



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŐİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL İKLİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kübra SARAÇ

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2015

2015

Kübra SARAÇ

**OKUL İKLİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŐİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL İKLİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kübra SARAÇ

Yüksek Lisans Tezi

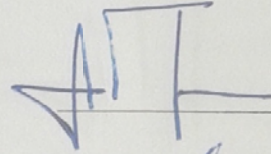
Danışman: Yard. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ

Eskişehir, 2015

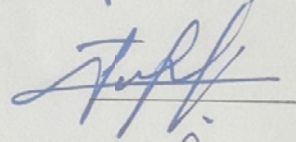
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kübra SARAÇ tarafından hazırlanan “Okul İkliminin Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 25/05/2015 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

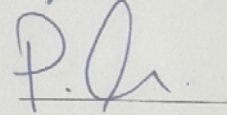
Jüri Başkanı : Prof. Dr. Selahattin TURAN



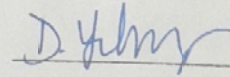
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ



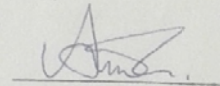
Üye: Doç. Dr. Pınar GİRMEN

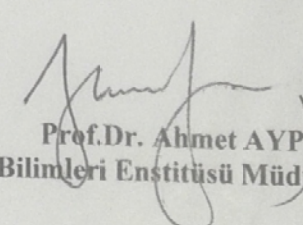


Üye: Yrd. Doç. Dr. Derya YILMAZ



Üye: Yrd. Doç. Dr. Adil ÇORUK




Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Çalışmamın başından itibaren değerli zamanlarını ayıran, yönlendirme ve destekleriyle yanımda olan tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ' a, öğreti ve kişilikleriyle bilgi dağarcığıma ve kişiliğime çok şey katan tüm öğretmenlerime, sonsuz sabrı, anlayışı, desteği ve çevirileriyle hayatımı kolaylaştıran eşim Mahir GÜMÜŞ' e, her daim en büyük destekçim olan aileme ve birlikte geçirebileceğimiz en değerli zamanlarını çaldığım biricik oğlum METE' me sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

KÜBRA SARAÇ

OKUL İKLİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesidir.

Araştırmada nicel ve nitel verilerin kullanıldığı karma desenli bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini; 2014–2015 eğitim öğretim yılında Bursa ili merkezde yer alan okullarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilen 830 ortaokul öğrencisi ile amaçlı örnekleme ile seçilen 40 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; kişisel bilgi formu ve Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilmiş “Okul İklimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Ayrıca ortaya çıkan anlamlı farklılıkların nedenlerini ortaya koymak için öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için; tanımlayıcı istatistiksel metotlar (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve post-hoc tukey testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, başarı odaklılık boyutunun algı düzeyi en yüksek, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunun algı düzeyi en düşük olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okul iklimi algısı, cinsiyet ve babaların eğitim durumu değişkenlerine göre sadece destekleyici öğretmen davranışları boyutunda anlamlı bulunmuştur. Sınıf ve annelerin eğitim durumu değişkenleri tüm alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Okul değişkeni ortalamaları başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutlarında anlamlı bulunmuş iken, gelir durumu sadece başarı odaklılık boyutunda anlamlı bulunmuştur. Betimsel analiz sonuçlarına göre öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutlarındaki algıları olumlu, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutu algıları olumsuz olarak belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: okul iklimi, örgüt iklimi, eğitim yönetimi, okul yönetimi.

AN EVALUATION OF SCHOOL CLIMATE AS PERCIEVED BY STUDENTS

Abstract

The purpose of this study is to evaluate school climate as percieved by secondary school students.

In the research a mixed method pattern consisted of quantitative and qualitative datas were conducted. The population of research consists of secondary school students who receive education in Central of Bursa during the academic year 2014- 2015. The sample of the study consists of 830 secondary school students were chosen by convenience sampling methods and 40 secondary school students were chosen by purposive sampling. Datas were collected with personal information form and “School Climate Scale” which developed by Çalık and Kurt (2010). Moreover, semi-structured interviews were conducted with students in order to determine the causes of significant differences. Obtained datas were analyzed by using the SPSS 22.0. For the statistical analyses of datas, descriptive statistical methods (frequency, percentage, average, standard deviation), independent group t test, one way analysis of variance (ANOVA) and post hoc tukey test were used. Qualitative datas were analyzed by using descriptive analysis method.

As a result of research, perception of achievement- orientation dimension as the highest, perception of safe learning environment and positive peer interaction dimension as the lowest was determined. Students' perceptions of school climate scores, according to sex and educational level of the father, was found significant variable in supportive teacher behaviors. Class and educational level of the mothers' variables were significant in all sub dimensions. School variable was found significant in achievement- orientation and safe learning environment and positive peer interaction dimensions, while income status was found only significant variable in achievement- orientation dimension. According to the results of descriptive analysis, supportive teacher behaviors and achievement- orientation dimension of students were positive, safe learning environment and positive peer interaction size were determined as negative.

Key words: school climate, organizational climate, educational administration, school administration.

İÇİNDEKİLER

Teşekkür	i
Özet	ii
Abstract	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Listesi	vi
Şekiller Listesi	vii
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırma Soruları	6
Araştırmanın Önemi	6
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	9
Örgüt İklimi	9
Örgüt İkliminin Ögeleri	12
Örgüt İkliminin Boyutları	13
Örgüt İkliminin Türleri	16
Okul İklimi	18
Okul İkliminin Boyutları	19
Okul İkliminin Tipleri	24
Açık İklim	25
Bağımsız İklim	26
Kontrollü İklim	26
Samimi İklim	26
Babacan İklim	27
Kapalı İklim	27
İlgili Araştırmalar	28
Yurtiçinde yapılan araştırmalar	28
Yurtdışında yapılan araştırmalar	38
Bölüm III: Yöntem	44
Araştırma Deseni	44

Çalışma Grubu.....	44
Veri Toplama Araçları ve Teknikleri.....	46
Verilerin Toplanması.....	48
Verilerin Çözümlemesi	49
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar.....	52
Öğrencilerin Okul İklimi Algılarının Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	52
Öğrencilerin Okul İklimini Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular	53
Öğrencilerin Demografik Özellikleriyle Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark	54
Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Nitel Bulgular.....	64
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	69
Sonuç.....	69
Tartışma.....	70
Öneriler.....	74
Uygulayıcılar için Öneriler.....	74
Araştırmacılar için Öneriler.....	75
Kaynakça	76
Ekler.....	95
Ek A: Anket Formu.....	95
Ek B: Veli İzin Belgesi	96

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	45
2	Okul İklimi Ölçeği'nde Kullanılan Boyutlar, Bu Boyutlara Ait Maddeler ve Cronbach Alpha Katsayısı	47
3	Öğrencilerin “Okul İklimi Algısı” İle İlgili İfadelere Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı.....	52
4	Öğrencilerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri.....	53
5	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleriyle Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi	54
6	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi	55
7	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi	57
8	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelir Durumlarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi	58
9	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi	60
10	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi	62
11	Öğrencilerin Okul İklimi Algısının Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları.....	64
12	Öğrencilerin Okul İklimi Algısının Başarı Odaklılık Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları.....	65
13	Öğrencilerin Okul İklimi Algısının Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları.....	66

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Örgüt İkliminin Ögeleri	13
2	Okul İkliminin Dört Alt Sistem/Boyutun Kesişimi Bağlamında Gösterimi	22

1. BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

İnsan, sosyal bir varlık olduğundan, kişisel ihtiyaçlarını gidermek için grup içerisinde yer almak zorundadır. Grup oluşturmadan, insanların birey olarak tek başına yaşayıp, bütün istek ve ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir (Güner, 2002, s. 5). Toplumsal gereksinimlerin karşılanması, toplumsal sorunların çözülmesi zorunluluğu, insanı diğer toplum üyeleri ile işbirliği yapmaya, birlikte çalışmaya zorlamaktadır. Bu zorlamanın doğal sonucu olarak da toplumda örgütler ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2000).

Toplumsal bir varlık olarak tanımlanan insanın ilk çağlardan itibaren dikkat çeken ve süreklilik taşıyan en belirgin özelliği, sahip olduklarıyla yetinmeyip daha fazlasını, daha iyisini, daha güzelini arama çabasıdır. Bu çaba, insanların bugünkü uygarlık düzeyine ulaşabilmesinde en temel etken olarak kabul edilebilir. Daha iyiyi, daha güzeli arama çabasında olan insanların, yeterliklerinin ve sınırlılıklarının farkına vararak diğer insanlarla işbirliği yapma gereksinimi ise, örgütleri oluşturmalarına yol açmıştır (Ağaoğlu, 2007, s. 3).

Başaran (2000), örgütü; toplumsal gereksinimleri karşılamak ve önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek amacıyla, güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eş güdümlenen insanlardan oluşan toplumsal açık sistem şeklinde tanımlamıştır. Toplumsal yapının bir unsuru olan örgütler, faaliyetlerini ilişkiler düzeni içinde sürdürürler. Bu ilişkilerin denetim altına alınması, belirli bir yapısal düzen ve amaç içinde işlemesi, etkin bir iletişimin kurulmasını zorunlu kılmaktadır (Tutar, 2009).

Toplumların kültür mirası olduğu gibi sosyal örgütlerin de yeni örgüt mensuplarına bıraktıkları örgütsel norm ve değer kalıpları vardır. Örgütsel yapı, örgüt kültürünü etkilediği ve ondan etkilendiği için etkinliklerini sürdürdüğü toplum kültürü ile de uyum içinde olmalıdır. Örgüt yapısı, örgüt kültürünün ve örgüt ikliminin somut bir göstergesidir. Örgütler bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlak kurallarından yararlanarak kendi kültür ve iklimini oluşturur. Örgütte ortak gayeleri gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların, kolektif davranışlarından doğan bir çalışma ortamı yani iklimi vardır. Yöneticilerin; bilgi, tutum ve davranışlarıyla örgütte sosyal bir çalışma

ortamı sağlaması, çalışanlarına birlik, beraberlik ve karşılıklı güven duygularını aşılması, grupta bir benimseme duygusu geliştirmesi ve iyi bir moral ortamıyla pozitif bir iklim oluşturması gerekir. Bu ise yöneticinin kişisel ve manevi nitelikleri ile ilgilidir (Genç, 2004).

Taşdemirci' nin (2009) Ertekin' den (1978) aktardığına göre iklim sözcüğü, Yunanca' dan gelir ve eğilim anlamı taşır. Bu sözcüğün ısı ve basınç gibi anlamları yanında psikolojik bir anlamı da vardır. İklim, sözcüğü örgütsel yaşamda, örgüt çalışanlarından her birinin örgütü nasıl betimlediğini de anlatmaktadır. Bu yönüyle örgütsel iklim psikolojik bir anlam taşır (Topal, 2001, s. 6). En genel tanımıyla iklim; örgütsel hayatın kalitesini ifade eden bir kavramdır (Sweetland ve Hoy, 2000). Örgüt iklimi bir örgütü diğer bir örgüte göre değişik kılan, kendine ait kişilik yapısı ve örgüte giren bireylerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duyguların bütünüdür. Örgüt iklimi, algılamaya dayalı psikolojik bir çevredir (Karlı, 2004).

Örgüt iklimi, sosyal bilimlerin en zengin geçmişe sahip kavramlarından biridir. 1960 yılında George Sterns ilk kez örgüt iklimi kavramını kullanmıştır. Sterns, iklimin insanların kişiliği gibi örgüte ilişkin bir özellik olduğu analogisini yapmıştır (Çalık ve Kurt, 2010).

Örgüt iklimi bir örgütteki iş görenlerin örgüt çevresindeki bazı sosyal değişkenlerle olan etkileşimleriyle ifade edilmektedir. Yapılan örgüt iklimi tanımları da bu perspektifte şekillenmektedir. İklim kavramı, örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olan, çok farklı boyutlardaki insan davranışlarını bireysel ve örgütsel açıdan “örgüt iklimi” adı altında çözümlenmeye çalışan bir kavramdır. Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978). Örgüt ikliminin tanımlamalarından birkaçı şöyledir: Örgüt iklimi; örgüte özgün kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, örgütün tümüne yaygın, egemen uygulama ve koşullar dizisidir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 121). Peker (1993) ise örgütsel iklimi, örgüte kişilik kazandıran, üye davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, örgüte egemen olan ve ölçülebilen özellikler kümesi olarak tanımlamıştır.

Tok' un (2006) Sweetland ve Hoy' dan (2000) aktardığına göre, örgüt ikliminin özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:

1. Örgüt iklimi, örgütün genel kişiliğini ifade eder.
2. Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin ortak algılarına dayanır.

3. Örgüt iklimi, örgüt üyelerince önemli görülen günlük davranışlardan kaynaklanmaktadır.

4. Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin davranış ve tutumlarını etkilemektedir.

Örgüt özellikleri açısından değerlendirildiğinde, bürokratik bir yapıya sahip olan, yetki ve sorumluluğun hiyerarşik olarak dağıtıldığı, biçimsel bir yapının bulunduğu eğitim kurumları da birer örgüt olma özelliği taşırlar. Temel girdisi ve çıktısının insan olması ve eğitimin temel hedefi olan “davranış değiştirme” sürecinin oluşturulduğu özel bir çevre olması eğitim örgütlerini ve bu örgütlerin yönetimlerinin önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda okullar da sosyo- ekonomik, sosyo- kültürel işlevleri olan eğitim örgütleridir. Eğitim örgütleri hizmet üretmektedirler. Bu noktada eğitim örgütlerinin temelini oluşturan okullar da eğitimin temel hedefi olan davranış değiştirme sürecinin gerçekleştiği biçimsel ve özel çevrelerdir (Demirtaş, 1999).

Açık birer toplumsal sistem olarak incelenebilen eğitim örgütleri; bölüm, sınıf, yönetim, personel, rol ve statü gibi alt sistemleri içermekte; merkez örgütü, eğitim müdürlüğü, denetim örgütü gibi üst sistemlere bağlı bulunmaktadır. Okulun dışındaki tüm örgütler, okulun çevresini oluşturmaktadır. Okul bir bakıma, çevredeki örgütlerin insan kaynağını sağlamaktadır (Alıç, 1990, s. 36).

Okulun örgüt özelliklerine sadece eğitim felsefesi ve ilkeleri açısından bakmamak gerekir; çünkü asker, sanayi, politika ve din kurumları da eğitim hizmetleri görmektedir. Bu bakımdan, okulun özellikleri kurumlaşmış bir düzenin ortamında incelenmelidir. Ayrıca, okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür. Amaç ve süreçlerinin modası geçmiş olsa bile, müşteri bulan bir kurumdur. Bütün örgütler gibi okul da çok amaçlıdır. Yani okulun amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Zaten örgütlere evrensel amaçlar koymak yeterli görülmemektedir. Amaçlar birbirinden bağımsız olamayacağı gibi, çoğu zaman biri diğerine karışır. Örgüt üyelerinin gerçekleştirebilecek ümit ve istekleri, amaçlara katılabilir. Uygulamanın kontrol ve değerlendirilmesi ise, amaçların ölçülebilmesi oranında olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2005, s. 33).

Açık bir sistem olarak eğitim örgütleri ele alındığında okulların girdileri, işleme süreci ve çıktıları vardır. Okulların girdileri, ürün ya da hizmetleri üretmek için gerekli olan insan, para, bilgi, teknoloji, yöntem ve eğitim politikaları gibi kaynaklardır. Bu kaynaklar bir takım süreçler içerisinde kullanılarak ürün ve hizmetlerin üretimi gerçekleştirilir. İşleme sürecinde ise; okullar okul dışı çevrelerden sağlamış oldukları girdileri çeşitli süreçler içerisinde işleyerek çevrelerine ürün ya da hizmetler sunarlar (Şişman, 2011, s. 207- 208).

Okulun örgüt olarak kendine has özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Bursalıoğlu, 2005, s. 33- 36):

1. Üzerinde çalıştığı hammadde toplumdan gelen ve topluma giden insandır.
2. Çeşitli değerler vardır. Bu değerler birbirleriyle etkileşir ve çatışır.
3. Ürünü değerlendirme gücü vardır.
4. Özel bir çevredir.
5. Çevresindeki bütün biçimsel ve doğal örgütler okula yön vermeye veya etkilemeye çalışır.
6. Fikir bağımsızlığı sınıflandırılmaya çalışılır.
7. Kültür aktarımını ve değişimini sağlar.
8. Bürokratik bir kurumdur.
9. Kendine özgü bir kişiliği olduğundan her okulun örgüt havası değişiktir.

Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler olarak tanımlamaktadır. Okullar fiziki oluşum olarak birbirine benzer ancak her okul, sosyal bir oluşum olarak kendine özgüdür. Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik, okul denilen örgütün havasında görülür. Yani, bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası yahut iklimi vardır (Bursalıoğlu, 2002).

Başka bir ifadeyle iklim, okulun kişiliği olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda onu başka okullardan ayırt eden iç özelliklerin bütünüdür. İklim, okuldaki formal ve informal gruplar, kişilik yapıları ve yönetim üzerinde etkide bulunur ve bunlardan etkilenir (Baykal, 2007, s. 5). Hoy (2003)' a göre ise iklim bir okuldaki diğerine göre farklılaşmakta ayrıca iklim, okuldaki insan davranışlarını etkileyen faktörlerden olan okulun fiziksel özellikleri, okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişi, insan ilişkilerinin niteliği, paylaşılan normlar, değerler veya inançlar gibi başka faktörlere de bağlıdır.

Okulun öğrencinin üzerindeki etkisi yadsınmaz. Bu yüzden okuldaki örgütsel iklim öğrenciyi doğrudan etkilemekte ve davranışlarına yön vermektedir (Akman, 2010). Bir okulda sağlıklı bir iklim, okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesi koşullarından biri olarak görülür (Arıman, 2007). Okul iklimi ile öğrenci başarısı birbiriyle ilişkili iki olgudur (Özdemir, 2002).

Ülkemizde 11 Nisan 2012 tarihli 28261 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan 6287 no'lu “ İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile zorunlu eğitim 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise şekline dönüştürülmüştür. Kanun kapsamında ilköğretim okullarının bazıları

ilkokul bazıları ise ortaokul olarak dönüştürülmüş, bu okullardaki öğrenci ve öğretmenler ilişkilendirildikleri diğer okullara gönderilmişlerdir. Aynı ilçedeki farklı okullarda okuyan, okullar arası müsabakalarda birbirine rakip olan öğrenciler bir anda kendilerini aynı sınıf ortamında bulmuşlardır.

Öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur okul iklimidir (Akman, 2010). Öğrencilerin akademik açıdan başarılı olması, okula uyumu ve okulu sahiplenmesi, daha az yabancılaşması sonuçlarının ortaya çıkması; öğretmen desteği, öğrencilerin derslere ve yönetime daha fazla katılması, olumlu akran ilişkileri, kuralların öğrenci ile birlikte belirlenmesi, sınıfın dolayısıyla okulun güvenliğinin olmasını kapsayan olumlu okul iklimi ile oluştuğu belirtilmektedir (Çalık, Özbay, Erkan, Kurt, Kandemir, 2009, s. 555).

Okul ikliminin sağlıklı işleyebilmesi için çocuğun kendisini okulda nasıl güvende, huzurlu, verimli ve desteklenmiş hissedeceği bilinmelidir. Okullar bu noktalara önem verip, bunların sağlanması için ortam yaratırlarsa çocuğun sosyal-duyusal gelişimine katkı sağlayabilirler. Kendini güvende, rahat hisseden; desteklendiğini bilen, engelleri aşabileceğine inancı olan çocuk akademik olarak daha başarılı olacaktır (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009).

Öğretmenlere söz hakkı tanımak, onlara kararlarında sorumluluk tanımak, onları özgür bırakmak, okullarda daha ılımlı bir havanın esmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin fikirlerinin alınması, onlara verilen değeri gösterir ve iklimi yumuşatır. Öğretmenleri tanımak ve neler başardıklarından haberdar olduğunu göstermek, onları takdir etmek öğretmen motivasyonu açısından önemlidir (Vail, 2005).

Yıllardan beri yapılan araştırmalar olumlu bir okul ikliminin öğrenme ve öğretmen üzerinde etkisi olduğunu desteklemektedir. Olumlu bir okul iklimi; öğrencileri öğrenmeye teşvik eder, akademik başarıyı artırır, öğrenci gelişimine yardımcı olur, öğretmen motivasyonunu etkiler (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2009).

Eğitim sistemimizin en stratejik parçası olan okulların yönetsel başarısı, örgüt içindeki biçimsel ve doğal örgütlerin, örgüt amaçları doğrultusunda bağdaştırılmasıyla yakından ilişkili olduğundan; bu konuların ülkemizde de bilimsel araştırmalarla ele alınması ve bulgularından yararlanılması önemli bulunmaktadır. Bu nedenle, bir örgüte ait olan üyelerin davranışlarını etkileyen ve onların davranışlarından da etkilenen örgütsel iklimin belirlenmesi örgüt açısından yaşamsal bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Yalçınkaya, 2000).

Her okulun kendi örgütsel iklimi ya da havası ve kişiliğinin, öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, okul iklimini anlamanın, örgütsel yaşamın çözümlenmesini kolaylaştıracağı söylenebilir (Topal, 2001, s.3).

Bu bilgiler çerçevesince farklı okul iklimlerinden aynı anda bir araya getirilen öğrencilerin yeni okul iklimi algılarının belirlenmesi gereklidir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 2. 1. Araştırma soruları

1. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, geldikleri okula göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğrencilerin başarı odaklılık boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Eğitim en genel tanımıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan

bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur (Fidan, 2012, s. 4).

Okulların toplumda gerçekleştirmesi gereken pek çok işlev vardır ve bunları başarıyla yerine getirmesinde okulun çevresindeki sistemlere uyumu önem taşır. Yani içinde bulunduğu kültürün ve çevresinin ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir okulun ne gelişmesi, ne de çevresini geliştirmesi mümkündür. Ancak okulun gelişmesinde, okulun içinde oluşturulan olumlu iklimin rolü çok önemlidir (Kaya, 2005, s. 33).

Okul iklimi, okuldaki tüm insanların, kendi günlük çalışma çevreleri olan okulun çalışma ortamı hakkında paylaştıkları algılarına işaret eden bir terimdir. Bireylerin görev yaptıkları örgütlerini algılama biçimleri, onların örgütteki davranış biçimlerini ve performanslarını etkileyen önemli bir etkidir (Çalık ve Kurt, 2010).

Bir okulun ikliminin oluşmasında en etkili faktör olarak okulun yöneticisi ve öğretmenleri görülse de okulların varolma sebebi olan öğrencilerin iklimden etkilenip, onu etkilememesi düşünülemez. Öğrencilerin okul iklimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi, okulun etkililiği ve verimliliğini artırması açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin algıladığı okul iklimini belirlemek, öğrencilerin beklentilerinden, ihtiyaçlarından ve okula ilişkin algılarından haberdar olmayı sağlayacaktır. Böylelikle öğrencilerin beklentilerine cevap vermek, öğrencilerin ilgisini çekecek ve potansiyellerini kullanabilecekleri ortamlar oluşturmak kolaylaşacaktır. Okulun etkinliği, okula bağlılık, akademik başarı, motivasyon, öğrenciler arası olumlu etkileşim, memnuniyet ve güven artacaktır. Devamsızlık, şiddet, saldırgan davranışlar, tahripçilik gibi olumsuz durumlar ortadan kalkacak veya azalacaktır. Olası veya mevcut sorunlara yönelik önlem alınması ve çözülmesi sağlanacaktır. Böylelikle olumlu ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak mümkün hale gelecektir. Eğitimin kalitesi ve verimliliği artacak, istenilen olumlu davranışların kazandırılabilme olasılığı yükselecektir. Öğretmen – öğrenci iletişiminin etkili ve sağlıklı olması ve bu şekilde sürdürülmesi desteklenecektir. Güven ortamı kurulacaktır. Günümüzde okullarda şiddet, saldırgan davranışlar ve suçun arttığı göz önüne alınırsa, okul güvenliğini sağlamanın çok daha önem kazandığı aşikardır. Tüm bunlar düşünüldüğünde, öğrencilerin bakış açısıyla okul ikliminin belirlenmesi, olumlu iklimler oluşturmada ve eğitimin amaçlarına ulaşmada büyük faydalar sağlayacaktır.

