

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE OKUL
TAHRİPÇİLİĞİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Soner DOĞAN

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Ottekin DEMİRBOLAT

Ankara

Ocak, 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Soner DOĞAN'ın Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği İle Okul İklimi Arasındaki İlişki başlıklı tezi 12/01/2011 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Ayşe Ottekin DEMİRBOLAT

Üye : Prof. Dr. Emin KARİP

Üye : Doç. Dr. Naciye AKSOY

Üye : Doç. Dr. Sadegül Akbaba ALTUN

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin merkezinde yer alan okullar aynı zamanda eğitim sistemi içerisinde yaşanan sorunların en çok hissedildiği kurumlardır. Eğitim sistemindeki hassas dengeleri bozan en önemli sorunlardan bir tanesi de okullarda yaşanan tahripçilik olaylarıdır. Okul tahripçiliği, okulun fiziki alanlarında meydana gelen fiziksel tahribat gibi algılanmaktadır. Ancak okul tahripçiliğinin eğitim-öğretim süreçlerine vermiş olduğu zararlar yanında öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde yapmış olduğu tahribatlar da göz ardı edilmemelidir. Ayrıca okul tahripçiliği, okullarda yaşanan diğer şiddet olaylarının ilk basamağı ve diğer şiddet olaylarının tetikleyicisi olması bakımından, eğitim sistemi içerisinde ciddi anlamda ele alınması gereken bir sorundur. Bu sorunun çözümü ise okulun sahip olduğu iklim özelliklerinin içerisinde aranmalıdır.

Okulun sahip olduğu iklim özellikleri, okulun kişiliğini ve karakterini temsil eder. Okulun sahip olduğu kişilik ve karakter ise okulda yapılan tüm iş ve işlemleri doğrudan etkiler. Bu nedenle, okulda yaşanan tüm olaylar okul ikliminin sahip olduğu özellikler çerçevesinde gelişir. Okulun sahip olduğu iklim özelliklerini ise okulun tüm paydaşları tarafından ortaya konulan ilişkiler ağı belirler. Okul paydaşları arasında yaşanan ilişkiler ne kadar sağlıklı ise okul iklimi de o kadar sağlıklı olur. Ancak sağlıklı bir okul ikliminden sapmalar yaşanırsa okulda tahripçilik gibi birtakım sorunların ortaya çıkması da kaçınılmaz olacaktır. Buna bağlı olarak, okul tahripçiliğinin tüm okul paydaşlarının ortak çabaları ile oluşturulacak sağlıklı bir okul iklimi içerisinde değerlendirilmesi gereken bir sorun olduğu söylenebilir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak yapılan bu araştırma, genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul iklimi ve okul tahripçiliği arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın tamamlanmasında öncelikle, her türlü yardım ve desteğini esirgemeyen değerli hocalarım, Doç. Dr. Ayşe Ottekin DEMİRBOLAT'a, Prof. Dr. Emin KARİP'e ve Doç. Dr. Naciye AKSOY'a teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmaya başlamamdan bitirmeme kadar geçen tüm süre boyunca en önemli manevi destekçim olan eşim Ayşenur DOĞAN'a ve emeği geçen herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Soner DOĞAN

ÖZET

GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE OKUL TAHRİPÇİLİĞİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOĞAN, Soner

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Ottekin DEMİRBOLAT

Ocak-2011 175 sayfa

Bu çalışmanın amacı, genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul iklimi ile okul tahripçiliği arasındaki ilişkileri belirlemek ve elde edilen verilere göre çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde Acarbay (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 76 maddeden ve 15 boyuttan oluşan "Okul İklimi Anketi" nin 51 maddesi ve 9 boyutu; üçüncü bölümde Oruç (2008) tarafından geliştirilen ve 26 maddeden oluşan "Okul Tahripçiliği Anketi" 2 madde daha eklenerek kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan anketler, evren olarak belirlenen Sincan İlçesi'nde bulunan altı genel lisenin tümünde 1228 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri çözümlenirken, t-testi, Tek Faktörlü Anova (varyans analizi) ve Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmış; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Genel lise öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeyleri ile "sınıf düzeyi", "ailedeki birey sayısı", "ailenin gelir düzeyi", "annenin eğitim düzeyi" ve "babanın eğitim düzeyi" değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, ilgili değişkenlerin düzeyi arttıkça öğrenciler, okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeylerinin arttığını belirtmektedirler. Okul iklimi konusundaki görüşler "cinsiyet" değişkenine göre de farklılaşmakta, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre "öğrenciler arası ilişkiler" boyutunda okul iklimini daha olumlu değerlendirmektedirler.

Genel lise öğrencilerinin tahripçilik davranışını algılama düzeyleri ile "sınıf düzeyi", "ailedeki birey sayısı", "annenin eğitim düzeyi" değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, ilgili değişkenlerin düzeyi arttıkça öğrenciler tahripçilik davranışının daha az yaşandığını belirtmektedirler. Tahripçilik konusundaki görüşler "cinsiyet" değişkenine göre de farklılaşmakta, kız öğrenciler,

erkek öğrencilere göre okulda daha çok tahripçilik yaşandığını ifade etmektedirler. Tahripçilik ile “ailenin gelir durumu” ve “babanın eğitim durumu” değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Genel lise öğrencilerinin algılarına göre, okul iklimi boyutları ile okul tahripçiliği arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişkiler vardır. En yüksek ilişki düzeyinin %4 ile “tahripçilik” ve “öğrenciler arası ilişkiler” boyutları arasında; en düşük ilişki düzeyinin ise %09 ile “tahripçilik” ile “okul ve çevre ilişkisi” boyutları arasında olduğu saptanmıştır. Bu durum ise tüm okul paydaşları tarafından ortak bir anlayış çerçevesinde geliştirilen ve yaşatılan sağlıklı bir okul ikliminin, okulda yapılan eğitim-öğretim çalışmalarına zarar veren tahripçilik davranışının önlenmesinde önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir.

SUMMARY

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL VANDALISM AND SCHOOL CLIMATE FROM THE POINT OF THE GENERAL HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS DOĞAN, Soner

Doctorate, Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Associate Professor Ayşe Ottekin DEMİRBOLAT

January -2011 / Consisted of 175 Pages

The goal of this study is to determine the relationship between school vandalism and school climate from the point of the general high school students' perceptions and to develop solution offers according to the data obtained.

The data collection tool that was used in the research has been consisted of three units. In the first chapter Individual information, in the second chapter the 51 items and 9 dimensions of "The Questionnaire of School Climate" that is consisted of the 76 items and 15 dimensions and is adapted into Turkish by Acarbay (2006) and, in the last chapter "the Questionnaire of School Vandalism" to which two more items have been added and which is consisted of 26 items and is improved by Oruç (2008) were used.

The questionnaires that were determined as universe were applied to the 1228 students of all six general high schools in Sincan District. While analyzing the secondary problems of the research, t-test, Single Factor ANOVA (analysis of variance), and the Pearson's correlation coefficient were applied and the values of frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation were calculated.

A positive significant relationship was found among the general high school students' positive perceptions levels regarding the school climate and the variances as "class level", "The number of family members", "economical level of the family" mother's educational level", and " father's educational level". According to this finding it is expressed that as long as the levels of the related variances increase, the students' positive perceptions level regarding the school climate increases. The views about the school climate is also varied related to "Gender" variance and male students comparing to female students evaluate the school climate positively in terms of "students' relationships".

A negatively significant relationship was found among the general high school students' perceptions level regarding vandalism and the variances as "class level", "The number of family members", "economical level of the family" and, mother's

educational level". According to this finding as long as the levels of the related variances increase, the students express that the vandalism are less performed. The views about the vandalism are also varied related to "Gender" variance and the female students comparing to the male students say that there are much vandalism in the school. Any significant differences couldn't be found between the vandalism and the variances as "economical income level" and "father's educational level".

According the perception of the general high school students there are slightly negative significant relationships between the dimensions of the school climate and the vandalism. It has been determined that the highest relationship level with 4% is between "the vandalism" and "the relationship between students" and the lowest relationship level with 09% is between "the vandalism" and " school and environment". This finding shows that a healthy school climate which is improved and continued by the all school participants within a common perspective is an important role to avoid the vandalism causing harmful effects upon the education system in schools.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	7
1.3. Alt Problemler	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Tahripçilik	10
2.1.1. Tahripçilik Kavramı	10
2.1.2. Okul Tahripçiliği	11
2.1.3. Okul Tahripçilerinin Ortak Özellikleri	21
2.1.4. Okul Tahripçiliğinin Okullarda Meydana Getirdiği Sorunlar	24
2.1.5. Okul Tahripçiliğinin Nedenleri	28
2.1.6. Okul Tahripçiliği Türleri	31
2.1.6.1. Zeisel'in Sınıflandırması	32
2.1.6.2. Coursen'in Sınıflandırması	34
2.1.6.3. Cohen'in Sınıflandırması	35
2.1.6.3.1. Açgözlü Tahripçilik	35
2.1.6.3.2. Taktik/İdeolojik Tahripçilik	35

2.1.6.3.3. Kinci Tahripçilik	35
2.1.6.3.4. Oyunsu Tahripçilik	36
2.1.6.3.5. Kötü Niyetli Tahripçilik	36
2.1.7. Okul Tahripçiliğinin Önlenmesine Yönelik Yaklaşımlar	37
2.2. İklim	42
2.2.1. İklim Kavramı	42
2.2.2. Örgüt İklimi	45
2.2.3. Okul İklimi	47
2.2.3.1. Öğrenciler Arası İlişkiler	51
2.2.3.2. Okul Güvenliği	54
2.2.3.3. Öğrenci Etkinlikleri	57
2.2.3.4. Yönetici Tutum ve Davranışları	59
2.2.3.5. Öğretmen- Öğrenci İlişkileri	62
2.2.3.6. Okul ve Çevre İlişkisi	65
2.2.3.7. Sınıf Yönetimi	67
2.2.3.8. Rehberlik Yol Gösterme ve Öğrencilerin Yönlendirilmesi	70
2.2.4. Okul İklimi ve Tahripçilik	72
3. YÖNTEM	78
3.1. Araştırma Modeli	78
3.2. Evren ve Örneklem	78
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	82
3.4. Verilerin Çözümlemesi	88
4. BULGULAR VE YORUM	89
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
4.1.1. Öğrencilerin, Sınıf Düzeyine Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	89
4.1.2. Öğrencilerin, Cinsiyete Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	95
4.1.3. Öğrencilerin, Ailedeki Birey Sayısına Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	97

4.1.4. Öğrencilerin, Ailenin Gelir Durumuna Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	99
4.1.5. Öğrencilerin, Annenin Eğitim Düzeyine Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	103
4.1.6. Öğrencilerin, Babanın Eğitim Düzeyine Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	107
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	112
4.2.1. Öğrencilerin, Sınıf Düzeyine Göre, Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	112
4.2.2. Öğrencilerin, Cinsiyete Göre, Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	113
4.2.3. Öğrencilerin, Ailedeki Birey Sayısına Göre, Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	115
4.2.4. Öğrencilerin, Ailenin Gelir Durumuna Göre, Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	117
4.2.5. Öğrencilerin, Annenin Eğitim Düzeyine Göre, Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	119
4.2.6. Öğrencilerin, Babanın Eğitim Düzeyine Göre, Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular	121
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	123
4.3.1. Öğrencilerin Algılarına Göre Okul İklimi ve Okul Tahripçiliği Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	123
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	126
5.1. Sonuç	126
5.2. Öneriler	132
Kaynakça	134
Ekler	156
Ek-1: Araştırma Anketi	157
Ek-2: Anket İzin Belgesi	162

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo-1. Uygulama Yapılan Okul İsimleri	79
Tablo-2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	79
Tablo-3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	80
Tablo-4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı.....	80
Tablo-5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailedeki Birey Sayısına Göre Dağılımı	81
Tablo-6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	81
Tablo-7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	82
Tablo-8. Okul İklimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Katsayıları	84
Tablo-9. Okul İklimi Anketi Madde Toplam Korelasyon Tablosu	85
Tablo-10. Araştırmada Kullanılacak Okul İklimi Ölçeğinin Son Hali	86
Tablo-11. Okul Tahripçiliği Anketi Madde Toplam Korelasyon Tablosu	88
Tablo-12. Öğrencilerin Okul İklimiyle İlgili Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	89
Tablo-13. Öğrencilerin Okul İklimiyle İlgili Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	96
Tablo-14. Öğrencilerin Okul İklimiyle İlgili Algılarının Ailedeki Birey Sayısına Göre Dağılımı	97
Tablo-15. Öğrencilerin Okul İklimiyle İlgili Algılarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Dağılımı	100
Tablo-16. Öğrencilerin Okul İklimiyle İlgili Algılarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	103
Tablo-17. Öğrencilerin Okul İklimiyle İlgili Algılarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	108
Tablo-18. Öğrencilerin Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	112
Tablo-19. Öğrencilerin Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	114

Tablo-20. Öğrencilerin Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarının	
Ailedeki Birey Sayısına Göre Dağılımı	116
Tablo-21. Öğrencilerin Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarının	
Ailenin Gelir Durumuna Göre Dağılımı	117
Tablo-22. Öğrencilerin Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarının	
Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	119
Tablo-23. Öğrencilerin Okul Tahripçiliğiyle İlgili Algılarının	
Babanın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	121
Tablo-24. Öğrencilerin Algılarına Göre Okul İklimi ve	
Okul Tahripçiliği Arasındaki İlişkilerin Dağılımı	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin, Okul Şiddeti Algılarını Gösteren Teorik Bir Model.....	6
Şekil-2: New Jersey Devlet Okullarında Meydana Gelen Olayların Okul Türlerine Göre Dağılımı	15
Şekil-3: New Jersey Devlet Okullarında Meydana Gelen Olayların Genel Sınıflandırılması İçerisinde Tahripçiliğin Yeri	15
Şekil-4: 2004-2005 Döneminde New Mexico Okullarında Görülen Tahripçilik ve Diğer Şiddet Olaylarının Sayıları	16
Şekil-5: 2004-2005 Döneminde New Mexico Okullarında Görülen Tahripçilik Olaylarının Sayısı	17
Şekil-6: Okullarda Yaşanan Şiddet Olayları İle İlgili Öğretmen Algıları	18
Şekil-7: Son Bir Yılda Okullarda Yaşanan Tahripçilik Olaylarının, 7., 9. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yüzdelik Oranları	19
Şekil-8: 1995-2000 Yılları Arasında Okullarda Yaşanan Tahripçilik Olaylarının, 7., 9. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Yüzdelik Oranları	20
Şekil-9: Tahripçilik Davranışı Gösteren Öğrencilerin Ortak Özellikleri	22
Şekil-10: New Jersey Devlet Okullarında Meydana Gelen Tahripçilik Olaylarının Türlerine Göre Maliyeti	25
Şekil-11: Ortaya Çıkış Nedenlerine Göre Tahripçilik	32
Şekil-12: Tahripçilik Davranışı İle İlişkilendirilerek Hazırlanmış Koruyucu Okul Kültürü Modeli	40
Şekil-13: Tahripçiliğe Karşı Uygulanacak Üç Aşamalı Disiplin Stratejisi Modeli	41
Şekil-14: Okul Güvenliğine İlişkin Kurumsal Etkenler ve Alınabilecek Önlemler..	55

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

Diğ: Diğerleri

Çev: Çeviren

Der: Derleyen

Ed: Editör

Haz: Hazırlayan

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

CJDPS: Center For Juvenile Delinquency Prevention Public Service (Çocuk Suçluluğunu Önleme ve Uygulama Merkezi).

CSDE: California State Department Of Education.(California Eğitim Departmanı).

NYN: National Youth Network. (Ulusal Gençlik Ağı).

NJDE: New Jersey Department Of Education. (New Jersey Eğitim Departmanı).

NMPED: New Mexico Public Education Department (New Mexico Halk Eğitim Departmanı).

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumun gelişimini sağlayan; toplumun her türlü kaotik ortamdan sağlıklı bir şekilde çıkmasında vazgeçilmez bir araç olarak kullanılan insanlık tarihinin en köklü kurumudur. Eğitim örgütlerinin sosyal sistem içerisinde var olmasının en önemli sebeplerinden birisi de değişik amaçlarla kurulan sistemlerin ürettiği sorunlara çözüm yolları bulmaktır. Bu misyonunu başarılı bir şekilde yerine getiren eğitim örgütleri zaman içinde her sistemde olduğu gibi bir takım sorunlar üretmeye başlamıştır. Kendi içerisinde karşılaştığı bu sorunların çözümünü de kendi özünde aramak durumunda kalan eğitim örgütleri diğer sistemlere nazaran kendi sorunlarını çözme konusunda çok da başarılı olamamıştır. Etkin bir şekilde mücadele edilen ancak eğitim sistemi içerisinde adeta kangren haline gelen en önemli sorunlarından bir tanesi de okullarda yaşanan tahripçilik olaylarıdır.

Geçmiş tarihin ilk dönemlerine kadar uzanan Vandalizm (tahripçilik), günümüzde de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar çeşitli nedenlerden dolayı çevrelerinde bulunan kişi ya da kurumlara ait eşyaları yine değişik yöntemlerle tahrip etmektedirler. Yapılan bu tahribatın sadece ekonomik boyutu bir sorunmuş gibi algılanmasına rağmen tahripçiliğin sosyal, psikolojik ve hukuki boyutları da vardır. Birçok farklı boyuta sahip olan bu kavramla ilgili tanımlamalara ve açıklamalara geçmeden önce oluşabilecek bir kavram kargaşasını önlemek amacıyla “Vandalizm” kavramının, Öğülmüş (1993) tarafından Türkçe literatürde “tahripçilik” olarak kullanıldığını belirtmekte fayda vardır. Bu çalışma boyunca da kelimenin Türkçe karşılığı olarak literatüre giren “tahripçilik” kavramı kullanılacaktır.

Türkçe'de “tahripçilik” olarakta kullanılabilen “vandalizm” kavramı ilk defa Fransız yazar Abbe Gregoire tarafından 1794 yılında Paris'te yapılan bir toplantıda

kullanılmıştır (Dinçtürk, 2007:5). Tahripçilik, bilgisizlik yüzünden ya da zevk için kamu malları ya da sanat yapıtlarını büyük zararlara yol açarak yıkmak ve bu yıkımı kendi başına bir amaç durumuna getirmektir. "Kırıp geçirmek" anlamında kullanılan bu kavrama yaygın biçimde Fransız Devrimi sırasında rastlanmasına karşın daha eski zamanlardan beri görüldüğü bilinmektedir. Kavimler göçü sonrasında barbar "Vandal"lar eski Roma ve Yunan medeniyetlerinin sanat eserlerini tahrip edip, yağmalamışlardır (Boz ve Beyaztaş, 2000:1). Tahrip eden kişiler ya da toplumlar ise tahripçi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre tahripçi, diye tanımlanan bir kişi; kırma, parçalama, yok etme, kesme, yakıcı madde atma, boya atma yoluyla sonucunu bilerek, başkasının ya da kamunun sahiplendiği, önemseydiği ve değerli bulduğu bir maddeye (örneğin, okul araç-gerecine, müzede sergilenen tarihsel bir yapıta, resim galerisindeki bir tabloya) zarar verendir (www.wikipedia.com.).

Tahripçiliğin ve tahripçilerin olumsuz etkileri günlük hayatta yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Yavuzer (1998:1), telefon makinelerini bozmak, parktaki çiçekleri sökmek, bankları kırmak, okul binalarının camlarını kırmak gibi davranışlar toplum tarafından hoş karşılanmayan davranışlardır. Yine de kamuya ait mallara zarar verildiğine tanık olunmuş ya da verilen zararların sonuçlarına katlanmak zorunda kalınmıştır. Örneğin birçok insan acil bir görüşme yapmak için girdikleri telefon kulübesinde, ankesöre zarar verildiği için görüşmelerini yapamamışlardır. Bu tür zararlar insanların ihtiyaçlarını gidermelerini engellemekte, aynı zamanda da malzemelerin tekrar kullanılabilir hale getirilmesi için onarım masrafları gerektirmektedir. Üstelik bu davranışlarla belediyeler, Posta Teşkilatı, Devlet Demir Yolları, okullar gibi birçok kamu kurumuna ait malzemelere zarar verilmekte ve önemli maddi kayıplara neden olmaktadır. Basın ve yayın organlarında, Yavuzer'in tespitlerini destekleyen ve tahripçiliğin geldiği ciddi noktayı gösteren yüzlerce haber yayınlanmaktadır. Bunlardan bazıları:

İstanbul'da herkesin kullanımına açık kamu mallarına zarar vermeyi adet haline getirenlerin verdiği zarar milyonlarca TL ile ifade ediliyor. 2006 yılında tahribata uğrayan 91 park, kırılan veya denize atılan 2 bin 300 bank yeniden yapıldı. 57 çocuk oyun grubu yenilendi, 32 spor sahasında kırılan potalar yeniden yapıldı. 2004 - 2006 yılları arasında baca ve ızgara çalma olaylarında 2 milyon 990 bin YTL zarar oldu. Aydınlatma sistemlerinde, kabloların çalınmasının maliyeti ise 720 bin TL'dir. 2003-

2006 yılları arasında İETT araçlarında verilen hasarların toplam maliyeti ise 165 bin TL oldu. Bunların onarılmasının İstanbul Büyükşehir Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü'ne maliyeti yaklaşık 10 milyon TL'dir. Yetkililer tahripleri önlemek için koru ve sahil parklarında özel güvenlik elemanları bulunduruyor. Ancak yine de tahripçilerin önünü kesmek çok zor (Bugün, 2007-06-24).

Okullar bilinçli ya da bilinçsiz eğitim öğretim yılı boyunca tahrip ediliyor. Kimi zaman karnesinde kırık olan öğrencinin “intikam” almak için saldırdığı okul duvar ve camları, bazen de “ilan-ı aşk” tahtasına dönüşüyor. Okul bahçelerinde oyun oynayan çocuklar rastgele attıkları taşlarla camların kırılmasına sebep oluyor. Okul idareleri zarar görmemesi için sürekli nöbetçi öğretmen bulunduruyor. Buna rağmen okullar tahrip edilmekten kurtarılamıyor. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okulların tamiri için bu yılki bütçeden 77 milyon YTL (77 trilyon lira) kaynak ayırdı. Bakanlıkça gönderilen kaynak, öncelikle onarımda acil ihtiyaç duyulan iller için kullanılıyor. Okullarda sıkça görülen tahribat türleri şöyle: Camların kırılması, okul duvarlarının boyanması, yazılar yazılması, bahçe kapılarının tekmelenmesi, okul spor malzemelerine verilen zararlar, kapı kolu ve kilitlerinin bozulması, dışarıyı aydınlatan lambaların sökülmesi, patlatılması, çatı kiremitlerinin düşürülmesi, sapanla kırılması, masa ve sıraların kesici aletlerle kazınması, tuvalet lavabo, musluk ve aynalarının kırılması, kalorifer ve sobaların yerinden çıkarılması, kırılması, yazı tahtasının tahrip edilmesi, teneffüs zillerinin ve ses düzeninin bozulması, laboratuvar malzemelerinin kırılması (Zaman, 2005-07-24).

Yukarıda verilen haberlerden de anlaşılacağı üzere tahripçilik belediyelerin, okulların, vakıfların ve burada adı söylenmeyen birçok kurumun önünde ciddi bir sorun olarak durmaktadır. Ancak Öğülmüş'e (2000) göre tahripçilik, araştırmacılar tarafından yeterince ilgi gösterilmeyen bir sorundur. Bunu ülkemizde okul tahripçiliği ile ilgili yapılmış olan iki araştırmanın varlığından anlamak mümkündür. Tahripçilik ile ilgili olarak, konuyu ilk defa Türkçe literatüre taşıyan ve “vandalism” kavramını türkçeleştirerek “tahripçilik” kavramını kullanan Öğülmüş (1993) danışmanlığında Yavuzer (1998) ve Özçağın (2001) tarafından iki tez çalışması yapılmıştır. Yavuzer, çalışmasında “taktik/ideolojik tahripçiliği” öğretmen algılarına göre; Özçağın, çalışmasında “algılanan adalet düzeyine göre tahripçiliği” öğrenci algılarına göre

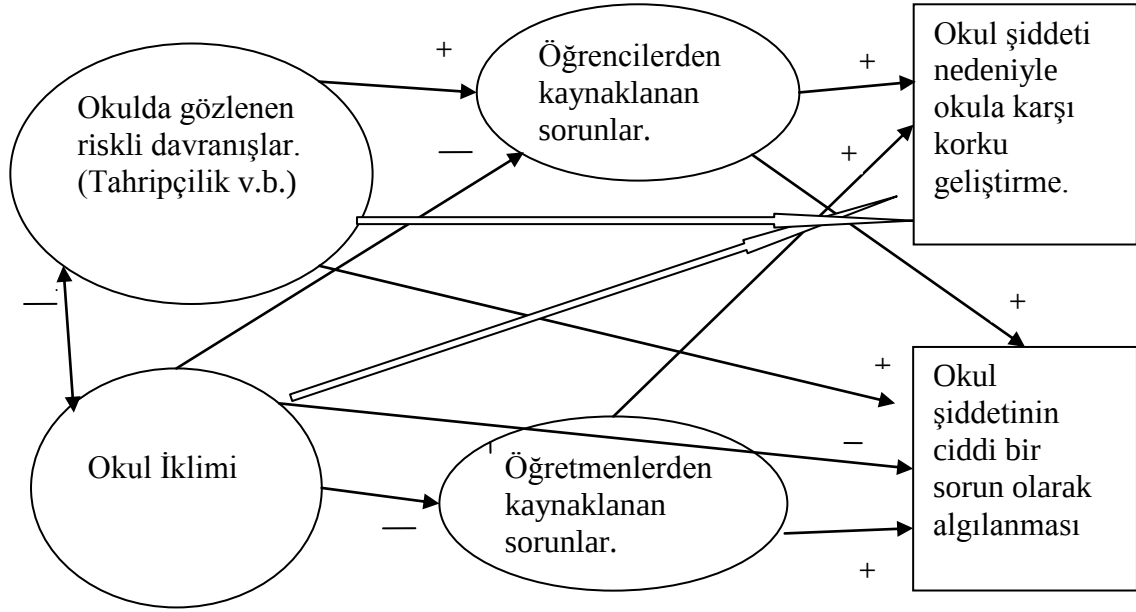
çalışma konusu yapmıştır. Dünya literatüründe ise tahripçiliğin geçmişi 1960'lı ve 70'li yıllara dayanmaktadır.

Okul tahripçiliği birçok değişik şekilde ortaya çıkmaktadır. 1971 yılında New York bölgesindeki okullarda çeyrek milyon cam kırılmış, bunların onarımı içinde 1.3 milyon dolar harcanmıştır. Diğer alanlarda kundaklama yoluyla çıkarılan yangınlar büyük zararlara neden olmuştur. 1970'li yıllar da yazarlar tahripçiliğin maliyetini yıllık yüz ile ikiyüz milyon dolar olarak tahmin etmektedirler. Son tahminler ise bu rakamın beş yüz milyon dolar seviyesine çıktığını göstermektedir. Senatör Birch Bayh okul tahripçiliği nedeniyle kaybedilen 500 milyon doların yıllık her öğrenci için 10 dolar anlamına geldiğini, toplam tutarında 1972 yılında tüm öğrencilerin kitap masraflarına denk olduğunu ifade etmiştir (Cuorsen, 1976:7-8). Kaliforniya eğitim bölgesinde bulunan 1043 devlet okulundan 914 tanesinden alınan verilerle hazırlanan ve Eylül 1980 – Şubat 1981 tarihleri arasını kapsayan, okullarda suç ve şiddet, konulu araştırma sonucuna göre: beş aylık süreçte okul eşyalarına karşı 105.328 tahripçilik olayı yaşanmış ve zarar gören eşyaların tamiri için 10.329.390 dolar harcanmıştır; aynı süre içerisinde okullarda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesi için 38.482.435 dolar harcanmıştır (California Eğitim Departmanı [CSDE], 1981:6).

Tahripçiliğin en olumsuz etkisi tahripçilik sonucu ortaya çıkan maddi kayıplar olmayabilir. Okulda yoğun çalışmalar sonucu oluşturulan eğitim ve öğretim programları, okul malzemelerinin tahrip edilmesiyle sekteye uğramakta okul asıl amacından uzaklaşmakta ve yoğun bir emek kaybı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler iyi bir öğrenme ortamından mahrum kalmaktadırlar (Cuorsen, 1976:8). Tahripçilik eylemlerine karşı önlem alınmazsa sorun çözülemezse okul ile bağlantısı olan herkeste motivasyon düşüklüğüne (Marvin, McCann, Connolly, Temkin ve Henning, 1976:34-35) ve huzursuzluğa neden olur (Tinto, Paolillo, ve Culten, 1978:36). Okullar üzerindeki olumsuz etkileri bu denli açık bir şekilde ifade edilen tahripçilik olaylarının önlenmesinde kullanılacak en etkili araç ise var olan okul ikliminin iyi bir şekilde analiz edilmesi ve tahripçiliğe karşı koyabilecek donanım kavuşturulmasıdır. Bu nedenle okul iklimi kavramı araştırmanın çözüm üretme noktasında başarılı olabilmesi açısından önem kazanmaktadır.

Okulları, dış baskılar sonucu şekillenen basit kurumlar olmaktan çıkarıp, keşfetmenin, öğrenmenin, düşünmenin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan bir yer haline getirebilmek için okulların nasıl örgütlendiğine, insanların birbirlerini nasıl etkilediğine, değişimlerin nasıl yaşandığına, öğretmen rollerinin niteliklerine kısacası sahip olunan okul ikliminin özelliklerine daha yakından bakmak gerekmektedir (Trubowitz, 2005:176). Tüm okul çevresinin kalite ölçütü olarak tanımlanan okul iklimi, fiziksel çevre, sosyal sistem, kültür ve okul topluluğunu oluşturan üyeleri birleştirici olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Anderson, 1982). Wilson’a (1971:90) göre okul iklimi, insan davranışlarından kaynaklanan; “ne? ve nasıl olmalıdır?” sorularının cevaplarıyla sembolize edilen; okul tarafından paylaşılan ve hızla okulun her yerine nüfuz eden bir yapıdır (Akt: Schweiker ve Karyn, 1995:3). Birçok araştırmacıya göre okul ikliminin varlığı okulda uzlaştırmacı bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde kaliteli bir okul ikliminin öğrencilerde görülen duygusal ve davranışsal sorunların çözülmesinde etkin ve koruyucu bir faktör olduğu söylenebilir (Baker, 1998).

Okulun bütün atmosferi ya da iklimi okula hakim olan politikaların etkisinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının davranışları ve tutumları doğrultusunda oluşur. Okul iklimini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de öğrencilerin karşılaşmış olduğu şiddet içerikli eylemlerdir. Öğrencileri zor durumlara düşüren bu tip eylemlerin sözlü ve fiziksel olmak üzere pek çok değişik şekli vardır. Sözlü eylemler, lakap takma, tehdit etme, dalga geçme, fiziksel eylemler ise itme, vurma, tahripçilik gibi unsurları içerir. ABD Ulusal Okul İklimi Araştırmaları Konseyi’nin hazırlamış olduğu 1993-2001 yılları arasını kapsayan rapora (2003) göre öğrencilerin akademik performansları ile yaşadıkları şiddet olayları ve güvenli okul iklimi arasında doğrudan ilişki vardır. Araştırmaya göre öğrencilerin % 36’sı öğretmenlerin ise yarısı okullarda yaşanan sözlü ve fiziksel şiddeti ciddi bir sorun olarak görmektedirler (O’brennan ve Fenzel, 2007:3). Astor, Benbenisty, Vinokur ve Zeira (2006), İsrail’de 5472 ilköğretim okulu öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada öğrenciler, okullarda yaşanan şiddet olaylarının var olan okul ikliminin etkisine bağlı olarak geliştiğini ifade etmişlerdir (Astor ve diğ., 2006:91). Söz konusu şekilde:



Şekil-1: İlköğretim Okulu öğrencilerinin, okul şiddeti algılarını gösteren teorik bir model.

Kaynak: British Journal of Educational Psychology (Astor ve diğ., 2006:98).

Astor ve diğ. (2006:98) araştırmasında, öğrencilerden elde edilen verilerle oluşturulan modelde verilen unsurların birbirleri ile olan ilişkileri ok işaretleri ile gösterilmiştir. Modele göre: öğretmen ve öğrenci kaynaklı şiddet olayları okul iklimini olumsuz yönde ve doğrudan; okulda gözlenen tahripçilik gibi riskli davranışlarla okul iklimi birbirlerini olumsuz yönde ve doğrudan; okul şiddetinin ciddi bir sorun olarak algılanması okul iklimini olumsuz yönde ve doğrudan; okul şiddeti nedeniyle okula karşı korku geliştirme okul iklimini olumsuz yönde ve dolaylı olarak etkilemektedir. Yine modelden anlaşılabileceği üzere okulda gözlenen tahripçilik gibi riskli davranışlar öğrencilerden kaynaklanmakta olup bu riskli davranışlar doğrudan okul şiddetinin ciddi bir sorun olarak algılanmasına; dolaylı olarak okul şiddeti nedeniyle korku geliştirilmesine neden olmaktadır. Bu model okul iklimi ile riskli davranış grubuna giren tahripçilik arasındaki ilişkileri somut olarak ortaya koymaktadır. Aynı zamanda tahripçiliğin öğrenci davranışları sonucu olduğu gerçeği de modeli bu araştırmanın sonuçları açısından önemli hale getirmektedir.

Okul ikliminin varlığı hangi etnik gruptan olursa olsun bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve ekonomik anlamda başarılı olabilmeleri ve toplumun

değerlerini paylaşabilmeleri için gereklidir. Bu nedenle, kurallara bağlılık gösteren, dürüst, sıkı çalışan, kendisine ve diğerlerine saygı duyan, okulda iyi bir öğrenim ortamı arzulayan, okulun tüm fiziki ortamına sahip çıkan ve onlara zarar vermeyen, birbirlerinin davranışlarından dolayı sorumluluk hisseden öğrencilerin oluşturduğu bir topluluğun var olmasını sağlayan bir okul iklimi oluşturulmalı ve okulda oluşturulan bu olumlu atmosferin tüm öğrenciler tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır (Fontenot, 1993:7). Bu anlayış çerçevesinde düşünüldüğünde okullarda oluşturulan güvenli okul ikliminin, okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının önlenmesinde en önemli etken olacağı açık bir şekilde görülmektedir.

Tahripçilik ile ilgili literatür tarandığında güvenli okul iklimi kavramının ön plana çıktığı gözlenmiştir. Bu nedenle ülkemizde yaşanan tahripçilik olayları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin araştırılması gerek tahripçilik sonucu okullarımızda oluşan maliyetin önlenmesi ve bu kaynağın eğitim- öğretim süreçlerine aktarılması, gerekse tahripçilik sonucu aksayan eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli hale getirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca tahripçilik davranışının zorbalık, gasp, silahlı ya da bıçaklı saldırı gibi diğer şiddet olaylarını tetikliyor olması gerçeği tahripçiliğe karşı önlem alınması gereğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

1.2.Problem cümlesi:

Genel lise öğrencilerinin okul iklimi ve okul tahripçiliğine ilişkin algıları nedir? Genel lise öğrencilerinin okul iklimi ile okul tahripçiliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Alt Problemler

1- Genel lise öğrencilerinin okul iklimi konusundaki algıları nedir?

1.1. Genel lise öğrencilerinin okul iklimi algıları;

- a)Sınıf düzeyine,
- b)Cinsiyete,
- c) Ailedeki birey sayısına,
- d) Ailenin gelir durumuna,
- e) Annenin eğitim düzeyine,

f) Babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Genel lise öğrencilerinin okul tahripçiliğine ilişkin algıları nedir?

2.1. Genel lise öğrencilerinin okul tahripçiliğine ilişkin algıları;

- a) Sınıf düzeyine,
- b) Cinsiyete,
- c) Ailedeki birey sayısına,
- d) Ailenin gelir durumuna,
- e) Annenin eğitim düzeyine,
- f) Babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- Genel lise öğrencilerinin okul iklimi ile okul tahripçiliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Var ise ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

1960'lı yıllardan bu yana Dünya literatüründe yer alan ve üzerinde sayısız araştırma yapılan tahripçilik eylemi ülkemizde ciddi bir sorun olarak algılanmamaktadır. Bu nedenle tahripçilik, okulları hem maddi yönden hemde eğitim-öğretim süreçleri bakımından hızla yıpratmaya devam etmektedir. Bu yıpranma sürecine yönelik etkili önlemler alınmadığı zaman diğer şiddet olaylarını da tetikleyen tahripçilik sorununun çözümü ise okulların sahip oldukları iklim özelliklerinde aranmalıdır. Çünkü sağlıklı ve güvenli bir okul iklimi, tahripçilik sorununun çözümünde anahtar bir rol üstlenmektedir. Okul iklimi ve tahripçilik arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu tespitlerden yola çıkarak çözüm yolları bulmayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile tahripçiliğin eğitim sistemimize vermiş olduğu zararların en aza indirgenmesi amaçlanmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Genel lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, okul iklimi ile okullarda meydana gelen tahripçilik olayları arasındaki ilişkiler saptanabilir. Araştırmada uygulanan anketler gerekli verilerin toplanmasında yeterlidir. Görüşlerine başvurulmuş öğrenciler cevaplarında samimidir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçeleri arasında bulunan Sincan ilçesinde öğrenim gören genel lise öğrencilerinin araştırma aracına verdikleri cevaplarla; araştırmacı tarafından geliştirilen ankette bulunan maddeler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Tahripçilik: Bilgisizlik yüzünden ya da zevk için kamu malları ya da sanat yapıtlarını büyük zararlara yol açarak yıkmak ve bu yıkımı kendi başına bir amaç durumuna getirmektir (Boz ve Beyaztaş, 2000:1).

Okul iklimi: Okulun tüm üyelerinin davranışlarını etkileyen, bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünü ve okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002)

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde teze konu olan tahripçilik kavramı alt başlıkları ile birlikte açıklanacaktır.

2.1.TAHRİPÇİLİK

2.1.1.Tahripçilik Kavramı

Geçmiş tarihin ilk dönemlerine kadar uzanan Vandalizm (tahripçilik) kavramı, kasıtlı yada kötü niyetli olarak, resmi kurumlarda dahil olmak üzere (Ulusal Gençlik Ağı [NYN], 1998:252), şehre ait tüm fiziksel unsurların (Sampson ve Raudenbush, 1999), bozulması, kırılması, kazılması v.b. şiddet içerikli eylemlere maruz kalmasıyla ortaya çıkan kundaklama, camların kırılması, duvarlara sıralara resim yapılması gibi pek çok olayı içine alan (Marvin ve diğ., 1976:34-35); içeriğinde yıkım olan (Ceccato ve Haining, 2005:1638); isyankar bir davranış biçimi olarak tarif edilebilir (Tinto ve diğ., 1978:36).

Tahrip eden kişiler ya da toplumlar ise tahripçi olarak tanımlanmaktadır. Tahripçi denildiğinde akla gelen en popüler çağrışım ise bilinçli saldırganlıktır. Ancak tahripçilik kişilerin kötü niyetli davranışlarından çok daha fazlasıdır (Zeisel, 1976:11). Buna göre tahripçi, diye tanımlanan bir kişi; kırma, parçalama, yok etme, kesme, yakıcı madde atma, boya atma yoluyla sonucunu bilerek, başkasının ya da kamunun sahiplendiği, önemseydiği ve değerli bulduğu bir maddeye (örneğin, okul araç-gerecine, müzede sergilenen tarihsel bir yapıta, resim galerisindeki bir tabloya) zarar verendir (www.wikipedia.com.). Tahripçilik sonucu oluşan zararlar sık sık basın yayın organlarında haber olarak yayınlanmaktadır. Bunlardan birisi de (Zaman, 2005-11-05):

ABD'nin Las Vegas kentinin belediye başkanı, duvarları kaplayan graffiti (duvarlara spreyl boya ile yazılan şekilli yazı ya da resim) sorununun çözümü için bunu yapanların başparmaklarının televizyonda kesilmesini önerdi. Las Vegas Sun gazetesinin haberine göre, Belediye Başkanı Oscar Goodman, bir yerel televizyonda

yaptığı açıklamada, eskiden Fransa'da bazı suçları işleyenlerin giyotinle başlarının kesildiğini hatırlatarak, “Graffiti yapanları da televizyona çıkarıp başparmaklarını kesmeli. Bu bana iyi bir önlem gibi geliyor.” dedi. Las Vegas'ta merkezdeki otoyolların duvarlarını çok güzel kaplumbağa ve çöl resimleriyle dekore ettiklerini; ancak bu sersemelerin gelip her şeyi mahvettiklerini söyleyen Goodman, bazı çocukların öğrenemediğini, bunlara biraz sert yöntemlerle ders vermek gerektiğini savundu. Televizyondaki programa katılan Howard Rosenberg isimli bir öğretim üyesiye, tahripçilerin başparmağını kesmenin sorunu çözmeyeceğini, belediye başkanının, kafasını şapka takmaktan başka şeyler için de kullanması gerektiğini söyledi. Haberden de anlaşılacağı gibi tahripçilik çözümü kolay olmayan ve yasalarca suç olarak kabul edilen bir sorun olarak güncelliğini korumaktadır.

Kural tanımayan, olumsuz etkileri olan ve yırtıcı bir eylem biçimi olarak tanımlanan tahripçilik, diğer ciddi şiddet olayları gibi doğrudan bir sorun olarak algılanmasa da diğer şiddet olaylarıyla aynı süreçleri paylaşmaktadır. Tahripçiliğin diğer şiddet olaylarından en büyük farkı ise okul çevresinde bulunan yerleşimciler, okula gelen ziyaretçiler ve potansiyel suçlular tarafından doğrudan gözlenebiliyor olmasıdır (Sampson ve Raudenbush, 1999:609). Doğrudan gözlenebiliyor olmasına rağmen okul tahripçiliği, çözümü kolay olmayan karmaşık bir sorundur (Joel ve Finn, 1996:1). Nedenleri her ne olursa olsun okul tahripçiliği sonucu ortaya çıkan yıkımın ortadan kaldırılabilmesi için tahripçilik ile toplum olarak etkin bir mücadele verilmesi gerekmektedir.

2.1.2. Okul Tahripçiliği

Tahripçilik kavramının aslı Roma İmparatorluğunu yıkan barbar Vandal Kavminin yapmış olduğu acımasız yıkımdan gelmektedir. Teknik olarak okul tahripçiliğinin ilk ortaya çıkışı ise yağmacı zihniyetli insanların gözünü okullara dikmesiyle başlamıştır. Gerçek Vandal kavmi tarih sayfaları arasında kaybolmuş olmasına rağmen, günümüzde yaşanan ve giderek artan tahripçilik davranışları eğitimcilerin “acaba Vandallar geri mi dönüyor?” sorusunu sormalarına neden olmuştur. (Coursen, 1977:8). Günümüzde okullarda yaşanan tahripçilik gibi şiddet içerikli olayların ulusal bir kriz yaşanmasına neden olması “Vandalların” geri döndüğünün en önemli işaretidir (Bamburger, 1999:89; Deaver, 1976:9). Bu nedenle tahripçilerin

varlığı kaçınılmaz bir gerçek olarak okulların gündemindeki yerini almıştır. Pek çok okul, tahripçiliği okulda yaşanan şiddet olaylarının bir parçası olarak görmektedir. Bazı okullar tahripçiliği güvenlik güçlerinin sorunu olarak görürken bazıları da tahripçiliği eğitim boyutunda düşünmektedirler (Joel ve Finn, 1996:4). Okullar tarafından farklı bakış açılarıyla değerlendirilen bu sorunun daha iyi anlaşılabilmesi için okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının geçmişini çok iyi tahlil edilmesi gerekmektedir.

Kamuya ait okullarda yaşanan şiddet ve tahripçilik olaylarının etkileri 1960'lı yıllarda ulusal boyutta hissedilmeye başlanmıştır. 1980'li yıllara kadar ABD'nin her bölgesinde dalga dalga yayılan şiddet olayları günümüzde kriz seviyesine ulaşmıştır (Etheridge, 1990). Gençlerde görülen suç oranlarını araştıran senato alt komisyonunun şehir merkezlerinde bulunan 110 okulda yaptıkları araştırma sonucunu ortaya koyan 1970 tarihli rapora göre, 1964-1968 yılları arasında okullarda yaşanan tahripçilik eylemlerinde artış yaşanmıştır. 1964 yılında okullarda 186 tahripçilik eylemi yaşanırken bu sayı 1968 yılında 250 ye çıkmıştır. Yani 4 yıllık süre zarfında tahripçilik eylemlerinde % 35 artış yaşanmıştır (Marvin ve diğ., 1976:26). 1975'in Nisan ayında ABD Ulusal Gençlik Araştırma Merkezi Alt Komisyonu tarafından 757 okul bölgesinde (ülkede ki okulların yaklaşık yarısı) yapılan araştırma sonucu "Okullarda Şiddet ve Tahripçilik" adı altında bir rapor hazırlanmıştır. Alt Komite bu raporla birlikte konunun doğasını, detaylarını ve ciddiyetini keşfetmiş ve bu sorunların önlenmesine yönelik stratejiler geliştirmeye başlamıştır. Eğitim çevrelerinde büyük ilgi görmüş olan bu rapor şiddet ve tahripçilik eylemlerinin Amerikan Eğitim Sistemi içerisinde ciddi bir sorun olarak görülmeye başlanmasına neden olmuştur (Zeisel, 1976:7). Bu konuda öğrencilerin eğitilmesine yönelik çeşitli uygulamaların başlatılması sağlanmıştır (Rubel, 1979:3). 1987 yılında okulların içinde ya da civarında 465.000 şiddet olayı yaşanmıştır. Bunlardan 75.900 tanesi ağır saldırılar olup, % 67'si hasarla sonuçlanmıştır. 36.800 hırsızlık olayı yaşanmış ve bunlardan 22.610 tanesi zararla sonuçlanmıştır. 350.000 tane basit şiddet olayı yaşanmış ve bu olaylarında % 31'i zararla sonuçlanmıştır (Etheridge, 1990). Tahripçilik olaylarında yaşanan artışlar, "tahripçilik hangi özelliklere sahip olan okullarda daha çok yaşanmaktadır?" Sorusunu akla getirmektedir. Bu sorunun cevabını Çocuk Suçluluğunu Önleme ve Uygulama Merkezi (CJDPS, 1979), daha çok tahripçiliğe maruz kalan okulların ortak özellikleri saptayarak vermektedir. Buna göre:

1-Yönetimle, personel arasında ki iletişim zayıftır. Yönetici okulla ilgili kararları tek yönlü olarak kendisi alırsa tahripçilikte artışlar yaşanacaktır.

