

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**REHBER ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİNİN
PROAKTİF DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Anıl AKMAN

1800005561

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlker CIRIK

HAZİRAN 2021

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**REHBER ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİNİN
PROAKTİF DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Anıl AKMAN

1800005561

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlker CIRIK (Mimar Sinan G. S. Ü.)

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Dr. Öğr. Üyesi Demet Zafer GÜNEŞ

HAZİRAN 2021

TAAHHÜTNAME

“Rehber Öğretmenlerin Algıladıkları Okul İkliminin Proaktif Davranışlarına Etkisi” isimli çalışmanın tarafımdan, T. C. İstanbul Kültür Üniversitesi tez yazım kılavuzundaki kurallara, bilimsel ve etik ilkelere uygun olarak hazırlandığına, içinde yer alan bilgilerin doğru olduğunu ve yararlandığım tüm kaynaklara atıfta bulunarak belirtildiğini beyan ederim.

Haziran 2021

Anıl AKMAN



ÖN SÖZ

Eğitim soyut bir kavram olmakla birlikte kendisini eylem haline getiren bileşenlerinin varlığıyla ve çabalarıyla somut hale dönüşmektedir. Onu dönüştüren unsurlardan en önemlisi de okullarda görev yapan öğretmenler ve esas meslekleri öğretmenlik olan okul yöneticileridir. Eğitimin ilgi ve etki alanına giren unsurların incelenmesi de bu anlamda önemli ve gereklidir.

Bu araştırma işte böyle bir düşüncenin sonucu olarak yapılmıştır. Bu çalışmanın yapılabilmesi için imkân sağlayan İstanbul Kültür Üniversitesi kurumu nezdinde onun kıymetli çalışanlarına teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca hem meslektaşım hem de öğretmenlerim olarak sundukları katkılarından dolayı; Dr. Öğr. Üyesi Demet Zafer Güneş, Dr. Öğr. Üyesi Müge Uluman, Doç. Dr. Ali Özdemir, Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinlik Kara, Prof. Dr. Ebru Oğuz ve tez danışmanlığıyla ilgisini ve desteğini her an hissettiğim Doç. Dr. İlker Cırık'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışma süreci boyunca akademik ve manevi katkılarından dolayı Şeyma Arslan'a, Gabriela Perdigon Perez'e, Kemal Aybatan'a, Timur Seven'e ve buraya isimlerini yazarak bitiremeyeceğim birçok dostuma çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde sevgileri, fedakarlıkları ve destekleriyle hep yanımda olan, Akman parantezinde anne ve babam Kadriye ve Adnan, ağabeylerim Dinçer ve Kenan, ablalarım Aysun ve Müge'ye; kıymetli annem Subube Dağtekin ve değerli ablam Deniz Dağtekin'e çok teşekkür ederim.

Son olarak, en büyük destekçim, yol arkadaşım ve değerli eşim Melisa'ya desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Anıl AKMAN

Haziran 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR.....	vi
TABLO LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
KISA ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler.....	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ	7
2.1. Örgüt İklimi.....	7
2.1.1. Örgüt İkliminin Boyutları	8
2.2. Okul İklimi	10
2.2.1. Okul İklimi Türleri.....	13
2.2.2. Okul İkliminin Boyutları	15
2.3. Proaktivite	17
2.3.1. Proaktif Davranışların Temel Özellikleri	20
2.4. Proaktif Davranışların Oluşumunda Etkili Olan Faktörler.....	21
2.4.1. Proaktif kişilik.....	21
2.4.2. Kişisel inisiyatif.....	21
2.4.3. Rol genişliği öz yeterliliği.....	22

2.4.4. Sorumluluk alma.....	22
2.4.5. Demografi	23
2.4.6. Bilgi ve Yetenek	23
2.4.7. Kişilik Yapısı	24
2.4.8. İşin Yapısı (İşin Özellikleri)	24
2.4.9. Liderlik.....	25
2.4.10. Örgüt İklimi	26
2.4.11. Örgüt Yapısı.....	26
2.5. Okul İklimi ve Proaktivite ile İlgili Araştırmalar	27
2.5.1. Okul İklimi ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .	28
2.5.2. Proaktivite ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	40
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Araştırmanın Evreni	40
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	41
3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	42
3.4.1. Katılımcı Bilgi Formu.....	42
3.4.2. Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)	42
3.4.3. Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (KPÖ).....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	57
4. BULGULAR.....	57
4.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular.....	57
4.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular	60
4.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular	63
BEŞİNCİ BÖLÜM	65
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuç ve Tartışma	65
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	65
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	67
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	69
5.2. Öneriler.....	71

5.2.1. Politika yapıcılara öneriler.....	71
5.2.2. Uygulayıcılara öneriler	72
5.2.3. Araştırmacılara öneriler	72
KAYNAKÇA	73
EKLER	87



KISALTMALAR

KPÖ: Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği

OİÖ: Okul İklimi Ölçeği

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



TABLO LİSTESİ

Tablo 1 Rehber Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	41
Tablo 2 Kısıtlanmış Proaktif Kişilik Ölçeğine Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ..	46
Tablo 3 Bağımlı Değişkenin Bağımsız Değişkenlere Göre Skewness Kurtosis Değerleri	47
Tablo 4 Varyansların Homojenliği Testi.....	48
Tablo 5 Okul İklimi Ölçeğine Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	49
Tablo 6 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	50
Tablo 7 Varyansların Homojenliği Testi.....	51
Tablo 8 Bağımsız Değişkenler ile Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Matrisi	54
Tablo 9 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	55
Tablo 10 Bağımsız Değişkenlere ait Tolerans Değerleri ve VIF Değerleri	56
Tablo 11 Kısıtlanmış Proaktif Kişilik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler	57
Tablo 12 Cinsiyete ve Öğrenim Düzeyine Göre Kısıtlanmış Proaktif Kişilik Ölçeği Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	58
Tablo 13 Kıdem Değişkenine Göre Kısıtlanmış Proaktif Kişilik Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	59
Tablo 14 Okul İklimi Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler	60
Tablo 15 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları	61
Tablo 16 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Öğrenim Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 17 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Kıdeme Göre MANOVA Sonuçları	62
Tablo 18 Proaktif Davranışa İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	64

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Normallik ve Doğrusallık Varsayımlarının İncelenmesine Dair Grafikler 53



Enstitüsü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlker CIRIK

Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans – Haziran 2021

KISA ÖZET

REHBER ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİNİN PROAKTİF DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Anıl AKMAN

Okul iklimi, bir okulu diğerlerinden ayırma işlevi gören, bünyesindeki bireylerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olan iç özellikler bütünüdür. Proaktif davranış ise kişinin geleceği öngörmesi ve hedeflerine ulaşabilmek için inisiyatif alarak eylemde bulunması olarak tanımlanabilir. Alan yazına göre okul iklimi ve proaktif davranışlar; iş performansı, örgütsel bağlılık, uyum, iş doyumu, etkili eğitim ortamının sağlanması konularında önemli işlevlere sahiplerdir. Bu özellikleri sebebiyle okul iklimi ve proaktivite konularının okullarda araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan her kademedeki okullarda görev yapmakta olan Rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin temsil edilebilmesi için örneklem grubu basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiş; İstanbul'un tüm ilçelerinde görev yapan 104'ü erkek, 307'si kadın olmak üzere toplam 411 Rehber öğretmen bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen Katılımcı Bilgi Formu, Okul İklimi Ölçeği (OİÖ) ve Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (KPÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler istatistik paket programı kullanılarak; bağımsız gruplar t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Çok Değişkenli Anova (MANOVA) ve Çoklu Doğrusal Regresyon yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları sonucunda; rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında herhangi bir farklılık bulunmadığı; öğrenim düzeylerine göre lisansüstü eğitime sahip olanların proaktif davranış sergileme düzeylerinin lisans eğitimine sahip olanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve öğrenim düzeylerine göre okul iklimi algıları arasında boyutları özelinde herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ikliminin, bütün boyutlarıyla proaktif davranışlar üzerinde %8'lik bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul

iklimine ait başarı etkenleri boyutunun tek başına proaktif davranışlar üzerinde %8’lik bir etkisi olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; politika belirleyicilerin, öğretmenlerin yeterliklerini artıracak eğitimler almalarını teşvik edecek uygulamalar ve sistemler geliştirmeleri önerilebilir. Okul yöneticilerinin, okul ikliminin iyileştirilmesine katkıda bulunacak uygulamalar geliştirmeleri önerilebilir. Araştırmacıların aynı konuları nitel araştırma yöntemleriyle daha derinlemesine incelemesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Okul iklimi, proaktivite, proaktif davranış, psikolojik danışman, rehber öğretmen.



University: Istanbul Kültür University
Institute: Institute of Graduate Studies
Department: Educational Sciences
Programme: Educational Administration and Planning
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İlker CIRIK
Degree Awarded and Date: MA- June 2021

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE SCHOOL CLIMATE PERCEIVED BY GUIDANCE TEACHERS ON THE PROACTIVE BEHAVIOR

Anıl AKMAN

School climate is a set of internal features that serve to distinguish a school from others and affect the attitudes and behaviors of its members. Proactive behavior can be defined as anticipating the future and taking initiative to reach goals. According to the literature, school climate and proactive behaviors have important functions in job performance, organizational commitment, adaptation, job satisfaction and providing an effective educational environment. Because of these features, it is thought that it is important to investigate school climate and proactivity issues in schools.

The purpose of this study is to determine the effect of school climate perceived by the guidance teachers on their proactive behaviors. The relational scanning model, which is one of the scanning models, was used in this research. The population of this research consists of guidance teachers working in schools of all levels in Istanbul in the 2020-2021 academic year. In order to represent the population, the sample group was chosen using the simple random sampling method; A total of 411 guidance teachers, 104 male and 307 female, working in all districts of Istanbul constituted the sample group of this study. Research data was collected through; The Participant Information Form, The School Climate Scale and The Abbreviated Proactive Personality Scale. The data in the study were analyzed using a statistical package program and the following methods: Independent groups t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Multivariate Anova (MANOVA) and Multiple Linear Regression.

As a result of the research findings; there is no difference between guidance teachers displaying proactive behavior according to their gender and seniority. It has been

determined that the proactive behavior levels of those who have graduate education are higher than those with undergraduate education. It was concluded that there was no difference between the school climate perceptions of guidance teachers in terms of their gender, seniority and education level. It was also concluded that school climate, in all its dimensions has an 8% effect on proactive behaviors. It has been observed that the dimension of success factors of school climate alone has an 8% effect on proactive behaviors.

In line with the research results; it may be suggested that policy makers develop practices and systems that will encourage teachers to receive training that will increase their competence. It may be suggested that school administrators develop practices that will contribute to the improvement of the school climate. Researchers may be advised to examine the same subjects more in depth with qualitative research methods.

Keywords: School climate, proactivity, proactive behavior, psychological counselor, guidance teacher.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir ülkenin geleceğine nitelikli eğitim alarak yetişmiş, aldığı eğitimi eylemlerine yansıtabilen, vizyon sahibi vatandaşları yön verirler. O ülke insanların nitelikli bir eğitimden istifade edebilmelerinin de iyi yetişmiş eğitim yöneticileri, nitelikli ve donanımlı eğitim kurumları ve o kurumlarda mutlu bir biçimde görev yapan öğretmenler aracılığıyla mümkün olacağı söylenebilir. Sözü edilen bütün bu kaynaklar, bulundukları yapı ve aralarındaki etkileşim nedeniyle bir sistem meydana getirirler. Yaşamdaki ekolojik sistemin mikro düzeyde bir örneği olan bu yapı örgütsel bir sistem olarak ifade edilebilir. Örgütsel sistemlerde, sistemin girdileri, girdilerin işlenmesi süreci ve sürecin çıktıları vardır (Eren, 2017). Fiziki yapılar, insan kaynağı ve eğitimde kullanılan materyaller bir eğitim sisteminin girdileri; nitelik sahibi yetişmiş öğrenciler ve üretilen proje-ürünler de çıktıları olarak değerlendirilebilir.

Her sistem kendini oluşturan alt sistemlerden meydana gelmektedir (Eren, 2019). Okullar birer alt sistem olarak, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) üst sisteminin en önemli bileşenlerindendir. Bir sistemin etkili biçimde çalışabilmesi adına bütün bileşenlerinin aynı düzeyde etkili olmasının önemli olduğu söylenebilir. Okul sisteminin bileşenlerinin temel olarak, fiziki yapı, öğrenci, veli, okul yönetimi ve öğretmenler olduğu düşünülürse; nitelikli bir eğitim için bütün bu bileşenlerin eş güdüm halinde çalışmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Eğitimi etkili ve verimli kılabilmek için eğitim sürecinin iyi biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Bu süreci yönetecek kişiler de eğitim yöneticileridir. Eğitim kurumları olarak faaliyet gösteren okullarda eğitim yöneticileri olarak müdür ve müdür yardımcılarını görev yaparlar (MEB, 2020). Okul yöneticileri, karar verme, planlama ve uygulama gücüne sahip olduklarından; okulun amaçlarını gerçekleştirebilme

bakımından üstlendikleri rol çok önemlidir (Altın ve Vatanartıran, 2014). Bir başka ifadeyle okulların yönetim sorumluluğunu üstlenmiş olan yöneticilerin, o okulda sunulan eğitim hizmetinin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir rolü vardır. Ancak göz ardı edilmemesi gereken; eğitim sisteminin sağlıklı şekilde sürdürülebilmesi, eğitim sisteminin çok önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin çabalarıyla mümkündür. Öğretmenler okul sistemlerinin önemi büyük stratejik aktörleridirler (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Eğitim sisteminin niteliğini ve verimliliğini artırabilmek için eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin öngörülü olması, inisiyatif alması ve değişimin gerektiği noktalarda değişimi başlatabilmesi önemli olarak değerlendirilebilir. Bütün bu eylemler proaktif davranış olarak tanımlanmaktadır (Covey, 2012). Konumları itibarıyla öğretmenlerin proaktif davranışları hem işlerini etkili yapabilmeleri hem de etkili bir okul yönetimi anlayışının geliştirilebilmesi adına oldukça önemlidir.

Proaktivite, kişinin geleceği öngörmesi ve hedeflerine ulaşabilmek için inisiyatif olarak eylemde bulunması olarak tanımlanabilir (Presbitero, 2015). Proaktivitenin bir sonucu olarak proaktif davranışlar meydana gelmektedir. Örgüt bağlamında proaktif davranış; kişilerin çevrelerini etkileyebilmek için yaptıkları ileriye dönük eylemlerdir (Grant ve Ashford, 2008). Öğretmenler, öğrencilerini ve velileri etkileme gücüne sahip bir rolde olduklarından proaktif davranışlar sergileyerek eğitim sürecinde etkinliklerini artırabilirler.

Proaktif davranış, örgütlerde halihazırdaki koşulların geliştirilmesi, iyileştirilmesi ya da eski koşulların değiştirilerek yenisinin yaratılmasında çalışanların inisiyatifli davranmasını ifade etmektedir. Bir anlamda, örgütlerde halihazırdaki duruma uyum sağlamayıp; mevcut durumu iyileştirerek yenilik sağlamayı ifade etmektedir (Belschak ve Den Hartog, 2010). Bir örgütte çalışanların o örgütte pozitif yönde değişim sağlayacak fikirler üretmeleri, sorumluluk üstlenmeleri, gerektiği zaman inisiyatif kullanmaları, örgütte sorun olarak gördüklerini yöneticilere ya da ilgili kişilere bildirmeleri ve fikirlerini içtenlikle ifade edebilmeleri proaktif davranışlar olarak değerlendirilebilir (Kanten, 2012). Bir örgütte çalışanların davranışlarının istikametini belirleyen, çalışanların örgüt ortamındaki algılarını doğrudan etkileyen önemli unsurlardan biri ise örgüt iklimidir (Holloway, 2012).

Örgüt ikliminin, o örgütteki kişilerin kişisel amaçları ile örgüt amaçlarının uyumunun sağlanmasında, kişilerin eylemlerinin düzenlenmesinde, o örgüte ait kültürün

benimsetilmesinde, örgütün güçlendirilmesinde ve örgüt çalışanlarının katkılarının geliştirilmesinde önemli bir rolü vardır (Yüceler, 2009). O örgütte çalışanların, destekleyici ve cesaretlendirici mahiyette algıladıkları bir örgüt ikliminde, davranışları pozitif yönde etkilenmektedir (Çekmecelioglu, 2006). Örgütsel iklim konusunda yapılan çalışmalara göre, okul ikliminin örgütsel bağlılığı etkileme gücüne sahip olduğu görülmektedir (Altunkese, 2002; Hoy ve Hannum, 1997). Kişilerarası ilişkilerin iyi olduğu, örgütün çalışanları ve çalışanların birbirlerini desteklediği bir örgüt ikliminde, çalışanların proaktif davranışları pozitif anlamda etkilenmektedir. Çalışanlar, çalıştıkları kurumları yeniliğe açık, proaktif davranışları önemseyen, olumlu bir atmosferde algıladıklarında daha fazla proaktif davranış sergilemektedirler (Bindl ve Parker, 2011).

Eğitim açısından değerlendirildiğinde, MEB ve ona bağlı okullar en büyük eğitim örgütleridir. İçinde bulunduğumuz çağın getirdiği yenilikler ve bu yeniliklerden doğan toplumsal gereksinimler nedeniyle eğitim unsurunun etki alanı genişlemiş; eğitim örgütleri olan okulların sorumlulukları da artmış durumdadır. Eğitim örgütlerinin en önemli aktörleri olan öğretmenlerin, okulların artan sorumluluğuyla paralel olarak sorumlulukları artmış; daha özerk biçimde davranarak eğitimin bütün süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmaları gerekli hale gelmiştir (Eurydice, 2008). Eğitimin ve eğitimcinin öneminin her geçen gün arttığı ülke koşullarında öğretmenlerin proaktif davranış sergileyerek eğitim süreçlerini yerine getirmelerinin bütün bir sistemi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin de proaktif davranışlar sergilemeleri için çalıştıkları örgütler olan okulların atmosferini ifade eden okul iklimini pozitif olarak algılamalarının önemli olduğu söylenebilir. Çalık ve Kurt (2010) da okul ikliminin okul paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) tutumlarını ve eylemlerini etkileme gücüne sahip olduğunu belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda okul ikliminin, öğretmenlerin iş motivasyonlarını artırdığı (Yılmaz ve Günay, 2016; Gök, 2009); okul etkililiğini artırdığı (Şenel ve Buluç, 2016); öğretmen özerkliğini yordadığı (Çolak ve Altinkurt, 2017); yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarından etkilendiği (Diş ve Ayık, 2016); okul yönetişiminden etkilendiği (Yüner ve Burgaz, 2019); yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarından etkilendiği (Ayık ve Şayir, 2014); öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordadığı ve artırdığı (Halpin ve Croft, 1963; Korkmaz, 2011; Altunkese, 2002); sınıfta psikolojik güvenliği oluşturduğu ve etkili eğitim ortamını sağladığı (Karademir ve Ören, 2020) sonuçlarına

ulaşılmıştır. Proaktif davranışların, iş performansını artırdığı (Seibert, Crant ve Kraimer, 1999); iş doyumunu artırdığı (Erdoğan ve Bauer, 2005); örgütsel bağlılığı artırdığı (Thomas ve Viswesvaran, 2010); örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu (Alanoğlu ve Karabatak, 2018); okulların örgütsel yapısından etkilendiği (Cerit ve Akgün, 2015); proaktif kişilikten ve psikolojik güçlendirmeden etkilendiği (Uncuoğlu Yolcu ve Çakmak, 2017); kariyer memnuniyetini artırdığı (Boyar ve Güngörmüş, 2016); kariyer uyum yeteneği üstünde pozitif etkisi olduğu (Özdemir, 2019); görev performansını pozitif anlamda etkilediği (Tunca, Elçi ve Murat, 2018) belirlenmiştir.

Örgüt-okul ikliminin ve proaktif davranışların; motivasyon, iş performansı, özerklik, örgütsel bağlılık, örgüte uyum, iş doyum, psikolojik güvenlik, etkili eğitim ortamının sağlanması konularında önemli olduğu yapılan araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, “okul iklimi” ile “proaktivite” değişkenlerinin birlikte çalışıldığı kısıtlı sayıda araştırmanın var olduğu görülmüştür. Bu nedenle; belirtilen konularda bilimsel bir araştırma yapılmasının alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Eğitim yönetimi alanına katkıda bulunması amacıyla bu çalışmada, İstanbul’daki okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına hangi düzeyde etki ettiği sorusuna cevap aranacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnsanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için güvenlik ihtiyaçlarının, fizyolojik ihtiyaçlarının ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bunlar insanların temel ihtiyaçları olarak nitelendirilmektedir. 21. yüzyılın yaşandığı 2020’li yıllarda, sosyolojik ve teknolojik gelişmelerin yoğun olduğu söylenebilir. Bu gelişmeler beraberinde yeni gelişim alanlarını açmış durumda olup, insanların temel ihtiyaçlarına ilaveten çağa uyum sağlayabilmek adına yeni ihtiyaçları doğurmuştur. Bu bakımdan 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan; yenilenme, öğrenme, iletişim, bilgi ve teknoloji becerileri, meslek ve yaşam becerileri gibi beceri alanlarında insanların gelişmeye ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Çünkü insanların bu gelişmelere uyum sağlayarak yaşamlarını daha istenir biçimde sürdürebilecekleri söylenebilir. Bu nedenle 2020’li yıllarda eğitim ve öğretim insanların temel gereksinimlerinden biri durumundadır. Ülkemizde eğitim ve öğretim işleri örgün olarak okullarda gerçekleştirilmektedir.