Ayrıca, Çalık ve Kurt (2010)' a göre okul ikliminin en çok etkilediği grup öğrenciler olmasına rağmen öğrencilerle ilgili okul iklimi çalışmaları yetersizdir. Bu

çalışma ile literatürdeki öğrencilerle yapılan okul iklimi çalışmalarına bir yenisinin daha kazandırılmış olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Öğrenciler araştırma sırasında uygulanan ölçme aracına ve görüşme sorularına samimi ve doğru cevaplar vermişlerdir.
2. Araştırma kapsamı içerisindeki öğrencilerin evren grubunu yeterli düzeyde temsil edecekleri düşünülmektedir.
3. Kullanılan istatistiksel araç ve teknikler amaca uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; “Okul İklimi Ölçeği”nden toplanacak verilerle, görüşmelerden çıkarılacak sonuçlarla ve 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılında Bursa il merkezinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. BÖLÜM

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmaya temel oluşturacak olan konulara ilişkin literatüre yer verilmekte, konu ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalardan bahsedilmektedir.

2. 1. Örgüt İklimi

Örgüt iklimi, birçok alanda karşımıza çıkan, örgüt kültürü ile çoğunlukla karıştırılan, oldukça karmaşık, anlaşılması ve çözülmesi zor olan bir kavramdır. Sosyal bilimlerin en zengin konularından olan örgüt iklimi, örgüt paydaşlarının örgüte ya da örgütün bazı yönlerine ilişkin duygularını belirlemeye ve açıklamaya çalışır.

Örgüt iklimi konusunda ilk referans Lewin ve arkadaşlarının genç grupların sosyal iklim yaratan tecrübelerinden bahseden makaleleridir. Örgütsel iklimin çalışanlar üzerindeki etkisine dair araştırmalar Hawthorne araştırmalarına kadar uzanmaktadır. Bu araştırmalarda, çalışanların motivasyonları, iş tatminleri ile performansları ve verimlilikleri arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta işgörenlerin örgütsel iklimi olumlu algılamalarının performansları üzerinde pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır (Tutar ve Altınöz, 2010, s. 198).

1924 yılında Elton Mayo ve arkadaşlarının örgütün teknik ve fiziksel şartlarının değişmesinin örgütsel verimliliğe etkilerini ortaya koymak için yaptıkları Hawthorne araştırmaları, “insan ilişkileri kuramını” ortaya çıkarmıştır. Hawthorne araştırmalarının bulgularına göre bazı yönetim tarzlarının işçilerin yakın ilişkilerini, rekabet ve başarı güdülerini artırdığını, daha fazla üretime ve daha fazla iş doyumuna yol açtığı görülmüştür (Hassard, 2012, s. 1433). Ve bu sonuca paralel olarak 1930’lu yıllarda örgüt iklimi kavramının temelleri atılmış olmaktadır.

1930’lu yıllarda Western Electric adlı araştırmalarıyla başlanan bu araştırmalar 1920’deki insan ilişkileri hareketine dayanır. Örgüt iklimi kavramı; insan ve çevrenin bir fonksiyonu olarak gören Alan Teorisi’nin psikolojik bakış açısına dayandırılarak çevre değişkenlerini de hesaba katarak açıklamaya önem vermiştir. Örgüt iklimi konusunda yapılan araştırmaların büyük bir bölümü teorik olmaktan çok deneysel çalışmalardır, çünkü yapılan araştırmalarda sayısal değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır (Erdoğan, 2004, s. 203-215).

1940’larda Lewin ve arkadaşları tarafından örgütlerde etkililiği artırmak üzerine sayısız çalışmalar yapılmıştır (Tom, 1995). Lewin, Lippitt ve White liderlik tarzlarının

etkileri üzerine yaptıkları çalışmada ilk kez iklim ve atmosfer kavramlarına yer vermişlerdir (Ruane, 1995, s. 39). Kurt Lewin tarafından geliştirilen “Alan Teorisi”ne göre “davranış; kişilik ve çevrenin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır” (Soudek, 1983, s. 334). Bu yaklaşıma göre, kişilerin davranışlarını doğru şekilde anlamak ve gerekiyorsa yönlendirmek için bu davranışın ortaya çıktığı çevresel değişkenlere de odaklanmak gerekmektedir. Bu çevresel değişken, iklim kavramının gelişimine zemin hazırlamıştır (Çağlayan, 2014).

Örgütsel iklim tanımı kapsamlı olarak ilk kez, Argyris (1958) tarafından yapılmış ve Argyris örgütün psikolojik yapısını tanımlamak için “örgütsel iklim” kavramını kullanmıştır. Argyris örgüt iklimi gibi karmaşık bir olguyu basitleştirmeden nasıl analiz edebileceği ve kavramlaştırabileceğine yönelik çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda örgüt ikliminin bir grup dinamiği içinde ele alınması gereken bir kavram olduğu ortaya çıkmıştır. Argyris, iklimi formal örgüt politikaları, iş gören ihtiyaçları, değerleri ve kişiliği ile ilgili bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu çalışma, yetmişli yıllara kadar örgüt çalışmalarında iklim ve kültür arasındaki ilişkiyi en gerçekçi şekilde ortaya koyan bir açıklama olarak görülür (Kundu, 2007, s. 100).

Örgüt iklimi, sosyal bilimlerin en zengin geçmişe sahip kavramlarından biridir. 1960 yılında George Sterns ilk kez örgüt iklimi kavramını kullanmıştır. Sterns, iklimin insanların kişiliği gibi örgüte ilişkin bir özellik olduğu analogisini yapmıştır (Çalık ve Kurt, 2010).

Örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından 1960’lı yıllardan bu yana çağdaş bir ilgi alanı olarak dikkat çeken örgüt iklimi kavramı, bir örgütteki sosyal ve örgütsel değişkenlerle olan etkileşimler olarak ifade edilmektedir. Örgüt ikliminin endüstri ve örgüt psikolojisinin araştırmalarına konu olan en önemli kavramlardan biri olarak ortaya çıkmasının birinci nedeni insani boyuttur; örgüt iklimi çalışanların psikolojik sağlığı ile birebir ilişkilidir ve örgüt üyelerinin sahip olduğu işe dayalı duygu, tutum ve davranışlarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Bir başka neden ise örgütseldir; örgüt ikliminin çalışanlar için sağlıklı bir ortam oluşturduğu durumlarda, işyeri içinde üretkenlik, verim ve performans yüksek olmaktadır. Bunun aksine durumlarda ise en başta çalışanların motivasyonunun düşmesine bağlı olarak işyeri etkinliği olumsuz yönde etkilenmektedir (Halis ve Uğurlu, 2008, s. 115).

Litwin ve Stringer (1968) ve Schneider ve Bartlett (1968) çalışmalarında örgüt ikliminin önderlik tipinden etkilendiğini yani yönetici davranışlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir (Tuna, 1996). Schneider ve Bartlett (1968)’ e göre örgüt iklimi,

çalışanlarca algılanan uzun dönemli örgütsel ya da durumsal özelliklerdir, dolayısıyla ölçümleme için, çalışanlarca algılanan nesnel örgütsel özellikleri ele almaya çalışmışlardır.

Glick (1985), çalışmalarında kültür ve iklim kavramlarını ayırmaya çalışmıştır. Glick (1985), iklim ve kültür araştırmalarında çoğunlukla nitel yöntemlerin kullanıldığını saptamıştır. Ancak Glick' e göre kültür çalışmalarında nitel yöntemlerin, iklim çalışmalarında ise nicel yöntemlerin kullanılması daha uygundur. Glick aynı zamanda psikolojik iklimi örgüt ikliminden ayıran noktaları belirtmiş, bu iki kavramın içeriksel olarak da farklılığını öne sürmüştür. Bireylerin örgüte ilişkin tutumlarının psikolojik anlamlılık algılarına göre şekillendiğini ispatlamaya çalışmıştır. Glick, iklim üzerine araştırmaların bireysel düzeyde sürdürülmesini eleştirmiş ve grup ya da örgütün bir niteliği olarak iklimin araştırılmasının önemini vurgulamıştır. Ancak aynı bakış açısıyla psikolojik iklimin belirlenemeyeceğini savunmuştur. İklim boyutlarını ise; liderin psikolojik mesafesi, içtenlik, yönetici ve çalışanlar arasındaki bilgi akışı, yönetsel güven, iletişim akışı, açık görüşlülük, risk alma, hizmet kalitesi, eşitlik ve merkezilik olarak belirtmiştir (Glick, 1985, s.605-606).

Örgüt iklimi, kesin ve net olarak tanımlanamamış, ancak araştırmacıların önem verdiği bazı noktalara göre tanımlanmıştır. Bu noktalardan bazıları, bireysel algılama, psikolojik iklim, iş doyumunu ve iklim uyumsuzluğudur. Bu bağlamda tanımlardan bazıları şöyledir. Örgüt iklimi (Tagiuri, 1968); çevresel şartlar, koşullar ve durumlarla bağlantılı olarak, kişinin ya da grupların benzer durum ya da problemlerle karşılaştıklarında farklı şekillerde davranmaları, Ertekin (1978); örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi, Hoy ve Miskel (1982); örgütün kişiliği, Gordon (1988); iş görenlerin iş çevresinin çeşitli görünüşleriyle olan doyum düzeylerinin bir ölçüsü, Varol (1989); örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava, Genç ve Karcıoğlu (2000); örgütün kişiliğini oluşturan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü betimleyen, örgüte egemen olan, örgütün iç çevresinin oldukça kararlı, değişmez, sürekli niteliğine sahip ve örgütte bulunan bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak gözle görülüp elle tutulamayan, ancak örgüt içindeki bireylerce hissedilip algılanabilen ve bütün bu özellikleri içine alan psikolojik bir terimdir.

Şişman ve Turan (2004); bir örgütte çalışan insanların içinde yaşadıkları iş ortamına ilişkin ortak algılarına dayalı iş çevresinin çalışanların davranışları üzerinde etkili olan ölçülebilir özellikler bütünüdür, Karslı (2004); bir örgütü diğer örgütlerden

farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgüte giren kişilerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duygular bütünü, Gündüz (2008); örgütü tanımlayan, örgüte egemen olan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütte bulunan çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, çalışanlar tarafından hissedilip algılanabilen psikolojik bir kavram olarak açıklamıştır (Şentürk, 2010; Yüceler, 2009; Altun, 2001).

2. 1. 1. Örgüt ikliminin öğeleri

Bir örgütün ikliminden etkilenen ve örgüt iklimini etkileyen unsurlardan her biri örgüt ikliminin bir ögesidir. Taymaz (2011) bu öğelerin birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür olduğunu öne sürmektedir. Taymaz'a (2011) göre, örgüt iklimin öğelerini şu şekilde açıklamak mümkündür:

1- Birey: Örgütte görev alan ve çalışmalara katılan insanlardır (ihtiyaçları, beklentileri, güdüleri). Okul içerisinde bu bireyler yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel ve velilerdir. Bu bireylerin okulda belli bir görevi ve sorumlulukları olduğu gibi bu kişilerin ihtiyaçları ve örgütten beklentileri de bulunmaktadır.

2- Ekoloji: Örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarıdır (tesis, bina, araç, teknoloji). Okullar için ekoloji; okul binası, derslikler, okul bahçesi, tuvalet, koridor, kantin, laboratuvar, spor salonu, atölyeler ile tüm eğitim öğretim malzemeleri, ders araç-gereçleri, laboratuvar malzemeleri, teknolojik imkanları (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, fotokopi makinesi, yazıcı vs.) içerir.

3- Sosyal sistem: İnsanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapıdır (girdi, üretim, çıktı). Açık bir sistem olarak eğitim örgütleri ele alındığında okulların girdileri, işleme süreci ve çıktıları vardır. Okulların girdileri, ürün ya da hizmetleri üretmek için gerekli olan insan, para, bilgi, teknoloji, yöntem ve eğitim politikaları gibi kaynaklardır. Bu kaynaklar bir takım süreçler içerisinde kullanılarak ürün ve hizmetlerin üretimi gerçekleştirilir. İşleme sürecinde ise; okullar okul dışı çevrelerden sağlamış oldukları girdileri çeşitli süreçler içerisinde işleyerek çevrelerine ürün ya da hizmetler sunarlar (Şişman, 2011, s. 207- 208).

4- Organizasyon: Örgütte görev ve yetkilerin dağılımıdır (ilişkiler, etkileşim, uyum). Okulu oluşturan tüm bireyler birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim sağlıklı temeller üzerine kurulmalı, sağlıklı bir iletişim ağı oluşturmalı ve tüm bireylerin olabildiğince uyum içinde olması önemlidir.

5- *Kültür*: Örgütteki bireylerin duyguları, algıları ve tutumlarıdır, yani inançları, normlar ve değerlerdir. Okulun kültürü aynı amaç için bir araya gelen yönetici-öğretmen- öğrenci- veli ve diğer yardımcı personelden oluşur. Bu tarafların ortak paydalarda buluşması, örgüte bağlılığı, birbirine duyulan güveni artırır.



Şekil 1. Örgüt İkliminin Öğeleri

Kaynak: Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

2. 1. 2. Örgüt ikliminin boyutları

Örgüt ikliminin boyutları, araştırmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediğini varsaydığı etmenlerdir. Örgüt ikliminin boyutları örgütün birçok farklı yönlerine, yapılan işe, örgütsel yapıdaki konuma, örgüt üyelerinin eğitim durumlarına ve mesleklerine, örgütsel gelenek ve göreneklere, yönetici seçimine, siyasal etkilere ve giderek tüm topluma bağlı olarak değişen niteliklerdir (Ertekin, 1978, s. 58’ den akt., Şentürk, 2010).

Schneider ve Barlett (1968)’ e göre örgüt ikliminin boyutları; yönetsel destek, örgüte yeni katılan görevlilere gösterilen ilgi, örgüt içi birimler arası çekişmeler, birimin kendine yeterliği, genel doyum ve yönetsel yapıdır.

Litwin ve Stringer (1968)’e göre örgütsel iklimin boyutları; “sorumluluk, dayanışma ve arkadaşlık, ödüller ve cezalar, örgüt içi çatışmalar, etkinliklerin ölçülmesi, örgütü benimseme, tehlikeyi göze alma (risk), örgüt yapısı” şeklindedir (Bilgen, 1990, s. 23). Bu boyutlar şu şekilde açıklanmıştır:

1. *Sorumluluk*: Kişisel sorumluluğa önem veren bir örgüt iklimi güç güdüsünü uyarabilir. Aynı zamanda başarı güdüsünün uyarılmasında önemli etkileri vardır.
2. *Dayanışma ve arkadaşlık*: Bu boyut belirgin olarak “bağlanma güdüsünü” uyarır. Örgüt içinde dayanışma havası, “başarı” güdüsünü uyarıcı yönden etkilemektedir.
3. *Ödüller ve cezalar*: Genellikle ödüllendirici bir iklim, “başarı” ve “bağlanma” güdülenmesi yaratırken korku ve başarısızlık bekleyişlerini azaltır.

4. *Örgüt içi çatışmalar*: Çatışmaların uzlaşma yoluyla çözüldüğü bir örgüt iklimi, başarı güdüsü yaratabilir.
5. *Etkinlik ölçümleri*: Yüksek düzeyde etkinlik ölçümleri başarı güdüsünü uyarır. Güce dayalı örgüt ikliminde etkinlik ölçümleri güç güdüsünü yaratabilir.
6. *Örgütü benimseme*: Doğrudan bağlanma güdüsünü etkiler. Örgütü benimseme, örgüt üyeleri arasında yakın ilişkiler ve dayanışmaya yol açar.
7. *Tehlike ve tehlikeyi göze alma*: Tehlikeyi özendiren iklim, başarı güdüsünü uyarır.
8. *Örgüt yapısı*: Otoriter ve hiyerarşik örgüt yapısı güç güdüsünü uyarır.

Ertekin (1978) ve Taymaz (2009)'a göre örgüt iklimi "bireysel özellikler, örgütsel özellikler ve çevresel özellikler" olarak üç temel boyutta incelenebilir. Bu boyutlar;

1. *Bireysel özellikler*: Örgütte çalışan insanların özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanakları.
2. *Örgütsel özellikler*: Örgütün amacı, politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödül düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumu.
3. *Çevresel özellikler*: Çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve destekleri.

Paknadel (1988), engellenme, moral, samimiyet ve çözümlenme boyutlarını çalışanların bakış açısından, yuksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarını ise yönetici açısından değerlendirmiştir.

1. *Çözülme*: Öğretmenlerin birlikte olmak istemedikleri, işle ilgili grup oluşturmama halini ifade eder.
2. *Engellenme*: Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gereksiz, meşgul edici görevler vermeleri nedeniyle engellendikleri ya da işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdığı kanısının oluşmasını açıklamaktadır.
3. *Moral*: Öğretmenlerin kişisel gereksinimlerinin karşılandığını anlamaları ve işlerinden hoşlanma boyutunu yansıtmaktadır.
4. *Samimiyet*: Öğretmenlerin, birbiriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazzı ifade eder. Bu boyut öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılama ile ilgilidir.
5. *Uzak Durma*: Yöneticilerin, mevzuatın gerektirdiği kurallar ve ilkeler doğrultusunda, yüz yüze ilişkilerden daha çok formal davranış biçimidir. Öğretmenlerle arasındaki psikolojik uzaklığı ifade eder.
6. *Yüksekten Bakma*: Yöneticinin, sıkı kontrol ve empoze edici davranış biçimidir. Öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirimlere duyarlı olmayan tek yönlü iletişimi ifade eder.

7. *İşe Dönüklük*: Örgütü dinamik hale getirme çabasında olan yönetici davranışını göstermektedir. İşe dönük davranış, yakın denetimle değil, yöneticilerin öğretmenlerde görmek istediği davranışı kendisi göstererek örnek davranışı ile öğretmenleri güdüleme davranışdır.

8. *Anlayış Gösterme*: Öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan yönetici davranışını ifade eder. İnsan ve insan ilişkileri için daha fazla birşeyler yapmaya çalışan yönetici davranışdır.

Acarbay'ın (2006) Jorde ve Bloom' dan (1989) aktardığına göre örgüt ikliminin 10 boyutu mevcuttur. Bu boyutlar; “çalışanlar arası ilişkiler, profesyonel gelişim, yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, karar alma, ortak amaç, görev dağılımı, fiziksel çevre, yenilikçilik” olarak sıralanmaktadır.

1. *Çalışanlar arası ilişki*: Çalışanların birbirlerine olan güveni, uyumu, birbirlerine destek vermeleri, grup bütünlüğüdür.

2. *Profesyonel gelişim*: Kişisel ve profesyonel gelişime verilen önemdir.

3. *Yönetici desteği*: Açık beklentiler, destek ve teşvik sağlayan liderliktir.

4. *Açıklık*: Sorumluluk, kural ve idare kurallarının tanımlanması ve bildirilmesi

5. *Ödül sistemi*: Maaş konusundaki adalet, ek haklar ve yükseltme olanaklarıdır.

6. *Karar alma*: Çalışanların otonomisi ve karar alma sürecindeki katılımlarıdır.

7. *Ortak amaç*: Örgütün genel amaç, gaye ve hedeflerinin çalışanlar tarafından benimsenmesidir.

8. *Görev dağılımı*: Yapılan işi en kısa sürede ve verimli bir şekilde bitirmeye verilen önemdir.

9. *Fiziksel çevre*: Örgütün bulunduğu binası, tesisleri ve çalışanlarına sundukları olanaklarının çalışanların görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine etkisidir.

10. *Yenilikçilik*: Örgütün değişime açık olup olmaması ve çalışanların sorunlarına yaratıcı çözüm yolları üretmektir.

Tutar ve Altınöz'ün (2010) Zammuto ve Krackover' dan (1991) aktardığına göre, örgüt ikliminin ölçmek ve değerlendirmek için 7 farklı boyutu belirtilmektedir. Bu boyutlar “ güven, çatışma, birlik ruhu, ödüller, değişime direnç, lider güvenirliliği ve baskı ” dır.

1. *Güven*: Örgütte açık, paylaşılan ve samimi bir ortamın olması, çalışanlara güven verir. Örgütlerde, kapalı, paylaşımın olmadığı, açık ve çok yönlü bir iletişimin kurulmadığı bir atmosfer ise kişiye güvensizlik verir.

2. *Çatışma*: Bir örgütte yüksek düzeyde çatışma varsa, ayrıca amaç ve hedeflere muhalif bir tutum takınıyor ise, çalışanlar arasında anlaşmazlık ve kutuplaşma görülüyorsa, örgüte çatışmalı bir iklim egemen demektir. Örgütte bireyler arasında iş birliği ruhu oluştuğunda, ortak hedef ve amaçlar benimsenir ve böylece çatışma düzeyi azalır.

3. *Birlik ruhu*: Bir örgütte birlik ruhunun olması, içtenliği, istekliliği ve kendinden emin olma durumunu yansıtır. Çalışanların moralinin yüksek olması durumunda özgüvenleri ile birlikte özsaygıları da artar. Buna karşılık geleceklere konusunda güvensizlik, örgüte karşı güven eksikliği ve amaçsızlık birlik ruhunu ortadan kaldırır.

4. *Ödüller*: Örgüt ödül dağıtımında taraf tutmaz, dağıtım, iletişim ve işlem adaleti uygulamada objektif davranırsa, çalışanlar bundan büyük bir mutluluk duyar ve bu durum örgütsel iklime olumlu yansır. Aksine örgütsel iradeyi kullananlar, adaletsiz davranır, ödüllendirirken belli bir standarttan uzaklaşırsa, çalışanlar örgütsel iklimi olumsuz algılar.

5. *Değişime direnç*: Bir örgütte çalışanlar, örgütün değişim ihtiyacını anlamakta zorlanıyor iseler, yapacakları şey, değişime karşı çıkmaktır. Çalışanlar örgütün “farklı olmalıyız” düşüncesine inanmış ise, normal koşullarda değişime karşı ya düşük direnç gösterecek veya hiç direnç göstermeyeceklerdir.

6. *Lider güvenirliliği*: Lidere güven, kararlarının kabulünü ve davranışlarının onayını kolaylaştırır. Liderin çalışanların yaratıcılıklarını göstermeleri ve inisiyatif kullanmaları konusunda ilham verici bir özelliği vardır. Lidere güven azaldığında çalışanlar liderin otoritesini kabul etmede isteksiz davranırlar.

7. *Baskı*: Örgütte demokratik değil, otoriter veya baskıcı bir yönetim anlayışının bulunması, çalışanların olumsuz örgüt iklimi algılamalarına neden olur. Otoriter bir yönetim ikliminde çalışanlar kendilerini gerçekleştirme, inisiyatif geliştirme ve yaratıcı yeteneklerini ortaya koyma olanağı bulamazlar.

2. 1. 3. Örgüt ikliminin türleri

Tahaoglu' nun (2007) Can' dan (2002) aktardığına göre örgüt iklimi çeşitli açılardan sınıflandırılmış olsa da örgütler yapılarına göre açık sistemler ve kapalı sistemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Davranış bilimcileri tarafından en çok benimsenen iklim olan açık iklimde astlara güven, iletişimde açıklık, anlayışlı ve destekleyici liderlik, çalışanların özerkliği, yüksek verim amaçlarına sahip olma gibi özellikler bulunmaktadır. Bu iklimin tersi olan kapalı ya da tehdit edici iklimde ise

otoriter liderlerin katı davranışları sonucunda oluşan emir komuta zincirine aşırı uyma eğilimi, yakından denetim ve sıkı sorumluluk politikası yüksek verimlilik elde edilmesini engellemektedir. Örgüt iklimi sınıflamalarından birkaçı şu şekildedir.

