönetimi ve Organizasyon*. Ankara: Türkmen Kitabevi.
- Öner, U. ve Eren Gümüş, A. (2000). Kurt Lewin ve Alan Kuramı Lewin'in Çocuk Psikolojisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 33(1): 9-27.
- Özbağır, T. (2019) *Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâyla, pozitif öğretmen özellikleriyle ve demografik değişkenlerle ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2): 221-232.
- Özdemir, S., vd. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38): 213-224.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm (6.Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, H. (2018). Öğretmen Algılarına Göre Okul İklimi Üzerine Niteliksel Bir Çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74): 81-98.
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2): 21-37.

- Özkan, E. (2018). *Tıbbi sosyal hizmet uzmanlarının işyerinde sosyal destek algısı, mesleki benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3): 4-9.
- Özoğlu, S. (1975). Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 8(1): 93-111.
- Pan, X. & Wu, Z. (2015). Effects of Administrative Climate and Interpersonal Climate in University on Teachers' Mental Health. *Psychology*, 06: 1029-1039.
- Pehlivan, B. (2020). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Pepper, K. & Thomas, H. (2002). Making A Change: The Effects Of The Leadership Role On School Climate. *Learning Environment Research*, 5: 155-166.
- Razon, N. (1983). Meslek Seçimi ve Mesleğe Yönelme. *Eğitim ve Bilim*, 1(8): 23-31.
- Reynolds, K.J., vd. (2017). How Does School Climate Impact Academic Achievement? An Examination Of Social Identity Processes. *School Psychology International*. 38(1): 78-97.
- Roberts, M. C., vd. (2002). Positive psychology for children: Development, prevention, and promotion. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 663–676). Oxford University Press.
- Roe, A. (1957). Early Determinants of Vocational Choice *Journal of Counseling Journal of Counseling Psychology*, 4(3): 212-217.
- Rogers, C. R. (1951). *Client Client-Centered Therapy, Its Current Practice, Implications, And Theory*. Boston, Houghton Mifflin.
- (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.). *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rothman, R.A. (1987). *Working-Sociological Perspectives*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins And Pawns In The Classroom: Self-Report And Projective Assessments Of Individual Differences In Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2): 550-558.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory And The Facilitation Of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations Of Relationships To Teachers, Parents, And Friends As Predictors Of Academic Motivation And Self-Esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2): 226-249.
- Salomone, P. R. (1996). Tracing Super's Theory of Vocational Development: a 40-Year Retrospective. *Journal of Career Development*, 22(3): 167-184.
- Sarı, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Savickas, L. (2002). Career Construction A Developmental Theory of Vocational. Duane Brown and Associates, *Career Choice and Development* (Fourth Edition). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. 149-205.
- Sayım, A. (2014). Çocuk Pozitifdir. *Üsküdar Üniversitesi Psiko Hayat Dergisi*, 5(13): 24- 25.
- Schmidt, J.A. (2010). Flow in Education. Peterson, P., Baker, E. McGaw, B. *International Encyclopedia of Education* (605-611). Elsevier.
- Schmidt, J. A., Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Individual and Situational Factors Related to the Experience of Flow in Adolescence A

- Multilevel Approach. *In Applications of flow in human development and education* (pp. 379-405). Springer, Dordrecht.
- Schneider, B., Brief, A. & Guzzo, R.A. (1996). Creating A Climate And Culture For Sustainable Organizational Change. *Organizational Dynamics*, 24: 6-19.
- Seligman, M. E. P. (1999). The Presidents Address. In The APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, 54(8): 537–568.
- (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy, In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 3-13). Oxford University Press.
- (2002). *Authentic Happiness: Using The New Positive Psychology To Realize Your Potential For Lasting Fulfillment*. Simon and Schuster.
- (2018). PERMA And The Building Blocks Of Well-Being, *The Journal of Positive Psychology*, 13(4): 333-335.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1): 5-14.
- Seligman, M. E. P., vd. (2009). Positive Education: Positive Psychology And Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3): 293–311.
- Sharf, R. S. (1992). *Applying Career Development Theory to Counseling*. Brooks Cole Publishing Company.
- Sherhoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.
- Short, P. & Rinehart, J. (1992) Teacher Empowerment and School Climate. *American Educational Research Association*: 2-15.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation In The Classroom: Reciprocal Effects Of Teacher Behavior And Student Engagement Across The School Year. *Journal of educational psychology*, 85(4): 571-581.
- Skinner, E., vd. (2008). Engagement And Disaffection In The Classroom: Part Of A Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4): 765-781.