2-Öğretmenler, öğrenciler üzerinde baskı yoluyla otorite kurarlar. Öğrenciler ise bu tip davranışlara doğal olarak tepkisel yaklaşırlar.

3-Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sınırlı iletişim öğrencilerin okula olan bağlılığını azaltır. Bu durum ise okulda yaşanan tahripçilik olaylarının artmasına neden olur.

4-Okul ikliminin aşırı rekabetçi olması ve öğrencilerin liderlik pozisyonları için gereğinden fazla mücadele girmesi tahripçiliği tetikler.

5-Öğretmenlerin öğrencileri etiketlemeleri. Öğrenciler, öğretmenlerin kendi haklarındaki düşüncelerine değer vermiyorsa tahripçilikte artma eğilimi olacaktır.

6-Öğrenciler üzerinde not bir baskı aracı olarak kullanılırsa tahripçilik artacaktır.

7-Tahripçilik davranışı gösteren aileler, diğer ailelere nazaran okulla daha az ilgilidir ve okula daha az destek verirler.

8-Okul çevresinde yoğun bir yerleşim varsa ve öğrencilerin evleri okula yakınsa tahripçilikte fazla olacaktır.

9-Okul ne kadar büyükse yaşanan tahripçilikte o kadar fazla olacaktır. Okul büyüklüğü ve tahripçilik arasındaki bu ilişki okulların şehir merkezinde, kenar mahallelerde ve kırsal almalarda olup olmamasına bağlı olarak değişmemektedir.

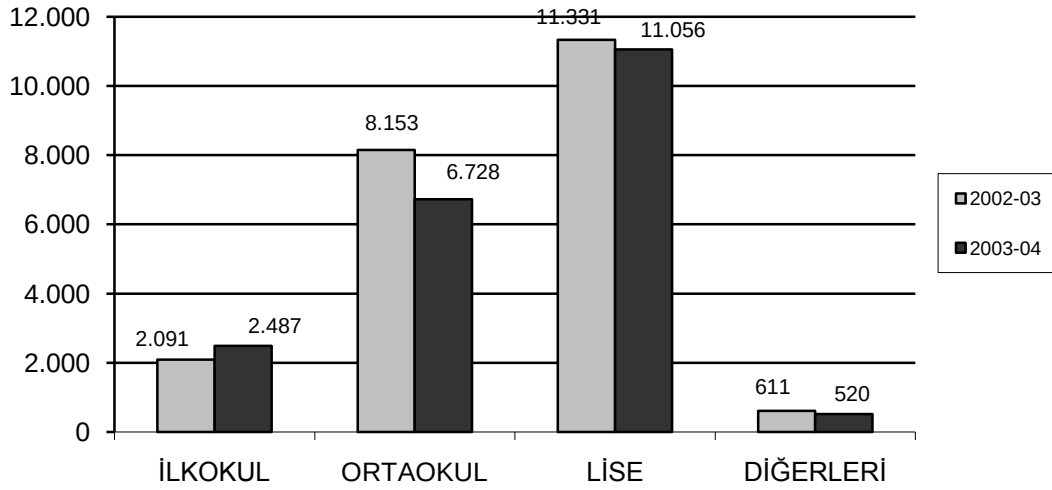
10-Okul kurallarının uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerde tutarsızlık, isteksizlik varsa, kurallar iyi bir şekilde tanılanıp öğrencilere benimsetilmemişse, sınıf kontrolü ve denetimi zayıfsa tahripçilik daha çok ortaya çıkacaktır.

Tahripçiliğe daha çok maruz kalan okulların ortak özelliklerinin saptanması da dahil olmak üzere tahripçilik konusunda günümüze gelene kadar pek çok araştırma yapılarak okul tahripçiliğinin farklı bakış açıları içerisinde ele alınması sağlanmıştır. Stefanko'nun (1988:3-4) aktardığına göre tahripçiliği konu edinen araştırmacıları üç grupta sınıflandırmak mümkündür. Buna göre: Birinci grup araştırmacılar, sosyal serbestliği de içine alan sosyal değişimlere bağlı olarak tahripçilik olaylarında yaşanan artışı (Kazalunas, 1979); otoriteye karşı yaygınlaşan antipatiyi (Tygart, 1980); okulun kendilerini kurtaracak yeterliliğe sahip olmadığını düşünen umutsuz öğrencileri (Doyle, 1978; Rubel, 1999) tahripçilik davranışı içerisinde değerlendirmişlerdir. Bu araştırmacılara göre tahripçiliğin varlığı ciddi bir sorundur ve tahripçilik artmaya devam edecektir. İkinci grup araştırmacılar “okul davranışları” üzerine odaklanmışlardır.

Öğretmenler tarafından reddedilen davranışlar sonucu akademik ortamda oluşan gerginlikler (Feldhauven, 1979; Majoribans, 1980; Seroe ve Solomon, 1979); öğretmenlerin, öğrencilerin yaşına uygun olmayan derecede sertlik göstermesi ve cezaların yanlış kullanılması (Janni ve Reuss-Ianni, 1980; Mayer ve Rutterworth, 1979), ikinci grup araştırmacılar tarafından tahripçiliğin ana başlıkları olarak görülmüştür. Bu araştırmacılara göre tahripçiliğin azalması, okulda sergilenen davranışlarla ilişkili olarak gerçekleşecektir. Üçüncü grup araştırmacı yöneticilerin davranışlarını ve tutumlarını merkeze almıştır. Yöneticilerin, okul iklimi oluşturan en önemli faktör olması (Gallesich, 1973; Revnolds, 1977; Serow ve Solomon, 1999); sadece çalışan liderlerin başarılı, mükemmel ve işbirlikçi bir okul iklimi oluşturabilmeleri (Feters ve Waterman, 1982); Wells (1976) okullarda tahripçiliğin azalmasının yöneticilerin yetenekli ve tutarlı olmalarına bağlı olduğu gerçeği; Tye (1970), yeni yöneticilerin değişimin öncüleri olduğu; Heicveber (1975), yeni yöneticilerin tüm okula model olduğu; onların öğretmen davranışlarını değiştirdiği (Montegar ve diğ., 1977; Wiles ve Lovell, 1975) gibi temel başlıklar üçüncü grup araştırmacıların tahripçiliğe olan bakış açılarını yansıtmaktadır. Üçüncü grup araştırmacılara göre tahripçiliğin azalması ancak yöneticilerin davranışlarında, tutumlarında yaşanan değişimlerle ya da yöneticiliğin kendisinde yaşanacak değişimlerle sağlanabilecektir.

Marvin ve diğ., (1976:24) okullarda yaşanan şiddet olayları konusunda yaptıkları konferans çalışmalarında öğretmen, öğrenci ve yöneticilerden oluşan 102 kişilik gruptan okullarda karşılaştıkları şiddet olayları hakkında bilgi almışlardır. Bu çalışmanın sonucuna göre tahripçilik okullarda en sık rastlanan şiddet eylemidir. Bu durum yapılan değişik istatistiklere de yansımıştır. Bazı istatistik sonuçlarına yer vermek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır:

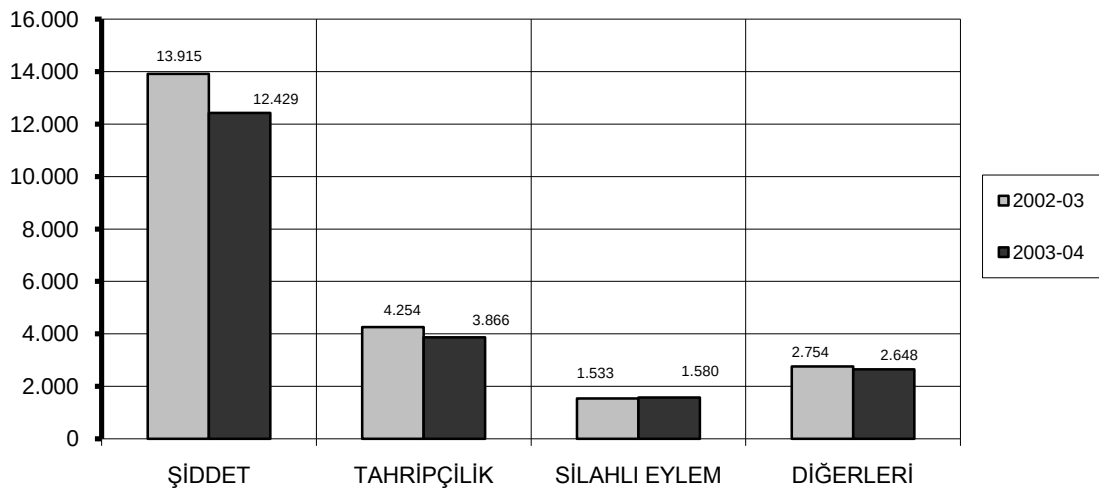
New Jersey Eğitim Departmanı (NJDE) tarafından 2005 yılında yapılan “New Jersey Devlet Okullarında Şiddet, Tahripçilik ve Diğer Suç Teşkil Eden Davranışlar” konulu araştırma sonuçları günümüzde tahripçiliğin geldiği noktanın daha iyi anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Araştırma verileri, elektronik şiddet ve tahripçilik rapor sistemi (EVVRS) aracılığı ile toplanmıştır. Buna göre (NJDE, 2005), New Jersey devlet okullarında meydana gelen olayların okul türlerine göre dağılımı Şekil- 2’de verilmiştir.



Şekil-2: New Jersey Devlet Okullarında Meydana Gelen Olayların Okul Türlerine Göre Dağılımı

Kaynak: (NJDE, 2005).

Verilen grafik incelendiğinde, olayların en çok lise seviyesinde yaşandığı görülmektedir. Okullarda yaşanan tahripçilik ve suç teşkil eden diğer davranışlar öğrenim seviyesi düştükçe azalmaktadır. Öğrenim kademelerine göre yaşanan değişimin nedeni, öğrencilerin yaşları itibarıyla sahip oldukları farklı fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişim özelliklerinde aranmalıdır.

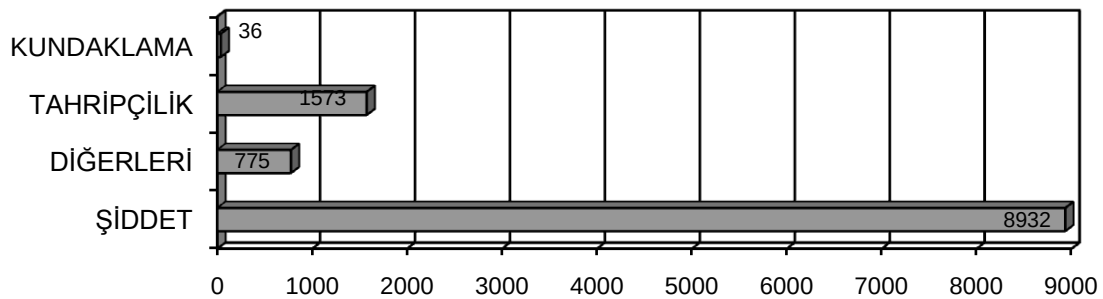


Şekil-3: New Jersey Devlet Okullarında Meydana Gelen Olayların Genel Sınıflandırılması İçerisinde Tahripçiliğin Yeri

Kaynak: (NJDE, 2005).

Grafik incelendiğinde, New Jersey devlet okullarında 2002-2003 yılları arasında toplam 22.464, 2003-2004 yılları arasında toplam 20.523 olay yaşandığı görülmektedir. Tahripçilik, şiddet olaylarından sonra ikinci sırada yer almaktadır. Buna göre, 2002-2003 yılları arasın da yaşanan 4254 tahripçilik olayının yaşanan toplam olayların içindeki payı (% 18,9)'dur. 2003-2004 yılları arasında yaşanan 3866 tahripçilik olayının yaşanan toplam olayların içindeki payı (% 18,8)'dir. Yaşanan olayların miktarında azalma olmasına rağmen tahripçilik davranışının toplam olay sayısı içindeki payı değişmemiştir. Okullarda yaşanan ve suç kapsamına giren olaylar içerisinde tahripçiliğin sayısal olarak ikinci sırada yer alıyor olması tahripçiliğin okullar için büyük bir tehdit oluşturduğunun en büyük kanıtıdır. Dolayısıyla okul tahripçiliğine karşı etkin şekilde mücadele verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

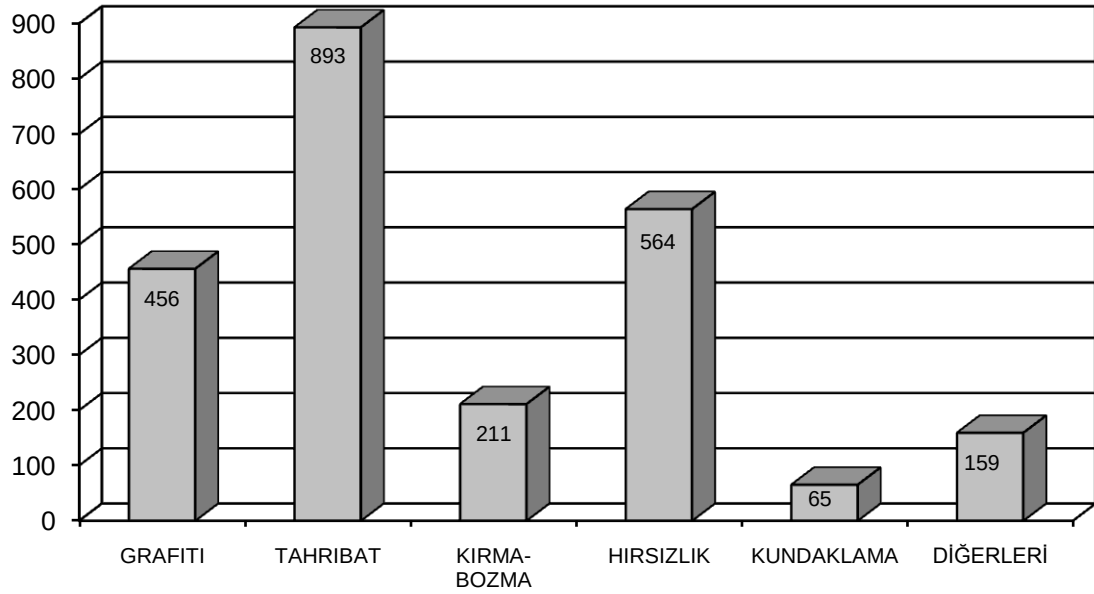
Meksika okullarında yaşanan güvenlik sorunları, Meksika toplumunda rahatsızlık uyandıran en önemli etkenlerden birisidir. Ülkede ki her okulda ve her okul bölgesinde bu konu öncelikli olarak ele alınmakta, tanımlanmakta, okulun günlük hayatı içerisinde yer alan ziyaretçilerden, velilerden, öğretmenlerden, öğrencilerden ve diğer personelden okul güvenliğinin artırılmasına yönelik olarak yapılan programlara katkı sağlamaları beklenmektedir. Güvenli okul iklimi, öğrenimi, gelişimi ve sağlıklı ilişkileri besleyen en önemli unsurdur. 2004- 2005 yılında 89 okul bölgesinde 326.083 öğrenciyi, 795 kamu, 192 özel okulu kapsayan araştırmadan elde edilen verilerle şiddet ve tahripçilik olaylarıyla ilgili geniş bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporda var olan durum tespit edilerek okul güvenlik planına ve okul güvenlik uygulamalarına yer verilmiştir. Bu araştırmanın konusu itibarıyla raporda tahripçilik ile ilgili verilen istatistikler üzerinde durulmuştur (New Mexico Halk Eğitim Departmanı [NMPED], 2006):



Şekil-4: 2004-2005 Döneminde New Mexico Okullarında Görülen Tahripçilik ve Diğer Şiddet Olaylarının Sayıları

Kaynak: (NMPED, 2006)

Araştırmaya katılan 326.083 öğrenciden elde edilen verilere göre New Mexico okullarında görülen tahripçilik sayısı 1573'tür. Bu sayı diğer şiddet olaylarının sayısı ile karşılaştırıldığında New Mexico okullarında yaşanan her altı olaydan birisinin tahripçilik olduğu görülecektir. Bu da tahripçiliğin güvenli okul iklimini bozan en önemli faktörlerden birisi olduğunun göstergesidir

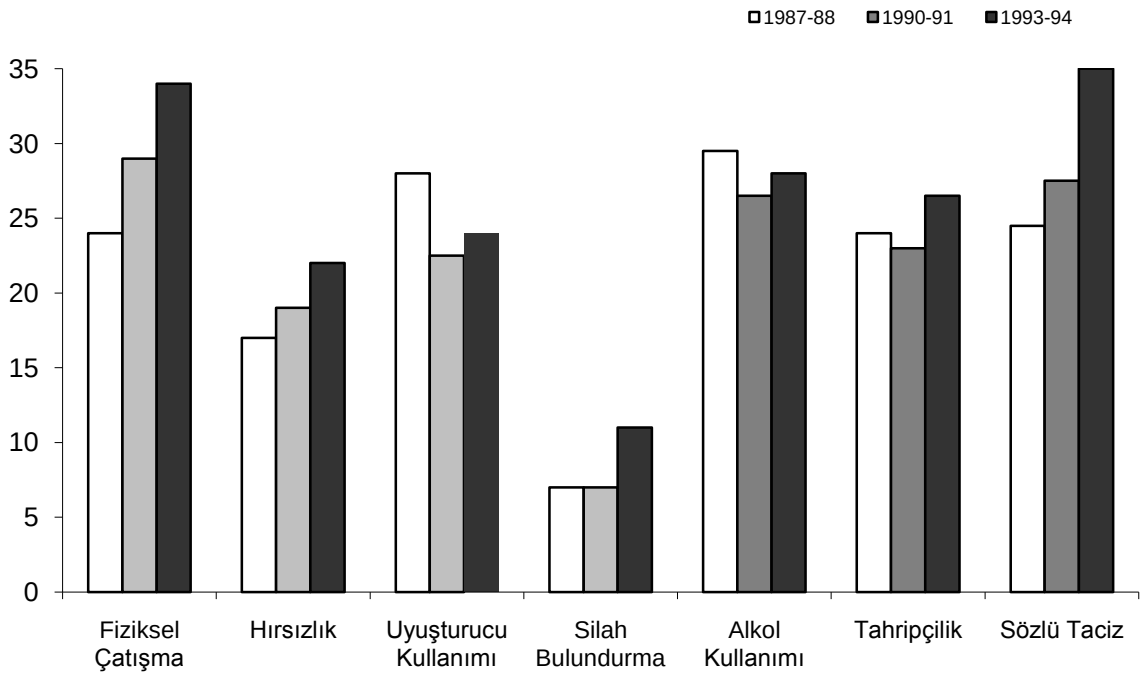


Şekil-5: 2004-2005 Döneminde New Mexico Okullarında Görülen Tahripçilik Olaylarının Sayısı
Kaynak: (NMPED, 2006).

Araştırmaya katılan 326.083 öğrenciden elde edilen verilere göre New Mexico okullarında görülen tahripçilik olaylarının türlerine göre sayıları: Grafiti 456, suç unsuru taşıyan tahribat 893, kırma ve bozma 211, hırsızlık 564, kundaklama 65 ve diğerleri 159'dur. Okulun fiziki yapısına kasıtlı olarak büyük zararlar verme niyetiyle yapılan eylemler suç unsuru taşıyan eylemler olup, bu eylemlerin okullarda en çok görülen tahripçilik davranışı olması itibarıyla da tahripçiliğin hiç de masum bir davranış olmadığını göstermesi açısından oldukça çarpıcı bir sonuçtur.

Tahripçilik, öğretmenler tarafından okulda en ciddi sorunlardan biri olarak görülmektedir. Tahripçiliğin önlenmesinde ilköğretim okulları ve liselerde farklı programlar oluşturulmalıdır. Bu sorun okul düzeyinde değerlendirildiğinde, hazırlanan programların okulun bulunduğu çevrenin özelliklerine uygun şekilde yapılandırılması

gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin güvenliğinin sağlanması için bir takım önlemler alınması okul atmosferinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi açısından faydalı olacaktır. Bunun nedeni ise okulda yaşanan şiddet olayları denilince genel olarak öğrenci merkezli düşünülüyor olmasından kaynaklanmaktadır. Fakat bu ciddi sorunlar sadece öğrencileri değil okulda bulunan tüm eğitimcileri olumsuz yönde etkilemektedir (Shein, 1997:20).



Şekil-6: Okullarda Yaşanan Şiddet Olayları İle İlgili Öğretmen Algıları.

Kaynak: (National Center For Education. U.S Department Of Education) (Akt: Shein, 1997:20).

Amerika Eğitim Bölümü tarafından yapılan araştırmada 1987-88, 1990-91, 1993-94 dönemlerinde okullarda yaşanan, öğrenciler arasında fiziksel çatışma, hırsızlık, öğrencilerde uyuşturucu kullanımı, öğrencilerde silah bulundurma, öğrencilerde alkol kullanımı, tahripçilik ve öğretmenlere sözlü tacizde bulunma davranışları öğretmenler tarafından ciddiyet düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından yapılan bu değerlendirmelerde: öğretmenler okullarda yaşanan tahripçilik olaylarını ciddi bir sorun olarak görmektedirler; tahripçilik 1990-91 döneminde azalmasına rağmen 1993-94 döneminde artış göstermiştir; Bu üç farklı dönem içerisinde değerlendirildiğinde,

yaşanan tahripçilik olaylarında öğretmen algılarına göre artış olduğu söylenebilir; Tahripçilik diğer şiddet olayları arasında değerlendirildiğinde, tahripçiliğin öğrenciler arasında fiziksel çatışma, öğrencilerde uyuşturucu kullanımı, öğrencilerde alkol kullanımı ve öğretmenleri sözlü tacizde bulunma davranışlarıyla birlikte öğretmenler tarafından çok ciddi bir sorun olarak algılandığı söylenebilir (Shein, 1997:20).

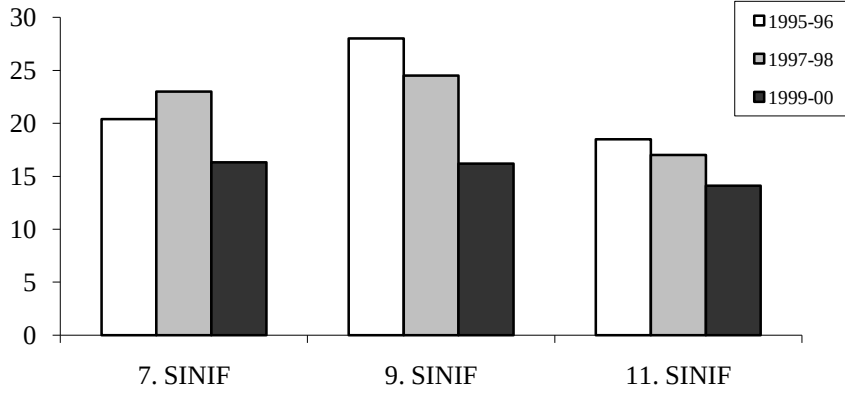
Austin, Furlong ve Morrison (2002:12-13) California eğitim bölgesinde 7, 9 ve 11. sınıfların katılımıyla okullara yaşanan şiddet olaylarıyla ilgili bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerden elde edilen verilerle okullarda görülen tahripçilik olaylarının oranlarını gösteren grafikler hazırlanmıştır. Grafikler ve yorumları:

	7. SINIF	9. SINIF	11. SINIF
Yüzdelere	%	%	%
1 Kere	9.0	7.9	6.0
2-3 Kere	4.0	4.1	4.1
4 ve Daha Fazla	3.3	4.2	4.0
Toplam	16.3	16.2	14.1

Şekil-7: Son bir yılda okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının, 7. ,9. ve 11. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre yüzdelik oranları.

Kaynak: Violence And Safety Among California Youth. (Austin ve diğ., 2002:12-13).

Şekilde görüldüğü üzere 7. Sınıfların %16,3'ü, 9. Sınıfların %16,2'si ve 11. Sınıfların %14,1'i bir ya da birkaç kez tahripçilik olayına tanıklık etmişlerdir. 7 ve 9. Sınıflarda oranlar hemen hemen aynı iken 11, sınıflarda bu oranın düştüğü gözlenmektedir. Bu sınıfların aynı yerleşke içerisinde oldukları düşünüldüğünde tahripçilik olaylarına tanıklık eden öğrencilerin toplam yüzdesi %46,6 olacaktır. Bu son derece ciddi bir rakam olup tahripçiliğin okulun eğitim ve öğretim iklimini tehdit eder duruma geldiğini göstermesi açısından çarpıcı bir örnektir.



Şekil-8:1995-2000 yılları arasında okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının, 7., 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre yüzdelik oranları.

Kaynak: Austin ve diğ. (2002:12-13).

Şekilde görüldüğü üzere tahripçilik olayının yaşandığını yüzdelik olarak en çok rapor eden sınıf 9. sınıflardır. Yine bu oran 11. sınıflarda en aza inmektedir. 9. sınıfların 7. ve 11. sınıflara göre daha fazla tahripçilik olayını rapor etmiş olmaları, lise birinci sınıfın bir geçiş dönemi olmasına ve arkadaşlık ilişkilerinin diğer iki sınıfa göre daha zayıf olmasına bağlanabilir. Bu grafikten elde edilecek en önemli veri ise tahripçiliğin her geçen yıl bir önceki yıla göre azalmış olmasıdır. 1997 yılından itibaren, 7. sınıflarda % 7,9. sınıflarda % 8 ve 11. sınıflarda % 4 oranında azalma meydana gelmiştir. Bu sevindirici gelişmeler, tahripçilik konusunda yapılan çalışmalarda artış olmasına dolayısıyla konunun üzerine daha kararlı bir şekilde gidilmesine bağlanabilir. Marvin ve diğ., (1976:49), görüşleri yukarıda verilen istatistikleri doğrular niteliktedir:

1-Okullarda yaşanan şiddet ve tahripçilik olayları her bölgede var olan ciddi bir sorundur.

2-Bu sorunlar, hem finansal hem de eğitimsel açıdan büyük zararlar meydana getirmektedir.

3-Eğitimciler ve kamuoyunun büyük bir kısmı, şiddet ve tahripçilik olaylarını eğitimde yaşanan en büyük sorunlar arasında görmektedirler.

4-Eğitimciler soruna, yalnızca şiddet değil aynı zamanda tahripçilik penceresinden bakarak geniş bir bakış açısı kazandırmışlardır.

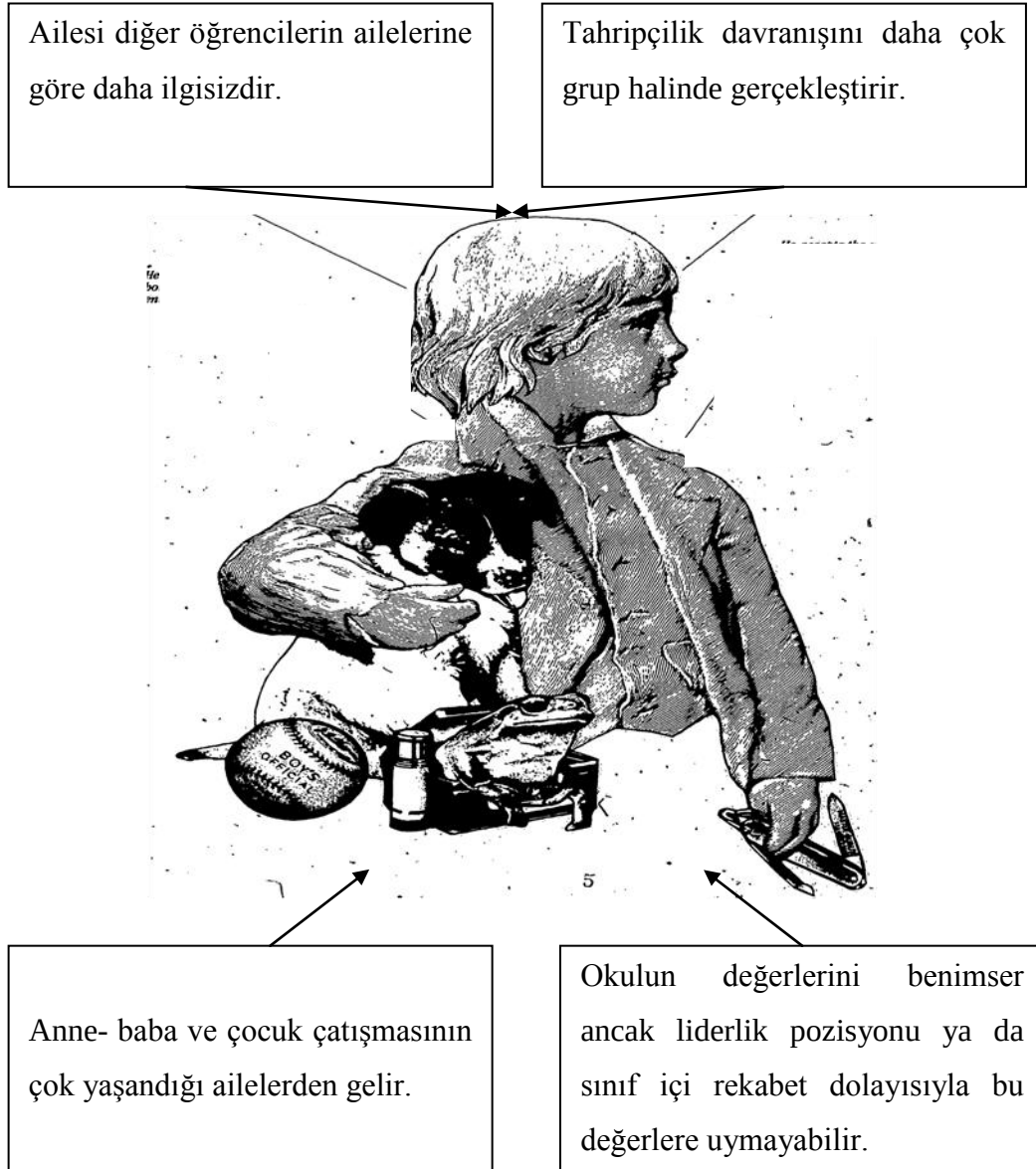
2.1.3. Okul Tahripçilerinin Ortak Özellikleri

Tahripçiliği önlemenin ilk adımı bu eylemleri yapanları tanımak ve neden yaptıklarını ortaya çıkarmaktır. Doğal olarak tahripçiliğin tek bir çeşidi ya da tek bir nedeni yoktur. Ancak genel olarak tahripçilerin doğasını ve motivasyonlarını anlamak mümkündür (Cuorsen, 1976:10). Yapılan araştırmalarda tahripçilik yapan ve tahripçilik eğilimi gösteren öğrencilerin bir takım ortak özelliklerinin olduğu saptanmıştır. Buna göre tipik tahripçi karakteri, diğer suçları işleyen tipik öğrencilerden çok daha farklıdır. Tahripçiler, kesin kuralları olan küçük öğrenci gruplaşmalarına daha yakındırlar. Bu öğrenciler grup baskısını üzerlerinde hissederler ve ani dürtülerle hareket ederler. Öğrencilerin kırgınlık, sıkılma, öfkelenme gibi duygularını kolay bir şekilde kontrol edemedikleri bir gerçektir. Bu yüzden koşullar oluşmuşsa ve ortada tahrik edici unsurlar varsa öğrenciler tahripçiliğe yönelebilir. Tahripçilik her sosyal tabakadaki insan grubunda, her dini mensuba giren insanlarda ve her ırka tabi insanda rastlanabilen bir davranıştır (CJDPS, 1979).

Tahripçilerin çoğunluğu gençtir. Edward'ın (1971) araştırmasına göre, çoğunluğu 12 ile 14 yaşları arasındadır. FBI'ın raporlarına göre okul tahripçiliği nedeniyle tutuklananların % 77'si 18 yaş altındadır. Tahripçilik davranışı gençler arasında alışılmadık bir durum değildir; Juillerat (1974), araştırma raporunda gençlerin %31'inin bazen kötü niyetli olarak eşyalara zarar verdikleri ortaya konmuştur. Ellison'un (1973), araştırmasına göre tahripçiler (Akt: Cuorsen, 1976:10):

- 1-Grup halinde çalışırlar
- 2-11-16 yaş arasında olup genellikle erkektir.
- 3-Suç kariyerleri yoktur.
- 4-Diğer suçlara göre tahripçiliğe daha az tepki veren ebe beyinlere sahiptirler.
- 5-Tahrip ettikleri okulların yakınlarında otururlar.
- 6-Ciddi bir zihinsel rahatsızlıkları yoktur.
- 7-Tahripçilik yaptıkları anlarda kendi karakterlerinin dışına çıkarlar.
- 8-Ebebeyinler ve çocuklar arasında uyumsuzlukların bulunduğu ailelerden gelirler.

CJDPS, (1979) raporunda tahripçilik yapan öğrencilerin ortak özellikleri bir resim eşliğinde verilmiştir:



Şekil-9: Tahripçilik Davranışı Gösteren Öğrencilerin Ortak Özellikleri

Kaynak: Center For Juvenile Delinquency Prevention Public Service. (CJDPS, 1979).

Birçok okulda akademik başarılarıyla, sanatsal ve sportif faaliyetleriyle ön plana çıkmış okul ve toplum tarafından kabul görmüş, değer verilmiş ve ödüllendirilmiş öğrenciler vardır (Walker ve Walker, 2000). Ancak bu durum beraberinde diğer öğrencilerde bir ötekileşme hissi uyandırmakta ve bu da okulda bulunan öğrencilerin arasında görünmez duvarlar oluşturmaktadır. Kendisini değersiz, başarısız hisseden öğrenciler tahripçilik gibi suçlara daha çok yönelerek yetersizlik duygularını telafi

etmeye çalışmaktadırlar. Okul yönetimleri, okul içinde bu tip ayrışmaların oluşmasını önlemek için tüm öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri bir okul atmosferi oluşturma konusunda gayret içinde olmalıdırlar. Second Step'e göre (1992:1), okulda yaşanan tahripçilik gibi şiddet içerikli davranışlar gösterenlerde gözlenen ortak özellikler (Akt: Grady, 1996:9):

1-Akranlarına karşı agresif davranışlar,

2-Yetişkinlere ve arkadaşlarına karşı olumsuz ve meydan okuyucu davranışlar,

3-Çevresine karşı aceleci ve tedbirsiz davranışlar,

4-Seçilmiş davranışlara yüksek seviyede özen gösterme,

5-Düşük seviyede suçluluk duygusu,

6-Diğerlerine karşı benmerkezci yaklaşmak, kötü örnek oluşturmak, düşünmeden konuşmak, devam eden konuşmalarda ilgisiz şeyler söylemek, şeklinde sıralanmıştır. Bu sıralama dikkatli bir şekilde incelendiğinde ifade edilen tüm maddelerin ortak özelliğinin “antisosyal” davranışlar olduğu görülecektir.

Bastick (1980), yaşları 12 ile 18 arasında değişen 112 öğrenci ile yaptığı görüşmeler sonucunda, okullarda en çok rastlanan antisosyal davranışlardan birinin de okul tahripçiliği olduğunu ortaya koymuştur. Jamaica'da yapılan aynı araştırmada 16 okuldan 478 erkek, 702 kız olmak üzere toplam 1194 öğrenciden alınan verilere göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla antisosyal davranışlara eğilimli oldukları; sadece erkek öğrencilerin ya da sadece kız öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda, karma eğitim yapan okullara göre daha çok antisosyal davranışlara rastlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın yazarı tarafından okullar da yaşanan tahripçilik gibi antisosyal davranışların azaltılması için karma eğitim yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda tahripçilik davranışı gösteren öğrencilerin ortak özelliklerinin belirlenmiş olması, tahripçilik ile yapılan mücadelede önemli bir yol haritası olmuştur. Bu nedenle mücadelenin bu tip öğrenciler üzerinde odaklanılarak yapılması hem çözüme daha hızlı yaklaşılması hem de daha etkin mücadele yöntemleri geliştirilmesi açısından önemlidir.

2.1.4.Okul Tahripçiliğinin Okullarda Meydana Getirdiği Sorunlar

Okul tahripçiliğinin okullarda meydana getirdiği sorunları iki boyutta ele almak mümkündür:

1-Okul Tahripçiliğinin Maliyeti

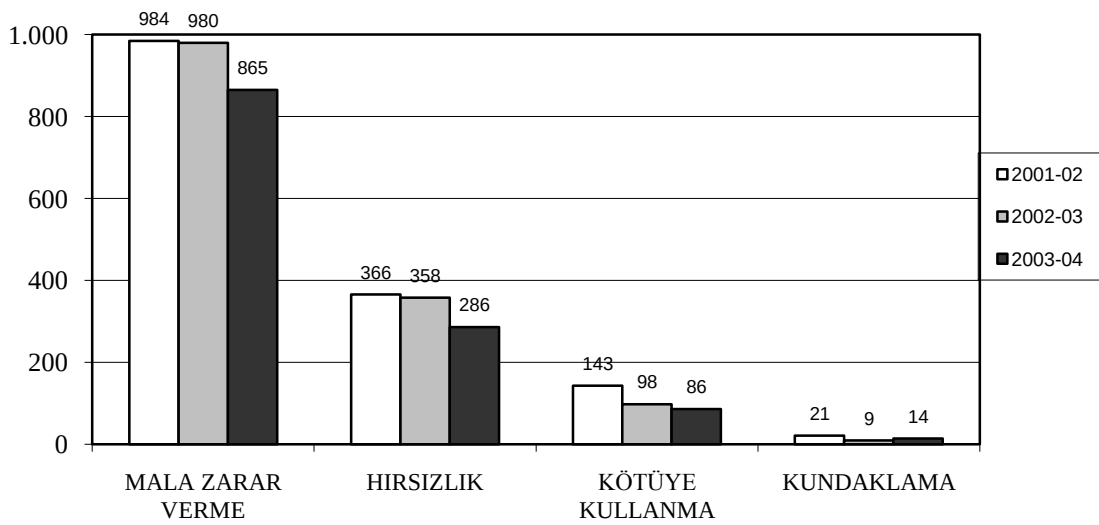
Günümüz tahripçileri 5. Yüzyıl tahripçileri kadar yağmacı olmasalar bile ortaya çıkan maliyet karşılaştırıldığında günümüz tahripçilerinin daha çok maddi zarara yol açtığı bir gerçektir. Okul tahripçileri, yasal olmayan yollardan ve kasıtlı olarak okulun fiziki unsurlarına zarar vermektedirler. Bazı büyük eğitim bölgelerinde kırılan camlara harcanan paralarla yeni bir okul bile yaptırılabilir. Her yıl okul servislerine verilen zarar 3 milyon doları bulurken, kundaklama sonucu oluşan zararlar tek başına tüm tahripçilik olaylarının maliyetinin % 40'ına eşittir (CJDPS, 1979).

Okul tahripçiliğinin maliyeti her geçen gün hızla artmaktadır (Cuorsen, 1976:7). 1972-1973 yılında ABD'de okul tahripçiliği sonucu meydana gelen olayların maliyeti 240 milyon dolar ve bunun öğrenci başına maliyeti ise 5.22 dolardır. Okul ürünleri hakkında haberler hazırlayan bir grup tarafından okul güvenliği ile ilgili olarak 1970 yılında yapılan ve 5000'den fazla öğrencinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre okul tahripçiliği sonucu her okulda yıllık ortalama 55 bin dolar zarar meydana gelmektedir. Bu miktar 1973 yılında her okul için ortalama 63 bin dolara yükselmiştir (Daniel, 1975; Kenneth, 1973; Akt: Marvin ve diğ., 1976:39). 1973 yılı verilerine göre Chicago ve Los Angeles şehirlerinde bulunan okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının maliyeti 17 milyon dolardır. Bu rakamın ülke genelinde düşünüldüğünde yüzlerce milyon dolara tekabül ettiği görülecektir (Zeisel, 1976:7).

Okul tahripçiliği sonucu ortaya çıkan maddi zararlar diğer özel ya da kamu alanlarında yaşanan maddi kayıplara göre çok daha fazladır. ABD'de 1973 eğitim-öğretim yılı sonucunda her okul bölgesinde tahripçilik sonucu oluşan maliyet 63.031 dolardır. Bu rakam 7 öğrencinin bir yıllık eğitim masraflarına ve 133 öğrencinin bir yıllık yemek masrafına eşittir. Fakat bu rakamlar tahripçiliğin gizli maliyetini tam olarak ortaya koyamamaktadır. Sigorta maliyetlerinin artması, güvenlik malzemelerinin her geçen gün pahalılaşması, okul duvarlarının birtakım engellerle güçlendirilmesi, Zorla

girişlere ve yangınlara karşı koruyan detektörler, özel ışıklandırma sistemleri, acil iletişimi sağlayan araçlar, tahripçiliği engelleyen pencereler ve camlar. Tahripçilikten korunmak için güvenlik malzemelerine verilen; tahripçilik sonucu oluşan zararların giderilmesi için harcanan her dolar maalesef eğitim faaliyetleri için harcanmamaktadır (CJDPS, 1979).

New Jersey Eğitim Departmanı (NJDE) tarafından 2005 yılında yapılan “New Jersey Devlet Okullarında Şiddet, Tahripçilik ve Diğer Suç Teşkil Eden Davranışlar” konulu araştırma sonuçları günümüzde tahripçiliğin maliyetinin geldiği noktanın daha iyi anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Araştırma verileri, elektronik şiddet ve tahripçilik rapor sistemi (EVVRS) aracılığı ile toplanmıştır. Aşağıda söz konusu araştırmanın tahripçiliğin maliyeti ile ilgili boyutu tablolar yardımıyla özetlenmektedir (NJDE, 2005):



Şekil-10: New Jersey Devlet Okullarında Meydana Gelen Tahripçilik Olaylarının Türlerine Göre Maliyeti

Kaynak: (NJDE, 2005).

Verilen grafik incelendiğinde, yıllara göre tahripçilik olaylarında azalma yaşanmasına rağmen tahripçiliğin maliyetinde artış olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre 2003-2004 yılında yaşanan 1183 tahripçilik olayının maliyeti 632.621 dolar olarak saptanmıştır. Bu miktar 2002-2003 yılında yaşanan 1436 tahripçilik olayının maliyetinden %3 daha fazladır. Bu durum, tahripçilik sonucu oluşan maliyetin

meydana gelen tahripçilik davranışı sayısından çok meydana gelen tahripçilik davranışının niteliği ile ilgili olduğunu göstermesi açısından çarpıcı bir sonuçtur.

Tahripçiliğin maliyeti konusunda verilen rakamlara şüphe ile bakan çevreler olacaktır. Aslında tahripçilik olayları, bu tartışmaların ötesinde çok daha ciddi boyutlardadır. Kırılan camların değiştirilmesi ya da hırsızlık sonucu oluşan zararın karşılanması sadece tahripçiliğin maddi boyutunu göstermektedir. Harcanan paralarla okullar da yaşanan tahripçiliğin etkileri giderilebilir hatta okullar çok daha iyi duruma getirilebilir. Ama tahripçiliğe bundan çok daha ciddi bir sorun olarak bakılmalı ve artan maliyetler sonucu oluşan bütçeler artık eğitimden güvenliğe doğru kaydırılmalıdır. Güvenliğe yapılan yatırım sayesinde okulun tüm fiziki unsurları bir anlamda sigortalanmış olacaktır. Yoksa vergi veren insanlar, tahripçilik sonucu oluşan maliyetin sürekli artması karşısında eğitimin gelişmesi amacıyla kullanılan bütçenin azalacağını düşünecek ve kaygılarını sert bir tepki olarak göstereceklerdir (Coursen, 1977:9).

2. Okul Tahripçiliğinin Eğitim- Öğretim Süreçlerine Verdiği Zararlar

Şiddet ve tahripçilik olayları eğitimi ve eğitimin yapıldığı ortamı tehdit etmektedir (Etheridge, 1990). Tahripçiliğin en olumsuz etkisi tahripçilik sonucu ortaya çıkan maddi kayıplar değildir. Okulda yoğun çalışmalar sonucu oluşturulan eğitim ve öğretim programları, okul malzemelerinin tahrip edilmesiyle sekteye uğramakta okul asıl amacından uzaklaşmakta ve yoğun bir emek kaybı ortaya çıkmaktadır (Cuorsen, 1976:8). Anlaşılabileceği üzere tahripçiliğin hem maddi hem de sosyal bir maliyeti vardır. Sosyal maliyetini belirli bir miktar olarak ifade etmek zor olsa da, öğretmen ve öğrencilerin okullarda her gün bu ciddi sorunla yüzleşmek zorunda olduğu bir gerçektir (Zeisel, 1976:7). Bu nedenle öğrencilerin, tahripçilik gibi yıkıcı davranışlar göstermesi öğretmenlerin morallerini bozmakta, motivasyonlarını düşürmekte ve onların bulundukları ortamlardan soğumalarına neden olmaktadır (Vail, 2005:9). Tahripçilik sonucu oluşan bu zararların ve tahripçiliği önlemeye yönelik alınan tedbirlerin getirdiği maliyet bir yana, harcanan bu paraların eğitim süreçlerine ve müfredata aktarılamaması başlı başına başka bir yıkımdır (Deaver, 1976:18).