Ertekin (1978)' e göre örgüt iklimi erke dayalı (yetkeci) özendirilmeyen örgüt iklimi ve başarı ve yaratıcılığa dayalı özendirici örgüt iklimi olarak iki türdür (Ertekin, 1978, s. 35).

Özendirici iklim: Çalışanlar yaratıcılık ve yeteneklerini kullanabilir böylece örgütü benimseme ve motivasyonları artar. Çalışanlarda memnuniyet duygusu oluşur.

Özendirilmeyen iklim: Çalışanlar baskı altındadır ve durum korku ve başarısızlık beklentisi yaratır.

Koçel (2003)' e göre örgüt iklimi türleri; katılımcı iklim, otoriter iklim ve başarıya yönelik iklim biçimindedir.

Katılımcı İklim: Birlikte çalışma, gruba bağlılık ve karşılıklı dayanışma vardır. Bireyler bağlanma ihtiyacı dolayısıyla sosyal ilişkiler geliştirmeye, gruba dahil olmaya çalışırlar. Bu güdü ile arkadaşlık bağları ve samimiyeti önemserler. Birarada olmanın ve yardımlaşmanın önemli olduğu bu iklimlerde cezalandırma söz konusu değildir.

Otoriter İklim: Biçimsel otoriteden ödün verilmez, görev tanımları açıktır. Erk güdüsü yüksek olan birey ya da bireyler, güç ve otorite kaynaklarını genişleterek diğer bireyleri etkileri altında tutmak böylece güçlerini korumak arzusundadır.

Başarıya Yönelik İklim: Güven ve birliktelik duygularıyla, başarıya odaklı bir iklim tipidir. Yönetici belirlediği hedeflere ulaşılması durumunda astlarını ödüllendirir.

Örgütiçi rekabet ve yenilikler desteklenir. Üyelerin gereksinimleri karşılanır, yeteneklerini kullanmaları fırsatı verilir. Örgüte bağlılık, doyum ve örgütü benimseme yüksektir (Öge, 1996).

Pakdanel (1988), 6 farklı örgüt iklimi tanımlamıştır. Bunlar; açık iklim, özerk (otonom) iklim, idareci iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklimdir.

Açık İklim: Arkadaşça ilişkiler, işleri kolaylaştırma, katılımcılığı teşvik önemlidir ve yönetici örgütte kurmay bir liderlik örneği sergiler.

Özerk (Otonom) İklim: Yönetici örgütte resmi ve sistemli bir iş yapmak için çalışanlardan uzak durur.

İdareci İklim: Yönetici işi kendi yapar, yazılı kurallar geçerlidir. Dostça ilişkiler bulunmaz. Dolayısıyla çalışanların sosyal ihtiyaçları giderilemez.

Samimi İklim: Çalışanlar görüşlerini ifade edebilir, örgütte dostça ilişkiler hakimdir.

Babacan İklim: Yönetici her şeyi kontrol eder, gruplaşmalar vardır. Bu nedenle kısmen kapalı bir iklim yapısındadır.

Kapalı İklim: Yöneticilerin yönlendirme etkisinin ve işbirliğinin bulunmadığı, başarının düşük olduğu resmi örgüt tipidir (Soysal ve Bakan, 2003, s. 850- 851).

Bunların dışında örgüt ikliminin örgütte sağladığı amaca ve hizmetlere göre farklı adlandırmalar da mevcuttur. Güvenlik iklimi (Abdullah vd., 2009), hizmet iklimi (Eren ve Kuşluvan, 2008), yaratıcılık ve yenilik iklimi (Isaksen ve Lauer, 2002), takım iklimi (Gil vd., 2005) ve etik iklim (Özgener, 2004) bunlardan bazılarıdır.

Güvenlik iklimi, “çalışanların işle ilgili olan güvenlik politika ve prosedürlerini algılamaları ile ilgilidir” (Abdullah vd., 2009, s. 114).

Hizmet iklimi, “bir örgütün ne derece hizmet odaklı olduğunu göstermektedir” (Eren ve Kuşluvan, 2008, s. 177).

Yaratıcılık ve yenilik iklimi, “örgütte çalışanların yaratıcılık ve yenilik düzeylerinin yüksek olması için gerekli olan ortamı çalışanlara sağlayabilen iklimdir” (Isaksen ve Lauer, 2002, s.80).

Takım iklimi, “örgüt içerisinde belirli bir görev için veya belirli bir için bir araya gelmiş küçük grupların iklimini ifade eder” (Gil vd., 2005, s.314).

Etik iklim ise ahlaki olarak doğru veya yanlışın ne olduğunun sınırları olarak işlev gören yerleşik normlar ve uygulamalarla oluşmaktadır (Özgener, 2004).

Örgüt ikliminin tanımı, boyutları ve örgütün ürününe etkisi konularında pek çok araştırma ve yayın bulunmaktadır. Ancak, örgüt iklimi, bu araştırma ve yayınlarda çok tartışılan fakat az anlaşılan konulardan biridir (Bucak, 2002). Bu yapı içerisinde, örgüt iklimi eğitim kurumları içerisinde dönüşerek “okul iklimi” özel alanını oluşturmaktadır. Eğitim araştırmacıları okulun en ayırt edici ve karakteristik özelliği olarak okulun sahip olduğu iklime ve okul ikliminin önemine sık sık vurgu yapmaktadırlar (Donnelly, 1999, s. 223). Okul iklimi denilince öncelikle okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi akla gelir. Okul iklimi, okul içindeki insanların davranışlarını etkileyen okul içi çevreyle ilgili özelliklere ilişkin algılardır ve her okulun kendine özgü bir iklimi mevcuttur (Şişman, 2012).

2. 2. Okul İklimi

Okul, kendine has havası ve yapısı olan sosyal bir sistemdir. Bunun yanında okul; öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer çalışanların gözünde toplumun diğer kurumlarına göre çok farklı bir konuma sahiptir (Sezgin ve Kılınç, 2011).

Okulların amaçları, diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışkılıdır. Okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Başka bir deyişle okul iklimi, okulun bireysel kişiliğidir. Her okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Örgütsel iklim, bu kişiliği ifade etmektedir. Kişilik birey için ne ise, iklim de örgüt için odur (Aydın, 2010).

Okul iklimi, okuldaki tüm insanların, kendi günlük çalışma çevreleri olan okulun çalışma ortamı hakkında paylaştıkları algılarına işaret eden bir terimdir. Bireylerin görev yaptıkları örgütlerini algılama biçimleri, onların örgütteki davranış biçimlerini ve performanslarını etkileyen önemli bir etkidir (Çalık ve Kurt, 2010).

Okul iklimi tanımlarından bazıları şöyledir. Hoy ve Miskel (2010)' e göre "okulun kişiliği", Loukas, Suzuki ve Horton (2006)' a göre " okuldaki ilişkilerin kalitesi", Korkmaz (2005)'a göre "okul çevresi ile okuldaki katılımcıların davranışlarını etkileyen ve okullardaki davranışların toplu algılanmalarına dayanan bir özelliktir" Welsh (2000)' e göre " bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler", Freiberg (1998), "okulda güvenlik duygusu ve okul büyüklüğü", Manning ve Saddlemire (1996) " öğretmenlerin ve öğrencilerin güven ve saygı algısı" ve Balcı (1993)' ya göre "okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı" olarak tanımlamışlardır.

Okul ikliminin örgütsel uygulamalardan ortaya çıkan ve üyelerin tutumlarını ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu üzerinde bir görüş birliği vardır (Çalık ve Kurt, 2010).

2. 2. 1. Okul ikliminin boyutları

Akar' ın (2006) Halpin ve Croft' tan (1966) aktardığına göre okul iklimi, öğretmen grubu davranışları (çözülme, engelleme, moral, samimiyet) ve okul yöneticisi davranışları (yüksekten bakma, yakın kontrol, kendini işe verme, anlayış gösterme) olarak iki boyutta incelenmektedir.

Öğretmen Grubunun Davranış Özellikleri

1. *Çözülme*: Öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerde ve görevleriyle ilgili plansız, rasgele davranışlardır.

2. *Engellenme*: Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gerekli olmayan, meşgul edici görevler vermek suretiyle engelledikleri ya da işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdığı kanısının olmasıdır.

3. *Moral*: Öğretmenlerin kişisel gereksinimlerinin karşılandığını anlamaları ve aynı zamanda, görevlerinde doyuma ulaşmanın hazzını duymaları bu boyutu oluşturmaktadır.

4. *Samimiyet*: Öğretmenlerin, birbirleriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazza ilişkindir. Bu boyut, görevi yerine getirme ile pek bağlantısı olmayan sosyal gereksinmelerle ilgili doyumu tanımlar.

Yönetici Davranışının Özellikleri

1. *Yüksekten bakma*: Yöneticinin, mevzuatın gerektirdiği ilkeler ve kurallar uyarınca, son derece formal davranış biçimidir. Özellikle, yönetici ve yönetilenler arasında belli bir psikolojik uzaklığı simgeler.

2. *Yakından kontrol*: Yöneticinin, yakından denetim ve empoze edici davranışlarını, tek yönlü iletişimi ifade eder. Öğretmenlerden gelecek tepkilere duyarlı olmayan bir denetim biçimidir.

3. *Kendini işe verme*: Örgütü dinamik hale getirme çabalarını karakterize eden bir yönetici davranışını gösterir. Takipçi davranışlar, yalnız denetimle değil, aynı zamanda üyelerden istediği davranış biçimlerinin kendinde görülmesi, örnek olma ve güdülenme davranışları şeklinde beklenir.

4. *Anlayış gösterme*: Öğretmenlere “insanca” davranma eğiliminde olan yönetici davranışını ifade eder. İnsan ilişkileri açısından daha fazlasını yapmaya çalışan bir yönetici davranışını gösterir.

Sezgin ve Kılınç’ ın (2011) Hoy ve Clover’ dan (1986) aktardığına göre okul iklimini üçü öğretmen (profesyonellik, samimiyet ve ilgisizlik), üçü de müdür davranışlarını (destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık) içeren altı boyut altında incelemeye çalışmışlardır.

Turan (1998); okul ikliminin boyutlarını; destekleyici müdür davranışı, otoriter müdür davranışı, kendini işe vermiş öğretmen davranışı, endişeli öğretmen davranışı ve duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı olarak belirtmiştir.

1- *Destekleyici müdür davranışı*; okul müdürü, öğretmenleri yapıcı eleştirilerle hem sosyal ihtiyaçları hem de okul başarılarına yönelik motive eder, öğretmenlerin profesyonel rahatıyla ilgilidir ve bu bağlamda onlara yardımcı olur.

2- *Otoriter müdür davranışı*; okul müdürü, katı ve otokratik bir yönetim anlayışı içinde, tüm faaliyetleri yakından kontrol eder, öğretmenler üzerinde hakimiyet kurar ve emredici davranışlar sergiler.

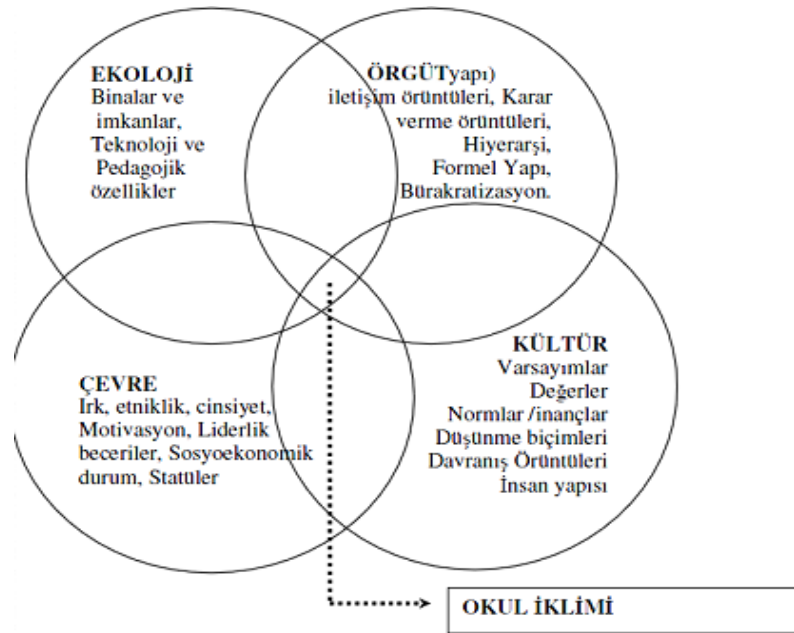
3- *Kendini işe vermiş öğretmen davranışı*; öğretmenler okullarıyla övünür, meslektaşları ve öğrencileriyle ilgilenirler. Birlikte çalışıyor olmaktan zevk alırlar.

4- *Endişeli öğretmen davranışı*; öğretimin genel amacını saptıran, yönetim ve meslektaşlarının genel bir müdahale biçimidir.

5- *Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı*; öğretmenler arası sosyal ilişkilerin güçlü ve tutarlı olduğu davranış özelliğidir. Öğretmenler birbirini yakından tanır, düzenli sosyal ilişkileri mevcuttur.

Ekşi'nin (2006) Owens'ten (2001) aktardığına göre Renato Tagiuri, okul iklimini aşağıdaki 4 boyutta temellendirir:

1. *Ekoloji*: Örgütün fizikî ve maddî etmenleridir. Örneğin bir okulun ekolojisinden bahsederseniz; binaların tarihi, dizaynı, olanakları ve durumu, örgütte kullanılan teknoloji, masa ve sandalyeler, tahta, asansör kısacası örgütsel aktivitenin yürütüldüğü her şeyi saymamız gerekir.
2. *Ortam (Milieu)*: Örgütün sosyal boyutudur. Örgütte insanla ilişkili olan her husustur. Okuldaki ortama örnek; grubun büyüklüğü, etnik yapı, öğretmenlerin maaş durumu, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin eğitim seviyesi, çalışan ve öğrencilerin moral ve motivasyonları, iş doyum seviyesi, liderlik gibi insanlara ilişkin tüm etmenleri kapsar.
3. *Örgüt/ Sosyal Sistem*: Örgütün idarî ve yönetim yapısına karşılık gelir. Okulun nasıl yönetildiği, karar verme mekanizması, iletişim yapısı, kontrol mekanizması, resmî yapı, destek servisleri, öğretim, denetim, yönetim gibi etmenler sosyal sisteme örnek verilebilir.
4. *Kültür*: Örgütteki insanlara özgü değer, inanç, norm ve düşünme yollarını içine alır. "The way we do things around here" durumudur. Okuldan örnek verirsek; varsayımlar, değerler, normlar, düşünüş biçimleri, inanç sistemi, tarihi, mit, ritüeller, görünür ve duyulur davranış kalıplarını içine alır.



Şekil 2: Okul İkliminin Dört Alt Sistem/ Boyutun Kesişimi Bağlamında Gösterimi

Kaynak: Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Brand, Felner, Shim, Seitsinger ve Dumas (2003), okul iklimini; öğretmen desteği, kural ve beklentilerin açıklığı, öğrenci adanmışlığı, olumsuz akran etkileşimleri, olumlu akran etkileşimleri, disiplin uygulamaları, karara katılım, yenilik, kültürel çoğulculuğu destekleme ve güvenlik problemleri olarak 10 alt boyutta ifade ederler (Çalık ve Kurt, 2010, s. 172).

Tüm araştırmacılar ve Ulusal Okul İklimi Konseyi (NSCC), okul iklimini etkileyen 4 ana faktör olduğu konusunda hemfikirlerdir. Bunlar; güvenlik, ilişkiler, eğitim- öğretim ve kurumsal alan/ çevredir. Okullar, okul iklimini ölçmek için bu dört alanın her birinde ne kadar başarı sağladıklarını değerlendirmede kullanabilecekleri anketlere yönelmelidir.

- 1. Güvenlik:* Kurallar ve normların yanı sıra, çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal olarak güvende hissetmesidir.
- 2. İlişkiler:* Farklılıklara saygı gösterebilme, öğrencileri sosyal açıdan desteklemedir.
- 3. Eğitim ve öğretim:* Öğrenmenin desteklenmesi ve vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıdır.
- 4. Kurumsal çevre:* Okulun fiziksel yapısı, olanakları kısacası çevresidir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009).

Korkmaz (2011) ise, bu boyutları şu şekilde açıklamıştır.

Öğretmen davranışları;

1. *Mesleki öğretmen davranışı:* Öğretmenler kendi aralarındaki mesleki davranışları destekler. Öğretmenler okullarından gurur duyarlar. Öğretmenler arasında karşılıklı saygı vardır ve görevlerini şevkle yaparlar.

2. *Dostça öğretmen davranışı:* Öğretmenler arasında güçlü sosyal ilişkiler vardır. Yakın arkadaşlıklar. Birbirlerine sosyal destek sağlarlar.

3. *İlgisiz öğretmen davranışı:* Öğretmenler üretime dayanmayan grup çalışmalarında zaman harcarlar, ortak amaçları yoktur. Gerçekte onların davranışları olumsuzdur. Meslektaşlarını ve okulu eleştirirler.

Müdür davranışları;

1. *Destekleyici müdür davranışı:* Öğretmenler için temel ilgiyi yansıtır. Müdür dinler ve öğretmenlerin önerilerine açıktır. Ödüller içten ve sıktır. Eleştiriler yapıcıdır. Öğretmenler arasındaki rekabete saygı duyulur ve müdür öğretmenlere karşı bireysel ve mesleki ilgi gösterir.

2. *Yönlendirici müdür davranışı:* Müdür katıdır ve yakın denetim yapar. Okuldaki öğretmenleri ve okul aktivitelerini en küçük detayına kadar kontrol eder ve gözetler.

3. *Sınırlayıcı müdür davranışı:* Müdür öğretmenlerin davranışlarını kolaylaştırmaktan ziyade engelleyen davranışlar sergiler. Müdür öğretmenleri rutin ve kırtasiye işlerle çok uğraştırır. Öğretmenliğin sorumluluğuna müdahale eden diğer taleplerde bulunur.

Çalık ve Kurt (2010), okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirlemişlerdir. Bu boyutlar şunu ifade etmektedir:

1. Destekleyici öğretmen davranışları: Öğretmenlerin öğrencileri yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik etmesi, öğretmenlerin sınıf ortamını eğlenceli hale getirmesidir. Öğrencilerin neleri öğrenmek istediklerini sorgulamaları, bir kural koyduklarında, nedenlerini açıklamaları, öğrencilerle kişisel olarak ilgilenip ilgilenmemeleridir. Ayrıca okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü ve öğretmenlerin öğrencilere istekleri, öğrencinin yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda öğretmenin veya okul yöneticilerinin ona yardımcı olacağını bilmeleri konuları üzerinde durmuştur.

Destekleyici öğretmen davranışları boyutu diğer örgüt iklimi araştırmalarda da yer alan bir faktördür. Akar' ın (2006) Halpin ve Croft' tan (1963) aktardığına göre, örgüt iklimi ile ilgili araştırmalarında öğretmen davranışlarını çözülme, engelleme, moral ve

samimiyet değişkenleri açısından ele almışlardır. Sezgin ve Kılınc'ın (2011) Hoy ve Clover' dan (1986) aktardığına göre okul iklimi çalışmalarında öğretmen davranışlarını profesyonel, samimi ve ilgisiz olarak nitelendirmişlerdir. Şentürk'ün (2010) Hoy ve arkadaşlarından (1991) aktardığına göre ise, okul iklimine yönelik araştırmalarında meslektaş, sosyal ilişkilerde sıcaklık ve ilgisiz olmak üzere üç tür öğretmen davranışına yer vermişlerdir.

2. Başarı odaklılık: Başarı odaklılık boyutunda, öğrencilerin başarılı olmasında etkili olan veya onları daha çok çalışmaya yönelten faktörler yer almıştır. Başarı odaklılık boyutu, Çalık ve Kurt' un (2010) Haynes, Emmons ve Comer' dan (1993) aktardığına göre başarı motivasyonu ve Hoy ve Sabo' dan (1998) aktardıklarına göre de akademik vurgu olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin başarılı olmasında etkili olan veya onları daha fazla çalışmaya yönelten hususlardır.

3. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi: Öğrencilerin okul veya sınıflarında onları tedirgin eden durumların varlığı, dikkatlerini dağıtan olumsuzlukları, arkadaş ortamının durumunu içerir.

Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran ilişkileri boyutu da diğer araştırmalarda akran ilişkileri, olumlu ve güvenli öğrenme ortamı faktörleri olarak yer almıştır (Brand ve diğerleri, 2003; Gonder ve Hymes, 1994, s. 172' den akt., Çalık ve Kurt, 2010). Özer' in (2006) Caulfield' dan (2000) aktardığına göre, güvenli okul; şiddet olaylarının az yaşandığı, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenci disiplini ile ilgili konulardan çok eğitimsel görevlerine zaman ayırdıkları, herkesin kendini önemli algıladığı ve öğrenme için öğrencilere önemli fırsatlar sağlandığı okuldur. Yine Özer' in (2006) Bucher ve Manning' den (2003) aktardığına göre, okullardaki öğrenme ortamı bütün öğrenciler için hem fiziksel hem de psikolojik açıdan güvenli olmalıdır.

2. 2. 2. Okul ikliminin tipleri

Okullardaki örgüt iklimi de açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik göstermektedir. Açık iklimde çalışan eğitimciler arasında samimi ilişkiler vardır ve öğretmenler bu ilişkiden doyum sağlarlar. Eğitim örgütlerinde açık iklimin hüküm sürmesi, okulun etkililiğini artırmaktadır (Bucak, 2002, s. 15).

Hoy ve arkadaşları (1991) yaptıkları çalışmalardan hareketle; açık iklim, bağlı iklim, çözülmüş iklim ve kapalı iklim şeklinde dört iklim tipi tanımlamışlardır (Şentürk, 2010).

Açık iklim: Bu iklim işbirliği, saygı, açıklık (hem çalışanlar hem de çalışan-yönetim arası ilişkilerde) ile belirlenir. Okuldaki öğretmenler ve yöneticinin davranışları samimi ve açıktır. Yönetici, çalışanların destekçisi ve öğretmenlere öğretim işlerini yerine getirirlerken gerekli özgürlüğü sağlayan kişidir.

Bağlı iklim: Öğretmen davranışlarının açık, yönetici davranışlarının kapalı olduğu iklimdir. Yönetici katı ve otoriter, aynı zamanda çalışanların profesyonel uzmanlıklarına ve kişisel ihtiyaçlarına saygı göstermez. Bağlı iklimde, öğretmenler birbirine bağlı, adanmış, destekleyici ve ilgilidir, aynı zamanda yetersiz liderliğe rağmen verimlidirler. Öğretmenler hedeflerini gerçekleştirebilmek için işbirliği içinde çalışırlar, kendilerini öğrencilerine adarlar.

Çözülmüş iklim: Yönetici davranışlarının açık, öğretmenlerin davranışlarının kapalı olduğu iklimdir. Yönetici bürokratik engelleri en alt düzeye indirir, liderliği öğretmenlerin destekçisidir. Buna rağmen öğretmenler liderliğe cevap vermezler, sorumluluk üstlenmezler ayrıca yöneticinin liderlik teşebbüslerini sabote ederler.

Kapalı iklim: Hem öğretmen hem de yöneticinin davranışlarının kapalı olduğu iklimdir. Yönetici destek olmayan, katı, kısıtlayıcı ve kontrollüken öğretmenler de hoşgörüsüz, ilgisiz ve yöneticiye karşı şüphelidir.

Halpin ve Croft (1963)'un çalışmaları sonucunda altı örgütsel iklim tipi saptanmıştır.

(Emeksiz, 2003, s. 46). Örgütsel iklim; açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı olmak üzere altı farklı tipte olabilir.

2. 2. 2. 1. Açık iklim

Örgütler çok kapsamlı yapılar olduğundan dolayı çeşitli iklim tiplerine sahip olabilirler. “Açık iklimde yönetici ve öğretmenler büyük bir uyum içindedirler. Öğretmenler arasındaki çatışma yok sayılabilecek kadar azdır. İş doyumunu ve moral yüksek düzeydedir. Okul müdürünün yönetim anlayışı ise öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırıcı niteliktedir” (Emeksiz, 2003, s. 46). Bu iklim tipinde öğretmenlerin iş tatmini yöneticilerin davranışları sayesinde üst düzeye çıkmaktadır. “Okul ikliminin, çalışma ortamını paylaşan personelin ve örgütü yöneten liderin, formal ve informal ilişkilerini etkilediği söylenebilir” (Topal, 2001, s. 8).