Okullar sistemli ve disiplinli biçimde eğitim ve öğretim gereksiniminin karşılanabildiği önemli mekanlar olarak işlev görmektedir. Yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okul çevresi gibi unsurların toplamından meydana gelen okullarda bütün bu unsurların sağlıklı bir etkileşim ve uyum halinde olmasının okulun atmosferinin ve ikliminin olumlu biçimde etkileyeceği söylenebilir. Olumlu bir okul ikliminin varlığı eğitim hizmetlerinin niteliği bakımından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bütün toptan çabanın yanı sıra okulun paydaşları olan bireylerin (yönetici, öğretmen, öğrenci) proaktif davranışlar sergileyerek memnun olunmayan mevcut durumu değiştirmek için hareket etmeleri de okullar açısından önemli bir husus olarak değerlendirilebilir. Çünkü okul iklimi ve proaktif davranışlar; motivasyon, iş performansı, özerklik, örgütsel bağlılık, örgüte uyum, iş doyumu, psikolojik güvenlik, etkili eğitim ortamının sağlanması konularında önemli bir işleve sahiptir. Bu özellikleri sebebiyle okul iklimi ve proaktivite konularının okullarda araştırılması, elde edilen sonuçların da politika belirleyicilere sınırlı da olsa yol göstermesi önemli olarak değerlendirilebilir. Alan yazına bakıldığında Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilmiş, okul iklimi ve proaktivite konularının ayrı ayrı ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak “okul iklimi” ile “proaktivite” değişkenlerinin birlikte ele alındığı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle; belirtilen konularda bilimsel bir araştırma yapılması alana katkı sunması bakımından önem arz etmektedir. Belirtilen gerekçelerle yapılan bu çalışmada, rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisi hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu ana probleme bağlı olarak üç alt probleme cevaplar aranmış ve bu alt problemler şu biçimde sıralanmıştır;

- I. Rehber öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- II. Rehber öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

III. Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi proaktif davranış sergileme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinde yer alan sorulara doğru ve içten cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2020-2021 akademik yılında İstanbul'daki okullarda görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğine verdikleri cevaplar ışığındaki görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Proaktivite: Kişinin geleceği öngörmesi ve hedeflerine ulaşabilmek için inisiyatif olarak eylemde bulunması olarak tanımlanabilir.

Okul İklimi: Bir okulu diğerlerinden ayırma işlevi gören ve bünyesindeki bireylerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olan iç özellikler bütünüdür.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ

2.1. Örgüt İklimi

İklim kelimesi köken bilimsel olarak Yunancada var olan climate kelimesine karşılık gelmekte ve yönelim anlamı taşımaktadır (Doğan, 2017). Raffety'e (2003) göre iklim kelimesi fen bilimlerindeki kullanımının yanı sıra bir örgütteki çalışanların örgütün sosyal ortamı ile ilgili algısını da ifade etmektedir. Sosyal bilimler alanındaki yönetim bilimi çalışmalarının öncülerinden olan Hawthorne araştırmalarının sonuçları bağlamında örgüt iklimi kavramı ortaya çıkmıştır (Zhang ve Liu, 2010). Bu kavram 1900'lü yılların ilk yarısında kavram olarak kullanılmasına karşın bu alandaki bilimsel ölçüm ve çalışmalar 1960'lı yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Bu yıllardan itibaren de yönetim ve davranış bilimleri alanlarında oldukça rağbet gören bir araştırma konusu olarak alanda yerini almaya başlamıştır (Şişman, 1994).

Örgüt iklimi kavramına yönelik tanımlar alan yazında birbirlerine benzemekle birlikte farklılıklar ihtiva eden tanımlamalara da rastlanmaktadır. Arslan (2004)'e göre bu alanda çalışan bilim insanları konuyu farklı noktalardan ele almışlardır. Örgüt iklimine yönelik tanımlamalar kanıtlanabilir değildir; ancak sezgisel biçimde algılanabilir ve hissedilebilir özelliktedirler (Anderson, 1982). Örgüt iklimi, bir örgütün içerisindeyken hissedilen atmosferidir (Balcı, 2011). Forehend ve Gilmer'e göreyse bir örgütü diğerlerinden ayıran, o örgütte çalışanların tutumlarını, duygularını ve davranışlarını etkileyen özelliklerin tamamı örgüt iklimi olarak tanımlanır (akt. Gök, 2009). Hoy (1990) örgüt iklimini bir örgütün kişiliği olarak değerlendirmekte ve örgütteki iş görenlerin davranış ve tutumlarını etkisi altına alan özellikler bütünü olarak tanımlamaktadır.

İklimin doğal çevre koşullarını etkilediği gibi; örgüt iklimi de örgütte gerçekleşen her şeyi etkisi altına alır (John ve Taylor, 1999). Özellikle örgütte çalışanların davranışlarını etkiler. Bir örgütte çalışanların, o örgütün amaçlarını ve değer

yargılarını benimsemesi, örgütün normlarına uygun davranışlar sergilemesi örgüt iklimi kapsamında değerlendirilebilir (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Sweetland ve Hoy (2000), örgütsel yaşamın nitelikli ve sürdürülebilir olması açısından örgüt ikliminin önemli bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Örgüt iklimi bir örgüte kimliğini kazandırarak, örgüt bünyesindeki bütün paydaşların tutum ve davranışlarını etkiler (Ertekin, 1978).

Örgüt iklimi iş görenlerin etkileşimleri sonucu oluşur, onların nasıl davranacaklarını büyük ölçüde etkileyerek örgütün niteliğini belirler ve örgütteki bireylerin motivasyon ve örgüte bağlılıklarını belirlemede başat rol üstlenir (Moran ve Volkwein, 1992). Örgütteki bireylerin; birbirlerine duydukları güvene, içtenliklerine, yardımlaşmalarına, etkinliklere katılımlarına ve çalışma ortamlarından aldıkları doyuma bakarak o örgütün ikliminin niteliği ile ilgili bilgi sahibi olunabilir (Varol, 1993).

Örgüt iklimi kavramının her geçen gün öneminin artmasıyla birlikte yapılan çalışmaların da sayısı artmış; araştırmacılar örgüt iklimi kavramını farklı boyutlarıyla ele almışlardır.

2.1.1. Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt iklimi konusunda çalışan bilim insanlarının çabaları sonucu alan yazında farklı boyutlarda ele alınmış çalışmalara rastlanmaktadır. Taymaz (2003) örgüt iklimini bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler olmak üzere üç boyutta değerlendirmiştir. Bireysel özellikler kişilerin iş doyumları, özlük hakları, görevde yükselebilecek olanaklarını; örgütsel özellikler örgütün çalışma olanakları ve koşulları, hedefleri, çalışanlarına sağladığı imkanlar, hedefleri ve politikalarını; çevresel özellikler örgütün yer aldığı çevrenin yapısını kapsamaktadır.

Bucak (2002)'ın aktarımına göre Litwin ve Stringer yaptıkları araştırmalarda örgüt iklimini;

- Örgütün yapısı
- Örgütü benimseme
- Örgüt içi çatışmalar
- Örgütte arkadaşlık ilişkileri ve dayanışma
- Sorumluluk alma konusunda istekli olma

- İş görme standartları
- Ödül ve cezalar
- Tehlikeyi göze alma

boyutları ile toplam sekiz boyutta ele almışlardır.

Schneider, Brief ve Guzzo (1996) örgüt ikliminin; bireylerarası ilişkilerin doğası, işin doğası, hiyerarşinin doğası ve destek-ödül odağı olmak üzere dört temel boyuttan müteşekkil olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerarası ilişkilerin doğası boyutunda karşılıklı güven, ilişkilerin niteliği, rekabet, çatışma, paylaşımın olup olmadığı; işin doğası boyutunda iş tanımlarının yapılma durumları, örgütün çalışanlara gerekli araçları sağlayıp sağlamadığı, verilen işlerin çalışanların özelliklerine uygun olup olmadığı; hiyerarşinin doğası boyutunda kararların nasıl alındığı, karara katılımın olup olmadığı, takım çalışmasının varlığı, hiyerarşik bir yapılanmanın olup olmadığı; destek-ödül odağı boyutunda örgütten hizmet alanlarla kurulan ilişkilerin niteliği, yapılan işin niteliğinin önemsenip önemsenmediği, çalışanlara hizmet içi eğitim olanağı sağlanıp sağlanmadığı, takdir niteliğinde çalışanların ödüllendirilip ödüllendirilmediği durumlarına göre değerlendirmeler yapılmaktadır.

Anderson (1982)'nin aktardığına göre Taguiri (1968) araştırmaları ve çalışmaları sonucunda örgüt iklimini;

- Çevre: grupların ve bireylerin bulunduğu ortam
- Ekoloji: örgüte ait fiziksel ortam ve özellikler
- Kültür: örgütün değerleri, kültürü
- Sosyal sistem: kişiler ve gruplar arası ilişkiler

olmak üzere toplam dört boyutta ele almıştır.

Hoy ve arkadaşları (1991) örgüt iklimi konusunu eğitim örgütleri kapsamında ele almış; yönetici ve öğretmen davranışlarını kapsayan toplam altı boyutta incelemiştir. Yönetici davranışlarının üç boyutu destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık; öğretmen davranışlarının üç boyutu ise samimiyet, ilgisizlik ve profesyonellik olarak belirlenmiştir.

Destekleyicilik: Yöneticilerin öğretmenlerle nitelikli ilişkiler kurarak, onlara ilgi göstermesi, onların sorunlarını dinlemesi ve sorunların çözümüne katkıda bulunması, öğretmenlere saygılı davranması gibi davranışları içerir.

Yönlendiricilik: Yöneticilerin öğretmenleri kontrol altına almak için yoğun, detaycı ve denetleyici mahiyetli davranışlarını içerir.

Sınırlayıcılık: Yöneticilerin öğretmenlerin esas görevlerini yerine getirmesini engelleyebilecek görevler vererek, onları engelleyecek ve işlerini zora sokacak nitelikteki davranışları içerir.

Samimiyet: Öğretmenlerin sosyal olarak yakın ilişkiler kurmaları, arkadaşlık boyutunda samimi davranışlar sergilemelerini içerir.

İlgisizlik: Öğretmenlerin hem sosyal hem de mesleki olarak uyum göstermemeleri, üretken ve yakın olmamaları, tükenmişlik duygularıyla özdeşleşmiş davranışlar sergilemelerini içerir.

Profesyonellik: Öğretmenlerin, mesleki ve kişisel anlamda gelişimlerini karşılıklı olarak destekleyecek davranışlarını, birbirlerine saygı duymaları ve birbirlerini benimsemelerini içerir.

Boyutları çeşitlilik gösteren örgüt iklimi kavramının, bütün dinamikleriyle örgütteki bireyleri bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak etkileme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan insanlar arası ilişkilerin yoğun olduğu örgütlerde örgüt iklimi unsuru daha da önemli hale gelmektedir. Günümüzde toplumsal ve sosyolojik kurumların başında gelen okulların etki alanında bulunan insan unsurundan dolayı da okullar özelinde örgüt iklimi ayrıca ele alınmış; okul iklimi kavramı farklı bilim insanları tarafından araştırılan bir konu haline gelmiştir.

2.2. Okul İklimi

Okullar önemli birer eğitim örgütü olma niteliği taşımaktadır. Eğitim örgütü olarak öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler gibi beşerî unsurlardan etkilenme ve onları etkileme durumları söz konusudur. İnsan unsuru bu sistemlerin hem girdisi hem çıktısı olduğu için örgütler bağlamında okullar özel bir konuma sahiptir. Örgüt iklimi konusunda araştırmalar yapılırken eğitim örgütü olma özelliği ve arz ettiği önemden dolayı okullar özelinde “okul iklimi” kavramı ayrı olarak ele alınmıştır.

Okullar yapıları ve işlevleri itibari ile birbirlerine benzeseler de iç dinamikleri bakımından farklılıklar göstermektedirler. İç dinamiklerin yarattığı atmosfer de okul

iklimi olarak tanımlanabilir. Her okul sahip olduğu iklimi vasıtasıyla etki alanındaki bireyler üzerinde farklı etkiler bırakırlar (Thomas, 1976).

Hoy ve Miskel (2010) bir okulu diğerlerinden ayırma işlevi gören ve bünyesindeki bireylerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olan iç özellikler bütünü okul iklimi olarak tanımlamaktadır. Şişman (2012) ise okul iklimini bir okulun mevcut çalışma koşulları ve bu koşulların öğretmen ve yöneticileri üzerindeki etkileri olarak değerlendirmektedir. Shaw (2009) okul iklimini okulun karakteristiği bakımından diğer okullardan ayrılması olarak görmektedir. Tirella (2003)'e göre okullar çevreleri ve çalışmaları bağlamında biriciktir ve bundan dolayı iklimleri farklılaşmaktadır. ABD'de bulunan Ulusal Okul İklimi Konseyi, okul iklimini insanların okul yaşamı deneyimlerinin kalıpları olarak tanımlamıştır ve kuralları, amaçları, değerleri, ilişkileri, öğretme ve öğrenme pratiklerini ve örgütsel yapıları aksettirmektedir (Cohen ve Geier, 2010).

Öğretmenler, iklimi genellikle öğretmenlerin moral miktarı veya kampüsteki yetkilendirmeleri olarak değerlendirmektedirler (Johnson ve Stevens, 2006). Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler işbirlikçi ve öğrencilerin refahı için faydalı bir şekilde faaliyet gösterdiğinde ise iyi ve olumlu bir iklim oluşur. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları olumlu olduğunda devamlılık artar ve ev-okul ilişkileri daha iyi olur (Monrad vd., 2008). Olumlu okul iklimi oluşturmak yöneticilerin, öğretmenlerin ve toplulukların ortak çabalarının ürünüdür. Kraft ve Falken (2020)'e göre olumlu okul ikliminde çalışan öğretmenler daha hızlı gelişerek, çalıştıkları okulda daha uzun süre kalır ve öğrencilerini daha yüksek seviyelere taşırlar. Olumlu bir okul iklimi, üretken örgütsel davranışları güçlendirir ve daha yüksek düzeyde öğrenci performansını teşvik eder (Lynch, Lerner ve Leventhal, 2013).

Hoy ve arkadaşlarına (1991) göre okullarda öğretmen ve yöneticilerin yaklaşımlarına bağlı olarak oluşan açık bir iklim okulda güven duygusunu sağlayıp; öğretmenlerin işlerinden duydukları memnuniyeti artırmaktadır. Böylece okulun gelişimi okulun iklimine paralel olarak artmaktadır. Balay (2014)'a göre örgütsel bağlılık okul ikliminden yüksek derecede etkilenmekte; Di Paola ve Tschannen-Moran (2001)'a göre ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları algıladıkları okul iklimine bağlı olarak artmakta ya da azalmaktadır. Okul iklimi sadece öğretmen ve yönetici davranışlarını değil, öğrencileri de etkileme kabiliyetine sahip bir kavramdır.

Öğrenciler için etkili eğitim ortamının oluşturulduğu, ulaşılabilir hedefler konduğu, öğretmenlerin öğrencilerine güvendiği, iş birlikli öğrenme ortamının olduğu açık bir okul iklimi öğrencilerin gelişimi ve başarısı adına önemli bir rol üstlenmektedir (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998).

Alanda yapılan araştırmalar, kapalı ve sağlıksız örgütsel iklimin, düşük iş performansına ve düşük etkililiğe yol açarak, öğretmenlerin adanmışlık düzeyini azaltmaya sebep olduğunu göstermektedir. Kapalı bir iklim, yönlendirici, kısıtlayıcı ve destekleyici olmayan temel davranışlarla karakterize edilir; bu durum, öğretmen ilişkilerinin kopuk, mesafeli, etkisiz ve profesyonel olmayan ilişkileriyle sonuçlanır (Hoy ve Miskel, 1987). Buna karşılık, olumlu, açık ve sağlıklı okul iklimi öğretmenlerin adanmışlık düzeyini artırır, bu da öğretmen etkililiği ve performansının artmasıyla sonuçlanır (Khan, 2019). Örgütsel iklim konusunda yapılan çalışmalara göre, okul ikliminin örgütsel bağlılığı etkileme gücüne sahip olduğu görülmektedir (Altunkese, 2002; Hoy ve Hannum, 1997). Örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin de iş performansı olumlu anlamda etkilenmektedir (Wang ve Berger, 2010). Çalık ve Kurt (2010) okul ikliminin okul paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, veli) tutumlarını ve eylemlerini etkileme gücüne sahip olduğunu belirtmektedir.

Okul iklimi öğretmen, yönetici ve öğrenci davranışlarını etkilemekle birlikte okula ait çeşitli unsurlardan da etkilenmektedir. Cohen ve diğerleri (2009) okulun fiziki yapısının, demografik yapısının, kültürel yapısının okul iklimini etkilediğini; Tableman (2004) okulun fiziksel ortamının, sosyal ortamının, akademik ortamının ve duygusal ortamının okulun iklimini belirlediğini belirtmektedirler. Tableman (2004) okul iklimini belirleyen bu dört unsuru şu şekilde açıklamaktadır;

Fiziksel ortam: Öğrenci mevcudu, güvenlik durumu, eğitim materyallerinin yeterliliği, gürültü olup olmadığı ve okulun temizlik durumunu ifade etmektedir.

Sosyal ortam: Okul paydaşlarının aralarında kurdukları iletişimin niteliği, çalışanların eğitim düzeyleri, herkesi etkileyen kararların nasıl alındığı konularını ifade etmektedir.

Akademik ortam: Öğrenci ve öğretmenlere verilen destek, öğretmenlere duyulan akademik güven, farklı yetenek alanlarına verilen önem, öğrencilerin akademik başarı durumları gibi konuları ifade etmektedir.

Duygusal ortam: Okuldaki etkileşim düzeyi, kişilerin birbirlerine duyduğu güven düzeyi, farklılıkları kabul, karşılıklı saygı, tüm paydaşların saygınlığı gibi konuları ifade etmektedir.

Yukarıda açıklanan görüşler ışığında okul ikliminin bir okul için oldukça önemli bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalardan da anlaşılabileceği üzere okul iklimi yaklaşımları çeşitlilik göstermektedir.

2.2.1. Okul İklimi Türleri

Okul iklimi önemi dolayısıyla farklı araştırmacılar tarafından çalışılan bir konu olmuş; çalışmaların içeriğine göre de farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Üç farklı sınıflandırmanın yaygın olarak alan yazında kullanıldığı görülmektedir (Kasırğa ve Özbek, 2008).

Halpin ve Croft (1963) okul iklimini açık, özerk, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı olarak sınıflandırmış ve şu şekilde açıklamıştır:

Açık iklim: Amaçlarına ulaşmaya çalışan ve gruptakilerin sosyal ihtiyaçlarını tatmin eden aktif ve canlı bir organizasyonu tanımlar. Liderlik eylemleri hem gruptan hem de liderden kolay biçimde ortaya çıkar. Üyeler ne görev başarısı ne de sosyal ihtiyaçların tatminiyle meşgullerdir; her iki konuda da memnuniyet kolayca elde edilir.

Özerk iklim: Özerk (Otonom) iklim, liderlik eylemlerinin öncelikle gruptan ortaya çıktığı bir iklim olarak tanımlanır. Lider çok az kontrol uygular. Grup üyeleri sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasından dolayı motivasyonla çalışırlar. İş doyumu az da olsa mevcuttur.

Kontrollü iklim: Bireysel ihtiyaçları göz ardı eden ve son derece görev odaklıdır. Grubun davranışı esas olarak görevin başarılmaya yöneliktir, sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yönelik davranışa görece az ilgi gösterilmektedir. Bu ortam, içtenlikten veya davranışın özgünlüğünden yoksundur, çünkü grup orantısız bir şekilde görevin başarılmaya meşguldür.

Samimi iklim: Oldukça kişisel ve kontrolsüz bir iklimdir. Örgüt üyeleri sosyal ihtiyaçlarını karşılarlar, ancak görevin yerine getirilmesine nispeten az önem verirler. Bundan dolayı grup üyeleri görevin başarısından çok az tatmin sağlarlar. Bu iklimdeki davranışların çoğu "gerçek dışı" olarak yorumlanabilir.

Babacan iklim: Müdürün gruptan liderlik eylemlerinin ortaya çıkmasını kısıtladığı ve bu eylemlerin çoğunu kendi başına başlatmaya çalıştığı bir iklim olarak tanımlanır. Grup içindeki liderlik becerileri, müdürün kendi liderlik eylemlerinden dolayı kullanılamaz; buna teşebbüs bile edilmez. Kısacası, başarı ya da sosyal ihtiyaçlar açısından tatmin oldukça azdır.

Kapalı iklim: Kapalı İklim, örgütün tüm üyelerinin yüksek derecede ilgisizliği ile karakterizedir. Örgüt amaçlarına ulaşamaz durumdadır. Grup üyelerinin sosyal ihtiyaçları karşılanmaz ve iş doyumu yok denecek kadar azdır. Örgütte canlılık yoktur ve grup üyeleri içten davranmazlar.

Hoy ve arkadaşları (1991) okul iklimini açık (open), bağlı (engaged), serbest (disengaged) ve kapalı (closed) iklim olmak üzere dört başlık altında sınıflandırmış ve şu şekilde açıklamıştır:

Açık iklim: Öğretmen, öğrenci ve müdür arasında iş birliği, saygı ve açıklık vardır. Müdür, öğretmenlerin fikirlerini dinler ve kabul eder, gerçek ve sık sık övgüde bulunur ve öğretmenlerin yeterliliğine saygı duyar (yüksek destekleyici). Müdürler öğretmenlerine yakından denetimde bulunmadan çalışma özgürlüğü sağlar (düşük yönlendirme) ve bürokratik önemsiz işlere (düşük kısıtlama) boğmadan işlerini kolaylaştırır. Aynı zamanda öğretmenler arasında açık ve profesyonel davranışlar (yüksek meslektaş ilişkileri) mevcuttur. Birbirlerini iyi tanıyan öğretmenler genellikle yakın arkadaşlardır. İş birliği yaparlar, öğretmeye ve işlerine adanmışlardır (düşük bağlantısızlık). Kısacası hem müdürün hem de öğretmenlerin davranışları samimi ve açıktır.

Bağlı iklim: Bağlı iklim, bir yandan müdürün liderlik etme konusundaki etkisiz girişimleriyle, diğer yandan öğretmenlerin yüksek profesyonel performansı ile karakterizedir. Müdür katı ve otoriterdir (yüksek yönlendirme) ve ne uzmanlığa ne de öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına saygı duyar (düşük destek). Buna ek olarak, okul müdürü, öğretmenlerden yoğun çalışma (yüksek kısıtlama) beklentisi içerisinde. Bununla birlikte öğretmenler, müdürün verimli uzmanlar olarak kendilerini kontrol altında tutma ve yönetme hususlarında etkisiz girişimlerini umursamazlar. Karşılıklı olarak saygı gösterir ve destek olurlar, kurumlarıyla övünç duyarlar ve işlerinden zevk alırlar (yüksek meslektaşlık). Birbirlerine uzmanlıklarına saygı duymakla yetinmez, aynı zamanda yüksek arkadaşlık ilişkisi kurarlar (yüksek yakınlık). Öğretmenler,

öğretme-öğrenme görevine (yüksek katılım) kendilerini adayarak iş birliği içerisinde hareket ederler. Yani, öğretmenler zayıf yönetici liderliğine karşın yaratıcı ve üretkenlerdir.