- Somer, O., Korkmaz, M., Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-1: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49): 21–33.
- Super, D.E. (1951). Vocational Adjustment Implementing A Self-Concept. *Occupations: The Vocational Guidance Journal* (30): 88-92.
- (1953). A Theory Of Vocational Development. *American Psychologist*, 8(5): 185-190.
- (1969). Vocational Development Theory: Persons, Positions, and Processes. *The Counseling Psychologist* 1(1): 2-9.
- (1980). A Life-Span, Life-Space Approach To Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3): 282-298.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki . *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4): 1-12.
- Şişman, M. ve Acat. M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1): 235-250.
- Tabassum, F., Ali, M. & Bibi, F. (2011). Comparison Of Professional Self-Esteem Of Public And Private Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(18): 301-304.
- Tafarodi, R. W. & Swann, W. B. (2001). Twodimensional Self-Esteem: Theory And Measurement. *Personality and Individual Differences*, 31: 653-673.
- Taymaz, H. (2019). Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1): 123-135.
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M.H. (2012). Kişilik: Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirmesi Personality: Description, Classification and Evaluation. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 4(2): 154-177.
- Tekke, M. (2019). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin En Son Düzeyleri: Kendini Gerçekleştirme ve Kendini Aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4): 1704-1712.

- Tunç, A., ve Tezer, E. (2016). Çocuk Yetiştirme Stilleri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25): 37-44.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler: Elazığ Örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21): 179-192.
- Türkdoğan, M. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki, *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1): 190-213.
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44(1): 195-222.
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2): 75–90.
- Watson, D., Clark, L. A. & Harkness, A. R. (1994). Structures Of Personality And Their Relavance To Psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1): 18-31.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects Of School Climate On School Disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1): 88-107.
- Wong, P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2): 69–81.
- Yazkan, Ö. ve Ordu, A. (2021). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 274-288.
- Yeşilyaprak, B. (1995). Mesleki Gelişim Kuramları Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6): 43-49.
- (2012). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2006). Benlik Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü. D. E. Ü. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXIII: 87-127.

- Yılmaz Tekirgöl, D. (2011). *Çalışanlarda mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Conference: 1st International Academic Research Congress*: 3063- 3084.
- Yılmaz, H. A. (2016). Bir Derleme: Benlik Kavramına İlişkin Bazı Yaklaşımlar ve Tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (48): 79-89.
- Yörükoğlu, A. (2019). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar* (15.basım). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zunker, V. G. (2002). *Career Counseling: Applied Concepts Of Life Planning*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.

EK-2 Pozitif Öğretmen Ölçeği

POZİTİF ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlik mesleğini yürütürken yaptıklarınıza ve sahip olduğunuz özelliklere ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi ne kadar yoğun gerçekleştirdiğiniz ile ilgili yeri (X) ile işaretleyerek belirtiniz

| | | HİÇ | Çok Az | Biraz | Çoğunlukla | Çok Fazla |
|----|---|-----|--------|-------|------------|-----------|
| 1 | Dersleri öğrencilerimin anlayabileceği düzeyde anlatırım | | | | | |
| 2 | Dersi ilginç hale getirerek dersten öğrencilerimin kopmalarını engellerim | | | | | |
| 3 | Derse karşı öğrencilerimin merakını canlı tutarım | | | | | |
| 4 | Sosyal biriyim | | | | | |
| 5 | Cana yakın biriyim | | | | | |
| 6 | Güler yüzlü biriyim | | | | | |
| 7 | Konuşkan biriyim | | | | | |
| 8 | Çevresine coşku yayan biriyim | | | | | |
| 9 | Konuyu günlük hayattan örneklerle anlatırım | | | | | |
| 10 | Derste değişik hikâyeleri/anekdotları paylaşıyorum | | | | | |
| 11 | Kendi hayatımdan örnekler vererek ders anlatırım | | | | | |
| 12 | İlginç örnekler veririm | | | | | |
| 13 | Öğrencilerimi derse kaldırım | | | | | |
| 14 | Öğrencilerim dersi dinlemedikleri zaman arada bir onları uyarırım | | | | | |
| 15 | Derste burayı can kulağı ile dinleyin gibi cümleler kullanırım | | | | | |
| 16 | Soruları tahtada çözerim | | | | | |
| 17 | Öğrencilerimin hallerini ve hatırlarını sorarım | | | | | |
| 18 | Öğrencilerimin sorunlarıyla ilgilenirim | | | | | |
| 19 | Öğrencilerimin isimlerini bilirim | | | | | |
| 20 | Öğrencilerime yol gösteririm | | | | | |
| 21 | Öğrencilerimin gelecekteki yaşantıları için onlara destek olurum | | | | | |