Açık iklimin göze çarpan özellikleri; karşılıklı anlayışa dayanan ve buna bağlı olarak çatışmadan uzak olmasıdır. Bu tarz iklimlerde eğitimin hedeflerine ulaşması da kolaylaşmaktadır. Çünkü öğretmenlerin işteki rahatı üst seviyede olmaktadır. Bu iklim

tipinde herkese belirli görev ve sorumluluklar düşmektedir. “Açık iklimde yönetici, öğretmen, diğer personel ve öğrencilerin benimsenen norm ve değerlere karşı duyarlı davrandıkları gözlenir” (Taymaz, 1995, s. 72).

2. 2. 2. 2. Bağımsız iklim

Bağımsız iklim tipinde göze çarpan nokta, okul iklimini oluşturan faktörlerin sadece okul sınırları içinde kalmamasıdır. Öğretmenlerin örgüt üyeleri ile okul dışı zamanda da görüşmelerine bağlı olarak gelişen iklim tipidir. “Açık iklim tipine göre en belirgin fark samimiyet ve yüksekten bakma boyutlarının ortalamadan yüksek oluşudur” (Emeksiz, 2003, s. 46).

Özgürlük kavramının en çok hissedildiği iklim tipinde öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirme inisiyatif alma gibi özellikleri yaşarlar. “Öğretmenler, kendi kendilerini yönetirler ve yönetici tarafından karar vermede çok fazla rahatlık sağlanmaktadır. Sonuç olarak kurum, problemleri çözmek için beraber çalışır ve okulun amaçları ortaya konulur. Otonom bir iklimde moral genellikle yüksektir” (Gratto, 2001, s. 35).

“Bağımsız iklim, öğretmenlere verilen özgürlükle ifade edilebilir. Okul müdürü başarılı ve kişisellikten uzak davranışlarda bulunur” (Centerbar, 1995, s. 26).

2. 2. 2. 3. Kontrollü iklim

Kontrollü iklimde, okul müdürünün kurallarının dışına pek çıkılmaz. Öğretmenler görevlerini istekli olarak yapmazlar. Okul müdürü katı bir denetim uygular, emredicidir. Kontrollü iklim tipinin en belirgin özelliği, engelleme ve yakından kontrol boyutlarının ortalamadan yüksek, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarının ise düşük olmasıdır (Emeksiz, 2003, s. 47). Çok fazla çalışma, kontrollü iklimin karakteristik özelliğidir. Bununla beraber öğretmenler, işlerine karşı sorumludurlar ve kâğıt işlerine önemli zaman ayırırlar. Çoğu zaman başkalarıyla iletişim için çok az zaman harcanır. Veliler öğrencilerin problemlerini paylaşmak için okul ziyaretlerini yapmaları konusunda desteklenmemektedir (Oyetunji, 2006, s. 79). Kontrollü iklim, sosyal doyumu göz ardı eden görev odaklı bir iklimdir. Bu durumda okul müdürü yönlendirici ve baskın özellikler gösterir (Centerbar, 1995, s. 26).

2. 2. 2. 4. Samimi iklim

Temelini yakın insani ilişkinin oluşturduğu samimi iklim tipinde öğretmenlerin karar alma mekanizmasında etkin rol oynadığı görülür. “En belirgin özelliği ise açık

iklim tipine göre çözümlenme ve anlayış gösterme boyutlarının ortalamaya eşit, kendini işe verme boyutunun düşük olmasıdır” (Emeksiz, 2003, s. 47). Okul yöneticilerinin anlayışının üst düzeyde olduğu bu iklim tipinde yöneticiler ile öğretmenler arasında anlayışa dayanan ilişki vardır. “Samimi iklim tipinde okul müdürü çok çalışkan olmasına rağmen, çalışanlar üzerinde fazla bir etkisi yoktur. Okul müdürü ve öğretmenler arasında sıkı bir ilişki olmasına rağmen, okul müdürünün öğretmenlerden beklentileri gerçekten çok uzak kalmaktadır” (Oyetunji, 2006, s. 79).

2. 2. 2. 5. Babacan iklim

Morali ve motivasyonu bozuk olan öğretmenlerin yöneticiler tarafından düzeltilmesi ilkesine dayanan bu tipte yöneticiler öğretmenlerin birer dostu gibi davranmaktadır. “Babacan iklim tipinin en belirgin özelliği ise çözümlenme ve yakından kontrol boyutlarının çok yüksek moral, samimiyet ve kendini işe verme boyutlarının düşük olmasıdır” (Emeksiz, 2003, s. 47). Bu iklim tipinde yöneticilerin görevi çok aktif düzeydedir. “Babacan iklimde öğretmenler bir arada verimli çalışamazlar ve okul müdürü onların yerine her işi yapar. Okul müdürü bu iklimde baba yerine geçer ve öğretmenlerin nasıl davranacağını dikte eder. Babacan iklimde müdür programın sorumluluğunu ve alışılmış diğer görevleri üstlenir” (Centerbar, 1995, s. 26).

2. 2. 2. 6. Kapalı iklim

Okul yöneticilerinin despot olmasından dolayı bu iklim tipindeki öğretmenlerde memnuniyetsizlik göze çarpar. “Kapalı iklim tipinin en belirgin özelliği ise çözümlenme, engelleme, yakından kontrol boyutlarının açık iklime göre çok yüksek; moral, samimiyet, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olmasıdır” (Emeksiz, 2003, s. 47).

Okul yöneticilerinin tek adamlığının yaşandığı bu iklim tipi genel olarak açık iklim tipinin zıttı olarak göze çarpar. “Kapalı okul iklimini öğretmenler, salt müdür baskısı, gerginlik, gereksiz iş yükü, kurallar ve yönetmeliklerin hâkim olduğu bir devinim olarak algırlar. Okul lideri olarak okul müdürü kontrol eder, emir verir görünmekle birlikte etkisizdir ve destekleyici değildir” (Topal, 2001, s. 16). Bu iklim tipinde görev yapan öğretmenlerde memnuniyetsizlik en üst düzeydedir. Bu sebeple hedeflere ulaşmada sıkıntılar yaşanmaktadır. “Okul müdürünün etkisiz liderliği yakından denetim ile görülür ve bu bencillik, ilgisizlik olarak ele alınabilir. Yanlış

yönetim taktikleri hayal kırıklıklarına ve ilgisizliğe neden olur” (Hoy ve Sweetland, 2000, s. 706).

2. 3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul iklimi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalar tarihsel bir akışla sunulmaktadır.

2. 3. 1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Çağlayan (2014) “*Okul Binaları ve Örgüt İklimi*” adlı doktora tezinde ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul binalarının fiziksel koşullarına ve okulun örgütsel iklimine ilişkin algılarını, bu algıların öğretmenlerin belirlenen demografik özellikleri ile çalıştıkları okulun özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve okul binalarının fiziksel koşulları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenerek, okul binalarının fiziksel koşullarının, olumlu bir örgüt iklimi oluşturulmasındaki olası rolünün ortaya koyulmasını amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen İzmir ili Balçova, Aliğa, Çiğli, Bornova ve Buca ilçelerinin her birinden 4 devlet okulu, 1 özel okul olmak üzere toplam 25 okulda görevli 567 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Okul İklimi Ölçeği” ve “Okul Binası Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları “kısmen katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Boyutlar açısından ele alındığında, işbirliği alt boyutunun liderlik ve katılım ile eğitim ve öğretim ortamı alt boyutlarına kıyasla daha olumlu algılandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki okul iklimine ilişkin algıları, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuldaki hizmet sürelerine, okulun yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, eğitim düzeylerine, çalıştıkları okulun büyüklüğüne ve statüsüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının ise “kısmen yeterli” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarında, cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, okuldaki hizmet sürelerine, okulun büyüklüğüne, yaşına ve statüsüne göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu, öğretmenlerin okul binalarının fiziksel özelliklerine ilişkin algılarının, okul iklimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır.

Bektaş ve Nalçacı (2013) “*Okul İklimi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki*” adlı araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Erzurum ilinde yer alan 11 ilköğretim okulunda 8. sınıfta öğrenim gören 598 öğrenciye “Okul İklimi Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin algılarına dayalı olarak okul iklimi ölçeğinin boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı algıları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır.

Bahçetepe (2013) “*İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki*” adlı tezinde ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi; cinsiyet, okul büyüklüğü ve dershaneye gitme durumu değişkenleriyle incelenmiştir. Bu bağlamda 1054 öğrenciye Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen ‘Okul İklimi Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik başarı ile destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutları arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuş, ancak güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran iletişimi boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kız öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminin, erkek öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçük okullardaki öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları okul ikliminin, büyük okullardaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Dershaneye giden öğrencilerin akademik başarılarının, dershaneye gitmeyen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde daha iyi olduğu görülmüştür. Destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutlarında dershaneye giden öğrencilerin, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran ilişkileri boyutunda ise dershaneye gitmeyen öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Kubilay Baykal (2013) “*Okul İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*” adlı tezinde İstanbul ili Üsküdar ilçesinde liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul iklim algılarının değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini saptayarak, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla 350 öğretmene kişisel bilgi formu, örgüt iklimi ölçeği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinden oluşan anketi uygulamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip oldukları

belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini artırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul iklimi algılarında ve örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir.

Gültekin (2012) “*Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi*” adlı araştırmasında öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışını ve okul iklimini belirlemeyi, bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en çok dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği görülmektedir ve okul ikliminde moral ve anlayış gösterme yüksekken, çözülme ve uzak durma düşüktür. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okullarında iklim tiplerinden “açık iklim” hâkimdir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Eriş (2012) “*İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısıyla İlişkisi*” adlı araştırmasında okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ve bunların öğrenciler tarafından algılanma düzeylerini incelemiştir. İstanbul Küçükçekmece’deki 400 branş öğretmeni ve 400 8. sınıf öğrencisinden toplanan verilere göre okul iklimi – öğrenci başarısı demografik değişkenlere göre değişmemektedir. Ancak Okul İklimi Ölçeği’ nin çözülme ve uzak durma alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sulu Çavumirza (2012) “*İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Bazı Değişkenler ve Algıladıkları Okul İklimi Bakımından Seviye Belirleme Sınavında Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi*” adlı araştırmasında 1745 öğrenciye Çalık ve Kurt (2010)’un Okul İklimi Ölçeğini uygulamıştır. Okul İklimi Ölçeği boyutları ve alt boyutları analiz edildiğinde öğrencilerin algıladıkları okul iklimine göre öğrencilerin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasındaki ilişki pozitif yöndedir. Öğrencilerin algıladıkları okul ikliminde öğretmen davranışlarının destekleyici olması ile öğrencilerin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin başarı odaklı olmaları ile öğrencilerin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin algıladıkları okul ikliminde güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin olmasına göre öğrencilerin 7.

sınıfta aldıkları SBS puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Baş (2012) “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul İklimi Arasındaki İlişki*” adlı araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimi arasındaki ilişki, öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutlarından en fazla mesleki dayanışma, en az ilgisiz boyutunu, yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutlarından ise en fazla yakından kontrol, en az da destekleme boyutunu algılamaktadırlar. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, yakından kontrol alt boyutunda, eğitim durumu değişkenine göre ise samimi, yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermiştir. Meslekteki kıdem değişkenine göre ise öğretmen görüşleri, engelleme alt boyutunda anlamlı fark göstermiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili alt boyutlardan iletişim- işbirliği ile okul iklimi alt boyutlarından mesleki dayanışma ve samimiyet arasındaki ilişki çok zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlıdır. İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili insan merkezlilik, vizyon ve destek alt boyutları ile okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Doğruel Mansuroğlu (2012) “*İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışları ile Okul İklimi İlişkisinin İncelenmesi*” adlı tezinde okul müdürlerinin etik davranışları ile okullardaki iklim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Üsküdar İlçesi’nde bulunan 64 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 4247 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyet (erkek öğretmenlerin lehine), görev (branş öğretmenlerinin lehine) ve kadro tipi (kadrolu öğretmenlerin lehine) değişkenlerine göre samimiyet alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca moral alt boyutunda kıdem (kıdemsiz öğretmenlerin lehine) değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Okullardaki yöneticilerin etik davranışlarının okul iklimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Sezgin ve Kılınç (2011), araştırmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarını bazı demografik değişkenlere göre incelemişler ve buna göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini tespit etmişlerdir.

Korkmaz (2011) “*İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının*

Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ” adlı araştırmasında okul iklimi ve okul sağlığının, okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili bir faktör olup olmadığını incelemiştir. Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 657 öğretmen uygulanan ölçeklerin sonucunda; öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordamada örgütsel sağlığın (Örgütsel Sağlık Ölçeği) boyutlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, fakat örgütsel iklim boyutlarından (Örgütsel İklim Ölçeği) sadece ‘müdürün destekleyici davranışı’ ve ‘mesleki öğretmen davranışı’ ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örgütsel Sağlık Ölçeği’nin örgütsel bağlılığın yordanmasında Örgütsel İklim Ölçeği’nden daha iyi yordayıcı bir ölçme aracı olduğunu belilemiştir.

Karaman (2011) *“İlköğretim Okullarında Şiddetin Yaygınlığı: Okul İklimi, Okul Kültürü ve Fiziksel Özellikler”* adlı tezinde şiddetin görüldüğü ilköğretim okullarında öğrenci ve öğretmenlerin okul iklimi ve okul kültürünü nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak ve bu okullardaki fiziksel ortamın nasıl olduğunu incelemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okul iklimini algılamalarına yönelik olarak yol gösterme, ders yönetimi, cinsel taciz ve cinsiyet ayrımcılığına yönelik algılamaları erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu; alt sınıflarda okuyan öğrencilerin okul iklimi algıları ise üst sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bulunmuştur. Güvende hissetme boyutunda ise 8. sınıfta okuyan öğrencilerin algıları daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin okul iklimi ve okul kültürü algılamalarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine göre okul iklimi algıları “anlayış gösterme” alt boyutu için 11 yıl ve daha fazla çalışanların algılamalarının bu boyutlarda daha olumlu olduğu; okul kültürü algılarında ise “öğretmen işbirliği” ile “amaç birliği” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ve 11 yıl ve daha fazla çalışanların daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Doğan (2011) *“Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği ile Okul İklimi Arasındaki İlişki”* adlı çalışmasında genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul iklimi ile okul tahripçiliği arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Sincan’ daki 1228 öğrenciye uygulanan anketlerin sonuçlarına göre; sınıf düzeyi arttıkça okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeyleri artmakta, erkek öğrenciler “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunda okul iklimini daha olumlu algılamaktadır. Aynı zamanda okul iklimi boyutları ile okul tahripçiliği arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişkiler vardır. En yüksek ilişki tahripçilik ile öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu arasında; en düşük ilişki ise tahripçilik ile okul ve çevre ilişkisi alt boyutu arasındadır.

Aydın (2010) “*Özel Okullardaki Okul İkliminin Öğretmen ve Öğrenci Algularına Göre İncelenmesi*” adlı araştırmasının sonucunda; İstanbul ili Üsküdar, Kadıköy, Ataşehir ilçelerinde özel ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının birbirine benzerlik gösterdiğini, en yüksek algının okulun güvenlik iklimine, en düşük algının ise öğrenci yönetimi iklimine ilişkin olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin okul iklimi algılamaları; cinsiyetlerine, okudukları sınıfa, okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyine ve saygınlık düzeyine ilişkin görüşlerine göre farklılaştığı, öğretmenlerin ise; tanımlayıcı özelliklerinden branşlarına göre okul iklimi algılarının farklılaşmadığı, görev, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdemlerine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kılıç (2010) “*Akran İstismarının İlköğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Alguları Üzerindeki Etkisi*” adlı çalışmada okul iklimi alt boyutları ile zorbalık eğilimleri alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Buna göre; okul iklimi ölçeğinde öğretmen- öğrenci ilişkisi alt boyutu; cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenine göre, idare alt boyutu cinsiyet ve sınıf değişkenine göre, öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutu babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, aile, toplum ve okul arası iletişim alt boyutu, sınıf değişkenine göre, güvenlik ve düzenlilik alt boyutu ise sınıf ve ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Şentürk (2010) “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karşılaştırılması*” adlı tez çalışması sonucu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algularına göre okul ikliminde moral ve anlayış gösterme yüksek, çözülme ve uzak durma ise düşüktür. Buna göre, ilköğretim okullarında “açık iklim” hâkimdir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu yapıyı kurma ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönde, yapıyı kurma ile samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu anlayış gösterme ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Anlayış gösterme ile yakından kontrol, moral, samimiyet, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Saygılı (2010) “*Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul İklimi Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı araştırmasında 302 öğretmenden elde ettiği verilere göre Okul İklimi Ölçeği çözülme, moral ve anlayış alt boyutu puanlarının okul

türü değişkenine göre; çözülme, engellenme ve samimiyet alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre; moral ve samimiyet alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre; çözülme, moral ve işe dönüklük alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre; çözülme, engellenme ve samimiyet alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Okul iklimi ölçeği alt boyut puanları okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Moral, samimiyet ve işe dönüklük alt boyutu puanları yükseldikçe başarı, başatlık, sebat, ideal benlik ve yaratıcılık alt boyutu puanları da yükselmekte ya da moral, samimiyet ve işe dönüklük alt boyutu puanları azaldıkça sebat, ideal benlik ve yaratıcılık alt boyutu puanları da azalmaktadır.

Kaya (2010) *“Kız Teknik ve Meslek Liselerindeki Yöneticilerin, Yöneticilik Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki”* adlı çalışmasının sonucunda cinsiyetin, yaş grubunun, kıdemin, eğitim düzeyinin ve görev türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine yaptığı katkıların, öğretmenler tarafından algılanma düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2010) *“İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* adlı tezinde okul iklimi algısı ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda; sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010), ilköğretim okullarının örgüt iklimini araştırmış, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algılarının cinsiyet ve görev değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak, yaş değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, meslekteki kıdem değişkenine göre çözülme ve engellenme boyutunda, okuldaki kıdem değişkenine göre ise çözülme ve yüksekte bakma boyutunda yine örgüt ikliminin samimiyet, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Özdemir ve diğerleri (2010), çalışmalarının sonucunda; kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması,

akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki vardır.

Akman (2010) *“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki”* adlı tezinde öğrencilerin okul iklimi genel algısının cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı, aile gelir düzeyi, ailedeki birey sayısı ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından ise anlamsız olduğunu saptamıştır. Okul ikliminin öğretmen- öğrenci ilişkisi boyutu ile şiddet ölçeğinin fiziksel şiddet ve öfke boyutları arasında anlamlı ve negatif; idare boyutunun, fiziksel şiddet ile anlamlı ve negatif, sözel şiddet ile anlamlı ve pozitif bir ilişkisi bulunmaktadır. Ayrıca, okul- aile ilişkilerinin öğretmen - veli iletişimi boyutu ile okul ikliminin samimilik boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okul ikliminin güvenlik ve düzenlilik boyutu ile şiddet ölçeğinin fiziksel şiddet ve öfke boyutları arasında da anlamlı ve negatif ilişkiler gözlemlenmiştir.

Çevik (2010) ilköğretim kurumlarındaki örgütsel iklim ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki, en az serbest boyutunu algıladıklarını belirlemiştir. Okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla sınırlayıcı, en az da yönlendirici boyutu algılanmaktadır. Öğretmenlerin en fazla kişiler arası ilişkiler boyutunda, en az ise ücret boyutunda doyuma ulaştıklarını tespit etmiştir. Genel olarak örgüt iklimi ile iş doyumunu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kavgacı (2010) *“İlköğretimde Örgütsel İklim ve Okul- Aile İlişkileri”* isimli araştırmasında öğretmen görüşlerine göre ilköğretimdeki okul- aile ilişkilerinin veli sorumluluk paylaşımı boyutu ile okul ikliminin destekleyicilik ve samimilik boyutu ile anlamlı ve pozitif, sınırlayıcılık boyutu ile ise anlamlı ve negatif bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Okul- aile ilişkilerinin öğretmen veli iletişimi boyutu ile okul ikliminin samimilik boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okul ikliminin bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi sırasında da, cinsiyetin destekleyicilik boyutunda, görev türünün ise sınırlayıcılık boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Taşdemirci (2009) araştırmasında öğretmenlerin okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki dayanışma, en az ilgisiz

boyutunu, yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla yakından kontrol, en az engelleme boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen algıları cinsiyetlerine göre destekleme, yakından kontrol, engelleme, mesleki dayanışma, samimi, ilgisiz boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul iklimine ilişkin öğretmen algıları, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde daha olumludur. Dönüşümcü liderlik ile destekleme, mesleki dayanışma ve samimi iklim altboyutlarında olumsuz yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yakından kontrol iklim alt boyutunun üzerindeki en büyük etki sürdürümcü liderliktir. Sürdürümcü liderlik yakından kontrol iklim alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Dönüşümcü liderlik engelleyici iklim değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmakla birlikte, etkisinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. İlgisiz iklim alt boyutu üzerindeki en büyük etkiye sürdürümcü liderliğin sahip olduğu görülmektedir.

Bilgin ve Kartal (2009), araştırmalarında ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi algılarını güvenlik duyguları bağlamında incelemişler ve öğrencilerin okul iklimi algısının zorbalık yapan öğrencilerden daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2009) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, yöneticileri daha çok işe dönük olarak algılamaktadır. Ancak erkek öğretmenlerin, yöneticilerini işe dönüklük dışında başka işlerle de meşgul olarak gördükleri bulunmuştur. Genç öğretmenler örgüt iklimini, diğer öğretmenlerden daha olumsuz algılamaktadır. Bu da araştırmaya katılan yöneticilerin, okul kültürünü oluşturmada yeterince başarılı olamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlere göre yöneticiler yüksekte bakan, her şeyi kendileri bilen kişiler olarak algılanmışlardır.

Çalık ve diğerleri (2009), araştırmalarının sonucunda olumlu örgüt iklimi ile zorbalık davranışları arasında zıt yönlü ilişki tespit etmiştir. Bu anlamda okul ikliminin daha olumlu hale getirilmesinin öğrencilerin zorbalık davranışlarının azalmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca olumlu okul iklimi ile öğrencilerin prososyal davranışları arasında pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Karacaoğlu (2008), okullardaki öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının birbiriyle ilgisini cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdemi, mevcut okulunda bulunma süresi, çalıştıkları ilçe, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okul imkanlarını algılamaları, kaynaştırma eğitiminde yakını olup olmadığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırma ile ilgili eğitim

alıp almadığı değişkenleri açısından incelemiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan (2008), eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmiş, örgüt ikliminin, bir örgütü diğerlerinden ayırt eden ve çalışanlar tarafından algılanan, örgütün değerleri ve özellikleri ile ifade edilebilen ve süreklilik gösteren karakteristik özellikleri olduğunu, iklimin bütün örgütsel işlevleri yakından etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca örgüt hedeflerine ulaşmada ve örgüt geliştirmede iklimden itici bir güç olarak faydalanılabileceğini, huzur ve güven ortamı getiren, yaratıcılık ve yenilikçiliği ön planda tutan bir örgüt ikliminin hem çalışanlara hem de örgüte karşılıklı fayda getireceğini belirtmişlerdir. Samimi bir atmosferin var olduğu bir iklime sahip eğitim kurumunda yüksek örgüt iklimi puanı ile örgüt etkinliği arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Demir (2008) ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin öğrenciler tarafından algılanma düzeylerini incelediği araştırmanın sonucunda cinsiyetin, yaş grubunun, sınıfın, okul türünün, aile gelir düzeyinin, okul imkânlarının ve eğitim alanının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirlemiştir. Orta öğretim okullarında okul ikliminin, öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güçkıran (2008) araştırmasında, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ilköğretim okulu öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve okul iklimi algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okullarda olumlu bir iklimin varlığının öğrenci saldırganlığını azalttığı tespit edilmiştir.