Okul tahripçiliğinin altında yatan en önemli gerçek bu eylemlerin karmaşaya neden olduğudur (Marvin ve diğ., 1976:34-35). Tahripçiliğin yol açtığı sosyal maliyet

kendisini her yerde hissettirmektedir. 89 cente alınan spreyle duvarlara yazılan, ırkçılık, bölücülük ve şiddet içeren yazılar, resimler tüm toplumda huzursuzluklara neden olmaktadır. Okul duvarlarına ya da koridorlarına yazılan karmaşık taciz edici yazılar öğrencilerin morallerini bozmakta, öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olmakta, okul yönetiminin otoritesini sarsmakta hatta okulun kapanmasına bile yol açmaktadır (CJDPS, 1979). Ayrıca bu tip davranışlar, doğrudan okulun düzenini tehdit ederek okul yönetiminin gücünü sorgulanır hale getirmektedirler (Tinto ve diğ., 1978:36).

Uzun ve yıpratıcı bir geçmişe sahip olan tahripçilik olayları üniversite yerleşim alanlarında da her geçen yıl artmaktadır. Bu durum, hem öğrenci davranışlarında hem de yerleşim alanlarında yozlaşmaya, bozulmaya (Krzyston, 1981:3), korku ve tedirginliğin hâkim olduğu bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır (Morries, 1993:5). Özellikle üniversite kütüphanelerinde yaşanan tahripçilik olayları, üniversitelere değer katan en önemli unsurların başında gelen, içerisinde benzerleri olmayan pek çok değerli eseri barındıran kütüphanelere büyük zararlar vermektedir. Üniversite kütüphanelerinde yaşanan en önemli tahripçilik olayları ise hırsızlık ve kitaplara verilen zararlardır. Kütüphanelerde yaşanan tahripçilik olaylarının nedenleri olarak kullanıcıların bilinçsizliği ve çalışan personelin bu konularda yeterince eğitilmemiş olmaları gösterilmektedir. Bu bağlamda kütüphanelerde tahripçiliği önlemek için çalışanların, kullanıcıların eğitilmesi ve kütüphanelere elektronik güvenlik sistemlerinin kurulması sağlanmalıdır (Lorenzen, 1996).

Okulların kuruluş amacı öğrencileri çok titiz çalışmalar sonucu oluşturulan müfredat programları doğrultusunda eğitim vermek ve onların akademik anlamda başarılı olmalarını sağlamaktır. Bir okulda çok verimli, kaliteli ve kullanıma hazır bir müfredat programı hazırlanmış olsa da okulun fiziki ortamına, özellikle sınıflara, verilen zararlar bu mükemmel müfredatın uygulanmasına izin vermediği gibi okuldaki güven ikliminin de bozulmasına neden olacaktır. Bunun sonucunda okulda oluşan güvenlik açığını gidermeye çalışan okullar değişik tedbirler almak zorunda kalacaklardır. Okulları, yüksek duvarlarla, aydınlatma lambalarıyla, koruma köpekleriyle, bekçilerle, her giriş noktasında kurulan kontrol noktalarıyla korumak mümkündür. Ancak böyle bir okulda eğitimin kalitesini korumak acaba mümkün olacak

mıdır? Tahripçilik, bu sorunun cevabını arayan tüm okul paydaşlarını demoralize edecektir (Coursen, 1977:10).

2.1.5. Okul Tahripçiliğinin Nedenleri

Şiddet ve tahripçilik olaylarının kişilere, zamana ve yere göre değişen çok çeşitli nedenleri vardır (Marvin ve diğ., 1976:74). Tahripçilik, antisosyal bir davranış biçimi olması nedeniyle okulların en önemli sorunlarından birisi durumundadır (Mayer ve Ybarra, 2000:99). Tahripçilik genellikle yoksul semtlerden gelen gençlerden oluşan gruplar tarafından kendi evlerine yakın ve nüfus yoğunluğu olan bölgelerde yapılmaktadır (Ley ve Cybriwsky, 1974; Mawby, 1984; Skogan, 1990). İsyankar davranışlar sergileyen bu tip gençler ve öğrenci grupları okulda “kartopu” etkisi yaratarak diğer öğrencileri de bu tip eylemlerin içerisine çekebilmektedirler (Tinto ve diğ., 1978:37). Tahripçilik bu özellikleriyle gençler arasında bir eğlence tarzı gibi de algılanabilmektedir (Mahoney ve Stattin, 2000). Tahripçilik aynı zamanda mahrumiyetten kaynaklanan hoşnutsuzluğun bir şekilde açığa çıkması olarakta görülebilir (Burton ve diğ., 1994;Akt: Ceccato ve Haining, 2005:1639).

Gerek yukarıda belirtilen çok sayıda risk faktörleri, gerekse okul/sınıf ikliminin tahripçilik gibi şiddet davranışları ile olan ilişkisine vurgu yapan araştırmacıların yaklaşımları, şiddet davranışının çok kompleks ve çok yönlü bir nitelik arz ettiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, şiddet davranışının temelinde her zaman tekil unsurların aranması, konunun bütüncül açıdan ortaya konulmasını olanaksız kılmaktadır. Genelde, şiddet davranışının çok sayıda etkenin etkileşim sürecinden kaynaklandığı bir gerçektir (Kızmaz, 2006:60).

Araştırmacılar tarafından tahripçiliğin kaynağına yönelik olarak oluşturulan teorilerden bazıları: fizikötesi teorisi (superego da eksiklik, bozulmalar) sosya kültürel teori (Amerikan kültürünün tahripçiliğe yönelten doğası), aile teorisi (aile içi iletişimde, ilişkilerde yaşanan bozulmalar sonucu tahripçilik gibi istenmeyen davranışların ortaya çıkması). Kaynağı bu teorilere dayandırılan tahripçiliğin önlenmesinde en etkili yöntemler dört başlık altında ifade edilmiştir: okul temelli koruma (küçük gruplara ayrılan öğrencilerle yapılan görüşmeler), kişisel telafi (kişilerin yol açtıkları zararları ödemelerinin sağlanması), aile terapisi (aile içi ilişkilerin dengelenmesi ve

sağlamlaştırılması), sosyal değişim (değişik ailelerin bir araya geldiği toplantıların yapılması) (Rubel, 1979:65). Literatür de tahripçiliğin nedenlerine ilişkin olarak ön plana çıkan başlıklar:

1-Okul Binalarının Tasarımı: Okul binaları yapılırken, okul içinde yaşanan tahripçilik gibi suçları önleyen ya da azalmasını sağlayan mimari gerçekler göz ardı edilmemelidir. Öğrencileri gereksiz çatışma ortamlarına sokan, öğrenci sayısına nazaran küçük olan ya da öğrencilerin izinsiz şekilde bir araya gelmelerine fırsat veren okul mimarilerinden kaçınılması okullarda yaşanan ve suç teşkil eden davranışların azalmasında önemli bir etken olacaktır. Dahası yeni inşa edilen okullar dışında kalan eski okullarda da güvenliği artırıcı tedbirler alınmalı ve sorun teşkil edecek mimari yapılanmalar da düzeltmelere gidilmelidir. Ancak okullarda alınan güvenlik önlemleri neticesinde ortaya çıkan okul ortamının bir kale havasına bürünmesine de izin verilmemelidir. Güvenli bir okul ortamının, okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerini destekler nitelikte yapılandırılabilmesi içinde hem zaman olarak hem de para olarak ciddi yatırımlar yapılması gerekmektedir (Walker ve Walker, 2000).

2-Okul Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı Arasındaki Dengesizlik: Okul ürünleri hakkında haberler hazırlayan bir grup tarafından okul güvenliği ile ilgili olarak 1975 yılında yapılan araştırma sonuçlarına göre okulların büyüklüğü ve öğrenci sayıları ile yaşanan tahripçilik olayları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, okul büyüklüğü ve öğrenci sayısı arttıkça tahripçilik olayları ve maliyeti artmaktadır. 25.000 ve üzeri öğrenci sayısına sahip eğitim bölgelerinde okul tahripçiliği sonucu oluşan zararın öğrenci başına düşen ortalama maliyeti 5.22 dolar iken 2500-4999 arası öğrenci sayısına sahip eğitim bölgelerinde ise öğrenci başına ortalama maliyet 1.47 dolar olarak tespit edilmiştir. Aynı araştırma sonuçları okul tahripçiliği ve okulun bulunduğu yerleşim alanı arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkarmıştır. Buna göre, şehir merkezinde bulunan okullarda okul tahripçiliği sonucu oluşan zararın öğrenci başına düşen ortalama maliyeti 3.55 dolar; kenar mahallelerde bulunan okullarda öğrenci başına düşen ortalama maliyet 2.77 dolar; kırsal alanlarda bulunan okullarda öğrenci başına düşen ortalama maliyet 0.76 dolardır (Marvin ve diğ., 1976:40-41).

3-Öğrencilerin Tahripçiliği Kendilerini İspat Etme Aracı Olarak

Kullanmaları: Tahripçilik, kavga, hırsızlık gibi davranışlar öğrenciler arasında kendisini gösterme, ön plana çıkarma yolları olarak görülmektedir. Özellikle tahripçilik eylemlerinde, öğrenciler bu tahribatı yetişkinler görmeden yapabilmış ise kendilerini zafer kazanmış gibi hissetmektedirler. Aynı zamanda bu eylemler onlar için heyecanlı, baştan çıkarıcı bir yöntemle kendilerini ifade ettikleri bir güç gösterisidir. David isimli bir öğrenci ile tahripçilik eylemleri hakkında yapılan görüşmede David, tahripçiliğin biraz da heyecan tutkusundan kaynaklandığını ifade etmiştir. On altı yaşındaki Rene, Tahripçiliğin bir türü olan ve grafiti olarak adlandırılan duvarlara, sıralara v.b yerlere yazı yazılması, şekiller yapılması, boyanması konusunda: “öğrenciler kendilerini anlatan özel kelimeleri okulun değişik yerlerine yazarak kendilerini marka haline getiriyorlar. Bunu bazen bir protesto aracı olarak bazen de kendilerini ifade etme aracı olarak görüyorlar. Yazdıkları bu kelimelere sahip çıkıyor ve kendilerinin bu kelimelerle anılmalarını istiyorlar” ifadelerini kullanmıştır (Bessant, 1993:5).

4-Okulda Disiplin Eksikliği ve Baskı: A.B.D. Ulusal okul güvenliği başkanı Joseph I. Grealı okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının nedenlerini, disiplin eksikliğine ve tutarsız davranışlara bağlamaktadır (Deaver, 1976:15). Okul personeli, akran grupları tarafından yapılan baskılar ve akranların model olarak alınması öğrencileri tahripçiliğe yöneltmektedir (Mayer ve Ybarra, 2000:91). Tahripçiliğin okula dayalı nedenleri not sisteminin oluşturduğu baskı ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin yetersizliği olarak ifade edilmektedir (Deaver, 1976). Öğrencilere verilen sert cezalar tahripçiliği besler (Mayer ve Ybarra, 2000:13)

5-Aile İçi Sorunlardan Kaynaklanan Nedenler: Mcpartland ve McDill (1975), tahripçiliğin sosyal nedenleri olarak, aile içi organizasyonlarının sağlıklı olmasını göstermektedir. Buna göre evlilik dışı doğan, ailesi boşanmış, aile içi şiddet gören, ailesinden yeterince ilgi görmeyen çocuklarda tahripçilik olaylarına daha çok rastlanmaktadır. Ayrıca tahripçilik ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları arasında da ilişkiler saptanmıştır (Deaver, 1976).

Ayrıca, şiddet davranışına yönelen bazı öğrencilerin, aileye ilişkin olarak belirli ölçülerde sorunları yaşadıkları da bir gerçektir. Bu sorunların başında; aile içi şiddet, çocuğa kötü muamele, aile içi sevginin eksikliği ve aile içi ilişkinin zayıflığı ve aile

parçalanması gibi unsurlar gelmektedir. Bu sorunların ortadan kalkması için aile yapılarının güçlendirilmesi ve aile içi şiddetin sonlandırılması konusundaki faaliyetlerin yoğunlaştırılması gerekmektedir. Özellikle, aile koşullarının ve ortamlarının iyileştirilmesi, şiddet davranışı ile mücadelede en etkili yollardan biri olduğu söylenebilir. Çocuğun benlik yapısının ve sosyal ilişki geliştirme becerisinin, önemli ölçüde aile ortamındaki sosyalleşme biçimi ile yakından bağlantılı olduğu hususu unutulmamalıdır (Kızmaz, 2006:66).

6-Öğrenciler Arasında Yaşanan Çeteleşme Faaliyetleri: Çeteleşme, güvenli okul oluşumun önündeki temel engelleyici unsurlardan birini oluşturmaktadır. Bazı problemlili öğrencilerin kendi aralarında oluşturdıkları çete ve çete benzeri oluşumlar, okul ortamlarında tahripçilik gibi şiddet olaylarının yaygınlaşmasını neden olmaktadır. Her hangi bir çeteye mensup olanlar özellikle öğrencilerden; haraç alma, öğrencilere uyuşturucu satma, öğretmenlere ve okul yöneticilerine saldırma, zorbalık yapma, bireyleri tehdit etme gibi davranışlar gerçekleştirmektedirler (Kızmaz, 2006:66).

7-KontROLSÜZ Medya Yayınları: Sosyal hayatın iki önemli gerçeği; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim alan milyonlarca öğrencinin bulunması ve büyük güce ve etkiye sahip medya organlarının var olmasıdır. KontROLSÜZ medya kültürü gençlerin okul içerisinde tahripçilik gibi şiddet içeren davranışlara yönelmelerine neden olmaktadır (Altheide, 1978:75).

Tahripçilik olaylarına ilişkin yukarıda ifade edilen nedenlerin ortak bir çatı altında birleştirmek gerekirse ortaya okulun sahip olduğu “okul iklimi” çıkacaktır. Gerek okulun fiziksel özellikleri gerekse öğrenci davranışlarında görülen sorunlar ancak sağlıklı ve olumlu bir okul ikliminin varlığıyla çözülebilecektir. Bu nedenle bu tip araştırmalarda tahripçilik ve okul iklimi arasındaki ilişkilere odaklanmak gerekmektedir.

2.1.6. Okul Tahripçiliği Türleri

Tahripçilik davranışı farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle literatürde tahripçiliğin ortaya çıkış nedenlerine bağlı olarak oluşan tahripçilik türleri üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, kavramların ifade ediliş şekillerinde

küçük farklılıklar oluşsa da tahripçilik türleri konusunda üzerinde herkesin hem fikir olduğu ortak bir sınıflandırmaya ulaşılmıştır.

2.1.6.1. Zeisel'in Sınıflandırması

Zeisel (1976:12), tahripçilik türleri ortaya çıkış şekillerine ve nedenlerine göre dört grupta sınıflandırmıştır:

NEDENİ	Ani olarak ortaya çıkan ve hızlı tedbir alınması gereken tahripçilik	Birikimli olarak ortaya çıkan ve belirli bir süreç içinde tedbir alınması gereken tahripçilik
BİLİNÇLİ YAPILAN	Kötü niyetli tahripçilik	Kötü niyet olmaksızın yapılan tahripçilik
BİLİNÇSİZ YAPILAN	Algılama hatasına bağlı tahripçilik	Gizli yapılan tahripçilik

Şekil-11: Ortaya Çıkış Nedenlerine Göre Tahripçilik

Kaynak: . American Association Of School (Zeisel, 1976:12).

Şekilde görüldüğü üzere tahripçilik türlerinin ortaya çıkış nedenleri ve okulun fiziki unsurlarına zarar verme şekilleri birbirinden farklıdır. Zeisel (1976:15), şekilde verilen tahripçilik türlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1-Kötü Niyetli Tahripçilik: Okul yöneticisinden sert bir uyarı alan öğrenci intikam almak için okul yöneticisinin odasının camlarını kırar. Bilinçli bir şekilde yapılan bu eylem yöneticinin camlarının kırılmasına neden oluşu için hızlı bir şekilde konunun üzerine gidilmesi gerekir. Sosyal, eğitimsel ve yasal bir sorun olarak ortaya çıkan bunun gibi kötü niyetli davranışlarla öncelikli olarak ilgilenilmesi ve hızlı bir

şekilde çözüm yollarının planlanması okul ikliminin sağlıklı bir şekilde devam ettirilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda odalar daha güçlü kilit sistemleriyle, pencereler değişik koruyucu malzemelerle tekrar dizayn edilebilir.

2-Algılama Hatasına Bağlı Tahripçilik: Basketbol sahası okul pencerelerine çok yakın olarak inşa edilir. Bir öğleden sonra basketbol oynayan çocuklar kazayla okulun camlarını kırarlar. Bu tahripçilik türünde kötü bir amaç olmasa bile okulu dışarıdaki kötü hava koşullarından ve dışarıdan gelebilecek zararlardan korumak için kırılan camların hızlı bir şekilde tamir edilmesi gerekmektedir. Bu davranış, camları tamir ettirmek zorunda olanlar tarafından tahripçilik olarak adlandırılır. Fakat gerçekte camlara istemeden, kazayla zarar verilmiştir ve bu olayın tekrarlanmaması için basketbol sahasının pencerelere daha uzak bir yere taşınması gerekmektedir.

3-Kötü Niyetli Olmayan Tahripçilik: Öğrenciler, okulda sokak hokeyi oynamak istiyor. Ancak duvarda kaleyi gösteren herhangi bir çizgi olmadığı için öğrenciler sprey boyayla duvara kale çizerler. Öğrenciler kendi oyunları için gerekli olan bir kale çizmiş olmalarına rağmen oradan geçen kişiler bunu tahripçilik (grafiti) olarak algırlar.

Öğrenciler, tahripçilik olarak adlandırılabilen bu davranış bir ihtiyaçlarını giderebilmek için bilinçli olarak yapmışlardır. Öğrencilerin bu davranışı her ne kadar kötü niyet taşımasa da sonuçta duvarlarda tahribata neden olduğu için yanlış bir yöntemle yapıldığı açıktır. Bu durumun tekrar yaşanmaması için öğrencilerin bu tip isteklerini okul idaresine bildirmeleri ve yasal yollardan isteklerine kavuşmaları sağlanmalıdır.

4-Gizli Devam Eden Tahripçilik: Okul içinde bulunan patika yolların her iki tarafına ekilen bitkiler yola çok yakın mesafede ve kısa boylu olarak dizayn edilmişse bu yolu kullanan öğrenciler tarafından gerek sürtünme yoluyla gerekse kısa boylu bitkilerin yapraklarının koparılmasıyla tahripçilik davranışı ortaya çıkacaktır. Dökülen ya da koparılan yaprakların toplanması için görevliler çok daha fazla çalışmak zorunda kalacaklardır. Amaçlı ve sezdirmeden yapılan bu tahripçilik türüne karşı hızlı bir şekilde çözüm üretmek gerekir. Nadir olarak karşılaşılan bu tip sorunların maliyeti de düşüktür. Ancak bu durum devam ederse maliyette artmaya devam edecektir. Bu

anlamda yetersiz dizayn edilmiş mekânlar her zaman tahripçiliğe uğrama eğilimi göstermektedir

2.1.6.2.Coursen'in Sınıflandırması

Cuorsen'in sınıflandırmasına göre ise kötü niyetli olan ve kötü niyetli olmayan olmak üzere iki temel tahripçilik türü vardır. Her ikisi de kontrol edilebilir ancak kontrol biçimleri farklıdır. Literatürde çoğunlukla kötü niyetli tahripçilik üzerinde durulur. Literatürde çoğunlukla kötü niyetli tahripçilik üzerinde durulmasının nedeni ise kötü niyet taşıyan tahripçilik türünü önlemenin belki de tek yolu alınan güvenlik önlemleri olarak görülmektedir. Bu yaklaşım tahripçilikle mücadele programlarının da özünü oluşturmaktadır. Burada ele alınması gereken en önemli nokta güvenlik önlemlerinin maliyeti ile güvenlik önlemlerinin okul için ifade ettiği potansiyel değer arasındaki ilişkidir. Kapsamlı bir tahripçilikle mücadele programında kullanılan güvenlik araçları tüm planın bir parçası olarak görülür. Kötü niyetli tahripçiliği kontrol etmede kullanılan iki temel yaklaşım vardır. Tahripçiliği tehdit eden caydırıcı programlar ki genellikle okul güvenliği bu gruba girer. Diğer yaklaşım ise tahripçiliğin nedenlerine savaş açarak tahripçiliği ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Sonuç olarak bu konuda bir model ortaya koymak kötü niyetli olmayan tahripçiliği büyük ölçüde azaltacaktır. Ancak iyi bir model yapılandırmak ise kötü niyetli olsun ya da olmasın tüm zarar verici davranışların önüne geçmede oldukça etkili olacaktır (Cuorsen, 1976:1-11).

Kötü niyetli tahripçilik, oyunbaz, kindar ve yağmacı olarak üç kategoride ele alınır. Oyunbaz tahripçilikte kişiler planlı olmalarına rağmen mantıksız ve motivasyondan yoksun olarak hareket ederler. Yağmacıların en önemli motivasyonları, hırsızlar da olduğu gibi, kişisel kazançtır. Bu noktada okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının sonucunda okullarda meydana gelen tahribat tahripçinin kazancına göre oldukça önemsiz bir miktar teşkil etmektedir. İçlerinde en yaygın olanı ise kindar tahripçilerdir. Bu kişiler okul ortamında yaşadıkları haksızlıkların öcünü almak için okul eşyalarını tahrip etme davranışına yönelirler. Her üç tahripçilik türünde de okullar büyük zararlara uğramaktadır (Cuorsen, 1976:1-11)

2.1.6.3. Cohen'in Sınıflandırması

Cohen (1973), tahripçi eylemleri hem maddi hem de sosyal maliyetlerine göre sınıflandırmıştır. Tahripçi eylemlerin içerik ve amaçları açısından birbirlerinden farklı beş türü vardır. Bunlar (Akt: Öğülmüş, 1995:13–14):

2.1.6.3.1. Açgözlü Tahripçilik

Tahripçiliğin bu türü, koleksiyon yapmak amacıyla ya da para karşılığında eskicilere satmak amacıyla yapılan adi hırsızlık olaylarını ve yağmacılığı içerir. Bazı otomobil armalarının çalınması, prina ya da bakır isim levhalarının sökülmesi; para elde etmek için otomobil parklarındaki sayaçların, otomatik satış makinelerinin (örneğin otomatik meşrubat satış makineleri gibi), jeton çalmak amacıyla telefon makinelerinin kırılması bu tür tahripçilik örneklerinden bazılarıdır. Bu tür eylemlerde elde edilen fayda ortaya çıkan maliyetin oldukça üzerindedir. Bu türden tahripçilik sosyo-ekonomik düzeyle de ilişkilendirilebilir.

2.1.6.3.2. Taktik/İdeolojik Tahripçilik

Bu tür tahripçilikte amaçlanan şey, para ya da mal sahibi olmak değildir. Keyfi olarak seçilen herhangi bir şey bu tür bir tahripçilik için hedef nesne olabilir. Bu tür Tahripçilik belli amaçlarla başvuru bilinci bir taktiktir. Tahripçiliğin bu türü, duvarlara yazı yazmak ya da pencere camlarını kırmak gibi çok farklı görünüm alabilir. Örneğin Londra Cezaevinde cam kırmak suçundan dolayı cezaevine konan 98 tutukludan 19'u, evi-barkı olmadığını, sıcak bir yemek ve yatak elde edebilmek için cam kırma suçunu kasten islediklerini ve cezaevine girdiklerini belirtmiştir. Bu çerçevede tahripçilik bir protesto biçiminde açığa çıkmaktadır. Çoğunlukla bir intikam duygusunun, hırsın açığa vurulduğu bu tahripçi eylemlerin altında yatan ideolojik ayrımlar, tahripçi teröre yaklaştırabilir.

2.1.6.3.3. Kinci Tahripçilik

Kişinin, kendisine karşı yapıldığını düşündüğü gerçek ya da hayali haksızlığın intikamını almak için başvurduğu tahripçilik türüdür. Örneğin bir kimsenin, gürültü

yaparak kendisini rahatsız ettiğini düşündüğü komsusunun camını kırması, kendisine haksızlık yaptığını düşündüğü patronunun bürosundaki bir şeyi bozması bu tür tahripçilikdir. Yine, okulda müdüre ya da öğretmene kızan bir öğrencinin, bu kızgınlığını okulun camlarını kırarak veya diğer eşyalarına zarar vererek yansıtması da kinci tahripçiliğe örnek olarak verilebilir.

2.1.6.3.4. Oyunsu Tahripçilik

Oyunsu tahripçilik olarak nitelendirilen davranışların çoğu, kişilere, kuralların çiğnenmesi olarak görünmez. Bu tür tahripçiliğin ortaya çıkmasında kötü niyet ögesinin rolü oldukça azdır. Bunlar daha çok çocuklar arasındaki yarışma duygusu, merak ve becerilerin sergilenmesi sonucunda ortaya çıkar. Örneğin kim daha çok sokak lambası kırabilir? Hareket halindeki bir nesneye kim daha isabetli bir atış yapabilir? Çocuklar bu tür bir yarışma ve becerilerini sergileme fırsatı bulduklarında, oynusu tahripçilik olarak nitelendirilen türde hasarlar oluşmaktadır. Oyunsu tahripçilik daha çok parklar, oyun alanları ve okul bahçelerinde ortaya çıkması şaşırtıcı değildir.

2.1.6.3.5. Kötü Niyetli Tahripçilik

Otomobillerin üzerine asit dökmek, çiçekleri sökmek, bir parktaki bütün arabaların lastiklerini kesmek, tren yollarına tas yuvarlamak, kamuya açık tuvaletleri kullanılamayacak hale getirmek, vb. bu tür tahripçilik örneklerinden bazılarıdır. Bu tür bir tahripçi, yaptığı davranışlardan dolayı haince bir zevk duyar.

Zeisel (1976), tahripçiliği kötü niyetli, kötü niyetli olmayan, gizli yapılan ve yanlış anlaşılan olmak üzere dört boyutta; Cohen (1973), tahripçiliği açgözlü, taktik/ideolojik, kinci, oynusu ve kötü niyetli olmak üzere beş boyutta; Coursen (1976), tahripçiliği kötü niyetli olan ve kötü niyetli olmayan olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Ayrıntıları ilgili bölüm içerisinde verilen bu üç farklı sınıflandırma dikkatli bir şekilde tahlil edildiği zaman ortak noktalarının çok fazla olduğu görülecektir. Tahripçilik konusunu Türkiye’de ilk kez araştırma konusu yapan Öğülmüş çalışmalarında Cohen’in (1973) sınıflandırmasından faydalanmıştır.

2.1.7. Okul Tahripçiliğinin Önlenmesine Yönelik Yaklaşımlar

Eğitim kampanyaları aracılığıyla, tahripçiliğin zararları, toplumda yapmış olduğu tahribat ve neden suç teşkil ettiği hakkında gençlere ve diğerlerine bilgi sağlama konusunda yardımcı olunmaya çalışılmaktadır (NYN, 1998:253). Okulda yaşanan tahripçiliğin önlenmesinde, şiddete taviz vermeyecek bir okul ikliminin yapılandırılması bu konuda yapılan eğitim çalışmalarının özünü oluşturmaktadır (Grady, 1996:22). Okul ikliminin yapılandırılmasında kurallar ve düzenlemeler, merkezi ve yerel birimler tarafından desteklenerek şeffaf bir şekilde oluşturulmalı, etnik ve kültürel unsurlar arasında ayırım yapılmaksızın okul içinde yaygınlaştırılmalı ve böylece okul ikliminin tahripçilik gibi şiddet olaylarından arındırılması sağlanmalıdır (Fontenot, 1993:11). Bu önerilere rağmen bu tip davranışların altında yatan nedenler tam olarak açıklanamadığı için çözüm yolları da basit ve tekil değildir. Çözüme ulaşmak için özel durumların analiz edildiği, kabul gören yöntemlerin tercih edildiği ve değişimlerin tam olarak ifade edildiği problem çözme stratejileri kullanmak gerekmektedir (Marvin ve diğ., 1976:74). NJDE 'nin (2005), konuyla ilgili mücadele kapsamına giren çalışmaları başlıklar halinde aşağıda verilmiştir:

- 1-Güvenli ve alkolsüz bir okul ortamı sağlamaya yönelik programlar
- 2-Müfredatın içeriğinde kabul edilir standartlar oluşturma.
- 3-Müdahale ve danışma servisleri.
- 4-Öğrencilere pozitif disiplin kazandırmak için projeler tasarlama.
- 5-New Jersey merkezli karakter eğitiminin başlatılması.
- 6-Gençlik çetelerini önleme ve müdahale etme projeleri tasarlama.
- 7-Öğrenci destek servisleri planlama ve geliştirme projeleri tasarlama.
- 8-Alternatif eğitim seçenekleri üzerinde durma.
- 9-Akran değişimi projeleri.
- 10-Dışlanmış gençler için sosyal servisler oluşturma.
- 11-Uyuşturucuya karşı eğitim projeleri oluşturma.

NJDE (2005), yukarıda ifade edilen programlarının yanında okullarda, yaşanan şiddet ve tahripçilik olaylarının önlenmesinde başarılı olunmak isteniyorsa okullar kadar toplumun diğer kesimlerinin de sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Bu sorunun tespit edilmesinde, tanımlanmasında ve çözüm yolları bulunmasında tüm kesimlerin çok boyutlu ve taraflı bir işbirliği içerisinde bulunmaları gerekmektedir. Bu

bağlamda, okullar toplumun tüm kesimlerini bu amaç etrafında birleştirerek toplum sağlığını koruma, suçlarla mücadele gibi organizasyonların yapılmasını sağlama da lider rolü oynamalıdır (NJDE, 1992:25). Okullar bu konuda liderlik görevini yerine getirirken literatürde konuyla ilgili mücadele kapsamına giren çalışmaları da iyi bir şekilde analiz etmek zorundadır.

Okullarda yaşanan tahripçilikle mücadele kapsamında Zeisel (1974), okul tasarımının tahripçiliği etkilediğini belirterek ortaya çıkan sorunların şekline göre farklı tasarımlarla çözümler üretilebileceğini (Akt:Cuorsen, 1976:26); Shore (1997), pozitif okul iklimi ile okulda yaşanan tahripçilik olayları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, Walker ve Walker (2000), pozitif okul iklimini sağlayan, öğrenci sayısı az olan ve güvenli okul ortamı sunan okullarda daha az çatışma, daha az zorbalık ve daha az tahripçilik davranışı görüldüğünü; Luiselli ve diğ. (2005:183), eğitim-öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini, beklenen davranışların formüle edilmesini, pozitif davranışların güçlendirilmesini ve veri temelli bir izleme ve değerlendirme sisteminin oluşturulmasını içeren Bütün Okul Modeli'nin tahripçiliği önleyebileceğini; Riley ve diğ (1994), okul sonrası programlarının öğrencilere sağlıklı, güvenli ve olumlu bir çevre sunarak tahripçilik eylemlerinin azalmasını sağladığını (Akt:Huang, 2001); Furlong, Greif, Bates, Angela Whipple, ve Jimenez (2005:138), Etheridge (1990), Cuorsen, (1976:8) ve CJDPS (1979), her okulun kendine özgü bir güvenlik politikası geliştirerek bina güvenliğinin sağlanması gerektiğini; Henry (2007:72), McPartlan ve McDill (1976:25), Sabo (1993), Stanwood (2004:172), Fontenot (1993:11) ve NJDE (1992:38), öğrenci davranışlarında yaşanan olumlu değişimler okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının azalmasında etkili olacağını; Haberman (1994:134), bütün eğitim girişimlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin okullarda yaşanan tahripçilik gibi şiddet olaylarının önlenmesinde de ilk başvurulması gereken kişiler olduğunu; Ochoa (2007:789), aile ile çocuk arasında kurulan pozitif ilişkilerin tahripçilik gibi okullarda gelişen şiddet olaylarının önlenmesinde koruyucu bir faktör olarak öne çıktığını; Stanwood (2004:171), Menacker (1994) ve Julies (1994:14), öğrencilere dürüstlük, sorumluluk, okul eşyalarına ve kişilere karşı saygı duyma ve onları koruma, kendini disipline etme, yasalara ve kurallara neden uyması gerektiği bilincine ulaştıran karakter eğitiminin güvenli bir okul ikliminin oluşturulmasında etkili rol oynadığını; Furlong, Bates, Sharkey, ve Smith (2004), okullarda yaşanan şiddet olaylarını ulusal boyutta izleyen, inceleyen Halk Sağlığı Modeli'nin okullarda en yaygın olarak kullanılan

güvenlik aracı olduğunu; U.S. Department of Education (2004), okulda yaşanan şiddet olaylarının ve okul kampüsünün güvenlik koşullarının sürekli şekilde incelenmesi, denetlenmesi etkili ve güvenli bir okul ikliminin ve kültürünün oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Joel ve Finn (1996:8), tahripçiliğe karşı caydırıcı kontrol mekanizmaları ve koruma programları üzerinde odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Bosworth (2000) tarafından geliştirilen ve Lohmeier (2008:486), tarafından okullarda alkol kullanımı ile ilişkilendirilerek hazırlanan koruyucu okul kültürü tablosu bu çalışmanın konusu itibarı ile okullarda yaşanan tahripçilik olayları göz önüne alınarak yeniden oluşturulmuştur.

	Koruyucu Okul Kültürü Modeli (Tahtipçilik baz alınmıştır)	Müfredatla İlişkilendirilmiş Koruyucu Okul Kültürü
İnsani Unsurlar	Görünür örgütsel yapı ve malzemeler (Örneğin tahripçiliğe karşı okul posterleri, gönüllü ebeveyn sistemi, öğrenci çalışma ve kitaplarının sergilenmesi).	Okulda öğrenciler için tasarlanmış görünür yapılar, sistemler ve araçlar. (Tahripçilikle ilgili hazırlanan panolar, konuya dair yapılan müfredat araştırmaları, veli-öğretmen destek sistemi, öğrencilerin başarılı çalışmalarının sergilenmesi, konuyla ilgili makaleler ve diğer görsel araçlar).
İfade Edilen Değerler	Açıkça yazılmış ya da ifade edilmiş vizyon, misyon ifadeleri, personel politikaları gibi inançlar ve değerlerdir.	Öğrencilere özerklik sağlayan iyi uygulamalardan oluşan açıkça yazılmış politikalar, planlar ve kurallar. (Müfredat içerisinde yapılandırılmış özel beceriler ve uyum gerektiren görevler)

Temel varsayımlar	Okulda yapılan işlere yön veren ifade edilmeyen inançlar ve tutumlardır.	Okulda tahripçilik davranışının önlenmesine yönelik olarak geliştirilen tutum ve inançların güçlendirilmesi.
-------------------	--	--

Şekil-12: Tahripçilik Davranışı İle İlişkilendirilerek Hazırlanmış Koruyucu Okul Kültürü Modeli

Kaynak: Journal of Visual Impairment ve Blindness (Lohmeier, 2008:486).

Tahripçiliğe uyarlanan koruyucu okul kültürü tablosunda bahsedilen insani unsurların, ifade edilen tutumların ve temel varsayımların okullarda konuyla ilgili değişim meydana getirebilmesi Lohmeier (2008:487) tarafından verilen ve tahripçilik davranışlarına uyarlanan aşağıdaki çalışmalar yardımıyla sağlanabilir:

1-Tahripçilikle mücadele kapsamında öğretmenleri gerekli bilgi ve becerilerle donatılması ve onlara fırsatlar verilmesi.

2-Öğretmenler arasında takım çalışmasının arttırılması ve konuyla ilgili servislerle irtibat içinde olunması.

3-Öğretmenlerin becerilerini ölçmek için bir eğitim değerlendirme sistemi geliştirilmesi.

Öğretmenlerin sahip olduğu her türlü becerinin ve yeterliliğinin olumlu bir okul ikliminin oluşmasında etkin rol oynayacağı düşünüldüğünde sağlıklı bir değerlendirme sisteminin öğretmenleri tanımak ve okula olan katkılarını arttırmak açısından faydalı olacağı söylenebilir. Doğal olarak eğitsel anlamda donanımlı öğretmenler, okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının önüne geçilmesinde de etkili olacaktır.

4-Tahripçilik yapan ve risk altında olan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yapılması.

5-Konuya ilişkin kavramların geliştirilmesi ve etkili kullanılması.

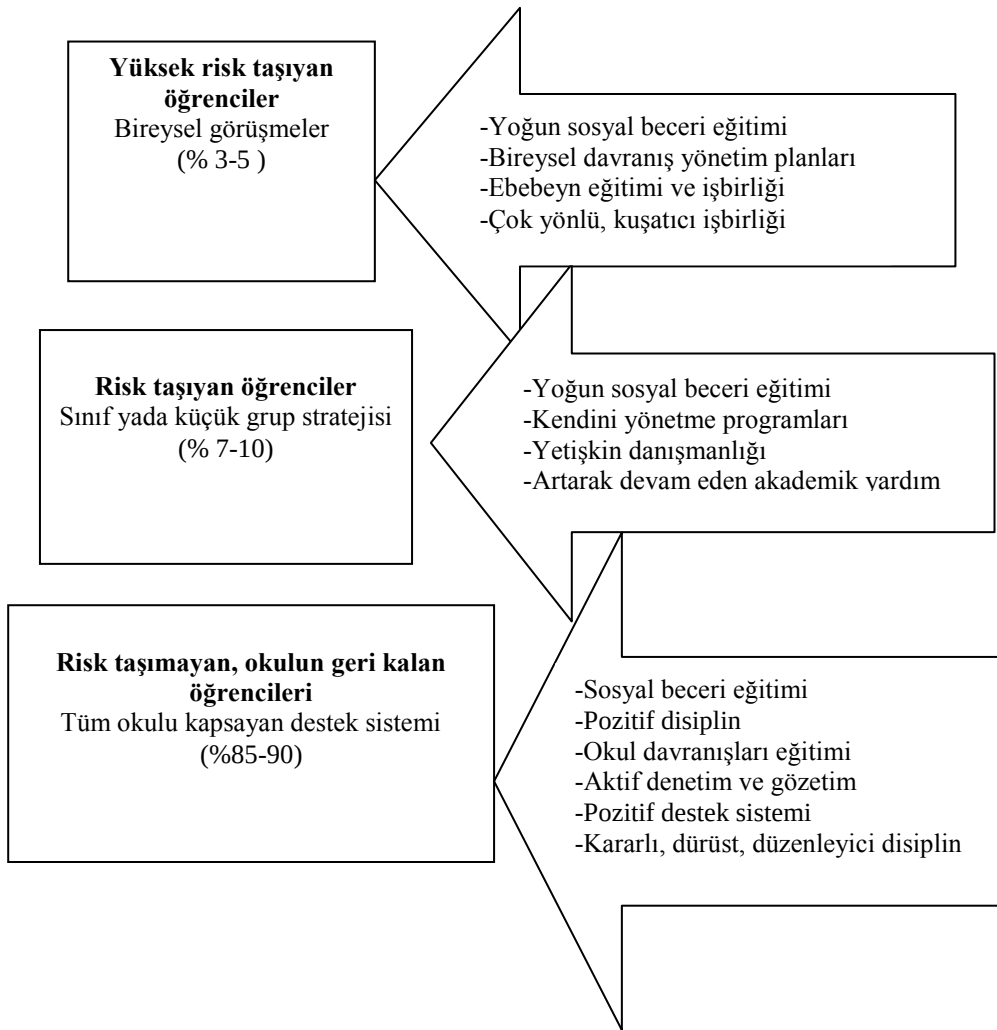
6-Tahripçiliği önlemeye yönelik okul gelişim planının hazırlanması.

7-Tahripçiliğin etkilerini bir an önce azaltmak için kısa vadeli programların yapılması.

8-Okulda eğitim-öğretim yılı boyunca yapılan çalışmaları anlamlı kılacak ve destekleyecek bir yaz programının planlanması

9-Gün içinde, okul saatleri ve okul dışında işbirliğini artırıcı, okul iklimini destekleyici çalışmaların yapılması.

Koruyucu okul kültürü, okulun bütün üyelerine sunduğu öğrenme fırsatlarından dolayı kapsayıcı ve birleştiricidir (Bosworth, 2000:25). Walker ve Walker (2000) suça karşı okulda uygulanacak üç aşamalı disiplin stratejisi modeli tahripçilik ile mücadelede ön plana çıkan bir diğer modeldir. Bu modele göre:



Şekil-13: Tahripçiliğe Karşı Uygulanacak Üç Aşamalı Disiplin Stratejisi Modeli

Kaynak: Preventing School Violence. NASSP Bulletin (Walker ve Walker, 2000).

Walker ve Walker (2000) üç aşamalı disiplin stratejisi modeline ek olarak Pollack ve Sundermann (2001), okul disiplininin sağlanması konusunda on önemli öneride bulunmuşlardır:

- 1-Tüm Okulu içine alan koruma ve görüşme stratejileri geliştir.
- 2-Acil eylem planı oluştur.
- 3-Yasal süreçleri kolaylıkla anlaşılabilen okul politikaları geliştir.
- 4-Pozitif okul iklimi ve kültürü oluştur.
- 5-Personel gelişiminde devamlılık sağlayan programlar oluştur.
- 6-Kaliteli imkânlar ve teknoloji sağla.
- 7-Okulla yasal kurumlar arasındaki ilişkileri geliştir.
- 8-Zihin sağlığı ile ilgili sosyal kurumlarla işbirliği içinde ol.
- 9-Okula katkı sağlamaları konusunda aileleri ve toplumu cesaretlendir.
- 10-Kaynaklar bul ve bunları etkili şekilde kullan.

Bu bağlamda Ruder (2006) ise okulda yaşanan disiplin sorunlarına müdahale edilme sürecini dört basamakta açıklamıştır. Buna göre: 1- Disiplin sorunu görülen öğrenci okul yöneticisinin odasına gönderilir, 2-Okul yöneticisi konuyla ilgili olarak öğrencinin ailesiyle ya da velisiyle irtibata geçer, 3-Öğretmen, yaşanan disiplin olayıyla ilgili detayları bir form yardımıyla okul yöneticisine iletir, 4-Okul yöneticisi gelen bilgiler doğrultusunda öğrenciyle görüşme yaparak gerekli önlemleri alır. Bu sürecin başarıya ulaşmasında öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin işbirliği içerisinde çalışarak kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu işbirliği, sorumluluk anlayışı içerisinde hayata geçirildiği zaman okulda yaşanan disiplin sorunları azalacak ve öğrencilerin yıkıcı davranışları yerini sağlıklı bir öğrenim iklimine bırakacaktır.

2.2.İKLİM

2.2.1.İklim Kavramı

Kültür kavramı günlük dilde de çok yaygın olarak kullanılan birçok farklı anlamın yüklendiği bir kavramdır (Yılmaz ve Oğuz, 2004:108). Literatürde bir çok farklı kültür tanımına rastlamak olasıdır (Erdoğan, 1991:121). Kültür, davranış biçimleri (Deal ve Kennedy, 1983:14); insanların kökenlerinde var olan inançlar ve davranışlar

bütünü (Lynch, 1997:1); toplumsal hareket tarzlarını belirleyen semboller, değerler, tutumlar ve varsayımlar (Gül ve Gökçe, 2008:380); belirli bir grup için belli bir zaman diliminde geçerli olan, kabul edilmiş anlamlar bütünü (Pettigrew, 1979:574;Akt: Yağmurlu, 1997:717); örgütsel alışkanlıklar (Purkey ve Smith, 1983:3); paylaşılan gerçeklerin sahnelendiği öz (Morgan,1986); kuşaktan kuşağa aktarılan ve toplumda yaşayan insanların bütün öğrendiklerini ve paylaştıklarını kapsayan bir kavram (Yalçın ve Erçen, 2004:202-203); problemlerin çözümü için alternatifler üreten (Lortie, 1975; Akt:Shaw ve Reyes, 1990:5); sosyal yapıştırıcı (Smircich, 1983); “örgütsel körlük” (Frost ve Krefting, 1985); insan yaşamında ki tüm alanları içine alan (Nieke 2000; Akt:Ültanır, 2003:298); bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda, örgüt ve yönetim kavramları üzerinde en çok durulan konulardan birisi örgütlerin kültürel yönüdür (Yılmaz ve Oğuz, 2004:108). Örgüt kültürü denince ilk çağrışım yapan kavram ise örgüt iklimidir.

Örgüt kültürü ile örgüt iklimi çoğunlukla birbiriyle karıştırılan ve bazı yazarlar tarafından eş anlamlı olarak ele alınan kavramlardır (Doğan, 1997:24). Yakın zamana kadar bir çok yönetim bilimci örgüt iklimini örgüt kültürüyle birlikte ele almıştır (Çelik, 2000:43; Anderson, 1982). Ancak bu iki kavramı karıştırmamak gerekir. Kültür kavramı, örgütteki bireyler tarafından paylaşılan inanç, değer veya normlar üzerinde odaklaşmakta ve iklimi kapsamaktadır (Akıncı, 2003:177). Bu kavramlar arasındaki önemli ayrım, kültürün paylaşılan sayılıtlar ve ideolojilerden oluşması, iklimin paylaşılan algılar olarak tanımlanmasıdır (Altun 2001:9). Örgüte hakim olan inançların ve örgüt ikliminin davranışlara yansımaları olan örgüt kültürü, örgüt iklimine göre daha iyi tanımlanmış, daha anlaşılır ve daha güçlü bir kavramdır (Ashforth, 1985;Eren, 2001:146). Örgüt içinde çalışanlara hakim olan iklim ise, çalışanların motivasyonunu, moralini ve dolayısıyla başarıyı önemli oranda etkiler (Dinçer 1996). Bu bağlamda iklim kavramını daha ayrıntılı bir şekilde irdelemek gerekmektedir.