Serbest iklim: Müdürün güçlü ve destekleyici bir liderlik davranışı sergiler. Müdür öğretmenlere karşı açık davranır ve dinler (yüksek destekleyici), öğretmenlerin bilgileri temelinde bağımsız davranmalarına olanak sunar (düşük yönlülük) ve öğretmenleri evrak işlerine boğmaz ve bürokratik önemsiz şeylerle meşgul etmez (düşük kısıtlayıcılık). Buna karşın öğretmenler aynı yaklaşımı göstermezler. Öğretmenler sorumluluk almaya isteksizdir. Öğretmenler müdürün girişimlerini görmezden gelirler; öğretmenler müdürün liderlik girişimlerini etkisiz hale getirmeye ve sabote etmeye çalışırlar. Öğretmenler sadece müdürü değil, özellikle birbirlerini de arkadaş olarak sevmezler (düşük yakınlık) veya meslektaş olarak birbirlerine saygı duymazlar (düşük meslektaşlık). Öğretmenler görevlerini yerini getirmeye ilgisizdir. Müdürün destekleyici ve esnek olmasına karşın öğretmenler hoşgörüsüz ve ilgisizdir.

Kapalı iklim: Kapalı iklim, açıklığın tam zıttıdır. Okul müdürü rutin önemsiz işleri öğretmenlere dayatır (yüksek kısıtlayıcılık), öğretmenler de asgari düzeyde tepki vererek ve görevlerini yüzeysel yerine getirirler. Müdürün liderliği, kontrolcü ve katı (yüksek yönlendirme) ve aynı zamanda anlayışsız (düşük destekleyici) olarak tanımlanabilir. Bu davranışlar öğretmenlerde hayal kırıklığı yaratmakla kalmaz, aynı zamanda meslektaşlarına ve yönetime karşı saygılarını kaybetmelerine neden olur (düşük yakınlık ve okul dışı olma). Özetle kapalı iklimlerde destekleyici olmayan, engelleyici ve kontrol edici bir ortam vardır. İlişkilerde ilgisizlik, hoşgörüsüzlük ve samimiyetsizlik mevcuttur.

2.2.2. Okul İkliminin Boyutları

Hoy ve arkadaşları (1991) örgüt iklimi ile ilgili çalışmalar yaparken, okulların insan dinamikleri bakımından farklılık arz ettiğini düşünerek; okul iklimini başlı başına araştırmışlardır. Daha önce örgüt ikliminin boyutları başlığı altında sunulan bu boyutlar, okulları ayrı olarak ele alması bakımından önemli görülmektedir. Bu nedenle aynı boyutlar okul ikliminin boyutları başlığı altında da ele alınmıştır.

Hoy ve arkadaşları (1991) okul iklimini yönetici ve öğretmen davranışlarını kapsayan toplam altı boyutta incelemiştir. Yönetici davranışlarının üç boyutu destekleyicilik,

yönlendiricilik ve sınırlayıcılık; öğretmen davranışlarının üç boyutu ise samimiyet, ilgisizlik ve profesyonellik olarak belirlenmiştir.

Destekleyicilik: Yöneticilerin öğretmenlerle nitelikli ilişkiler kurarak, onlara ilgi göstermesi, onların sorunlarını dinlemesi ve sorunların çözümüne katkıda bulunması, öğretmenlere saygılı davranması gibi davranışları içerir.

Yönlendiricilik: Yöneticilerin öğretmenleri kontrol altına almak için yoğun, detaycı ve denetleyici mahiyetli davranışlarını içerir.

Sınırlayıcılık: Yöneticilerin öğretmenlerin esas görevlerini yerine getirmesini engelleyebilecek görevler vererek, onları engelleyecek ve işlerini zora sokacak nitelikteki davranışları içerir.

Samimiyet: Öğretmenlerin sosyal olarak yakın ilişkiler kurmaları, arkadaşlık boyutunda samimi davranışlar sergilemelerini içerir.

İlgisizlik: Öğretmenlerin hem sosyal hem de mesleki olarak uyum göstermemeleri, üretken ve yakın olmamaları, tükenmişlik duygularıyla özdeşleşmiş davranışlar sergilemelerini içerir.

Profesyonellik: Öğretmenlerin, mesleki ve kişisel anlamda gelişimlerini karşılıklı olarak destekleyecek davranışlarını, birbirlerine saygı duymaları ve birbirlerini benimsemelerini içerir.

Canlı (2016) ve Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmek amacıyla Okul İklimi Ölçeğini geliştirmişlerdir. Önceki okul iklimi araştırmalarını referans alarak ölçeklerinde beş alt boyutu ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu beş boyutu aşağıdaki biçimde açıklamışlardır.

Demokratiklik ve okula adanma: Okulda öğretmen ve öğrenciler arasında demokratik bir ilişki vardır. Öğretmenler ve öğrenciler karşılıklı olarak bireysel farklılıklarına saygı gösterirler. Öğretmenler birbirlerine karşı anlayışlıdır. Öğretmenler okulu sahiplenerek okul ile ilgili konularda sorumluluk üstlenirler.

Liderlik ve etkileşim: Öğretmenler istek ve şikâyetlerini müdüre kolayca iletebilirler. Okul müdürü okula ilişkin alınacak kararlarda öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır. Müdür öğretmenlerden beklentilerini açıkça ifade eder, öğretmenlere ihtiyaç

duydukları kaynakları sağlar. Müdür öğretmenlere adil davranır ve okuldaki problemler açıkça tartışılabilir.

Başarı etkenleri: Öğrenciler başarılı olmak için çaba gösterirler. Öğretmenlerin yüksek performansının gösterme gayretiyle çalışırlar. Tüm bireyler sorumluluklarını yerine getirirler ve öğretmenler öğrencileri desteklerler.

Samimiyet: Okulda görev yapan kişiler birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar. Mesai dışında da görüşmek için heveslidirler, bireyler arasında uyumlu ve samimi bir sosyal ortam vardır.

Çatışma: Okuldaki ortam gergin değildir. Yaygın disiplin problemleri yoktur. Okulda “klik” olarak nitelendirilebilecek sosyal gruplaşmalar yoktur ve kişiler iletişim kurmada sorun yaşamazlar.

2.3. Proaktivite

Hızlı değişen iş ortamlarının yarattığı belirsizlikten kaynaklı karmaşık işler nedeniyle örgütlerin “yeni bir” çalışan profiline ihtiyacı vardır. “Yeni çalışan”, dar görev tanımlarının ötesine geçen ve denetime ihtiyaç duymadan kendiliğinden harekete geçen, proaktif davranışları kapsayan dönüştürülmüş bir iş rolü ile karakterizedir (Belschak, Den Hartog ve Fay, 2010). Proaktif terimini köken bilimsel olarak incelediğimizde “önce” sözcüğü ve “aktif” sözcüğünün birleşiminden oluştuğu görülmektedir. Cambridge (2020)’deki tanımda ise “zamanından önce değişiklik yapılarak önlem alınan; önceden davranılan” anlamında tanımlanmaktadır. Crant (2000) ise proaktivite kavramını “bireylerin farklı ruhsal yapılaraya sahip olmalarından dolayı içinde bulundukları ortamı etkilemek maksadıyla bir girişimin ve hareketin başlatılması” biçiminde tanımlamaktadır. Proaktivite, olaylarla karşılaşıldığında, olaya hemen tepki vermektense, olası durumlarla henüz karşılaşmadan önce hazırlıklı olmak, durumlara yönelik tedbir almak ve bu biçimde karşılaşılabilecek durum için ortaya konacak değişimi başlatmayı ve olayların sonrasını yönetmeyi öngören eylemleri içeren bir davranış şekli olarak tanımlanabilir. Sorumluluk alma, sorunlar kendini göstermeden önce tedbir alarak aksiyon alma, belirlenen hedefe doğru hareket ederken zorlukları aşarak sonuç alma gibi edimleri içermektedir. Yönetim bilimi alan yazınında her gün biraz daha fazla kullanılan proaktivite kavramı, “proaktif davranış” kavramının yerine de kullanılabilmektedir (akt. Aybatan, 2018).

Proaktif davranış, kendi kendine başlayan, geleceğe yönelik ve değişime yönelik davranış olarak tanımlanır ve (Bindl ve Parker, 2011; Grant ve Ashford, 2008) pasif davranışın tam tersi bir anlam taşır. Proaktif davranışın kaynağı proaktif kişiliktir ve halihazırdaki durumu değiştirme amacıyla başlatılmış eylemlerdir. Bir başka ifadeyle, kişilerin kendileri ve çevrelerinde bulunan unsurları etkilemek amacıyla yaptıkları davranışlardır (Bindl ve Parker, 2011). Proaktif davranış değişim odaklıdır (Bateman ve Crant, 1993; Crant, 2000); proaktif davranan çalışanlar açık bir biçimde kendisi ya da çevre üzerinde fark edilebilir bir etkiye sahip olmayı, tam anlamıyla bir fark yaratmayı amaçlamaktadır (Grant, 2007). Proaktif davranış, yönetim hevesinden ziyade geliştirici bir kavramdır ve örgütsel etkililiğin artmasını sağlamaktadır (Bateman ve Crant, 1999). Özetle, kişiler proaktif davranmayı seçtiklerinde, kendilerini, başkalarını, içinde bulundukları durumları ve parçası oldukları örgütleri anlamlı bir biçimde değiştirme hedefine odaklanmış olurlar.

Proaktif kişiler, olaylar gerçekleşmeden önce gelecekteki olaylar hakkında öngörü ile düşünür, müzakere eder, planlama yapar ve hesaplayarak hareket ederler (Gollwitzer, 1999; Bandura, 2006; Little, Salmela-Aro ve Phillips, 2006). Crant (2000)'e göre proaktif kişiler, işleri iyileştirmek için aktif olarak fırsatlar ararlar; pasif bir şekilde fırsatların kendilerine gelmesini beklemezler. Diğer yandan Aspinwall ve Taylor (1997)'a göre ise proaktif kişiler gelecekteki bir sonucu öngörürler ve bu sonuca ulaşmak için durumları seçerek değiştirirler. Ashford ve arkadaşlarının proaktif geri bildirim alma konusundaki araştırmaları, proaktif kişilerin birçoğunun işyerinde pasif bilgi alıcıları değil; daha ziyade aktif olarak bilgiyi arayan kimseler olduğunu sonucunu ortaya koymuştur (Ashford ve Cummings, 1983; 1985). Proaktif kişiler, sorunun nedeni, kim ya da ne olursa olsun, o sorunun çözümü için çaba sarf ederler. Negatif sonuçlarla karşılaşmaları durumunda geçmişe odaklanmazlar; bu durumundan ötürü kendilerini suçlayarak hareket etmezler. Öte yandan pozitif ya da istendik sonuçlarla karşılaşmaları halinde de başarının müsebbibinin tamamen kendileri oldukları düşüncesiyle hareket etmezler. Çünkü bu gibi durumlar, proaktif davranış sergileyen kişilerin sorumluluk duygularına ters düşmektedir. Bateman ve Crant (1993)'e göre proaktif bireyler aktif olarak çevresel değişim yaratırlar ancak daha az proaktif insanlar işlerine karşı daha reaktif bir yaklaşım benimserler. Bu bağlamda reaktif davranarak hareket eden bireyler çevresel değişime direnç gösteren bir yapıyı temsil ederler.

Özellikleri bakımından proaktif kişilik ve kişisel inisiyatif kavramlarıyla benzer iki kavram olarak alan yazında karşılaşılmaktadır. Grant ve Ashford'un (2008) aktarımına göre Bateman, Crant ve meslektaşları Amerika Birleşik Devletleri'ndeki proaktif kişiliği incelerken, Frese ve Fay Avrupa'da kişisel inisiyatif kavramını geliştirmiştir. Frese ve Fay (2001) kişisel inisiyatif kavramını "Kendi kendine başlayan doğası, proaktif yaklaşımı ve bir hedef arayışındaki zorlukların üstesinden gelmede ısrarcı olmak" olarak tanımlamıştır. Bu tanımla birlikte kişisel inisiyatif kavramı, iş performansının geleneksel pasif, tepkisel kavramsallaştırmalarından ayrılmıştır. Eylemin yokluğu hareketsizlik anlamına gelirken ve olaylara doğrudan yanıt vermek tepkiselliğe neden olurken; kişisel inisiyatif önceden harekete geçmeyi içerdiği için proaktif bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Frese, 2006; Frese ve Fay, 2001; Rank vd., 2004). Ancak kişisel inisiyatif kavramı proaktif davranışlar kümesinin sadece bir parçası olduğu için proaktiviteyi tanımlamak adına sınırlı kalmaktadır (Grant ve Ashford, 2008). Öyle ki, proaktif kişilik ve proaktif davranışlar; öğrenme güdülenmesi, iş performansı, ekip performansı, iş memnuniyeti, başarı, stresle başa çıkabilme, patetik liderlik, kurumsal önceliklere katılma, yenilikçilik ve girişimcilik gibi sınırları oldukça açık, önemli sonuçlarla olumlu ilişkilidir (Pitt, Ewing ve Berthon, 2002; Bakker, Tims ve Derks, 2012; Crant, 1995; 2000; Kim, Hon ve Crant, 2009). Bu ilişkilerin yanı sıra proaktif çalışma davranışlarının bireysel (Seibert, Crant ve Kraimer, 1999) ve örgütsel düzeyde (Baer ve Frese, 2003) olumlu etkileri bulunmaktadır. Örneğin, Belschak ve arkadaşlarına (2010) göre proaktif davranışların, örgütün stratejisinin gelişimi, örgütün hedeflerine doğru ilerlemesi ve kişilerin kariyerlerinin gelişimi açısından olumlu etkileri vardır. Seibert ve arkadaşlarına (1999) göre ise proaktif davranışların kişinin iş bulabilmesi, kişinin kariyer başarısı, maddi kazancı gibi hususlarda büyük bir etkisi bulunmaktadır. Bireysel ve örgütsel düzeyde önemli etkileri bulunan proaktif davranışlar, proaktif kişiler tarafından sergilenirler.

Proaktif kişiler görev yaptıkları örgütlerde bir takım temel davranışlar sergilemektedirler. Proaktif kişilerin yaptıkları davranışlar da proaktif davranışlar olarak nitelendirilir. Proaktif kişiler çalıştıkları örgütlerde;

- Geri dönüt alma
- İş tanımlarının ötesine geçme
- Kendilerini geliştirme
- İnisiyatif alma ya da kullanma

- Hizmet verdikleri kişilerle yakın ilişki kurma

gibi proaktif davranışlar sergilemektedirler (Uncuoğlu Yolcu ve Çakmak, 2017).

Bireylerin örgütlerde gerçekleştirdikleri davranışlar çeşitlilik göstermekle birlikte bütün bu davranışları proaktif davranış olarak nitelendirmek doğru olmayabilir çünkü; bir davranışın proaktif davranış olarak değerlendirilebilmesi için bazı temel özelliklere sahip olması gerekmektedir.

2.3.1. Proaktif Davranışların Temel Özellikleri

Bu başlık altında proaktif davranışların temel özellikleri sunulur; davranışların proaktif olma niteliği taşıyabilmesi için hangi özelliklere gereksinim duyduğu açıklanacaktır.

Grant ve Ashford (2008) bir davranışın proaktif davranış olarak nitelendirilebilmesi için üç temel özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Davranışın, o davranışı gerçekleştiren kişi tarafından başlatılması, davranışı bir öngörü ile gerçekleştirmesi ve gerçekleştirilen davranışta bir değişim başlatmak amacı güdülmesi proaktif davranışların üç temel özelliği olarak değerlendirilmiştir.

- Davranışı Kişinin Kendisinin Başlatması:

Bireyin gerçekleştirilecek faaliyetin farkında olması ve başkasından herhangi bir talimat beklemeden davranışı gerçekleştirmesidir. Reaktif davranış özelliğine sahip bireyler gerçekleştirilecek faaliyetlerde kendilerine talimat verilmesi ihtiyacını hissederler. Faaliyet ortadadır ama onu gerçekleştirmesi kendisinden istenilmedikçe harekete geçmezler.

- Davranışı Sergileyen Kişinin Öngörü Sahibi Olması:

Gerçekleşecek olan faaliyetlerin olmasını bekleyip etkiye karşı tepki vermek yerine, o faaliyet gerçekleşmeden önce olabilecek işi ve işlemleri fark edip durumu kontrol altına almaktır.

- Davranışların Amacının Değişim Odaklı Olması:

Olayların etkisi altında kalmak ya da meydana çıkan duruma uyum sağlamak reaktif davranış özelliklerindendir. Proaktif davranış yapısına sahip bireyler davranışı kendileri başlatarak değişimin oluşmasına katkı sağlamaktadırlar.

Özellikleri belirtilen proaktif davranışları kapsayan proaktivitenin kavramsallaştırılması ve ölçülmesi konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar proaktiviteye yönelik kişisel eğilimleri vurgularken (Bateman ve Crant, 1993; Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996), bazıları proaktif davranışın daha çok durumsal (örgütle ilgili) olduğunu ifade etmektedirler (Morrison ve Phelps, 1999). Özetle, çalışanların örgütlerinde sergiledikleri proaktif özelliğe sahip davranışların oluşmasında davranışı sergileyen kişinin kişisel özellikleri önemli bir unsur olmakla birlikte, bu davranışların oluşumunda etkili olan bazı örgütsel faktörler de bulunmaktadır.

2.4. Proaktif Davranışların Oluşumunda Etkili Olan Faktörler

Bu başlık altında farklı araştırmacıların çalışmalarına göre proaktif davranışların oluşumunda etkili olan faktörler sunularak bir değerlendirme yapılacaktır.

Crant (2000) yaptığı araştırmada proaktif davranışın kavramsallaştırılmasına ve ölçülmesine yönelik dört yapı tespit etmiştir. Bu yapılar bir anlamda proaktif davranışların öncülleri niteliğini taşımaktadır ve aşağıdaki biçimde açıklanmaktadır.

2.4.1. Proaktif kişilik

Bateman ve Crant (1993) proaktif eğilimin, çevrelerini etkilemek için harekete geçme derecesine göre bireyler arasındaki farklılıkları tanımladığını belirtmiş; proaktif kişiliğin, durumsal güçler tarafından kısıtlanmadığını ve çevresel değişimi başlattığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Crant (2000)'e göre proaktif insanlar fırsatları belirler ve hareket ederler. İnisiyatif alır, harekete geçer ve manidar bir değişim görünceye kadar sebat ederler. Proaktif olmayan insanlar, bunun tam tersi davranışlar sergilerler. Proaktif davranmayan bireyler pasif ve tepkiseldir, koşulları değiştirmek yerine onlara uyum sağlamayı tercih ederler. Bir anlamda kişilik yapısının proaktif olup olmaması kişinin de proaktif davranışlarıyla doğrudan ilişkili olarak değerlendirilebilmektedir.

2.4.2. Kişisel inisiyatif

Kişisel inisiyatif, bireylerin bir işi başarmak için aktif, kendi kendine başlayan bir yaklaşımı benimsedikleri ve resmi iş tanımlarının ötesine geçtikleri davranışları ifade etmektedir. Bu davranışlar örgütün misyonuyla uyumludur, uzun vadeli bir odaklanma

gerektirir, hedefe ve eyleme yöneliktir, engeller karşısında dirençlidir ve kendiliğinden başlar (Crant, 2000). Proaktif davranışın temel özellikleriyle oldukça uyumlu bir kavram olan kişisel inisiyatif, daha önce de belirtildiği üzere proaktivite kavramıyla da oldukça yakın bir anlamı içermektedir. Ancak bu kavramların temeline inildiğinde kişisel inisiyatifin proaktif olarak nitelendirilebilecek davranışların oluşumunda önemli bir etken olduğu görülmektedir.

2.4.3. Rol genişliği öz yeterliliği

Parker (1998) çalışanların teknik gereksinimlerin ötesine geçen daha geniş ve daha proaktif görev tanımlarını gerçekleştirme kapasitelerini yakalayabilmek için rol genişliği öz yeterlik (RGÖY) kavramından bahsetmiştir. İstikrarlı bir kişisel eğilim olan proaktif kişiliğin aksine, RGÖY çevresel koşullar ve çalışanların örgütsel deneyimleriyle paralel değişiklik göstermektedir. Çevresel dinamiklerle baş edebilmek için örgütlerin daha geniş görev tanımlarına sahip bir rol üstlenebilecek ve buna istekli olan nitelikli çalışanlara ihtiyacı vardır. Çalışanların proaktif davranışlar sergilemeleri ve görevlerinde inisiyatif almaları temel bir gerekliliktir, ancak aynı zamanda kişilerarası ve bütünleştirici becerilere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan bütünleştirici becerileri de kapsayan, kişinin bir işin gerektirdiği role ya da rollere ilişkin sahip olduğu öz yeterlik, onun proaktif davranışlar sergilemesinde oldukça önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

2.4.4. Sorumluluk alma

Proaktif kişiler var olan durumu değiştirmek ve geliştirmek için kendiliğinden harekete geçen kimselerdir. Bu özellikleri itibarıyla bu kişiler statükoya meydan okuyan kişiler olarak nitelendirilebilirler. Örgütler de bir değişim yaratmak için statükoya meydan okumaya istekli çalışanlara ihtiyaç duyarlar. Bu önermeyi destekleyen “sorumluluk alma” kavramı Morrison ve Phelps (1999) tarafından ortaya atılmıştır. Sorumluluk alma, çalışanların, işin yürütülüşünü işlevsel biçimde etkilemeye yönelik yapıcı çabaları olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluk almak değişim odaklı ve gelişime yönelik bir davranıştır. Çalışanların sorumluluk duygusuna sahip oldukları, kendi performans kapasitelerine inandıkları ve üst yönetimi değişim çabalarını destekleyici olarak algıladıkları ölçüde de sorumluluk alma olasılıkları daha yüksektir (Crant, 2000).

Crant (2000)'in belirttiği faktörlerin yanı sıra Bindl ve Parker (2011) da yaptıkları çalışmada proaktif davranışların oluşumunda bireysel ve örgütsel faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaya göre proaktif davranışlar bireysel faktörler bağlamında demografi, bilgi – yetenek ve kişilik yapısından; örgütsel faktörler bağlamında ise işin özellikleri, liderlik ve örgüt ikliminden etkilenmektedir.

2.4.5. Demografi

Yapılan bazı araştırmalara göre (Kanfer vd., 2001; LePine ve Van Dyne, 1998) yaş ve cinsiyet gibi bazı demografik özellikler proaktif davranışların oluşumuyla ilişkili olarak değerlendirilmektedir.