Karataş (2008), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin etkililiği ile okullarının iklimini algılama düzeylerini incelemiş ve bunun sonucunda okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2008), araştırmasında Edirne ilindeki okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul iklimi ile olan ilişkisini incelemiş ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin belirlenen; çözümlenme, engelleme, moral, samimiyet, yüksekten bakma,

yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarından en fazla moral boyutuna önem verdikleri saptanmıştır. Cinsiyet açısından ise kadın öğretmenler okul iklimini daha fazla önemsemektedir.

2. 3. 2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Taşdemirci' nin (2009) Pashiardis' ten (2008) aktardığına göre, Güney Kıbrıs'taki sekizinci sınıf öğrencilerinin algılarına göre okul iklimini okulun fiziksel, sosyal ve öğrenim çevresi boyutlarında incelemiş ve bunun sonucunda öğrencilerin genelde memnun olduklarını belirlemiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmekte, okul içindeki kurallara uymamakta, okulda kendilerini rahatça ifade edebilmektedirler. Öğrenci ve veliler arasında iletişim sorunu olmamakla birlikte öğretmenlerin derse iyi hazırlık yaptığı, öğretimde prosedürleri takip ettiği, öğrencilerin sorularına titizlikle cevap verdiği, ancak dersle ilgili farklı aktiviteler hazırlamadıkları algılarına ulaşmıştır.

Ballard (2008), Baltimore metropol bölgesindeki Amerikan okullarındaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stili ve okul iklimine yönelik algılarını incelemiş ve buna göre, okul müdürlerinin liderlik stili ve okul iklimi arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yine dönüşümsel liderlik ile açık ya da kapalı okul iklimi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Williamson (2007), öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin tanımlanması araştırmasında Kuzeybatı Ohio' daki ilköğretim okullarında görev yapan 323 öğretmen ve 19 okul müdürü ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile liderlik davranışları ve okul iklimi ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen ve okul müdürleri arasındaki açık iletişim ile sağlıklı okul iklimi arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

McLean (2006), okul iklimi ile okul iş başarısı arasındaki ilişkiyi ve başarılı okullar ile başarısız okulların iklimleri arasında fark olup olmadığı incelemiştir. Okul iş başarısını tespit etmek için 73 okula ait arşiv bilgileri Eğitim Dairesinden ve okullardan alınmıştır. Okul iklimini tespit etmek için okul iklimine ait istatistiksel özetler değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul İklimi Araştırması", 100 ebeveyne ve 356 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul iş başarısının yüksek olduğu durumlarda okul ikliminin olumlu olma eğilimi artmaktadır. Okul iş

başarısı ile okul iklimi arasında ilişki okulun büyüklüğü, okulun seviyesi ve sosyo-ekonomik durum tarafından belirlenmektedir.

Thomasson (2006), öğrenci başarısının okul iklimi ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkisini araştırmak amacıyla Virjinya’da 47 okulda 1061 öğretmene “İlköğretim Okulları için Örgütsel Sağlık Envanteri” (Organizational Health Inventory for Elementary Schools – OHI-E) ni uygulamıştır. Öğrenci başarısının ölçütü olarak üçüncü ve beşinci sınıf İngilizce, Matematik, Bilim ve Sosyal Bilgiler derslerine ait Virginia Standart Öğrenim Testleri alınmıştır. Araştırma sonucunda okul iklimi ile üçüncü sınıf Matematik testi ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler testi arasında anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır. Sosyo- ekonomik düzeyin, üçüncü sınıf Matematik, Bilim ve Sosyal Bilgiler ile (Matematik dışında) tüm beşinci sınıf dersleriyle ters orantılı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler okulun dışarıdan olumsuz etkileneceği algısına sahip olduklarında, İngilizce ders notları yüksek olma eğilimi göstermektedir.

Pomroy (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yönetici- öğretmen iletişiminin bağlantılarını açıklamak ve okul iklimini öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından ele almaktır. 3 okul yöneticisi ve 22 öğretmenle görüşme yapılmış ve açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Her iki grupta da pozitif okul ikliminin üç ögesi olan; karar verme sürecine katılım, yöneticinin vizyonu ve takım ruhu ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yöneticilerin iletişim davranışları öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler karar verme sürecine katıldıklarında daha pozitif bir okul iklimi tasvir etmektedirler. Bu bulgular okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin okul iklimine bakış açısını şekillendirdiğini desteklemektedir. Buna göre okul yöneticileri, vizyonlarını öğretmenlerle paylaşarak ve onlarla birlikte geliştirerek ve katılımcı bir karar verme mekanizması kullanarak daha pozitif bir okul iklimi yaratma şansına sahiptirler.

Onoye (2004), okul yöneticilerinin başarılı okullardaki rolünü ve okul ikliminin hangi öğelerinin bir okulun başarılı olması için gerekli olduğunu belirlemeyi amaçladığı bir çalışma yapmıştır. Onoye (2004)’ e göre örgütler üzerine yapılan araştırmalarda liderlik ve pozitif bir okul ikliminin başarılı bir örgüt için gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini, Güney Kaliforniya’daki bir ortaokul oluşturmaktadır. Bu okul üç yıldır beklenen başarıyı gerçekleştirmektedir. Araştırmada gözlem tekniği, görüşme tekniği, anketler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; başarılı okullarda güçlü bir akademik başarıya odaklanma mevcuttur. Öğretmenler karar

verme sürecine katılırlar. Yöneticiler aynı zamanda liderdirler. Ayrıca okuldaki kişilerin yüksek beklentileri vardır.

Goldhardt (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin okulla ilgili deneyimlerini incelemektir. 2003 ve 2004 yıllarında Utah'da iki lisede öğrencilere "National Study of School Evaluation" (NSSE) öğrenci envanteri uygulanmıştır. Sonuçlara göre öğrenciler; özenli, dikkatli ve destekleyici öğretmenler, kaliteli çalışma ve öğrendiklerini uygulayabilmek için olanaklar olması beklentisindedirler ve okulda kendilerine güvenilmesini, onları etkileyen kararlar alınırken düşüncelerini söyleyebilmeyi ve okul yöneticileriyle etkileşim içinde olmayı istemektedirler.

Moeller (2004), araştırmasında öğrencilerin 4 yıllık lise yaşamları boyunca sınıf seviyesine göre okul iklimi algılarını araştırmıştır. Okul personeli tarafından geliştirilen bir öğrenme iklimi ölçeği South Dakota'da bir lisede 4 yıl boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; 9. ve 10. sınıflar ders hazırlığında ve soru sormada diğer sınıflara göre kendilerini daha sorumlu hissetmektedirler. Personel ve olanaklar ile ilgili en olumsuz cevaplar 10. sınıflardan gelmiştir. 12. sınıflar öğretmenlerinden daha çok saygı gördüklerini belirtmişlerdir ayrıca bu sınıftaki öğrenciler okul iklimi ile ilgili olumlu algıya sahiptirler.

Dixon'un (2003) araştırmasında; ortaokullarda çalışan ve 1- 29 yıl tecrübesi bulunan 31 öğretmen ile öğrenci başarısı, öğretmenlerin kendileri hakkındaki düşünceleri, okul iklimi ve öğrencinin öğrenmesinde öğretmenlerin sorumlulukları konularında görüşmeler yapmıştır. Araştırmada "Okulun Sosyal İklimi Ölçeği" ve "Öğretmenin Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul iklimi, öğretmenlerin, öğrencilerin okul başarısı ya da öğrencilerden beklentileri hakkındaki düşüncelerini doğrudan etkilememektedir. Öğretmenlerin etkililiği ya da beklentileri yaşa ya da ırka göre değişmemektedir. Yararlı olmaya istekli öğretmenlerin, öğrencilerinden yüksek beklentilerinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere göre ailelerin okula katılımı yetersizdir. Son olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki ihtiyaçları ile okul yöneticilerinin verdikleri destek bağdaşmamaktadır. Yine öğretmenler bunu, okul içinde eksik olan okul iklimine bağlamaktadırlar.

Mooney (2003), Batı Pensilvanya'daki ilköğretim okullarında görevli 59 ilköğretim okulu müdürü ve 425 öğretmen ile dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasının sonucunda; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını tüm boyutlarıyla yüksek düzeyde sergiledikleri, dönüşümcü liderlik boyutları ile okul ikliminin boyutları arasında güçlü bir ilişkinin

bulunduğu, dönüşümcü liderlik ile açık iklim arasında da ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgulara göre, dönüşümcü liderliğin, pozitif okul ikliminin oluşumunda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Rivers (2003), okul iklimi sonuçları ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Güney Georgia’da bulunan 21 lisede görev yapan 821 öğretmene “Örgüt İklimi Tanımlaması Ölçeği” uygulamıştır. Öğretmen ve yönetici davranışları destekleyici olduğunda öğrencilerin okula daha düzenli devam ettiği, okulda bulunmaya ve okulu dört yılda tamamlamaya istekli oldukları, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha samimi davranışlar gösterdiği, 21- 30 yıllık tecrübeli öğretmenlerin 1- 10 yıllık öğretmenlerden daha açık bir okul iklimi tasvir ettikleri, okula yeni başlayan öğretmenlerin, yöneticilerinin davranışlarını 11- 20 yıllık öğretmenlere göre daha destekleyici buldukları ve daha az hayal kırıklığına uğradıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okulun algılanan iklimi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Doğan, 2011).

Mendel, Watson ve MacGregor (2002), ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ile ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının karşılaştırılmasını amaçladıkları çalışmada şu sonuçları elde etmişlerdir. Öğretmenlere göre, okulda daha çok işbirlikçi liderlik stili sergileyen bir okul müdürü, doğrudan ya da dolaylı olarak liderlik sergileyen okul müdürlerine göre okul iklimi üzerine daha fazla etki oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul müdürlerinin daha çok işbirlikçi bir liderlik stili sergilediği belirlenmiştir (Şentürk, 2010).

Hirase (2000), araştırmasında okul iklimi ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin benzerliği ya da farklılığını, bir yöneticinin okul ve okul iklimi ile ilgili paylaşımcı bir vizyona sahip olup olmadığını, öğretmenlerin yaptıkları işe katkılarını ve iklimle bağlantısını, öğrenci başarısı ve iklimi, okulun sosyo-ekonomik statüsü ve iklimi, okulun büyüklüğü ve iklim konularını incelemiştir. Araştırma Utah’ta beş okulda, “Ortaokullar için Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler ve yöneticiler okullarındaki iklim ile ilgili aynı algıya sahiptirler. Yöneticinin vizyon ortalaması arttıkça okul iklimi ortalaması da artmaktadır. Düşük sosyo- ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerle bunlardan daha yüksek sosyo- ekonomik çevrelerden gelen öğrenciler arasında düşünce bakımından bir farklılık bulunmamıştır. Pozitif okul iklimine sahip okullarda öğretmenlerin yaptıkları

işe katkıları ve öğrencilerin akademik başarısı daha yüksektir. Ayrıca büyük okullar küçük okullara göre daha düşük okul iklimi ortalamasına sahiptirler.

John ve Taylor (1999), liderlik stilleri, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konulu bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmanın sonuçları şu şekildedir: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin de bağlılık düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile açık iklim arasında anlamlı, pozitif ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin bağlılık düzeyi de artmakta ve bu durum okul iklimini olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Örgütsel iklimin ölçülmesinde öncül niteliğini taşıyan ve en iyi bilinen araştırma Halpin ve Croft (1962), Amerika’da altı değişik bölge 71 okullarda gerçekleştirdikleri Örgütsel İklimi Betimleme Anketini (OCDQ) uygulamalarıdır. Örgütsel iklimi betimleme anketi ilkokullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaya yarayan bir araçtır. Anket okul müdürlerinin ve öğretmenler arasındaki davranışların dört farklı boyutunu likert tipli 64 soruyla ölçmeye çalışmaktadır. Geliştirilen OCDQ ile toplanan 1151 yanıtta elde edilen verilerle faktör analizi metoduyla sekiz adet örgütsel iklim boyutu elde edilmiştir. Alt boyutlardan dördü (çözülme, engellenme, moral ve samimiyet) grup olarak çalışanların davranış özelliklerini, diğer dördü de (yüksekten bakma- uzak durma, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme) lider olarak yöneticinin davranış özelliklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma sonucunda faktör analizi yöntemi kullanılarak 6 farklı örgütsel iklim tipi saptanmıştır. Örgütsel iklim tipleri ise; açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı olarak sınıflandırılmıştır (Dağlı, 1996, s. 78’ den akt., Öztürk, 2008).

Anderson (1982), örgütsel iklim ve okul iklimi konusunda yaptığı çalışmaları bir makalede sunmuştur ve aşağıdaki sonuçlara varmıştır (Topal, 2001, s. 75’ ten akt., Öztürk, 2008):

1. Okulların sahip oldukları varsayılan iklim her örgütte tektir.
2. Okulların ikliminde öyle farklılıklar görülebilir ki, bu nedenle iklimin anlaşılması zor, tanımlanması karmaşık ve ölçülmesi güçtür.

3. Okul iklimi etkili olduğu kadar okulun özel boyutlarının, öğrenci kitlesinin özellikleri ve sınıf süreçlerinin yerini alamaz.

4. Okul iklimi öğrencilerin çoğunu etkiler ve öğrenmeyle ilişkisi vardır. Ayrıca kişisel olarak gelişmeyi ve memnuniyeti sağlar.

5. Okul iklimi, iklimin gelişimin etkililerinin, öğrencinin davranışlarının önceden tahmin edilmesinin yorumudur.

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), “Ortaöğretim Okulları için Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği (OCDQ-RS)” ni geliştirmişlerdir. OCDQ-RS deki iklimin beş boyutu iki kategoriye ayrılır; yöneticilerin davranışları ve öğretmenlerin etkileşimler sonucu olan davranışları ile öğrencilerle, arkadaşlarıyla ve yöneticilerle olan ilişkileri. Hoy ve arkadaşlarına göre, OCDQ-RS okulda ilişkileri tarif edebildiği için oldukça değerlidir (Rafferty, 2003).

Hoy ve Woolfolk (1993) öğretmen etkililiği ile sağlıklı okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve 37 New Jersey okulunda 179 öğretmenden toplanan veriler sonucunda, öğrencilerin öğrenimini etkileyebilmede öğretmenlerin inançlarının gelişmesine olanak sağlamanın sağlıklı okul iklimine dayandığını saptamışlardır. (Topal, 2001).

Withrow (1993), “Müdürün liderlik stili, okul iklimi, okul ve öğretmen değişkenleri arasındaki ilişkiler” konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmenin, müdürün liderlik stili hakkındaki algısı ile öğretmenin okul iklimi algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada The Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ-Liderlik Davranışını Betimleme Anketi-LDBA) ölçme aracı ile The School Climate Survey Form (SCS-Okul İklimi Survey-OİS) ölçme aracı kullanılarak veriler 801 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, liderlik davranışını betimleme ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okulun görünüşü, öğretmenin okul iklimi hakkındaki algısını etkilemiştir. Okulun büyüklüğü ve görünüşü LBDQ’yi etkilemiştir. Öğretmenin cinsiyet ve yaşı okul iklimindeki bazı boyutları etkilemiştir. Öğretmenin yaşı, cinsiyeti ve mesleki kıdeminin liderlik davranışını betimlemeyi anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmüştür (Dağlı, 1996).

3. BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinden bahsedilecektir.

3. 1. Araştırma Deseni

Araştırmamızda; nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanılmasına imkân tanıyan karma yaklaşım kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark'e (2011) göre karma yaklaşım, araştırmada temel alınan probleme çözüm aramak için hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma veya birden fazla çalışma serisi içinde elde edilmesi, analizi ve birbiriyle bağdaştırılması için geliştirilmiş olan bir yaklaşımdır.

Karma yaklaşıma dayalı araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak araştırılan gerçekliğe ilişkin daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşmak amaçlanır. Nicel yöntemler ile gerçeğe ilişkin olarak genelde miktar belirten sayısal veriler toplanmakta, bunlara dayalı karşılaştırmalar yapılmakta, aralarındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı incelenmektedir. Nitel yöntemler aracılığıyla da genelde bağlamsal nitelikli veriler toplanmakta ve alternatif bakış açılarına dayalı yorumlardan yararlanılmaktadır. Böylece, nicel ve nitel yöntemler aynı araştırmada birbirini güçlendirecek biçimde kullanılmaktadır (Şimşek, 2012).

Araştırmanın birinci aşamasında nicel veriler toplanmış, bulgular analiz edilmiştir. Verilerin analizinden sonra ortaya çıkan anlamlı sonuçları daha derinlemesine araştırmak için ikinci aşama olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme yöntemi bireyin tutum ve deneyimlerine, şikâyet ve görüşlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi edinmede oldukça etkili bir yöntemdir. Bu yöntem araştırılan konunun alanda çalışan bireylerin bakış açılarından görebilmeyi ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapı ve sosyal süreçleri ortaya koymayı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; 2014–2015 eğitim öğretim yılında Bursa ili merkezde yer alan okullarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise birinci aşamada kolay ulaşılabilir örnekleme

yöntemine göre seçilen 830 ortaokul öğrencisi, ikinci aşamada ise amaçlı örnekleme ile seçilen 40 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Kolay ulaşılabilir örnekleme; ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2005, s. 82). Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilirdir. Ayrıca bu yöntemin maliyeti de diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öğrencilerin demografik özelliklere göre durumu Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>		<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Cinsiyet	Kız	414	49.9
	Erkek	416	50.1
Sınıf	5. sınıf	200	24.1
	6. sınıf	184	22.2
	7. sınıf	256	30.8
	8. sınıf	190	22.9
Okul	Okulun öğrencileri	542	65.3
	Diğer okullardan gelen öğrenciler	288	34.7
Gelir durumu	Düşük	422	50.8
	Orta	371	44.7
	Yüksek	37	4.5
Annenin eğitim durumu	Okuryazar	97	11.7
	İlköğretim	373	45.0
	Lise	334	40.2
	Üniversite	26	3.1
Babanın eğitim durumu	Okuryazar	14	1.7
	İlköğretim	205	24.7
	Lise	323	38.9
	Üniversite	288	34.7
Annenin iş durumu	Çalışan	287	34.6
	Çalışmayan	483	58.2
	Emekli	60	7.2
Babanın iş durumu	Çalışan	785	94.6
	Çalışmayan	3	0.4
	Emekli	42	5.0
TOPLAM		830	100

Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 414’ü (% 49,9) kız, 416’sı (% 50,1) erkektir, 200’ü (% 24,1) 5. sınıf, 184’ü (% 22,2) 6. sınıf, 256’ sı (% 30,8)7. sınıf ve 190’ ı (% 22,9) 8. sınıf öğrencisidir. 542 öğrenci (% 65, 3) okulun önceki öğrencileri, 288 öğrenci (% 34, 7) diğer okullardan gelen öğrencilerdir. Öğrencilerden 422’ si (% 50,8) düşük, 371’ i (% 44,7) orta ve 37’ si (% 4, 5) yüksek gelir grubundandır. Öğrencilerin

annelerinin eğitim durumuna bakıldığında 97' si (% 11, 7) okuryazar, 373' ü (% 44, 9) ilköğretim mezunu, 334' ü (% 40, 2) lise mezunu ve 26' sı (% 3,1) üniversite mezunudur. Babaların eğitim durumları ise 14' ü (% 1, 7) okuryazar, 205' i (% 24, 7) ilköğretim mezunu, 323' ü (% 38, 9) lise mezunu ve 288' i (% 34,7) üniversite mezunudur. Annelerin 287' si (% 34, 6) çalışmakta, 483' ü (% 58, 2) ev hanımı ve 60' ı (% 7, 2) emekli iken; babaların 785' i (% 94, 6) çalışmakta, 3' ü (% 0, 4) işsiz ve 42' si (% 5, 0) emeklidir.

Analizlerin sonuçlarını derinlemesine incelemeye ilişkin çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 40 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırmada temel amaç, örnekleme daha derinlemesine incelemektir. Bu nedenle görüşülen kişi sayısının az olması nitel araştırmanın bir özelliğidir. Olasılıklı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olan amaçlı örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilerek, derinlemesine araştırma yapılmasıdır. Araştırmacı seçilen durumlar doğrultusunda doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve keşfedip açıklamaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2010). Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç, küçük bir örneklem oluşturmak ve oluşturulan bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini büyük ölçüde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrenciler seçilirken, cinsiyetleri, sosyo- ekonomik yapıları, okul ve sınıf düzeyleri belirleyici olmuştur. Buna göre görüşme yapılan 40 öğrencinin özellikleri şöyledir: 20' si okulun eski öğrencisi, 20' si ise okula yeni gelen öğrencilerdir. Okulun eski öğrencilerinin 12' si kız öğrenci, 8' i erkek öğrenci iken; yeni gelen öğrencilerin 10' u kız ve 10' u da erkek öğrencidir. Bu öğrencilerin 6' sı 5. sınıf öğrencisi, 11' i 6. sınıf öğrencisi, 8' i 7. sınıf öğrencisi ve 15' i de 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 20' si düşük gelirli, 15' i orta gelirli ve 10' u yüksek gelirlidir. Öğrencilerin 40' ının babası, 28' inin annesi çalışmaktadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

- **Okul İklimi Ölçeği**

Araştırma verileri Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilmiş “Okul İklimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmuş, Likert tipindedir. Ölçekteki her soru, “Hiçbir zaman (1)’ dan, Nadiren (2), Ara sıra (3), Çoğunlukla (4), Her zaman (5)” şeklinde sıralanarak değerlendirilir. Ölçeğin; (1) destekleyici öğretmen davranışları (8

madde), (2) başarı odaklılık (4 madde) ve (3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (10 madde) olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır.

Çalık ve Kurt (2010)' a göre ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, üç faktörün yük değerleri .45 ile .85 arasında değişmiş ve açıklanan toplam varyans yaklaşık %45 olmuştur. İç tutarlık katsayıları ise .77 ile .85 arasında değişmektedir. Bu boyutlara ait maddeler ve çalışmanın yürütüldüğü örneklem için ölçeğin güvenirliği-Cronbach Alpha katsayıları Tablo 2' de belirtilmiştir.

Tablo 2

Okul İklimi Ölçeği'nde Kullanılan Boyutlar, Bu Boyutlara Ait Maddeler ve Cronbach Alpha Katsayısı

<i>Alt boyutlar</i>	<i>Madde sayısı</i>	<i>Madde numaraları</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
Destekleyici öğretmen davranışları	8 madde	1- 8	.69
Başarı odaklılık	4 madde	9-12	.81
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	10 madde	13-22	.83

Ölçekte 13, 14, 16, 18, 19, 21 ve 22 numaralı maddeler olumsuz ifadelerle yer verdiğinden ters kodlanmıştır. Maddeler puanlanırken; “her zaman” seçeneği 5, “çoğunlukla” seçeneği 4, “ara sıra” seçeneği 3, “nadiren” seçeneği 2 ve “hiçbir zaman” seçeneği 1 olarak hesaplanmaktadır. Böylece öğrencilerin okul iklimi algısı puanı en yüksek 110, en düşük puanı ise 22 olmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin yeterli güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırılacak kişisel sorular ölçeğe eklenmiştir.

• Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu ölçeğin boyutlarına paralel olarak oluşturulmuş, 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular hazırlanırken cevabı evet – hayır şeklinde olabilecek sorulardan kaçınılmış, öğrencilerin ayrıntılı görüş bildirmelerini sağlayacak sorular tercih edilmiştir. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin farklı görüşlerini almak, onlara cevaplamada esneklik sağlamak ve görüşmeyi alternatif sorular ile yönlendirebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Çünkü yarı

yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin okul ortamları hakkındaki düşünceleri, çalışma ölçeğinin boyutlarına paralel olarak oluşturulmuş, şu sorularla belirlenmeye çalışılmıştır.