Ek-3 Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

ARICAK MESLEKİ BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan *Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum* cevaplarından size uygun olanı kutucuğa bir çarpı işareti (X) koyun. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız. Olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte varolan tutumunuzu belirtiniz. İfadelerin *doğru* ya da *yanlış* cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.

| | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|--|------------------------|-------------|------------|--------------|----------------------------|
| 1 | Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum. | | | | | |
| 2 | Mesleğim benim için çok önemlidir. | | | | | |
| 3 | Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum. | | | | | |
| 4 | Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum. | | | | | |
| 5 | Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum. | | | | | |
| 6 | Mesleğimi istemeyerek seçtim | | | | | |
| 7 | Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır. | | | | | |
| 8 | Mesleğimin gerektirdiği zihinsel etkinliklere kendimi veremiyorum. | | | | | |
| 9 | Mesleğime çok saygı duyuyorum. | | | | | |
| 10 | Tercih hatası yüzünden şu anda istemediğim bir meslek alanındayım. | | | | | |
| 11 | Mesleğimin aranan ve istenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 12 | Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim. | | | | | |
| 13 | Mesleğimden memnunum. | | | | | |
| 14 | Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir. | | | | | |
| 15 | Mesleğimi küçümsüyorum. | | | | | |
| 16 | Mesleğime duygusal olarak kendimi verebiliyorum | | | | | |
| 17 | Bu mesleği seçtiğim için kendi içimde çatışma yaşadığım olur. | | | | | |
| 18 | Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim. | | | | | |
| 19 | Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 20 | Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 21 | Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum. | | | | | |
| 22 | Mesleğimin benim ihtiyaçlarımı karşılayamayacağını düşünüyorum | | | | | |
| 23 | Onur duyarak söyleyebileceğim bir mesleğim olmasını isterdim. | | | | | |
| 24 | Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım. | | | | | |
| 25 | Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığımda onu değersiz görme eğilimine giriyorum. | | | | | |
| 26 | Yeri geldiğinde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim. | | | | | |
| 27 | İlgilerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 28 | Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 29 | Gerçekte zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünüyorum. | | | | | |
| 30 | Mesleğim, bir meslekte bulunmasını istediğim özelliklere sahip. | | | | | |

Ek-4 Okul İklimi Ölçeği

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

| S.No | Ölçek Maddeleri | Hiçbir zaman (1) | Nadiren (2) | Bazen (3) | Çoğunlukla (4) | Her zaman (5) |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtım, görev dağıtım vb.) açısından adil davranır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ek-5 Ölçek İzinleri

Pozitif Öğretmen Ölçeği Kullanım İzni

 Rabia ÇETİNEL
5.03.2021 Cum 11:39

Merhaba Ali hocam,
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Seval Erden ÇINAR hocamın danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmamda Hafız BEK ile birlikte geliştirmiş olduğunuz "Pozitif Öğretmen Ölçeği" ni kullanmak üzere izninizi istiyorum.

 Ali Eryılmaz
5.03.2021 Cum 11:54
Kime: Siz


 POZITIF ÖĞRETMEN ÖĞ...
18 KB

Merhaba,
Kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Kullanım İzni

 Rabia ÇETİNEL
5.03.2021 Cum 11:37

Merhaba Osman Tolga ARICAK hocam,
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Seval Erden ÇINAR hocamın danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği' ni kullanmak üzere izninizi istiyorum.