İklim sözcüğünün İngilizce karşılığı olarak kullanılan “climate” yunanca kökenlidir. Bu sözcük Yunancada eğilim anlamını da içine alır. İklim sözcüğü yalnızca ısı ve basınç gibi bazı fiziksel olaylar için kullanılmaz. Aynı zamanda örgütsel yaşamda, örgüt çalışanlardan her birinin örgütü nasıl betimlediğini de anlatmaktadır (Raffety, 2003:51). İklim, örgütte zaman içinde şekillenen, her zaman görülemeyen değerler ve kurallar bütününden oluşur. Bu yüzden daha çok örgüte dışarıdan gelen kişilerce

özellikle araştırmacılar tarafından daha iyi algılanır (Pritchard, Marshall, ve Marrow,, 2003:154). Bu anlamda bakıldığı zaman bir gözlemci ya da ziyaretçi herhangi bir eğitim kurumuna girdiği zaman ilk hissedeceği şey güçlü bir kültür ya da pozitif bir iklim olacağı söylenebilir (Flent, 2000:6).

Günbayı (2007:3), aktardığına göre iklim kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları: Örgütsel kişilik (Halpin, 1967); bireysel ve grup davranışlarını etkileyen, karmaşık normlar, değerler, beklentiler, politikalar ve süreçler içeren çalışma ortamının atmosferi (Spencer, Pelote ve Seymour, 1998); insanların çalıştıkları ortamı tarif ederken ortaya koydukları genel düşünceleri (Hall, Bowen, Lewicki ve Hall 1987); çalışanların olayları, uygulamaları ve süreçleri, kendi davranışlarının ödüllendirildiği, desteklendiği bir örgüt içerisinde algılamaları (Schneider, Wheeler ve Cox, 1992); zaman içinde oluşan çevresel faktörlerin idrak edilmesi, değerlendirilmesi (James ve James, 1989); örgüt üyelerinin örgütün nasıl olacağı konusundaki değerlendirmeleri değil, örgüt üyelerinin örgütün mevcut durumunu değerlendirmeleri (Luthar, DiBattista ve Gauttschi, 1997) olarak ifade edilmiştir.

Olumlu ve güçlü bir iklim, ancak kültür değerlerinin işgörenler tarafından benimsenmesiyle oluşmaktadır (Terzi, 2007:92). İklim tanımına temel olacak kültür kavramının daha geniş anlamı olduğu göz önüne alınarak iklim, örgüte kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, örgütün tümüne yaygın egemen uygulama ve koşullar dizisi olarak (Ertekin, 1978:6), örgüt üyelerinin örgüt uygulamalarını ve presedürlerini algılama ve değerlendirme biçimleri olarak tanımlanır (Raffety, 2003:51).

Halpin ve Croft (1996), yaptıkları araştırmalar sonucunda, sosyal ilişkileri ifade eden, açık bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı olmak üzere altı iklim çeşidinin olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt:Sönmez, 2005). İklim genel olarak iki farklı sınıflandırma içerisinde ele alınır. Birincisi açık iklimdir. Bu iklimin özellikleri astlara, güven, iletişimde açıklık, anlayışlı ve destekleyici önderlik, çalışanların özerkliği, yüksek verim amaçlarına sahip olma olarak sıralanabilir. Bu iklimin tam tersi ise kapalı ya da tehdit edici iklimdir. Otoriter önderlerin katılık isteyen davranışları sonucu emir komuta zincirlerine aşırı uyma eğilimi, yakından denetim ile soluklarını astların

enselerinde hissettirmeleri ve sıkı sorumluluk politikası isteyen yöndeki çabaları verimde yüksek amaçlar seçilmesine karşın bunların elde edilmesi için engel bir iklim doğurur. Ancak yapılan araştırmalar, görünüşte istenir olmakla birlikte katılmalı iklimin her zaman geçerli olmadığını göstermiştir (Can, 1997: 213).

2.2.2. Örgüt İklimi

Antropoloji alanında yapılan ilk araştırmalar genellikle izole olmuş küçük gruplardan oluşan klan ve kabileler üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmalarda, gelenekler, inançlar, değerler ve görenekler gibi kültür bileşenleri üzerinde odaklanılmıştır. Antropologlar tarafından yapılandırılan bu kültür bileşenleri bugünün modern toplumlarında yer alan iş çevrelerinde, kiliselerde, devlet bürokrasisinde ve okullarda örgütsel kültür ve örgütsel iklim alanında yapılan araştırmaların konusu haline gelmiştir (Harris, 1992). Örgüt iklimi, 1960'lı yıllardan itibaren örgüt kuramcıları, yönetim bilimciler, davranış bilimciler ve uygulamacılar arasında oldukça ilgi görmeye başlamış bir araştırma konusudur (Şişman, 1994). Örgüt ikliminin tanımı, boyutları ve örgütün ürününe etkisi konularında pek çok araştırma ve yayın bulunmaktadır. Ancak, örgüt iklimi, bu araştırma ve yayınlarda çok tartışılan fakat az anlaşılan konulardan biridir (Bucak, 2002). Örgüt iklimi alanında yapılan çalışmalar çok farklı boyutlarda kendisini göstermektedir.

Günbayı (2007:4), aktardığına göre örgüt iklimi konusunda çalışan birçok araştırmacı vardır. Bunlardan bazıları: Pirola-Merlo ve diğ. (2002), yaşanan olumsuz olayların takım iklimi üzerindeki etkilerini ve takım ikliminin gösterilen performans ile ilişkileri üzerine yapılan araştırmada takım iklimi ile takım performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya koymuşlardır. Zohar (2000), bireysel anlamda davranışlarda yaşanan değişimler ve grup iklimini üzerinde yapılan analizler, iklimin olumlu davranışların ortaya çıkmasındaki etkisini göstermiştir. Weber (1995), iklimin etik boyutunun, örgüt içerisinde farklı bölümlerde çalışan işçiler tarafından algılanış şeklini araştırdığında örgüt içinde izole edilmiş bir ortamda çalışan işçilerin daha çok bireysel ve yerel bir etik anlayışına; örgütün dış çevresinde çalışan işçilerin ise daha çok kozmopolit bir etik iklimi anlayışına sahip olduğunu belirlemiştir. Neal ve diğ. (2000), genel örgüt iklimi ile özel güvenli iklim arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında

genel örgüt ikliminin güvenli iklimin algılanış biçimini etkilediğini ve bu algılamasında örgüt üyelerinin bilgi ve motivasyonunu etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Ertekin araştırmasında örgüt iklimi araştırmalarında üzerinde durulan boyutları özet olarak vermiş ve örgüt iklimi boyutlarını şöyle gruplamıştır: Bireysel Özellikler: Doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engelleme, güven duygusu, öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık, tehlikeyi göze alabilme, arkadaşlık ilişkileri. Örgütsel Özellikler: Örgüt yapısı, örgüt politikası, örgütün amacı, büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık çok sıkı gözetim ve denetim, iletişim, önderlik, karar verme, örgütün gelişim olanakları, örgütsel açıklık, sorumluluk. Çevresel Özellikler: Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları (Sıkıcı, Hoşnut edici), yönetsel destek, baskı, uyum, yönetimi eleştirme (Ertekin, 1978). Yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çok farklı “örgüt iklimi” tanımları çıkmıştır.

Literatürde iki farklı örgütsel iklim tanımları vardır. Birinci tanıma göre iklim, bireylerin bir durum karşısında gösterdikleri ortak tepki ya da algılardır. Bu tanıma göre iklim, örgütte her şeyi kapsamaktadır ve örgütlerde iş doyumu iklimi, direnme iklimi, katılım iklimi, hatta iş sağlığı iklimi gibi örgütsel iklim, bireylerin davranışları üzerinde etkiye sahip olan belirli koşullar olarak kabul edilmektedir. Bu tanıma göre de, farklı birimler arasındaki koordinasyonun, statü farklılıklarının yol açtığı sosyal mesafe ve bireylerin kararlara katılımı gibi durumların örgütte oluşturduğu iklimlerden bahsedilebilmektedir (Denisin, 1990,24). Bu yönüyle örgütsel iklim psikolojik bir anlam taşır. Örgütler sadece fiziki yapıda değil aynı zamanda insan davranışlarında da farklılık göstermektedir (Topal, 2001:6). Örgüt iklimi, bir örgütü diğerlerinden ayırt eden kalıcı özelliklerle, çalışanların özerklik, güven, birliktelik, destek, tanınma, yenilik ve adalet boyutlarında geliştirdikleri ortak algılamaları kapsamakta; çalışanların etkileşimiyle oluşmakta; herhangi bir durumu yorumlarken temel alınmakta; geçerli normları, değerleri ve örgüt kültüründeki yaklaşımları yansıtmakta; davranış belirlemede bir etki kaynağı olarak işlev görmekte; örgütün niteliğini oluşturmakta; çalışanların örgüte olan bağlılıklarının artması ya da azalmasını üzerinde etkili olmaktadır (Moran ve Volkwein, 1992,20). Ay ve Çelik (2003.11), örgüt iklimini örgüt çalışanlarının, örgüte ve örgütün faaliyet, karar ve süreçlerine yönelik algılamaları biçiminde tanımlamışlardır.

Örgüt iklimi içinde başka ayrımlar da yapılabilir. Bunlardan biri yönetici ya da yürütme iklimidir. Yürütme iklimi, iş çevresinin oldukça değişmez bir özelliği olarak (a) yöneticiler tarafından duyulan , (b) onların davranışlarını etkileyen (c) bu çevrenin kendine özgü niteliklerine bağlı olarak belirlenen bir kavramdır. Yürütme iklimi deyimi, örgüt ikliminin özellikle yöneticinin davranışlarını etkileyen yönlerine değinir. Yürütme iklimi (executive climate) ile yönetsel iklim (managerial climate) birbirinden farklıdır (Ertekin, 1978). Örgüt iklimi hem iş performansını hem de çalışanların doyumunu etkilediği için (Bucak, 2002), çeşitli açılardan sınıflanabilmektedir. Bu sınıflama açık ya da katılımı teşvik edici ve kapalı ya da tehdit edici biçiminde olabilmektedir (Gürçay ve Tozkoparan, 1996:79).

Kısaca belirtirsek, örgüt iklimi, örgütsel yaşama ilişkin şu durumları yansıtır; ya da örgütte hakim olan havanın, iklimin niteliğini, öncelikle şunlara bakarak saptanabilir (Varol, 1993:220):

- 1-İnanma, güvenme ve güvenlik-duyguların durumu,
- 2-Açıklık, açık kalplilik/içtenlik ve duyguların durumu,
- 3-Yardımlaşma ve yardımseverlik duygularının durumu.
- 4-Katılma ve katılma duygularının durumu,
- 5-Doyum ve umut/beklenti düzeyleri ve duygularının durumu v.b.

Örgüt iklimi, bir taraftan, bu tür olguların ve bunlara ilişkin duyguların varlığı veya yokluğunu yansıttığı gibi, ne ölçüde var olduklarını da yansıtır. Öte yandan, niteliğine göre derecesi değişebilmekle birlikte (inanma, güvenme, açıklık, içtenlik, yardımlaşma v.b.) ve bunlara ilişkin duyguların doğup gelişmelerini ve yoğunluk düzeylerini etkiler. Ayrıca öyle bir iklim olabilir ki, söz konusu türden olgular ve bunlara ilişkin duygulardan hiç söz edilmeyebilir (Varol, 1993:220).

2.2.3. Okul İklimi

Eğitim araştırmacıları sık sık okulun en ayırt edici ve karakteristik özelliği olarak okulun sahip olduğu iklime ve okul ikliminin önemine vurgu yapmaktadırlar (Donnelly, 1999:223). İklim, öğretmenlerin okulda yaptıkları çalışmalar gibi tüm insani unsurların oluşturduğu bir çevredir. Odada bulunan hava gibi iklim de örgütte meydana gelen her şeyi kuşatır ve etkiler (Friberg, 1983:505). Norton'a göre okul iklimi okulun

bulunduğu durumun ve olması gereken durumun belirlenmesinde önemli bir rol oynar. İklim problem çözme, güven, karşılıklı saygı, tutumlar ve yeni fikirleri temsil eder (Norton, 1984). Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi bir bakıma okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002). Bu nedenlerden dolayı, finans dünyasının hayatta kalabilmesi için para ne kadar önemli bir araç ise bir örgüt olarak okulun yaşamını sürdürebilmesi için de okul iklimi o kadar önemli bir araçtır (Nind, Benjamin, Sheehy, Collins ve Hall, 2004:263).

Gaziel'in (1997:316), aktardığına göre son yapılan çalışmalar, okulların sahip oldukları kültürel boyutlar üzerinde değişiklikler yaptığını, bu değişimlerin ise öğrenci başarısını arttırarak okul iklimini etkilediğini ortaya koyan bir kavramsal çatı oluşturmuştur. Gaziel (1997:316), bazı yazarların araştırmalarını şu şekilde aktarmıştır: Fyans ve Mehr (1990), okul ikliminin Asyalı ve zenci öğrenciler üzerindeki etkileri ile beyaz öğrenciler üzerindeki etkilerini karşılaştırmış; Meijen (1986), okul ikliminin düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler üzerindeki etkileri ile yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler üzerindeki etkilerini karşılaştırmış; Little (1982), Sergiovanni ve Corbally (1984), okul ikliminin kurallar ve takım çalışması üzerindeki etkilerini; Huddle (1986), okulda paylaşılan amaçların algılanma biçimlerini; Lipsitz (1984), okul ortamında akademik başarıyı; Murphy ve Hallinger (1986), güvenli ve düzenli bir okul iklimi oluşturma sürecinde öğrenci gelişimlerini; Mitchel ve Willower (1992), okul gelişiminin devamlılığını; Harnish (1987), öğrenci taleplerini araştırmıştır. Sözü edilen tüm araştırmalar, okul ikliminin sahip olduğu boyutların daha iyi anlaşılmasını sağlamaları açısından önem arz etmektedirler

Okulların, paydaşlarının beklentileri doğrultusunda şekillendirilmesi gerekmektedir (Bates, 1992:5-6). Okul ikliminin şekillendirilmesi ve yönlendirilmesi, okulun temel değerlerinden ve amaçlarından hareketle oluşturulan vizyon aracılığıyla şeffaf ve açık olmalıdır (Saphier ve King, 1985:67). İfade edilen bu unsurların değerlendirilmesiyle ziyaret edilen herhangi bir okulun iklimi hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olacaktır (Piet, 2005:135). Okul ikliminin değerlendirme sürecinin, karmaşık gözlemler, araştırmalar, görüşmeler, grup çalışmaları içermesi dolayısıyla çok boyutlu ve yorucu olmasına rağmen okulda herhangi bir zaman dilimi içerisinde vakit geçiren, bu konuyla ilgili çok az bilgisi olan herhangi bir kimse dahi okul içinde bazı

basit gözlemler yaparak okulun iklimi hakkında genel bir kanıya ulaşabilecektir. Okula ilk defa gelen birisi kendi duyu ve içgüdülerine güvenerek kısa süre içinde okul iklimi hakkında iyi ya da kötü bir takım yargılara varabilir. Duvarlarda ve koridorlarda neler görülmektedir? Okul panolarında ne tür mesajlar verilmektedir? Sınıflarda ve koridorlarda ne tür gürültü ve sesler duyulmaktadır? Oyun alanlarında ne tür oyunlar oynanmaktadır? Sınıflarda ya da oyun alanlarında tartışmalar ya da tahripçilik gibi olaylar yaşandığında sorunlar nasıl çözülmemektedir? Kullanıma açık her alanda ve her tozlu köşede neler hissedilmektedir? Okula gelen yetişkinler, öğrencilerde olduğu gibi birçok duyuşsal uyaran içinde kalmalarına rağmen okul iklimi hakkında şaşırtıcı bir hızla belli bir izlenime ulaşırlar (Noonan, 2004:61). Ziyaret edilen okulların değerlendirilmesi aşamasında Goldring (2002:33), tarafından belirlenen okul ikliminin altı anahtarı göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar: işbirliği, kararların ortak alınması, yenilik, paylaşılan vizyon ve geleneklerdir. Bu anahtar unsurlar okul ikliminin kapılarını tüm gözlemciler ve ziyaretçilere açacaktır.

Friberg'e (1998) göre okul değiştiren bir öğrenci, yeni okulu hakkında birtakım korkular geliştirebilir ve bu durumda öğrencinin okul iklimi ve öğrenme ortamı hakkındaki algılarını etkileyebilir. Bu bağlamda araştırmacılar, pozitif ve destekleyici okul ikliminin, okul değiştiren öğrencilerin yeni okullarına daha kolay uyum sağlamalarında yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen ve yönetici rolleri açısından bakıldığında pozitif okul ikliminin okul personelinin iş tatminini arttırdığını ifade etmişlerdir (Akt: Marshall, 2003:2). Pozitif okul iklimi ile ilgili yukarıda bahsedilen tüm veriler sağlıklı okul iklimi içinde geçerlidir. Peterson ve Terrence'e (1998:29) göre sağlıklı bir okul ikliminin en önemli standartları paylaşım, gelişim ve sıkı çalışmaktır. Bu standartları yakalayamayan okulların iklim özelliklerinde birtakım sorunlar yaşanması ise kaçınılmazdır.

Okul ikliminde yaşanan sorunlar, özellikle risk grubuna giren öğrenciler üzerinde okulu bırakmaya ya da okulu bitirip öğrenimini devam etmemeye kadar varan olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Barth, 2002:10). Olumsuz bir okul ikliminde, yöneticiler ve okulun diğer unsurları arasındaki iletişim zayıftır; açık olamayan kurallar ve ödül sistemi vardır; hatalı davranışlar karşısında nasıl davranılacağına dair bir politika yoktur; öğrenciler, eğitimcilerin kendilerine değer vermediğini ve saygı duymadığını düşünür; öğrenci başarılarına dair düşük bir beklenti

vardır; öğrenme süreçlerine karşı öğrencilerin motivasyonu azdır; öğretmen ve öğrencilerin moralleri düşüktür; okul güvenliğine zarar veren düzensiz sınıf ortamları vardır (Hernandez ve Seem, 2004). Bu olumsuz atmosferin uzun süreçler boyunca okula hakim olması engellenemezse zamanla herkesin kabullendiği bir durum ortaya çıkar ki böyle bir aşamada okulun varlığını sürdürebilmesi oldukça güçleşecektir (Vail, 2005:6). Olumsuz bir okul ikliminde olduğu üzere olumlu bir okul ikliminin etkilerini de okulun her yerinde hissetmek mümkündür.

Marshall'ın (2003:2), aktardığına göre: Araştırmalar, okul ikliminin okul içinde bulunan bireyleri farklı yönlerden etkilediğini göstermektedir. Örneğin pozitif okul ikliminin öğrencilerde görülen duygusal ve fiziksel davranış bozukluklarını azalttığı saptanmıştır. Buna ek olarak yüksek riske sahip şehir bölgelerinde bulunan okullarda yapılan özel araştırmalar, pozitif, destekleyici, tutarlı iklime sahip okulların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur Dahası, araştırmacılar, yüksek risk taşıyan öğrenciler tarafından algılanan olumlu okul ikliminin koruyucu ve önleyici etkisi olduğunu gözlemlemişlerdir. Kişiler arasındaki pozitif ilişkiler, öğrenciler için hazırlanan uygun öğrenme ortamları her türlü bölgede yaşayan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmış ve uygunsuz davranışları azaltmıştır. Okulda yaşanan bu olumlu atmosfer, okulun değişimini ve gelişimini kaçınılmaz bir şekilde tetikleyecektir (Kuperminc ve diğ. 1997;Jaynes ve Comer, 1993).

Okulların öncelikli çalışma alanları içerisinde olan okul ikliminin geliştirilmesi, disiplin uygulamaları ve öğrencilerin sosyal davranışları ile ilgili yapılan uygulamalar okulda uyumlu bir işbirliği anlayışı varsa başarıya ulaşacaktır (Lam, Yim, ve Tom, 2002:193; Sandy, Kimberlee, Cassandra ve Robinson, 2007:5). 21. yüzyılda eğitim örgütlerinin toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi için nitelikli, değişime ve yeniliklere açık, rekabetçi ve yapılan değişikliklerin arkasında durulan bir yapıda olmaları gerekmektedir (Okçu, 2008.289; Piet, 2005:137). Değişim odaklı okulların en önemli özelliği ise güçlü ve pozitif bir iklime sahip olmalarıdır (Raywid, 1998). Howard ve diğ. (1987), sağlıklı ve olumlu bir okul ikliminin saygı, güven, fırsatların değerlendirilmesi, bağlılık, önemseme, yüksek moral ve okulda yenileşme faktörlerinden oluştuğunu saptamışlardır (WWC, 2006:2). Bu faktörler okul içerisinde varlığını istikrarlı bir şekilde sürdürebilirse okul bürokratik bir makine olmanın ötesine

geçerek kültürel ve insani bir yapıya dönüşecektir (Shaw ve Reyes, 1990:3). Literatürde okul iklimiyle ilgili ön plana çıkan başlıklar aşağıda verilmiştir:

2.2.3.1. Öğrenciler Arası İlişkiler

Öğrencilerin okulda yaşamış oldukları tecrübeler, onların yetişkinliğe sorunsuz bir şekilde geçmelerini sağlayan temel bileşenleri oluşturmaktadır (Wilson, 2004:293). Bu temel bileşenleri yapılandıran okul iklimi ise öğrencilerin davranışlarının anlaşılmasında önemli roller oynamaktadır (Henry, 2007:72). Öğrenciler, aileler, okul yönetimi, öğretmenler ve eğitimle ilgilenen tüm diğer çevrelerin kabul ettiği üzere etkili bir öğretim için olumlu öğrenci davranışları büyük önem arz etmektedir. Öğrenciler, kendi davranışlarının sonuçlarının tüm okulun ve sınıfların atmosferini doğrudan etkilediği konusunda bilinçlendirilmelidirler. Her öğrencinin okulu daha yaşanılır bir yer yapma konusunda sahip olduğu bir potansiyeli vardır. Önemli olan bu potansiyeli harekete geçirerek, öğrencilerin okullarına sahip çıkmalarını, güçlü sosyal ilişkiler geliştirmelerini ve öğrenim ortamlarını iyileştirmelerini sağlamaktır (NJDE, 1992:38). Konuya bu bağlamda bakıldığında zaman okul ikliminin, okulun eğitim-öğretim ortamının anlaşılması, okulda çalışan kişilerle olan ilişkilerinin düzeyi, okul eşyalarının nasıl zarar vermeden kullanılacağı gibi konularda okulun beklentilerinin neler olduğunu ve okulun bulunduğu koşullara göre nasıl davranılacağını belirleyen önemli bir unsur olarak ön plana çıktığı görülecektir (Fontenot, 1993:11).

Okul iklimi ve okul performansı arasındaki ilişki hakkında çok az şey bilinmesine rağmen pozitif okul ikliminin öğrenciler arasındaki ilişkileri ve öğrenci performansını olumlu yönde etkilediği tartışılmaz bir gerçektir (Harrison, 1998:193). Kaliteli-pozitif okul iklimi okulun gelişimini sağlarken aynı zamanda öğrenciler arasındaki ilişkileri düzenleyerek okulda yaşanacak sorunların negatif etkilerini azaltır (Baker, 1998). Öğrenciler arasında birbirlerine yardım etme davranışı, morali artırır, gruba bağlılığı geliştirir, ait olma duygusunu besler ve okul ortamını çalışmak için daha çekici hale getirir. Böylece, öğrencilerin çalışmaları için olumlu bir okul iklimi sunulabilir. Aynı şekilde, nezakete dayalı bilgilendirme sayesinde öğrenciler muhtemel sorunlar konusunda arkadaşlarını bilgilendirerek, takım performansına katkıda bulunabilirler (Sezgin, 200:328). Öğrenciler arasındaki ilişkiler ve görev dağılımları çok

net bir şekilde belirlenerek okul istikrarlı bir duruma getirilebilir (Reed, 1996). Bu anlamda öğrencilerden beklenen davranışlar (NJDE, 1992:38):

- 1-Kendilerini zihinsel ve fiziksel olarak öğrenim süreçlerine hazırlamalıdır.
- 2-İnsanlara ve eşyalara saygı duyup bu saygılarını davranışlarıyla göstermelidirler.
- 3-Davranışları ve öğrenimleriyle ilgili sorumluluk almalıdırlar.
- 4-Zaman ve buna benzer diğer kaynakları kullanmada sorumluluk sahibi olmalıdırlar.
- 5-Grup ile beraber çalışırken sorumlulukları paylaşmalıdırlar.
- 6-Her sınıfın özel ihtiyaçlarının karşılanmasını konusunda yardımcı olmalıdırlar.
- 7-Amaçlarına giden süreçte kendilerini değerlendirmelidirler.
- 8-Okulla ilgili olaylarda, okul personeli ve aileler ile ilişki kurmalıdırlar.
- 9- Zorbalığın ve tahripçiliğin önlenmesi konusunda istekli olmalılar (Peterson ve Skiba, 2001).
- 10-Okul personeli ve öğrenciler için güvenli bir okul ikliminin oluşturulmasında okul yönetimine yardımcı olmalıdırlar (Harris ve Lowery, 2002).
- 11-Okula uyum programlarının bireyselleştirilmesi, gelişme gösteren öğrencilerin onurlandırılması (Shore, 1995), etkili bileşenler olarak ön plana çıkmaktadır.
- 12- Kuralların belirlenmesine aktif olarak katılmalıdırlar (McPartlan ve McDill, 1976:25).

Marshall'ın (2003:4), akranlar arası uzlaştırmacı programlara katılım konusundaki görüşleri çerçevesinde öğrenciler arasında sağlıklı ilişkiler yapılandırmak mümkündür. Bu ilişkilerin yapılandırılmasında okullarda yaşanan şiddet olaylarının özel bir yeri vardır. Çünkü öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyen en önemli faktör okullarda yaşanan şiddet olaylarıdır. Bauer, Guerino, Nolle, Tang, ve Chandler (2008:8), Marshall'ın (2003:4), yaptığı saptamaya, okullarda yaşanan şiddet olaylarının değerlendirilmesinde okul ikliminin özelliklerinin önemli bir araç olarak ön plana çıktığını ifade ederek vurgu yapan Bauer ve diğ. aktardığı üzere SCG (2005), yapılan araştırmada öğrencilere okullarda yaşanan yağma, hırsızlık, fiziksel müdahale, tahripçilik, alkol kullanımı gibi konularda değişik sorular yöneltilmiştir. Okulda zorbalıkla, tahripçilikle, alkol kullanan biriyle ya da silahlı biri ile karşılaştığınızda ne yaparsınız? gibi sorularla öğrencilerin şiddet olaylarına empatik bakmaları sağlanmaya

çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarında şiddet mağduru olan öğrencilerin oranı ile herhangi bir sebeple şiddet olayları içinde yer almamış fakat okulun olumsuz iklim özelliklerinden etkilenen öğrencilerin oranları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre: Şiddet olaylarından mağdur olan öğrencilerle, şiddet olayları içinde herhangi bir nedenle yer almamış öğrencilerin, zorbalıkla karşılaşma oranları karşılaştırıldığında (%41 ve %23); fiziksel müdahale, kavga ile karşılaşma oranları karşılaştırıldığında (%18 ve %5); okulda uyuşturucu kullanımı ile ilgili düşünceleri karşılaştırıldığında (%50 ve %34); okulda alkol kullanımı ile ilgili düşünceleri karşılaştırıldığında (%26 ve %17); Okulda tahripçilik olayları ile karşılaşma oranları karşılaştırıldığında (%55 ve %38) ve okulda silahlı olayların yaşanmasıyla ilgili düşünceleri karşılaştırıldığında (%4 ve %2) sonuçları ortaya çıkmıştır (Akt:Bauer ve diğ., 2008:8). Araştırma sonuçları, öğrenciler arasında yaşanan şiddet olayları konusunda önlem alınmadan öğrenciler arasında sağlıklı ilişkiler geliştirilemeyeceğini açık bir şekilde göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler arasında sağlıklı ilişkiler geliştirilebilmesi için öncelikle sağlıklı bir okul iklimi yapılandırılmalıdır.

Okul iklimi şiddeti, zorbalığı, tehdidi ve baskıyı en aza indirirken, aynı süreçte yapılan programlar aracılığı ile birbirlerine saygı duyan, birlikte yaşama kültürünü öğrenmiş olan ve güç mücadelesini bırakıp gücü paylaşan öğrenciler topluluğu oluşturmayı hedeflemelidir (Erickson, 2004:113). Bu hedeflere ulaşılmasında öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulması ve güvenli bir okul ikliminin oluşturulması önem taşımaktadır. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi konusunda önemli bir noktada olan güvenli okul iklimi nedir? Bununla ilgili pek çok soru sorulabilir. Bucher'e (2005:56) göre güvenli okul, içerisinde devriyelerin gezdiği, girişlerin dedektörlerle kontrol edildiği, şiddet içerikli tüm davranışların polise rapor edildiği bir yer midir? Ya da öğrencilerin birbirlerine ve okul eşyalarına zarar verdikleri ancak bu olayların öğrenci gelişiminin bir parçası olarak kabul edilip herhangi bir yere rapor edilmedikleri, önlem alınmayan bir yer midir? Ya da öğrencilerin gruplaştığı, bu grupların birbirlerinin yanlarına bile oturmadağı, baskın grupların diğerlerinin davranışları etkilediği ancak her şeyin çok düzenli ve memnuniyet verici gibi görüldüğü bir yer midir? Bu soruların cevapları okullarda yaşanan şiddet olaylarının güvenli okul iklimi çerçevesinde değerlendirilmesiyle açıklığa kavuşacaktır.

2.2.3.2.Okul Güvenliği

Okul iklimi ve okul güvenliği birbirlerinden ayrı kavramlar gibi görünseler de birbirleriyle yakından ilişkilidirler. Uzun zaman önce okullarda yaşanan şiddet olayları konusunda gösterilen ve başarılı sayılan girişimler son zamanlarda yerini bilinmezliğe bırakmıştır (Noonan, 2004:61). Gerçektende okullarda yaşanan tahripçilik gibi disiplin sorunları ve katı disiplin anlayışı okul iklimini olumsuz yönde etkilemekte ve zayıflatmaktadır (Mcneely, 2002; Ruder, 2006:32; Hernandez ve Seem 2004). Çocukların okula ilk girdikleri andan itibaren ailelerin kafalarında birçok soru işareti oluşmaktadır. Okulun müfredatı, çocukların sınıflandırılmaları, ev ödevleri, disiplin anlayışı ve çocuklarla kurulacak iletişimin düzeyi gibi konularda aileler tarafından pek çok sorunun cevabı aranır. Merak edilen en önemli hususlardan birisi de çocukların güvenli bir okul iklimi içerisinde olup olmayacaklarıdır (Rubin, 2004:162). Güvenli okul ikliminin tüm eğitimciler ve veliler tarafından bir okulda bulunması gereken en önemli unsur olarak görülmesinin nedenini Dwyer ve Osher (2000:2) tarafından ifade edilen güvenli ve sorumlu okulun niteliklerinde aramak gerekmektedir:

1-Okul güçlü bir lider kadrosuna, kampus koruma programına, ailelerin ve toplumun desteğine, yasal süreçleri takip edebilecek personele, programların ve politikaların oluşturulmasında öğrencilerin katkılarına ve toplum temelli bir yaklaşıma sahiptir.

2-Okulun fiziksel çevresi güvenlidir ve okulun genel politikaları olumlu davranışları desteklemekle sorumludur.

3-Koruma ve görüşme programları yapılandırılmış, koordine edilmiş ve genişletilmiştir.

4-Görüşmeler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanmaktadır.

5-Veri temelli yaklaşımlar kullanılmaktadır.

6-Okul personeli oluşturulan programların uygulanması aşamasında zorluk yaşamaması için eğitimden geçirilmektedir.

7-Görüşmeler, gözlemler ve değerlendirmeler ölçülebilir amaçlar etrafında objektif olarak yapılandırılmaktadır.

Dwyer ve Osher (2000:2) tarafından ifade edilen güvenli okula dair niteliklerin her biri bir araştırma konusu olacak kadar etkili ve doğru tespitler içermektedir.

ABD’de okullarda yaşanan şiddet olayları üzerinde, son yıllarda şiddet olaylarını önlemeye yönelik yaklaşımları içeren, pek çok araştırma yapılmıştır. Konu halen öğrencilerin gelişimlerini etkileyen önemli ve kritik bir sorun olarak kamuoyunda ve bilim camiasında yankı bulmaktadır (Erickson, 2004:102). Brookmeyer (2006), tarafından Amerikan’ın her bölgesinden seçilen 125 okulda ve 6397 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, okula karşı bağlılık duygusu geliştiren öğrencilerin tahripçilik gibi şiddet olaylarına daha az eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada yer alan diğer önemli bulgu ise okul ikliminin öğrencileri şiddet içerikli davranışlara karşı koruyan bir kalkan görevi yaptığıdır (Brookmeyer, 2006:504). Okul ikliminin, güvenli bir kalkana dönüştürülebilmesi için öncelikle okul güvenliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Öner ve Dönmez (2007:302) bu faktörleri bir şekilde göstererek sınıflandırmışlardır:

Etkenin Kaynağı	Etken	Kaynak
Birey ve/veya Akran Grubu	√ Yaş, √ Cinsiyet, √ Alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, √ Erken gelişim dönemlerinde şiddete maruz kalma yada şiddete tanık olma, √ Anne-baba istismarı, √ Düşük akademik başarı, √ Sınıf tekrarı, √ Anti-sosyal akran arkadaşlığı, √ Akran baskısı, √ Çete üyeliği.	Prothrov-Stith veQuaday, 1905; Kadel ve diğerleri 1999; Fishbaugh ve diğerleri, 2003; VVelsh. 2003, Schreck, Miller ve Gibson, 2003; Florida State Dept. Of Edu ve Bureau of Inst. Supp., 1997
Aile	√ Aile içi şiddet, √ İstismar, √ Aile yönetiminde yaşanan sorunlar, √ Ailedeki anti-sosyal normlar ve değerler, √ Ebeveynlerin alkol ve/veya uyuşturucu kullanması.	Kadel ve diğerleri, 1999; Herrenkohl ve diğerleri, 2000; Florida State Dept. Of Edu. ve Bureau of Inst. Supp., 1997
Toplum	√ Uyuşturucu madde ve silah kullanımı ile ilgili yasal düzenlemeler, √ Medyaya yansıyan şiddet √ Yoksulluk, √ Nüfus hareketliliği, √ Sosyo-ekonomik durum.	Kitsantas, Ware ve Martinez-Arias, 2004; Herrenkohl ve diğerleri, 2000; Welsh. Stokes ve Grene, 2000; Schreck, Millerve Gibson, 2003

Okul	√	Fiziksel Etkenler √ Okul binasının yeri √ Okul binasının Tasarımı √ Okul binasının ve eklerinin etkili kullanımı ve denetimi	National School Safety Cen- ter, 1990; Stephens, 1995; Kadel ve diğerleri, 1999; Welsh, 2000; Welsh, Stokes ve Grene, 2000; Schenieder ve diğerleri, 2000; Welsh, 2003; Schreck, Miller ve Gibson, 2003; Kitsantas, Ware ve Marti nez-Ari- as,2004; Gottfredson ve diğerleri 2005; Dwyer ve Osher,2000
	√	Psikolojik Etkenler (Okul İklimi) √ Liderlik √ Okula bağlılık ve adaruruşluk √ Yabancılaşma √ Okul büyüklüğü	
	√	Sosyal Etkenler (Okul Kültürü) √ Normlar √ Değerler	

Şekil-14: Okul Güvenliğine İlişkin Kurumsal Etkenler ve Alınabilecek Önlemler.

Kaynak: Millî Eğitim Sayı 173. (Öner ve Dönmez, 2007:302).

Şekilde görüldüğü gibi çoğu araştırmacı çalışmalarında, okul güvenliğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bu etkenleri, çalışmalarının amacına göre bireysel, ailesel, toplumsal, akran grubundan kaynaklanan ve okuldan kaynaklanan etkenler olarak sınıflandırmışlardır (Öner ve Dönmez, 2007:302). Bu sınıflandırma okullarda yaşanan şiddet olaylarının ciddiyetini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öğrenciler okulda hiçbir yerde olmadıkları kadar güvende olmalarına rağmen yaşanan olaylar okulların şiddet olaylarına karşı çok ciddi önlemler alınması gerektiğini göstermektedir (Erickson, 2004:102). Birçok eğitimcinin hem fikir olduğu üzere, güvenli bir okul iklimi oluşturma anlamı, şiddet olaylarında kullanılan araçların ortadan kaldırılmasıyla açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Şiddet olayları, alay edilme korkusu; sataşma; fiziksel saldırı; ırkçılık; etnik, kültürel, cinsel istismar; zorbalık ve tahripçilik gibi farklı sınıflandırmalar içeren çok boyutlu bir konudur (Hernandez ve Seem, 2004). Brunner'e göre (2006:35), tüm bu yaşanan şiddet olayları, okul iklimini dolayısıyla okul iklimini soluyan tüm öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir.

Güvenli okul kavramı, metal dedektör, kameralar, devriyeler gibi güvenlik araçlarına dayalı bir süreç olmaktan çok pozitif okul ikliminin, öğrenci-öğretmen destek

sistemlerinin ve danışma hizmetlerinin olduğu yönlendirici bir süreçtir. (Schroeder 2005). Güvenli bir okul iklimini dürüstlük, saygılı iletişim ve sosyal-duygusal özellikleri ön plana çıkan bir müfredat programı ile yapılandırmak mümkündür (San Antonia ve Salzfaß, 2007:38). Mabie (2003:157), tahripçilik, zorbalık, tehdit gibi şiddet olaylarından arındırılmış güvenli bir okul iklimi, öğrencilerden beklenen davranışların net bir şekilde belirlendiği, kabul edilebilir ve koruyucu bir okul atmosferinin oluşmasını sağlayacaktır. Mondhart ve diğ. (1995), okulda güvenli bir atmosfer oluşturma en iyi yolu sorunlar ortaya çıkmadan önce çıkabilecek sorunları önleyici politikalar geliştirmektir.

2.2.3.3 Öğrenci Etkinlikleri

Okulun amaçlarını ve değerlerini sürekli yücelten doğal bir kaynak konumunda olan (Reavis, 1999:200) yöneticiler, okulun büyük bir resmini çekmek istiyorlarsa algılanması son derece zor olan ancak etkisi çok güçlü olan kurumsal kültürü/iklimi idrak etmek zorundadırlar. Kurumsal kültür-iklimi etkileyen en önemli faktörlerden biriside öğrencilerin eğitim- öğretim süreçleri içerisinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar ve etkinliklerdir (Wren, 1999:593). Okul yöneticileri ve öğretmenleri, öğrencilerin motive olmalarını istiyorlarsa öncelikle öğrencilerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin heyecan verici ve ödüllendirici etkinliklerden oluştuğunu algılamalarını sağlayan bir okul iklimi meydana getirme konusunda kendilerini motive etmelidirler (Ron, 1992:19). Okul ortamına uygun sosyal davranışlar için etkili ve etkin bir öğretim yapılmalıdır (Metzler, Bingland ve Rusby, 2001).

Okulun en önemli işlevlerinden birisi; bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılmaktır. Bu bağlamda, topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmek esastır. Başka bir deyişle, hayattan zevk alan mutlu bireyler yetiştirmek okulun en önemli amacıdır. (Çubukçu ve Girmen, 2006:122). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişimlerini ön plana çıkaran etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması önem taşımaktadır. Niyazi (2007:309) bu noktada öğrenci-öğrenci, okul personeli-öğrenci ve personel-personel ilişkilerine önem verilmeli, öğrencilerin ve personelin okula bağlılıklarını arttıracak çalışmalar yürütülmelidir. Mondhart ve diğ. (1995), sportif faaliyetler, dernekler, kulüpler gibi müfredata ek olarak yapılan etkinlikler pozitif bir okul atmosferinin oluşturulmasında ve okulda güvenli bir ortamın

sağlanmasında etkili olacaktır. Öğrenciler bu tip etkinliklerle zamanlarının büyük bölümünü olumlu tecrübeler kazanarak geçirecekler ve diğer olumsuz davranışlar içerisinde bulunmaya fırsat bulamayacaklardır. Okulda yapılan öğrenci etkinliklerinin tüm okul paydaşları tarafından paylaşılması okul iklimini olumlu yönde etkileyecek ve öğrenci başarısını arttıracaktır.

Kelly, Thornton, ve Daugherty (2005:19), aktardığına göre okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri açıklayan pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları: Freiberg'e göre (1998), pozitif okul iklimi personelin performansını artırır, morallerin yüksek tutulmasını sağlar ve öğrenci başarısını geliştirir. Heck (2000) ve Goddard (2000), öğrenci başarısı ve okul iklimi arasında ilişki bulmuşlardır. Buna göre, başarılı bir öğretim programının en önemli parçası olan okul ikliminde yaşanacak sorunlar okulun ahengini, yapısını bozacak ve öğrenci başarısının düşmesine neden olacaktır. Urban (1999) göre, pozitif ve destekleyici bir okul iklimi içerisinde bulunmayan öğrenciler hiçbir zaman yüksek standartlara kavuşamazlar ve kendi potansiyellerini keşfedemezler. Hoy ve diğ. (1990) araştırmalarında uzun vadeli akademik başarının sağlıklı ve açık bir okul iklimine bağlı olduğunu saptamışlardır. Can (2006:361), bu nedenle okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılmalıdır. Bu iklim, herkesten yüksek beklentiler içeren, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeyi, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeyi ve öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir öğretimi vurgulamalıdır. Vail (2005:9), okuldaki öğrencilerin mutlu, verimli ve huzurlu bir şekilde çalışabilmelerini sağlayacak bir okul iklimi oluşturmak için okulda yapılması gerekenler aşağıda verilmiştir:

- 1-Yeni gelen öğretmenlerin ve öğrencilerin desteklenmesi.
- 2-Okul iklimi konusunda tüm okul paydaşlarına bilgi verilmesi.
- 3-Öğretmenlere, öğrencilere ve diğer çalışanlara yetki verilmesi.
- 4-Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların yaptığı etkinliklerin farkında olma ve onları ödüllendirme.
- 5-Öğrencilerin disiplin problemleriyle yakından ilgilenilmesi.
- 6-Öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı etkinlikler içerisinde bulunmalarını sağlayacak şekilde, mesleki anlamda yetiştirilmesi.
- 7-Tüm okul paydaşlarıyla birebir etkileşim içinde olunması.
- 8- Okula ait fiziki unsurların düzenli tutulması ve korunması.

9-Duygusal zekanın geliştirilmesi.

Vail (2005:9), tarafından belirlenen ve öğrencilerin okul içerisinde başarılı etkinlikler yapmaları konusunda yardımcı olacak bu önerilerin öğrenciler üzerinde ne denli etkili olacağı Pritchard ve diğ. (2003:173), yaptığı araştırmada bir öğrencinin okulu hakkındaki düşüncelerine kulak verilerek daha iyi anlaşılabilir:

“Bu okulu özel yapan pek çok şey vardır. İyi öğretmenler, yöneticiler ve danışmanlar vardır. Okula gelen pek çok kibar insan vardır. Kafeteryadaki bazı yiyecekler özellikle sıcak oldukları zaman çok lezzetlidirler. Kafeterya görevlisi bize karşı çok anlayışlıdır. Bu okul aynı zamanda çok güvenlidir. Çok iyi bir fiziksel eğitim programımız vardır. Öğretmenler bizi motive eder ve yardım eder aynı zamanda onlar çok kibardırlar. İyi bir şey yaptığımız zaman bizi hemen takdir ederler. Bizden istenilen şeyi yapamıyorsak öğrenmemiz için bize zaman verirler. Resim, spor, bilgisayar gibi pek çok okul sonrası aktivitelerimiz vardır. Bu etkinlikler sayesinde daha iyi öğreniyor ve daha başarılı oluyoruz. Bu yıl bizi çalışmalarımız konusunda motive eden bir konuşmacı geldi. O çok iyi bir konuşmacıydı. Okulumuzu özel yapan ama burada yazmadığım pek çok şey daha vardır.” İfadelerini kullanarak, okul ortamında yapılan etkinliklerden ve meydana gelen olaylardan dolayısıyla okul ikliminden ne denli etkilendiğini göstermiştir.

2.2.3.4. Yönetici Tutum ve Davranışları

Yönetim her yönüyle liderin, yönetilen bireylerin kişiliklerine ve örgütün iklimine dayanmaktadır (Rıza, 1996:185). Bir örgütte egemen olan iklimin anlaşılması, yönetim sürecinin incelenmesinde ve sağlığa kavuşmasında önemli bir aşamadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde örgüt yöneticilerinin ve çalışanlarının örgüt iklimini değişik boyutlarda nasıl algıladıklarının anlaşılmasıyla, örgütlerin kendi iç yönetsel sorunlarının neler olduğu hakkında bir takım fikirler elde edilebilmesinin mümkün olduğu söylenebilir (Ay ve Çelik, 2003). Örgüt ikliminin yönetilmesi, yaratıcılık ve yeniliğin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Aynı zamanda, araştırmalar örgüt ikliminin çalışanların iş tatmini, işten ayrılma niyeti, bağlılık, iş performansı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Çekmecelioğlu, 2005:23). Çünkü okul iklimi okulun hislerini yansıtmaktadır (Friberg, 1983:505).

1970’li yıllardan beri örgütsel davranış üzerine yapılan çalışmalar okul yönetimlerinin uygulamalarını güçlü bir şekilde etkilemiştir (Wren, 1999:593). Eğitim politikaları, eğitim yönetimi uygulamaları son 25 yıldır okul etkililiği, okul gelişimi, okul kültürü ve okul iklimi konularının etkileri altında gelişimlerini sürdürmüşlerdir. Bu konularda yapılan çalışmalar okulun kalitesine, etkililiğine ve ürünlerine belirli standartlar getirmiştir. Etkili ve görece daha az etkili olan okullar karşılaştırıldığında, okul performanslarından kaynaklanan faktörlere bağlı olarak pek çok farklılıkların bulunduğu bir liste oluşturmak mümkündür (Piet, 2005:130). Buna göre etkili okul, akademik başarı konusunda yüksek standartlara; bütün okul üyeleri tarafından çok iyi tanımlanan amaçlarla ve değerlerle oluşturulmuş bir yapıya sahiptir. Okul yöneticisi, tüm okulun beklentileri doğrultusunda akademik başarı gözetilerek belirlenen amaçları açık bir şekilde okul paydaşlarına iletebilirse; öğretmen ve öğrencilerin bu amaçları benimsemelerini ve desteklemelerini sağlayabilirse, başarı için gereken motivasyonu da sağlamış olacaktır (Ron, 1992:4). Sağlıklı bir okul atmosferi ise önemli bir motivasyon kaynağıdır (Flent, 2000:3).

Günbayı’nın (2007:5), aktardığına göre örgütsel okul iklimi üzerinde pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları: Halpin ve Croft (1963), okul ikliminin oluşmasında ilköğretim okulu müdürlerinin büyük etkileri olduğunu saptamışlardır. Litwin ve Stringer, (1968), okul iklimi ve lider davranışları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalarında, liderlik stillerini bürokratik, insan ilişkileri, insan kaynakları boyutlarında; okul iklimi boyutlarını ise kapalı, destekleyici ve dostça, destekleyici hedef odaklı olarak belirlemişlerdir. Okul iklimi ve liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin okul çalışanlarının performansını ve memnuniyet düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Günbayı’nın (2007:5) aktardıklarına ek olarak Halawah’ın (2005:334), okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki üzerine Abu Dhabi’de yaptığı araştırmaya 555 lise öğrencisi ve 208 lise öğretmeni denek olarak katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul iklimi ile yöneticilerin iletişim becerileri arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Buna göre yöneticilerin performansı, öğrenci başarısını ve öğrencilerin uzlaştırıcı bir okul iklimine duyulan ihtiyacı kavrama düzeylerini etkilemektedir. Delany ve Arredondo (1998:14) ise yaptıkları araştırma da okul yönetimi tarafından desteklenen ve fırsatları değerlendirme konusunda cesaret verilen öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde çözümleyici, yansıtıcı ve insiyatif sahibi oldukları; mesleki uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunların öğretmenlerin

kendilerini sorgulamalarını sağladıkları; öğretmenlerin öğretim uygulamalarında “ne, neden, niçin” sorularını sorduklarını bu sayede farkındalık düzeylerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Rafferty (2003:67), yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güven ilişkisinin etkileri ve sonuçları aşağıda sıralanmıştır:

1-Öğretmenler ve yöneticiler arasında kurulan güven ilişkisi ne kadar yoğunsa, özellikle okulun etkili ve verimli çalışması konularında öğretmenler ve yöneticiler arasında kurulan iletişim o kadar riskten uzak ve şeffaf olmaktadır.

2-İletişimde algılanan riskin az olması öğretmenlerin okul gelişim süreçlerine daha çok katılmalarını sağlamaktadır. Celep (2000:117), öğretmenlerin kararlara katılımları, başarılı öğretimi geliştiren kararlar alınmasını olanaklı kılabilmektedir.

3- Okul gelişim süreçlerine aktif katılım, öğretmen ve yöneticilerin kendi menfaatlerini bir kenara bırakarak çalışmalara istekli katılmaları sayesinde gerçekleşmektedir.

4-Niyetlerin ve amaçların açık bir şekilde paylaşılması grup sinerjisinin doğal olarak gelişmesini sağlamaktadır.

5-Örgüt üyeleri arasındaki bağlılığın artırılması, belirlenen amaçlara ulaşılmasında ve üyelerin memnuniyet verici bir çalışma iklimi oluşturmalarında etkili bir faktördür.

6-Giderek artan iş memnuniyeti ve mesleğe olan bağlılığın güçlenmesi iş ilişkilerinde daha çok güven ve açık iletişim sağlayacaktır.

Rafferty (2003:67) tarafından yukarıda ifade edilen güven ilişkisi öğretmen ve yöneticiler arasında kurulamazsa Yeniçeri (1993:223), örgüt içinde panik ve çatışma baş gösterir. Yöneticiler günü kurtarmaya yönelir, amaçlar ve planlar göz ardı edilir örgüt iklimi bozulur. Buna meydan vermemek için okul iklimi yöneticiler tarafından titizlikle yapılandırılmalıdır.

Örgüt iklimleri, örgütün hedeflerine ulaşmaya olanak sağlayacak şekilde düzenlenebilir (Bucak, 2002). Bulach ve diğ. (1998), bu düzenlemeleri yapacak olan yöneticilerin eğitimsel liderlik davranışları iklimi ve örgütsel yapıyı şekillendirmektedir (Akt:Kelly ve diğ, 2005:19). Okul yöneticileri, okul ikliminin şekillendirilmesi aşamasında okul ikliminin en önemli unsurları olan öğretim ve akademik başarının sağlanması için öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve diğer okul paydaşlarını sahip oldukları okul iklimini verdiği motivasyon ile inandırmak, ve ikna etmek zorundadırlar

(Ron, 1992:3). Aynı zamanda yöneticiler, öğrenci başarısının artırılmasında okulun vizyonları doğrultusunda hareket etmeli ve okulda açık, anlaşılır kurallar belirleyerek bir davranış modeli oluşturmalıdır (Korir ve Karr-Kidwell, 2000). Bu nedenle Okul kuralları belirlenirken, okul personeli ve öğrencilerinde görüşü alınmalı, kurallar uygulanırken adil ve tutarlı olunmalıdır. Benzer biçimde okuldaki bütün bireyler tarafından paylaşılan ortak bir okul kültürü oluşturulmalı, oluşturulan bu kültür korunmalı ve gerektiğinde bazı değişiklikler yapılmalıdır (Niyazi, 2007:309; Boyer, 1998). Bu nedenle değişimi sağlayacak okul yöneticisinin herkes tarafından hissedilen enerjiye, coşkuya ve inanca sahip olması gerekmektedir (Fullan, 2002:179). Değişim ajanı olarak yöneticiler kurumlarında işbirliğini geliştirmek ve mesleki gelişimin devam etmesini sağlamak için karşılaştıkları güçlüklerle baş etme konusunda hazırlıklı olmalıdırlar (Zimmerman, 2005:29). Okul ikliminin bileşenleri olan tüm bu unsurlar okul paydaşlarının beklentileri ve tutumları doğrultusunda şekillendirilmelidir (Vail, 2005:6).

2.2.3.5.Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Bir okulda üyeler arası ilişkilerin durumu, okul iklimi hakkında ipuçları vermektedir (Şişman, 2002:115). Okul iklimi kişisel değerleri, davranışları ve grup normlarını içerir. Motivasyon teoristlerine göre öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını destekleyen bir okul ortamı sayesinde kazanılan tecrübeler okulun kendini gerçekleştirmesine vasıta olmaktadır (Roeser, Eccles, ve Samerof, 2000). Bu nedenle okul ikliminin karakteri okulun karakterini oluşturmaktadır. Bu açıklama, okul iklimi karakterinin, öğrencilerin okulla ilgili kavramları algılayış biçimine ve öğretmen-öğrenci ilişkisine bağlı olarak tanımlanabildiği anlamına gelmektedir (Opdenakkar ve Damme, 2006:197).

Okul iklimi, sonuçları itibarı ile öğretmen ve öğrencilerde derin izler bırakır. Okul ikliminde yaşanan olumlu gelişmeler, öğretmenlerin performansını, öğrencilerin başarısını, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde olumlu davranış değişikliklerini artırır. Bu gelişme ancak öğretmenlere ve öğrencilere yenileşmeye dair fırsatlar verilirse gerçekleşebilir (Korir ve Karr-Kidwell, 2000). Halawah (2005), okul ikliminin geliştirilmesi, öğretmenin performansını, öğrenci başarısını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkiler (Akt: Korir ve Karr-Kidwell, 2000). Bu işbirliği boyut,

gözlenebilen uygulamaların ve paylaşılan değerlerin öğrencilerin farklılıklarını desteklemeye yönelik olarak oluştuğu ve devamlılık kazandığı bir merkez konumundadır (Kugeimas, 2006:282). Sözü edilen amaçlara ulaşma konusunda en başarılı yöntem etkili ve iyi iletişim kurmaktır. Ancak söylenenlerle yapılanlar birbirini tutmalıdır (Ron, 1992:3).

Okul ikliminin yaygınlaştırılması konusunda okulda yapılan öğretim faaliyetleri sonucu öğrencilerin başarıya ulaşabilmesi için okul iklimi, samimiyeti, hoşgörüyü, farklılıklara saygıyı, diğerine karşı duyarlı olmayı, öğretmen öğrenci ve diğer personel arasında işbirlikçi etkileşimi, öğrencilerin olumlu davranışlarının pekiştirildiği bir atmosferi sağlamalıdır (Noonan 2004). Öğretmen ve öğrenciler arasında ki işbirliğinin okuldaki sosyal iklim özellikleri ve öğrenme iklimi özelliklerinin gelişimine katkı sağlayacağı ve okulda pozitif bir atmosfer oluşturacağı açıktır (Opdenakker, 2006:188).

Hargreaves (1994), göre pozitif okul iklimi öğretmenlerin birbirlerine, öğrencilere ve diğer okul paydaşlarına çok olumlu bir pencereden baktıkları; okulda bulunan öğretmenlerin en az yarısının okul için fazladan çalışmalar yaptıkları ve okuldan ayrılma konusunda isteksiz oldukları bir ortam sayesinde var olabilmektedir (Solvason, 2005:88). Pozitif iklime sahip bir okulda öğretmenler model olduklarının bilincinde hareket etmeli; öğretmenlerin davranışları istikrarlı ve tutarlı olmalı; bültenlerde, dergilerde ve panolarda sürekli pozitif mesajlar yer almalı; okulun her yerinde demokrasi havası hakim olmalıdır. Kapusuzoğlu (2004), demokratik ortamın oluşması sürecinde karar verme mekanizmalarına katılan öğretmenlerin öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurdukları bir gerçektir (Bucher ve Manning, 2005:59). Sağlıklı bir okul atmosferi olmaksızın gerek öğrenciler gerekse öğretmenler arasında gerçek samimi bir ilişki oluşmayacaktır (Lam ve diğ., 2002:193). Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişim sürecinde öğretmenlerin tutum ve davranışları önemli bir yer tutmaktadır.

Kendini sürekli geliştirmenin gereklerini ve süreçlerini ortaya koyan bir öğretmen, sınıfta ve okulda etkili öğretimi destekleyici kültürün ve iklimin yaratılmasına katkılar getirir. Akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirir, paylaşmayı başarır, başarıyı özendirir ve ödüllendirir. Etkili öğretmen, öğretim süreçlerinin niteliğinden taviz vermeden en iyi sonucu almanın heyecanını ve çabasını aksatmadan

ve eksiltmeden ortaya koyar (Can, 2004). Okul ve sınıf içindeki olumlu duygu iklimi, karşılıklı sevgi ve saygı ile sağlanmalıdır. Öğretmen, olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin duygularının farkında olmalarını sağlamalı, olumlu ya da olumsuz duyguların öğrenme sürecini nasıl etkileyeceği konusunda öğrencileri bilinçlendirmelidir (Üstünlüoğlu, 2007:470). Manitoba Eğitim Bölümü'ne (2001) göre pozitif okul iklimi, öğrenciler kendilerini rahat, istenilen, değer verilen, kabul edilen ve güvendikleri insanlarla etkileşim halinde olacakları güvenli bir çevrede yaşayan bireyler olarak hissettikleri zaman ortaya çıkar. Hoy ve diğ., (2003), bu nedenle okuldaki ilişki biçiminden ve bunun sonucundaki güvenden herkes sorumludur (Akt:Yılmaz, 2005:740).

Son dönemlerde California'da bulunan okullarda yapılan araştırma sonuçlarına göre okul iklimi öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve öğrenci başarısını etkileyen önemli bir araç konumundadır (Goldring, 2002:33). Wilkins (2008:18), araştırmasında öğrencilerin görüşlerine dayanarak okulların sahip olduğu iklim özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Brooffield Park isimli okuldan katılan James okulu hakkında şunları söylemiştir: “Burası mükemmel bir okul. Herkes çok nazik ve kibardır. Küçük olduğu için herkes birbirini çok iyi tanır ve birbirine çok iyi davranır. Öğretmenler çok iyidir ve onlarla oturup uzun süreler konuşabilirsiniz. Öğretmenlerle konuşurken onlarla şakalaşabiliyoruz ve bu bizi çok mutlu ediyor. Bu okulu gerçekten çok seviyorum.” James’in anlattıklarından yola çıkarak Brooffield Park'ta pozitif bir okul ikliminin hakim olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu okulda öğrencilerin özel ihtiyaçları onların okula olan bağlılıklarını arttıracak şekilde karşılanıyor ve sıcak, destekleyici bir eğitim ortamının varlığı için çalışılıyor. Okulun küçük olması öğrencilerin tüm birimlere rahat bir şekilde erişmelerine ve birbirlerini, öğretmenlerini daha yakından tanımalarına olanak sağlıyor. Bu durum öğrencilerin birbirleriyle kaynaştığı, kendilerini rahat ve güvende hissettikleri bir atmosferin oluşmasına da yardımcı oluyor. Bu özel atmosfer, öğrencileri okula bağlayan, onları okula karşı motive eden güven ve dostluk gibi açık ve net unsurların varlığıyla karakterize edilebilir (Wilkins, 2008). Bu öğrencinin ifadelerinden okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul iklimini şekillendiren en önemli unsur olduğunu anlamak mümkündür. Bu nedenle sağlıklı okul iklimi geliştirme sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkilerine gereken önem verilmelidir.

2.2.3.6. Okul ve Çevre İlişkisi

Hargreaves'e göre (1994), okul iklimi önemli yapısal bileşenlerin bir araya gelmesiyle şekillenir. Bu yapısal bileşenlerin en önemlilerinden birisi de okulun çevresiyle kurmuş olduğu sağlıklı ilişkilerdir (Akt:Solvason, 2005:91). Okul ile çevre arasındaki sağlıklı ilişkiler, herkesin fikirlerini ve duygularını özgürce ifade edebildiği açık iletişimin sağlanabildiği yerlerde gelişir (Trubowitz, 2005:172). İletişim, grup üyelerinin duygu ve düşünceleriyle hayat bulur. İletişim, okulun içinde okul personeli ve öğrenciler arasında dışarıda ise veliler ve diğer paydaşlar arasında gerçekleşir (Goldring, 2002:33). Öğrenciler, yöneticiler öğretmenler, veliler ve diğer okul paydaşları kurumsal ve bireysel başarıyı sağlamak adına tüm okul topluluğunu sarmalayan pozitif bir okul iklimi meydana getirme konusunda birlikte hareket etmelidirler (Lee, 2004:503). Bu nedenle okul, çevresinde bulunan ve kendisiyle bağlantılı olan gruplarla iletişim halinde bulunmalı, bu gruplara okul adına hizmet etmeleri konusunda fırsatlar vermelidir (Bucher ve Manning, 2005:59). Çevresiyle etkileşim halinde bulunan okullarda yöneticilerin sabahları öğrencileri ve velileri güler yüzle karşıladıklarını; öğretmenlerin, öğrencilerin ebe beyinleri tarafından daha çok korunup gözetilmesini sağlamak için yoğun bir şekilde çalıştıklarını görmek mümkündür (David ve Fleischman, 2005:84). Çevre ile okul arasında kurulan pozitif iletişim ve öğretmenlerin öğrencilerinden pozitif davranışlar beklemesi tahripçilik gibi okullarda gelişen şiddet olaylarının önlenmesinde koruyucu faktörler olarak öne çıkmaktadır (Ochoa, 2007:789).

Okullarda yüzeysel olmayan kalıcı bir büyüme sağlamak için okul personelinin, velilerin öğrencilerin ve meslek gruplarının ortak çalışma içerisinde bulunmalarını sağlayacak fırsatlara ihtiyaç vardır. Sözü edilen okul paydaşlarının amacı, okulun yapısına uygun bir müfredat geliştiren, etkili öğretim yaklaşımları tanımlayan ve karşılıklı saygıyı esas alan farklı bir okul atmosferi inşa etmek olmalıdır (Trubowitz, 2005:171). Okul ikliminin gelişimde etkili olan tüm bu yaklaşımların anlam kazanabilmesi için okullarda demokratik bir ortamın sağlanmış olması gerekmektedir. Okul ve çevresinde demokratik bir ortam oluşturulması süreci daha çok yöneticilerin inisiyatifinde gelişmektedir. Yönetici, okul ile ilgili anahtar sorular yardımıyla okul ikliminin temel özelliklerini kavrar ve okulun çevresiyle olan ilişkilerinde ön plana çıkan dinamikleri belirleyerek okul gelişiminde çevre faktörünü ön plana çıkaran bir

strateji geliştirir. Bu stratejinin geliştirilmesine yardımcı olacak sorular ise (Deal ve Peterson, 1990):

- 1-Okul ne zamandan beri vardır?
- 2-Neden yapıldı? İlk yerleşimciler kimlerdir?
- 3-Okula yön veren ve etkileyen en önemli kişi kimdir?
- 4-Okulun geçmişinde ne gibi önemli sorunlar yaşandı ve bu sorunlar nasıl çözüldü?
- 5-Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin öncelikleri nelerdir?
- 6-Okul mimarisi nasıl gelişim göstermiş ve boş alanlar nasıl kullanılmıştır?
- 7-Okulun ne ifade ettiği sorulduğunda alınan cevap nedir?
- 8-Kişiler okuldan ayrıldıktan sonra neleri özlemektedir?
- 9-Hangi olayların özel önemi vardır?
- 10-Çatışmalar nasıl tanımlanır ve onlarla nasıl başa çıkılır?
- 11-İnsanların dilekleri nelerdir ve kişisel hayalleri var mıdır?

Bu sorulara verilen cevapların yardımıyla okulun iklimini anlayarak adeta okulun şifresini çözen okul yöneticisi, bu şifreler sayesinde okul-çevre ilişkisini düzenler ve okul gelişimine büyük bir katkı sağlamış olur.

Okul ve çevre ilişkisini Petrus, okulda yaşanan bir olayla örneklendirmektedir: Okul müdürü öğrenciler için üniforma almak istiyor. Üniforma rengi olarak maviyi tercih ediyor. Fakat mavi renk öğrenciler tarafından çok beğenilmiyor. Olaya bu açıdan baktığımız zaman bu üniformaları öğrenciler giyeceği için tabii ki onların da üniformanın rengi ve biçimi konusunda fikirlerinin alınması gerekmektedir. Aynı mantıkla düşünüldüğünde üniformanın parasının verecek olan veliler olduğu için onların da üniforma üzerinde söz söyleme hakları vardır. Öğretmenler de verilecek üniforma siparişlerinin daha uygun fiyatlarda yapılması konusunda bu iş sektöründe çalışan velilerle irtibata geçebilme olanakları olduğu için onların fikirlerinin alınması gerekmektedir (Petrus, 2001:5). Okullarda her gün bu ve buna benzer pek çok olay hakkında kararlar verilmektedir. Çok basit bir konu gibi görünse de bu konuda verilen kararın alınış biçimi okulun tüm iklimini yani tüm DNA'sını etkilemektedir. Aslında alınan her karar okul ikliminin tüm unsurlarına zincirleme şeklinde etki etmekte okul iklimini yeniden şekillendirmektedir. Bu yüzden, alınacak karardan etkileneceği düşünülen tüm tarafların özellikle okulun çevresinde bulunan kişi ve kurumların

fikirlerinin alınması okul ikliminin sağlıklı bir biçimde devamının ve değişiminin sağlanması noktasında oldukça önemlidir.

Sağlıklı bir okul-çevre ilişkisi olmaksızın okul değişim programlarının yürütülmesi mümkün değildir (Bulach ve Malone, 1994). Okul değişim programları oluşturmada tüm okul paydaşlarına hizmet eden, eğitim süreçlerini destekleyen bir iklim oluşturmak oldukça zordur (Natrielle, 1984:82). Bu zorlukların ortadan kaldırılması kapsamında düşünüldüğünde hem merkezi yönetim hem de yerel okul toplulukları tarafından benimsenen; konuyla ilgili oluşturulacak politikalarla, teknik altyapıyla, mesleki gelişimle, kurumsallaşmayla, verilere dayalı analizlerle ve raporlarla desteklenen kaliteli bir okul standardı geliştirilmeli ve okulun çevresi, herkesin büyük yada küçük çapta çalışmak ve yerleşmek isteyeceği bir yaşam alanına ve cazibe merkezine dönüştürülmelidir (Rubin, 2004:162). Bunun yanında Sabo, (1993) okul ve çevresine sahip çıkılarak okulu sahiplenme duygusunun geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

2.2.3.7. Sınıf Yönetimi

Okulun gelişiminde etkili olan okul ikliminin tüm okul paydaşlarına benimsetilmesi gerekmektedir. Bu aşamada devreye okulların asıl görevi olan öğretim faaliyetleri girmektedir. Öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yer ise sınıflardır. Her sınıfın ise uygulanan sınıf yönetimi anlayışına göre sahip olduğu bir sınıf iklimi vardır. Sınıf iklimlerinin toplamı ise okul ikliminin şekillenmesinde en önemli faktördür. Dolayısıyla istikrarlı bir okul ikliminin var olabilmesi için okul iklimi ve sınıf ikliminin birbirlerini destekler nitelikte olması gerekir. Bu nedenle okul iklimi, okul havasının teneffüs edildiği her yerde kendisini yoğun bir şekilde hissettirmesine rağmen sınıf ortamında da yapılan planlı aktivitelerle desteklenmelidir. Çünkü sınıflar okulun küçük bir modelidir. Sınıfta yaşanan her olay her davranış, kazanılan her alışkanlık okul iklimini anlama ve benimseme açısından öğrencilere yol gösterici nitelikte olacaktır. Bu yüzden öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamaları okul ikliminin özelliklerine paralel ve onu güçlendirecek nitelikte olmalıdır. Adward ve Terrel'e göre, (1994) öğretmen ve öğrencilerin, başarılı bir sınıf yönetimi anlayışı içerisinde pozitif okul iklimine katkı sağlayacak sınıf içi uygulamaları (Akt:Bosworth, 2000:29):

1-Öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerini daha iyi tanımalarını sağlamak için, kendi özelliklerini ortaya koyan evde ya da okulda yaşanmış anlamlı olaylar yazılı ya da sözlü olarak paylaşılmalıdır.

2-Müfredat ve dersler öğrencilerin özelliklerine göre şekillendirilmelidir.

3-Her türlü planlamada, problemlerin çözümünde, konuların tanımlanmasında, süreçlerin belirlenmesinde öğrencilerin katkıları sağlanmalıdır. Örneğin periyodik sınıf toplantılarının yapılması gibi.

4-Öğrenciler arasında yarışmadan çok işbirliği anlayışı özendirilmelidir. Sadece iyi öğrenciler üzerinde durulmamalı ve öğrencilerin kapasiteleri doğrultusunda en iyisini yapmaları sağlanmalıdır.

5-Öğrenciler arasındaki ilişkiler sistematik olarak geliştirilmelidir. Örneğin öğle yemeklerinin beraber yenmesi, başarıların kutlanması, eve olumlu notlar gönderilmesi v.b.

6-Derslerde, kişisel anekdotlar ve tecrübeler aktararak aktivitelerin daha ilgi çekici ve anlamlı olması sağlanmalıdır.

7-Aktivitelerde öğrencilere çoğul ifadelerle hitap edilmelidir. (biz, bizim v.b.).

8-Öğrenciler soruların cevaplanmasında ya da etkinliklerin tamamlanmasında birbirlerine yardım etmeli ve birbirlerini cesaretlendirmelidirler.

9-Öğrenciler sınıf içi sosyal davranışlarda ve çatışmaların çözümünde birbirlerine tavsiyeler vermelidirler.

10-Öğrenciler sınıfa gelen yeni öğrencilerin ya da ziyaretçilerin grubun bir parçası olmaları konusunda yardımcı olmalıdır.

11-Öğrencilerin kendilerine gösterilen özeni hissetmeleri sağlanarak, öğretim etkinlikleri jest ve mimiklerle zenginleştirilmeli ve öğrencilerin seviyelerine uygun olarak konular dramatize edilmelidir.

12-Her öğretim yılına, öğrencilerin istekleri doğrultusunda oluşturulan sınıf kuralları ve amaçları belirlenerek başlanmalıdır.

13-Ders araçları, örnekler, aktiviteler öğrencilerin yaşlarına etnik özelliklerine ve kültürüne göre seçilmelidir.

14-Sınıfta yapılacak rutin işlerde her öğrencinin sorumluluk alması sağlanmalıdır.

15-Saygı temelli bir disiplin anlayışı ile sorunların üzerine gidilmelidir.

16-Övgüler sıradan değil özenli ve anlamlı olmalıdır.

17-Hata yapan öğrencilere hatalarını düzeltme fırsatı verilmeli ve hatasını düzelden öğrenciler ödüllendirilmelidir.

18-Öğrencilerin öğrenme heyecanı kamçılanmalı ve onlara neler öğrenecekleri önceden söylenmelidir.

19-Çalışma kriterlerinin geliştirilmesinde öğrencilerin katkıları sağlanmalı ve onlardan çalışmalar konusunda neler beklendiği açıkça ifade edilmelidir.

20-Sınıfta pozitif grup normlarının yerleşmesini sağlamak için öğrencilerin günlük yada haftalık yapılan aktivitelere katılımları sağlanmalıdır.

21-Yapılan işlerde çalışma süreçleri mizah ile renklendirilmelidir. Williams ve Clouse, (1991:43), mizah sınıf yönetiminin vazgeçilmez özelliklerinden biridir. Mizah, öğrencilerin okulun değerlerine olan bağlılıklarının artmasını sağlayan yardımcı bir unsur olarak görülebilir.

22- Sınıf iklimini besleyen demokratik katılım ve yaşantılar ancak demokratik vatandaşlık eğitimi ile sağlanabilir (Homano, 2006).

23-Yeni teknolojik modellerle tanışan, bu modelleri doğru stratejilerle uygulayan ve okullarına farklı zenginlikler kazandıran öğretmenler elde ettikleri deneyimleri eğitim ve öğretim faaliyetlerine yansıtırlar (Lee, 2006:92).

24-Nefret ve önyargı gibi duyguları tanırlar ve bunlarla etkin şekilde mücadele ederler (Haberman, 1994:134).

25-Kültürleri tanıma konusunda yeteneklidirler. Kendi sınıf programlarında çeşitli kültürel bakış açılarına yer verirler (Haberman, 1994:134).

Yukarıda bahsedilen sınıf içi uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterlilik sahibi olmaları gerekmektedir. Başarılı sınıf yönetimi uygulamaları ise beraberinde sağlıklı okul iklimini getirecektir. George ve Bishop'a (1971) göre okul iklimi, örgütsel yapı ve öğretmen davranışları arasındaki bağlantıyı sağlayan önemli bir olgudur. Okul iklimi ve öğretmen istekliliği arasındaki ilişkileri araştırma konusu yapan Rafferty'nin, (2003:66) ortaya koyduğu temel bulgular: 1-Okul, öğretmen davranışları ve istekleri doğrultusunda şekillenmektedir. 2-Öğretmen davranışları, öğretmenlerin tutumlarını yansıtmaktadır. 3-Öğretmen tutumları ağırlıklı olarak öğretmen algıların sonucu oluşmaktadır. Little'e (1982) göre ise öğretmenler arasında ki işbirliği sınıf yönetimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle sınıf yönetimi, okul gelişimi ve okul iklimi doğrudan öğretmenlerin yaptıkları ve düşündükleriyle ilgilidir. Bu nedenle sınıf yönetimine

gereken önem verilmeli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları sürekli olarak yenilenmeli ve geliştirilmelidir.

2.2.3.8. Rehberlik Yol Gösterme ve Öğrencilerin Yönlendirilmesi

Rehberlik; eğitimde bir hizmet alanı olarak demokratik ortam içinde öğrencinin bedensel, zihinsel ve sosyal bütün kapasitelerini en ileri seviyede geliştirmek üzere girişilen planlı, programlı ve profesyonel bir yardım sürecidir. Öfke yönetimi, problem çözme becerileri, arabuluculuk, akran baskısı, kişisel sınırları koruma, hayır diyebilme, kendini ifade edebilme becerileri geliştirme gibi konularda öğrencilere destek sağlamak okulda şiddeti önleme açısından önemlidir. Öğrenciyi tanımada, davranışlarının nedenleri saptamada ve potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmelerinde rehberlik etkinlikleri ve yönlendirmenin etkisi büyüktür. Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış vardır. Sosyal ve psikolojik uyumu ne olursa olsun her bireyin değerlidir. Kişisel ve özel bilgilerin gerektiğinde kullanılabilmesi için onlardan izin alınması gereklidir. Rehberlik uygulamalarında öğrenci ile yakından ilgili olan herkesin anlayış ve işbirliği içinde çalışması gerekir. Rehberlik okulun tüm eğitim programının ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanını oluşturur. Rehberlik çalışmalarında okulun tüm yönetici, uzman ve öğretim personelinin yüklenecekleri görev ve sorumlulukları vardır. Öğrenci başarısızlığının nedenleri okulda görevli bütün personeli ilgilendirmelidir. Veliler çocukları hakkında her zaman okuldan yeterli bilgileri alabilmelidir (Omay, 2008:48)

En geniş anlamda rehberlik, bir insanın başka bir insana ya da gruba, o insanın ya da grubun en iyi bir biçimde yaşamasına, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine en elverişli yolları bulabilmeleri için yapılan yardımlardır (Mertol, Ergin, ve Ersoy, 1998). Rehberlik, bireye, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce verilen psikolojik yardımdır (Kepçeoğlu, 1996). Ayrıca rehberlik, öğrencilerin farklı yeteneklerini ve bu yeteneklerle ilişkili meslekleri tanımalarına yardımcı olur. Artık dünya koşulları hızla değişmektedir. Bu değişim, binlerce meslek içinden akıllıca bir seçim yapmayı ve seçme özgürlüğünü yeterli ve tutarlı olarak kullanmayı kolay bir iş olmaktan çıkarmıştır. Bu durumda gelişigüzel, rastlantısal olarak yapılan bir seçim,

büyük bir olasılıkla hem bireyin gelişmesini olumsuz etkileyecek, hem de toplumsal bakımdan uygun ve yeterli bir kazancı olmayacaktır (Özgüven, 2001:147). Öğrencinin girdiği okulun dalları arasından kendi yetenek, ilgi ve kişilik yapısına en müsait olanı seçmesi lazımdır. Ayrıca girdiği programda bir çok seçmeli ders olabilir. Öğrenciler bir çok seçmeli ders arasından kendi amaçlarına en uygunlarını seçme ve programı aksatmadan zamanında mezun olamama problemleri ile karşılaşmamalıdır. Çocukların bu hususlarda da rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır (Tan, 1992).

Okullarda rehberlik uygulamaları ile öğrencinin kendi kendisini tanımasına, sorun çözmeyi öğrenmesine, çevresine uyum sağlamasına, kendini geliştirme tutumunu kazanmasına yardımcı olmak amaçlanır. Bu amaçların gerçekleşmesi için rehberlik şu görevleri yapar (Başaran, 2000):

1. Öğrenciyi tanımak için elverişli tanıma araçlarını uygulamak, sonuçlarını yorumlayıp değerlendirmek,
2. Öğrencinin tanınması için toplanan bilgileri özel dosyasına işlemek, yetkili olanlardan başkasını vermemek,
3. Okul ve çevresinin olanaklarını öğrencilere tanıtmak,
4. Öğrencilerin bir mesleğe yönelmeleri için mesleklere ilişkin bilgi toplamak,
5. Öğrencilere sorun yaratan çevre koşullarını incelemek,
6. Öğretmenlerin kendi alanlarında yapacağı rehberlik hizmetlerine yardımcı olmak, rehberlik hizmetleri konusunda onlara aydınlatıcı bilgiler vermek.

Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri koruyucu özelliğe sahiptir; problemler ortaya çıkmadan öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve yöneticilere öğrencilerin ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri, karşılaşılabilecekleri kriz durumları ve bunlarla başa çıkma yolları hakkında bilgi verilerek, hem çok sayıda öğrenciye ulaşılabilen hem de öğrencilerin bir çok ihtiyacını karşılayabilmektedir (Omay, 2008:50). İlköğretim okullarında rehberlik hizmetleri, düzeltici, çocuğun acil ve anlık ihtiyaçlarına dönük ve önleyici nitelikte olmalıdır (Kılıççı, 1992). Öğrenciye rehberlik hizmeti ile yaşadığı fiziki ve sosyal ortamı daha iyi tanıması, genel ve özel yeteneklerini, ilgilerini, yeterlik ve yetersizliklerini keşfetmesi, olumlu yetenek ve ilgilerini geliştirmesine yardımcı olunur (Tan, 1992).

Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin çevrede tanıtılması ve bu hizmetlerin etki alanının genişletilmesi amacı ile okul-aile birliği, okul koruma ve yardım dernekleri gibi okul, veli ve çevre işbirliğini esas alan çeşitli birlik ve derneklerin çalışmalarından geniş ölçüde yararlanılmalıdır (Acarbay, 2006:53)

2.2.4. Okul İklimi ve Tahripçilik İlişkisi

Genel olarak okullar öğrencilerin eğitim gördüğü, tehlikelerden korunduğu, tehlikelere karşı uyarıldığı sosyal bir ortam olarak görülmektedir. Ancak okullar kendi bünyelerinde, öğrencileri olumsuz etkileyen, pek çok risk faktörü barındırmaktadır (Mirembe, 2001:402). Bu risk faktörleri ulusal boyutta düşünüldüğünde birçok okulda, okul ikliminin durgun ve huzurlu olmaktan çok tehdit edici olumsuz niteliklere sahip olduğu görülecektir (Stephens, 1985:8) Irkçılık, cinsiyete dayalı ayrımcılık, tahripçilik ve toleranssızlık gibi şiddet içerikli sorunlar okulun içinde ve çevresinde sık sık görülmektedir (Kathy, 1999:21).

Son iki üç yıldan beri okullarda yaşanan tahripçilik, saldırı, gasp hatta cinayet gibi şiddet olayları okullar için en önemli sorun haline gelmiştir. Okullarda görülen şiddet olaylarını tek yönlü bir anlatımla ifade etmek mümkün değildir. Konuyla ilgili olarak yaşanan sorunlar, okulun bulunduğu çevreye, öğrenci profiline ve okulun sahip olduğu iklime göre farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda okullarda yaşanan tahripçilik gibi şiddet olaylarının her okulda farklı kimliklerle ortaya çıktığı söylenebilir (Guggenberg, 1995:4-5; Wilson, 2004). Yasal sistem tarafından, kötü niyetli zarar vermek olarak tanımlanan tahripçilik eğitim sürecini tehdit eden en önemli unsurlardan biridir. Ancak okullarda tahripçiliği asıl tehdit edici bir unsur olarak öne çıkaran olgu ise tahripçiliğin okullarda yaşanan diğer şiddet olaylarını tetikler nitelikte ve okul iklimine zarar veriyor olmasıdır (Toby, 1993).

Khoury-Kassabri, Bendenishty ve Astor, (2005), okul iklimi ve tahripçilik gibi şiddet olayları arasında ilişki saptamışlardır. Arap ve İsrail okulları arasında yapılan karşılaştırmalarda tahripçilik arap okullarında %13 oranında görülürken İsrail okullarında bu oran %8 olmuştur. Araştırmada okul ikliminin unsurları: 1-Şiddete karşı oluşturulan okul politikalarının açık, tutarlı ve adil olması, 2- Öğretmenlerin öğrencilere destek olması, 3-Öğrencilerin karar verme süreçlerine ve şiddete karşı okulu koruma

projelerine katılımı süreçleri içerisinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler aracılığı ile okullarda yaşanan tahripçilik gibi şiddet olaylarının okul politikalarını, iklimini ve öğretmen- öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul ikliminin bu üç görünümü daha önce Khoury- Kassabı'nın 2004 yılında yaptığı çalışmasında yer almış olup, bu araştırma tahripçilik gibi okullarda yaşanan şiddet olayları ile okul ikliminin farklı boyutları arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Greif ve diğ. (2005), tarafından California Eğitim Bölümü bünyesinde kurulan ve faaliyet gösteren California Okul İklimi ve Güvenlik Araştırmaları Kurumu (CSCSS), okul iklimi ve okul güvenliği arasındaki ilişkiler üzerine yapılan araştırmada konuya okulların sadece yüksek akademik başarı sağlamak amacıyla değil aynı zamanda tahripçilik gibi şiddet olaylarından arındırılmış güvenli bir iklim oluşturması gerekliliği çerçevesinde yaklaşmıştır.

Avrupa Birliği tarafından düzenlenen ve okullarda yaşanan şiddet olaylarının çözümüne yönelik çalışmaların yapıldığı uluslararası bir konferansta Houston üniversitesinden katılan Dr. Jeromi Freiberg, büyük okullarda şiddet olaylarının daha çok yaşandığına dikkat çekerek öğrencilerin okullarında kendilerini turist gibi değil okulun bir vatandaşı gibi hissetmeleri gerektiğini belirtmiştir (Rubin, 2001:9). Kuşkusuz okuluna karşı samimi bir bağlılık geliştiren ve kendisini okulun bir unsuru olarak gören öğrenciler, geliştirdikleri bu bilinç sayesinde kurallara uyma konusunda zorluk yaşamamakta ve tahripçilik gibi şiddet olaylarından uzak durmaktadırlar. Okula aidiyet duygusu ise ancak pozitif bir okul iklimi ile sağlanabilir. Okul ikliminin etkisini göz ardı eden ve bu konuya yeterince eğilmeyen okullarda ise çok az sayıda öğrencide değişik etkenlere bağlı olarak okuluna karşı aidiyet duygusu gelişmekte ancak bu durum okulun tüm unsurlarında yaygın olarak görülemediği için bu tip okullar güvenli olmaktan uzak bir görünüm vermektedir. Oysa okul ikliminin güçlü rüzgârını arkasına alabilen ve bu itici güçle hareket eden okullarda okula aidiyet geliştiremeyen öğrenci sayısı çok düşük seviyelerde kalmakta ve bu tip sorunlu öğrencilerde diğer öğrencilerin gözetiminde kalarak okulun güvenlik politikalarına zarar verememektedirler.

Okul güvenliği, okul yönetimlerini en çok zorlayan konuların başında gelmektedir. Okul güvenliğinin sağlanmasında en çok kriz yönetim planı, kapıların kilitli tutulması, öğrenci ve öğretmen tanıtım kartları, okul güvenlik ofisi gibi dış etkenler üzerinde odaklanılmaktadır. Karşılaşılan pek çok şiddet olayına bakıldığında

bu tip dış kontrol unsurlarının gereksiz olduklarını söylemek mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda gözden kaçırılan nokta, okulda yaşanan şiddetin sadece bomba konması, yangın çıkarılması gibi olaylardan ibaret olmaması, daha çok öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar nedeniyle ortaya çıkıyor olmasıdır. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar bir okul için en yıkıcı ve tahrip edici olayların başında gelmektedir (Thorsen, 1996). Öğrenciler tarafından paylaşılan değerler bütününden oluşan okul iklimi, yaşanan çatışmalar sonucu oluşan tahripçilik gibi şiddet olaylarının önlenmesinde büyük rol oynamaktadır (Stader ve Johnson, 1999:5). Okulda yapılacak güvenlik uygulamaları bütün güvenlik stratejilerini kapsamıyorsa ve okul paydaşları bu stratejiler içerisinde yer almıyorsa kaçınılmaz olarak başarısızlık oluşacaktır. Okulun güvenli bir ortam olarak yapılandırılmasında kilit bir rol üstlenen okul iklimi tam olarak algılanıp kabul görmemişse dünyanın en iyi malzemesi, en iyi kapısı ya da en iyi kilidi bile okulun zarar görmesini engelleyemeyecektir (Thompson, 2002:10). Bu yüzden oluşturulacak güvenlik stratejisi okulun sahip olduğu olumlu atmosfer yapısı içinde değerlendirilerek yapılandırılmalıdır (Thompson, 2002:9). Eğitimciler, okul yöneticileri, politikacılar, toplum liderleri ve veliler işbirliği içerisinde çalışarak her türlü şiddetten korunan bir okul ortamı oluşmasını sağlayabilirler. Bunun için (Bosworth, 2000:1):

- 1-Okulun başarılı bir vizyonu olmalı.
 - 2- Okul iklimi öğrencileri her türlü şiddet olayından koruyabilecek bir yapıda şekillendirilmelidir.
 - 3-Okulda liderlik becerileri ön plana çıkarılmalıdır.
 - 4-Güçlü bir akademik program oluşturulmalı ve desteklenmelidir.
 - 5-Araştırma ve inceleme sonuçlarına dayanan bir koruma programı var olmalıdır.
 - 6- Bu konuda verilen hizmetler kesintisiz devam etmelidir.
 - 7-Mesleki gelişime önem verilmeli ve geliştirilmelidir.
 - 8-Okul-aile ilişkileri güçlendirilmelidir.
 - 9-Kaldıraç görevi üstlenecek bir maddi güç sağlanmalıdır.
 - 10-Karar alınırken elde edilen verilerden hareket edilmelidir.
- Koruyucu okul ikliminde okul personelinin oluşturduğu politika ve beklentiler (Bosworth, 2000:26):

- 1-Öğrencilerin duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin pozitif yönde gerçekleşmesini sağlamak.
- 2-Öğretim etkinliklerinin önündeki engelleri en aza indirmek.

3-Empati yeteneği, karşılıklı saygı ve genişletilmiş sosyal destek sayesinde öğrencilerin okula olan bağlılıklarının artmasını sağlamak.

4-Sorumlulukların paylaşılmasında, pozitif rollerin üstlenilmesinde, kararların alınmasında ve değişimlerin gerçekleştirilmesinde okulun tüm üyeleri için fırsatlar oluşturmak.

5-Hataları cezalara değil, öğretim fırsatlarına dönüştürmek.

6-Öğrencilerin psikososyal yeteneklerini, yeterliliklerini (yardımseverlik, iyi vatandaşlık, çok yüksek performans, gönüllülük, kararlara katılım, olumsuz davranışlarından vazgeçme v.b) başarılı bir şekilde sergiledikleri zaman, bu olumlu davranışları ödüllendirecek ve onurlandıracak bir mekanizma geliştirmek.

7-Olumlu davranışlar ve akademik başarı için ortaya konan açık beklentileri desteklemek.

8-Düzenli törenler yapmak, olumlu kuralları pekiştirmek.(Örneğin her okulun, kendi okul kültürünü besleyecek, geliştirecek her gün tekrarlayacağı bir marşı olabilir).

9-Öğrencilerin kendilerini, karşılaştıkları olumsuz davranışların etkilerinden ve risklerden koruyacak beceriler geliştirmelerini sağlamak.

10-Öğrenciler ve yetişkinler için olumlu davranış modelleri geliştirmek ve yaygınlaştırmak.

11-Sorunlu sosyal davranışlar gösteren öğrencilerin erken belirlenip, bu öğrencilerin okul ikliminin vermiş olduğu güç sayesinde sorunlara karşı direnç göstermelerini sağlamak.

Guggenbuhl (1995:30), okullarda yaşanan tahripçilik olaylarının önlenmesinde pozitif okul ikliminin önemini vurgulayarak yaşanan şiddet olayları karşısında pozitif okul iklimine geçişi sağlayacak üç aşamalı bir model ortaya koymuştur. Bu çalışmanın konusu itibarı Guggenbuhl (1995:30), modeli tahripçilik kavramı çerçevesi içerisinde yeniden şekillendirilerek aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

1-Tahripçiliğin ortaya çıkması: Okul birbirine bağlı değişik güç unsurlarını barındıran bir sistemdir. şiddet olayı ortaya çıktığı zaman okul sistemi yeterli tepkiyi verme konusunda yetersiz kalmaktadır. Okulun dışarıdan gelen bir dürtü ile uyarılmaya ve bu uyarılar sayesinde yaşanan sorunla ilgili sorumluluklarını yerine getirmek için harekete geçmeye ihtiyaçı vardır. Bu bağlamda veliler okulda yaşanan tahripçilik

olayların ciddiyeti konusunda bilgilendirilerek, onların bu konuda harekete geçmeleri sağlanır.

2-Tahripçilikle yüzleşme: Ortaya çıkan sorunun belirtilerine uygun olarak tedavi yöntemleri geliştirilir. Bu yaklaşıma göre, yaşanan tahripçilik olayı karşısında morallerin bozulmasına izin verilmez; nedenler ortadan kaldırılmaya çalışılmaz; şiddet olayına pozitif yönde kullanılabilir bir enerji anlayışı içerisinde bakılır. Yaygın olarak yaşanan tahripçilik olaylarının gölgede kalmış farklı nedenlerinin olabileceği düşünülerek konuya çok boyutluluk esasına dayanılarak farklı bakış açıları ile yaklaşılır.

3-Tahripçilik olayında son aşama: Bu tip kriz anlarında yapılması gereken görüşmelerin psikolojik yönleri ön plana çıkmaktadır. Şiddet olaylarına bulaşmış bir grubun önüne çıkıldığı zaman sadece akademik bilgilerle işlerin yürümeyeceği açık olarak hissedilir. Öğrencilerin aşağılayıcı ve küçümseyici bakışlarına hedef olmak ürkütücü olmasına rağmen bu öğrencilerin sıkıntılı ve şaşkın bir halde oldukları da unutulmamalıdır. Yapılan görüşmelerde onlara işbirliği önerilir ve bu ortaklığın zorlayıcı tarzda olmamasına dikkat edilerek ikna yöntemlerinin kullanılmasına özen gösterilir.

Walker'ın (1995:3) ifade ettiği üzere şiddet olaylarının düşük seviyelerde yaşandığı okullarda, pozitif okul ikliminin yüksek seviyede var olduğu, hissedildiği ve beslendiği görülmektedir. Mayer ve Leone (1999:336) ve Erikson'a göre (1985; Akt: Comer, 2005:758), tahripçilik olaylarının önlenmesinde kontrol, disiplin, müfredat, yönergeler, değerlendirme sistemleri ve servis hizmetleri kavramlarından çok pozitif ve destekleyici okul kültürü ve ikliminin ön planda olması gerekmektedir. Çünkü Mayer ve Leone (1999:349), okullarda hoş olmayan, hapishane gibi sıkı denetim sistemi olan bir çevre ve atmosfer oluşturmak yaşanan şiddet ve tahripçilik eylemlerini besleyerek okul yönetiminin kaçınmak istediği durumların ortaya çıkmasına neden olacaktır.

Politikacılar ve bütçe uzmanları ulusal ve yerel düzeyde okullarda yaşanan şiddet ve tahripçilik olayları ile değişik kararlar almaktadırlar. Bunun sonucunda yüzlerce koruma ve görüşme programı hazırlanıp milyonlarca dolar harcanmakta ve bu çalışmalardan umut verici sonuçlar çıkmaktadır. Okullarda yaşanan bu tip sorunlar karşısında okulları yapısal değerlerine ve kontrol sistemlerine yatırımlar yapılarak, okul

evresinin ve ikliminin pozitif yönde işbirlikçi anlayış içerisinde, destekleyici nitelikte değişmesi sağlanmalıdır. Geniş bir çalışma alanı olan bu konuda araştırmacılar, uygulamacılar, politikacılar ve toplumun diğer temsilcileri farklı bakış açıları geliştirerek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Mayer ve Leone, 1999:353). Bu alışmalar sonucunda oluşturulacak tahripçilik gibi şiddet olaylarından arındırılmış güvenli bir okul iklimi beraberinde güveni, açık iletişimi, şiddet içermeyen problem çözme yöntemlerini, bağlılık duygusu ihtiyacını, kendini disipline etmeyi, başkalarının hatalarından öğrenmeyi, olgunlaşmayı, kendine saygı duymayı, gelişimi, insan yaşamına ve insani değerlere saygı göstermeyi getirir (Wilensky, 2001:13). Sonuç olarak O'Brennan ve Fenzel'in (2007) ifade ettiği üzere okula ait fiziksel unsurların tahrip edilmeden amacına uygun olarak kullanılması ancak oluşturulan olumlu okul iklimi aracılığıyla sağlanabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Tezde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002:77). Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilir (Kaptan, 1999:60). Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 200:104).

Çalışmada kullanılacak araştırma modeli belirlendikten sonra konu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda oluşturulan kavramsal çerçeveye bağlı olarak kullanılacak anketler geliştirilmiş; bu anketler genel lise öğrencilerine uygulanmış; yapılan uygulamadan elde edilen veriler çeşitli sınıflamalar içerisinde tezin amacı doğrultusunda işlenmiş ve en son aşamada ise, tezin yazılması ve raporlaştırması işlemine geçilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinden Sincan'da bulunan genel lise öğrencileri oluşturmaktadır. Sincan ilçesinde 6 adet genel lise bulunmakta olup evreni oluşturan 6 okulda 1246 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Her okulda her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen ikişer sınıfa yani her okulda 8 sınıfa uygulama yapılmıştır. Anket doldurma kriterlerine uymayan 18 anket değerlendirmeye

alınmamıştır. Uygulama yapılan okul isimleri araştırmaya katılan öğrenci sayıları ve geçerli anket sayıları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Uygulama Yapılan Okul İsimleri

Araştırmaya Katılan Okulların İsimleri	Toplam Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı	Geçerli Anket Sayısı
Sincan Lisesi	2487	243	238
Yenikent Lisesi	180	121	118
Nefise Andiçen Lisesi	1744	246	244
Selahattin Akbilek Lisesi	2635	232	228
Yenikent İlksan Lisesi	315	157	156
İbni Sina Lisesi	1883	247	244
TOPLAM	9244	1246	1228

Tablo 1’de görüldüğü üzere evreni oluşturan altı lisede toplam 9244 öğrenci bulunmaktadır. Toplam 1246 öğrenciye yani öğrencilerin % 11,5’ine uygulama yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenci sayıları sınıf düzeyine göre Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

SINIF	N	%
9. Sınıf	318	25,9
10. Sınıf	319	26
11. Sınıf	305	24,8
12. Sınıf	286	23,3
Toplam	1228	100

Tablo 2 incelendiğinde; denek grubunun sınıf düzeyi değişkenine göre eşit bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	N	%
Erkek	529	43,1
Kız	699	56,9
Toplam	1228	100

Tablo 3 incelendiğinde; denek grubunda cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin oranı (% 43,1), kız öğrencilerin oranı (% 56,9) olarak görülmektedir. Dağılım eşit olmasa da birbirine yakın bir oranda temsil edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailenin gelir düzeyine ilişkin dağılımı Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

AİLENİN GELİR DÜZEYİ	N	%
Düşük	94	6,8
Orta	819	66,7
Yüksek	324	26,4
Toplam	1228	100

Tablo 4 incelendiğinde; denek grubunun, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, daha çok (% 66,7) oranında orta gelir düzeyinde toplandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki birey sayısına ilişkin dağılımı Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailedeki Birey Sayısına Göre Dağılımı

AİLEDEKİ BİREY SAYISI	N	%
2-3 kişi	120	9,7
4 kişi	568	46,0
5 kişi ve üzeri	540	43,7
Toplam	1228	100

Tablo 5 incelendiğinde; denek grubunun, ailedeki birey sayısı değişkenine göre, daha çok 4 kişilik (% 46,0) ve 5 kişi ve üstü (% 43,7) gruplarda toplandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim düzeyine ilişkin dağılımı Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİ	N	%
Okuryazar Değil+Okuryazar	106	8,6
İlköğretim	606	49,0
Lise	342	27,9
Üniversite ve Üstü	174	14,2
Toplam	1228	100

Tablo 6 incelendiğinde; denek grubunun, annenin eğitim düzeyi değişkenine göre, ağırlıklı olarak (% 27,9) oranında lise mezunu, (% 49) oranında ilköğretim mezunu gruplarında toplandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babanın eğitim düzeyine ilişkin dağılımı Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

BABANIN EĞİTİM DÜZEYİ	N	%
Okuryazar Değil+Okuryazar	91	7,4
İlköğretim	284	23,0
Lise	524	42,4
Üniversite ve Üstü	329	26,6
Toplam	1228	100

Tablo 7 incelendiğinde; denek grubunun, babanın eğitim düzeyi değişkenine göre, ağırlıklı olarak (% 42,4) oranında lise mezunu, (% 26,6) oranında üniversite ve üstü mezunu gruplarında toplandığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde, genel lise öğrencilerine ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümünde, okul iklimine ilişkin ifadeler, üçüncü bölümde ise okul tahripçiliği ile ilgili maddelere yer verilmiştir.

Kişisel bilgiler bölümünde öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir durumu bilgilerini sorgulayan ifadeler yer almıştır.

3.3.1. Okul İklimi Anketi

Bu araştırmada, Nebraska üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri tarafından hazırlanan ve Acarbay (2006) tarafından Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılan Comprehensive Assessment of School Environment (Case/ Koid) Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği’nin (1982) öğrenci tarafından doldurulan

kısmı kullanılmıştır. Howard ve Kefe'nin (1991), aktardığına göre 1988 yılında, on eyalette bulunan 354 okuldaki uygulamadan sonra geçerlilik kazanan CASE ortaokul ve lisede uygulamak üzere dizayn edilmekle birlikte, okunabilirlik derecesi beşinci ve altıncı sınıftır (Akt: Acarbay, 2006). Allen'in (1992) yeniden gözden geçirdiği CASE'de, iç tutarlılık alanında .67 ile .93 arasındadır. Test tekrar test güvenilirliği aralığı .63 ile .92 arasındadır. CASE kullanmanın avantajı memnuniyet ile iklim arasındaki farkı ortaya çıkarmasıdır (Akt:Acarbay, 2006:78).

Türkçeye uyarlanma çalışması bir kaç aşamada yürütülmüştür; ölçeğin Türkçeye çevrilmesi, ölçeğin Türkçe formunun dilsel eşitlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın güvenirlik bölümünde formun iç tutarlılığını saptamak için, İstanbul Avrupa yakasında bulunan beş farklı lisede 381 öğrenciye (Örneklem 2) ölçek uygulanmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak için Örneklem 2 grubundan tesadüfi örneklem ile seçilen 46 öğrenciye Sınıf Ortamı Ölçeği uygulanmıştır. Bu aşamalarda Pearson çarpım moment korelasyon analizleri ve bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver.13.0" programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanmıştır (Omay, 2008:74). Acarbay (2006), tarafından ölçek üzerinde yapılan analizler sonucunda:

1-Ölçek maddelerinin dilsel eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, ölçekte bulunan tüm maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum tercüme edilen tüm ifadelerin maddelerin İngilizce formuyla aynı anlama geldiği sonucunu doğurmaktadır. Bir başka deyişle maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

2-Ölçeğin madde toplam ve madde kalan korelasyonlarını belirlemek amacıyla yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, tüm maddelerin toplam puanla olan korelasyonları pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

3-Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları tablo 8'de verilmiştir

Tablo 8

Okul İklimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör	Alpha	Spearman	Guttman
1	,889	,873	,872
2	,810	,797	,786
3	,838	,808	,808
4	,765	,705	,704
5	,714	,678	,610
6	,854	,790	,791
7	,804	,749	,748
8	,745	,613	,613
9	,780	,746	,736
10	,736	,682	,676
11	,788	,632	,632
12	,677	,577	,572
13	,629	,591	,591
14	,715	,632	,631
15	,639	,508	,501
Genel	,950	,829	,818

4-Ölçeği oluşturan faktörlerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm test faktörleri için $p < .001$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, testte yüksek puan alanlar ile düşük puan alanlar arasında yapılan analize dayanarak testin amaçladığı özelliği ölçme konusunda belirleyici /ayırıcı olduğunu göstermektedir. Omay (2008:74), yapılan bu analizler ölçeğin Türkiye koşullarında kullanılabilecek, dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir

Yetmiş altı sorudan ve 15 boyuttan oluşan ölçeğin, araştırmanın konusu ve açıklanabilirliği göz önüne alınarak, 10 boyutu ve 59 sorusu kullanılmıştır. Anketin geçerlilik çalışmalarında üç alan uzmanına, okul müdürlerine ve öğretmenlere inelettirilerek dönüt alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak olan okul iklimi anketinin güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla Sincan Nefise Andiçen Lise'sinde her sınıf düzeyinden eşit sayıda olmak üzere toplam 120

öğrenciye uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre aracın güvenilirliğine ilişkin olarak cronbach alpha katsayıları: “öğretmen- öğrenci ilişkisi” boyutunda (,83); “güvenlik ve düzenlilik” boyutunda (,79); “idare” boyutunda (,85); “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunda (,81); “anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler” boyutunda (,75); “ders yönetimi” boyutunda (,72); “öğrenci etkinlikleri boyutunda” (,78); “akademik yönlendirme” boyutunda (,72); “öğrencilerin davranışsal değerleri boyutunda” (,82) “yol gösterme” boyutunda (,82) ve toplamda (,92) olarak hesaplanmıştır. Ancak güvenilirlik katsayısı düşük çıkan 3., 15., 37., 39., 45., 46., 47., 48. maddeler anketten çıkartılmıştır. Buna bağlı olarak “güvende hissetme” boyutu da anketten çıkarılmış ve ankete uygulama için son hali verilmiştir. Anket üzerinde yapılan düzeltmelerin ardından anket tekrar SPSS’de analiz edilmiş ve madde toplam korelasyonları Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

Okul İklimi Anketi Madde Toplam Korelasyon Tablosu

FAKTÖR	Madde	MADDE TOPLAM KORELÂSYONU	FAKTÖR	Madde	MADDE TOPLAM KORELÂSYONU
1	1	,54	5	28	,41
	2	,49		29	,46
	3	,42		30	,46
	4	,49		31	,49
	5	,41	6	32	,47
	6	,48		33	,34
	7	,54		34	,38
	8	,41		35	,42
	9	,49		36	,49
	10	,52	7	37	,46
	11	,47		38	,39
2	12	,47		39	,40
	13	,45	8	40	,48
	14	,43		41	,48
	15	,51		42	,46
	16	,40		43	,42
	17	,47		44	,45
3	18	,60	9	45	,32
	19	,53		46	,37
	20	,56		47	,37
	21	,55	10	48	,56
	22	,58		49	,58
	23	,59		50	,61
4	24	,45		51	,55
	25	,37			
	26	,39			
	27	,56			

Okul iklimi anketi üzerinde gerek Acarbay (2006) tarafından, gerekse bu çalışma sürecinde yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları anketin kullanıma hazır hale getirildiğini göstermektedir. Kullanıma hazır hale getirilen Okul İklimi anketinin boyutları ve madde numaraları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Araştırmada Kullanılacak Okul İklimi Ölçeğinin Boyutları

ALT BOYUTLAR	MADDE SAYISI	MADDE NUMARALARI
Öğretmen- Öğrenci İlişkisi	11	1-11
Güvenlik ve Düzenlilik	6	12-17
İdare	6	18-23
Öğrenciler Arası İlişkiler	4	24-27
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	4	28-31
Ders Yönetimi	5	32-36
Öğrenci Etkinlikleri	4	37-40
Akademik Yönlendirme	4	41-44
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	3	45-47
Yol Gösterme	4	48-51

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 51 madde ve 10 boyuttan oluşan ölçek, beşli likert tipi bir ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt boyut için puanlama yapılırken o alt boyuta ait tüm maddelere verilen puanlar toplanmış ve o alt boyuttaki madde sayısına bölünmüştür. Ayrıca çalışmada yapılacak analizlerin daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla, içeriğine ve kapsadığı maddelerin anlam bütünlüğüne sadık kalınarak bu çalışma içerisinde “idare” yerine “yönetici tutum ve davranışları”; güvenlik ve düzenlilik yerine “okul güvenliği”; “Anne-baba, toplum ve okul arasındaki ilişkiler” yerine “okul ve çevre ilişkisi” “ders yönetimi” yerine “sınıf yönetimi” boyut isimleri olarak kullanılmıştır. Gül (2009, :96), anket bir modele göre hazırlanmış olduğu için faktör analizi yapılmamıştır.

3.3.2. Okul Tahripçiliği Anketi

Okul tahripçiliği anketi, okullarda meydana gelen tahripçilik davranışlarını içeren 26 maddeden oluşmaktadır. Anket Oruç (2008), tarafından geliştirilmiş ve kendi tez çalışmasında kullanılmıştır. Oruç (2008:45-47) okul tahripçiliği anketini geliştirme sürecini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır: Anket hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış, konuyla ilgili önceki çalışmalar gözden geçirilmiş ve 102 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Soruların sınıflaması araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılmıştır. Anket bu ilk haliyle uzman görüşüne sunulmuş; Eğitim Yönetimi ve Politikası bölümünden tez danışmanı İnayet Aydın, Ali Balcı, Yasemin Kepenekçi, Şakir Çinkır ve bölüm asistanlarının; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme bölümünden Nizamettin Koç, Nühket Çıkrıkçı Demirtaşlı ve Ömay Çokluk Bökeoğlu'nun görüş ve önerileri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısı 87'ye indirilmiştir. Anketin ikinci bölümü, öğrencilerin okulda okul malına karşı gösterdikleri tahripçi davranışların türü ve görülme sıklığı ile ilgilidir. Bu bölümde 27 soru sorulmuştur. Anketi oluşturan maddelerin toplam korelasyonları ve faktör yükleri hesaplanmıştır. İkinci bölümden 18.madde çıkarıldıktan sonra geriye kalan soruların “açıklanan varyansı” %70, alpha güvenirlik katsayısı ise 0,94 olarak hesaplanmıştır. Cronbach'ın kriterlerine göre bir değerlendirme yapıldığında ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Oruç (2008), tarafından verilen tablo bilgilerine göre okul tahripçiliği anketini oluşturan maddelerin madde toplam korelasyonları 0,43 ile 0,71 aralığında; maddelerin faktör yükleri ise 0,52 ile 0,78 aralığında bulunmaktadır.

Oruç (2008), tarafından geliştirilen anket üç alan uzmanına, okul müdürlerine ve öğretmenlere sorularak geçerlilik çalışması uzman görüşlerine göre yapılmıştır. Alınan görüşler sonucunda ankete 27. ve 28. olmak üzere iki madde daha eklenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılacak olan okul tahripçiliği anketinin güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla Sincan Nefise Andıçen Lise'sinde her sınıf düzeyinden eşit sayıda olmak üzere toplam 120 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre aracın güvenilirliğine ilişkin olarak cronbach alpha katsayısı (,92) olarak hesaplanmış ve anket tek boyuttan oluşmuştur. Okul tahripçiliği anketine ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11

Okul Tahripçiliği Anketi Madde Toplam Korelasyon Tablosu

FAKTÖR	Madde	MADDE TOPLAM KORELÂSYONU	FAKTÖR	Madde	MADDE TOPLAM KORELÂSYONU
1	1	,35	1	15	,55
	2	,41		16	,54
	3	,60		17	,59
	4	,55		18	,62
	5	,61		19	,52
	6	,63		20	,59
	7	,61		21	,54
	8	,64		22	,59
	9	,62		23	,58
	10	,67		24	,65
	11	,62		25	,62
	12	,64		26	,66
	13	,61		27	,61
	14	,53		28	,65

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçlarına verilen cevaplar kodlanmıştır. Veriler “SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows” (sosyal bilimler için istatistik programı) paket programına yüklenerek analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri çözümlenirken, t-testi, Tek Faktörlü Anova (varyans analizi) ve Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmış; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri kullanılmıştır.

4-BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma bulguları ve yorumları üç alt problem şeklinde incelenecektir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğrencilerin, Sınıf Düzeyine Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 12 öğrencilerin okul iklimi algılarının sınıf düzeyine göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde okul ikliminin her boyutunda öğrenci algılarının farklılaştığı görülecektir. Buna göre sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin okul iklimi boyutlarına ilişkin olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Okul İklimi	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	9.Sınıf	318	3,41	,70	3 1224	47,607	0,000	(1-2) (2-3) (1-3) (2-4) (1-4)
	10.Sınıf	319	3,13	,68				
	11.Sınıf	305	2,83	,64				
	12.Sınıf	286	2,89	,65				
	Toplam	1228	3,08	,71				
Okul Güvenliği	9.Sınıf	318	3,54	,80	3 1224	31,210	0,000	(1-2) (2-3) (1-3) (2-4) (1-4)
	10.Sınıf	319	3,27	,69				
	11.Sınıf	305	3,04	,70				
	12.Sınıf	286	3,06	,70				
	Toplam	1228	3,23	,75				
Yönetici Tutum ve Davranışları	9.Sınıf	318	3,47	,90	3 1224	59,770	0,000	(1-2) (2-3) (1-3) (2-4) (1-4)
	10.Sınıf	319	3,07	,79				
	11.Sınıf	305	2,75	,78				
	12.Sınıf	286	2,65	,84				
	Toplam	1228	3,00	,88				

Öğrenciler Arası İlişkiler	9.Sınıf	318	3,39	,90	3 1224	14,434	0,000	(1-3) (1-4) (2-4)
	10.Sınıf	319	3,28	,94				
	11.Sınıf	305	3,13	,64				
	12.Sınıf	286	2,95	,89				
	Toplam	1228	3,19	,87				
Okul ve Çevre İlişkisi	9.Sınıf	318	3,36	,85	3 1224	42,982	0,000	(1-2) (2-4) (1-3) (1-4) (3-4)
	10.Sınıf	319	3,00	,75				
	11.Sınıf	305	2,89	,74				
	12.Sınıf	286	2,66	,76				
	Toplam	1228	2,99	,82				
Sınıf Yönetimi	9.Sınıf	318	3,64	,81	3 1224	40,580	0,000	(1-3) (2-3) (1-4) (2-4)
	10.Sınıf	319	3,64	,87				
	11.Sınıf	305	3,27	,73				
	12.Sınıf	286	3,07	,64				
	Toplam	1228	3,41	,81				
Öğrenci Etkinleri	9.Sınıf	318	3,34	,87	3 1224	18,415	0,000	(1-3) (3-4) (1-4) (2-4)
	10.Sınıf	319	3,18	,87				
	11.Sınıf	305	3,07	,83				
	12.Sınıf	286	2,84	,84				
	Toplam	1228	3,11	,87				
Akademik Yönlendirme	9.Sınıf	318	3,38	,89	3 1224	21,411	0,000	(1-2) (1-3) (2-4) (1-4)
	10.Sınıf	319	3,14	,81				
	11.Sınıf	305	2,98	,78				
	12.Sınıf	286	2,86	,91				
	Toplam	1228	3,10	,87				
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	9.Sınıf	318	2,70	1,09	3 1224	9,934	0,000	(1-2) (1-3) (1-4)
	10.Sınıf	319	2,46	,98				
	11.Sınıf	305	2,36	,90				
	12.Sınıf	286	2,28	,97				
	Toplam	1228	2,46	1,00				
Yol Gösterme	9.Sınıf	318	3,67	,93	3 1224	50,662	0,000	(1-3) (1-4) (2-3) (2-4) (3-4)
	10.Sınıf	319	3,52	,97				
	11.Sınıf	305	3,10	,78				
	12.Sınıf	286	2,86	,94				
	Toplam	1228	3,30	,96				

Öğrencilerin “öğretmen-öğrenci ilişkileri” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 47,607, p < .05$]. “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,41$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,13$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,83$), 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,89$)’dur. Algı düzeyleri 9. ve 10.sınıf; 10. ve 11.sınıf; 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf; 10. ve 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “öğretmen-öğrenci ilişkilerini” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Yalçın (2004:123), ergenlik

döneminin en önemli sosyal desteklerinden biri olan öğretmenlerle iyi iletişim kurulamamasının bireylerde gerginlik yarattığı; Yenidünya (2005:63), öğretmenlerin olumlu tutumlarının öğrenci başarısını arttırdığı göz önüne alındığında bu farklılıkların nedenlerinin çok iyi tahlil edilmesi gerekmektedir. Okula yeni kayıt yaptıran öğrenciler okula uyum sağlama sürecine odaklandıkları için öğretmen ve öğrenci ilişkilerini daha olumlu değerlendirme eğiliminde olabilirler. Üst sınıfa geçen öğrencilerin, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini daha iyi değerlendirebilecekleri göz önüne alındığında, öğretmenleri ile olan ilişkilerine dair olumlu algılama düzeylerinin düşmesi okul içerisinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin istikrarlı bir şekilde devam etmesini sağlayacak bir ortamın oluşturulamadığı şeklinde yorumlanabilir. Moller'in (2004;Akt:Baykal, 2007:55) araştırmasında 12. sınıflar öğretmenlerinden daha çok saygı gördüklerini belirtmişlerdir ayrıca bu sınıftaki öğrenciler okul iklimi ile ilgili en pozitif cevapları vermişlerdir. Bu araştırmada ise 12.sınıfların öğretmenleri ile olan ilişkilerini algılama düzeyleri diğer sınıflara göre düşüktür. Bu iki araştırmada görülen farklılığın nedeni araştırma yapılan ülkelerin eğitim sistemlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin “okul güvenliği” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 31,210, p < .05$]. “Okul güvenliğinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,54$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,27$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,04$) ve 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,06$)’dır. Algı düzeyleri 9. ve 10.sınıf; 10. ve 11.sınıf; 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf; 10. ve 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “okul güvenliğini” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Bu durum ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okulun fiziki yapısını daha iyi tanıdıkları; öğrencilerin okulun güvenlik anlamında zayıf yönlerini daha iyi tahlil ettikleri dolayısıyla sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kendilerini okul ortamında güvende hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Moller (2004; Akt:Baykal, 2007:55) araştırmasında 11.sınıfların okul güvenliği konusunda diğer sınıflara göre daha pozitif düşündüklerini tespit etmiştir. Bu araştırmada ise güvenlik konusunda en olumlu algı 10.sınıflara aittir. Bu iki araştırmada görülen farklılığın nedeni araştırma yapılan ülkelerin kültürel özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerinin “yönetici tutum ve davranışları” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 59,770$, $p < .05$]. “Yönetici tutum ve davranışlarının” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,47$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,07$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,75$) ve 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,65$)’tir. Algı düzeyleri 9.ve 10 sınıf; 10. ve 11. sınıf; 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf; ve 10. ve 12.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “yönetici tutum ve davranışlarını” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Bu durum ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yönetiminin tutum ve davranışları daha az benimseme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak Goldhardt’ın (2004), araştırmasında lise öğrencilerinin yöneticileriyle etkileşim içinde olmak istediğini saptaması öğrenciler ve yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişimin sağlanabileceğini göstermektedir. Rivers (2003) ise araştırmasında öğretmen ve yönetici davranışları destekleyici olduğunda, öğrencilerin okula daha düzenli devam etmeye, okulda kalmaya ve okulu dört yılda tamamlamaya istekli olduklarını saptaması öğrenci ve yönetici ilişkilerinin önemine bir kez daha vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin “öğrenciler arası ilişkiler” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 14,434$, $p < .05$]. “Öğrenciler arası ilişkilerin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,39$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,28$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,13$), 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,95$)’tir. Algı düzeyleri 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf; 10. ve 12.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “öğrenciler arası ilişkileri” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Cüceloğlu’nun (1997), ergenlik döneminde özdeşleşme ve arkadaşlık ilişkilerinin sosyal ve duygusal gelişimin iki önemli yönünü oluşturduğunu; Çolakkadıoğlu (2003), ergenlik dönemi öğrencinin kimlik kazanma arzusu içinde olduğu karmaşık bir dönem olduğunu; Şahan’ın (2007:8) ergenler, akranları ile birlikte en çok zamanı okul içinde geçirdiklerini belirtmesi bu saptamanın öğrencilerin sağlıklı gelişimleri açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum ise sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı olarak, kendi aralarında küçük gruplaşmalara gittikleri ve kendilerini grupları dışında kalan diğer öğrencilerden izole

etme eğiliminde oldukları; okulda, öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirebilecek sosyal faaliyetlere yeterince yer verilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “okul ve çevre ilişkileri” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 42,982, p < .05$]. “Okul ve çevre ilişkilerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 3,36$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 3,00$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 2,89$), 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 2,66$) düzeyindedir. Algı düzeyleri 9. ve 10.sınıf; 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf; 10. ve 12.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “okul ve çevre ilişkilerini” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Bu durum ise okula yeni başlayan öğrencilerin velilerinin, öğrencinin okula uyum sürecinde, okul ile daha yakından iletişim kurma eğiliminde oldukları, ancak bu eğilimin, üst sınıflara geçen öğrencinin uyum sürecini atlatmasıyla birlikte azaldığı; okulların kendilerini velilere ve diğer çevresel unsurlara karşı bir cazibe merkezi haline getirebilme sürecinde yeterince başarılı olamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “sınıf yönetimi” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 40,580, p < .05$]. “Sınıf yönetiminin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 3,64$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 3,64$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 3,27$) ve 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 3,07$)’dir Algı düzeyleri 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf; 10. ve 12.sınıf; 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “sınıf yönetimini” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmen davranışlarını daha yakından tanıma fırsatı bulan öğrencilerin, sınıf içerisinde daha rahat davranma eğiliminde olmaları öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak amacıyla daha otoriter bir tavır takınmasına neden olabilir. Buna bağlı olarak üst sınıflara geçtikçe öğrencilerin sınıf yönetimini olumlu algılama düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin “öğrenci etkinlikleri” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 18,415, p < .05$].

“Öğrenci etkinliklerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,34$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,18$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,07$) ve 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,84$)’tür. Algı düzeyi 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf; 10. ve 12.sınıf; 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “öğrenci etkinliklerini” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Bu durum ise sınıf düzeyleri arttıkça, öğrencilerin okulda yapılan etkinliklere karşı ilgilerinin azalma eğiliminde olduğu; öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık dışında bu tür etkinliklere zaman ayıramadıkları; okulda yapılan etkinliklerin öğrenciler için yeterince ilgi çekici hala getirilemediği şekline yorumlanabilir.

Öğrencilerinin “akademik yönlendirme” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 21,411$, $p < .05$]. “Akademik yönlendirmenin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,38$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,14$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,98$), ve 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,86$)’dır. Algı düzeyi 9.ve 10 sınıf; 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf; 10. ve 12.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “akademik yönlendirmeyi ” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Yenidünya’nın (2005:137) araştırmasında akademik başarıları ile öğrencilerin benlik algıları arasında pozitif yönde ilişki bulması bu farklılıklara daha çok anlam yüklemektedir. Bu durum, ergenlere beden gelişimi, toplumsal gelişim, boş zamanları değerlendirme ve bireysel gereksinimlerini karşılama yönünde sağlanan olanakların, akademik gelişmelerine paralel olmaması (Özgüven, 1994); sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin dershanelere yönelmelerine bağlı olarak okuldan akademik anlamda beklentilerinin düşmesi; öğrencilerin, öğretmenleriyle olan ilişkilerine ve sınıf yönetimine ilişkin olumlu algılama düzeylerinin azalması sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin gittikçe azalmakta olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 9,934$, $p < .05$]. “Öğrencilerin davranışsal değerlerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,70$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,46$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,36$) ve 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,28$)’dir. Algı düzeyi 9. ve 10.

sınıf; 9. ve 11.sınıf; 9. ve 12.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “öğrencilerin davranışsal değerlerini” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Bu durum ise sınıf düzeyi arttıkça okulun, öğrenci davranışlarını yönlendirmede ve öğrencilere olumlu yaşantılar kazandırmada sorunlar yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “yol gösterme” boyutu hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 50,662, p < .05$]. “Yol göstermenin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,67$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,52$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,10$) ve 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,86$)’dır. Algı düzeyi 9. ve 11. sınıf; 10. ve 11. sınıf; 9. ve 12.sınıf; 11. ve 12.sınıf; 10. ve 12.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin “yol göstermeyi” olumlu algılama düzeyi düşmektedir. Bu durum ise, sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin okulda yapılan rehberlik hizmetlerini tanıma ve bu hizmetlerden faydalanma konusunda sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Aydın’ın (2003), araştırmasında öğretmenlerin rehberlik görevleriyle cinsiyetlerine, çalıştıkları okul türüne, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları kuruma göre manidar düzeyde farklılaşmalar tespit etmesi, öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yeterince faydalanamamasının nedenlerinden olabilir.

4.1.2. Öğrencilerin, Cinsiyete Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 13 öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde okul ikliminin “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunda öğrenci algılarının farklılaştığı görülecektir. Buna göre erkek öğrenciler “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunu kız öğrencilere göre daha olumlu algılamaktadır. Diğer boyutlarda farklılaşma görülmemektedir. Bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul İklimi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Erkek	529	3,08	,67	1226	0,043	0,966
	Kız	697	3,07	,73			
Okul Güvenliği	Erkek	529	3,26	,75	1226	1,023	0,307
	Kız	697	3,21	,75			
Yönetici Tutum ve Davranışları	Erkek	529	2,99	,87	1226	-0,105	0,916
	Kız	697	3,00	,90			
Öğrenciler Arası İlişkiler	Erkek	529	3,26	,85	1226	2,472	0,014
	Kız	697	3,14	,88			
Okul ve Çevre İlişkisi	Erkek	529	2,97	,81	1226	-0,643	0,521
	Kız	697	3,00	,82			
Sınıf Yönetimi	Erkek	529	3,41	,79	1226	-0,115	0,908
	Kız	697	3,42	,82			
Öğrenci Etkinleri	Erkek	529	3,08	,84	1226	-1,167	0,243
	Kız	697	3,14	,89			
Akademik Yönlendirme	Erkek	529	3,12	,90	1226	0,713	0,476
	Kız	697	3,08	,84			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Erkek	529	2,46	,98	1226	-0,034	0,973
	Kız	697	2,46	1,01			
Yol Gösterme	Erkek	529	3,33	,94	1226	1,113	0,266
	Kız	697	3,27	,98			

Öğrencilerin “öğrenciler arası ilişkiler” boyutu hakkındaki algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t_{(226)} = 2,472, p < .05$]. “Öğrenciler arası ilişkilerin” erkek öğrenciler tarafından algılanma düzeyi ($\bar{X} = 3,26$), kız öğrenciler tarafından algılanma düzeyi ($\bar{X} = 3,14$)’tür. Erkek öğrenciler, öğrenciler arasındaki ilişkileri, kız öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedir. Dinç (1992:66) araştırmasında, erkeklerin kendini tanıma ve kabullenme algısını kızlara göre daha yüksek bulması bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Her iki grupta bulunan öğrencilerinde “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunu oluşturan davranışları orta düzeyde değerlendirmesi, öğrencilerin asgari koşullarda birbirlerini anlayabilmelerine rağmen okul içerisinde arkadaşlık ilişkilerini yeterince geliştirilebilecekleri sağlıklı bir ortamın bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13'ten elde edilen verilere göre öğrencilerin “öğretmen-öğrenci ilişkileri”, “okul güvenliği”, “yönetici tutum ve davranışları”, “okul ve çevre ilişkisi”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci etkinlikleri”, “akademik yönlendirme”, “öğrencilerin davranışsal değerleri”, “yol gösterme” boyutları hakkındaki algılama düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, tüm boyutları orta düzeyde değerlendirmiş olmaları, öğrencilerin okul iklimini oluşturan tüm boyutları orta düzeyde olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bir okulda yapılan tüm faaliyetlerin verimli ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde en önemli etken olarak ön plana çıkan “okul iklimi” olgusunun lise öğrencileri tarafından “orta” düzeyde olumlu algılanması liselerin, sağlıklı okul iklimi konusunda sorunlar yaşadığının göstergesi olabilir.

4.1.3. Öğrencilerin, Ailedeki Birey Sayısına Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 14 öğrencilerin okul iklimi algılarının ailedeki birey sayısına göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutunda öğrenci algılarının farklılaştığı görülecektir. Buna göre ailedeki birey sayısı arttıkça öğrencilerin “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutunu olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Diğer boyutlarda farklılaşma görülmemektedir. Bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Ailedeki Birey Sayısına Göre Dağılımı

Okul İklimi	Ailedeki Birey Sayısı	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Fark (Scheffe)
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	2-3 kişi	120	2,98	,52	2 1225	2,536	0,080	
	4 kişi	568	3,12	,67				
	5 kişi ve üzeri	540	3,05	,77				
	Toplam	1228	3,08	,71				
Okul Güvenliği	2-3 kişi	120	3,25	,78	2 1225	1,839	0,159	
	4 kişi	568	3,27	,67				
	5 kişi ve üzeri	540	3,19	,82				
	Toplam	1228	3,23	,75				

Yönetici Tutum ve Davranışları	2-3 kişi	120	2,93	,77	2 1225	0,406	0,667	
	4 kişi	568	3,01	,91				
	5 kişi ve üzeri	540	2,99	,88				
	Toplam	1228	3,00	,88				
Öğrenciler Arası İlişkiler	2-3 kişi	120	3,20	,79	2 1225	0,422	0,656	
	4 kişi	568	3,22	,90				
	5 kişi ve üzeri	540	3,17	,85				
	Toplam	1228	3,19	,87				
Okul ve Çevre İlişkisi	2-3 kişi	120	2,95	,75	2 1225	0,220	0,803	
	4 kişi	568	2,98	,84				
	5 kişi ve üzeri	540	3,00	,81				
	Toplam	1228	2,99	,82				
Sınıf Yönetimi	2-3 kişi	120	3,27	,88	2 1225	2,145	0,118	
	4 kişi	568	3,44	,79				
	5 kişi ve üzeri	540	3,42	,80				
	Toplam	1228	3,41	,81				
Öğrenci Etkinleri	2-3 kişi	120	3,00	,96	2 1225	1,436	0,238	
	4 kişi	568	3,15	,91				
	5 kişi ve üzeri	540	3,11	,80				
	Toplam	1228	3,11	,87				
Akademik Yönlendirme	2-3 kişi	120	3,14	,88	2 1225	2,421	0,89	
	4 kişi	568	3,04	,88				
	5 kişi ve üzeri	540	3,15	,85				
	Toplam	1228	3,10	,87				
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	2-3 kişi	120	2,21	,84	2 1225	3,447	0,032	(1-2) (1-3)
	4 kişi	568	2,38	,99				
	5 kişi ve üzeri	540	2,54	1,0				
	Toplam	1228	2,46	1,0				
Yol Gösterme	2-3 kişi	120	3,14	,94	2 1225	1,887	0,152	
	4 kişi	568	3,33	,96				
	5 kişi ve üzeri	540	3,30	,96				
	Toplam	1228	3,30	,96				

Öğrencilerin “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutu hakkındaki algıları ailelerindeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(2,1225)} = 1,887$]

=3,447, $p < .05$]. “Öğrencilerin davranışsal değerlerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi ailelerindeki birey sayısı 2-3 kişi olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,21$), ailelerindeki birey sayısı 4 kişi olan öğrenciler ($\bar{X}=2,38$), ailelerindeki birey sayısı 5 kişi ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{X}=2,54$)’tür. Ailelerindeki birey sayısı 2-3 kişi olan öğrenciler ile ailelerindeki birey sayısı 4 kişi olan öğrenciler; ailelerindeki birey sayısı 2-3 kişi olan öğrencileri ile ailelerindeki birey sayısı 5 kişi ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ailelerindeki birey sayısı arttıkça öğrencilerin “öğrencilerin davranışsal değerlerini” olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin ailelerindeki birey sayısı arttıkça daha hızlı bir şekilde sosyalleştikleri, aile içinde yaşanan bu sosyalleşmenin okul ortamında gösterilen davranışlara olumlu yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Dinç’in (1992:68) araştırmasında, aile içi ilişkileri ve ailesel benlik algısı yüksek olan öğrencilerin özdenetimlerinin yüksek olduğunu saptaması; Çuhadaroğlu’nun (1985) araştırmasında, ayrılmış, boşanmış ailelerin çocuklarında benlik saygısının düşük çıkması tespiti bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cüceloğlu (1997) ise liseli öğrencilerin bu evreyi daha sağlıklı geçirebilmek için aile içi ilişkilerin büyük önem taşıdığını belirtmiştir.

Tablo 14’den elde edilen verilere göre öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkileri”, “okul güvenliği”, “öğrenci etkinlikleri”, “akademik yönlendirme”, “yol gösterme”, “okul ve çevre ilişkisi”, “yönetici tutum ve davranışları” boyutları hakkındaki algıları ailelerindeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

4.1.4. Öğrencilerin, Ailenin Gelir Durumuna Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 15 öğrencilerin okul iklimi algılarının ailenin gelir düzeyine göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde “okul güvenliği”, “yönetici tutum ve davranışları”, öğrenciler arası ilişkiler”, “okul çevre ilişkisi” ve “akademik yönlendirme” boyutlarında öğrenci algılarının farklılaştığı görülecektir. Buna göre ilgili boyutların düzeyi arttıkça öğrencilerin olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Diğer boyutlarda farklılaşma görülmemektedir. Bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Okul İklimi	Ailenin Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Düşük	89	3,24	,78	2	2,418	0,090	
	Orta	815	3,07	,66	1224			
	Yüksek	324	3,05	,79				
	Toplam	1228	3,08	,71				
Okul Güvenliği	Düşük	89	3,17	,92	2	5,106	0,006	(2-3)
	Orta	815	3,19	,75	1224			
	Yüksek	324	3,35	,69				
	Toplam	1228	3,23	,75				
Yönetici Tutum ve Davranışları	Düşük	89	3,02	1,18	2	3,693	0,025	(2-3)
	Orta	815	2,95	,85	1224			
	Yüksek	324	3,14	,87				
	Toplam	1228	3,00	,88				
Öğrenciler Arası İlişkiler	Düşük	89	2,92	1,00	2	10,936	0,000	(1-3) (2-3)
	Orta	815	3,16	,85	1224			
	Yüksek	324	3,36	,84				
	Toplam	1228	3,19	,87				
Okul ve Çevre İlişkisi	Düşük	89	2,74	,94	2	5,245	0,005	(1-2) (1-3)
	Orta	815	2,98	,80	1224			
	Yüksek	324	3,06	,80				
	Toplam	1228	2,99	,82				
Sınıf Yönetimi	Düşük	89	3,37	,93	2	0,338	0,713	
	Orta	815	3,43	,79	1224			
	Yüksek	324	3,39	,81				
	Toplam	1228	3,41	,81				
Öğrenci Etkinleri	Düşük	89	2,97	,92	2	1,581	0,206	
	Orta	815	3,14	,83	1224			
	Yüksek	324	3,09	,95				
	Toplam	1228	3,12	,87				
Akademik Yönlendirme	Düşük	89	2,79	,91	2	6,016	0,003	(1-2) (1-3)
	Orta	815	3,14	,85	1224			
	Yüksek	324	3,08	,88				
	Toplam	1228	3,10	,87				
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Düşük	89	2,29	1,06	2	1,667	0,189	
	Orta	815	2,49	,98	1224			
	Yüksek	324	2,42	1,02				
	Toplam	1228	2,46	1,00				
Yol Gösterme	Düşük	89	3,26	,96	2	0,251	0,778	
	Orta	815	3,29	,966	1224			
	Yüksek	324	3,33	,97				
	Toplam	1228	3,30	,96				

Öğrencilerin “okul güvenliği” boyutu hakkındaki algıları “ailelerinin gelir düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 5,106, p < .05$]. “Okul güvenliğinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi düşük gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,17$), orta gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,19$); yüksek gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,35$)’tir. Orta gelir grubuna giren öğrencilerle yüksek gelir grubuna giren öğrencilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ailelerinin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin “okul güvenliğini” olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Bu durum, öğrenci ailelerinin gelir düzeyleri arttıkça öğrencilerin kendilerini okulda daha fazla güvende hissettikleri şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerin “yönetici tutum ve davranışları” boyutu hakkındaki algıları “ailelerinin gelir düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [$F_{(1224)} = 3,693, p < .05$]. “Yönetici tutum ve davranışlarının” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi düşük gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,02$), orta gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=2,95$), yüksek gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,14$)’tür.. Orta gelir grubuna giren öğrencilerle yüksek gelir grubuna giren öğrencilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ailelerinin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin “yönetici tutum ve davranışlarını” olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Bu durum, öğrenci ailelerinin gelir düzeyleri arttıkça öğrencilerin okul yönetimini daha olumlu değerlendirdikleri şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerin “öğrenciler arası ilişkiler” boyutu hakkındaki algıları “ailelerinin gelir düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 10,936, p < .05$]. “Öğrenciler arası ilişkilerin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi düşük gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=2,92$), orta gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,16$), yüksek gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,36$)’tır. Orta gelir grubuna giren öğrencilerle yüksek gelir grubuna giren öğrencilerin; düşük gelir grubuna giren öğrencilerle yüksek gelir grubuna giren öğrencilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ailelerinin gelir düzeyleri arttıkça öğrencilerin, “öğrenciler arası ilişkileri” olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Bu durum ise öğrenci ailelerinin gelir durumları arttıkça öğrencilerin diğer öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “okul ve çevre ilişkisi” boyutu hakkındaki algıları “ailelerinin gelir durumu” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 5,245$, $p < .05$]. “Okul ve çevre ilişkisinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi düşük gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=1,74$), orta gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=2,98$), yüksek gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,06$)’dır. Düşük gelir grubuna giren öğrencilerle orta gelir grubuna giren öğrencilerin; düşük gelir grubuna giren öğrencilerle yüksek gelir grubuna giren öğrencilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre, ailelerinin gelir düzeyleri arttıkça öğrencilerin, “okul ve çevre ilişkilerini” olumlu algılama düzeyi artmaktadır.

Öğrencilerin “akademik yönlendirme”, boyutu hakkındaki algıları “ailelerinin gelir düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 6,016$, $p < .05$]. “Akademik yönlendirmenin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi düşük gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=2,79$), orta gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,14$), yüksek gelir grubuna giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,08$)’dir. Düşük gelir grubuna giren öğrencilerle orta gelir grubuna giren öğrencilerin; düşük gelir grubuna giren öğrencilerle yüksek gelir grubuna giren öğrencilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ailelerin gelir düzeyleri arttıkça öğrencilerin, “akademik yönlendirmeyi” olumlu algılama düzeyinin artması Yenidünya’nın (2005:64) ailenin ekonomik imkânları akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biridir, görüşüyle örtüşmektedir. Bu bulgu, ailelerin gelir düzeyleri arttıkça öğrencilerin eğitim durumlarıyla daha yakından ilgilendikleri; buna bağlı olarak öğrencilerin akademik anlamda öğretmenlerinden daha fazla faydalanma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Patterson ve diğ. (1990; Akt:Yılmaz, 1994:302) araştırmasında ailenin gelir düzeyinin çocukların okuldaki yeterliliklerini etkilediğini saptaması bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Tablo 15’den elde edilen verilere göre öğrencilerin “sınıf yönetimi”, öğrenci etkinlikleri”, “yol gösterme”, “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutları hakkındaki algıları ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

4.1.5. Öğrencilerin, Annenin Eğitim Düzeyine Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 16 öğrencilerin okul iklimi algılarının annenin eğitim düzeyine göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde “yönetici tutum ve davranışları”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “okul çevre ilişkisi”, “akademik yönlendirme”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci etkinlikleri” ve “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutlarında öğrenci algılarının farklılaştığı görülecektir. Buna göre ilgili boyutların düzeyi arttıkça öğrencilerin olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Diğer boyutlarda farklılaşma görülmemektedir. Bulgular Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Okul İklimi	Annenin Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Fark (Scheffe)
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	3,16	,79	3 1224	1,842	0,138	
	İlköğretim	606	3,10	,70				
	Lise	342	3,05	,69				
	Üniversite ve Üstü	174	2,98	,70				
	Toplam	1228	3,08	,71				
Okul Güvenliği	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	3,11	,90	3 1224	1,230	0,297	
	İlköğretim	606	3,25	,77				
	Lise	342	3,22	,72				
	Üniversite ve Üstü	174	3,27	,65				
	Toplam	1228	3,23	,75				
Yönetici Tutum ve Davranışları	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	2,96	1,00	3 1224	3,283	0,020	(1-3) (2-3)
	İlköğretim	606	3,07	,85				
	Lise	342	3,20	,89				
	Üniversite ve Üstü	174	2,95	,91				
	Toplam	1228	3,00	,88				
Öğrenciler Arası İlişkiler	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	3,04	,97	3 1224	3,926	0,008	(1-4) (2-4) (3-4)
	İlköğretim	606	3,20	,86				
	Lise	342	3,14	,88				
	Üniversite ve Üstü	174	3,37	,76				
	Toplam	1228	3,19	,87				

Okul ve Çevre İlişkisi	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	2,31	,85	3 1224	2,712	0,029	(1-2) (1-3) (1-4)
	İlköğretim	606	2,88	,80				
	Lise	342	3,02	,80				
	Üniversite ve Üstü	174	2,99	,89				
	Toplam	1228	2,98	,82				
Sınıf Yönetimi	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	3,24	,94	3 1224	3,657	0,012	(1-3) (1-4)
	İlköğretim	606	3,48	,77				
	Lise	342	3,35	,88				
	Üniversite ve Üstü	174	3,44	,70				
	Toplam	1228	3,41	,81				
Öğrenci Etkinleri	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	2,88	1,00	3 1224	5,971	0,000	(1-2) (1-3)
	İlköğretim	606	3,19	,83				
	Lise	342	3,13	,86				
	Üniversite ve Üstü	174	2,96	,91				
	Toplam	1228	3,11	,87				
Akademik Yönlendirme	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	2,90	,87	3 1224	4,976	0,002	(1-2) (1-3)
	İlköğretim	606	3,19	,91				
	Lise	342	3,27	,84				
	Üniversite ve Üstü	174	3,20	,75				
	Toplam	1228	3,10	,87				
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	2,44	,97	3 1224	6,008	0,000	(2-3)
	İlköğretim	606	2,57	1,02				
	Lise	342	2,28	,96				
	Üniversite ve Üstü	174	2,43	,97				
	Toplam	1228	2,46	1,00				
Yol Gösterme	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	3,22	,95	3 1224	0,323	0,809	
	İlköğretim	606	3,32	,97				
	Lise	342	3,30	,97				
	Üniversite ve Üstü	174	3,28	,92				
	Toplam	1228	3,30	,96				

Öğrencilerin “yönetici tutum ve davranışları” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 3,283$ $p < .05$]. “Yönetici tutum ve davranışlarının” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi anneleri okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,96$), anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,07$), anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,20$), anneleri üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,95$)’tir. Öğrencilerin algılarına göre (1-3) ve (2-3), gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “yönetici tutum ve davranışlarını” olumlu değerlendirme düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okul yönetimine karşı daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “öğrenciler arası ilişkiler” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 3,926$, $p < .05$]. “Öğrenciler arası ilişkilerin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi anneleri okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,04$), anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,20$), anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,14$), anneleri üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,37$)’dir. Öğrencilerin algılarına göre (1-4), (2-4) ve (3-4) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “öğrenciler arası ilişkileri” olumlu değerlendirme düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin doğumundan itibaren yetiştirilmesinde ve hayata hazırlanmasında en önemli aktör olarak ön plana çıkan annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin aile içinde kazandıkları sosyal becerilerin arttığı; aile içinden gelen bu kazanımların okulda kurulan arkadaşlık ilişkilerine daha olumlu yansıdığı; bunlara bağlı olarak öğrencilerin diğer öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurdukları ve kurulan bu ilişkileri daha olumlu değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “okul ve çevre ilişkileri” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 2,712$, $p < .05$]. “Okul ve çevre ilişkilerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,31$), anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,88$), anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,02$), anneleri üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,99$)’tur. Öğrencilerin algılarına göre (1-2), (1-3), (1-4) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “okul ve çevre ilişkilerini” olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çevrelerine karşı daha duyarlı oldukları ve daha çok sosyalleştikleri söylenebilir. Buna bağlı olarak eğitim düzeyi arttıkça annelerin okul ile daha yakın ilişkiler kurma eğiliminde olmaları, öğrencilerin okul ve çevre ilişkilerini daha olumlu değerlendirmelerine neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin “sınıf yönetimi” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 3,657, p < .05$]. “Sınıf yönetiminin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi anneleri okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,24$), anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,48$), anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,35$), anneleri üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,44$)’tür. Öğrencilerin algılarına göre (1-3) ve (1-4) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “sınıf yönetimini” olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin, ailenin eğitim yapısından gelen kazanımlar sayesinde sınıf kurallarına uyma konusunda daha duyarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “öğrenci etkinlikleri” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 5,971 p < .05$]. “Öğrenci etkinliklerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi anneleri okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,88$), anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,19$), anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,13$), anneleri üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,96$)’dır. Öğrencilerin algılarına göre (1-2) ve (1-3) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “öğrenci etkinliklerini” olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okulda yapılan etkinliklere katılım konusunda daha istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “akademik yönlendirme” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 4,976, p < .05$]. “Akademik yönlendirmenin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi anneleri okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,90$), anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,19$), anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,27$), anneleri üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,20$)’dir. Öğrencilerin algılarına göre (1-2) ve (1-3) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “akademik yönlendirmeyi” olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin,

ailelerden aldıkları destek sayesinde, okula ve öğretmenlerinin yapmış olduğu akademik yönlendirmelere daha çok önem verme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 6,008, p < .05$]. “Öğrencilerin davranışsal değerlerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi anneleri okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,44$), anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,57$), anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,28$), anneleri üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,43$)’tür. Öğrencilerin algılarına göre (2-3) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “öğrencilerin davranışsal değerlerini” olumlu algılama düzeyleri düşmektedir. Bu durum ise annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin daha bağımsız davranma eğiliminde olduğu; öğrencilerin bağımsız davranma eğiliminden kaynaklanan özgürlükleri kontrol etmekte zorlandıkları, dolayısıyla öğrencilerin yeterince özdenetim geliştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Çuhadaroğlu’nun (1985), araştırmasında anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerde benlik saygısı oranının artıyor olması, tespiti bu çalışmada çıkan sonuç ile örtüşmektedir.

Tablo 16’den elde edilen verilere göre, öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkileri”, “okul güvenliği”, “yol gösterme” boyutları hakkındaki görüşleri annelerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir

4.1.6. Öğrencilerin, Babanın Eğitim Düzeyine Göre, Okul İklimiyle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 17 öğrencilerin okul iklimi algılarının babanın eğitim düzeyine göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde “öğretmen ve öğrenci ilişkileri”, “okul çevre ilişkisi”, “akademik yönlendirme”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci etkinlikleri” ve “öğrenci etkinlikleri” boyutlarında öğrenci algılarının farklılaştığı görülecektir. Buna göre ilgili boyutların düzeyi arttıkça öğrencilerin olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Diğer boyutlarda farklılaşma görülmemektedir. Bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Okul İklimi	Babanın Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	2,90	,77	3 1224	3,434	0,016	(1-2) (1-3) (1-4)
	İlköğretim	284	3,17	,70				
	Lise	524	3,22	,69				
	Üniversite ve Üstü	329	3,24	,71				
	Toplam	1228	3,08	,71				
Okul Güvenliği	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	3,00	,88	3 1224	4,560	0,003	(1-2) (1-3)
	İlköğretim	284	3,32	,73				
	Lise	524	3,25	,72				
	Üniversite ve Üstü	329	3,20	,76				
	Toplam	1228	3,23	,75				
Yönetici Tutum ve Davranışları	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	2,92	1,6	3 1224	1,074	0,359	
	İlköğretim	284	3,06	,88				
	Lise	524	3,11	,85				
	Üniversite ve Üstü	329	3,20	,89				
	Toplam	1228	3,00	,88				
Öğrenciler Arası İlişkiler	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	3,04	,95	3 1224	1,312	0,269	
	İlköğretim	284	3,19	,86				
	Lise	524	3,20	,80				
	Üniversite ve Üstü	329	3,24	,94				
	Toplam	1228	3,19	,87				
Okul ve Çevre İlişkisi	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	2,68	,85	3 1224	5,606	0,001	(1-2) (1-3) (1-4)
	İlköğretim	284	3,02	,74				
	Lise	524	3,05	,82				
	Üniversite ve Üstü	329	2,94	,84				
	Toplam	1228	2,99	,82				
Sınıf Yönetimi	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	3,20	,98	3 1224	6,712	0,000	(1-3) (1-2) (2-4)
	İlköğretim	284	3,57	,78				
	Lise	524	3,42	,79				
	Üniversite ve Üstü	329	3,33	,79				
	Toplam	1228	3,41	,81				
Öğrenci Etkinleri	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	2,70	1,01	3 1224	8,303	0,000	(1-2) (1-4) (1-3)
	İlköğretim	284	3,21	,82				
	Lise	524	3,14	,85				
	Üniversite ve Üstü	329	3,09	,88				
	Toplam	1228	3,11	,87				

Akademik Yönlendirme	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	2,88	,88	3 1224	5,240	0,001	(1-2) (1-3)
	İlköğretim	284	3,24	,90				
	Lise	524	3,11	,85				
	Üniversite ve Üstü	329	3,02	,86				
	Toplam	1228	3,10	,87				
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	2,42	,96	3 1224	1,058	0,366	
	İlköğretim	284	2,53	1,05				
	Lise	524	2,47	,95				
	Üniversite ve Üstü	329	2,39	1,04				
	Toplam	1228	2,46	1,00				
Yol Gösterme	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	3,24	1,03	3 1224	2,965	0,052	
	İlköğretim	284	3,45	,87				
	Lise	524	3,27	,98				
	Üniversite ve Üstü	329	3,23	,99				
	Toplam	1228	3,30	,96				

Öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkileri” boyutu hakkındaki algıları “babanın eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 3,434$ $p < .05$]. “Öğretmen öğrenci ilişkilerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi babaları okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,90$), babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,17$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,22$), babaları üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,24$)’tür. Öğrencilerin algılarına göre (1-2), (1-3) ve (1-4) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkilerini” olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin sosyal hayata hazırlanmasında ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmelerinde en önemli etkenlerden biri olan babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “okul güvenliği” boyutu hakkındaki algıları “babanın eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 4,560$, $p < .05$]. “Okul güvenliğinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi babaları okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,00$), babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,32$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,25$), babaları üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,20$)’dir. Öğrencilerin algılarına göre (1-2) ve (1-3) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim düzeyi

arttıkça öğrencilerin “okul güvenliğini” olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına daha fazla güven hissi kazandırabildikleri; öğrencilerin ise babalarından aldıkları güven hissi sayesinde kendilerini okul ortamında daha fazla güvende hissettikleri; bu saptamaların ise öğrenci görüşlerine yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “okul ve çevre ilişkileri” boyutu hakkındaki algıları “babanın eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 5,606$, $p < .05$]. “Okul ve çevre ilişkilerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi babaları okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,68$), babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,02$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,05$) , babaları üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,94$)’tür. Öğrencilerin algılarına göre (1-2), (1-3) ve (1-4) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “okul ve çevre ilişkilerini” olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise aile yapısı içerisinde, aile bireyleri ile çevre ilişkilerinin belirlenmesinde ve hangi düzeyde devam edeceği konusunda etkili olan babanın eğitim düzeyi arttıkça aile bireylerinin çevreleri ile olan ilişkilerini daha sağlıklı sürdürülebileceği düşünüldüğünde, öğrencilerin aile yapılarından kaynaklanan bu durumu kullanarak okul ve çevre ilişkilerini daha iyi gözlemledikleri ve bu gözlemleri yaptıkları değerlendirmelere yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “sınıf yönetimi” boyutu hakkındaki algıları “babanın eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 6,712$, $p < .05$]. “Sınıf yönetiminin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi babaları okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,20$), babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,57$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,42$), babaları üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,33$)’tür. Öğrencilerin algılarına göre (1-2), (1-3) ve (2-4) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerin değerlendirmelerinin bir kırılma noktası olduğu; babaların eğitim düzeyi ilköğretime doğru çıktıkça “sınıf yönetimi” boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin daha olumluya doğru gittiği; babaların eğitim düzeyi ilköğretim mezunundan üniversite ve üstü grubuna doğru çıktıkça “sınıf yönetimi” boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin daha olumsuzla doğru gittiği şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerin “öğrenci etkinlikleri” boyutu hakkındaki algıları “babanın eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 8,303, p < .05$]. “Öğrenci etkinliklerinin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi babaları okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,70$), babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,21$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,14$), babaları üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,09$)’dur. Öğrencilerin algılarına göre (1-2), (1-3) ve (1-4) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “öğrenci etkinliklerini” olumlu algılama düzeyleri düşmektedir. Bu durum ise babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul içi etkinliklerden uzaklaşarak sınavlarda gösterecekleri başarıya odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “akademik yönlendirme” boyutu hakkındaki algıları “babanın eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(1224)} = 5,240, p < .05$]. “Akademik yönlendirmenin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi babaları okuryazar olmayan+okuryazar olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,88$), babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,24$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,11$), babaları üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=3,02$)’dir. Öğrencilerin algılarına göre (1-2) ve (1-3) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin “akademik yönlendirmeyi” olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum ise babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilere akademik anlamda daha fazla destek olabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17’den elde edilen verilere göre öğrencilerin “öğrenciler arası ilişkiler”, “öğrencilerin davranışsal değerleri”, “yol gösterme” ve “yönetici tutum ve davranışları” boyutları hakkındaki görüşleri babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin, Sınıf Düzeyine Göre, Okul Tahripçiliği İle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 18 öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının sınıf düzeyine göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülecektir. Buna göre sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrenciler, tahripçiliğin daha sık yaşandığı yönünde görüş belirtmektedirler. Bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Okul Tahripçiliğine İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Tahripçilik	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Tahripçilik Davranışları	9.Sınıf	318	2,82	,58	3 1224	12,609	0,000	(1-2) (1-4) (3-4)
	10.Sınıf	319	3,06	,70				
	11.Sınıf	305	2,91	,71				
	12.Sınıf	286	3,06	,70				
	Toplam	1228	2,94	,68				

Öğrencilerin genel liselerde meydana gelen tahripçilik davranışlarına ilişkin algılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde: Genel lise öğrencilerinin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-1224)} = 12,609$, $p < .05$]. “Tahripçiliğin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi 9.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,82$), 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,06$), 11.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=2,91$), 12.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,06$)’dır. Öğrencilerin algılarına göre, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin; 9. ve 12.sınıf öğrencilerinin; 11. ve 12.sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrenciler, tahripçiliğin daha sık yaşandığı yönünde görüş belirtmektedirler. New Jersey Eğitim Departmanı (NJDE) tarafından 2005 yılında yapılan “New Jersey Devlet Okullarında Şiddet, Tahripçilik ve Diğer Suç Teşkil Eden Davranışlar” konulu araştırma sonuçları bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tahripçilik ile ilgili elde edilen bulgular ilk bölümde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul iklimi konusunda yaptıkları değerlendirmelerle beraber ele alınırsa daha anlamlı olacaktır. Çünkü öğrencilerin okul iklimi boyutlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin okul iklimini oluşturan boyutlara ilişkin olumlu algı düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okulda daha fazla tahripçilik davranışının meydana geldiğini belirtmeleri oldukça öngörülebilir bir sonuçtur. Bu sonuç aynı zamanda okul iklimi ve okullarda meydana gelen tahripçilik davranışlarının birbirlerine paralel olarak ilerlediklerini; bu iki olgunun birbirlerine bağlı olarak gelişim gösterdiklerini ortaya koyması açısından çarpıcı bir veridir. Buna göre öğrenciler sınıf düzeyi arttıkça okul iklimiyle ilgili olumlu algı düzeylerinin azaldığını, okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarının ise arttığını düşünmektedirler. Bu durumun tam tersi bir değerlendirme yapmakta mümkündür. Bu veri, Astor ve diğ. (2006:91), İsrail’de 5472 ilköğretim okulu öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin, okullarda yaşanan şiddet olaylarının var olan okul ikliminin etkisine bağlı olarak geliştiği şeklinde yaptıkları değerlendirmeyi desteklemektedir.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algılarına “sınıf düzeyi” değişkenine göre bakıldığında bütün sınıfların okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarının orta düzeyde gerçekleştiği şeklinde değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Tüknüklü ve Yıldız’ın (2002), araştırmalarında okul araç ve gereçlerine zarar vermenin, öğretmenlerin en rahatsız olduğu istenmeyen davranışlardan biri olduğu sonucuna ulaşmaları tahripçiliğin okulları tehdit eden bir sorun olduğunu ve ciddi anlamda ele alınması gerektiğini bir kez daha göstermektedir.

4.2.2. Öğrencilerin, Cinsiyete Göre, Okul Tahripçiliği İle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 19 öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının cinsiyete göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının cinsiyete göre farklılaştığı görülecektir. Buna göre kız

öğrencilerin tahripçilik algısı erkek öğrencilere göre daha fazladır. Bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Okul Tahripçiliğine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Tahripçilik	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tahripçilik Davranışları	Erkek	529	2,86	,63	1226	3,499	0,000
	Kız	699	3,00	,71			

Öğrencilerin liselerde meydana gelen tahripçilik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde: Öğrencilerin, “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t_{(226)} = 3,499, p < .05$]. Erkek öğrencilerin “tahripçiliği” algılama düzeyi ($\bar{X}=2,86$), kız öğrencilerin “tahripçiliği” algılama düzeyi ($\bar{X}=3,00$)’tür. Tabloda ortaya çıkan verilere göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okulda daha fazla tahripçilik davranışının meydana geldiğini belirtmektedirler. Bastick’ın (1980), Jamaica’da yaşları 12 ile 18 arasında değişen 16 okuldan 478 erkek, 702 kız olmak üzere toplam 1194 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmaya göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla antisosyal davranışlara eğilimli oldukları bulgusu bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Her iki cinsin fiziksel, duygusal ve psikolojik anlamda farklı özelliklere sahip oldukları göz önüne alınırsa öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre tahripçilik konusunda farklı tespitlerde bulunmuş olmaları daha anlamlı bir zemine oturmuş olacaktır. Türk toplumunun değerleri göz önüne alınarak elde edilen verilere bu açıdan bakıldığında; erkek çocukların doğumlarından itibaren kız çocuklarına göre daha rahat ve özgür bir şekilde yetiştirilmiş olmaları; erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla sahip oldukları özgürlükleri ve bağımsızlık duyguları sayesinde çevrelerinde olup biten tüm olayları kızlara göre daha önce keşfetmeleri ve bizzat olayların içinde yer alabilmeleri, buna bağlı olarak erkek çocukların çevrelerinde yaşanan şiddet içerikli olayları kızlara göre daha yakından yaşayabilmiş olmaları zaman içerisinde erkek

öğrencilerde şiddet içerikli davranışlara karşı bir duyarsızlık, kız öğrencilerde ise şiddet içerikli davranışlara karşı bir hassasiyet gelişmesine neden olmuştur. Şiddet içerikli olaylara karşı erkek çocuklarda gelişen duyarsızlık ve kız çocuklarda gelişen hassasiyet, bu çocukların okul hayatları içerisinde öğrenci olarak okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını değerlendirme biçimlerine yansımış olabilir. Ayrıca Candangil'in (2005:37) psikolojik olgunlaşma, kızlarda erkeklerden daha erken bir yaşta ortaya çıkıyor, tespiti de kızların tahripçiliği daha fazla algılamasının bir başka nedeni olabilir.

Öğrencilerin “okul iklimini ” oluşturan boyutlar hakkındaki görüşlerine cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, öğrencilerin okul iklimi boyutları hakkındaki algıları arasında anlamlı bir farklılık görünmemektedir. Öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre okul iklimi algıları farklılık göstermezken, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre tahripçilik algılarının farklılık göstermesi öğrencilerin şiddet içerikli olaylara karşı geliştirmiş oldukları algılama biçimlerinin yertleştirilme koşullarından kaynaklandığını bir kez daha göstermiş olması açısından önemli bir bulgu olabilir. Şiddet içerikli olayların insan hayatında büyük travmalara neden olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak yetiştirilme tarzlarından kaynaklanan algılama farklılıkları geliştirmeleri olağan bir durum olarak görülmelidir.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algılarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, her iki cinsinde okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştiriyor şeklinde değerlendirmiş olmaları, sınıf düzeyi değişkenine göre yaptıkları değerlendirmelerle örtüşmektedir. Dolayısıyla sınıf düzeyine göre değerlendirme yapılan bölümde tahripçilik ile ilgili yapılan saptamalar bu bölüm içinde geçerli olacaktır.

4.2.3. Öğrencilerin, Ailedeki Birey Sayısına Göre, Okul Tahripçiliği İle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 20 öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının ailedeki birey sayısına göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının ailedeki birey sayısına göre farklılaştığı

görülebilecektir. Buna göre ailedeki birey sayısı arttıkça öğrenciler tahripçiliğin daha az yaşadığı yönünde görüş belirtmektedirler. Bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Okul Tahripçiliğine İlişkin Algılarının Ailedeki Birey Sayısına Göre Dağılımı

Tahripçilik	Ailedeki Birey Sayısı	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Tahripçilik Davranışları	2-3 kişi	120	3,25	,55	2 1225	3,652	0,012	(1-2) (1-3)
	4 kişi	568	2,95	,66				
	5 kişi ve üzeri	540	2,93	,73				
	Toplam	1228	2,94	,68				

Öğrencilerin liselerde meydana gelen tahripçilik davranışlarına ilişkin algılarının ailedeki birey sayısına göre dağılımı incelendiğinde: Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki görüşleri “ailedeki birey sayısı” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(2,1225)} = 3,652, p < .05$]. “Tahripçiliğin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi ailedeki birey sayısı 2-3 kişi olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,65$), ailelerindeki birey sayısı 4 olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,96$), ailelerindeki birey sayısı 5 kişi ve üzeri olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,93$)’tür. Ailelerindeki birey sayısı 2-3 kişi olan öğrenciler ile ailelerindeki birey sayısı 4 kişi olan öğrencilerin; ailelerindeki birey sayısı 2-3 kişi olan öğrenciler ile ailelerindeki birey sayısı 5 kişi ve üstü olan öğrencilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ailedeki birey sayısı arttıkça öğrenciler tahripçiliğin daha az yaşadığı yönünde görüş belirtmektedirler. Yalçın’a (2004:119) göre ailesi ile olumlu ilişkiler kuramayan ve anlaşılma eksikliği yaşayan gençlerin duygularını ve düşüncelerini şiddet içerikli davranışlarla gösterme eğiliminde olmaları aile içi ilişkileri ve dolayısıyla ailedeki birey sayısını ergenin gelişiminde önemli bir noktaya getirmektedir. Bu durum ise ailelerdeki birey sayısı arttıkça, öğrencilerin sosyalleşme ve topluma uyum sağlama konusunda daha başarılı ve hazırlıklı oldukları; okul kurallarına uyma ve okul içinde yaşanan tahripçilik gibi şiddet içerikli davranışların içerisinde daha az yer aldıkları ve bu tip davranışları daha az benimsedikleri dolayısıyla bu saptamaların öğrencilerin yapmış oldukları değerlendirmelere yansımış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “okul iklimi” oluşturan boyutlar hakkındaki algılarına “ailedeki birey sayısı” değişkenine göre bakıldığında, ailedeki birey sayısı arttıkça öğrencilerin okul iklimine ilişkin olumlu algılama düzeylerinin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algılarına “ailedeki birey sayısı” değişkenine göre bakıldığında ise ailedeki birey sayısı arttıkça öğrencilerin okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarının azaldığını düşündükleri görülmektedir. Her iki boyutta bu anlamda değerlendirildiğinde, ailedeki birey sayısına göre, öğrencilerin okul iklimi ve tahripçilik boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinde bir paralellik olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre öğrenciler, ailedeki birey sayısı arttıkça, okul iklimiyle ilgili olumlu algılama düzeylerinin arttığını okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarının ise azaldığını düşünmektedirler.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algılarına “ailedeki birey sayısı” değişkenine göre bakıldığında, her üç grubunda okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştiriyor şeklinde değerlendirmiş olmaları, öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre yaptıkları değerlendirmelerle örtüşmektedir. Dolayısıyla sınıf düzeyine göre değerlendirme yapılan bölümde tahripçilik ile ilgili yapılan saptamalar bu bölüm içinde geçerli olacaktır.

4.2.4. Öğrencilerin, Ailenin Gelir Durumuna göre, Okul Tahripçiliği İle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 21 öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının ailenin gelir durumuna göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının ailenin gelir durumuna göre farklılaşmadığı görülecektir. Bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin Okul Tahripçiliğine İlişkin Algılarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Tahripçilik	Ailenin Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Tahripçilik Davranışları	Düşük	84	3,01	,76	2 1224	1,095	0,335	
	Orta	817	2,92	,66				
	Yüksek	324	2,97	,71				
	Toplam	1225	2,94	,68				

Öğrencilerin liselerde meydana gelen tahripçilik davranışlarına ilişkin algılarının ailenin gelir durumuna göre dağılımı incelendiğinde: Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları “ailenin gelir durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2,1224)} = 1,095, p < .05$]. “Tahripçiliğin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi ailelerinin gelir durumu düşük olan öğrencilerde ($\bar{X} = 3,01$), ailelerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,93$), ailelerinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerde ($\bar{X} = 2,98$)’tir. Ancak tablo incelendiğinde ailelerinin gelir düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin, ailelerinin gelir düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilere göre okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını daha az olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Düşük ve yüksek gelire sahip ailelerin ve bu ailelerden gelen öğrencilerin genel olarak okuldan beklentilerinin düşük olduğu; orta gelir grubuna giren aileler ve bu ailelerden gelen öğrencilerin genel olarak diğer gruplara göre okuldan beklentilerinin daha yüksek olduğu; orta gelir düzeyinde bulunan ailelerin ve bu ailelerden gelen öğrencilerin ancak iyi bir eğitim alarak geleceklerini garanti altına alabilecekleri düşünüldüğünde orta gelir grubundan gelen öğrencilerin daha çok derslerine odaklanıyor olabilecekleri söylenebilir. Bu bulgudan yola çıkarak orta gelir grubu ailelerden gelen öğrencilerin tahripçilik gibi okulun düzenini bozucu davranışlardan kaçınarak daha çok derslerine ağırlık vermeye çalışmaları onların okulda yaşanan tahripçilik olaylarına ilişkin algılarına yansımış olabilir. Yalçın (2004:18), ailesinin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin kendilerini diğerlerine göre şiddet eğilimi daha yüksek olarak algılamaları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin “okul iklimini” oluşturan boyutlar hakkındaki algılarına ailelerinin gelir durumu değişkenine göre bakıldığında, ailelerin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimine ilişkin olumlu algı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Genel lise öğrencilerinin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algılarına ailelerinin gelir durumu değişkenine göre bakıldığında ise bir önceki paragrafta orta gelir düzeyi ailelerden gelen öğrencilerin durumuna ilişkin yapılan açıklamalar dışında önemli görülebilecek bir farklılık gözlenmemektedir. Bu iki veri birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin ailelerin gelir durumu değişkenine göre okul iklimi ve tahripçilik davranışı boyutları arasında bir paralellik kurmak mümkün olmamaktadır.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki görüşlerine ailelerin gelir durumu değişkenine göre bakıldığında, her üç grubunda okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştiriyor şeklinde değerlendirmiş olmaları, öğrencilerin sınıf düzeyi, ailedeki birey sayısı ve cinsiyet değişkenlerine göre yaptıkları değerlendirmelerle örtüşmektedir. Dolayısıyla sınıf düzeyine göre değerlendirme yapılan bölümde tahripçilik ile ilgili yapılan saptamalar bu bölüm içinde geçerli olacaktır.

4.2.5. Öğrencilerin, Annenin Eğitim Düzeyine Göre, Okul Tahripçiliği İle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 22 öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının annenin eğitim düzeyine göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülecektir. Buna göre annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrenciler, okulda tahripçilik davranışının daha az meydana geldiğini belirtmektedirler. Bulguların ayrıntıları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Okul Tahripçiliğine İlişkin Algılarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Tahripçilik	Annenin Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Tahripçilik Davranışları	Okuryazar olmayan+okuryazar	106	3,10	,69	3 1224	2,539	0,048	(1-4)
	İlköğretim	606	2,93	,68				
	Lise	342	2,94	,66				
	Üniversite ve Üstü	174	2,87	,74				
	Toplam	1228	2,94	,68				

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F_{(4-1224)} = 2,539$, $p < .05$]. “Tahripçiliğin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi anneleri okuryazar olan + okuryazar olmayan öğrencilerde ($\bar{X}=3,10$), anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,93$), anneleri lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,94$), anneleri

üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,87$)’dir. Öğrencilerin algılarına göre (1-4) gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrenciler, okulda tahripçilik davranışının daha az meydana geldiğini belirtmektedirler. Dizman’a (2004:8) göre çocuğun çevresindeki eşya ve olaylarla kurduğu ilişki biçimi, annesi tarafından gösterilen ilişki biçimine göre oluşur ve biçimlenir. Bu durum ise öğrencilerin doğumundan itibaren içerisinde bulundukları fiziki çevreye uyum sağlamalarında, sahip oldukları fiziki imkânların kullanılmasında en önemli rehber olarak ön plana çıkan annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul içerisinde bulunan tüm fiziki yapıyı zarar vermeden kullanma konusunda daha bilinçli oldukları; sahip oldukları bu bilincin ise yaptıkları değerlendirmelere yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “okul iklimi” oluşturan boyutlar hakkındaki algılarına “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre bakıldığında, annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimine ilişkin olumlu algılama düzeyinin arttığı görülmektedir. Genel lise öğrencilerinin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algılarına “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre bakıldığında ise annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarının azaldığını düşündükleri görülmektedir. Her iki boyut bu anlamda değerlendirildiğinde, annenin eğitim düzeyine göre, öğrencilerin okul iklimi ve tahripçilik boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinde bir paralellik olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre öğrenciler, annenin eğitim düzeyi arttıkça okul iklimiyle ilgili olumlu algılama düzeylerinin arttığını okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarının ise azaldığını düşünmektedirler.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki görüşlerine “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre bakıldığında, her dört gruptan gelen öğrencilerinde okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını “orta” düzeyde gerçekleştiriyor şeklinde değerlendirmiş olmaları, öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, ailenin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve annenin eğitim durumu değişkenlerine göre yaptıkları değerlendirmelerle örtüşmektedir. Dolayısıyla sınıf düzeyine göre değerlendirme yapılan bölümde tahripçilik ile ilgili yapılan saptamalar bu bölüm içinde geçerli olacaktır.

4.2.6. Öğrencilerin, Babanın Eğitim Düzeyine Göre, Okul Tahripçiliği İle İlgili Algılarına Yönelik Bulgular:

Tablo 23 öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının babanın eğitim düzeyine göre incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları içermektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin okul tahripçiliği algılarının babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülecektir. Bulguların ayrıntıları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Okul Tahripçiliğine İlişkin Algılarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Tahripçilik	Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Tahripçilik Davranışları	Okuryazar olmayan+okuryazar	91	3,02	,69	3 1224	1,113	0,335	
	İlköğretim	284	2,97	,61				
	Lise	524	2,90	,70				
	Üniversite ve Üstü	329	2,87	,71				
	Toplam	1228	2,94	,68				

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları“ babalarının eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-1224)} = 1,113, p < .05$]. “Tahripçiliğin” öğrenciler tarafından algılanma düzeyi babaları okuryazar olan + okuryazar olmayan öğrencilerde ($\bar{X}=3,02$), babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,97$), babaları lise mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,90$), babaları üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerde ($\bar{X}=2,87$)’dir. Ancak tablo incelendiğinde, öğrencilerden elde edilen verilere dayanarak babalarının eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okulda tahripçilik davranışının daha az meydana geldiğini düşündükleri söylenebilir. Bu durum ise çocukların evleri dışında kalan çevreyle ve bu çevrenin sahip olduğu fiziki şartlarla olan ilişkilerinin kurulmasında ve geliştirilmesinde etkili olan babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okulun fiziki imkânlarını kullanma konusunda daha duyarlı oldukları ve bu duyarlılığın ise görüşlerine yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin “okul iklimi” oluşturan boyutlar hakkındaki algılarına “babanın eğitim durumu” değişkenine göre bakıldığında, babanın düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimine ilişkin olumlu algılama düzeylerinin arttığı görülmektedir. Genel lise öğrencilerinin “tahripçilik” boyutu hakkındaki görüşlerine “babanın eğitim durumu” değişkenine göre bakıldığında ise babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarının azaldığını düşündükleri söylenebilir. Her iki boyut bu anlamda değerlendirildiğinde, babanın eğitim durumuna göre, öğrencilerin okul iklimi ve tahripçilik boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinde bir paralellik olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre öğrenciler, babanın eğitim durumu arttıkça okul iklimiyle ilgili olumlu algılama düzeylerinin arttığını okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarının ise azaldığını düşünmektedirler.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algılarına “babanın eğitim durumu” değişkenine göre bakıldığında, her dört gruptan gelen öğrencilerinde okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını “orta” düzeyde gerçekleştiriyor şeklinde değerlendirmiş olmaları, öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, ailenin gelir durumu, ailedeki birey sayısı ve annenin eğitim durumu değişkenlerine göre yaptıkları değerlendirmelerle örtüşmektedir. Dolayısıyla sınıf düzeyine göre değerlendirme yapılan bölümde tahripçilik ile ilgili yapılan saptamalar bu bölüm içinde geçerli olacaktır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğrencilerin Algılarına Göre Okul İklimi ve Okul Tahripçiliği Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular:

Tablo 24

Öğrencilerin Algılarına Göre Okul İklimi ve Okul Tahripçiliği Arasındaki İlişkilerin Dağılımı

Okul İklimi	Tahripçilik Davranışı
Öğretmen- Öğrenci İlişkileri	-0,126**
Okul Güvenliği	-0,103**
Yönetici Tutum ve Davranışları	- 0,043
Öğrenciler Arası İlişkiler	-0,212**
Okul ve Çevre İlişkisi	-0,100**
Sınıf Yönetimi	-0,141**
Öğrenci Etkinleri	-0,170**
Akademik Yönlendirme	-0,185**
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	-0,122**
Yol Gösterme	-0,140**

** $p \leq .01$

Öğrencilerin algılarına göre, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,126$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,01$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1’inin “öğretmen-öğrenci ilişkileri” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “okul güvenliği” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,103$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,01$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1’inin “okul güvenliği” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “yönetici tutum ve davranışları” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,043$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,001$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 01’inin “öğrenciler arası ilişkiler” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “öğrenciler arası ilişkiler” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,212$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,04$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 4’ünün “öğrenciler arası ilişkiler” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “okul ve çevre ilişkisi” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,100$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,009$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 09’unun “okul ve çevre ilişkisi” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “sınıf yönetimi” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,141$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,01$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1’inin “sınıf yönetimi” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “öğrenci etkinlikleri” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,170$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,02$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 2’sinin “öğrenci etkinlikleri” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “akademik yönlendirme” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,185$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,03$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 3’ünün “akademik yönlendirme” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,122$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,01$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1’inin “öğrencilerin davranışsal değerleri” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin algılarına göre, “yol gösterme” boyutu ile “tahripçilik” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,140$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,02$) dikkate alındığında, tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 2’sinin “yol gösterme” boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken içinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlara göre Okul İklimi ve Okul Tahripçiliği Arasındaki İlişkinin Dağılımına bakıldığında en yüksek ilişki düzeyinin % 4 ile tahripçilik- öğrenciler arası ilişkiler boyutu arasında olduğu görülecektir. En düşük ilişki düzeyi ise %09 ile tahripçilik-okul ve çevre ilişkisi boyutu arasında gerçekleşmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucu ve araştırma bulgularına dayalı öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuç

Öğrencilerin, okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeyleri iklimin her boyutu için “orta” düzeydedir. Bu durum ise okul içerisinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini yeterince geliştirilebilecekleri sağlıklı bir ortamın bulunmadığı; öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulamadığı; okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının yeterli düzeyde görülmediği; okulun çevresiyle olan ilişkilerini geliştirme konusunda yetersiz olduğu; öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda öğrenciler üzerinde olumlu izlenimler bırakmadığı; okul yönetimi ve öğretmenlerin sosyal etkinliklere yeterince önem vermediği; öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde yeterince etkili olamadıkları; öğrencilerin okul içerisinde sergiledikleri davranışların özdenetimden yoksun olduğu; okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrencilere sağlıklı bir şekilde rehberlik yapamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma sonuçları temel alındığında okulların sahip oldukları iklim özellikleri itibarıyla çeşitli sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkileri”, “okul güvenliği”, “yönetici tutum ve davranışları”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “okul ve çevre ilişkileri”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci etkinlikleri”, “akademik yönlendirme”, “öğrencilerin davranışsal değerleri” ve “yol gösterme” boyutları hakkındaki algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yukarıda adı geçen boyutları olumlu algılama düzeyleri düşmektedir. Bu durum öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe okulun iklim özelliklerini daha iyi tahlil ettikleri, dolayısıyla okul ikliminde yaşanan sorunları daha iyi algıladıkları şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerin “öğrenciler arası ilişkiler” boyutu hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Erkek öğrencilerin, öğrenciler arasında kurulan ilişkileri, kız öğrencilere göre olumlu algılama düzeyi daha yüksektir. Bu durum erkek ve kız öğrenciler arasında ilişkilere yönelik bir anlayış farklılığı olduğu

şeklinde yorumlanabilir. Okul iklimini oluşturan diğer boyutlara bakıldığında ise öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkileri”, “okul güvenliği”, “yönetici tutum ve davranışları”, “okul ve çevre ilişkileri”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci etkinlikleri”, “akademik yönlendirme”, “öğrencilerin davranışsal değerleri” ve “yol gösterme” boyutları hakkındaki olumlu algılama düzeyleri“ cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Öğrencilerin “okul güvenliği”, “yönetici tutum ve davranışları”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “akademik yönlendirme”, “okul ve çevre ilişkisi”, boyutları hakkındaki algıları ailelerinin gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ailelerin gelir durumu arttıkça öğrencilerin, yukarıda adı geçen boyutları, olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum öğrenci ailelerinin gelir düzeyleri arttıkça, öğrencilerin kendilerini okulda daha fazla güvende hissettikleri; okul yönetimini daha olumlu değerlendirdikleri; diğer öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurabildikleri; ailelerin öğrencilerin eğitim durumlarıyla daha yakından ilgilendikleri, buna bağlı olarak öğrencilerin akademik anlamda öğretmenlerinden daha fazla faydalanma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Okul iklimini oluşturan diğer boyutlara bakıldığında ise öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkileri”, “öğrenci etkinlikleri”, “öğrencilerin davranışsal değerleri”, “sınıf yönetimi” ve “yol gösterme” boyutları hakkındaki olumlu algılama düzeyleri “ailenin gelir durumu” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Öğrencilerin “öğrencilerin davranışsal değerleri”, boyutu hakkındaki algıları ailelerindeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ailelerindeki birey sayısı arttıkça öğrencilerin, öğrenci davranışlarını, olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum öğrencilerin ailelerindeki birey sayısı arttıkça daha hızlı bir şekilde sosyalleştikleri, aile içinde yaşanan bu sosyalleşmenin okul ortamında gösterilen davranışlara olumlu yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç paylaşım ve gelişimi sağlıklı bir okul ikliminin en önemli standartları olarak belirten Peterson ve Terrence’ın (1998:29), görüşleri ile örtüşmektedir. Okul iklimini oluşturan diğer boyutlara bakıldığında ise öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkileri”, “okul güvenliği”, “yönetici tutum ve davranışları”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “okul ve çevre ilişkileri”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci etkinlikleri”, “akademik yönlendirme” ve “yol gösterme”

boyutları hakkındaki olumlu algılama düzeyleri “ailedeki birey sayısı” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Öğrencilerin “yönetici tutum ve davranışları”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “okul ve çevre ilişkileri”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci etkinlikleri”, “akademik yönlendirme” ve “öğrencilerin davranışsal değerleri”, boyutları hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yukarıda adı geçen boyutları olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yönetimine karşı daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları; aile içinde kazandıkları sosyal becerilerin arttığı; annelerin okul ile daha yakın ilişkiler kurdukları, öğrencilerin ise bu durumlardan etkilenecek okul ve çevre ilişkilerini daha olumlu değerlendirdikleri; ailenin eğitim yapısından gelen kazanımlar sayesinde sınıf kurallarına uyma konusunda daha duyarlı oldukları; annelerin öğrencileri okul içi etkinliklere katılma konusunda destekledikleri; akademik yönlendirmeye daha yatkın oldukları; bağımsız davranma eğiliminden kaynaklanan özgürlükleri kontrol etmekte zorlandıkları, dolayısıyla öğrencilerin yeterince özdenetim geliştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul iklimini oluşturan diğer boyutlara bakıldığında ise genel lise öğrencilerinin “okul güvenliği”, “öğretmen öğrenci ilişkileri” ve “yol gösterme” boyutları hakkındaki olumlu algılama düzeyleri “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkileri”, “okul güvenliği” ve “okul ve çevre ilişkileri” boyutları hakkındaki algıları “babanın eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yukarıda adı geçen boyutları olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Bu durum, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları; öğrencilerin babalarından aldıkları güven hissi sayesinde kendilerini okul ortamında daha güvende hissettikleri; öğrencilerin aile yapılarından kaynaklanan bu durumu kullanarak okul ve çevre ilişkilerini daha olumlu algıladıkları şeklinde açıklanabilir. Ancak “sınıf yönetimi”, “öğrenci etkinlikleri” ve “akademik yönlendirme”, boyutlarında diğerlerinden farklı olarak, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin, yukarıda adı geçen boyutları olumlu algılama düzeyleri azalmaktadır. Bu durum ise babaları ilköğretim okulu mezunu olan öğrencilerin sınıf yönetimini alt ve üst gruplara göre daha

olumlu algıladıkları; babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul içi etkinliklerden uzaklaşarak daha çok sınavlarda gösterecekleri başarıya odaklanmış olabilecekleri; babaların öğrencilere akademik anlamda daha fazla destek olabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul iklimini oluşturan diğer boyutlara bakıldığında ise genel lise öğrencilerinin “yönetici tutum ve davranışları”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “öğrencilerin davranışsal değerleri” ve “yol gösterme” boyutları hakkındaki olumlu algılama düzeyleri “babanın eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Öğrenciler, tahripçiliğin “orta” düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçlarından söz etmek mümkündür: Marvin ve diğ. (1976:24), okullarda yaşanan şiddet olayları konusunda yaptıkları konferans çalışmalarında öğretmen, öğrenci ve yöneticilerden oluşan 102 kişilik gruptan elde ettikleri verilere göre tahripçilik okullarda en sık rastlanan şiddet eylemidir; O’brennan ve Fenzel’in (2007:3) aktardığı üzere ABD ulusal okul iklimi araştırmaları konseyinin hazırlamış olduğu 1993- 2001 yılları arasını kapsayan rapora (2003) göre öğrencilerin % 36 sı öğretmenlerin ise yarısı okullarda yaşanan sözlü ve fiziksel şiddeti ciddi bir sorun olarak görmektedirler; Juillerat (1974), araştırma raporunda gençlerin %31’inin bazen kötü niyetli olarak eşyalara zarar verdiklerini belirtmiştir; SCG (2005) yapılan araştırmada şiddet olaylarından mağdur olan öğrencilerle, şiddet olayları içinde herhangi bir nedenle yer almamış öğrencilerin, okulda tahripçilik olayları ile karşılaşma oranları (% 55 ve % 38)’dir. Bahsedilen araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere ciddiye alınması gereken fiziksel bir şiddet eylemi olarak tahripçiliğin eğitim-öğretim süreçlerine, okulun sahip olduğu ekonomik imkânlarla, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerine vermiş olduğu zararlar tahripçiliğin eğitim sistemimizde sıkıntılar meydana getirdiği sonucuna ulaşılacaktır.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenciler okulda tahripçilik davranışının daha çok meydana geldiğini belirtmektedirler. Ancak Özçağın (2001), araştırmasında ortaya çıkan “Tahripçi davranışlarda bulunma sıklığı açısından 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark yoktur.” bulgusu ile bu araştırmanın bulgusu örtüşmemektedir. Bu durum ise araştırma yapılan öğrencilerin ilköğretim ikinci kademe ve lise olarak farklılaştığı; öğrencilerin tahripçilik algılarının lise yıllarında

daha çok belirginleştği şeklinde açıklanabilir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul iklimiyle ilgili olumlu algılama düzeylerinin azalması buna karşın tahripçiliğin daha fazla meydana geldiğini belirtmeleri bu iki olgunun birbirlerine bağlı olarak gelişim gösterdiklerinin ortaya konulması açısından çarpıcı bir sonuçtur.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okulda daha fazla tahripçilik davranışının meydana geldiğini belirtmektedir. Özçağın’ın (2001), “607 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasına göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere karşı daha fazla tahripçi davranışlarda bulundukları” şeklinde ortaya konulan bulgular bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Her iki cins tarafından okulda tahripçilik anlamında ortaya çıkan davranışların gözlemlenmiş olmasına rağmen kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tahripçilik algısının fazla olması yetiştirilme tarzlarına bağlı olarak kız öğrencilerin şiddet içerikli davranışlara karşı geliştirmiş oldukları hassasiyete ve erkek öğrencilerin şiddet içerikli olaylara karşı geliştirmiş oldukları duyarsızlığa bağlanabilir.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları “ailedeki birey sayısı” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ailedeki birey sayısı arttıkça öğrenciler okulda tahripçilik davranışının daha az meydana geldiğini belirtmektedirler. Bu durum ise ailelerdeki birey sayısı arttıkça, öğrencilerin sosyalleşme ve topluma uyum sağlama konusunda daha başarılı ve hazırlıklı oldukları; okul kurallarına uyma ve okul içinde yaşanan tahripçilik gibi şiddet içerikli davranışların içerisinde daha az yer aldıkları ve bu tip davranışları daha az benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ailedeki birey sayısı arttıkça, öğrencilerin okul iklimiyle ilgili olumlu algılama düzeylerinin artması buna karşın tahripçiliğin daha az meydana geldiğini belirtmeleri bu iki olgunun birbirlerine paralel olarak gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin “tahripçilik” boyutu hakkındaki algıları “annenin eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrenciler okulda tahripçilik davranışının daha az meydana geldiğini belirtmektedirler. Bu durum ise öğrencilerin doğumundan itibaren içerisinde bulundukları fiziki çevreye uyum sağlamalarında, sahip oldukları fiziki imkânların kullanılmasında en önemli rehber olarak ön plana çıkan annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul

içerisinde bulunan tüm fiziki yapıyı zarar vermeden kullanma konusunda daha bilinçli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimiyle ilgili olumlu algılama düzeylerinin artması buna karşın tahripçiliğin daha az meydana geldiğini belirtmeleri bu iki olgunun birbirlerine paralel olarak gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin algılarına göre okul iklimi ve okul tahripçiliği arasındaki ilişkinin dağılımı incelendiğinde: tahripçilik boyutundaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1'inin "öğretmen-öğrenci ilişkileri" boyutundan; % 1'inin "okul güvenliği" boyutundan % 01'inin "öğrenciler arası ilişkiler" boyutundan; % 4'ünün "öğrenciler arası ilişkiler" boyutundan; % 09'unun "okul ve çevre ilişkisi" boyutundan; % 1'inin "sınıf yönetimi" boyutundan; % 2'sinin "öğrenci etkinlikleri" boyutundan % 3'ünün "akademik yönlendirme" boyutundan; % 1'inin "öğrencilerin davranışsal değerleri" boyutundan % 2'sinin "yol gösterme" boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak teorik olarak açıklanan varyanslar diğer değişkenler içinde yorumlanabilir. Bu sonuçlara göre okul iklimi ve okul tahripçiliği arasındaki ilişkinin dağılımına bakıldığında en yüksek ilişki düzeyinin % 4 ile tahripçilik- öğrenciler arası ilişkiler boyutu arasında olduğu görülecektir. En düşük ilişki düzeyi ise %09 ile tahripçilik-okul ve çevre ilişkisi boyutu arasında gerçekleşmiştir.