- 1- Önceki okulunuz ile şimdiki okulunuz arasında öğretmenlerinizle iletişim, onların sizi destekleme biçimi ve motive edişleri arasında ne tür farklılıklar var? Öğretmen ve arkadaşlarınızla iletişiminizin durumu hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 2- Başarılı olmak, derslerdeki performanslarınızı artırmak için neler yapıyorsunuz?
- 3- Okulunuzdaki temizlik, düzen ve güven konularıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Okuldayken kendinizi güvende hissediyor musunuz, sınıf ortamınızın koşullarını sağlıklı öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun buluyor musunuz? Bu konularda nelerin olmasını isterdiniz?
- 4- Öğrenciler arası iletişim, anlaşma konularında ne gibi sıkıntılarla karşılaşıyorsunuz?
- 5- Verimli ders çalışma teknikleri, etkili zaman yönetimi gibi konular hakkında neler biliyorsunuz? Öğretmenleriniz bu tür konularla ilgili ne gibi bilgilendirmeler, yönlendirmeler yapıyor? Sizce ne gibi çalışmalar yürütülmeli?

3. 4. Verilerin Toplanması

Örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilip araştırma konusunda konuşulmuştur. Araştırmanın ne olduğu, kimin yaptığı ve ne amaçlandığı hususunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçek öğrenci sayısına çoğaltılarak; tamamı araştırmacı tarafından dağıtılıp, öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra toplanmıştır. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak, öğrencilerin içten ve samimi bir şekilde ölçeğe cevap vermeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin uygulamayı tamamlaması ortalama 30 dakika sürmüştür. Toplam 830 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin detaylı incelenmesine yönelik veriler yarı- yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Veriler öğrenci görüşme formu kullanılarak, çalışma grubundaki 40 öğrenci ile birebir yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, gerekli izinler alınmış, veli bilgilendirmeleri yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde uygun görüşme ortamı

oluşturulmuş ve araştırma amacı, konusu ve görüşme bilgilerinin güvenliği hususunda öğrencilere bilgi verilmiştir. Anlaşılmayan bir soru olduğunda soruların anlaşılmasını sağlamak ve gerekli durumlarda ifadelerin daha net olmasını sağlamak amacıyla sondaj soruları da yöneltilmiştir. Sınıf seviyelerine göre farklılaşmalar olmakla birlikte, görüşmeler ortalama 20- 25 dakika sürmüştür.

3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Uygulanan ölçeklerden verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22. 0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri analiz edilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

İstatistiksel analizler verilerin normal dağılıma uyup uymamasına göre parametrik ve parametrik olmayan olarak iki kısma ayrılır. Bu nedenle çalışmada öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığına bakılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda iki grubun (cinsiyet gibi) karşılaştırmasına ilişkin testlerde Mann- Whitney U testi, ikiden fazla grubun olduğu durumda (eğitim durumu gibi) ise Kruskal-Wallis H testi kullanılır. Normallik varsayımının sağlandığı durumlarda ise iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t- testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Varyans analizi (ANOVA) kullanılır.

Bu çalışmada yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu verilerin normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Buna göre aşağıda açıklanan analizler yapılmıştır.

Cinsiyet ve okul değişkenine göre farklılığın analizinde bağımsız gruplar için t- testi; sınıf, gelir durumu, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre farklılığın test edilmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan bağımsız örnek t testi, iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. İki grup olması durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü ANOVA testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde post hoc tukey testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2011).

Post hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça

önemlidir. ANOVA tablosu, grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını genel olarak söylemektedir. 3 grup da olsa, 10 grup da olsa bütün grup ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını test eder. Sadece iki grup arasında farklılık olsa ve diğerleri arasında fark olmasa, varyans analizi “gruplar arasında fark vardır” sonucunu verir. Fakat farklılığın nereden kaynaklandığını, hangi gruplar arasında olduğunun sonuçlarını post hoc testi açıklamaktadır. Post hoc testlerinden çalışmalarda en yaygın kullanılanı tukey testidir (Kalaycı, 2006). Çalışmada; sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi elde edilmiş verilerin farklı konu alanlarına göre değerlendirilip yorumlanmasıyla oluşmaktadır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde veriler önceden belli olan kategori ya da boyutlara göre özetlenir ve yorumlanır. Dört aşamadan oluşur. Birincisi analiz için bir çerçeve oluşturmaktır. Yani verilerin hangi kavram ya da temalar altında düzenleneceği başlangıçta belirlenir. İkinci aşamada hazırlanmış olan bu tematik çerçeveye göre veriler okunur, düzenlenir ve işlenir. Hatta önceden belirlenmiş olan tematik çerçevenin dışında kalan verilerin dikkate alınmaması da söz konusu olabilir. Üçüncü aşamada tematik çerçeveye göre düzenlenmiş olan bulgular, kolay anlaşılır bir dille tanımlanır ve gerekirse ilginç ve vurucu alıntılarla desteklenir. Dördüncü aşamada ise bulgular yorumlanır. Yani tanımlanmış olan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşmeye katılan öğrenciler, cinsiyetlerine göre kız öğrenciler K, erkek öğrenciler E, öğrenim görmekte oldukları sınıfa göre 5. sınıflar 5, 6. sınıflar 6, 7. sınıflar 7, 8. sınıflar 8 ve okulun eski öğrencileri O, yeni gelen öğrenciler ise Y şeklinde olmak üzere kodlanmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırmak için, çalışmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmesi gerekmektedir. Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımların ayrıntılı tanımlanması, araştırmada kullanılan veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı açıklanması gerekir. Aynı konuda yapılmış başka araştırmaların sonuçları ulaşılan sonuçların güvenilirliğini teyit etmede kullanılabilir. Araştırmanın inandırıcılığı açısından araştırma süreci ve sonuçları açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit

edilebilir olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmamızın giriş bölümünde varsayımlar, kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde veri kaynakları, yöntem bölümünde veri toplama ve analiz yöntemleri, bulgular ve tartışma bölümlerinde ise başka çalışmalar ile karşılaştırılması detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Aynı şekilde; araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, doğal ortam içerisinde bulunma, uzun süreli bilgi toplama ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir. Araştırmamız da bu bağlamda çeşitliliğin en üst düzeyde sağlanabileceği bir katılımcı grubu oluşturularak, yüz yüze görüşmelerle araştırma konusunun doğal ortamında gerçekleştirilmiştir. Yine verilerin önce ölçek yardımıyla toplanıp, ardından yarı yapılandırılmış görüşme ile sürdürülmesi sayesinde uzun süreli bilgi toplama ve ek bilgi toplama unsurları da sağlamış olmaktadır.

Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda güvenilirlik görüşmecinin nitelikleri gözönünde bulundurularak incelenmektedir. Görüşmecinin soru soruş biçimi elde edilen verilerin içeriğini ve niteliğini etkilemektedir (Kvale, 1996, s. 235). Görüşme yapılan her bir kişiye aynı sorular aynı sözcüklerle ve aynı biçimle sorulmadığı takdirde, farklı kişiler aynı soruyu farklı anlayıp kendi özgün anlamlandırmalarına göre yanıtlayabilirler. Bu sebeple araştırmaya dahil edilen her kişiye aynı sorular aynı sözcüklerle ve aynı biçimle sorulmuştur.

4. BÖLÜM

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara, tablolara ve bulgulara yönelik yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4. 1. Öğrencilerin Okul İklimi Algılarının Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Tablo 3

Öğrencilerin “Okul İklimi Algısı” İle İlgili İfadelere Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

İfadeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Arasına		Çoğunlukla		Her zaman		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%		
İfade 1	55	6.6	8	1.0	146	17.6	308	37.1	313	37.7	3.9831	1.0904
İfade 2	64	7.7	53	6.4	361	43.5	189	22.8	163	19.6	3.4024	1.1068
İfade 3	84	10.1	105	12.7	249	30.0	172	20.7	220	26.5	3.4084	1.2782
İfade 4	28	3.4	7	.8	59	7.1	162	19.5	574	69.2	4.5024	.92120
İfade 5	93	11.2	143	17.2	211	25.4	171	20.6	212	25.5	3.3205	1.3219
İfade 6	103	12.4	150	18.1	132	15.9	268	32.3	177	21.3	3.3205	1.3237
İfade 7	32	3.9	3	.4	80	9.6	134	16.1	581	70.0	4.4807	.96325
İfade 8	20	2.4	41	4.9	61	7.3	258	31.1	450	54.2	4.2976	.97093
İfade 9	86	10.4	88	10.6	181	21.8	193	23.3	282	34.0	3.5988	1.3249
İfade 10	24	2.9	4	.5	14	1.7	84	10.1	704	84.8	4.7349	.77793
İfade 11	25	3.0	17	2.0	51	6.1	135	16.3	602	72.5	4.5325	.92585
İfade 12	91	11.0	27	3.3	87	10.5	292	35.2	333	40.1	3.9024	1.2709
İfade 13	416	50.1	115	13.9	156	18.8	57	6.9	86	10.4	2.1349	1.3712
İfade 14	188	22.7	216	26.0	221	26.6	140	16.9	65	7.8	2.6120	1.22454
İfade 15	35	4.2	36	4.3	41	4.9	209	25.2	509	61.3	4.3506	1.04597
İfade 16	199	24.0	199	24.0	220	26.5	112	13.5	100	12.0	2.6566	1.30377
İfade 17	115	13.9	70	8.4	132	15.9	319	38.4	194	23.4	3.4904	1.31128
İfade 18	291	35.1	261	31.4	144	17.3	50	6.0	84	10.1	2.2470	1.27155
İfade 19	215	25.9	259	31.2	166	20.0	102	12.3	88	10.6	2.5048	1.28529
İfade 20	66	8.0	68	8.2	114	13.7	174	21.0	408	49.2	3.9518	1.29305
İfade 21	535	64.5	89	10.7	133	16.0	25	3.0	48	5.8	1.7494	1.17671
İfade 22	480	57.8	136	16.4	111	13.4	38	4.6	65	7.8	1.8819	1.26015

Tablo 3'te belirtildiği üzere ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu sorulara olumlu cevap vermiştir. Ankette en fazla verilen cevap “her zaman” ($f = 6248$) iken sorulara en az verilen yanıt “nadiren” ($f = 2095$) olmuştur.

Ortalamaların en yüksek olduğu belirlenen üç ifade şöyledir;

İfade 10- Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler. ($\bar{x}=4,7349$)

İfade 11- Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceklerine inandırır. ($\bar{x}=4,5325$)

İfade 4- Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar. ($\bar{x}=4,5024$)

Ortalamaların en düşük olduğu belirlenen üç ifade ise;

İfade 21- Okulda bazı öğrencilere ait para veya eşyaların diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur. ($\bar{x}=1,7494$)

İfade 22- Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmaları yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır. ($\bar{x}=1,8819$)

İfade 13- Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var. ($\bar{x}=2,1349$)

Madde ortalamalarına bakıldığında okuldan beklenen, öğrenciler için faydalı olacak durum ve davranışların var olduğu verilen olumlu yanıtların fazlalığı ile anlaşılmaktadır. Yine öğrenciler için olumsuz olacak durum ve davranışların az olduğu verilen olumsuz yanıtların ortalamalarının düşüklüğünden anlaşılabilmektedir. Bu durum okulda olumlu iklim algısı olduğu, öğrencilerde aidiyet ve güven duygusunun fazla olduğu, olumsuz okul ortamı ve olumsuz akran etkileşimlerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Öğrencilerin Okul İklimini Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri, betimsel istatistik yöntemleri ile belirlenmiştir. Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyine yönelik öğrenci algıları, her bir boyut için verilen puanların ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyine yönelik puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri (n=830)

<i>Okul İklimi Boyutları</i>	\bar{x}	ss
Destekleyici öğretmen davranışları	3.8395	.63990
Başarı odaklılık	4.1922	.71144
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	2.7580	.49145

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin, okul iklimi boyutlarını algılama düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut başarı odaklılıktır ($\bar{x}=4,1922$), en düşük ortalamaya sahip olan alt boyut güvenli öğrenme ortamı ve olumlu

akran etkileşimidir ($\bar{x}=2,7580$), diğer bir alt boyut olan destekleyici öğretmen davranışlarının ortalamasının ise ($\bar{x}=3,8395$) olduğu gözlemlenmektedir.

Bulgulara göre algı düzeyinin en yüksek çıktığı boyut olarak başarı odaklılığın görülmesinde birçok faktör etkili olabilir. Bu faktörlerden biri tüm derslerden oluşan okul puanlarının ve davranış puanlarının, liselere girişlerde etkisinin artırılmış olması sebebiyle öğrenci ve velilerin tüm sınıflarda, her dersin ve davranış puanlarının ortalamasına verdikleri önemin artmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda ergenlik dönemi başlangıç zamanlarında olan çocukların kendilerini ispatlama, arkadaş çevresinde popüleriteyi artırma, öğretmenlerinin gözüne girme gibi güdülenmişlikleri de bu duruma sebep gösterilebilir. Günümüzde ekonomik özgürlüğün, iyi bir meslek sahibi olmanın önemi artmıştır. Doğal olarak bireylerin mezuniyet kademeleri de artmıştır. Bunun bilincinde olan aileler, çocuklarını daha iyi okullarda okuma, daha iyi eğitim alma ve dolayısıyla daha iyi bir meslek sahibi olma hususunda motive etmektedir.

4.3. Öğrencilerin Demografik Özellikleriyle Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleriyle Okul İklimini Algılama

Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi

<i>Ölçeğin boyutları</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
Destekleyici öğretmen davranışları	Kız (1)	414	3.8992	.6268	.0308	2.692	.007	(1- 2)
	Erkek(2)	416	3.7800	.6479	.0317			
Başarı odaklılık	Kız (1)	414	4.2234	.6568	.0322	1.264	.207	
	Erkek(2)	416	4.1611	.7613	.0373			
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	Kız (1)	414	2.7391	.4921	.2419	-1.101	.271	
	Erkek(2)	416	2.7767	.4906	.0240			

Tablo 5' te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, sadece destekleyici öğretmen davranışları boyutunda anlamlı bulunmuştur ($t = 2,692$, $p=0,007$).

Ortalamalar arasındaki bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir ($\bar{x}=3,8992$). Diğer boyutlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırma bulgularına göre; okul iklimi algısı ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışları boyutunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Diğer boyutlarda ise kız-erkek öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık yoktur.

Kız öğrencilerin algılarının tüm boyutlarda erkek öğrencilerden yüksek çıkmış olması, onların erkek öğrencilere göre daha sosyal, daha iletişime açık olmalarından kaynaklanmış olabilir. Kızlar daha konuşkan olmaları dolayısıyla öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha fazla etkileşim halindedirler. Bunun sonucunda da destekleyici öğretmen davranışlarını ve akran etkileşimlerini daha olumlu olarak algılamaktadır. Bu bağlamda okul ortamını daha güvenli görmeleri doğaldır. Başarı odaklılığın yüksek olması tüm bu olumlu unsurların bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi

<i>Ölçekler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
Destekleyici öğretmen davranışları	5. sınıf (1)	200	3.8194	.61871	.04375	5.939	.001	(3- 4)
	6. sınıf (2)	184	3.8349	.72193	.05322			
	7. sınıf (3)	256	3.9585	.47774	.02986			
	8. sınıf (4)	190	3.7046	.73654	.05343			
Başarı odaklılık	5. sınıf (1)	200	4.4225	.49962	.03533	24.418	.000	(1- 2) (1- 4) (2- 3) (3- 4)
	6. sınıf (2)	184	3.9878	.89369	.06588			
	7. sınıf (3)	256	4.3350	.50909	.03182			
	8. sınıf (4)	190	3.9553	.80834	.05864			
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	5. sınıf (1)	200	2.6165	.42918	.03035	12.780	.000	(1- 2) (1- 4) (2- 3) (3- 4)
	6. sınıf (2)	184	2.8359	.51248	.03778			
	7. sınıf (3)	256	2.7148	.44924	.02808			
	8. sınıf (4)	190	2.8895	.54023	.03919			

Tablo 6' da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı ölçeği alt boyutları puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf gruplarının ortalamaları arasındaki fark, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,939; p<0,05$). Destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, 7.sınıf öğrencilerinin algı düzeyi en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin algı düzeyi en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı başarı odaklılık alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=24,418; p<0,05$). Başarı odaklılık alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, 5.sınıf öğrencilerinin algı düzeyi en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin algı düzeyi en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,780; p<0,05$). Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, 8.sınıf öğrencilerinin algı düzeyi en yüksek, 5.sınıf öğrencilerinin algı düzeyi en düşüktür.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre; destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunda 7. Sınıflar ($\bar{x}=3,9585$) ile 8. Sınıflar ($\bar{x}=3,7046$) arasında 7. Sınıfların lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Başarı odaklılık alt boyutunda 5. sınıflar ($\bar{x}=4,4225$) ile 6. sınıflar ($\bar{x}=3,9878$) arasında 5. sınıfların lehine, 5. sınıflar ($\bar{x}=4,4225$) ile 8. sınıflar ($\bar{x}=3,9553$) arasında 5. sınıfların lehine, 6. sınıflar ($\bar{x}=3,9878$) ile 7. sınıflar ($\bar{x}=4,3350$) arasında 7. sınıfların lehine ve 7. sınıflar ($\bar{x}=4,3350$) ile 8. sınıflar ($\bar{x}=3,9553$) arasında ise 7. sınıfların lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunda 5. sınıflar ($\bar{x}=2,6165$) ile 6. sınıflar ($\bar{x}=2,8359$) arasında 6. sınıfların lehine, 5. sınıflar ($\bar{x}=2,6165$) ile 8. sınıflar ($\bar{x}=2,8895$) arasında 8. sınıfların lehine, 6. sınıflar ($\bar{x}=2,8359$) ile 7. sınıflar ($\bar{x}=2,7148$) arasında 6. sınıfların lehine ve 7. sınıflar ($\bar{x}=2,7148$) ile 8. sınıflar ($\bar{x}=2,8895$) arasında ise 8. sınıfların lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Bulgulara göre ölçeğin destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunda 7. Sınıf algıları en olumlu, başarı odaklılık boyutunda 5. Sınıf algıları en olumlu iken güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunda 8. Sınıf öğrencileri en olumlu algılara sahiptirler. Buradan küçük sınıfların okulda diğerlerine göre daha yeni olmaları nedeniyle güvenlik ve akran etkileşimi konularında daha olumsuz algılar taşıdığı, en eski öğrenci grubu olan 8. Sınıf öğrencilerinin ise okul iklimi ve arkadaş çevrelerini benimsediklerinden dolayı en yüksek algıda oldukları sonucu çıkarılabilir. Yine 5. Sınıfların diğerlerine göre daha başarı odaklı olmasının nedeni, bir taraftan okul iklimini, öğretmenleri ve dersleri tanımaya çalışmalarını ve diğer taraftan olası akran çevrelerini oluşturmaya çalışmalarını olabilir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi

<i>Ölçeğin boyutları</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Destekleyici öğretmen davranışları	Okulun öğrencileri	542	3.8280	.70954	.03048	-.710	.478
	Diğer okullardan gelenler	288	3.8611	.48274	.02845		
Başarı odaklılık	Okulun öğrencileri	542	4.1545	.75758	.03254	-2.096	.036
	Diğer okullardan gelenler	288	4.2630	.61027	.03596		
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	Okulun öğrencileri	542	2.8046	.51200	.02199	3.782	.000
	Diğer okullardan gelenler	288	2.6701	.43778	.02580		

Tablo 7’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı ölçeği alt boyutları puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, o okulun öğrencileri ve diğer okullardan gelen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, başarı odaklılık boyutu ile güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutlarında anlamlı bulunmuştur ($t = -2,096$; $p=0,036$ ve $t = 3,782$; $p=0,000$). Ortalamalar arasındaki bu farklılık başarı odaklılık boyutunda diğer okullardan gelen öğrencilerin lehine iken; ($\bar{x}=4,2630$), güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda okulun öğrencileri lehinedir ($\bar{x}=2,8046$).

Bulgulara göre okula yeni gelen öğrenciler başarı göstererek kendilerini ispatlama ve yer edinme çabasıdır denebilir. Yeni okula, öğretmenlere ve arkadaş çevresine uyum süreci içindeki öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha fazla başarıya odaklanmaktadır. Frieberg'e (1998) göre okul değiştiren bir öğrenci, yeni okulu hakkında birtakım korkular geliştirebilir ve bu durum öğrencinin okul iklimi ve öğrenme ortamı hakkındaki algılarını etkileyebilir (Marshall, 2008). Furlong & Morrison (2000) ve Griffith (2000)' e göre öğrencilerin ulaşabileceği yüksek hedefler belirlemek öğrencilere başarılı olmaları için okulları ile daha fazla bütünleşmeleri için fırsat verir. Bu yüzden, okuldaki işlerine daha bağlı öğrenciler, okullarına daha çok bağlanırlar ve daha az şiddete karışırlar. Yine, öğrencilerin ulaşabileceği yüksek hedefler belirlemek, okulun personelinin ve ailelerin de başarıya odaklanmalarını sağlar (Hernandez ve Seem, 2004).

Okulun öğrencilerinin güvenlik ve akran boyutlarında daha yüksek çıkması ise bildikleri çevre ve arkadaş ortamlarında olmalarının doğal bir sonucu olarak görülebilir.