Yaş, çeşitli proaktif kişi-çevre uyumu ve kariyer davranışları ile olumsuz bir şekilde ilişkilidir. Örneğin Kanfer ve arkadaşlarının (2001) çalışmasına göre yaş ve proaktif iş arama davranışları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre yaşlı bireyler tipik olarak daha düşük eğitim motivasyonuna sahiplerdir. Aynı zamanda bazı araştırmalarda da cinsiyetin proaktif davranışlar üzerindeki etkisine değinilmiştir. Yine Kanfer ve arkadaşlarının (2001) çalışmasına göre erkeklerin proaktif iş aramaya isteklilikleri açısından kadınlardan daha proaktif davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkekler iş yerlerindeki sorunları dile getirme noktasında kadınlara göre daha proaktif davranmaktadırlar (LePine ve Van Dyne, 1998).

Özetle, yapılan çalışmalar baz alınarak değerlendirildiğinde yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerin proaktif davranışlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2.4.6. Bilgi ve Yetenek

Bir işin nitelikli biçimde gerçekleştirilmesi için gerekli en önemli iki unsur o işin gerektirdiği bilgiye ve yeteneğe sahip olmaktır. Bir işi başarmanın yanı sıra o işle ilgili inisiyatif alabilmek de örgütlerin ihtiyaç duyduğu temel davranışlarından biri olarak değerlendirilebilir. Fay ve Frese (2001) inisiyatif alabilmek için, işin ne olduğu hakkında iyi ve tam bir anlayışa, yani işle ilgili bilgiye, becerilere ve bilişsel yeteneğe ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan LePine ve Van Dyne (1998) da, daha yüksek eğitim geçmişine sahip bireylerin iş ile ilgili iyileştirme önerileri getirdiklerini ve benzer şekilde, işe özgü uzmanlığın iş yerinde proaktivite için teşvik edici bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Bu bilgiler ışığında gerçekleştirilen mevcut çalışmaların

çoğu, bilişsel yetenek, işe özgü uzmanlık ile proaktif davranışlar arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bindl ve Parker, 2011).

2.4.7. Kişilik Yapısı

Kişilik, bütüncül olarak kişinin bilişsel, ruhsal ve davranışsal olarak ortaya koyduğu özellikleri olarak tanımlanabilir. Buradan hareketle sosyal bilimciler insan davranışlarının değerlendirilmesinde kişilik yapısını bir ölçüt olarak ele alan çeşitli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Bateman ve Crant (1993) geliştirdikleri Proaktif Kişilik Ölçeğinde proaktif davranışları ifade eden maddelerde kişilerin proaktif davranış gösterme düzeylerini ölçmüşlerdir. Bu ölçekteki değişim odaklılık ve davranışların kendiliğinden başlaması esasında kişilik yapısı ile proaktif davranışların birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Parker ve Collins (2010) de proaktif kişiliğin ilişki ağı kurma, örgütsel sosyalleşme, kariyer girişimi, problem önleme, sorumluluk üstlenme, kişisel gelişim ve problemleri dile getirme gibi proaktif davranışlarla yüksek ölçüde ilişkili olduğunu aktararak; Bateman ve Crant'ın bu önermesini onaylamaktadır. Kişiliğin yanı sıra çalışanların geleceğe odaklanma ve yeni şeyler öğrenme istekliliği ile bağlantılı olan birkaç karakter özelliği de proaktif davranışı etkiler. Ayrıca gelecekteki sonuçları dikkate alan çalışanların daha proaktif olduğu söylenebilir (Parker ve Collins, 2010).

Kişilik yapısı ya da özellikleri proaktif davranışları sadece olumlu yönde etkilemeyebilir. Değişimden hoşlanmayan, belli alışkanlıkların değişmesinden rahatsızlık duyan yapıdaki kişiler tüm bu söylenenlerin aksi davranışlar sergileyebilirler. Fay ve Frese (2000), psikolojik olarak muhafazakâr bireylerin kişisel inisiyatif alma noktasında muhtemelen değişim konusunda muhafazakâr olmalarından dolayı daha az proaktif davranışlar sergilediklerini belirtmektedir.

2.4.8. İşin Yapısı (İşin Özellikleri)

Proaktif davranışların oluşmasını etkileyen önemli faktörlerden biri de işin özellikleridir. Bindl ve Parker (2011)'in aktarımına göre yapılan iş tasarımı araştırmalarında iş yapılarının ve işin özelliklerinin çalışanların motivasyonunu, davranışını ve refahını etkilediği bulunmuştur. İş yerinde proaktif davranış, kontrol ve yetenek algılarıyla birlikte ele alınması gereken özel bir davranış türüdür. Bu algıları destekleyen bir kavram olan iş tasarımı, bu nedenle daha yüksek proaktivite seviyeleri

ile bağlantılıdır. Bu bağlamda, çalışanların işlerini nasıl devam edecekleriyle ilgili olan iş özerkliği, karmaşıklık ve kontrol kavramlarının proaktif davranışlarla olumlu bir şekilde ilişkili olduğu söylenebilir (Frese vd., 2007; Morrison, 2006). Aynı zamanda olumsuz çalışma özelliklerinin de proaktif davranışla anlamlı bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Çalışanları işte proaktif davranışlarda bulunmaya motive etmede zaman baskısı ve durumsal kısıtlamalar gibi iş stres faktörlerinin olumlu rolü bulunmaktadır (Bindl ve Parker, 2011). Ohly ve Fritz (2010)'e göre bir iş yerinde çalışanların zaman baskısını zorlayıcı olarak algılamaları bu zorluğun onların proaktif davranışlarını artırmaktadır. İşteki stresörler (stres unsurları) çalışanlar tarafından istenen durum ve gerçek durum arasında bir sapma olarak algılanabilir, böylece çalışanları istenen ve gerçek durumlar arasındaki farkı azaltmak için aktif bir yaklaşım benimsemeye motive edebilir (Carver ve Scheier, 1982).

2.4.9. Liderlik

Liderler, motivasyon ve çalışma ortamı üzerindeki doğrudan etkileri nedeniyle, proaktif davranışları şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Bir örgütte astların katkılarının yanı sıra karar verme sürecine katılımın değerini vurgulayan katılımcı liderliğin varlığı kişilerin proaktif hizmet performansı seviyelerini artırmakta (Rank vd., 2007); çalışanları beklentilerin ötesine geçmeye motive etmeye yol açan dönüşümsel liderlik ise proaktif bir davranış olan bireysel inovasyon davranışlarını etkilemektedir (Rank vd., 2009). Bunun yanı sıra Belschak ve Den Hartog (2010)'a göre dönüşümsel liderlik ile proaktif davranış arasında örgütsel odaklı ve kişilerarası odaklanma ile olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Lider ve çalışan arasında iletişim, çalışanların değişim odaklı, kendi kendine başlattığı davranışlarda bulunmaya cesaret ettiği bir güven ortamını teşvik etmelidir (Bindl ve Parker, 2011). Üst düzey yönetimlerin çalışanların proaktif davranışlarına karşı yaklaşımları oldukça önemli görünmektedir. Üst yönetimlerin değişime açık olması, proaktif bir davranış olan, çalışanların sorumluluk alma davranışlarındaki istekliliklerini artırmaktadır (Morrison ve Phelps, 1999).

Bazı durumlarda iş yerinde lider konumunda bulunan kişiler çalışanların proaktif davranışlarından olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Parker ve arkadaşları (2006), liderlerin, çalışanlarının proaktif davranışları tarafından tehdit edildiğini hissettikleri

bir "girişim paradoksu" yaşayabileceklerini öne sürerek bazı liderlerin bunun önüne geçmek için çalışanların proaktif davranmalarını desteklemediklerini belirtmişlerdir.

2.4.10. Örgüt İklimi

Proaktif davranış, değişim odaklı doğasıyla çalışma ortamındaki diğer bireylerin tepkilerini etkiler, bu etki nedeniyle proaktif davranış kişilerarası bir davranış olarak değerlendirilebilir. Çalışma ortamında, bireylerin birbirlerinin eylemlerini kabul etme yeteneği, onların çalışma ortamlarını algılama biçimleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu perspektifle değerlendirildiğinde; çalışma gruplarından memnun olan ve proaktif eylemlerinden etkilenecek kişilerle iyi ilişkileri geliştiren bireylerin proaktif davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksektir (Bindl ve Parker, 2011). Aynı şekilde iş arkadaşları ve örgütleri tarafından desteklenme algısı, kişilerin proaktif davranışlar sergilemeleri ile pozitif bir ilişki içerisinde olarak değerlendirilmektedir (Griffin vd., 2007; Ashford vd., 1998).

Örgütte kişilerin birbirlerine güven duymaları o örgütün ikliminin olumlu olduğunun göstergelerinden biridir. Bu bağlamda, Parker ve arkadaşlarının (2006) araştırma sonuçlarına göre iş arkadaşlarına duyulan güven, çalışanların rollerine ilişkin algılarını genişleterek; kişilerin proaktivite düzeylerini artırabilmektedir.

Kişiler arasındaki ilişkilerin iyi olduğu, birbirlerini ve örgütün tüm çalışanları desteklediği pozitif bir örgüt iklimi, örgütteki kişilerin proaktif davranmalarını pozitif olarak etkilemektedir. Bir örgüte hizmet veren çalışanların o örgütü yeniliklere açık, proaktif davranışları destekleyen bir iklime sahip olarak değerlendirdiklerinde, proaktif davranış düzeylerinin artması beklenmektedir (Bindl ve Parker, 2011).

2.4.11. Örgüt Yapısı

İş görenlerin davranışları üzerinde dikkate değer ölçüde etkiye sahip olan örgüt yapıları proaktivitenin ortaya çıkmasında etkili olabilir. İş yapısına ait niteliklerin, okul çalışanlarının tutumlarına ve davranışlarına etkisinin de oldukça dikkate değer olduğu söylenebilir. Bu özellikleri nedeniyle, örgüt yapısı çalışanların proaktif davranışlar sergileyip sergilememelerine yol açabilir (Cogliser ve Schriesheim, 2000; akt. Cerit ve Akgün, 2015). Yapılan bazı çalışmalarda kurumun bürokratikleşme düzeyi ile proaktif davranışların ters orantılı biçimde ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Stamper ve Van Dyne, 2001; akt. Cerit ve Akgün, 2015).

Belirsizlik durumlarında çalışanların nasıl hareket edeceği belirsizdir. Bu sebeple çalışanlar motive olarak belirsizliği azaltmak ve içinde bulundukları belirsizliğin anlam ve amacını açıklığa kavuşturmak adına proaktif davranış sergilerler. Griffin, Neal ve Parker (2007) yaptıkları bir çalışmada, çalışanların belirsizlik durumlarında proaktif davranış sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Organik okul yapılarında kuralların açık bir biçimde belirlenmemiş olması nedeniyle öğretmenlerin işlerini ne biçimde yapacakları konusunda belirsizlik yaşamaları olası bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu durum sebebiyle öğretmenler belirsizlik durumlarında, belirsizliği ortadan kaldırmak amacıyla proaktif davranış sergileyebilirler. Bu durumun tersine, mekanik okul yapılarında, öğretmenlerin etkinliklerini ne biçimde yapacakları konusunda standart kurallar vardır. Bu kurallara göre öğretmenler nasıl hareket etmeleri gerektiği hususunda belirsizlik yaşamayacaklardır. Bundan dolayı da mekanik okul yapısının bulunduğu bir okulda öğretmenler kurallara uygun davranarak; proaktif davranış gösterme gereksinimi duymayacaktır (Cerit ve Akgün, 2015).

Organik okul yapıları doğası gereği öğretim faaliyetlerini planlama ve düzenleme hususlarında öğretmenlere karar verme yetkisini sunmaktadır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin proaktif davranış sergileme ihtimalleri yüksek olacaktır. Mekanik okul yapısı da doğası gereği, öğretim etkinliklerinin önceden belirlenen kurallara göre yapılmasını temin etmektedir. Bu yapılarda da öğretmenlerin proaktif davranış sergileme ihtiyacını duymayacakları söylenebilir (Cerit ve Akgün, 2015).

Genel olarak bakıldığında proaktif davranışların oluşumunda etkili olan faktörler araştırmacıların yaptıkları çalışmaların içeriklerine göre çeşitlilik arz etmektedir. Proaktivite ile ilgili yapılmış bazı çalışmalarda kişilik özelliklerinin proaktif davranışın ortaya çıkmasında etkili olduğu bulunurken; bazı çalışmalarda da örgütsel özelliklerin ve koşulların etkili olduğu bulunmuştur. Özet olarak değerlendirildiğinde gerek örgütsel gerekse kişisel özelliklerin proaktif davranışların ortaya çıkması açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.5. Okul İklimi ve Proaktivite ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul iklimi ve proaktivite konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Okul iklimi ve proaktivite konuları ile ilgili alan yazın incelendiğinde her iki değişkenin birlikte çalışıldığı bir araştırmaya

rastlanılmamıştır. Bu nedenle her iki konuyla ilgili araştırmalar ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

2.5.1. Okul İklimi ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucu yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilmiş birçok çalışmaya rastlanılmış, ancak bu bölümde mevcut araştırma ile ilgisi olduğu düşünülen toplam 19 araştırma sonucuna yer verilmiştir.

Özgenel (2020), okul ikliminin okul etkililiğini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. Araştırma verileri Örgütsel İklim Ölçeği kullanılarak toplanmış; verilerin analizi regresyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İstanbul'un Anadolu Yakası'ndaki okullarda görev yapan 341 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre okul etkililiği ile destekleyici ve yönlendirici müdür davranışları ile samimi ve meslektaş öğretmen davranışları arasında olumlu ve manidar bir ilişki bulunduğu; okul etkililiği ve kısıtlayıcı müdür davranışları ile ilgisiz öğretmen davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Ayrıca okul ikliminin bileşenleri olarak tanımlanan destekleyici ve yönlendirici müdür davranışları ile meslektaş öğretmen davranışlarının okul etkililiğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tepe ve Yılmaz (2020), Samsun ilinin Canik ilçesinde görev yapan 245 öğretmenin katılımlarıyla gerçekleştirdiği çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmışlardır. Veri toplama aracı olarak Okul İklimi Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi regresyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul iklimi ile toksik liderlik arasında negatif yönlü ve manidar ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca toksik liderliğin alt boyutlarının okul iklimini %44 düzeyinde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eskişehir'de bulunan anaokullarında gerçekleştirilen bir diğer çalışma Karademir ve Ören (2020) tarafından karma yöntemlerden kısmen karma ardışık baskın statülü modelden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Anaokullarındaki okul iklimlerini ve etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılan araştırmada verilerin toplanmasında Örgütsel İklim Ölçeği ve görüşme formları kullanılmış; verilerin analizi tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisi olmak üzere toplam 145 eğitimci ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, sağlıklı okul ikliminin oluşmasında yöneticinin kişilik özellikleri, iletişim kurma

biçimleri, sorun çözme becerileri, öğretmenlerin desteklenmesi, iltifat ve yüreklendirme, açık fikirlilik, öğretmenleri karara katma gibi davranışsal özelliklerin önemli olduğu bulunmuştur. Yanı sıra öğretmenlerin paylaşımcı, sorumluk sahibi ve işbirlikçi davranmalarının da sağlıklı iklimin oluşmasında oldukça etkili unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yönetişimi ve okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre araştırmak için yapılan bir diğer çalışmada Yüner ve Burgaz (2019) ilişkisel tarama modelinden faydalanmışlardır. Araştırma verilerinin toplanmasında Okul İklimi Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi Anova ve regresyon analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Kayseri merkez ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 375 öğretmenin katılımlarıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul iklimini yüksek düzeyde algıladıkları, okul yönetişimi ile okul iklimi alt boyutları arasında pozitif yönlü ve manidar ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Çakalcı (2019), Diyarbakır merkez ilçelerinde görev yapan 667 ilköğretim öğretmenin katılımlarıyla gerçekleştirdiği çalışmada okul iklimi ile bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkiyi öğretmen özerkliği aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada verilerin toplanmasında Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi korelasyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul iklimi ve bireysel yenilikçilik değişkenleri arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okul iklimini etkileyen unsurları incelemek amacıyla yapılan bir diğer çalışma Tofur ve Balıkcı (2018) tarafından, nitel yöntemlerden fenomenolojik desenden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler görüşme formu ile toplanmış; veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İstanbul'un çeşitli ilçelerinde görevli 3 öğretmen ve 3 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre astlara değer verilmesi, eğitime önem verilmesi, sağlıklı bir iletişim olması, kararlara herkesin katılım sağlaması, adaletli yönetici davranışının varlığı, okula ait vizyonun ve misyonunun olması, herkesin sorumluluk sahibi olması, okulda aile ortamı algısı gibi faktörlerin olumlu okul ikliminin oluşmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okulun sosyoekonomik çevresinin, bireyselliğin ön plana çıkması, zayıf iletişimin olması, kişilerin sorumluluktan kaçınmaları, mevzuatın

kısıtlayıcı özellikleri gibi faktörlerin de olumsuz okul ikliminin oluşmasına sebebiyet verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çolak ve Altinkurt (2017), tarama modelinden faydalanan öğretmenlerin özerklik davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma verilerinin toplanmasında Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi Anova ve çoklu regresyon yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Muğla il merkezi ve ilçelerindeki tüm kademeleri kapsayan okullarda görev yapan 434 öğretmenin katılımlarıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okul müdürlerinin en çok destekleyici davranışlar sergilediklerini, yanı sıra müdürlerin emredici ve kısıtlayıcı davranışlar sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin ise en çok işbirlikçi, en az umursamaz davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, okul iklimi boyutlarının özerklik davranışlarının %8'ini açıkladığı bulunmuştur.

Şenel ve Buluç (2016) ise ilkokulların iklimleriyle ilkokulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ilişkisel ve nedensel araştırma modelinden faydalanmışlardır. Araştırmada verilerin analizi çift yönlü korelasyon ve çoklu regresyon yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Adapazarı'ndaki ilköğretim okullarında görev yapan 400 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok mesleki öğretmen davranışlarını sergiledikleri bulunmuştur. Aynı zamanda okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde ve manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları okul ikliminin okul etkililiğinin yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Erzurum merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 385 öğretmenin katıldığı; örgüt iklimi ve okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Diş ve Ayık (2016) ilişkisel tarama modelinden faydalanan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma verileri Örgüt İklimi Ölçeği kullanılarak toplanmış; verilerin analizi korelasyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçları itibarıyla araştırmada en çok işbirlikçi, en az umursamaz öğretmen davranışları sergilendiği tespit edilmiştir. Örgüt iklimi ve yöneticilerin güç kaynakları arasında ise pozitif ve manidar ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları üzerinde okul iklimi ve okul sağlığının etkisini araştırmak amacıyla Korkmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmada verileri Örgütsel İklim Ölçeği ile

toplanmış; verilerin analizi çoklu regresyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 657 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, örgütsel iklimin örgütsel bağlılığın %35'ini açıkladığı saptanmıştır. Ancak örgütsel iklimin ve örgütsel sağlığın birlikte örgütsel bağlılığı %48 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre değerlendirildiğinde örgütsel bağlılığın açıklanmasında örgütsel iklim tek başına çok etkili olarak değerlendirilmemektedir.

Memduhoğlu ve Şeker (2011)'in örgütsel iklimin öğretmen algılarına göre belirlenmesini amaçladıkları çalışmada tarama modelinden faydalanmışlardır. Okullarda Örgütsel İklim Ölçeğinin kullanıldığı araştırma Van ilindeki okullarda görev yapmakta olan 305 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. ANOVA ve t testi yöntemleriyle analiz edilen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre okul iklimi algılarının farklılaşmadığı; okul iklimini orta düzeyde algıladıkları saptanmıştır.

Suudi Arabistan'ın Cidde şehrindeki özel ilkokullarda görev yapan 329 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışma Alqarni (2020) tarafından ilişkisel tarama modelinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişkileri keşfetmeyi ve okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel sessizliğini yordayıp yordamadığını araştırmak için yapılan çalışmada veriler İlkokullar için Örgütsel İklim Ölçeği ile elde edilmiş; verilerin analizi parametrik testlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul iklimi yapılarından olan müdür davranışının öğretmenlerin sessizliği üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğu, bu yapılardan biri olan öğretmen davranışlarının ise öğretmenlerin sessizliği üzerindeki etkisinin önemsiz olduğu bulunmuştur. Örgütsel sessizlik ile destekleyici yönetici ve yönlendirici yönetici davranışı, meslektaş ve yakın öğretmen davranışı arasındaki ilişkiler negatifken; öğretmenlerin örgütsel sessizliği ile kısıtlayıcı yönetici davranışı, bağlantısız öğretmen davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Khan (2019) ise Pakistan'ın Karachi şehrinde, okul ikliminin temel boyutları olan meslektaş liderliği, akademik başarı, öğretmenlerin profesyonelliği ve kurumsal kırılganlığın öğretmenlerin adanmışlığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. 230 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada veriler Örgütsel İklim Ölçeği aracılığıyla

toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul iklimi ile öğretmenin adanmışlığı arasında pozitif ve manidar bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul iklimi boyutlarından olan meslektaş liderliğinin ve kurumsal kırılğanlığın öğretmen adanmışlığının yordayıcıları olduğu bu araştırmanın önemli bulgularındandır.