5.2. Öneriler

1-Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri iklimin her boyutu için “orta” düzeydedir. Bu nedenle öğrencilerin okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeylerini arttırmak amacıyla: okul içerisinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini yeterince geliştirilebilecekleri sağlıklı bir ortamın oluşturulması; öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için gerekli önlemlerin alınması; okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarını gözden geçirerek öğrencilere daha olumlu mesajlar verebilmeleri; okulun çevresiyle olan ilişkilerini geliştirmesi; öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini denetlemeleri; okul yönetimi ve öğretmenlerin sosyal etkinliklere daha fazla önem vererek bu etkinliklere katılımın artması konusunda gerekli önlemleri almaları; öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması konusunda daha etkili yöntemler geliştirmeleri; öğrencilerin özdenetim kazanabilecekleri bir okul ortamı oluşturulması; okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrencilere daha sağlıklı bir rehberlik hizmeti sunmaları şeklinde ifade edilebilecek önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler çerçevesinde hazırlanacak eğitim programları, M.E.B’in merkez ve taşra teşkilatlarınca, ciddi düzeyde ele alınıp gerekli iyileştirme çalışmalarına en kısa zamanda başlanması gerekmektedir.

2-Öğrenciler okullarda “orta” düzeyde tahripçilik davranışının meydana geldiğini belirtmektedirler. Bu nedenle okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını azaltmak amacıyla: okulların sahip olduğu iklim özelliklerinin gözden geçirilerek okul iklimini iyileştirmeye yönelik çalışmaların yapılması; öğrencilerin isimlerini ve sınıflarını okul formaları üzerinde taşımaları ve öğrencilerin tanınabilir olmaları; okulun fiziki yapısını oluşturan tüm unsurların tahripçiliğe dayanıklı sağlam malzemelerden yapılması; okul binaları tasarlanırken, öğrencilerin tahripçilik davranışlarını azaltıcı önlemlere yer verilmesi; okul büyüklüğü ve öğrenci sayısı arasındaki dengenin iyi kurulması; okulda yapılan sosyal faaliyetlerin arttırılarak öğrencilerin enerjilerini doğru yönlere kanalize etmeleri; öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin tahripçilik konusunda bilinçlendirilmesi ve bu konuda uyanık olmaları; risk grubuna giren öğrencilerin rehberlik servisi tarafından yakın takibe ve eğitime alınması; M.E.B tarafından tüm ülkede yapılan “beyaz bayrak” en düzenli ve en temiz okul yarışmasının öğrenciler

tarafından sahiplenilmesi ve bu sayede okulun temiz tutularak tahripçiliğe karşı korunması önerilebilir.

3- Araştırmanın sonuçları sınıf düzeyi bazında değerlendirildiğinde okul iklimi ve tahripçilik olgularının birbirlerine bağlı olarak gelişim gösterdikleri görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul iklimi algılarının iyileştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarla birlikte okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarını azaltmaya yönelik yapılan çalışmalar birbirlerine paralel olarak hatta iç içe yürütülmelidir. Bu bağlamda üst sınıfların, alt sınıflara rehberlik yapmalarını sağlayacak bir eğitim sürecinden geçirilmeleri; her sınıf düzeyinde en temiz ve düzenli sınıf yarışması yapılarak bu yarışmanın öğrenciler tarafından sahiplenilmesi ve bu sayede okulun temiz tutularak tahripçiliğe karşı korunması sağlanabilir. Ayrıca okul yönetimi tarafından her sınıf düzeyinde öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları her yıl anketler aracılığıyla değerlendirilebilir ve her sınıf kendi sınıf düzeyi ve diğer sınıflarla karşılaştırılabilir. Elde edilen verilerle her sınıf düzeyinde öğrencilerin okula karşı geliştirmiş olduğu olumlu tutumlar pekiştirilmeli ve olumsuz tutumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır.

4- Özellikle ailesi iki ve üç kişiden oluşan öğrenciler arasında okula uyum ve sosyalleşme sorunları yaşayan öğrencilerin kişisel bilgilerinden yola çıkılarak tespit edilmesi gerekmektedir. Tespit edilen öğrencilerin sportif faaliyetler, dernekler, kulüpler gibi müfredata ek olarak yapılan etkinliklere katılımları sağlanarak aile içinde geliştiremedikleri sağlıklı sosyal ilişki kurma becerilerine kavuşmaları; okul ortamına uygun sosyal davranışlar kazanmaları için etkili ve etkin bir öğretim yapılması; tahripçilik ile ilgili meydana gelen olaylardan uzak durmaları ve tahripçilik ile ilgili algı derecelerinin düşmesi sağlanmalıdır.

5- Annelere ve babalara yönelik eğitim seminerleri düzenlenerek annelerin ve babaların eğitim düzeylerindeki farklılıktan doğan olumsuz dolaylı yansımalar olumlu kılınabilir. Bu bağlamda annelerin ve babaların okulda yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerine; okulun sahip olduğu iklim özelliklerine ve okulda meydana gelen tahripçilik davranışlarına ilişkin farkındalık düzeyleri arasındaki farklar giderilmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Akıncı, Z, B.(2003). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altheide, David L. (1978). The Mass Media And School Crime. *Theoretical Perspectives On School Crime, (1)*, 73-107.
- Altun S.A. (2001). *Örgüt Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anderson, Carl. S. (1982). The Search For School Climate: A Review Of The Literature. *Review Of Educational Research*, 52, 368-420.
- Ashforth, B. E. (1985). Climate formation: Issue And Extensions. *Academy Of Management Review*, 10, 837-847.
- Astor, R. A., Benbenisty, R., Vinokur, A.D. ve Zeira, A. (2006). Arab And Jewish Elementary School Students' Perceptions Of Fear And School Violence: Understanding The Influence Of School Context. *British Journal Of Educational Psychology*, 76, 91–118.
- Aydın, F. S. (2003) *Bilgisayar Destekli Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı ve Hatırlama Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul:*
- Austin, G., Furlong, M.J. ve Morrison, G. (2002). *Violence And Safety Among California Youth*. California Department Of Education: Published By The California Attorney General's Office.53p

- Ay, Ü. ve Çelik, C. (2003). *Çalışanların Örgüt ve Yönetmel Uygulamalarla İlgili Algılamaları: İki Örgütte İklim Kıyaslaması. 11. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresinde sunuldu, Afyon.*
- Bessant, J. (1993). *Young People And Violence: A Focus On Schools (A Report Of A Pilot Study) Paper Presented At Second National Conference On Violence Convened By The Australian Institute Of Criminology, Canberra.*
- Baker, J. A. (1998). Are We Missing The Forest For The Trees? Considering The Social Context Of School Violence. *Journal Of School Psychology, 36, 29–44.*
- Bamberger, R. (1999). A View From The Inside: Enlisting Men& Boys To Develop Strategies To Prevent Violence. A Report Of The Select Seminar. *Capital Area School Development Association, 030, 116. 32.*
- Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership, May 2002 7-11.*
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü, Ankara: Kadioğlu Matbaası*
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. (4. Basım). Ankara: Feryal Matbaası.*
- Bastick, T. (2000). *Mediation Of Anti-Social Adolescent Behavior By Single –Sex And Co-Educational Schooling. Revision Of Paper Presented At The Western Psychological Association Convention, Portland.*
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.*
- Bates, R. (1992). *Leadership And School Culture. Paper Presented At The Interuniversity Congress Of The Organization Of Teaching Faculty Pf Philosophy And Science Of Education, Sevilla.*

- Bosworth, K. (2000). Protective Schools: Linking Drug Abuse Prevention With Student Success. A Guide For Educators, Policy Makers And Families. *Arizona Üniv. Tucson. Coll Of Education*, 252-377.
- Boyer, E. L. (1998). *The Condition Of Teaching : A State- By-State Analysis. The Carnegie Foundation For The Advancement Of Teaching*. Nj: Englewood Cliff.
- Boz, B. ve Beyaztaş, Y. F. (2001). Vandalizm. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 3(10), 32-33.
- Brookmeyer, K. A.(2006). School, Parents And Youth: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: “Yönetimde Ast Üst İlişkisi” *Muğla Üniversitesi Sbe Dergisi* Bahar. (7).
- Bucher, K. T. ve Lee M. M. (2005). Creating Safe Schools. *The Clearing House* September/October. 55-60.
- Bauer, L., Guerino, P., Nolle, K.L., Tang, W.T. ve Chandler, K. (2008). Student Victimization In U.S Schools. Result From The School Crime Supplement To The National Crime Victimization Survey. *U.S Department Of Education*. 58p
- Brunner, J. ve Lewis, D. (2006). Telling A “Red Flag” From The Real Threat With Student Of Today. *The Education Digest*. December.33-36.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*. (4.Baskı). İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.

- Candangil, S.Ö. (2005). *Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel, Sosyal ve Ailesel Özelliklerine Göre Karar Vermede Özsaygı ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ceccato, V. ve Haining, R. (2005). Assessing The Geography Of Vandalism: Evidence From A Swedish City. *Urban Studies*, 42(9), 1637–1656.
- Celep, C. (2001). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Center For Juvenile Delinquency Prevention Public Service. (CJDPS). (1979). Vandalism. A Study Of School Vandalism. *One Southwest Texas State University*. 19p.
- California State Dept. Of Education, Sacramento. (CSDE). (1981). *Preliminary Report On Crime And Violence In California Public Schools And Effective Measures*, 16p.
- Comer, J. P. (2005). Child And Adolescent Development: The Critical Missing Focus in School Reform. *Phi Delta Kappan*, June, 757-763.
- Coursen, D. (1977). Vandalism Prevention. *Acsa School Management Digest*, 1(29), 33p.
- Cuorsen, D. (1976). Vandalism Prevention. *Naesp School Leadersip Digest Second Series*, 16 (1).
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt İkliminin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6, 23-38.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16).
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı* Ankara:Remzi Kitabevi
- Çolakkadıoğlu, O. (2003). *Ergenlerde Karar Verme Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*
- Çuhadaroğlu, F. (1985). *Gençlerde Benlik Saygısı ile İlgili Bir Araştırma. XXI. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmalar*, Adana.
- David, O. ve Fleischman, S. (2005). Positive Culture İn Urban Schools *Educational Leadership*, March.
- Deal, T. E. ve Allan, A. K. (1983). Culture And School Performance. *Educational Leadership*. 40(5).
- Deal, T. ve Peterson, K. (1990). The Principal's Role İn Shaping School Culture. U.S Department Of Education, Office Of Educational research And Improvement. 54p.
- Deaver, P. (1976). Violence And Vandalism İn The Schools: The Problem And How To Address It. *Offices Of The National Community Education Association. Flint-Michigan*. 64p
- Delany, J. C. ve Arredondo, D. E. (1998). *Using Collegial Coaching And Reflection As Mechenism For Changing School Cultures. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Üniversity Council For Educational Administration*, St.Louis.
- Denisan, D. (1996). Hat İs The Difference Between Organizational Culture And Organizational Climate? *Academyof Management Rewiew*,1996.

- Dinç, D. (1992) *Cinsiyetleri Farklı Lise Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeylerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ö. (1996). *İşletme Yönetimi.* İstanbul: Beta Yayın ve Dağıtım A.S
- Dinçtürk, S. (2007). *Türkiye’de Vandalizmin Sosyal, Ekonomik ve Psikolojik Boyutları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2004) Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 27(2), 7-17.
- Doğan, S. (1997). İnsan Kaynakları Potansiyelini Arttırmada İşletmeleri Etkinliğe Götüren Yol: Örgüt Kültürü. *Amme İdaresi Dergisi*, 1997.
- Donnelly, C. (1999). School Ethos And Governor Relationships. *School Leadership And Managemen*,. 19(2), 223-239.
- Durgun, S. (2006). Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 112-132.
- Duvarlara yazı yazanın başparmağı kesilsin! (5 aralık 2005). *Zaman*. www.tumgazeteler.com adresinden 13 ocak 2009 tarihinde alınmıştır.
- Dwyer, K. ve. Osher, D. (2000). *Safeguarding Our Children: An Action Guide.* Washington, D.C.: U.S. Departments Of Education And Justice, American Institutes For Research.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Eren E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* İstanbul: Beta Yayınları,

- Erickson, C. L. ve Diğ. (2004). Constructing Nonviolent Cultures İn Schools: The State Of The Science. **Children And Schools**. Vol.26 No:2 102-116p
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt İklimi. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü*, (174).
- Etheridge. B. (1990). Prevention Vandalism And School Security. *North Caroline Department Of Public Instruction Raleigh*, 42p
- Freiberg, J. H. (1983). **İmproving School Climate--A Facilitative Process**. Paper Presented At The Seminar İn Organizational Development İn Schools, University Of La Verne.
- Flient N. (2000). *Culture Club: An Investigatioan Of Organisational Culture*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Australian Assocation For Research İn Education, Sydney.
- Fontenot, R. (1993). The Culture Of School Violence. *Educational Resources Information Center*, 13p.
- Fullan, M. (2002).The Change Leader. *Educational Leadership*. May., 16-20.
- Furlong, M.J, Greif, J.L., Bates, M.P., Angela D. Whipple, A.D. ve Jimenez, T.C. (2005). Development Of The California School Climate And Safety Survey-Short Form. *Psychology İn The Schools*, 42(2). 137-149.
- Furlong, M.J, Bates, M.P., Sharkey, J.D. ve Smith, D.C. (2004). An Examination Of The Reliability, Data Screening Procedures, And Extreme Response Patterns For The Youth Risk Behavior Surveillance Survey. *Journal Of School Violence*, 3, 109–130.
- Gaziel, H. H. (1997). İmpact Of School Culture On Effectiveness Of Secondary Schools With Disadvantaged Students. *The Journal Of Educaional Research*, 90(5), 310-318.

- Grady, M. L. (1996). *Rural Schools And Safety Issues. Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Rural Education Association*, San Antonio.
- Greif, J. L. ve Diğ. (2005). Development Of The California School Climate And Safety Survey-Short Form. *Psychology In The Schools*, 42(2), 137-149.
- Goldring, L. (2002). The Power Of School Culture. *Leadership*. November/December 32-35.
- Goldhardt, J. (2004). *The school experience from the students' perspective: A comparative case study analysis*. University of Nevada, Las Vegas, ProQuest Dissertations and Theses, Publication Number: AAT 3176932, <http://www.il.proquest.com/proquest> 18.11.2009
- Guggenberg, A. (1995). *Steps Towards Positive School Culture: Crisis Intervention With Teachers, Parents And Violent Youth. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Psychological Association*, Toronto.
- Gül, H. ve Gökçe, H. (2008). Örgütsel Etik ve Bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13(1), 377-389.
- Gül, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günbayı, İ. (2007). School Climate And Teachers' Perceptions On Climate Factors: Research Into Nine Urban High Schools. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(6), Article 7.
- Gürçay, C. ve Tozkoparan, G. (1996). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Dergisi*, (1).
- Haberman, M. (1994). Gentle Teaching In A Violent Society. *Educational Horizon*, Spring, 131-135.

- Halawah, I. (2005). The Relationship Between Effective Communication Of High School Principal And School Climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Harris E. (1992). A Principaland And The Evolution Of A School Culture: A Case Study. *Planingand Changing*, 1(23), 29-44.
- Harrison, J. A. (1998). School Culture And School Effectiveness İn Emergencies: Lessons From İsrail Experience During The Gulf War. *School Effectiveness And School Improvemen*, 9(2), 192-217.
- Henry, K. ve Slater, M. D. (2007). The Contextual Effect Of School Attachment On Young Adolescents Alcohol Use. *Journal Of School Health*, 77(2), 67-74.
- Hernandez, T. J., ve Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach And The School Counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-62.
- Homana, G. ve Diğ. (2006). Assessing School Citizenship Education Climate: Implications For The Social Studies. *Circle Working Paper June*(48), 16p.
- Howard, E. ve Diğ. (1987). *Handbook For Conducting School Climate İmprovement Project*. Bloomington, İn: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Huang, D. (2001). An After-School Evaluation System For Middle And High School Programs. *Nassp Bulletin* 85(626).
- Joel, E. ve Finn, P. (1996). Preventing Alcohol-Related Problems On Campus: Vandalism. *Department Development*, 9p.
- Julies, M. (1994). *Legistation Affecting School Crime And Violence. Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Organization On Legal Problems Of Education*, San Diego.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). *Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi Xii. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

- Kathy, B. (1999). *Student Conflict Resolution, Power “Sharing” In Schools And Citizenship Education. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Canadian Society For Studies In Education, Sherbrooke, Quebec, Canada.*
- Kelly, R. C., Thornton, B. ve Daugherty, R. (2005). Relationships Between Measures Of Leadership And School Climate. *Education, 126(1)* 17-25.
- Kepçecioğlu, M. (1996). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlı.*, Ankara: Özdemir Ofset,.
- Khoury-Kassabri, M., Bendenishty, R.ve Astor, R.A. (2005). The Effects Of School Climate, Socioeconomics, And Cultural Factors On Student Victimization In Israel. *Social Work Research, 19(3)*, 165-180.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı. (2.Basım).* Ankara:Anı Yayıncılık.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1)*, 47-70.
- Korir, J. ve Karr-Kidwell, P. J. (2000). The Relationship Between Self Esteem And Effective Educational Leadership. *Eric Document* Ed 443 142.
- Krzyston, G. L. (1981). P.O.P./E.Y.E. (Point Ownership Program/Earn Your Environment: A Program Fort He Effective And Humanistic Management Of Residence Facility Damage). *State Üniv. Of New York, Delhi. Agricultural And Technical Coll.*
- Kugeimass, J. W. (2006). Sustaining Cultures Of İnclusion: The Value And Limitation Of Cultural Analyses. *European Journal Of Psychology Of Education, 21(3)*, 279-292.
- Lam, S., Yim, P. ve Tom, W. (2002).Transforming School Culture: Can True Collaboration Be İnitiated? *Educational Research, 44(2)*, 181-195.

- Lee, C. (2004). Creating A Collaborative Campus Culture. *Community College Journal Of Research And Practise*, 28, 503-511.
- Lee, K. (2006). Online Learning In Primary Schools: Designing For School Culture Change. *Educational Media International*, 43(2), 91–106.
- Lient N. (2000). *Culture Club: An Investigatioan Of Organisational Culture*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Australian Assocation For Research In Education, Sydney.
- Little, J. W. (1982). Norm Of Collegiality And Experimentation: Workplace Conditions Of School Succes. *American Educational Research Journal*. 19 (3), 325-340.
- Lohmeier, K. L. (2008). Analyzing The Presence Of Academic And Vision-Specific Priorities In Specialized Schools Through Culture: A Case Stud. *Journal Of Visual Impairment and Blindness*, August. 484-497.
- Lorenzon, M. G. (1996). *Security Issues Academic Libraries*. Masters Seminar Paper, Ohio Universty. Diddertations/Theses-Undetermined (040). Information Analyses (070). Ed 396 765 Ir 055 938
- Luiselli J. K. ve Diğ. (2005). Whole-School Positive Behaviour Support: Effects On Student Discipline Problems And Academic Performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183–198.
- Lynch, P. D. (1997). The School Cultures In The Lower Rio Bravo Valley. *Educational Resourch information Cente*, 25p.
- Mabie, G. E. (2003). Making Schools Safe For The 21st Century: An Interview With Ronald D. Stephens. *Educational Forum*, (67), 156–62.
- Marshall, M. L. (2003). *Examining School Climate: Defining Factors And Educational Influences* Center For Research On School Safety, School Climate And Classroom Managemen, Georgia State University 4p.

- Marvin, M., McCann, R., Connolly, J., Temkin, S. ve Henning, P. (1976). *Planning Assistance Programs To Reduce School Violence For Better School*. in Philadelphia, Pa. National Inst. For Juvenile Justice And Delinquency Prevention (Dept. Of Justice/Leaa, Washington Dc.
- Mayer, M. J. ve Leone, P. E. (1999). A Structural Analysis Of School Violence And Disruption: Implications For Creating Safer Schools. *Education And Treatment Of Children*. 22(3), 333-356.
- Mayer, G. R. ve Ybarra, W. J. (2000). *Teaching Alternative Behaviors Schoolwide A Resource Guide To Prevent Discipline Problems*. Produced And Distributed By The Los Angeles County Office Of Education. 202p.
- Mcneely, C. A. ve Diğ. (2002). Promoting School Connectedness. *Journal Of School Health*. 72(4), 138-146.
- Mcpartlan, J. M. ve Mcdill, E. L. (1976). Research On Crime In The Schools. *Eric*, 64p.
- Mertol, Ş., Ergin, H. ve Ersoy, S. (1998). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ders Notları*. İstanbul: İ. Ü Edeb. Fak. Eğit. Bil. Böl. Ders Notları.
- Metzler, C. W., Bingham, A. ve Rusby, J.C. (2001). Evaluation Of A Comprehensive Behavior Management Program To Improve School-Wide Positive Behavior. *Education And Treatment Of Children*, (24), 448-479.
- Mirembe, R. ve Davies, L. (2001). Is Schooling A Risk? Gender Power Relations, And School Culture In Uganda. *Gender And Education*, 13(4), 401-416.
- Mondhart, B. M. ve Diğ.(1995). Safe By Definition. *The American School Board Journal*, February, 32-34.
- Moran, E. T. ve Volkwein J. (1992). The Cultural Approach To The Formation Of Organization Climate. *Human Relations*, 45(1).

- Morgan, G. (1986). *Images Of Organization*. Beverly Hills: Sage Pub.
- Morries, S. B. (1993). *The Influence Of Campus Characteristics On College Crime Rates. Paper Presented At The Annual Forum Of The Association For Institutional Research*, Chicago.
- Natriello, G. (1984). Management The Culture Of The School. *Educational Leadership* October, 80-84.
- National Youth Network. (NYT). (1998). Wipe Out Vandalism Graffiti. *Youth In Action.Report*, Ncj-171122.
- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J. ve Hall, K. (2004). Methodological Challenges In Researching Inclusive School Cultures. *Educational Review*. 56(3), 259-270.
- New Jersey Department Of Education. (NJDE). (1992). *Violence, Vandalism and Substance Abuse In New Jersey Schools. 1990-1991. The Commisioner's Report To The Education Committees Of The Senato And General Assembly*. March 1992.
- New Jersey Department Of Education. (NJDE). (2005). *Commissioner's Report To The Education Committees Of The Senate And General Assembly On Vandalism, Violence, And Substance Abuse In The Public Schools Of New Jersey*, July 2005
- New Mexico Public Education Department (NMPED). (2006). *Safe School Report 2004-2005. Produced By The New Mexico Public Education Department In Partnership With The University Of New Mexico Center For Health Promotion And Disease Prevention* 41p.
- Noonan, J. (2004). School Climate And The Safe School: Seven Contributing Factors *Educational Horizons*, Fall, 61-65.

- Norton M. S. (1984). What Is So Important About School Climate? *Contemporary Education*, 56, 43-45.
- National Youth Network. (NYN). (1998). *Wipe Out Vandalism Graffiti. Youth In Action. Report*, Ncj-171122
- Ochoa, G. M. ve Diğ. (2007). Adjustment Problems In The Family And School Contexts, Attitude Towards Authority, And Violent Behavior At School In Adolescence. *Adolescence*, 42(168), 779-794.
- O'brennan L. M. ve Fenzel, L. M. (2007). *Educating At-Risk Urban African American Children: The Effects Of School Climate On Motivation And Academic Achievement. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, Chicago.
- Okçu, V. (2008). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması *Millî Eğitim*, (179), 283-292.
- Okulların tadilatına 77 trilyon lira bütçe. (24 Temmuz 2005). *Zaman*. www.tumgazeteler.com adresinden 13 ocak 2009 tarihinde alınmıştır.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Saldırganlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Opdenakker, M. ve Damme, J. V. (2006). Do School Context, Student Composition And School Leadership Affect School Practice And Outcomes In Secondary Education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179–206.
- Oruç, M. (2008). *Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Ankara İli Genel Lise Ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Malına Karşı Gösterdikleri Tahripçi Davranışlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Osborne, B. ve Price, J. L. (1997). *A Examination Of Organizational Culture In Public Schools. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Mid-Southern Educational Research Association*, Memphis.
- Özçağın, H. M. (2001). *Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Ankara İli Genel Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Malına Karşı Gösterdikleri Tahripçi Davranışlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: PdremYayınları.
- Özgüven, E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul Güvenliğine İlişkin Kurumsal Etkenler ve Alınabilecek Önlemler. *Millî Eğitim, Kış*, (173).
- Petrus, K. (2001). *A Practitioner's Guide To School Community Based Management (Scbm)*. Department Of Education, Washington.11p.
- Piet, C. (2005). Turning School Into Learning Organizations. *European Journal Of Teacher Education*. 28(2), 129-139.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 28(2), 37-78.
- Pollack, I. ve Sundermann, C. (2001). Creating Safe Schools: A Comprehensive Approach. *Juvenile Justice*, 8(1), 13-20.
- Pritchard, R.J., Marshall, J.C. ve Marrow, D. (2003). School And District Culture As Reflected In Student Voices And Student Achievement. *School Effectiveness And School Improvement*, 16(2), 153 – 177.

- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Rewieew. *The Elemantary School Journal*, 83, 427-451.
- Rafferty, T. J. (2003). School Climate And Teacher Attitudes Toward Upward Communication İn Secondary Schools *American Secondary Education*, 31(2) 49-70.
- Raywid M. A. (1998). Alternetif Schools: The State Of The Art. *Educatinol Leadership*. 52 (1), 26-31.
- Reavis, C. A. (1999). İmporting A Culture Of Success Via A Strong Principal. *The Clearing House*, 2(4).
- Reed, L. C. (1996). *The Leadership-Culture Dimensional Screening Scale: Measuring Transactional And Transformational*. Paper Presented At The Annual Meeting Of American Educational Research Association, New York.
- Rıza, E.. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Rivers, W. J. (2003). *Relationships Between Teacher-Perceived School Climate And School Climate Outcomes*. Waldosta State University. ProQuest Dissertations and Theses, AAT 0807730. <http://www.il.proquest .com/proquest> 18.11.2009
- Roeser, R., Eccles, S.J. ve Samerof A.J. (2000). School As A Context Of Early Adolescents' Academic And Social-Emotional Development: A Summary Of Research Findings. *The Elemantary School Journal*, 100 (4), 443–471.
- Ron, R. (1992). Student Motivation School Culture, And Academic Achivement: What School Leaders Con Do. *Eric Clearinghouse On Educational Management*, 26p.
- Rubel, R. J. (1979). Theoretical Perspectives On School Crime And Proverty. *Institute For Reduction Of Crime, Inc. College Park, Md*, 180p.

- Rubin, R. (2001). Alternative Programs: Beyond Either/Or. *The Safety Zone*, 3(1-4), 7-10p.
- Rubin, R. (2004). Building A Comprehensive Discipline System And Strengthening School Climate. *Reclaiming Children And Youth*, 13(3), 162-169.
- Ruder, R. (2006). For Step To Address Student Disipline. *The Education Digest*, March, 32-35.
- Sabo, S. R. (1993). Security By Design. *American School Board Journal*, 180(1), 9-37.
- Sampson, R. J. ve Raudenbush, S. W. (1999). Systematic Social Observation Of Public Spaces: A New Look At Disorder İn Urban Neighbourhoods. *American Journal Of Sociology*, 105, 603–651.
- Sandy, W. Kimberlee, J.S., Cassandra, M.C. ve Robinson, J. (2007). İmproving School Climate And Student Behavior: A New Paradigm For Indiana Schools. *Center For Evaluation And Education Policy*, 5(9), 8p.
- San Antonio Donna M. ve Salzfass, E. A. (2007). How We Treat One. *Educational Leadership /Mav*. 32-38.
- Saphier, J. ve King, M. (1985). Good Seeds Grow İn Strong Cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67- 74.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Shein, J. (1997). The Evolution Of Violence İn School. *Education Leadership*, October 1997. 18-20.
- Shore, R. (1997). Creating A Positive School Climate. *Plan For Social Excellence, Inc Kisco, Ny. Institution*, 21p.

- Schroeder, K. B. (2005). Education News İn Brief: K–6 Violence İs Global. *Education Digest* 70 (7), 71–73.
- Schweiker, M. ve Karyn, E. (1995). *Examining The Relationship Between School Culture And Teacher Change. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Eastern Educational Research Association*, Hilton Head.
- Shaw J. J. ve Reyes, P. (1990). *Comparison Of High School And Elemantary School Cultures. This Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Assocation*, Boston.
- Solvason, C. (2005). İnvestigating Specialist School Ethos Or Do You Mean Culture? *Educational Studies*, 31(1), 85–94.
- Sönmez, H. Ç. (2005). *Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Van.
- Şahan, M. (2007). *Lise Öğrencilerinde Saldırganlığı Yordayan Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi,
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okul)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Stanwood H. M. ve Doolittle, C. (2004). Schools As Sanctuaries Reclaiming. *Children And Youth* 13(3), 169-172.
- Stader, D. ve Johnson, J. (1999). *Reducing Violence İn The High School. The Paper Presented At The Second Joint National School/Commnity Conference On Youth Violence And Substance Abuse*, Kissimme.

- Stefanko, M. (1988). *Trends And Comparisons In Secondary School Vandalism And Assault. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Psychological Association, Atlanta.*
- Stephens, R. ve Diğ. (1985). *School Safety Legal Anthology*. Department Of Justice, Office Of Juvenile Justice And Delinquency Prevention. Washington, D.C 157p
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: İstanbul Yayınevi.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin Motivasyonla İlişisine Yönelik Örnek Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* İstanbul: Yeditepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, A. R. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Kültürüne Yönelik Algıları. *Millî Eğitim*, (176), 98-108.
- Thorsen, S. L. (1996). A School Conflict Resolution Program: Relationship Among Teacher Attitue. Program İmplementation And Job Satisfaction. *The School Counselor*, 44(1), 19-28.
- Tinto, V., Paolillo, E., Culten, F. (1978). The Social Patterning Of Deviant Behaviors İn School. *Theoretical Perspectives On School Crime*, 37(1), 729-768 55.
- Topal, Ö. S. (2001). *Okul İkliminin Başarıyla Olan İlişkisi Üzerine Korelasyonel Bir Araştırma Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Thompson, İ. (2002). The Security Continuum. *Primedia Business Magazine and Media, Inc.* 8-11.
- Toby, J. (1993). Every Day School Violence. How Disorder Fuels It. *American Educato*, 4-44.

- Trubowitz, S. (2005). On Balance Creating A Culture For Learning *Educational Horizons, Spring*, 171-176.
- Türnüklü, A. ve Yıldız V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22-27.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı. *Gü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.
- Üstünlüoğlu, E. (2007). Beyin Temelli Öğretime Elettirel Bir Yaklaşım. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 7(2), 467-476.
- Walker, H. M. ve Walker, J.E. (2000). Key Questions About School Safety Critical Issues And Recommended Solutions. *Nassp Bulletin*, 84(46).
- Walker, D. (1995). School Violence Prevention. *Eric Digest*, (94), 7p.
- Wilen, S. B. ve Diğ. (2001). School Safety Report Card Raises Awareness. *The Safety Zone*, 3(2), 13-18.
- Wren D. J. (1999). School Culture: Exploring The Hidden Curriculum. *Adolesence*, 34 (135), 593-597.
- Williams, R. A. ve Clouse, R. W. (1991). Humor As Amanagement Technique: İts Impact On School Culture And Climate. *Educational Resources Information Center*, 48p.
- Wilkins, J. (2008). School Characteristics That İnfluence Student Attendance: Experiences Of Students İn A School Avoidance Program. *The High School Journal, Feb/Mar*, 13-24.

- Wilson, D. (2004). The interface Of School Climate And School Connectedness And Relationships With Aggression And Victimization. *Journal Of School Health*, 74(7), 273-293.
- Wwc İntervention Report.(2006). *Skills For Adolescence. U.S Department Of Education*. 13p.
- Vail, K. (2005). Create Greate School Climate. *The Education Digest, December*, 4-11.
- Vandallar`ın zararı 10 trilyon (24 Haziran 2007).*Bugün*. www.tumgazeteler.com adresinden 13 ocak 2009 tarihinde alınmıştır.
- Vandalizm. www.wikipedia.com. adresinden 13 ocak 2009 tarihinde alınmıştır.
- Varol, M. (1993). *Örgüt Kültürü- Örgüt İklimi ve Kimligi*, Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Yalçın, A. ve Erçen, E. Y. (2004). Kültür İle Şekillenen Çatışma Tepkileri Üzerine Bir Uygulama. *Çukurova Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yağmurlu, A. (1997) Örgüt Kültürü: Tanımlar ve Yaklaşımlar. *Sbf Dergisi*, 52 (1-4), 717-724.
- Yavuzer, Y. (1998). *Niğde İlindeki Öğretmenlerin Okul Tahripçiliğine Karşı İdeolojik Yönelimler*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeniçeri, Ö. (1993). *İşletmelerde Yönetim, Organizasyon ve Davranış*. Ankara: Tutibay Basım A.Ş,

- Yenidünya, A. (2005). *Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Yılmaz E. (2005) Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 740-756.
- Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2004). Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Kültürüne İlişkin Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-122.
- Yılmaz, H. (1994). 21.Yüzyıl Eşiğinde Ülkemizde Aile Okul işbirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6).
- Zeisel, J. (1976). Stopping School Property Damage: Design And Administrative Guideliness To Reduce School Vandalism. *American Assocation Of School Administrators.* New York, N.Y. 194p.
- Zimmermen, J. A.(2005). Making Change At A Junior High School: One Principals Sense Of It. *American Secondary Education*, 33(2), 29-38.

EKLER

Ek-1: Araştırma Anketi

Ek-2: Anket İzin Belgesi

Ek-1: Araştırma Anketi**OKUL İKLİMİ İLE OKUL TAHRİPÇİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ANKETİ**

Sevgili öğrenciler, okul iklimi ile okul tahripçiliği arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hazırlanan bu anket kişisel bilgilere, okul iklimine ve okul tahripçiliğine yönelik sorular içeren üç ana bölümden oluşmaktadır. Sizin vereceğiniz cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin çözümlenmesi ile okul tahripçiliğine yönelik çözüm önerileri üretilecektir.

Soner DOĞAN
Gazi Üniv. Eğt. Bil. Enst.
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi ve Özkent Akbilek İ.Ö.O Sınıf Öğr.

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kız	Kaçıncı Sınıfta Okuyorsunuz?...												
Anne ve Babanızın Eğitim Durumu: <table border="0"> <tr> <td>Baba</td> <td>Anne</td> </tr> <tr> <td>☐ Okur yazar değil</td> <td>☐ Okur yazar değil</td> </tr> <tr> <td>☐ Okur Yazar</td> <td>☐ Okur Yazar</td> </tr> <tr> <td>☐ İlköğretim</td> <td>☐ İlköğretim</td> </tr> <tr> <td>☐ Lise</td> <td>☐ Lise</td> </tr> <tr> <td>☐ Üniversite ve üstü</td> <td>☐ Üniversite ve üstü</td> </tr> </table>		Baba	Anne	☐ Okur yazar değil	☐ Okur yazar değil	☐ Okur Yazar	☐ Okur Yazar	☐ İlköğretim	☐ İlköğretim	☐ Lise	☐ Lise	☐ Üniversite ve üstü	☐ Üniversite ve üstü
Baba	Anne												
☐ Okur yazar değil	☐ Okur yazar değil												
☐ Okur Yazar	☐ Okur Yazar												
☐ İlköğretim	☐ İlköğretim												
☐ Lise	☐ Lise												
☐ Üniversite ve üstü	☐ Üniversite ve üstü												
Ailenizin toplam gelirini düşündüğünüzde aşağıdaki gelir grubundan hangisi size uygundur? ☐ Düşük (0-1000T.L) ☐ Orta (1000-2000T.L) ☐ Yüksek (2000 ve üzeri)													
Siz dahil ailenizdeki birey sayısı kaç kişidir? ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ve üstü													

BÖLÜM II

OKUL İKLİMİ ANKETİ

Bu bölümde okul iklimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu davranışları ne sıklıkta gözlediğinizi size uygun gelen seçeneğin üzerine (x) işareti koyarak belirtiniz.

OKUL İKLİMİ ANKETİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1-Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerini sever.					
2-Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinden yanadır.					
3-Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve nazik olmasına yardımcı olur.					
4-Öğretmenler öğrencilere yardım etmeye isteklidir.					
5-Öğretmenler, bir öğrencinin öğrenme sorunu olduğunda sabırlıdır.					
6-Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarfeder.					
7-Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlar ve bu ihtiyaçlara cevap verir.					
8-Öğretmenler öğrencileri azarladıklarından daha sık onları överler.					
9-Öğretmenler öğrencilere karşı adildir.					
10-Öğretmenler öğrencilere bir birey oldukları bilinciyle davranır.					
11-Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için dikkatlice açıklamalarda bulunur.					
12-Öğrenciler genellikle okul binasında kendilerini güvende hisseder.					
13-Öğretmenler ve diğer çalışanlar dersten önce ve sonra okul binasında kendilerini güvende hisseder.					
14-Sınıflar genellikle temiz ve düzenlidir.					
15-Okul binası iyi durumda tutulur.					
16-Okul binası temiz ve düzenli tutulur.					
17-Okul alanı düzenli ve çekicidir.					
18-Bu okuldaki idareciler öğrencilerin düşüncelerini dinler.					
19-Bu okuldaki idareciler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşurlar.					

20-Bu okuldaki idareciler yüksek kriterler belirler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir.					
21-İdareciler, kendileri de sıkı çalışarak iyi örnek olurlar.					
22-Bu okuldaki idareciler öğrencilerin şikayetlerini ve fikirlerini duymaya isteklidir.					
23-Öğretmenler ve öğrenciler bu okulda ne olacağı konusunda karar vermede yardımcı olur.					
24-Öğrenciler birbirlerini önemserler.					
25-Öğrenciler birbirlerine saygı duyar.					
26-Öğrenciler birbirleriyle arkadaş olmak ister.					
27-Öğrenciler kendilerini bu okula ait hisseder.					
28-Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetlere katılır.					
29-Toplumdaki pek çok kişi bir şekilde okula yardımcı olur.					
30-Okuldaki toplantılara ve programlara toplumun katılımı iyidir.					
31-Toplumdaki gruplar, öğrenmede, müzikte, oyunculukta ve sporda öğrenci başarılarını ödüllendirir.					
32-Bu okuldaki öğrencilerin uyması gereken anlaşılır bir takım kuralları vardır.					
33-Yoklama almak ve diğer işler sınıftaki öğretime mani olmaz.					
34-Öğretmenler neredeyse bütün ders süresini öğrenme faaliyetleriyle geçirir.					
35-Bu okuldaki öğrencilerin genellikle yapılacak okul ödevleri vardır.					
36-Dersin dışardan kesintiye uğratılması azdır.					
37-Öğrenciler, ilgilendikleri okul faaliyetlerinde yer alabilirler.					
38-Öğrenciler çok yetenekli olmasalar da, sporda, müzikte ve tiyatro oyunlarında yer alabilirler.					
39-Öğrenciler, spor ve müzik gibi faaliyetler için dersten sonra okulda kalmaktan memnundur.					
40-Öğrenciler, aileleri maddi olarak karşılayamasa bile, spor ve diğer okul faaliyetlerinde yer alabilirler.					
41-Bu okulda, öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyar.					
42-Öğretmenler ve öğrenciler niçin okulda olduklarını bilirler.					
43-Bu okuldaki öğrenciler eğlenirler ama aynı zamanda derslerine de sıkı çalışırlar.					
44-Öğrenciler okul ödevlerini bitirmek için sıkı çalışırlar.					
45-Eğer bir öğrenci biriyle alay ederse, diğer öğrenciler buna katılmaz.					
46-Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile, terbiyelidir.					
47-Öğrencilerin çoğu, öğretmen sınıftan dışarı çıksa bile, ödevlerini yapar.					
48-Öğretmenler ya da rehberler öğrencileri geleceklerini düşünmeye teşvik eder.					

49-Öğretmenler ya da rehberler öğrencilerin gelecekteki dersleriyle ve meslekleriyle ilgili planlar yapmalarına yardımcı olur.					
50-Öğretmenler ya da rehberler, öğrencilere kişisel sorunlarını çözmede yardımcı olur.					
51-Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenlerden ya da rehberlerden yardım ve tavsiye alabilirler.					

BÖLÜM III

OKUL TAHRİPÇİLİĞİ ANKETİ

Bu bölümde öğrencilerin okul tahripçiliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu davranışları ne sıklıkta gözlediğinizi size uygun gelen seçeneğin üzerine (x) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Öğrencilerin;	1	2	3	4	5
1-Sıraların üzerine yazı yazmaları,					
2-Sıraların üzerine resim yapmaları,					
3-Sıraları parçalamaları,					
4-Öğretmen masasının üstüne ve kenarlarına yazı yazmaları,					
5-Öğretmen masasının üstüne, kenarlarına resim çizmeleri,					
6-Öğretmen masasını parçalamaları,					
7-Sınıf duvarlarına yazı yazmaları,					
8-Sınıf duvarlarına resim çizmeleri,					
9-Okulun dış duvarlarına yazı yazmaları,					
10-Okulun dış duvarlarına resim çizmeleri,					
11-Sınıf kapılarını kırmaları,					
12-Sınıf pencerelerinin kollarını kırmaları,					
13-Sınıf camlarını kırmaları,					
14-Sınıf defterinin kapağına ve sayfalarına yazı yazmaları,					
15-Sınıf defterinin kapağını ve sayfalarını yırtmaları,					
16-Tuvalet kapılarına yazı yazmaları,					
17-Tuvalet kapılarına resim çizmeleri,					
18-Tuvaletlerde pisuvarları kırmaları,					
19-Bilgisayar, projeksiyon, DVD, VCD oynatıcılarını kırmaları,					
20-Ders saatleri dışında öğretmenler odasındaki eşyalara zarar vermeleri,					

21-Öğretmenlerin ve idarecilerin arabalarının kaportalarını çizmeleri,					
22-Spor alanlarındaki pota ve direkleri kırmaları,					
23-Okul bahçesindeki ağaçların dallarını kırmaları,					
24-Kütüphanedeki kitapların sayfalarını kopartmaları,					
25-Sınıflardaki floresan lambaları kırmaları,					
26-Elektrik düğme ve prizlerini kırmaları.					
27-Sınıf panolarına ve dolaplarına zarar vermeleri,					
28-Tuvalet çeşmelerini sökmeleri, bozmaları,					