Literatürde bu bulgu paralelinde başka çalışmalar da mevcuttur. Dindar (2008) çalışmasında, Okul İklimi Ölçeği' nin öğretmen öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, akademik yönlendirilmesi, öğrenciler arası ilişkiler ve güvende hissetme alt boyutu puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaştığını belirlemiştir. Başka bir çalışmada Demir (2008), okul değişkeni ile okul iklimi algısının farklılaşmasını anlamlı bulmuştur. Ulaş (2012), okul değişikliği yapan öğrencilerde depresyon görülme oranının okul değişikliği yapmamış olanlardan daha fazla olduğunu belirlemiştir. Tüm bu bilgiler okul değişkeninin önemini göstermektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelir Durumlarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi

Ölçekler	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	F	p
Destekleyici öğretmen davranışları	Düşük	422	3.8777	.61197	.02979	2.005	.135
	Orta	371	3.8096	.65633	.03407		
	Yüksek	37	3.7027	.75940	.12485		
Başarı odaklılık	Düşük	422	4.2464	.64771	.03153	3.260	.039
	Orta	371	4.1496	.76661	.03980		
	Yüksek	37	4.0000	.78617	.12924		
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	Düşük	422	2.7382	.49466	.02408	.817	.442
	Orta	371	2.7822	.48858	.02537		
	Yüksek	37	2.7405	.48560	.07983		

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunun öğrencilerin gelir durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin gelir durumları ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, düşük gelirli öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, yüksek gelirli öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı başarı odaklılık alt boyutunun öğrencilerin gelir durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin gelir durumları ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 3,260; p<0,05$). Başarı odaklılık alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, düşük gelirli öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, yüksek gelirli öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun öğrencilerin gelir durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin gelir durumları ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, orta gelirli öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, düşük gelirli öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Bulgulardan hareketle düşük gelirli ailelerin, daha iyi şartlar edinebilmeleri (iyi bir okul kazanma, burs kazanma, iyi gelirli bir meslek edinme vs.) için diğer gelir gruplarındaki ailelere göre çocuklarını başarı boyutunda daha fazla zorladıkları söylenebilir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi

<i>Ölçekler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
Destekleyici öğretmen davranışları	Okuryazar (1)	97	3.6405	.77692	.07888	4.392	.004	(1- 2) (1- 3)
	İlköğretim (2)	373	3.8556	.65187	.03375			
	Lise (3)	334	3.8903	.58148	.03182			
	Üniversite (4)	26	3.6971	.46927	.09203			
Başarı odaklılık	Okuryazar (1)	97	3.9923	.91675	.09308	3.963	.008	(1- 2) (1- 3)
	İlköğretim (2)	373	4.2413	.65359	.03384			
	Lise (3)	334	4.2111	.70337	.03849			
	Üniversite (4)	26	3.9904	.61025	.11968			
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	Okuryazar (1)	97	2.9021	.50580	.05136	3.681	.012	(1- 2)
	İlköğretim (2)	373	2.7172	.50260	.02602			
	Lise (3)	334	2.7608	.47747	.02613			
	Üniversite (4)	26	2.7692	.35414	.06945			

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunun öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin annelerinin eğitim durumları gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,392$; $p<0,05$). Destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, annesi lise mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, annesi okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı başarı odaklılık alt boyutunun öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin annelerinin eğitim durumları gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 3,963$; $p<0,05$). Başarı odaklılık alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin annelerinin eğitim durumları gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,681; p<0,05$). Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, annesi okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre; destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunda okuryazarlar ($\bar{x} = 3,6405$) ile ilköğretim mezunları ($\bar{x}=3,8556$) arasında ilköğretim mezunları lehine ve okuryazarlar ($\bar{x}=3,6405$) ile lise mezunları ($\bar{x}=3,8903$) arasında lise mezunları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Başarı odaklılık alt boyutunda okuryazarlar ($\bar{x}=3,9923$) ile ilköğretim mezunları ($\bar{x}=4,2413$) arasında ilköğretim mezunları lehine ve okuryazarlar ($\bar{x}=3,9923$) ile lise mezunları ($\bar{x}=4,2111$) arasında lise mezunları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunda okuryazarlar ($\bar{x}=2,9021$) ile ilköğretim mezunları ($\bar{x}=2,7172$) arasında okuryazarlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Annelerin eğitim düzeyleri arttıkça güçlü iletişimli, çocuklarıyla sağlıklı ilişkiler içinde, çocuk yetiştirme tarzı daha başarılı ve bilinçli olması beklenirdi. Doğal olarak eğitilmiş bireylerin çocuk yetiştirmede daha iyi düzeyde olması beklenir. Ancak eğitim düzeyinin yükselmesi annelerin zamanını çocuklarından ziyade iş hayatında harcamasına yol açmaktadır. İşte geçirdiği zaman ve yorgunluk sebebiyle anneler çocuklarıyla yeterli ve sağlıklı iletişim ve duygusal bağları kuramamaktadır. Bu durum çocuklarda yalnızlık algısı oluşturmakla birlikte aynı zamanda çocuğa başka sorumluluklar da yükler (kendisinin uyanması, tek başına sabah kahvaltısı- öğle yemeğini yemesi gibi). Tüm bu durumlar haliyle öğrencilerin başarı algılarını diğerlerine göre düşürür. Buna karşın eğitim durumu yükseldikçe çocukların ailede kazandıkları sosyal beceriler sayesinde öğretmen ve arkadaşlarıyla daha iletişim halinde olmaları ve çevreye daha duyarlı olmaları nedeniyle güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda daha olumlu algıda oldukları söylenebilir.

Eğitilmiş ancak çalışmayan anneler eğitimin yanında boş vakitlerinin olması avantajıyla okulları daha fazla ziyaret edip, öğretmenlerle gerekli iletişimlerini sağlamakla bu da öğrencilerde destekleyici öğretmen davranışları algısını artırmaktadır. Okuryazar annelerin çocuklarının okulu daha güvenli algılama ve akran etkileşimini daha olumlu görme sebebi ise annelerin çocuklarıyla iletişimi, okul güvenliği, olumlu akran

davranışları gibi hususlarda yeterli bilgi, beceri ve eğitime sahip olmaması nedeniyle olduğu düşünülebilir.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarıyla Okul İklimini Algılama Düzeyleri Arasındaki Fark Analizi

Ölçekler	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	F	P	Fark (Tukey)
Destekleyici öğretmen davranışları	Okuryazar (1)	14	3.4107	1.03593	.27686	2.808	.039	(1- 2)
	İlköğretim (2)	205	3.8933	.61222	.04276			
	Lise (3)	323	3.8491	.62922	.03501			
	Üniversite (4)	288	3.8112	.64155	.03780			
Başarı odaklılık	Okuryazar (1)	14	3.8750	1.25096	.33433	1.796	.146	
	İlköğretim (2)	205	4.2329	.68310	.04771			
	Lise (3)	323	4.2229	.70590	.03928			
	Üniversite (4)	288	4.1441	.70066	.04129			
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	Okuryazar (1)	14	2.9357	.51681	.13812	1.997	.113	
	İlköğretim (2)	205	2.6971	.49645	.03467			
	Lise (3)	323	2.7638	.49219	.02739			
	Üniversite (4)	288	2.7861	.48325	.02848			

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunun öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin babalarının eğitim durumları gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,808$; $p<0,05$). Destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, babası okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı başarı odaklılık alt boyutunun öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin babalarının eğitim durumları gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Başarı odaklılık alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, babası okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin babalarının eğitim durumları gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, babası okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre; destekleyici öğretmen davranışları alt boyutunda okuryazarlar ($\bar{x}=3,4107$) ile ilköğretim mezunları ($\bar{x}=3,8933$) arasında ilköğretim mezunları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Baba eğitim düzeyleri açısından bakıldığında, anne eğitim düzeyi için olan beklentiler ve söylemler aynı şekilde geçerli olmakla birlikte, bulgulara bakıldığında destekleyici öğretmen davranışları boyutunda ilköğretim mezunu babaların çocuklarının algılarının daha olumlu çıkma sebebi, öğrencilerin baba figürü yerine bazı öğretmenlerini geçirmiş olmaları olabilir. Okuryazar babaların çocuklarının algı düşüklüğünün nedeni ise babanın çocuğuna ve okuluna gerekli zaman ve önemi verememesi olarak düşünülebilir.

Başarı odaklılık boyutundan bakıldığında genel olarak baba eğitim düzeyinin artışıyla çocuğun başarı odaklılığı artmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan baba çocuğunu akademik açıdan daha sağlıklı bilgilendirme, bilinçlendirme ve yönlendirme yapabilir. Ancak en yüksek başarı odaklılık ortalamasının ilköğretim mezunu babaların çocuklarında olması, bu çocukların babalarının zor ya da değişken iş koşulları sebebiyle aile içinde yaşanan olumsuzluklardan ders çıkarmaları nedeniyle oluşabileceği muhtemeldir. Güvenlik hissinin genelde eğitim düzeyiyle birlikte artıyor olması, babanın eğitim düzeyine paralel çocuğuna kazandırdığı güven duygusundan kaynaklı olabilir.

4.4. Okul İklimi Boyutlarına İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşlerini kapsayan bulgular tablolar halinde verilmiş ve yanıtlardan bazıları aktarılmıştır.

Tablo 11

Öğrencilerin Okul İklimi Algısının Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları

Görüş	f
Öğretmenlerimle rahatça iletişim kurarım, beni destekler ve cesaretlendirirler.	23
Öğretmenler bazı öğrencilere daha anlayışlı ve yakın davranırlar.	5
Öğretmenler bizi umursamazlar.	2

Destekleyici öğretmen davranışları boyutuna ilişkin görüşler Tablo 11’ de belirtilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

K60: *...Başarılı bir öğrenci olduğum için tüm öğretmenlerim beni tanır ve sever, ben de onları tanır ve severim, iletişimimiz çok güzeldir. Sınavlarda başarılı olanlara madalya verilir bu da beni daha çok çalışmaya yönlendirir...*

K70: *...3 yıldır aynı okuldayım, öğretmenlerin çoğunluğunu ilkokuldan beri tanıyorum, onlarda beni tanıdığı için rahatlıkla konuşabiliyor, soru sorabiliyorum...*

E50: *...Öğretmenlerimi çok seviyorum, ilkokulda da aynı okuldaydık. Öğretmenlerim benim daima yanımdadır. Her zaman bana yardım ederler, bazı hatalarımı görmezden gelirler...*

E7Y: *...Öğretmenlerimin hepsiyle olmasa da bazılarıyla rahatça konuşup, soru sorarım. Bazı öğretmenler öğrencilere çok sert davranıyor...*

E6Y: *...Öğretmenlerim herkese eşit davranıyor ama bazen derslerde konuşan arkadaşlarımıza bağıyorlar o zaman o öğretmenlerden biraz çekiniyorum...*

E8Y: *...Öğretmenlerin hiçbirini tanımadığım için onlara alışmaya çalışıyorum. Huylarını bilmediğim için soru sormaya korkuyorum...*

E5Y: *...Öğretmenler eski öğrencileriyle daha çok ilgileniyorlar, benim gibi yeni gelenlerle fazla uğraşmıyorlar. Öğrenciler her şeyimle alay ediyor, ben de öğretmenlere soru sormuyorum. Zaten öğretmenleri tanımıyorum...*

K5Y: ...*Öğretmenler her öğrenciye aynı davranmıyor, çalışkan olanları seviyor ama başarısız olanları genellikle umursarmış gibi yapıyorlar. Öğretmenler sadece sevdikleri birkaç öğrenciyle ilgileniyorlar, diğer öğrenciler yokmuş gibi davranıyorlar...*

Tablo 11’ den anlaşılacağı gibi okul iklimi ölçeği destekleyici öğretmen davranışları boyutu, anket sonucuna uyumlu olarak yüksek çıkmıştır. Genel olarak öğretmen – öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu görüşü bildirilmiştir. Kız öğrenciler öğretmen ve arkadaşlarıyla daha fazla ve kolay iletişim kurduklarını düşünürken, erkek öğrenciler bu konuda daha çekingen kalmışlardır. Küçük sınıflardaki öğrenciler konu hakkında daha olumlu bir bakış açısında iken sınıflar büyüdükçe öğrenciler daha temkinli davrandıklarını düşünmektedirler. Yine okula yeni gelen öğrencilerde tedirgin görüşler hâkimdir. Bazı öğrenciler kendilerini biraz da olsa dışlanmış hissettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 12

Öğrencilerin Okul İklimi Algısının Başarı Odaklılık Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları

Görüş	f
Öğretmenlerimiz başarımızı önemser, daha çok çalışmamı sağlarlar.	18
Öğretmenler başarımızı önemsemez.	3
Yeterince çalıştığımı düşünüyorum.	7
Ne kadar çalışsamda, fazla başarılı olamıyorum.	2

Başarı odaklılık boyutuna ilişkin görüşler Tablo 12’ de belirtilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

K5O: ...*Öğretmenlerim ders çalışmanın gerekliliği, yüksek not almanın önemi konusunda bizi hep bilgilendiriyor. Ben de daha çok ders çalışmaya gayret ediyorum. Bu okulda notları yüksek olan öğrenciler seviliyor, ben de çok çalışıp kendimi sevdirmeye çalışıyorum...*

E6Y: ...*Ben çalışkan bir çocuktum ama bu okuldaki öğretmenler ve öğrenciler daha bilmiyorlar. O yüzden daha fazla çalışıp, denemelerde ve yazılılarda ilk sıralarda kendimi göstermeye çabalıyorum...*

K80: ... Öğretmenler sınavlardan yüksek not almamız gerektiğini bize hep hatırlatıyorlar. Aileler de öyle. Hatta bu bende de arkadaşlarımda da çok stres yaratıyor. Öğretmenlerimiz bizi notla tehdit ediyor. Çünkü liselere giriş için okuldaki puan da çok önemli. Şımarığımız için sınavlarda zor soru soruyorlar...

E8Y: ... Öğretmenler başarımızla pek de ilgilenmiyorlar. Çalışkan öğrencileri seviyorlar...

K7Y: ... Ailem de öğretmenlerim de ders çalış diyor ama ne kadar çalışırsam çalışayım yüksek not alamıyorum. Yeterince çalışıyorum, elimden geleni yapıyorum ama yazılılarda aldığım notları öğretmenlerim beğenmiyor. Ben tüm gayretimi gösteriyorum, ama dikkatsizim...

Tablo 12' de görüldüğü üzere görüşme sonuçları okul iklimi ölçeği başarı odaklılık boyutu, anket sonucuna uyumlu olarak yüksek çıkmıştır. Öğrenciler farklı gerekçe ve yaklaşımlarla da olsa başarıya odaklanmış haldedirler. Kız öğrencilerin görüşleri erkeklere göre daha olumludur. Okula yeni gelen öğrenciler ve küçük sınıflardaki öğrenciler daha fazla çalışma çabasında olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin bazıları çalıştıkları halde başaramadıklarından bahsederken, bazı öğrenciler başarının önemini hatırlatılmasını stres kaynağı olarak görmektedir.

Tablo 13

Öğrencilerin Okul İklimi Algısının Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları

<i>Görüş</i>	<i>f</i>
Okulda kendimi güvende hissedirim.	6
Okulumun güvenli olduğunu düşünmüyorum.	22
Yanımda öğretmen ve arkadaşlarım varken güvende hissediyorum.	2
Sınıf ortamımız iyi düzenlemiş, rahat ve sağlıklıdır.	6
Sınıf ortamı düzensiz, gürültülüdür.	18
İyi sayılır.	6
Öğrenciler arasında gruplaşmalar çok fazla.	9
Okulda gruplaşma yok.	4
Yeni gelen öğrenciler hep dışlanıyor.	12
Öğrenciler birbirlerini aşağılıyor, azarlıyor.	5

Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutuna ilişkin görüşler Tablo 13' te belirtilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

K6Y: ... Okulda güvende hissetmiyorum çünkü yerlerde sigara izmaritleri buluyoruz ama kimse bizi dinlemiyor...

E5O: ...Kapıda güvenlik yok, herkes istediği gibi okula girebiliyor, bu da beni tedirgin ediyor... Bazı arkadaşlar kavga çıkarıyor, sonra da büyük yaştaki akrabalarını çağırıp, bizi dövüyorlar. Öğretmenlere söyleyemiyoruz... Öğrenciler hep kavga ediyor, öğretmenler bir şey yapmıyor ben de bu durumdan korkuyorum...

K6O: ...Okulun kapısında bekleyen lise öğrencileri var, kimse buna müdahale etmiyor. Çıkışlarda hep kavga çıkıyor... Gruplaşma pek fazla yok ama biz sadece eski arkadaşlarımızla dolaşıyoruz. Biz sınıfça ve bazı öğretmenlerimizle birlikte bu okula geldik ...

K5O: ...Okulda hiç güvenlik kamerası yok bu yüzden hep korkuyorum. Sınıflar karıştırılıp, eşyalar kırılıyor, çalınıyor, yapanlar hiç bulunamıyor. Ayrıca okulun duvarları çok alçak, isteyen okuldan kaçabiliyor...

K8Y: ...Benim okulumda iki kapıda da güvenlikçi vardı, içeriye veliler bile toplantı varsa ya da öğretmen çağırılmışsa girebiliyordu. Burada kimin girip çıktığı belli değil. Zaten öğrencilerde değişik giyindiği için koridordaki veli mi öğrenci mi yoksa başkası mı anlaşılmıyor...

E7Y: ...Eski okulumda öğrenci girişi ayrı, ziyaretçi girişi ayrıydı. Ziyaretçi defteri doldurulurdu, okulla ilgisi olmayanlar içeri giremezdi. Okul giriş- çıkışlarında kapıda hep polis beklerdi. Burada hiç böyle değil... Çantalarımız karıştırılıyor, eşyalarımız çalınıyor, kimse yardımcı olmuyor. Görevliler çok kaba ve sert davranıyorlar...

E8O: ...Sınıf çok gürültülü oluyor, konuşulanları duyamıyorum. Sınıf ya çok sıcak oluyor, perdeyi kapatıyoruz bu kez de çok karanlık oluyor. Hem dikkatim dağılıyor hem de tahtayı göremiyorum...

K7O: ...Sınıflar, koridorlar, tuvaletler çok pis, mikrop kapıp hasta olmaktan çok korkuyorum. Sınıftaki bilgisayar, projeksiyon hep bozuk. İnterneti de kullanamıyoruz. Sınıf silgisi hep kayboluyor, tahta kalemleri bitiyor bu durumlar dersleri aksatıyor...

E8Y: ... Eski okulumda her sınıfın kendi bilgisayarı, projeksiyonu vardı. Bu okulda birkaç sınıfın var çoğu da çalışmıyor. Biz internetten dersi işler hem eğlenir,

hem de çok iyi öğrenirdik. İnteraktif etkinlikler yapar daha fazla soru çözerdik. Burada hiçbir şey yapamıyoruz... Öğrenciler hep grup halindedir. Diğerlerini aşağılıyor, azarlıyorlar. Her şeylerine karışıyorlar...

E6O: ...Okul hiç iyi temizlenmiyor. Sınıflar hep havasız. Derslerde öğrenciler çok konuşuyor, öğretmenler sadece uyarıyor, başka bir önlem almıyorlar. Dersi dinleyenler öğretmenleri duyamıyor...

E6Y: ...Eski öğrencilerin zaten yakın arkadaşları olduğu için onların belli bir grupları var...Çalışkanlar kendi aralarında, tembeller kendi aralarında oynuyorlar. Kimse yeni gelenleri grubuna almak istemiyor. Ama çalışkan öğrenciyse gruba alıyorlar...

K8O: ...Gruplaşmalar oluyor çünkü her öğrencinin zevki, düşüncesi, dünya görüşü aynı olamaz...

Tablo 13' te belirtildiği gibi görüşme sonuçları okul iklimi ölçeği güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda da, anket sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrencilerin okul güvenliği ve akran etkileşimi algıları olumsuzluk yönündedir. Bu soru karşısında daha çok öğrencilerin şikayetlerini dile getirdikleri görülmektedir. Genel olarak öğrenciler okul ortamının güvensiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Çoğunluğun görüşleri okulda güvenlik hizmetlerinin ve temizliğin yetersizliğini sergilemektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı güvenlik kamerası ve güvenlik görevlisinin olmayışını, yeterli olarak okulun temizlenmediğini belirtmektedir. Yine okul duvarlarının alçak olması, okul giriş- çıkışlarının kontrolsüz olması, okulda bulunmaması gereken nesnelere (izmarit) karşılaşılması ve okul içinde ve çıkışında kavgaların yaşanması durumları öğrencileri tedirgin etmektedir. Sınıf ortamlarında kirlilik, gürültü, aydınlanma ve teknolojik eksiklikler sıkıntı olarak görülmektedir. Öğrencilerin çoğu gruplaşma ve dışlanmaların varlığı yönünde görüş birliği içindedir. Daha çok yeni gelen öğrenciler sorun ve eksiklikleri dile getirirse de eski öğrencilerin de çoğu aynı görüştedir.

5. BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmayla ilgili ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar farklı boyutlarıyla tartışılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5. 1. Sonuç

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine dayanan bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Araştırma bulgularına göre şu sonuçlar çıkarılabilir:

1. Ölçeğin destekleyici öğretmen davranışları boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine anlamlılık mevcuttur.

2. Ölçeğin tüm boyutları ile sınıf değişkeni arasındaki analizler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

-Destekleyici öğretmen davranışları boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, 7. sınıfların,

-Başarı odaklılık boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, 5. sınıfların,

-Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre, 8. sınıfların algı düzeyi en yüksektir.

3. Okul değişkeni ile başarı odaklılık ile güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutlarında anlamlılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki bu farklılık başarı odaklılık boyutunda diğer okullardan gelen öğrencilerin lehine, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda okulun öğrencileri lehinedir.

4. Gelir durumu değişkeni ile ortalamalar arasındaki fark, yalnızca başarı odaklılık boyutunda anlamlı bulunmuştur.

-Destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutlarının ortalamaları arasındaki farka göre; düşük gelirli öğrencilerin,

-Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunu ortalamaları arasında ise orta gelirli öğrencilerin algı düzeyi en yüksektir.

5. Annelerin eğitim durumları değişkeni ile grupların ortalamaları arasındaki fark, tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

-Destekleyici öğretmen davranışları ortalamaları arasındaki farka göre, annesi lise mezunu olan öğrencilerin,

-Başarı odaklılık ortalamaları arasındaki farka göre, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin,

-Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ortalamaları arasındaki farka göre, annesi okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksektir.

6. Babaların eğitim durumları değişkeni ile grupların ortalamaları arasındaki fark, yalnızca destekleyici öğretmen davranışları boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre; destekleyici öğretmen davranışları boyutunda okuryazarlar ile ilköğretim mezunları arasında ilköğretim mezunları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

-Destekleyici öğretmen davranışları ortalamaları arasındaki farka göre, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin,

-Başarı odaklılık ortalamaları arasındaki farka göre, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin,

-Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ortalamaları arasındaki farka göre, babası okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek,

7. Öğrenci görüşlerine göre destekleyici öğretmen davranışları boyutu oldukça olumlu algılanmaktadır. Bu algı kız öğrencilerde, erkek öğrencilere göre daha olumlu, küçük sınıflarda büyük sınıflara göre daha olumlu ve okulun eski öğrencilerinde yeni gelen öğrencilere göre daha olumlu olarak ifade edilmiştir.

8. Öğrenci görüşlerine göre başarı odaklılık boyutu olumlu olarak algılanmaktadır. Bu algı kız öğrencilerde, erkek öğrencilere göre daha olumlu, küçük sınıflarda büyük sınıflara göre daha olumlu ve okula yeni gelen öğrencilerde okulun eski öğrencilerine göre daha olumlu görülmektedir.

9. Öğrenci görüşlerine göre güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutu olumsuz olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu okulun güvensiz olduğunu ve gruplaşmalara sık rastlandığını ifade etmektedir.

Analizler % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

5. 2. Tartışma

Bu çalışmada, dönüştürülen okullardan bir araya gelen ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler bakımından okul iklimi algılama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Okul iklimi hem öğrencileri etkilemekte hem de öğrencilerden etkilenmektedir. Bu nedenle okul iklimi çalışmalarının öğrenci görüşlerine dayalı yapılması gereklidir

(Çalık ve Kurt, 2010). Bu çalışma da öncelikle öğrenci görüşlerine dayalı yapılmış ve literatüre öncelikle bu yönüyle katkı sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin olumlu okul iklimine ilişkin algıları destek, başarı ve güven boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okulu, gelir durumu, anne ve babanın eğitim durumu gibi demografik değişkenler incelenmiştir. Ayrıca görüşme tekniğiyle öğrencilerin görüşleri nitel olarak da değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul iklimi algısı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde destekleyici öğretmen davranışları boyutunda anlamlı ve kız öğrencilerin lehinedir. Bu bulguyu nitel veriler de desteklemektedir. Nitel verilere bakıldığında da yine kız öğrencilerin daha olumlu algıda oldukları görülmektedir. Aydın (2010), Doğan (2011), Akman (2010), Demir (2008) ve Kılıç (2010) öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyetlerine göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Özdemir ve diğerleri (2010) çalışmalarının sonucunda; kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Bahçetepe (2013) araştırmasında öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara göre; kız öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutunda algıladıkları okul ikliminin, erkek öğrencilerin aldıkları okul ikliminden daha olumlu olduğu görülmüştür. Benzer sonuç araştırmanın nitel analizlerinde de gözlenmiştir.

Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görüşmelerin sonuçlarında da kız ve erkek öğrencilerin çoğunlukla aynı söylemde oldukları gözlemlenmiştir. Yine Karaman (2011), Özdemir ve diğerleri (2010), Kılıç (2010), Akman (2010), Güçkıran (2008) ve Omay (2008) öğretmen- öğrenci ilişkilerini kız öğrencilerin daha olumlu gördüğünü bildirmiştir. Ancak Doğan (2011) okul iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmiştir. Dinç (1992) çalışmalarında “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunda erkeklerin algılarını daha yüksek olarak belirlemiştir.

Okul iklimi algısı, sınıf değişkenine göre incelendiğinde destekleyici öğretmen davranışları boyutunda anlamlı ve 7. sınıfların lehinedir. Başarı odaklılık boyutunda 5. sınıfların algı düzeyi en yüksek, 8. sınıfların algı düzeyi en düşüktür. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutunun ortalamaları arasındaki farka göre ise, 8. sınıfların algı düzeyi en yüksek, 5. sınıfların algı düzeyi en düşüktür. Nitel bulgularda ise destekleyici öğretmen davranışları boyutunda küçük sınıfların görüşleri daha olumlu

bulunmuştur. Başarı odaklılık boyutunda ise araştırmanın nicel ve nitel bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda ise öğrenciler çoğunlukla aynı görüşü dile getirmişlerdir. Yine Akman (2010), Aydın (2010), Demir (2008) ve Arıman (2007) da sınıf düzeylerine göre okul iklimi algılarındaki farklılaşmayı anlamlı bulmuştur. Doğan (2011), Akman (2010), Çalık ve diğerleri (2009) ve Arıman (2007) çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça okul iklimi algısının olumsuz bir yaklaşıma doğru yöneldiğini belirtmiştir.

Özdemir ve diğerleri (2010)'un çalışmasına paralel olarak öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe başarı odaklılık puanları azalmaktadır. Doğan (2011), Yılmaz (2010) ve Karakaya (2008) da öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul güvenliği, öğrenciler arası ilişkiler boyutlarının olumlu algılanma düzeylerinin düştüğünü belirlemiştir. Aynı şekilde Karaman (2011), Kılıç (2010) ve Kanal (2008) da okulun güvenlik boyutundaki görüşleri büyük sınıfların daha olumlu gördüğünü belirtmiştir.

Okul değişkenine göre başarı odaklılık boyutunda diğer okullardan gelen öğrencilerin lehine, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda okulun öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuş buna karşın destekleyici öğretmen davranışları boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nitel bulgulara bakıldığında da aynı şekilde yeni gelen öğrencilerin daha olumlu görüş belirttiği söylenebilir. Ancak destekleyici öğretmen davranışları boyutunda okulun eski öğrencilerinin görüşleri belirgin olarak olumlu bulunmuştur. Demir (2008) çalışmasında okul değişkeni ile okul iklimi algısının farklılaşmasını anlamlı bulmuştur.

Gelir durumu değişkenine göre farklar başarı odaklılık boyutunda anlamlı, destekleyici öğretmen davranışları ile güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda ise anlamsızdır. Çalışmanın paralelinde Akman (2010), Omay (2008) ve Arıman (2007) da çalışmalarında gelir durumu değişkeninde istatistiksel açıdan bir anlamlılık bulamazken; Demir (2008) ve Aydın (2010) öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul iklimi algılarını istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur.

Destekleyici öğretmen davranışları boyutunda düşük gelirli öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, yüksek gelirli öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Başarı odaklılık boyutunda düşük gelirli öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, yüksek gelirli öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda orta gelirli öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, düşük gelirli öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Ancak Doğan (2011) doktora tezinde öğrenci ailelerinin gelir düzeyleri arttıkça, öğrencilerin kendilerini okulda daha fazla güvende

hissettikleri; diğer öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurabildiklerini tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Akman (2010) da gelir durumu yükseldikçe öğrencilerin algılarının da olumlu yönde arttığını, ancak 2001 TL üzerine çıktığında olumlu algının düştüğünü belirlemiştir. Kılıç (2010) araştırmasında ise ailelerin gelir durumları arttıkça arkadaşların davranışlarından duyulan memnuniyetin azaldığını saptamıştır.

Annelerin eğitim durumları değişkenine göre; grupların ortalamaları arasındaki fark, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Destekleyici öğretmen davranışları boyutunda annesi lise mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, annesi okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Başarı odaklılık boyutunda annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda annesi okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Akman (2010) araştırmasının sonuçlarına göre; öğretmen- öğrenci ilişkileri, idare boyutlarında anne eğitim düzeyi ilkokul ve lise olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi yüksekokul- üniversite olan öğrenciler arasında düşük eğitim düzeyinde olanlar lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güvenlik- düzenlilik alt boyutunda ise anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerle anne eğitim düzeyi yüksekokul- üniversite olan öğrencilerin arasında düşük eğitim düzeyinde olanlar lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın Doğan (2011)' a göre annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimi algısı daha olumlu olmaktadır.

Babalarının eğitim durumları değişkenine göre; grupların ortalamaları arasındaki fark, yalnızca destekleyici öğretmen davranışları boyutunda istatistiksel olarak anlamlıdır. Destekleyici öğretmen davranışları boyutunda; babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, babası okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Ortalamalar arasındaki fark; destekleyici öğretmen davranışları boyutunda ilköğretim mezunları lehine anlamlıdır. Başarı odaklılık boyutunda babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, babası okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutunda babası okuryazar olan öğrencilerin algı düzeyi en yüksek, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin algı düzeyi ise en düşüktür. Benzer durum Kılıç (2010)'ın çalışmasında da vardır. Buna göre babası okuryazar olmayan öğrencilerin, babası ilköğretim mezunu olan ve lise mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre arkadaşlarının davranışlarından memnun olduğu

görülmektedir. Doğan (2011)'a göre ise babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri artmaktadır.

Akman (2010), Taşkırın (2008), Dindar (2008) ve Arıman (2007) ise çalışmalarında babanın eğitim durumu değişkenine göre okul iklimi algısını anlamsız olarak belirlemişlerdir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak, uygulayıcılara ve konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır. Buna göre:

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Eğitimin işlevini yerine getirebilmesi açısından okullarda olumlu iklim sağlanması önemlidir. Bu nedenle her okulun iklimi belirlenmeli, olumsuzluklar varsa giderilmeye çalışılmalı, olumlu ve etkili okul iklimi sağlanmalıdır.

2. Araştırma bulgularında okul ikliminin öğrenciler üzerinde büyük ve önemli etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul iklimi algıları davranışlarını, akademik başarılarını, psikolojik ve sosyal gelişimlerini de etkiler. Bu nedenle öğrencilerin değer, inanç ve duygularına önem verilmelidir. Koyulacak kurallar ve yapılacak faaliyetlerin öğrencilerle birlikte belirlenmesi olumlu iklim oluşturmada fayda sağlayacaktır.

3. Okul iklimi öğrencilerden başka okulların diğer paydaşlarını da doğrudan etkileyen ve onlardan doğrudan etkilenen geniş kapsamlı ve çok boyutlu bir unsurdur. Öğrenciler olduğu gibi yönetici, öğretmen, veli ve diğer paydaşlar açısından da okul iklimi algısı belirlenmelidir. Bu paydaşlar arasındaki etkileşimler olumlu olduğu sürece işbirliği artar ve bu işbirliği olumlu okul iklimi oluşmasına katkı sağlar.

4. Yönetici tutumu okul iklimini oluşturan başlıca faktördür. Okul yöneticileri bunun bilinciyle, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini de alarak hareket etmelidirler. Okullardaki idare – öğretmen, idare - veli ilişkilerinin sağlıklı olması öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratır.

5. Olumlu okul ikliminin oluşması için güvenlik önemli bir boyuttur. Okuldaki herkesin kendini güvende hissetmesi gerekir. Bu nedenle tüm paydaşlar açısından okullar güvenli hale getirilmeli, bunun için gereken her şey kapsamlı bir şekilde yapılmalıdır.

6. Olumlu ve güvenli okul iklimi algısı oluşturmada okulun temizliği, fiziksel ve teknik özellikleri önem taşımaktadır. Okulun gerektiği şekilde temizliğinin yapılabilmesi, günümüz koşullarına uygun teknolojik donanımların sağlanması, verimli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi açısından ana malzemelerin temin edilmesi ve korunması gereklidir.

5.3. 2. Araştırmacılar için Öneriler

1. Araştırma, yalnızca 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında Bursa ili ve merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Dolayısıyla farklı evren ve örneklem üzerinde de çalışma tekrarlanabilir. Ayrıca okulların diğer paydaşları olan yönetici, öğretmen, veli ve yardımcı personel ile de araştırma tekrarlanabilir.

2. Bu araştırma nicel ve nitel olarak gerçekleştirilmiş karma bir çalışmadır ve veri toplama aracı olarak ölçek ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Okul iklimi algısı farklı veri toplama yöntemleri, farklı ölçekler veya okul ikliminin farklı boyutları açısından da araştırılabilir.

3. Bu araştırmanın bulguları ve farklılaşma nedenleri daha detaylı araştırılabilir. Araştırma farklı değişkenler (ailedeki birey sayısı, okul büyüklüğü, anne-babanın birlikte/ayrı olma durumu, anne-babanın sağ/özü olma durumu vs.) bakımından tekrarlanabilir. Okul ikliminin ilişkili olduğu diğer faktörler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, N. A. C., Spickett, J. T., Rumckev, K. B., & Dhaliwal, S. S. (2009). Validity and reliability of the safety climate measurement in Malaysia. *International Review of Business Research Papers*, 5(3), 111-141. Retrieved from <http://www.irbrp.com/static/documents/April/2009/11.Azimah.pdf>

Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ağaoğlu, E. (2007). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.) *Sınıf yönetimi* (s.1- 42). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algularına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Alıç, M. (1990). *Genel liselerde örgütsel değişme ihtiyacı* (Eskişehir'de bir uygulama). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Altun, S.A. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the literature. *Review Of Educational Research*, 52, 368-420. Retrieved from <http://rer.sagepub.com/content/52/3/368.full.pdf+html> doi: 10.3102/00346543052003368

Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (1993). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ballard, R. L. (2008). *Principals' leadership style and school climate as perceived by teachers in African-American Christian schools in the Baltimore-Washington, D.C. Metropolitan Area* (Doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Baş, D. E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ.E.(2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Umut Yayım Dağıtım.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (13), 1-13.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijoess/article/view/5000039447/5000038341> adresinden alınmıştır.
- Bilgen, H. N. (1990). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Bilgin, A. ve Kartal, H. (2009). Öğretmen ve öğrenci gözüyle zorbalık ve okul iklimi. *Euroasian Journal of Educational Research* (s. 36). <http://www.ejer.com.tr>. adresinden alınmıştır.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.3.570>
doi:10.1037/0022-0663.95.3.570

Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: yönetimde ast-üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 7, 1- 17.
<http://www.sbed.mu.edu.tr/index.php/asd/article/viewFile/87/92> adresinden alınmıştır.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegema Yayınları.

Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Centerbar, A. E. (1995). *Exploring selected factors in the relationship between school climate and relationship behaviours in two Saint Lucie county elementary schools* (Yayınlanmamış doktora tezi). Florida Atlantic University, Florida.

Cohen J., Pickeral T. & McCloskey M. (2009). Assessing school climate. *Educational Leadership*, 66, 45-48. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ857686>
(ERIC Document Reproduction Service No. EJ857686)

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. CA: Sage: Thousand Oaks.

Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 555-576.

Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dağlı, A. (1996). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H. (1999). Okul müdürleri için etkili olma yolları. *Öğretmen Dünyası*, 20 (240), 16-19.

Dinç, D. (1992). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dindar, M. (2008). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Dixon, T. L. (2003). Middle school teacher beliefs. *ProQuest Dissertations and Theses*, Publication Number:AAT 3108201. Retrieved from <http://www.il.proquest.com/proquest>

Doğan, M. K. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doğruel Mansuroğlu, Ç. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Donnelly, C. (1999). School ethos and governor relationships. *School Leadership & Management*, 19(2), 223-239. doi: 10.1080/13632439969258

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi öğretim liderliği* (5. baskı). İstanbul: Sistem yayıncılık.

Eren, D. & Kuşluvan, S.(2008). Örgütsel Hizmet Odaklılığın İşletme Performansı Üzerindeki Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 177-193.

http://anatoliajournal.com/atad/depo/dergiler/Cilt19_Sayi2_Yil2008_1304877351.pdf adresinden alınmıştır.

Eriş, S. (2012). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ertekin, Y.(1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE Yayınları

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership*, 56 (1), 22-26. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ570148> (ERIC Document Reproduction Service No. EJ570148)

Gedikoğlu, T. & Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim*, 39 (186), 38-55.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/186.pdf adresinden alınmıştır.

Genç, N.(2004). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Genç, N. & Karcıoğlu, F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü, Aşkale çimento örneği*. İstanbul: Karizma Yayınları.

Gil, F., Rico, R., Alcover, C. M., & Barrasa, Á. (2005). Change-oriented leadership, satisfaction and performance in work groups: Effects of team climate and group potency. *Journal of Managerial Psychology*, 20(3/4), 312-328. Retrieved from <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125884/036c1f3381bcb1e08ed4b202ea051364.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=125> doi: 10.1108/02683940510589073

Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review*, 10(3), 601-616. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/258140?seq=1#page_scan_tab_contents doi: 10.5465/AMR.1985.4279045

Goldhardt, J. (2004). *The school experience from the students' perspective: A comparative case study analysis* (Doctoral dissertation). University of Nevada, Las Vegas.

Gonder, P. O. ve Hymes, D. L. (1994). *Improving School Climate & Culture*. AASA Critical Issues Report No: 27. Arlington: American Association of School Administrators Press. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED371485> (ERIC Document Reproduction Service No. ED371485)

Gordon, R. J. (1988). The role of wages in the inflation process. *The American Economic Review*, 276-283. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/>

Gratto, F. J. (2001). *The relationship between organizational climate and job satisfaction for directors of physical plants* (Yayınlanmamış doktora tezi). Florida University, Florida. Retrieved from <http://www.appa.org/research/cfar/documents/Grattodissertation.pdf>

Güçkıran, R. Y. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Halis, M., & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10 (2), 101-123.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hassard, J. S. (2012). Rethinking the Hawthorne studies: The Western Electric research in its social, political and historical context. *Human Relations*, 65(11), 1431-1461. Retrieved from <http://hum.sagepub.com/content/65/11/1431.full.pdf+html> doi: 10.1177/0018726712452168

Haynes, N. M., Emmons, C. L. & Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.

Hernández, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7, 256-262.

Hirase, S. K. (2000). *School climate*. The University of Utah. ProQuest Dissertations and Theses, AAT 9963110. Retrieved from <http://www.il.proquest.com/proquest>

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev., Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hoy, W. K. (2003). *School climate*. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (s. 2121-2124), New York: Thompson Gale.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1982). *Education administration-Theory, research and practice* (3rd). New York: Radom House.

Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), 93-110. Retrieved from <http://eaq.sagepub.com/content/22/1/93> doi: 10.1177/0013161X86022001007

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: SAGE. Retrieved from http://www.waynehoy.com/open_schools.html

Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218 (paperback: ISBN-0-8039-6421-8, \$24.95; cloth: ISBN-0-8039-6420-X, \$55.95). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED413662> (ERIC Document Reproduction Service No. ED413662)

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 355-372. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002017?sid=21105503736793&uid=2&uid=4> doi: 10.1086/461729

Isaksen, S. G., & Lauer, K. J. (2002). The climate for creativity and change in teams. *Creativity and Innovation Management*, 11(1), 74-86. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8691.00238/abstract> doi: 10.1111/1467-8691.00238

John, M. C. & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2 (1), 25- 57. Retrieved from

http://internationalforum.aiias.edu/images/vol02no01/john_institutional_commitment.pdf

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.

Kanal, İ. (2008). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin çok yönlü olarak incelenmesi (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenleri okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 63-71.

http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt9Sayi3/JKEF_9_3_2008_63_71.pdf adresinden alınmıştır.

Karakaya, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin, şiddet eğilimlerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi (İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karşlı, M. D. (2004). *Yöneltilik etkililik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaya, A. (2010). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin, yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki (Kız teknik ve meslek liseleri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği* (7. Baskı). İstanbul: Beta Yayın ve Dağıtım.

Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 44, 529-548. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewFile/5000050491/5000047749> adresinden alınmıştır.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/120724-20110602134016-7.pdf> adresinden alınmıştır.

Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kundu, K. (2007). Development of the conceptual framework of organizational climate. *Vidyasagar University Journal of Commerce*, 12, 98-108. Retrieved from <http://14.139.211.206:8080/jspui/bitstream/123456789/388/1/9th%20Article.pdf>

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. CA: Sage: Thousand Oaks.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate, Division of Research, Graduate School of Business Administration*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K.D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 491-502. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x> doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x
- Manning, M. L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 80 (584), 41-48. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ535699> (ERIC Document Reproduction Service No. EJ535699)
- Marshall, M. L. (2008). Examining school climate: defining factors and educational influences [white paper, electronic version]. *Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management*. Retrieved from <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- McLean, D. V. (2006). *The relationship between school climate and school performance in miami-dade county's schools of choice* (Doctoral dissertation). Florida Atlantic University, Florida. Retrieved from <http://digitool.fcla.edu/>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. *Kanun Numarası*, 6287. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden alınmıştır.
- Mendel, C. M., Watson, R. L. & Macgregor, C. J. (2002). A study of leadership behaviors of elementary principals compared with school climate. *Southern Regional Council for Educational Administration*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471556.pdf> (ERIC Document Reproduction Service No. ED471556)

- Moeller, M. R. (2005). Changes in students' perceptions of school climate and responsibility during their high school years. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 65(7-A), 2491. Retrieved from <http://www.worldcat.org/title/>
- Mooney, M. P. (2003). *A study of the relationship between transformational leadership and organizational climate of elementary schools in Western Pennsylvania* (Doctoral dissertation). Duquesne University, Pittsburg. Retrieved from <http://books.google.com.tr/books/>
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Onoye, K. J. (2004). *A case study of a successful urban school: climate, culture and leadership factors that impact student achievement* (Doctoral dissertation). University of Southern California, California. Retrieved from <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/3514778>
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behaviour in education*. (E. Kalem, Çev.). USA: Allyn&Bacon Publishing.
- Oyetunji, C. O. (2006). *The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools* (Doctoral dissertation). University of South Africa, South Africa. Retrieved from <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2354/thesis.pdf?sequence=1>
- Öge, S. (1996). *Örgüt iklimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1), 39-46. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2C>

TMUH%2CTSOS%2CTHUK&c=google&ano=1925_d90d1ce5340899d5aaf0fdd5ce316ddd adresinden alınmıştır.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Özgener, Ş. (2004). *İş ahlâkının temelleri. Yönetmel bir yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öztürk E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Paknadel, A.C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pashiardis, G. (2008). Toward a knowledge base for school climate in Cyprus's schools. *International Journal of Educational Management*, 22 (5), 399- 416. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/ doi:10.1108/09513540810883140>

Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*. 26 (4), 21- 43.
http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/8c92ddf7b624d7e_ek.pdf?dergi=Amme%20%Ddaresi%20Dergisi adresinden alınmıştır.

Pomroy, A. E. (2005). *A study of principal communication behaviors and school climate in three maine elementary schools* (Doctoral dissertation). University of Maine, Maine. Retrieved from <http://www.library.umaine.edu/theses/theses.asp?Cmd=abstract&ID=EDU2005-010>

- Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education* (s. 49-70). Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/41064486?sid=21105503736793&uid=4&uid=2>
- Rivers, W. J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes*. (Waldosta State University. ProQuest Dissertations and Theses), AAT 0807730. Retrieved from <http://www.il.proquest.com/proquest>
- Ruane, M. L. (1995). *The development of a measure of school climate and its validation using a multimethod approach* (Unpublished doctoral dissertation). University of Saskatchewan, Canada. Retrieved from <http://www.collectionscanada.gc.ca/>
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schneider, B. & Bartlett, C. J. (1968). Individual differences and organizational climate: The research plan and questionnaire development. *Personnel Psychology*, 21, 323-333. Retrieved from <http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1744-6570.1968.tb02033.x?r3> doi: 10.1111/j.1744-6570.1968.tb02033.x
- Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 743-757.
- Soudek, M. (1983). Organizational climate and professional behavior of academic librarians. *Journal of Academic Librarianship*, 8 (6), 334-338. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ276771> (ERIC Document Reproduction Service No. EJ276771)
- Soysal, A. ve Bakan, İ. (2003). Farklı örgüt iklimlerine sahip işletmelerde kariyer geliştirme stratejileri: Türkiye’de ilk 500’e giren işletmelerde yapılan bir alan araştırması. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kitabı*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları.

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. Retrieved from <http://eaq.sagepub.com/content/doi:10.1177/00131610021969173>

Sulu Çavumirza, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Şimşek, A. (2012). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *AÖF Yayını, (Anadolu Distance Education Fak. Pub. Num: 1619, Eskişehir.*

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şişman, M. & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.) *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep İli Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. *Organizational climate: Explorations of a concept*, 11-32. Retrieved from <http://library.wur.nl/WebQuery/clc/1625477>

Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir İli Örneği)*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Taymaz, A. H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.

Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegema Yayınevi.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2009). *School restructuring under no child left behind: What works when? A guide for education leaders*. Washington, DC: Learning Point Associates. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507589.pdf> (ERIC Document Reproduction Service No. ED507578)

Thomasson, V. L. (2006). *A study of the relationship between school climate and student performance on the Virginia Standards of Learning tests in elementary schools* (Doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia. Retrieved from <https://dizzyg.uls.vcu.edu/handle/10156/1810>

Tok, A. (2006). *İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Tom, S. L. (1995). *Relationship of learning climate on student achievement in the San Felipe Del Rio consolidated independent school district* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, USA.

Topal, Ö. S. (2001). *Okul ikliminin okulların öss başarısı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Tuna, Z. (1996). *Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının örgüt iklimine etkisi (Ankara İli Örneği)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration* (St. Louis, MO, October 30 – November 1, 1998). ED 429359.

Tutar, H. (2009). *Örgütsel iletişim*.(2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Tutar, H. & Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (2), 195- 218. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/1347/15605.pdf> adresinden alınmıştır. doi: 10.1501/SBFder_0000002162

Ulaş, Ç. (2012). *Tunceli ili yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinde depresif semptomların görülme sıklığı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Vail, K. (2005). Create great school climate. *American School Board Journal*, 192, 16-19, Retrieved from <http://www.eric.ed.gov> (ERIC Document Reproduction Service No. EJ741199)

Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 198- 222.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*; 567 (1), 88-107. Retrieved from <http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/567/1/88-107>. doi: 10.1177/000271620056700107

Williamson, J. S. (2007). *Defining the relationship between principal's leadership style and school climate as perceived by title I elementary teachers* (Doctoral dissertation). Toledo University, Toledo. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books>

Yalçınkaya Akyüz, M. (2000). *Okulöncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumu*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, K. G. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının incelenmesi (Sultanbeyli ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445- 458.

Zammuto, R. F., & Krakower, J. Y. (1991). Quantitative and qualitative studies in organizational culture. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 83-113. Retrieved from <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:277734>

EKLER

EK A

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel özelliklerinizle ilgili sorular, ikinci bölümde ise okul iklimi algınızla ilgili sorular yer almaktadır. Açıklamaları okuyarak soruları cevaplamamız bu araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için önemlidir. TEŞEKKÜRLER.

1. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek
 2. Sınıfınız () 5 () 6 () 7 () 8
 3. Geldiğiniz okul
 4. Ailenin gelir durumu () düşük () orta () yüksek
 5. Annenin eğitim durumu
 () okuryazar () ilköğretim () lise () üniversite
 6. Babanın eğitim durumu
 () okuryazar () ilköğretim () lise () üniversite
 7. Annenin iş durumu
 () çalışan () çalışmayan () emekli () vefat
 8. Babanın iş durumu
 () çalışan () çalışmayan () emekli () vefat

No	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.	1	2	3	4	5
6.	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	1	2	3	4	5
8.	Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
9.	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.	1	2	3	4	5
10.	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceklerine inandırır.	1	2	3	4	5
12.	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.	1	2	3	4	5
13.	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.	1	2	3	4	5
14.	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
15.	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
16.	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.	1	2	3	4	5
17.	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.	1	2	3	4	5
18.	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.	1	2	3	4	5
19.	Öğrenciler sinirlendiklerinde birbirlerine fiziksel (saç çekme, tekme atma, kulak çekme vb) olarak zarar verirler.	1	2	3	4	5
20.	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmalarını yaparken eğleniriz.	1	2	3	4	5
21.	Okulda bazı öğrenciler ait para veya eşyaların diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur.	1	2	3	4	5
22.	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmalarını yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.	1	2	3	4	5

EK B**VELİ İZİN BELGESİ**

Velisi olduğum öğrencimin, tez çalışmanıza katkı sağlamak amacıyla uygulamak istediğiniz anketi cevaplamasında herhangi bir sakınca yoktur.

Velî adı – soyadı

imza