Ross ve Cozzens (2016) öğretmenlerin okul iklimini etkileyen okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada nicel yöntemlerden olan tarama modelinden faydalanmışlardır. Araştırmada verilerinin toplanmasında Liderlik Davranışı Envanteri kullanılmıştır. ABD'nin Tennessee eyaletindeki okullarda görev yapan 375 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre, Liderlik Davranışı Envanterinde belirtilen 13 temel yetkinliğin etkili liderlik yoluyla okul iklimini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin başkalarının fikirlerine saygı duyan ve önyargıları ortadan kaldıran müdürleri içeren 13 temel yetkinlikten biri olan çeşitliliğin okul iklimi üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aldridge ve Fraser (2016) okul ikliminin, öğretmenlerin öz yeterliği ve iş tatmini ile arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Düzeyinde Çevre Anketi kullanılmış; verilerin analizi parametrik test yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Avustralya'daki liselerde görev yapan 781 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmen öz yeterliğinin ve iş doyumunun okul iklimi boyutları ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Algılanan okul ikliminin öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişliğini nasıl etkilediğini ve davranış yönetiminde öz yeterlik ve kolektif yeterliliğin, algılanan okul ikliminin iş doyumunu ve tükenmişlik üzerindeki etkisine nasıl aracılık ettiğini araştırmak amacıyla Malinen ve Savolainen (2016) Finlandiya'daki ortaokullarda bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gözden Geçirilmiş Okul Düzeyinde Çevre Anketi kullanılmış; verilerin analizi yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 642 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, okul ikliminin iş tatmini üzerinde öz yeterlik aracılığıyla olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Allen, Grigsby ve Peters (2015), okul iklimi ile liderlik ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada ilişkisel tarama

modelinden faydalanmışlardır. Araştırma verileri Okul İklimi Envanteri ile toplanmış; basit doğrusal regresyon analizi yöntemiyle analiz gerçekleştirilmiştir. ABD'nin Teksas eyaletinin güneydoğusundaki okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile okul iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Meristo ve Eisenschmidt (2014), ilişkisel tarama modelinden faydalanarak, mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının okul iklimi ile ilişkilerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişleridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak CFK Okul İklim Profiline A bölümü kullanılmış; verilerin analizi Anova ve Pearson korelasyon analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Estonya'daki ilköğretim ve anaokullarında görev yapan 112 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, 250'den az öğrencisi olan okullarda çalışan aday öğretmenlerin en yüksek öz yeterlik inancına ve okul iklimine ilişkin olumlu algıya sahip olduğu; 500'den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin ise daha düşük öz yeterlik inancına ve okul iklimine ilişkin algıya sahip olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda olumlu iklime sahip destekleyici bir ortama sahip okullarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının pozitif yönlü ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanada, Ontario ve British Columbia'daki ilköğretim ve orta okullarda görev yapan 664 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada Collie, Shapka ve Perry (2012), öğretmenlerin okullarındaki sosyal-duygusal öğrenme ve iklim algılarının üç sonuç değişkenini (öğretmenlerin stres duygusu, öğretme yeterliliği ve iş doyumu) etkileyip etkilemediğini araştırmak ve üçü arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gözden Geçirilmiş Okul Düzeyi Çevre Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul iklimi faktörlerinden öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon ve davranışları hakkındaki algılarının en güçlü etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin her ikisinin de öğretmenlerin stres duygusu, öğretim yeterliliği ve iş doyumunu anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Proaktivite ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucu yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilmiş birçok çalışmaya rastlanılmış, ancak bu bölümde mevcut araştırma ile ilgisi olduğu düşünülen toplam 19 araştırma sonucuna yer verilmiştir.

Kendini yetiştirme aracılığında proaktif kişiliğin öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir çalışmada Özdemir (2019) ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. Isparta’da üniversitenin 4. Sınıfında eğitim gören 234 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada Proaktif Kişilik Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi korelasyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre, kendini yetiştirme, proaktif kişilik ve kariyer uyum yeteneği arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Hatipoğlu (2019)’nın psikolojik sermaye algısı ile proaktivite arasındaki bağlantıyı belirlemek üzere gerçekleştirdiği araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. Sakarya’nın Serdivan ilçesindeki okullarda görev yapmakta olan 338 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada Proaktif Davranışlar Ölçeği kullanmıştır. Analiz sonuçlarına göre proaktif davranışın psikolojik sermaye ilişkili olduğu saptanmıştır.

Alev (2019) ise yaptığı çalışmada proaktif kişilik özellikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. Araştırma verileri Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği ile toplanmış; verilerin analizi yapısal eşitlik modeli yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Gaziantep’teki ilk okullarda görev yapan 336 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin proaktif kişilik özelliği algı düzeylerinin yüksek olduğu; okul kültürünün proaktif kişilik özelliğini pozitif ve manidar olarak etkilediği saptanmıştır. Bu bulgular ışığında okulda pozitif olarak algılanan okul kültürünün öğretmenlerin proaktif davranışlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aybatan (2018) öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile duygu yönetimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için yaptığı çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. Araştırma verileri Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği ile toplanmış; verilerin analizi parametrik ve non-parametrik test yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. İstanbul’un 33 farklı ilçesindeki okullarda görev yapan 542 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin proaktif kişilikleri ile duygu yönetimleri; durum değiştirme becerileri, dikkatlerini yönlendirme becerileri; bilişsel yönlendirme becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Amasya’da bulunan ilk okullarda görev yapmakta olan 364 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada Er (2018) öz yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve proaktif kişilik

arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği kullanıldığı çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, proaktif kişiliğin öz yeterliğin bir yordayıcısı olduğu; proaktif kişiliğin öz yeterlik üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Halıcı Karabatak (2018) öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ve proaktif davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. Araştırmada veriler Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği aracılığıyla toplanmış; verilerin analizi regresyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Elazığ'daki okullarda görev yapmakta olan 224 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin proaktif davranışlar sergileme düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Demografik özellikler bağlamında eğitim durumunun proaktif davranış düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığı da bulunmuştur. Ayrıca kişilik özelliklerinin proaktif davranışların önemli ölçüde yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca, Elçi ve Murat (2018) Kocaeli, İstanbul ve Aydın illerinde çeşitli örgütlerde görev yapan 329 çalışanın katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada proaktif kişilik yapısının görev performansı üzerinde manidar bir etki yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veriler Proaktif Kişilik Ölçeği ile toplanmış; korelasyon ve regresyon analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, proaktif kişilik yapısının görev performansını pozitif ve manidar olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gaziantep ili merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan 356 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada ise Bozbayındır ve Alev (2018) öz yeterlik algısının değişime açıklık üzerindeki etkisinde proaktif kişiliğin aracılık rolünün incelenmesini amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak Proaktif Kişilik Ölçeği kullanıldığı araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi yapısal eşitlik modeli ve ilgileşim analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiş; araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterliliği ile proaktif kişilikleri arasında yüksek derecede ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin öz yeterlilik

algılarının yüksek olmasının daha fazla proaktif davranışlar sergilemelerine neden olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Keskinkılıç Kara ve Zafer Güneş (2017) okul müdürlerinin örtük liderlik davranışlarının proaktif davranışlarla ilişkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmışlardır. İstanbul'un Başakşehir ve Bağcılar ilçelerindeki okullarda yönetici olarak görev yapmakta olan 137 müdürün katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda okul müdürlerinin örtük liderlik teorilerinin kişisel ahlak, duyarlılık, güç ve etkileycilik faktörleri ile proaktif kişilikleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; örtük liderlik teorilerinin beceriklilik faktörü ile proaktif kişilikleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yolcu ve Çakmak (2017), psikolojik güçlendirmenin proaktif çalışma davranışındaki etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verileri Proaktif Kişilik Ölçeği ile toplanmış; korelasyon ve regresyon analizi yöntemleriyle analizleri gerçekleştirilmiştir. 26 Kalkınma Ajansındaki 151 çalışanın katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda proaktif çalışma davranışı üzerinde proaktif kişiliğin manidar bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Cerit ve Akgün (2015), okulun örgütsel yapısı ile öğretmenlerin proaktif davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanmışlardır. Veriler Proaktif Davranış Ölçeği ile toplanmış; korelasyon ve regresyon analizi yöntemleriyle analizler gerçekleştirilmiştir. Bolu'nun ilçelerindeki ilk okullarda görev yapan 295 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, mekanik okul yapısıyla proaktif davranış arasında negatif ve manidar; organik okul yapısıyla proaktif davranış arasında pozitif ve manidar ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brezilya'da farklı sektörlerde hizmet veren kuruluşlarda görev yapan 297 çalışanın katılımıyla Veiga, Neiva ve Faria (2020) tarafından nicel yöntemlerden yapısal eşitlik modellemesinden faydalanılarak bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaratıcılık için olumlu ve olumsuz koşulların algılanmasının kriter değişkeni olan proaktivite üzerindeki etkisini, "yaratıcı öz yeterlik" in aracılık etkisini dikkate alarak araştırmak için gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Örgütlerde Proaktif Davranış Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi regresyon analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, örgütlerde yaratıcılık için uygun koşulların algılanmasının proaktivite ile pozitif yönde ilişkili olduğu, yaratıcı öz yeterliğin, proaktivite ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca yönetici desteğinin çalışanların proaktif davranışlarını önemli derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zahoor (2020), çalışanın proaktif kişiliğinin iş bağlılığı ile hizmet kurtarma performansı üzerindeki arabuluculuk etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Hindistan'daki bankacılık sektöründe görev yapan 432 çalışanın katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, çalışanların proaktif kişiliğinin, işe bağlılıklarını önemli ölçüde artırdığı ve bunun da hizmet kurtarma performansları üzerinde olumlu bir etki yarattığı saptanmıştır.

Do Nascimento, Porto ve Kwantes (2018), Brezilya'da hizmet veren ve kâr amacı gütmeyen uluslararası bir kuruluştaki, dönüşümcü liderlerin gönüllülerin proaktif davranışlarını nasıl geliştirebileceğini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada yapısal eşitlik modellemesinden faydalanmışlardır. Veri toplama aracı olarak Sorumluluk Alma Ölçeği kullanılmış; veriler regresyon analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. 141 çalışanın katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, rol genişliği öz yeterliğinin, iş değerleri ve olumlu duygunun varlığının dönüşümcü liderlik ile proaktif davranış arasındaki ilişkiye aracılık ettiği saptanmıştır.

Ghitulescu (2018), proaktif davranışın iş tatmini, duygusal bağlılık ve iş arkadaşlarıyla çatışma üzerindeki etkisini ortak çalışma bağlamında incelemek amacıyla yaptığı çalışmada nitel yöntemlerden odak grup çalışması modelinden faydalanmıştır. Verilerinin toplanmasında araştırmacının literatür bağlamında yapılandığı sorular kullanılmıştır. 170 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, proaktivitenin ve işbirlikçi davranışın duygusal sonuçları olumlu yönde etkilediği, ancak çatışmanın negatif olarak etkilediği saptanmıştır. Aynı zamanda işbirlikçi davranış, proaktivitenin memnuniyet üzerindeki etkilerini artırması ve çatışma üzerindeki etkisini azaltması açısından proaktif davranış tamamlama niteliğini taşımaktadır. Araştırma sonuçları, iş birliğinin proaktivitenin olumlu etkilerini artırdığı ve olumsuz etkilerini azalttığı bir bağlam yarattığını göstermektedir.

Toplum yanlısı motivasyonun, yöneticilerin cesaret kırıcı olarak algılandığında, çalışanların proaktif davranışlarını etkileyip etkilemediğini araştırmak amacıyla Lebel ve Patil (2018) deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. ABD'nin Atlanta şehrindeki

iki farklı şirkette görev yapan toplam 288 çalışanın katılımıyla tamamlanan çalışmada veri toplama aracı olarak Proaktif Davranış Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi parametrik ve non-parametrik analiz yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, toplum yanlısı motivasyona sahip çalışanların, yöneticilerinin davranışlarını cesaret kırıcı olarak algılamalarına rağmen proaktif davrandıkları saptanmıştır. Bu durumun toplum yanlısı motivasyonlu çalışanların kişisel çıkarlara daha az odaklanmaları ve başkalarına fayda sağlamaya daha fazla odaklanmaları sonucu ortaya çıktığı değerlendirilmiştir.

Li, Wang, Gao ve You (2017), proaktif kişilik ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerinde öz yeterlik ve işe bağlılığın aracılık etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada tarama modelinden faydalanmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi korelasyon ve regresyon analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 352 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, proaktif kişiliğin öğretmenlerin iş tatmini ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, proaktif kişilik ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkinin öz yeterlik ve işe bağlılık tarafından aracılık edildiğini ve sıralı olarak öz yeterlik-iş katılımının aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki okullarda görev yapan 352 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir diğer araştırma ise Liu, Li, Liu ve Wang (2017) tarafından proaktif kişiliğin öğretmenlik mesleğindeki yenilikçi çalışma davranışı üzerindeki etkisini incelemek ve bu ilişki üzerindeki duygusal durumların ve yaratıcı öz yeterliğin aracılık etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinden faydalanılan bu çalışmada veriler Proaktif Kişilik Ölçeği ile toplanmış; regresyon analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, proaktif kişiliğin, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışıyla önemli ölçüde pozitif bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Gong, Cheung, Wang ve Huang (2012), bireysel bir yaratıcılık modeli geliştirmek için çalışanların proaktivitesini, bilgi alışverişini ve psikolojik güvenlik perspektiflerini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği kullanılmış; verilerin analizi Anova ve korelasyon analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Hong Kong'da özel

bir perakende zincirinde görev yapan 190 çalışan ve yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, proaktif çalışanların daha fazla bilgi alışverişinde bulunduğu ve bunu yaparak yöneticileri ve meslektaşları ile daha güçlü güven ilişkileri kurduğu saptanmıştır. Kurulan bu güven ilişkisi sonucunda da çalışanların yaratıcılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan çalışma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma, değişkenler arasındaki bağlantıları ya da ilişkileri inceleyen araştırmalardır. İlişkisel araştırmaya örnek olan korelasyonel yöntem ise, değişkenler arasındaki ilişkinin belirlendiği (Cohen ve Manion 1998); değişkenlerin herhangi bir müdahaleye uğramadan birlikte değişim gösterip göstermediklerinin araştırıldığı bir yöntem olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Karasar (2013), birden fazla değişkenin bulunduğu araştırmalarda, bu değişkenler arasında bulunan ilişkiyi ve bu ilişkilerin düzeyini belirlemek için ilişkisel tarama modelinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2019) göreyse eğitim alanında yapılan araştırmalarda, okulların, eğitimcilerin ve öğrencilerin özelliklerini ve eğilimlerini özetlemesi nedeniyle tarama modellenli araştırmalar yaygın olarak kullanılmaktadır. Sunulan açıklamalar ışığında bu araştırmada, İstanbul ilinde görev yapan rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin onların proaktif davranışlarına etkisinin ilişkisel tarama modeli ile incelenmesinin anlamlı olacağı düşünülmüştür.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 akademik yılında İstanbul’da faaliyet gösteren her kademedeki okullarda görevli rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı örgün eğitim istatistikleri 2019-2020 (MEB, 2020b) kitapçığındaki verilerden branşlarına göre öğretmen sayılarına ulaşılmaya çalışılmış ancak buradan il bazında rehber öğretmen sayılarına ulaşılamamıştır. Bu nedenle İstanbul İl MEM Özel Eğitim ve Rehberlik Şubesi’nde görevli Ş. Yılmaz’dan (kişisel iletişim, 18 Ocak 2021) telefon görüşmesi yoluyla ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşılmıştır. Alınan bilgiye göre İstanbul’un tüm ilçelerinde toplam 4762 rehber öğretmen görev yapmaktadır. Bu bilgiye göre İstanbul’daki okullarda görev yapmakta olan 4762 rehber öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın evreni belirtildiği üzere 4762 kişilik bir popülasyondan oluşmaktadır. Çıngı (1994)'ya göre 5000 kişiye kadar popülasyona sahip bir evrenin .05 anlamlılık düzeyinde temsil edilebilmesi için 357 kişilik bir örneklem grubundan veri elde edilmesi yeterlidir. Bu çalışmada evrenin temsil edilebilmesi için örneklem grubu basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Basit tesadüfi örneklem yöntemi çalışma evrenindeki her bir bireyin seçilme olasılığının eşit olduğu (Çıngı, 1994); seçilen bir bireyin diğer bireylerin seçilme şansını etkilemediği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu örnekleme yöntemi evrenin temsil edilebilmesi adına en geçerli yöntemdir ve diğer yöntemlere kıyasla temsiliği sağlamak adına daha güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2019). Bu özellikleri nedeniyle çalışmada basit tesadüfi örneklem yönteminin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Bu bilgiler ışığında İstanbul ilinin tüm ilçelerinde görev yapan toplam 411 rehber öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Analizlere dahil edilen, araştırmanın örneklemini oluşturan rehber öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 *Rehber Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Demografik Bilgiler	n	%
Cinsiyet	Erkek	104
	Kadın	307
	Toplam	411
Öğrenim Durumu	Lisans	274
	Lisansüstü	137
	Toplam	411
Kıdem	0-10 Yıl	229
	11-20 Yıl	117
	21 Yıl ve üzeri	65
	Toplam	411

Tabloda 1'de görüldüğü üzere, örneklem grubunun 104'ü (%25.3) erkek, 307'si (%74.7) kadın olmak üzere toplam 411 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan rehber öğretmenlerin 274'ü (%66.7) lisans, 137'si (%33.7) lisansüstü mezundur. Grubun 229'u (%55.7) 0-10 yıl, 117'si (%28.5) 11-20 yıl, 65'i ise (%15.8) 21 yıl ya da üstü hizmet süresine sahiptir.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, kişilerin demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik sorulardan oluşan Katılımcı Bilgi Formu, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018)'in geliştirdiği Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) ve Bateman ve Crant (1993)'ın geliştirip; Akın ve Arıcı (2015)'nin Türkçeye uyarladığı Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (KPÖ) kullanılmıştır.

Türkiye’de yöneticilerin ve öğrencilerin algılarına göre okul iklimini ölçen farklı okul iklimi ölçekleri olmasına karşın öğretmenlerin okul iklimi algısını ölçmeye yönelik en güncel ölçek olması ve içerdiği sorular itibari ile katılımcıların yanıtlaması bakımından kolaylık sağlayacağı düşünülen OIÖ bu araştırmada tercih edilmiştir. Ayrıca, proaktif kişiliği ve proaktif davranışları ölçen ölçek sayısı oldukça sınırlı olduğundan, içerdiği sorular itibari ile katılımcıların yanıtlaması bakımından kolaylık sağlayacağı düşünülen KPÖ bu araştırmada tercih edilmiştir.

Veriler toplanmadan önce İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu’ndan araştırma onayı alınmış (Ek-1) ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden de ölçeklerin okullarda uygulanması için izin (Ek-2) alınmıştır. Alınan iznin ardından araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekler katılımcılara ulaştırılmış; katılımcılar tarafından cevaplanan ölçekler aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır.

3.4.1. Katılımcı Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan Katılımcı Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form aracılığıyla kişilerin görev yaptıkları ilçeler, cinsiyetleri, kıdem yılları, yaşları ve eğitim düzeyleri demografik değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.4.2. Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)

Araştırmada rehber öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmek üzere Canlı, Demirtaş ve Özer (2018)'in geliştirdiği Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmiş olan birinci yazardan elektronik posta yoluyla ölçek kullanım izni alınmıştır.

Toplam 23 maddeden oluşan OIÖ ve 5 alt boyuta sahiptir. “1 = Hiçbir zaman- 5 = Her Zaman” aralığındaki seçeneklerden oluşan 5’li likert tipinde geliştirilen ölçek,

öğretmen algısına dayalı okul iklimini ölçmektedir. Ölçekte çatışma alt boyutunu ölçeğin 4 maddesi tersten puanlanarak hesaplanmaktadır.

Ölçeğin ilk 6 maddesi (1, 2, 3, 4, 5, 6. Maddeler) “Demokratiklik ve okula adanma” boyutunu ölçmektedir. Bu boyuttan alınabilecek minimum puan 6; maksimum puan 30 olarak hesaplanmaktadır. Bu boyutta öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratiklik derecesi belirlenmekte; alınan puanın artması ilişkinin demokratikleşme derecesinin de arttığını göstermektedir. Takip eden 6 madde (7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeler) “Liderlik ve etkileşim” boyutunu ölçmektedir. Bu boyuttan alınabilecek minimum puan 6; maksimum puan 30 olarak hesaplanmaktadır. Bu boyutta öğretmen ve yöneticilerin açık iletişim kurup kurmadıkları, yöneticilerin adil davranıp davranmadıkları belirlenmekte; alınan puanın artması ilişkilerin açık, yöneticilerin adil davrandıklarına dair algıların yüksek olduğunu göstermektedir. 13, 14, 15, 16. Maddeleri içeren dört madde ise “Başarı etkenleri” boyutunu ölçmektedir. Bu boyuttan alınabilecek minimum puan 4; maksimum puan 20 olarak hesaplanmaktadır. Bu boyutta öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olması için performans gösterme dereceleri belirlenmekte; alınan puanın artması öğretmenlerin yüksek performans gösterdiğini göstermektedir. Sonraki 3 madde (17, 18, 19. Maddeler) “Samimiyet” boyutunu ölçmektedir. Samimiyet boyutundan alınabilecek minimum puan 3; maksimum puan 15 olarak hesaplanmaktadır. Bu boyutta öğretmenlerin kendi aralarındaki sosyal ilişkilerin dereceleri belirlenmekte; alınan puanın artması öğretmenler arasındaki ilişkilerin güçlü olduğunu göstermektedir. Ölçeğin son 4 maddesi olan 20, 21, 22, 23. maddeler “Çatışma” boyutunu ölçmektedir. Bu maddeler ters maddeler olarak değerlendirilmektedir. Bu boyuttan alınabilecek minimum puan 4; maksimum puan 20 olarak hesaplanmaktadır. Bu boyutta öğretmenler arasındaki iletişim sorunları, öğrencilerin disiplin problemleri gibi okulun atmosferine ilişkin ortamın niteliği belirlenmekte; alınan puanın artması okulun atmosferinin olumsuzluk derecesinin düşük olduğunu göstermektedir.

Örijinal ölçeğin geçerlik çalışması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda “demokratiklik ve okula adanma” olarak adlandırılan birinci alt boyut .565 ile .774 aralığında değişen faktör yüküne sahip 6 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın yüzde 17.29’unu açıklamaktadır. “Liderlik ve etkileşim” olarak adlandırılan ikinci alt boyut .645 ile .784 aralığında değişen faktör yüküne sahip 6 maddeden oluşmakta ve toplam

varyansın yüzde 16.69'unu açıklamaktadır. “Başarı etkenleri” olarak adlandırılan üçüncü alt boyut .519 ile .694 aralığında değişen faktör yüküne sahip 4 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın yüzde 11.77'ini açıklamaktadır. “Samimiyet” olarak adlandırılan dördüncü alt boyut .632 ile .845 aralığında değişen faktör yüküne sahip 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın yüzde 11.22'sini açıklamaktadır. “Çatışma” olarak adlandırılan beşinci alt boyut .567 ile .773 aralığında değişen 4 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın yüzde 10.83'ünü açıklamaktadır. AFA'ya göre belirlenen yapıların uyumunu değerlendirmek üzere DFA gerçekleştirilmiştir. OİÖ'nün DFA sonucunda uyum indeksi değerlerinin ki-kare =668.405, ki-kare/Sd=3.080 (ölçüt:<3-<5); GFI= .910, AGFI= .886, NNFI (TLI)= .926, CFI= .937(ölçüt:>.90); RMSEA= .059, RMR= .057 (ölçüt:<.08) olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında değerlendirildiğinde ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir.

Orijinal ölçeğin güvenirlik analizlerine göre ölçeğin Cronbach α katsayısının birinci boyutu (demokratiklik ve okula adanma) için .908, ikinci boyutu (liderlik ve etkileşim) için .897, üçüncü boyutu (başarı etkenleri) için .753, dördüncü boyutu (samimiyet) için .852 ve beşinci boyutu (çatışma) için .730 olduğu; test-tekrar test güvenirlik katsayısının ise birinci boyutu (demokratiklik ve okula adanma) için .923, ikinci boyutu (liderlik ve etkileşim) için .962, üçüncü boyutu (başarı etkenleri) için .826, dördüncü boyutu (samimiyet) için .914 ve beşinci boyutu (çatışma) için .946 olduğu görülmüştür. Bu verilere göre değerlendirildiğinde ölçeğin öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmek için güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında örneklem grubundan alınan veriler doğrultusunda ise Okul İklimi Ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık katsayısının birinci boyutu (demokratiklik ve okula adanma) için .869, ikinci boyutu (liderlik ve etkileşim) için .903, üçüncü boyutu (başarı etkenleri) için .844, dördüncü boyutu (samimiyet) için .862 ve beşinci boyutu (çatışma) için .777 olduğu hesaplanmıştır.

3.4.3. Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (KPÖ)

Araştırmada rehber öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerini belirlemek üzere Akın ve Arıcı (2015)'nin Türkçeye uyarladığı Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (KPÖ) kullanılmıştır. Bateman ve Crant (1993)'ın geliştirdiği KPÖ, Akın ve Arıcı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanarak güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeği uyarlamış olan birinci yazardan elektronik posta yoluyla ölçek kullanım izni alınmıştır.

Revize edilmemiş özgün formu 17 maddeden; revize edilmiş formu 10 maddeden oluşan KPÖ içerisinde ters madde bulunmayan, tek boyutlu bir ölçektir. 7'li Likert tipi derecelendirilmiş (1=Kesinlikle katılmıyorum- 7=Kesinlikle katılıyorum) olan ölçekten alınabilecek minimum puan 10; maksimum puan 70 olarak hesaplanmaktadır. Puanların artması yüksek düzeyde proaktif kişiliği ve proaktif davranışların varlığını göstermektedir.

KPÖ'nün dil denkliği sonuçlarına göre Türkçe ve İngilizce formlarının .74 ile .90 arasında değişen korelasyon değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Orijinal ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında; faktör yapısını incelemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA), özgün ölçeğin Türk kültüründeki yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA'ya göre madde faktör yükleri .60 ile .75 arasında bulunan ölçeğin madde-test korelasyonlarının .50 ile .66 arasında; düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayısının ise .52 ile .66 arasında değiştiği bulunmuştur. Yapı geçerliği için tek faktöre yüklenen 10 maddenin doğrulanması için yapılan DFA'da modelin uyum indeksi değerleri $\chi^2=47.91$ ($N=332$), $sd=29$, $\chi^2/sd=1.65$ ($p=0.01502$); RMSEA=.044, NFI=.99, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.97, GFI=.97, AGFI=.95 ve SRMR=.033 olarak bulunmuştur. Bu veriler ışığında değerlendirildiğinde ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir.

Orijinal ölçeğin güvenirlik analizlerinde Cronbach α güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuş; iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise .76 ile .86 arasında bulunmuştur. Bu verilere göre değerlendirildiğinde ölçeğin proaktif kişiliği ve proaktif davranış düzeylerini ölçmek için güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında örneklem grubundan alınan veriler doğrultusunda ise Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık katsayısının .858 olduğu belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programlarından faydalanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamaları ise aşağıda belirtilen açıklamalar ışığında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Rehber öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Birinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler; cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri için bağımsız gruplar t testi; kıdem değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemiyle analiz edilmiştir. Bağımsız gruplar t testi, parametrik bir tekniktir ve birbirinden bağımsız gruplar arasındaki ortalama puanların anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). Bu testin kullanılabilmesi için;

- Gruplar birbirinden bağımsızdır,
- Bağımlı değişken oranlı ya da eşit aralıklı ölçekle ölçülmüştür,
- Her grup normal dağılım göstermektedir,
- Evrene ait varyansların dağılımı homojendir,

varsayımlarının karşılanmış olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020).

Rehber öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim düzeyi ve kıdem) göre farklılaşma durumunu tespit edebilmek amacıyla gerçekleştirilecek analiz yöntemini belirlerken ilgili varsayımlara dikkat edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesine ilişkin değerlendirmelerin yapılabilmesi için Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğine dair örneklem büyüklüğü, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 *Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğine Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

Puanlar	N	Kurtosis	Skewness
Proaktivite	411	.231	-.270

Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği puanlarının çarpıklık basıklık değerlerinin (kurtosis = .231, skewness = -.270) +1 ile -1 değerleri arasında olduğu görülmektedir. -1 ile +1 arasında değişen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri verilerin normal dağılım gösterdikleri anlamına gelmektedir (Huck, 2012). Bu nedenle, ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Ayrıca ölçekten alınan puanların Q-Q plot grafikleri de incelenmiş olup, puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterdiği ve ölçek puanları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin (kurtosis = .231, skewness = -.270) +1 ile -1 değerleri arasında olduğu; bu nedenle normal dağılım gösterdiği Tablo 2’de görülmektedir. Analize dahil edilen cinsiyet (erkek ve kadın) ve öğrenim düzeyi (lisans ve lisansüstü) değişkenlerinin birbirinden bağımsız iki gruptan oluştuğu ve ölçekten alınan puanların gruplara göre dağılımının normal olduğu bulgularına ulaşıldığı varsayımı için bağımsız gruplara göre çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 *Bağımlı Değişkenin Bağımsız Değişkenlere Göre Skewness Kurtosis Değerleri*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Gruplar	Skewness	Kurtosis
KPÖ	Cinsiyet	Erkek	-.547	.155
		Kadın	-.162	.286
	Öğrenim Düzeyi	Lisans	-.336	.429
		Lisansüstü	-.247	-.068

Tablo 3 incelendiğinde, Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni alt gruplarına göre çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin erkek puanlarında (skewness = -.547, kurtosis = .155), kadın puanlarında (skewness = -.162, kurtosis = .286) olduğu; öğrenim düzeyi değişkeni alt gruplarına göre çarpıklık basıklık değerlerinin lisans eğitimi alanların puanlarında (skewness = -.336, kurtosis = .429), lisansüstü eğitim alanların puanlarında (skewness = -.247, kurtosis = -.068) olduğu görülmektedir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin tüm alt gruplarda +1.00 ile -1.00 değerleri arasında sıralandığı ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Geçerli tüm varsayımlar kabul edildiği için, veriler parametrik test olan bağımsız gruplar t testi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin kıdem değişkenine ilişkin analiz Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemiyle analiz edilmiştir Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) de parametrik bir tekniktir ve iki ya da daha fazla gruba ait ortalama puanların karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır. Bu testte tek bir bağımsız faktörün düzeyleri birbirinden ayrı örneklemelere dair sonuçları göstermektedir. ANOVA’nın kullanılabilmesi için;

- Bağımlı değişken oranlı ya da eşit aralıklı ölçekle ölçülmüştür,
- Bağımsız olan örneklem tarafsız olarak evrenden seçilmiştir,

- Evrene ait puanlar normal olarak dağılmaktadır,
- Varyanslar homojen olarak dağılmaktadır,
- Kategorik bir bağımsız değişken vardır,

varsayımlarının karşılanmış olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020).

Bu araştırmada Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterdiği ve ölçek puanları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin (kurtosis = .231, skewness = -.270) +1 ile -1 değerleri arasında olduğu; bu nedenle normal dağılım gösterdiği Tablo 2’de görülmektedir. Kıdem yılı bağımsız değişkeninin ikiden fazla bağımsız kategoriden oluştuğu (0-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) varsayımının karşılandığı görülmüştür. Bağımlı değişkenden alınan puanların alt kategorilere göre normal dağılım gösterdiği 0-10 yıl puanlarının (skewness = .265, kurtosis = -.220), 11-20 yıl puanlarının (skewness = -.200, kurtosis = .370), 21 yıl ve üzeri puanlarının (skewness = -.391, kurtosis = .357) çarpıklık basıklık değerlerine bakılarak tespit edilmiştir ve varsayımı karşıladığı görülmüştür. Ayrıca bu analizin gerçekleştirilmesindeki gerekli varsayımlardan biri de gruplara ait varyansların homojen dağıldığı hipotezinin sınanmasıdır. Bu nedenle, Levene’s testi kullanılarak grup dağılımlarına dair varyansların homojen olup olmadığı hipotezi test edilmiş; Tablo 4’te homojenlik testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4 *Varyansların Homojenliği Testi*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	Sd1	Sd2	p
Kıdem	Proaktif Davranış	0.94	2	408	.911*

*p>.05

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğine ait verilerin kıdem bağımsız değişkeninin alt gruplarına göre varyanslarının homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş; varyansların homojen olduğu saptanmıştır (F = 0.94; p>.05).

Bu bilgilerden hareketle Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğinden alınan puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tüm varsayımların karşılanması nedeniyle parametrik test olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Rehber öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. İkinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler Çok Değişkenli Anova (MANOVA) yöntemiyle analiz edilmiştir. MANOVA birden fazla faktöre sahip grupların birden daha çok bağımlı değişken üzerinde manidar olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). MANOVA’nın kullanılabilmesi için;

- Evrene ait puanlar normal olarak dağılmaktadır,
- Varyans-Kovaryans matrisleri homojen olarak dağılmaktadır,
- Bağımlı değişkenler doğrusal bir ilişkiye sahiptir,
- Bağımlı değişken oranlı ya da eşit aralıklı ölçekle ölçülmüştür,

varsayımlarının karşılanmış olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020).

MANOVA’nın varsayımları değerlendirildiğinde ilk olarak, bağımlı değişkenlere ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ve Q-Q grafikleri ile incelenmiştir. Tablo 5’te verilen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelendiğinde dağılımlarının normal olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5 *Okul İklimi Ölçeğine Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

Alt Boyutlar	N	Kurtosis	Skewness
Demokratiklik ve Okula Adanma	411	.335	-.480
Liderlik ve Etkileşim	411	.229	-.712
Başarı Etkenleri	411	.352	-.498
Samimiyet	411	.356	-.417
Çatışma	411	.028	-.547

Okul İklimi Ölçeğinin demokratiklik ve okula adanma alt boyutu (kurtosis = .335, skewness = -.480); liderlik ve etkileşim alt boyutu (kurtosis = .229, skewness = -.712); başarı etkenleri alt boyutu (kurtosis = .352, skewness = -.498); samimiyet alt boyutu (kurtosis = .356, skewness = -.417); çatışma alt boyutu (kurtosis = .028, skewness = -.547) puanlarının çarpıklık basıklık değerlerinin +1 ile -1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. -1 ile +1 arasında değişen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri verilerin normal dağılım gösterdikleri anlamına gelmektedir (Huck, 2012). Bu nedenle, ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların dağılımının normal dağılım

gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ölçeklerden alınan puanların Q-Q plot grafikleri de incelenmiş olup, puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

MANOVA'nın diğer varsayımı olan, bağımlı değişkenlerin doğrusal bir ilişkiye sahip olup olmadığı durumu Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiş ve sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 *Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

	Demokratik Adanma	Liderlik Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samimiyet	Çatışma
Demokratiklik ve Okula Adanma	1.00				
Liderlik ve Etkileşim	.669**	1.00			
Başarı Etkenleri	.733**	.565**	1.00		
Samimiyet	.592**	.527**	.510**	1.00	
Çatışma	.534**	.478**	.369**	.381**	1.00

**p<.01

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere, Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda demokratiklik ve okula adanma ile liderlik ve etkileşim alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .669$), demokratiklik ve okula adanma ile başarı etkenleri alt boyutları arasında yüksek düzeyde ($r = .733$), demokratiklik ve okula adanma ile samimiyet alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .592$), demokratiklik ve okula adanma ile çatışma alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .534$); liderlik ve etkileşim ile başarı etkenleri alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .565$), liderlik ve etkileşim ile samimiyet alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .527$), liderlik ve etkileşim ile çatışma alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .478$); başarı etkenleri ile samimiyet alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .510$), başarı etkenleri ile çatışma alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .369$); samimiyet ile çatışma alt boyutları arasında orta düzeyde ($r = .381$) istatistiksel açıdan $p < .01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

MANOVA'nın bir diğer varsayımı olan varyansların homojenliği Levene's testi ile incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7 Varyansların Homojenliği Testi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	Sd1	Sd2	p
Cinsiyet	Demokratiklik ve Okula Adanma	1.494	1	409	.222
	Liderlik ve Etkileşim	2.955	1	409	.086
	Başarı Etkenleri	2.260	1	409	.134
	Samimiyet	4.156	1	409	.042
	Çatışma	1.016	1	409	.314
Öğrenim Düzeyi	Demokratiklik ve Okula Adanma	1.159	1	409	.282
	Liderlik ve Etkileşim	.670	1	409	.413
	Başarı Etkenleri	.666	1	409	.415
	Samimiyet	3.650	1	409	.057
	Çatışma	.078	1	409	.780
Kıdem	Demokratiklik ve Okula Adanma	.215	2	408	.807
	Liderlik ve Etkileşim	1.194	2	408	.304
	Başarı Etkenleri	.417	2	408	.659
	Samimiyet	1.224	2	408	.295
	Çatışma	1.745	2	408	.176

p>.05

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, Okul İklimi Ölçeği alt boyutlarına ait verilerin cinsiyet, öğrenim düzeyi ve kıdem bağımsız değişkenlerinin alt gruplarına göre varyanslarının homojen dağılıp dağılmadığı sınanmış, cinsiyet değişkeninde samimiyet alt boyutu hariç olmak üzere varyansların homojen olduğu saptanmıştır (F = 1.494; F = 2.955; F = 2.260; F = 1.016; F = 1.159; F = .670; F = .666; F = 3.650; F = .078; F = .215; F = 1.194; F = .417; F = 1.224; F = 1.745; p>.05). Bununla birlikte, samimiyet alt boyutuna ait puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde varyansların homojen olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (F = 4.156; p<.05).

Varsayımların sonuncusu bağımlı değişkenin eşit aralıklı ölçekten elde edilmiş olmasıdır. Araştırmada okul iklimine yönelik elde edilen veriler eşit aralıklı ölçek olan Okul İklimi Ölçeği ile elde edildiğinden ilgili varsayım da karşılanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise “Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi proaktif davranış sergileme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak

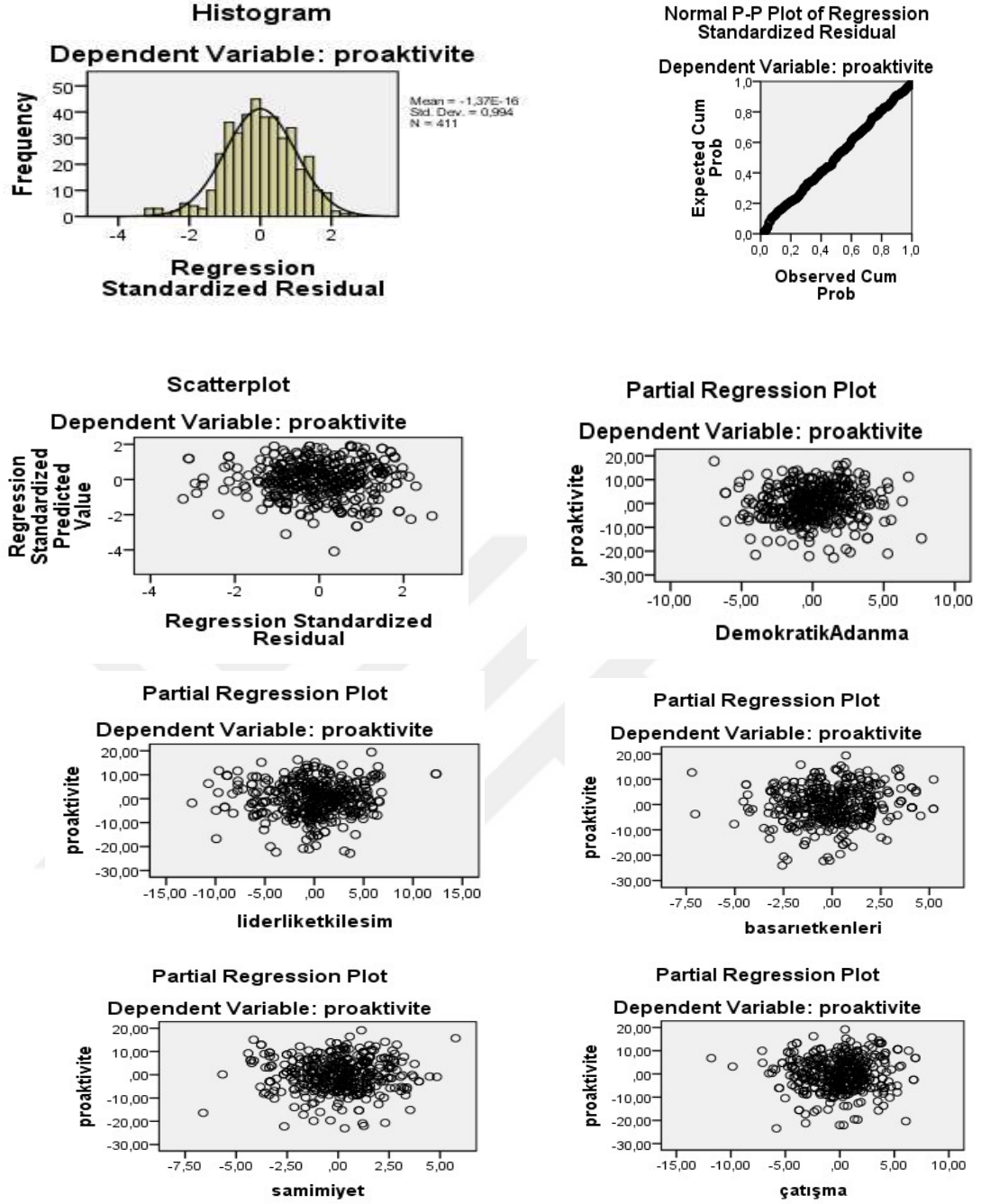
belirlenmiştir. Üçüncü alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler Çoklu Doğrusal Regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Çoklu Doğrusal Regresyon aralarında ilişki bulunan bir bağımlı değişken ile iki veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin açıklanmasında matematiksel eşitliğin kullanıldığı ve bu ilişki aracılığı ile o konuya dair kestirimlerde bulunmaya olanak sağlayan analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2020). Çoklu Doğrusal Regresyonun kullanılabilmesi için;

- Bağımlı değişken eşit aralık düzeyi bir ölçekten elde edilmiş sürekli bir değişkendir,
- Değişkenler çok değişkenli normal dağılım gösterirler,
- Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal ilişki vardır,
- Değişkenler uç değerlere sahip değildir,
- Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık yoktur,
- Değişkenler arasında otokorelasyon yoktur,

varsayımlarının karşılanmış olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Çoklu doğrusal regresyon analizi öncesinde, verilerin ilgili analiz varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Birinci varsayım, regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait veriler eşit aralıklı ölçeklerden elde edilmiştir ve ilgili varsayım karşılanmıştır.

Araştırmanın ikinci varsayımı, çoklu değişkenli normal dağılımın sağlanması; üçüncü varsayımı ise bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır. Çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilirken, puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusallığı grafiklerle incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesine ilişkin grafikler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1 Normallik ve Doğrusallık Varsayımlarının İncelenmesine Dair Grafikler

Şekil 1’de verilen grafikler incelendiğinde, standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma diyagramının doğrusal ilişkiyi tanımladığı; noktaların bir eksen etrafında toplandığı söylenebilir. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrilerinin de (P-P) normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu açıdan ikinci varsayımın da

karşılandığı söylenebilir. Ayrıca birinci ve ikinci alt problemlere ilişkin normal dağılım varsayımları test edilirken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelendiğinden; bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görüldüğünden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği de tespit edilmiştir.

Şekil 1’de, yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkenle verdikleri kısmi ilişkileri temel alan saçılma diyagramlarından, okul iklimine ait alt boyutlar ile proaktivite arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada analize dahil edilen bağımsız (yordayıcı) değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ilişkinin doğrusallığının belirlenmesi için ayrıca Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 *Bağımsız Değişkenler ile Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Matrisi*

Değişkenler	N	r	p
Proaktivite	411	1.00	.000**
Demokratiklik ve Okula Adanma	411	.272	.000**
Liderlik ve Etkileşim	411	.221	.000**
Başarı Etkenleri	411	.272	.000**
Samimiyet	411	.187	.000**
Çatışma	411	.170	.001*

*p<.05, **p<.01

Tablo 8’den anlaşılacağı üzere, regresyon analizine dahil edilecek yordayıcı değişkenlerle (demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma) yordanan değişken (proaktivite) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda demokratiklik ve okula adanma alt boyutu ile proaktivite arasında düşük düzeyde ($r = .272$), liderlik ve etkileşim alt boyutu ile proaktivite arasında düşük düzeyde ($r = .221$), başarı etkenleri alt boyutu ile proaktivite arasında düşük düzeyde ($r = .272$), samimiyet alt boyutu ile proaktivite arasında düşük düzeyde ($r = .187$) istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde; çatışma alt boyutu ile proaktivite puanları arasında düşük düzeyde ($r = .170$) $p<.05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Tüm bu bilgilerden hareketle, araştırmanın üçüncü varsayımının da karşılandığı söylenebilir.

Araştırma varsayımlarının dördüncüsü de değişkenler içerisinde uç değerlerin bulunmamasıdır. Bu durum, hata istatistikleri (residual statistics) sonuçlarındaki

standart hata (std. residual) ve Cook's Distance verileri ile değerlendirilmiştir. Standart hata minimum ve maksimum değerlerinin +3.29 ile -3.29 arasında yer alması gerekmektedir. Std. Residual değerlerinin bu koşulu sağladığı görülmüştür (min = -3.22, max = 2.67). Yanı sıra Cook's Distance maksimum değeri de +1'den fazla olmamalıdır. Cook's Distance değerinin de bu gerekliliği karşıladığı görülmüştür (Max = .073). Bu nedenle veri setinde uç değerlerin bulunmadığı görülmektedir.

Varsayımlardan beşincisi ise bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorununun olmamasıdır. Çoklu bağlantılılık sorunu, analizi gerçekleştirilecek olan bağımsız değişkenlerin yüksek seviyede ilişkili olması sorunudur. Çoklu bağlantılılık sorununa ilişkin veriler bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ile VIF ve tolerans değerlerinin incelenmesi ile test edilebilmektedir. Bu değişkenler arasındaki korelasyonun .80 ya da .90'ın altında olması gerekmektedir. .80'in üzerindeki korelasyonlar çoklu bağlantılılık; .90'ın üzerindeki korelasyonlar ise çok önemli bir çoklu bağlantılılık problemi olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2020). Bu nedenle yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olup olmadığı öncelikle Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9 Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Demokratiklik ve Okula Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samimiyet	Çatışma
Demokratiklik ve Okula Adanma	1.00				
Liderlik ve Etkileşim	.669**	1.00			
Başarı Etkenleri	.733**	.565**	1.00		
Samimiyet	.592**	.527**	.510**	1.00	
Çatışma	.534**	.478**	.369**	.381**	1.00

**p<.01

Tablo 9 incelendiğinde, bağımsız (yordayıcı) değişkenler arasındaki ilişki değerlerinin .80'den küçük olduğu görülmektedir. Bağımsız (yordayıcı) değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmaması gerektiği varsayımının karşılandığı görülmektedir ($r = .669$; $r = .733$; $r = .592$; $r = .534$; $r = .565$; $r = .527$; $r = .478$; $r = .510$; $r = .369$; $r = .381$; $p < .01$).

Çoklu bağlantılık sorununun göstergelerinden biri de VIF ve tolerans değerlerinin $VIF > 10$, tolerans < 0.2 düzeyinde olmasıdır (Akdi, 2011). Bu bilgidен hareketle, bağımsız değişkenlere ait Tolerans değeri ile VIF değerleri incelenmiş ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 *Bağımsız Değişkenlere ait Tolerans Değerleri ve VIF Değerleri*

Model	Değişkenler	Çoklu Doğrusal Bağını İstatistikleri	
		Tolerans	VIF
1	Demokratiklik ve Okula Adanma	.315	3.179
	Liderlik ve Etkileşim	.500	2.000
	Başarı Etkenleri	.445	2.248
	Samimiyet	.608	1.654
	Çatışma	.682	1.465

Tablo 10’da görüldüğü üzere, bağımsız değişkenlere ait tolerans değerlerinin ve VIF değerlerinin istenilen aralıkta sıralandıkları saptanmıştır. Bu bilgi ışığında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın altıncı varsayımı değişkenler arasında otokorelasyon olmaması durumudur. Regresyon analizlerinde otokorelasyon şüphesi, Durbin-Watson analizi ile değerlendirilmektedir. Field (2013)’e göre Watson değeri 0 ile 4 arasında sıralamakta; Durbin-Watson değeri 2’ye ne kadar yakınsarsa otokorelasyon şüphesi ortadan kalkmaktadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan Durbin-Watson değeri 2’ye yakın bir değer almaktadır (DW=1.994). Bu bulgu modelde otokorelasyon olmadığını göstermekte ve ilgili varsayım karşılanmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında bulgular üç aşamada değerlendirilmiş ve sunulmuştur. İlk olarak Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğinden elde edilen puanlarının demografik değişkenler özelinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan çözümlemelere yer verilmiştir. İkinci olarak Okul İklimi Ölçeğinden elde edilen puanlarının demografik değişkenler özelinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan çözümlemelere yer verilmiştir. Üçüncü olarak ise örneklem grubunun Okul İklimi Ölçeğinden aldıkları puanların Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan çözümlemelere yer verilmiştir.

1.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Rehber öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim düzeyi ve kıdem) göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik olarak uygulanan Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği tek boyutlu olup, toplam puan ile değerlendirilmektedir. Araştırmada kullanılan Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğine dair örneklem büyüklüğü, en düşük ve en yüksek alınan puanı, aritmetik ortalaması ve standart sapması değerlerine ilişkin veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 *Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler*

Puanlar	N	Min	Max	X	SS
Proaktivite	411	29	70	54.47	7.43

Tablo 11’de görüldüğü üzere, Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde, ölçekten alınan en düşük puan 29 iken en yüksek puanın 70 olduğu ve

puanlarının aritmetik ortalamasının yüksek olduğu, $(X) = 54.47$; standart sapmasının $(SS) = 7.43$ olarak saptandığı görülmüştür.

Rehber öğretmenlerin Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği puanlarının, katılımcıların cinsiyeti ve öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, geçerli tüm varsayımları kabul edildiği için parametrik test olan bağımsız gruplar t testini analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 *Cinsiyete ve Öğrenim Düzeyine Göre Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	N	X	SS	Sh _x	t Testi			
						t	Sd	p	Cohen's <i>d</i>
Proaktif Davranış	Erkek	104	55.27	8.45	.83	1.180	154.283	.240	
	Kadın	307	54.18	7.04	.40				
	Lisans	274	53.92	7.17	.43	-2.098	409	.037*	
	Lisansüstü	137	55.54	7.84	.67				

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan rehber öğretmenlerin Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği puanlarının, katılımcıların cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, cinsiyet değişkenine ait grupların varyanslarının eşit olmadığı, bir diğer deyişle, varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ($F = 5.067$; $p < .05$). Bu durumda analiz tablosunun ikinci satırında yer alan t testi analiz sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan analizde, gruplara ait aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı bulunmadığı saptanmıştır [$t_{(154.283)} = 1.180$; $p > .05$].

Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği puanlarının katılımcıların öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda öğrenim düzeyi değişkenine ait grupların varyanslarının eşit olduğu, diğer bir anlatımla varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda, analiz tablosunun birinci satırında yer alan analiz sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamalarının lisans eğitimine sahip olanların ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(409)} = -2.098$; $p < .05$]. Analiz sonucuna göre örneklem grubunu oluşturan rehber öğretmenlerin proaktif

davranış sergileme düzeylerinin lisansüstü eğitime sahip olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farkın etkisine dair güç ise Cohen (1988)'nin keşfettiği d değeri aracılığıyla (Uitto, Juuti, Lavonen ve Meisalo, 2006); gruplara ait ortalamaların farkının standart sapmasına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucu, rehber öğretmenlerin Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği toplam puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre lisansüstü eğitim görenlerin lehine anlamlılığına yönelik etki büyüklüğü 0.22 olarak saptanmıştır. Bu bilgi ışığında, rehber öğretmenlerden lisansüstü eğitime sahip olanların proaktif kişilik düzeylerinin lisans eğitimine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak .22'lik bir değer etki gücünün düşük olduğu saptamasında bulunulabilir.

Birinci alt problemde yer alan proaktif davranış sergileme düzeylerinin kıdem bağımsız değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. İki ya da daha fazla bağımsız grubun bulunduğu araştırmalarda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmaktadır. ANOVA'nın kullanılabilmesi için öncelikle örneklemelerin bağımsızlığı, tek değişkenli normallik, her bir alt grup için normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanıyor olması gerekmektedir (Green ve Salkind, 2005). Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğinden alınan puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tüm varsayımların karşılanması nedeniyle parametrik test olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13 *Kıdem Değişkenine Göre Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	X	SS	Sd	F	p
Proaktif Davranış	0-10 Yıl	229	54.59	7.47	2	2.518	.082
	11-20 Yıl	117	53.39	7.51	408		
	21 Yıl ve üzeri	65	55.92	6.96	410		
	Toplam	411	54.46	7.43			

p<.05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan katılımcıların Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğinden aldıkları toplam puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği toplam puanlarında,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 2.518$; $p > .05$). Bu bulgudan hareketle, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığından çoklu karşılaştırma testleri kullanılmamıştır.

1.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Rehber öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim düzeyi ve kıdem) göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik olarak kullanılan Okul İklimi Ölçeği, toplam puan ile değerlendirilmiyor olup; okul iklimine yönelik algı, ölçeğin beş alt boyutuna ait veriler ile değerlendirilmektedir. Araştırmada kullanılan Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutlarına ait örneklem büyüklüğü, en düşük ve en yüksek alınan puanı, aritmetik ortalaması ve standart sapması değerlerine ilişkin verilere Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14 *Okul İklimi Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	N	Min	Max	X	SS
Demokratiklik ve Okula Adanma	411	6	30	22.65	4,12
Liderlik ve Etkileşim	411	6	30	22.44	5.14
Başarı Etkenleri	411	6	20	15.49	2.83
Samimiyet	411	3	15	10.86	2.33
Çatışma	411	4	20	14.47	3.31

Tablo 14’te görüldüğü üzere, Okul İklimi Ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde demokratiklik ve okula adanma alt boyutundan alınan en düşük puan 6 iken en yüksek puanın 30 olduğu ve puanlarının aritmetik ortalamasının yüksek olduğu, $(X) = 22.65$; standart sapmasının $(SS) = 4.12$ olarak saptandığı görülmüştür. Liderlik ve etkileşim alt boyutundan alınan en düşük puan 6 iken en yüksek puanın 30 olduğu ve puanlarının aritmetik ortalamasının yüksek olduğu, $(X) = 22.44$; standart sapmasının $(SS) = 5.14$ olarak bulunduğu görülmüştür. Başarı etkenleri alt boyutundan alınan en düşük puan 6 iken en yüksek puanın 20 olduğu ve puanlarının aritmetik ortalamasının yüksek olduğu, $(X) = 15.49$; standart sapmasının $(SS) = 2.83$ olarak tespit edilmiştir. Samimiyet alt boyutundan alınan en düşük puan 3 iken en yüksek puanın 15 olduğu ve puanlarının aritmetik ortalamasının yüksek olduğu, $(X) = 10.86$; standart sapmasının $(SS) = 2.33$ olarak saptandığı görülmüştür. Çatışma alt boyutundan alınan

en düşük puan 4 iken en yüksek puanın 20 olduğu ve puanlarının aritmetik ortalamasının yüksek olduğu, $(X) = 14.47$; standart sapmasının $(SS) = 3.31$ olarak bulunduğu görülmüştür.

Okul İklimi Ölçeği alt boyutlar ile değerlendirildiğinden, bağımsız değişkene göre farklılaşıp farklılaşmama durumu Çok değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile çözümlenmiştir. Bir ya da birden fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kullanılan MANOVA, tarama araştırmalarında kullanılan güçlü, çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Büyüköztürk, 2020).

Tüm bu bilgilerden hareketle, ilk olarak Okul İklimi Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı MANOVA ile analiz edilmiş ve analiz sonucu Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15 *Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Wilk’s Lambda (λ)	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare (η_p^2)
Cinsiyet	.994	.506	5.00	405.00	.772	.006
p<.05						

Tablo 15 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Okul İklimi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizi sonucunda, alt boyutlardan alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Wilk’s Lambda = .994; $F_{(5,405)} = .506$; $p = .772$; $p > .05$). Ulaşılan bu bulgu, alt boyut puanlarının ortaya çıkardığı doğrusal bileşenden elde edilecek puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulgu doğrultusunda, gruplar arası farkın kaynağını gösteren çoklu karşılaştırma testleri uygulanmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testi bulguları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16 *Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Öğrenim Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Wilk's Lambda (Λ)	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare (η_p^2)
Öğrenim Düzeyi	.985	1.242	5.00	405.00	.288	.015
p<.05						

Tablo 16 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre MANOVA analizi sonucunda, alt boyutlardan alınan puanlar arasında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Wilk's Lambda = .985; $F_{(5,405)} = 1.242$; $p = .288$; $p > .05$). Ulaşılan bu bulgu, alt boyut puanlarının ortaya çıkardığı doğrusal bileşenden elde edilecek puanların öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulgu doğrultusunda, gruplar arası farkın kaynağını gösteren çoklu karşılaştırma testleri uygulanmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testi bulguları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17 *Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Kıdeme Göre MANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Wilk's Lambda (Λ)	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare (η_p^2)
Kıdem	.992	.309	10.00	808.00	.979	.004
p<.05						

Tablo 17 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların kıdem değişkenine göre MANOVA analizi sonucunda, alt boyutlardan alınan puanlar arasında kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Wilk's Lambda = .992; $F_{(10,808)} = .309$; $p = .979$; $p > .05$). Ulaşılan bu bulgu, alt boyut puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulgu doğrultusunda, gruplar arası farkın kaynağını gösteren çoklu karşılaştırma testleri uygulanmamıştır.

1.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi proaktif davranış sergileme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2020)’e göre, aralarında ilişki bulunan bir bağımlı değişken ile iki veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin açıklanmasında matematiksel eşitliğin kullanıldığı ve bu ilişki aracılığı ile o konuya dair kestirimlerde bulunmaya olanak sağlayan analiz yöntemi çoklu doğrusal regresyon analizidir. Bu bilgi ışığında, araştırmanın üçüncü alt problemini yanıtlamak amacıyla elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Regresyon analizine dahil edilecek yordayıcı değişkenlerle (demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma) yordanan değişken (proaktivite) arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda okul iklimi alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma alt boyutu ile proaktivite arasında düşük düzeyde ($r = .272$), liderlik ve etkileşim alt boyutu ile proaktivite arasında düşük düzeyde ($r = .221$), başarı etkenleri alt boyutu ile proaktivite arasında düşük düzeyde ($r = .272$), samimiyet alt boyutu ile proaktivite arasında düşük düzeyde ($r = .187$) istatistiksel açıdan $p < .01$ düzeyinde; çatışma alt boyutu ile proaktivite puanları arasında düşük düzeyde ($r = .170$) $p < .05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli tüm varsayımlar karşılandığından dolayı ilgili değişkenler üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Okul İklimi Ölçeğine ait demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyut puanlarının Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğinden elde edilen proaktif davranışları ne düzeyde yordadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18 *Proaktif Davranışa İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	41.087	2.244		18.308	.000		
Demokratiklik ve Okula Adanma	.200	.153	.111	1.312	.190	.315	3.179
Liderlik ve Etkileşim	.059	.097	.041	.607	.544	.500	2.000
Başarı Etkenleri	.396	.186	.151	2.123	.034	.445	2.248
Samimiyet	.034	.194	.011	.177	.860	.608	1.645
Çatışma	.070	.129	.031	.543	.587	.682	1.465
R = .296 F ₍₄₀₅₋₅₎ = 7.783	R ² = .088	Düzeltilmiş R ² = .076			Durbin-Watson = 1.994		

Tablo 18 incelendiğinde, Okul İklimi Ölçeğine ait demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyut puanlarının Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı [$F_{(405-5)} = 7.783$, $p < .01$; $R = .30$, $R^2 = .08$] ve bu beş alt boyutun açıklanan varyansa katkısının yaklaşık %8 olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise başarı etkenleri ($t = 2.213$, $p = 0.034$) alt boyutunun proaktif davranış üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Başarı etkenlerindeki 1 birimlik değişimin proaktif davranış üzerinde .151 birimlik bir değişime etki ettiği söylenebilir.

Bunun yanında demokratiklik ve okula adanma ($t = 1.312$, $p = .190$), liderlik etkileşim ($t = .607$, $p = .544$), samimiyet ($t = .177$, $p = .860$) ve çatışma ($t = -.543$, $p = .587$) alt boyutlarının proaktif davranış anlamlı bir düzeyde yordamadığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularına yönelik ulaşılan sonuçlar verilmiş; verilen sonuçlar alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Sonuç ve tartışma sonrasında araştırma sonuçları dikkate alınarak öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen araştırma sonuçları ve bu sonuçların tartışması aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, “Rehber öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Birinci alt probleme yönelik bulgular ışığında rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; erkek ve kadın rehber öğretmenler arasında proaktif davranış sergileme düzeyleri bakımından herhangi bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Rehber öğretmenlerin kıdemlerine göre proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre; lisansüstü eğitime sahip olanların proaktif davranış sergileme düzeylerinin lisans eğitime sahip olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda rehber öğretmenlerin; sürekli olarak kendini geliştirme, bulunduğu ortamda yapıcı bir değişim yaratma, düşüncelerini faaliyete dökme, gerekli durumlarda inisiyatif alma, hoşlanmadığı durumları düzeltme, şahsi düşüncelerini savunma, gelecekteki fırsatları tespit etme gibi davranışları içeren proaktif davranış sergileme düzeylerinin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre değişmediği söylenebilir.

Öte yandan Rehber öğretmenlerden lisansüstü eğitim düzeyinde olanların lisans eğitim düzeyinde olanlardan daha fazla proaktif davranış sergiledikleri söylenebilir.

Ulaşılan sonuçlar çerçevesinde genel bir değerlendirme yapıldığında, proaktif davranışlar kişilik yapısını da içermesi ve yansıtması bakımından cinsiyete ve kıdeme göre farklılık arz etmemiş olabilir. Ancak proaktif davranışlar sadece kişilik yapısı ya da özellikleri bakımından ele alınamaz. Kişilik yapısının yanı sıra kişinin bulunduğu çevre, koşullar, geçmiş yaşantılar, eğitim durumu onun farkındalık düzeyi ve yaşam perspektifi üzerinde etkili olabilir. Ayrıca, Parker (1998)'ın kişilerin öz yeterlik algılarının proaktif davranışlarını etkilediğine yönelik araştırma sonuçları referans alınarak değerlendirildiğinde; eğitim düzeyinin yükselmesinin kişilerin öz yeterlik algılarını artırdığı söylenebilir. Öz yeterlik algısının yükselmesine paralel olarak da eğitim düzeyinin yükselmesi proaktif davranışların artmasına olanak sağlamış olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde rehber öğretmenlerin eğitim düzeyleri itibari ile farklılık gösterdiği söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde birinci alt probleme ilişkin sonuçlarla paralellik gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Aybatan (2018) öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile duygu yönetimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin proaktif davranışlarının cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak, Halıcı Karabatak (2018)'in yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin cinsiyetleri ve kıdemleri ile proaktif davranışları arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılırken; lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre daha proaktif davranış gösterdikleri bulunmuştur. Benzer şekilde Er (2018)'in araştırması sonucunda öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Hatipoğlu (2019)'nun gerçekleştirdiği çalışmada, bu çalışma bulgularıyla paralellik gösteren ve paralellik göstermeyen sonuçlar olduğu görülmüştür. Hatipoğlu (2019)'nun araştırmasında görülen, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında fark olmadığı bulgusu bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak bahsi geçen çalışmada görülen, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında fark olmadığı bulgusu, bu çalışmadaki rehber öğretmenlerin proaktif

davranış sergileme düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaştığı bulgusuyla farklılık göstermektedir. Kanfer, Wanberg ve Kantrowitz (2001)'in bu araştırma sonuçlarıyla farklılık gösteren araştırmalarında erkeklerin kadınlara göre daha proaktif davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde LePine ve Van Dyne (1998)'in iş yerlerinde sorunların dile getirilmesine yönelik yaptıkları çalışmada erkeklerin kadınlardan daha proaktif davrandıkları saptanmış ve bu araştırma sonuçlarıyla farklılık arz etmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar, rehber öğretmenlerin proaktif davranışlarının cinsiyetlerine ya da çalışma sürelerini ifade eden kıdemlerine göre farklılık göstermediğini; ancak eğitim düzeylerinin yükselmesine paralel olarak arttığını göstermiştir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Rehber öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

İkinci alt probleme yönelik bulgular ışığında rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; erkek ve kadın rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma boyutları özelinde herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde kıdemlerine göre rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma boyutları özelinde herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrenim düzeylerine göre değerlendirildiğinde de rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma boyutları özelinde herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre rehber öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratikliğine; öğretmen ve yöneticilerin iletişim biçimlerine, yöneticilerin adil davranış sergileme düzeylerine; öğrencilerinin başarılı olması için performans gösterme durumlarına; okuldaki meslektaşlarıyla ve arkadaşlarıyla aralarındaki sosyal ilişkiler kurmalarına; görev yaptıkları kurumlardaki öğretmenler arasındaki iletişim sorunları olup olmadığı ve öğrencilerin disiplin problemleri yaşayıp yaşamadığı yani

okulun atmosferine ilişkin okul iklimi algılarının cinsiyetlerine, kıdemlerine ve öğrenim düzeylerine göre değişmediği söylenebilir.

Ulaşılan sonuçlar odak noktasına alındığında, önemli eğitim örgütleri olan okullardaki atmosferi ifade eden okul iklimi, öğrenci, öğretmen, veli, yöneticiler ve çevre gibi beşerî unsurların etkileri ile meydana gelmektedir. Okullar iç dinamikleri bakımından farklılıklar göstermekle birlikte, bu araştırmanın gerçekleştirildiği İstanbul ilindeki okulların genel itibarıyla benzer koşullara sahip olduğu, avantajlar ve dezavantajlar bakımından paralel özellikler gösterdiği düşünülmektedir. Cohen ve arkadaşlarının (2009) okulun fiziki yapısının, demografik yapısının, kültürel yapısının okul iklimini etkilediğine; Tableman (2004)'ın okulun fiziksel ortamının, sosyal ortamının, akademik ortamının ve duygusal ortamının okulun iklimini belirlediğine yönelik değerlendirmeleri vardır. Bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda, İstanbul'daki okulların farklılıklar arz etmekle birlikte büyük oranda benzer fiziksel, sosyal ve kültürel özelliklere sahip olması nedeniyle rehber öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ya da öğrenim düzeyi fark etmeksizin okul iklimine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çünkü insanların ilişki kurdukları kişilere yönelik tutumlarının, bulundukları ortama yönelik algılarının sahip oldukları demografik özelliklerden ziyade, büyük oranda kişilerle ve sosyal ortamlarla kurdukları etkileşimler çerçevesinde belirlendiği söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde ikinci alt probleme ilişkin sonuçlarla paralellik gösteren ve göstermeyen çalışmalara rastlanılmıştır. Bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren bir çalışma Memduhoğlu ve Şeker (2011) tarafından gerçekleştirilmiş; öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Gök (2009)'ün örgüt ikliminin kişilerin motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek üzere yaptığı araştırma sonuçlarına göre çalışanların cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine ve çalışma sürelerine (kıdem) göre örgüt iklimi algıları manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. Gök (2009)'ün araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçlarıyla cinsiyet ve kıdem bakımından benzerlik; öğrenim düzeyleri bakımından ise farklılık göstermektedir. Çolak ve Altınkurt (2017)'un araştırma sonuçlarında cinsiyetlerine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının sadece tek boyutta farklılaştığı, ancak bütünsel olarak bakıldığında okul iklimi algılarının erkek ve kadınlara göre farklılık arz etmediği saptanmıştır. Bu bakımdan bahsedilen

sonuç ile bu çalışmadaki sonuç benzerlik göstermektedir. Ancak Çolak ve Altinkurt (2017)'un aynı çalışmalarındaki, öğretmenlerin kıdemlerine göre okul iklimi algılarının farklılaştığı bulgusu, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu durum okul iklimini ölçmek üzere kullanılan ölçeklerin farklı olmasından; örneklem gruplarının sosyal ve kültürel çevreler itibarıyla farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer çalışmada Canlı (2016), okul yöneticilerinin öğretmenlere duyduğu güvenin okul iklimine etkisini araştırmış, araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet boyutundaki algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu; kıdemi fazla olan öğretmenlerin de okul iklimini bütünsel olarak daha olumlu algıladığını tespit etmiştir. Canlı (2016)'nın araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçlarıyla benzeşmemektedir. Aynı ölçeklerin kullanıldığı araştırmalardaki bu farklılığın; ayrı coğrafi bölgelerdeki sosyo-kültürel unsurların ve örneklem grubundaki öğretmenlerin branşlarındaki farkın etkisinden dolayı olabileceği değerlendirilmesinde bulunulabilir.

İkinci alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar, rehber öğretmenlerin okul iklimi algılarının tüm boyutları özelinde cinsiyetlerine, çalışma sürelerini ifade eden kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi proaktif davranış sergileme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Üçüncü alt probleme yönelik bulgular ışığında okul ikliminin, bütün boyutlarıyla proaktif davranışlar üzerinde %8’lik bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alt boyutların etkileri ayrı ayrı incelendiğinde; okul iklimine ait demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma boyutlarının proaktif davranışlar üzerinde anlamlı düzeyde herhangi bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Okul iklimine ait başarı etkenleri boyutunun tek başına proaktif davranışlar üzerinde %8’lik bir etkisi olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda; öğretmen ve öğrenciler arasında demokratik bir ilişkinin olduğu, öğretmenler ve öğrencilerin karşılıklı olarak bireysel farklılıklarına saygı gösterdiği, öğretmenlerin istek ve şikâyetlerini okul müdürüne kolayca aktarabildiği,

yöneticilerin öğretmenlerden umdukları şeyleri açık biçimde ifade ettiği, yöneticilerin öğretmenlere ihtiyaç duydukları kaynakları sağladığı, öğretmenler arasında uyumlu ve samimi bir sosyal ortamın olduğu, “klik” olarak nitelendirilebilecek sosyal gruplaşmaların olmadığı, iletişim kurmada sorun yaşanmayan bir okul ikliminin, rehber öğretmenlerin proaktif davranışları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öte yandan, öğrencilerin başarılı olmak için çaba gösterdiği, öğretmenlerin yüksek performans gösterme gayretiyle çalıştığı, okuldaki tüm paydaşların yükümlülüklerini yerine getirdiği ve öğrencilerin öğretmenlerce desteklendiği bir okul ikliminin rehber öğretmenlerin proaktif davranışları üzerinde olumlu bir etki yarattığı çıkarımında bulunulabilir.

Ulaşılan sonuçlar referans alındığında; okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler arasında iyi ve sağlıklı ilişkilerin olması, öğretmenlerin istek ve şikâyetlerini okul müdürüne rahatlıkla iletebilmesi, yöneticilerin öğretmenlerden beklentilerini açıkça ifade edebilmesi, yöneticilerin öğretmenlere ihtiyaç duydukları kaynakları sağlaması, öğretmenler arasında sosyal gruplaşmaların olmaması, yani diğer bir deyişle okullarda istendik ve ideal bir ortamın bulunmasından dolayı rehber öğretmenlerin odağında değişimi barındıran proaktif davranışları sergileme ihtiyacı hissetmiyor olabilirler. Bateman ve Crant (1993) ve Crant (2000), proaktif davranışların değişim odaklı olduğunu belirtmektedirler. Benzer biçimde Grant (2007) da proaktif davranan çalışanların açık bir biçimde kendisi ya da çevre üzerinde fark edilebilir bir etkiye sahip olmayı, tam anlamıyla bir fark yaratmayı amaçladıklarını ifade etmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda değerlendirildiği zaman, mevcut koşullardan memnuniyet duyuluyor olması, yani ortamda herhangi bir değişim ihtiyacının hissedilmiyor olması rehber öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerine etki etmiyor olabilir. Ancak araştırmanın bir diğer sonucu olan; öğrencilerin başarılı olmak için çaba gösterdiği, öğretmenlerin yüksek performans gösterme gayretiyle çalıştığı, okuldaki tüm paydaşların yükümlülüklerini yerine getirdiği ve öğrencilerin öğretmenlerce desteklendiği bir okul ikliminde rehber öğretmenlerin daha proaktif davranışlar sergilemesi durumu da Morrison ve Phelps (1999)’in ortaya atmış olduğu “sorumluluk” kavramıyla açıklanabilir. Morrison ve Phelps, sorumluluk almayı çalışanların işin yürütülüşünü işlevsel biçimde etkilemeye yönelik yapıcı çabaları olarak tanımlarken; proaktif davranış üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler.

Ayrıca Bindl ve Parker (2011), yapılan işe ait özelliklerin kişilerin proaktif davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Rehber öğretmenlerin görevleri gereği okullarda büyük sorumluluklara sahip oldukları düşünülmekte ve sorumluluk bilinçlerinin de yüksek olabileceği değerlendirilmektedir. Bu açıdan bakıldığında rehber öğretmenlerin sorumluluk alma bilinçleriyle paralel olarak proaktif davranış sergileme düzeylerinin de artabileceği söylenebilir.

Alan yazında bu araştırma sonuçlarıyla kısmi olarak benzeyen ve farklılaşan çalışmalar olduğu görülmüştür. Griffin, Neal ve Parker (2007)'ın araştırmalarında ulaştıkları, çalışanların belirsizlik durumlarında proaktif davranışlar sergiledikleri bulgusu bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen paralellik göstermektedir. Diğer yandan ise Parker ve arkadaşlarının (2006) araştırmalarındaki; iş arkadaşlarına duyulan güvenin, çalışanların rollerine ilişkin algılarını genişleterek kişilerin proaktivite düzeylerini artırdığına yönelik sonucu, bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar, rehber öğretmenlerin algıladıkları okul iklimine ait demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma boyutlarının proaktif davranışları üzerinde anlamlı düzeyde herhangi bir etkiye sahip olmadığı; okul iklimine ait başarı etkenleri boyutunun tek başına proaktif davranışları üzerinde bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları ışığında ve sınırlılığında politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Politika yapıcılara öneriler

Bu araştırmanın sonuçları, rehber öğretmenlerin proaktif davranışlarının eğitim düzeylerinin yükselmesine paralel olarak arttığını göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda politika belirleyicilerin, öğretmenlerin yeterliklerini artıracak eğitimler almalarını teşvik edecek uygulamalar ve sistemler geliştirmeleri önerilebilir. Böylece yeterlik düzeyi artan öğretmenlerin daha proaktif davranarak görev yaptıkları kurumların gelişimine katkıda bulunmaları beklenebilir.

Türkiye’de eğitim yöneticileri öğretmenler arasından seçilerek görevlendirilmektedir. Her yöneticinin esasında bir öğretmen olduğu düşünüldüğünde; yöneticilerin daha proaktif davranması beklenen lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasından seçilmesi, bunun bir ön koşul olarak belirlenmesi önerilebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara öneriler

Yapılan bu çalışma sonucunda okul ikliminin bütün boyutlarıyla birlikte proaktif davranışlar üzerinde %8 düzeyinde pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç bağlamında, okul ikliminin oluşmasında başat rolleri bulunan okul yöneticilerinin okul ikliminin iyileştirilmesine katkıda bulunacak uygulamalar geliştirmeleri daha iyi bir okul ikliminin oluşmasını destekleyebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenim düzeyinin; odağında değişimi ve gelişimi barındıran, ortamı ve durumları geliştirmeye yönelik motivasyonu içeren, inisiyatif alma davranışlarını kapsayan proaktivite üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin bulunduğu görülmektedir. Bu tespit doğrultusunda, okul yöneticileri lisansüstü eğitim almak üzere girişimde bulunan öğretmenlerin çalışma koşullarını düzenleyerek onları eğitim almaları noktasında destekleyebilirler.

5.2.3. Araştırmacılara öneriler

Bu araştırmada İstanbul’un tüm ilçelerinde görev yapmakta olan Rehber öğretmenler örneklem grubunu oluşturmuşlardır. Bundan dolayı ölçülen okul iklimi algısı ve proaktif davranış düzeyi örneklem grubundan toplanan verilerle sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda branş bazında farklı gruplar örneklem olarak seçilebilir, farklı coğrafi bölgelerde ya da illerde benzer araştırma konusuyla farklı araştırmalar yapılabilir. Böylece alan yazına bahsedilen konularda zenginlik katılabilir.

Yapılan bu araştırma nicel bir araştırma modeli aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada ölçülen rehber öğretmenlerin okul iklimi algısı ve proaktif davranış düzeyleri Okul İklimi Ölçeği ve Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu bakımdan, aynı konuların nitel araştırma yöntemleriyle araştırılarak ve öğretmenlerin çalışılan konulara ilişkin bireysel görüşleri farklı ölçme araçlarıyla alınarak daha derinlemesine bir araştırma gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdi, Y. (2011). *Matematiksel İstatistiğe Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akın, A., & Arıcı, N. (2015). Turkish version of proactive scale: A study of validity and reliability. *Mevlâna International Journal of Education (MIJE)*, 5(1), 165-172.
- Alanoğlu, M. ve Karabatak, S. (2018). *Aday öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. 1. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Malatya.
- Aldridge, J.M., & Fraser, B.J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environ Res* 19, 291–307.
- Alev, S. (2019). Okul kültürü ile politik beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Proaktif kişiliğin aracılık rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 455-472.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M.L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Alqarni, S.A. (2020). How school climate predicts teachers' organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12-27.
- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17-35.
- Altunkese, T. N. (2002). Psikolojik iklim, örgüte adama ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 370-398.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1985). Proactive feedback seeking: The instrumental use of the information environment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 67-79.
- Ashford, S. J., Rothbard, N. P., Piderit, S. K., & Dutton, J. E. (1998). Out on a limb: The role of context and impression management in selling gender-equity issues. *Administrative Science Quarterly*, 43(1), 23-57.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436.
- Aybatan, K. (2018). Çalışanların proaktif kişilik özellikleri ile duygu yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 253-279.
- Baer, M., & Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.
- Bakker, A. B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359-1378.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul- Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1999, May-June). Proactive behavior: Meanings, impact, and recommendations. *Business Horizons*, 63–70.
- Belschak, F. D., & Den Hartog, D. N. (2010). Pro-self, pro-social, and pro-organizational foci of proactive behavior: Differential antecedents and consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 475-498.
- Belschak, F. D., Den Hartog, D. N., & Fay, D. (2010). Exploring positive, negative and context-dependent aspects of proactive behaviours at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 267–273.
- Bindl, U.K., & Parker, S.K. (2011). *Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations*. Institute of Work Psychology, University of Sheffield, United Kingdom, 1-71.
- Boyar, E. ve Güngörmüş, A.H. (2016). Muhasebe meslek mensuplarının proaktif kişilik özelliklerinin kariyer memnuniyeti ile UFRS’ ye bakış açıları ve bilgi düzeyleri üzerine etkisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 55-66.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311.
- Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 11-27.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cambridge Dictionary. (2020). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/turkish/proactive> . Erişim Tarihi: 20 Eylül 2020.
- Canlı, S. (2016). Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135.
- Cerit, Y. ve Akgün, N. (2015). Okulun örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin proaktif davranışları arasındaki ilişki. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1789-1802.
- Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). *School climate research summary*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L., & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. 4th. edition. London: Routledge.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Covey, S. R. (2012). *Etkili insanların 7 alışkanlığı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Crant, J. M. (1995). The Proactive Personality Scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of applied psychology*, 80(4), 532-537.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.

- Çakalcı, N. (2019). Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OlÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Örgüt iklimi, duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20 (2), 295-310.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çıngı, H. 1994. *Örnekleme Kuramı*. H.Ü. Beytepe: Fen Fakültesi Basımevi.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul İklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.
- Do Nascimento, T.T, Porto, J.B., & Kwantes, C. (2018). Transformational leadership and follower proactivity in a volunteer workforce. *Nonprofit Management and Leadership*, 28(4), 565-576.
- Doğan, S., Topçu, İ., Köybaşı, F. ve Uğurlu, C.T. (Ed.). (2017). *Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü-örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 169-186.
- Er, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinde öz yeterliğin yordayıcıları olarak psikolojik dayanıklılık ve proaktif kişilik özellikleri. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdoğan, B., & Bauer, T. N. (2005). Enhancing career benefits of employee proactive personality: The role of fit with jobs and organizations. *Personnel Psychology*, 58, 859-891.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf
- Fay, D., & Frese, M. (2000). Conservatives' approach to work: Less prepared for future work demands?. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(1), 171-195.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97-124.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (4th Ed.)*. Sage: London.
- Frese, M. (2006). Grand theories and mid-range theories: Cultural effects on theorizing and the attempt to understand active approaches to work. In Smith, K. G., & Hitt, M. A. (Eds.), *Great minds in management: The process of theory development* (84–108). Oxford: Oxford University Press.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in organizational behavior*, 23, 133–187.
- Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084-1102.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39, 37–63.

- Ghitulescu, B.E. (2018), Psychosocial effects of proactivity: The interplay between proactive and collaborative behavior. *Personnel Review*, 47(2), 294-318.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493–503.
- Gong, Y., Cheung, S.Y., Wang, M., & Huang, J. C. (2012). Unfolding the proactive process for creativity: Integration of the employee proactivity, information exchange, and psychological safety perspectives. *Journal of Management*, 38(5), 1611–1633.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 588-605.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32, 393–417.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 4.
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), 327-347.
- Halıcı Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 48-64.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hatipoğlu, A. Y. (2019). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile proaktif davranış düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Holloway, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: An empirical study in a non-profit organization. *Emerging Leadership Journeys*, 5 (1), 9- 35.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.

- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice (3rd edition)*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.
- Hoy, W. K., Tarter, T. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organisational climate*. London: Sage.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research (6th ed)*. Boston: Pearson
- John, M. C., & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers, *In F o*, 2(1), 25-57.
- Johnson, B., & Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perception of school climate. *Learning Environment Resource*, 111-122.
- Kanfer, R., Wanberg, C. R., & Kantrowitz, T. M. (2001). Job search and employment: A personality-motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 837-855.
- Kanten, P. (2012). İşgörenlerde iş adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 8(1), 206-236.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 25. Basım. Ankara: Nobel.
- Kasırğa, İ. ve Özbek, O. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında örgüt iklimi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2) 59-68.

- Keskinkılıç Kara, S. B., & Zafer Güneş, D. (2017). Relationship between implicit leadership and proactive behaviors of school principals. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 78-88.
- Khan, N. (2019). The impact of organizational climate on teachers commitment. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 327-342.
- Kim, T. Y., Hon, A. H., & Crant, J. M. (2009). Proactive personality, employee creativity, and newcomer outcomes: A longitudinal study. *Journal of Business and Psychology*, 24(1), 93-103.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Kraft, M. A., & Falken, G.T. (2020). Why school climate matters for teachers and students. *National Association of State Boards of Education*, 33-50.
- Lebel, R. D., & Patil, S. V. (2018). Proactivity despite discouraging supervisors: The powerful role of prosocial motivation. *Journal of Applied Psychology*, 103(7), 724-737.
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 853-868.
- Li, M., Wang, Z., Gao, J., & You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychological Research*, 36(1), 48-55.
- Little, B. R., Salmela-Aro, K., & Phillips, S. D. (Eds.). (2006). *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Liu, L., Liu, Y., Li, M., & Wang, Z. (2017). Proactive personality and innovative work behavior: The mediating effects of affective states and creative self-efficacy in teachers. *Current Psychological Research*, 36(4), 697-706.
- Lynch, A.D., Lerner, R.M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 6-19.

- Malinen, O.P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- MEB. (2020, Eylül 23). Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.4855&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> adresinden alındı.
- MEB. (2020b). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020*. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Memduhoğlu, H.B. ve Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Monrad, D., May, R., Distefano, C., Smith, J., Gay, J., Mindrila, D, & Rawls, A. (2008). *Parent, student, and teacher perceptions of school climate investigations across organizational levels*. New York, NY: American Education Research Association.
- Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human relations*, 45(1), 19-47.
- Morrison, E. W. (2006). Doing the job well: An investigation of pro-social rule breaking. *Journal of Management*, 32(1), 5-28.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extra-role efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal*, 42, 403-419.
- Ohly, S., & Fritz, C. (2010). Work characteristics, challenge appraisal, creativity and proactive behavior: A multi-level study. *Journal of Organizational Behavior*. 31(4), 543-565.
- Özdemir, S. (2019). Proaktif kişiliğin kariyer uyum yeteneğine etkisinde kendini yetiştirmenin rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(18. UİK Özel Sayısı).

- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50.
- Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83, 835–852.
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652.
- Pitt, L. F., Ewing, M. T., & Berthon, P. R. (2002). Proactive behavior and industrial salesforce performance. *Industrial Marketing Management*, 31(8), 639-644.
- Presbitero, A. (2015). Proactivity in career development of employees: The roles of proactive personality and cognitive complexity. *Career Development International*, 20(5), 525-538.
- Raffety, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Rank, J., Carsten, J. M., Unger, J. M., & Spector, P. E. (2007). Proactive customer service performance: Relationships with individual, task, and leadership variables. *Human Performance*, 20(4), 363-390.
- Rank, J., Nelson, N. E., Allen, T. D., & Xu, X. (2009). Leadership predictors of innovation and task performance: Subordinates' self-esteem and self-presentation as moderators. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(3), 465–489.
- Rank, J., Pace, V. L., & Frese, M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 518–528.
- Ross, D.J. ve Cozzens, J.A. (2016). The principalship: Essential core competencies for instructional leadership and its impact on school climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 162-176.

- Schneider, B., Brief, A.P., & Guzzo R.A., (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24(4), 7-19
- Seibert, S. E., Crant, M. J., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84, 416-427.
- Shaw, C. B. (2009). Impact of leadership styles on school climate. Doctor of Philosophy, Capella University, Minneapolis.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tepe, N. ve Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3360-3381.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Thomas, J., Whitman, D.S., & Viswesvaran, C. (2010). Employee proactivity in organizations: A comparative meta-analysis of emergent proactive constructs. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 275-300.
- Tirella, J. J. (2003). The influence of school climate and leadership style on teacher transiency in Urban Middle Schools. Doctor of education, Graduate College University of Nevada, Las Vegas.
- Tofur, S. ve Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Journal of Turkish Studies*, 13(11), 1279-1295.

- Tunca, S., Elçi, M. ve Murat, G. (2018). Proaktif kişilik yapısının ve yenilikçi davranışın görev performansına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 325-335.
- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., & Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *Journal of Biological Education*, 40(3), 124–129.
- Uncuoğlu Yolcu, İ., ve Çakmak, A. F. (2017). Proaktif kişilik ile proaktif çalışma davranışı ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirmenin etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(2), 425-438.
- Varol, M. (1993). *Örgüt kültürü-örgüt iklimi ve kimliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Veiga, H.M., Neiva, E.R., & Faria, M.F. (2020). Proactivity: influence of conditions for creativity considering and the mediating effect of creative self-efficacy. *Brazilian Journal of Management*, 13(3), 602-624.
- Wang, V.C.X., & Berger. J. (2010). Critical analysis of leadership needed in higher education. *International Forum of Teaching and Studies*, 6, 3-12.
- Yılmaz, E. ve Günay, O. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*, 3063-3084.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445- 458.
- Yüner, B. ve Burgaz, B. (2019). Okul yönetişi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 373-390.
- Zahoor, A. (2020). Employee proactivity, work engagement, job resources and service recovery performance: A study of structural linkages. *Journal of Contemporary Marketing Science*, 3(2), 153-168.

Zhang, J., & Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.



EKLER

EK-1



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	24/06/2021
Karar No:	2021/40
Sorumlu Araştırmacı:	Anıl Akman
Araştırma Başlığı:	"Rehber öğretmen/psikolojik danışmanların algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisi"
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ve ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmının başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Araştırmının gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Rauf Yıldız

Başkan

EK-2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-24578351
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İstanbul Kültür Üniversitesi)

26/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

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

Araştırmacı	Yazı Tarihi	Sayısı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kişiler
Anıl AKMAN	13.04.2021	9343	Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışmanların Algıladıkları Okul İkliminin Proaktif Davranışlarına Etkisi	İl Geneli	Resmî ve Özel Tüm Okul ve Kurumlarda Görevli Öğretmenler

Yukarıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerinden alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mülkiyetli ve inzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kanunoyuyla paylaşılması ve araştırma bitikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgi genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuzca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/04/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazılar ve Ekleri (59 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmraha Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebi@is01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İpini : Yavuz KILIÇ
Unvanı : Şef
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden: 3aac-98c4-37ce-8ec9-fe16 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

Sayın Katılımcı,

Katılacağınız bu çalışma “Rehber öğretmen/psikolojik danışmanların algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisi” adıyla, İstanbul Kültür Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Anıl AKMAN tarafınca, yüksek lisans tez çalışması kapsamında uygulanmaktadır. Toplam üç sayfadan oluşan anket yaklaşık altı dakika sürmektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler ise yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Saygılarımla.

Anıl AKMAN

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Görev yaptığınız ilçe (yazınız):

Cinsiyetiniz:

Erkek () Kadın ()

Yaşınız:

20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 veya daha çok ()

Kıdem Yılımz:

1-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl veya daha çok ()

Eğitim Düzeyiniz:

Yüksekokul () Lisans () Lisansüstü ()

Okul İklimi Ölçeği

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

Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği

S.No	Ölçek Maddeleri Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Bazen katılmıyorum (3)	Kararsızım (4)	Bazen katılıyorum (5)	Katılıyorum (6)	Kesinlikle katılıyorum (7)
1	Kendi yaşamımı geliştirmek için sürekli yeni yollar araştırırım.	1	2	3	4	5	6	7
2	Nerde olursam olayım, yapıcı bir değişim için güçlü bir etkiye sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Hiçbir şey beni kendi düşüncelerimi gerçeğe dönüştürmekten daha çok heyecanlandıramaz.	1	2	3	4	5	6	7
4	Eğer hoşlanmadığım bir şey görürsem, onu düzeltirim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ne kadar tuhaf olursa olsun, bir şeye inanırsam onu yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
6	Diğerlerinin görüşlerine uymasa bile kendi düşüncelerimi savunmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Fırsatları saptamada uzmanım.	1	2	3	4	5	6	7
8	Her zaman bir şeyin en iyisini yapmanın yollarını ararım.	1	2	3	4	5	6	7
9	Eğer bir şeye inanırsam, hiçbir şey onu gerçekleştirmemi engelleyemez.	1	2	3	4	5	6	7
10	Olanakları diğer insanlardan daha iyi tespit ederim.	1	2	3	4	5	6	7