 Tolga Arıcağ
6.03.2021 Cmt 12:51
Kime: Siz

 mesleki benlik saygısı ölç...
71 KB

 mesleki benlik saygısı bil...
280 KB

2 ek (352 KB) - Tümünü indir - Tümünü OneDrive'a kaydet


Rabia Hanım,

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ektedir. Çalışmanızda kullanabilirsiniz.

"Okul İklimi Ölçeği" Kullanım İzni

 Rabia ÇETİNEL
5.03.2021 Cum 11:31

Merhaba Suzan CANLI hocam,
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Seval Erden ÇINAR hocamın danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmamda Hasan DEMİRTAŞ ve Niyazi ÖZER ile birlikte geliştirmiş olduğunuz "Okul İklimi Ölçeği" ni kullanmak üzere izninizi istiyorum.

 Suzan CANLI
6.03.2021 Cmt 22:50
Kime: Siz

 İklim ölçeği izni.doc
59 KB

Sayın Rabia ÇETİNEL, ölçeği yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçek ile ilgili bilgiler e-mail ektedir. Çalışmanızda başarılar.

Ek-6 Anket ve Araştırma İzni

İZU Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2021 - 2593



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-25103623
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri

07.05.2021

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.05.2021 tarihli ve 25093789 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzinleri konulu ilgi (b) oluru, anket izni uygun görülenlerin listesi, kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

Olur gereğince işlem yapılması, araştırma sonuç raporunun, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

İrfan BALLI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Ölçekler

Mevcut Elektronik İmzalar

İRİFAN BALLI (Yazı İşleri Müdürü) - Uzaktan 07.05.2021 14:33
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Yavuz KILIÇ
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Şef
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 53c8-48ba-396c-8033-4e8c kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması (VALUR)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

| Araştırmacı | Kurum Yazı Tarihi | Kurum Sayısı | Araştırma Konusu | Araştırma Yeri | Araştırma Kişiler |
|----------------------|-------------------|--------------|--|----------------|--|
| Seval Cansu YURDADÖN | 28.04.2021 | 6012 | Ortaokul Matematik Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Örgütsel Adanma ile İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | İl Genel | Resmî ve Özel Tüm Ortaokullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticiler |
| Benli ÖZEY | 30.04.2021 | 6105 | Ergenlerin Dayanışma Okuryazarlık Düzeylerinin Yordanmasında Aile İş İletişim ve Akran İlişkilerinin Rolü | İl Genel | Resmî ve Özel Lise Öğrencileri |
| Berat Şakir KAVAKLI | 28.04.2021 | 6011 | Ortaokul Türkçe Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Örgütsel Adanma ile İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | İl Genel | Resmî ve Özel Tüm Ortaokullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticiler |
| Saifet SÖZÜGÜZEL | 27.04.2021 | 5973 | Ortaokul Öğrencilerine Okul Bağlılığının Anne Baba Tutumu ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi | İl Genel | Resmî Ortaokul Öğrencileri |
| Tayfun İMREN | 27.04.2021 | 5870 | İmam Hatip Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Takım Çalışması Algıları ile Örgütsel Bağlılıklar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | İl Genel | Resmî İmam Hatip Ortaokul ve Liselerde Görevli Öğretmen ve Yöneticiler |
| Fatma ÇETİNKAYA | 05.05.2021 | 6209 | Öğretmen ve Yöneticilerin Öz Liderlik Stillерinin Sinizm Üzerindeki Etkisi | İl Genel | Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticiler |
| Rabia ÇETİNEL | 27.04.2021 | 5967 | Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Mesleki Benlik Saygısı ve Okul İklimi Açısından İncelenmesi | İl Genel | Resmî Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler |

Yukarıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinin açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçiş olan kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgi genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülürse takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/05/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazılar ve Ekleri (36 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Rabia ÇETİNEL

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, 2021, İstanbul.

Lisans: Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, 2003, Bursa.

Ön Lisans: Plato Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi, 2014, İstanbul.

B. MESLEKİ DENEYİM

2003- 2005 Emir Sultan Kuran Kursu, Kuran Kursu Öğreticisi

2005- 2014 Bayram Yuva, Değerler Eğitimi Öğretmeni

2015- 2018 Hüseyin Ersu Ortaokulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

2018- Halen Prof. Muharrem Ergin Ortaokulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni