

T.C.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK MOTİVASYONLARI İLE
ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem AVCI

2000005834

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

HAZİRAN 2022

T.C.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK MOTİVASYONLARI İLE
ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem AVCI

2000005834

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Dr. Öğretim Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ

HAZİRAN 2022

TAAHHÜTNAME

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Tez Yazım Kılavuzundaki kurallara uygun olarak hazırladığım “Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Motivasyonları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki” adlı çalışmamın bilimsel ve etik ilkelere uygun olduğunu, içinde yer alan bilgilerin doğru olduğunu ve yararlandığım tüm kaynaklara atıfta bulunularak belirtildiğini beyan ederim.

Haziran 2022

İrem AVCI

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde desteğini benden hiç esirgemeyen ne zaman umutsuzluğa kapılsam bana moral verip motivasyonumu sağlayan, başladığım bütün başarı hikâyelerinde bana güvenen ve beni destekleyen canım annem Raziye AVCI ve kardeşim Eren AVCI'ya çok teşekkür ederim. Yüksek lisansa başlamamda beni teşvik eden öncelikle canım arkadaşım Özlem BULUT KARAKUŞ; manevi destekleriyle bana moral veren abim Bülent KOCAMAN, Sema DURMAZ, Lütfi Aytaç ÖZMEN, okul müdürüm İbrahim İPEKÇİOĞLU, Tuğçe AYDINLIOĞLU, Merve SERTÇAKAR, Elif AYDIN ve diğer emeği geçen tüm arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim. 2020'de hayatını kaybeden başarılarımla her zaman övünen ve şu an hayatta olsa yine benimle gurur duyacak olan ve hayattayken beni hiç yalnız bırakmayan canım babam aynı zamanda okul müdürü olan Metin AVCI'ya bana verdiği tüm emekler için sonsuz minnettarım, onu çok seviyor ve kendisini rahmetle anıyorum...

Savunmamda önerileriyle gelişimime katkıda bulunan aynı zamanda ders dönemimde fikirleriyle beni aydınlatan değerli jüri üyeleri sayın hocalarım; Doç. Dr. Bilge KESKİNKILIÇ KARA ve Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders dönemimde emeği geçen tüm hocalarıma, tez konumun belirlenmesinde ve bu seviyeye gelmesinde emek veren bu süreçte beni motive eden ve bana güvenen önceki danışmanım Prof. Dr. Fatih KAYA'ya ve onca yoğunluğuna rağmen beni danışmanlığına kabul eden ve ilgisini hiç esirgemeyen değerli fikirleriyle beni yönlendiren ve bana destek olan çok değerli hocam Prof. Dr. Ebru OĞUZ'a tüm katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Haziran, 2022

İrem AVCI

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iii
TABLO LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR ve SEMBOLLER	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.1.1.Problem Cümlesi.....	4
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Sayıtlılar.....	7
1.5.Kapsam ve Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	8
İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1.Motivasyon.....	8
2.1.1.Motivasyon Türleri	11
2.1.1.1.İçsel Motivasyon.....	12
2.1.1.2.Dışsal Motivasyon	13
2.1.2.Motivasyon Kuramları.....	13

2.1.2.1.Kapsam (İçerik) Kuramları.....	14
2.1.2.1.1.Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	14
2.1.2.1.2.Alderfer'in ERG Teorisi	16
2.1.2.1.3.Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	17
2.1.2.1.4.McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı.....	19
2.1.2.2.Süreç Kuramları.....	20
2.1.2.2.1.Vroom'un Beklenti Kuramı	20
2.1.2.2.2.Adams'ın Eşitlik Kuramı	21
2.1.2.2.3.Pekiştirme Kuramı	21
2.1.2.2.4.Locke'nin Bireysel Amaçlar Kuramı.....	22
2.1.3.Öğretmen Motivasyonu	23
2.2.Örgüt İklimi.....	25
2.2.1.Örgüt İklimi Boyutları	28
2.2.2.Örgüt İklimi Türleri.....	30
2.2.2.1.Açık İklim	31
2.2.2.2.Samimi İklim	31
2.2.2.3.Kapalı İklim	32
2.2.2.4.Kontrollü İklim	32
2.2.2.5.Babacan İklim	33
2.2.3.Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü	33
2.2.4.Okul İklimi	36
2.2.4.1.Okul İklimi ve Yönetici.....	41
2.3.Okul İklimi ve Motivasyon	43
2.4.İlgili Çalışmalar.....	45
2.4.1.Motivasyon ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
2.4.2.Okul İklimi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47

BÖLÜM III.....	50
YÖNTEM.....	50
3.1 Araştırmanın Modeli	50
3.2 Evren Örneklem	50
3.3 Veri Toplama Araçları.....	52
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	53
BÖLÜM IV	57
BULGULAR.....	57
4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular	57
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular	59
4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular.....	68
4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular	70
4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular	82
4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular	83
BÖLÜM V.....	85
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
5.1. Sonuç ve Tartışma	85
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	85
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	86
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	90
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	91
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	95
5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	95
5.2. Öneriler.....	96
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	120

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 Motivasyon Tanımları.....	8
Tablo 2 İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile ERG kuramı Karşılaştırması	16
Tablo 3 Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	17
Tablo 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	51
Tablo 5 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinin Cronbach Alfa Değerleri.....	54
Tablo 6 Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testleri	55
Tablo 7 Ölçek Puanlarının Normallik Testi Sonuçları.....	56
Tablo 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	58
Tablo 9 Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyete Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları	60
Tablo 10 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 11 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Duruma Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları	62
Tablo 12 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları	63
Tablo 13 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 14 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kadro Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	65
Tablo 15 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	66

Tablo 16 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 17 Okul İklimi Ölçeğinin Cinsiyete Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları	71
Tablo 18 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Duruma Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları	74
Tablo 19 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları	75
Tablo 20 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 21 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kadro Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 22 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 23 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 24 Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	82
Tablo 25 Okul İklimi ve Alt Boyutlarının Motivasyon Üzerindeki Etkisi	84

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Motivasyon Modeli.....	12
Şekil 2: Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	15



KISALTMALAR ve SEMBOLLER

%	: Yüzde
ANOVA	: Varyans analizi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
f	: Frekans
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Evren Büyüklüğü
p	: Anlamlılık Derecesi
r	: Korelasyon
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
β	: Regresyon katsayısı (standardize beta)

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK MOTİVASYONLARI İLE ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

İrem AVCI

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

2022, xii -124 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde görev yapan 411 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Veriler Okul İklimi ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği olmak üzere iki farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin “Öğretmen Motivasyon” ve “Okul İklimi” Ölçeği alt boyutlarına verdikleri cevaplarda betimsel istatistikler, gruplar arası karşılaştırmalar için t-test ve ANOVA ve ilişki analizleri için korelasyon ve çoklu regresyon teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında 0,75 pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde ise cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmazken kıdem, branş, okul türü, sınıf mevcudu, öğretmen sayısı, kadro durumu ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, okul türü, sınıf mevcudu, öğretmen sayısı ve kadro durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul iklimi ve alt boyutlarının motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi incelendiğinde; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve samimiyet alt boyutlarının motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, örgüt iklimi, motivasyon.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL MOTIVATION AND THEIR PERCEIVED SCHOOL CLIMATE

İrem AVCI

Master, Educational Management and Planning

Thesis Advisor: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

2022, xii - 124 page

The purpose of this research is to reveal the relationship between the motivation of teachers working in primary and secondary schools and their perceived school climate. The population of the research consists of 411 primary and secondary school teachers working in the Sultangazi district of Istanbul province. This research was conducted with relational survey model of the quantitative research methods. Data were collected using two different scales: School Climate and Teacher Motivation Scale. SPSS 25.0 package program was used in the analysis and interpretation of the data. Descriptive statistics, t-test and ANOVA for intergroup comparisons, and correlation and multiple regression techniques for relationship analysis were used in the teachers' responses to the "Teacher Motivation" and "School Climate" sub-dimensions. There is a positive high level correlation of 0.75 between teachers' professional motivation levels and school climate perceptions. As a result of the research, the motivation of the teachers towards the profession was found to be high level. While there is no significant difference in the gender variable in the motivation levels of the teachers, there is a significant difference in the variables of seniority, branch, school type, class size, number of teachers, staff status and educational status. Teachers' perceptions of school climate were found to be high level. While there is no significant difference in terms of the branch variable of the school climate perceived by the teachers, there is a significant difference in the variables of gender, education level, seniority, school type, class size, number of teachers and staff status. When the effect of school climate and its sub-dimensions on the level of motivation is examined; democracy and dedication to school, leadership and interaction and sincerity sub-dimensions were found to have a significant effect on motivation.

Key Words: School climate, organizational climate, motivation.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Öğretmenler eğitimin en önemli yapı taşlarıdır. Eğitim öğretim sürecini başlatan devam ettiren ve değerlendiren en önemli unsurların başında öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin mesleğine karşı olumlu tutum içinde olması öğrencilerin istedik yaşantılar oluşturmada büyük önem taşımaktadır. Bir öğretmenin mesleğini severek yapmasını sağlayan unsurlardan biri öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonudur. Öğretmenlerin motivasyonunu arttıran ve azaltan unsurların tespit edilmesi ve bu konuda gerekli tedbirlerin alınarak ilgili çalışmaların yapılması öğretmenlerin mesleğini başarıyla icra etmelerini ve okulların daha etkili olmasını sağlayacaktır (Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2021). Okulların etkililiği okuldaki tüm paydaşların iş birliğini gerektirerek okuldaki tüm unsurların birbiriyle uyumuna bağlıdır. Dolayısıyla etkili okullar, olumlu okul iklimine sahip okullar ile mümkün olmaktadır (Şişman, 2020b).

Her okulun birbirinden farklı nitelikleri, atmosferi ve Hoy (1990)'un ifadesiyle bir kişiliği vardır. Okul iklimi, bu ayırt edici özelliklerden biridir. Okul ikliminin parmak izi gibi okuldan okula değiştiği, pek çok değişkenden etkilendiği ve pek çok değişkeni de etkilediği bilinmektedir. Olumlu okul iklimine sahip olan okullarda, öğretmen ve öğrencilerin sosyal becerileri sağlıklı olup okulun akademik başarısı ise istenilen düzeydedir (Köse, 2020). Okullar açık sisteme sahip örgütlerdir (Sezgin, 2020). Bu nedenle okul ikliminin pek çok değişkenden etkilendiği ve başarıyı önemli ölçüde etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir. Okulun fiziki yapısı, yöneticinin tutumu, çevresel etkiler ve daha pek çok faktör okul iklimini belirleyen, değiştiren ve farklılaştıran unsurlardır. Okul iklimini etkileyen faktörlerden birinin de öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonu olduğu bilinmektedir. Okul ikliminin ortak noktası okullara bir kişilik kazandırmasıdır. Okulların kişilik kazanmasında da okulların çalışma koşulları söz konusu olmaktadır. Okul örgütlerinin en önemli parçası ise

öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 1982). Mesleğinde motive olmuş öğretmenlerin diğer insanların hayatlarına dokunuşları ve fark yaratmaları için mesleğinde desteklenmeleri ve uygun çalışma koşullarının sağlanması gerekmektedir (Zepeda, 2016, s. 233). Öğretmenlerin istedikleri çalışma koşullarında görev yapması öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmekte ve üretkenliğini arttırmaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri öğrencilere de yansımakta ve bu durumun da öğrencilerin başarısını arttırmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim sistemindeki eksikliklerin bir tanesinin de öğretmenlerdeki motivasyon eksikliği olduğu söylenebilir (Kavgacı, 2014). Okul yöneticilerinin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri öğretmenlerin iş yaşamında yaşadığı güçlük ve baskılar karşısında motivasyonlarının korunmasıdır (Timms, Brough ve Graham, 2012). 2020-2021 MEB (2021) istatistiksel verilerine göre Türkiye’de toplam 1 112 305 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 677 735 kişi ilköğretim ve ortaokulda görev yapmaktadır. Toplam öğretmen sayısının büyük bir çoğunluğunu oluşturan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyonlarına gereken önemin verilmemesi oluşturulan eğitim politikaları ve değişen eğitim sisteminde eğitimde hedeflenen istendik düzeye ulaşamamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle motivasyon kavramı örgütler için olmazsa olmaz öğelerin başında gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile ilgili olarak yapılan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Okullarda ve eğitim kurumlarında motivasyon ve bazı değişkenlerle ilgili yapılan araştırmalar şunlardır: Öğretmenlerin motivasyonları ile okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri (Bektaş, 2010), öğretmenlerin denetim algıları (Kurtar, 2018), öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (İren, 2015), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları (Sucu, 2016), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları (Emirbey, 2017), öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri (Güleryüz, 2017), ilköğretim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları (Uzunpınar, 2019), okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları (Yılmaz, 2019), öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları (Çetindere, 2019), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı (Aycan, 2020), okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı (Kaçmaz, 2020), örgüt sağlığı (Satan, 2021) ve okul yöneticilerinin kayırmacı

davranışları (Güneş, 2021), öğretmenlerin okul yönetimine katılımı (Çalışır, 2020), okul kültürü algıları (Çevik ve Köse, 2017) gibi konularla çalışılmıştır. Bu örneklerde de görüldüğü üzere öğretmen motivasyonu ile okul yöneticilerinin davranışları üzerine çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu söylenebilir. Okulun hedef ve kazanımlarını gerçekleştirmede ve kaynaklarını yönetmede öncelikli sorumlu olan okul müdürünün öğretmenlerle iletişiminin, öğretmen moral ve motivasyonunu önemli derecede etkilediği düşünülmektedir.

Olumlu okul iklimine sahip okullarda başarının da arttığı bilinmektedir. Olumlu okul iklimi öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de önemlidir. Öğretmenlerin çalışma ortamının istenilen düzeyde olması öğretmenlerin istek ve azmini etkilemektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). Öğretmenlerin isteklilik ve azimli olma durumlarının da öğretmen motivasyonunu oluşturduğu bilinmektedir. Bir örgütteki çalışma alanının örgütün motivasyonunu oluşturmada büyük etkisi vardır (Dağlı, 2020, s. 4). Bir okulun örgütsel iklimi temel olarak dört ana değişken tarafından belirlenir. Bunlar çevre, örgüt, ortam ve kültür öğeleridir. Bu dört değişkenin herhangi birinde meydana gelen değişiklik diğer değişkenleri de etkilemektedir (Aydın, 2013, s. 54). Bir okuldaki okul iklimi bütüncül olarak düşünülmesi gerekmekte olup okul terki, şiddet, güvenlik gibi pek çok faktörle ilişkisi olduğu bilinmektedir (ERG, 2017). İşini severek yapan ve motivasyonu yüksek olan öğretmenler sayesinde, eğitimin amaçlarına ulaşılacak ve başarı oranı artacaktır (Yeşilyurt, 2009). Bu sebeplerle okul iklimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Türkçe alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, okul iklimi ile pek çok farklı değişken arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Okul iklimi ile liderlik stilleri (Boyraz, 2018), örgütsel dedikodu (Şafak, 2021), örgütsel yaratıcılık (Yurter, 2016), özerklik davranışları (Çolak, 2016), örgütsel vatandaşlık (Altay, 2021), örgütsel adalet algısı (Kemer, 2021), örgütsel sessizlik (Aktan, 2021), okul etkililiği (Ada, 2020), işe yabancılaşma (Avşar, 2019), psikolojik iyi oluş (Aydoğan, 2019), liderlik stilleri (Alpay, 2019), iletişim becerileri (Getmez, 2018), okul yönetimi (Yüner, 2018), tükenmişlik (Göksal, 2018) ve denetim (Sallabaş, 2021) bu araştırmalardan bazılarıdır.

Okul iklimi ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Sınırlı sayıdaki okul iklimi ve motivasyon ilişkisini ele alan çalışmaların okullardaki öğretmen sayısı, sınıf mevcudu ve kadro durumu gibi değişkenlerle çalışılmadığı görülmüş olup bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Okul iklimi ve motivasyon ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonu ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Selçuk, 2016), öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yılmaz ve Günay, 2016), yönetim tarzı, iş motivasyonu ve okul iklimi arasındaki ilişki (Accariya ve Khalil, 2016), okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri ile örgüt iklimi ve motivasyon arasındaki ilişki (Sarı, 2019) ve okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bakkal ve Radmard, 2020) olarak belirtilmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, devlet ilkokullarında ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasında ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri nedir?
- 2- Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ve motivasyon alt boyutları; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri nedir?
- 4- Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ve okul iklimi alt boyutları; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 5- Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmenlerin okul iklimi algıları, mesleğe yönelik motivasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda başarının sağlanması için en önemli öğelerden birinin öğretmen olduğu bilinmektedir. Öğretmenlik gerek duygusal gerek vicdani özellikleri bakımından diğer mesleklerden ayrı bir yerde bulunmaktadır. Öğretmen başarısı için de öğretmenin motivasyonu önemlidir. Bir okulda öğretmen motivasyonu artarsa bu durum öğrenci başarısına da yansımakta olup okulun tüm genelinde başarı artabilir.

Motivasyonu yüksek öğretmenler sayesinde veli okul iletişimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okul içi faaliyetleri sağlayacak ve okulu hedefe taşıyacak pek çok uygulama gerçekleştirilebilmektedir (Yüksel, 2020, s. 56). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen pek çok faktör olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu arttıran ve azaltan birtakım unsurlar vardır. Meslekte beklentisi karşılanmayan ve meslekten doyum sağlayamayan bir öğretmenin motivasyonu azalmaktadır (Deniz ve Erdener, 2016). Öğretmenlerin motivasyonunu azaltan bir diğer unsurlar ise mevcut eğitim sistemi ve ekonomik nedenlerdir (Başaran, 2020). Öğretmenlerin istek ve verimliliğinin artması için motivasyonu azaltan faktörlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Taş ve Korkmaz, 2019). Okullarda öğretmenlerin motive edilmesi için okul yöneticileri öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmemeli ve olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Deniz ve Erdener, 2016). Öğretmenleri motive eden içsel, dışsal ve yönetsel boyutların okul iklimi ile ilişkisi önemli görülmektedir.

Okul iklimi ise çok kapsamlı, pek çok değişkenden etkilenen ve aynı zamanda pek çok değişkene etkisi olduğu düşünülen bir kavramdır. Her okulun kendine özgü özellikleri vardır. Okullarda başarıyı arttırmak için her okula aynı öneriler verilmesinden çok okulların özelliklerine göre öneriler verilmesi daha uygun olmaktadır. Bu sebeple olumlu okul iklimine sahip okulların özelliklerin ve olumlu bir okul iklimini etkileyen değişkenlerin bilinmesi önem arz etmektedir (Şişman ve Turan, 2020, s. 4). Okulların etkililiğinin artırılması araştırmalara konu olan bir durumdur.

Etkili okulların iklimi de olumlu görülmektedir. Olumlu bir iklim oluşturmada öğretmenler sistemin en temel belirleyicilerindendir. Etkili okullarda motivasyonu yüksek öğretmen ve öğrencilerle başarıya ulaşılabilmektedir. Öğretmen motivasyonu ve okul iklimi kavramları okullarda başarıyı ve etkililiği arttırmada önemli görülmektedir.

Bu araştırma ile öğretmen motivasyonu ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi bu ilişkinin çeşitli değişkenlere göre durumunun araştırılmasının alan yazına katkı sunması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin okullarındaki iklim ve öğretmenlerin sahip olduğu motivasyon düzeyleri hakkında farkındalık kazanarak öğretmenleri nelerin motive edeceği konusunda bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Bu sayede okul yöneticilerinin okullarındaki uygulamalarla ilgili kişisel değerlendirme yapmalarına katkı sunması beklenmektedir. Yöneticilerin olumlu bir okul iklimi oluşturmak için öğretmenlerin içsel, dışsal ve yönetsel motivasyonlarının artmasına ve okula aidiyet duygularının geliştirilmesine odaklanılmış olup olumlu okul ikliminin öğretmen motivasyonunun artırmadaki rolü ortaya konmuştur. Tüm bu özelliklerin gelişmesi ile de okuldaki verim ve başarının yükseleceği vurgusu yapılmıştır.

Alanyazında okul iklimi ve motivasyon ile yapılmış çalışmalar mevcut olmasına rağmen bu araştırmanın farklı değişken ve evrende çalışılması nedeniyle alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Evren olarak farklı düzeylerde öğretim yapan ilkokullar ile ortaokullarda görev alan öğretmenlerin arasında anlamlı farklılık çıkmış olmasının da araştırmanın önemini arttırdığı düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalarda okul türü değişkeninin okul ikliminde belirleyici değişkenlerden biri olduğu görülmüştür (Çelik, 2014). Ayrıca öğretmenlerin okul iklimi algısı ve mesleğe yönelik motivasyonun cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenleri ile çalışılması ve konuyu ele alış biçimi olarak diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Okul büyüklüğü değişkeni ile yapılan araştırmaların (Çağlayan, 2013; Karakütük, ve diğerleri, 2014) sınırlı olduğu gözlenmiş olup araştırmada okullardaki öğretmen sayısı ve sınıf mevcudunun da ele alınmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca bu çalışma,

okul iklimi ve öğretmen motivasyonu değişkenlerine farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından da önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklerdeki soruları içten ve tarafsız olarak cevapladıkları kabul edilmektedir.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki devlet ilkokulların ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1. **Motivasyon:** Bireyi herhangi bir gereksinim için harekete geçiren uyarıcıdır.
2. **Okul İklimi:** Okuldan ilk girişte okula ilişkin bireyin algılamalarını etkileyen her şeydir.
3. **Öğretmen:** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden bahsedilmektedir.
4. **Örgüt:** İki veya daha fazla kişinin ortak amaçlar etrafında buluşması ve iş birliği yapmasıdır.
5. **Örgüt iklimi:** Örgütteki çalışanları etkileyen ve çalışanlar tarafından hissedilen örgüte ilişkin niteliklerdir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde motivasyon ve okul iklimi değişkenleri genel hatları ile tanıtılmış, aralarındaki ilişkiler ve öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonundan bahsedilerek araştırmanın kuramsal temelleri ortaya konulmuştur.

2.1. Motivasyon

Motivasyon, hareketi başlatan dışsal uyarıcılar ile bireyi harekete geçiren içsel uyarıcılardır (Locke, 2004: akt. Sıgır ve Gürbüz, 2019, s. 138). Motivasyon kelimesinin Türkçe’de tam karşılığını sağlayan bir kelime bulunmamaktadır. Bu kelime Latince “Movere” kelimesinden türetilerek yerleşmiştir (Adair, 2003). Motivasyon kavramında üç temel özellik göze çarpmaktadır. Bunlar harekete geçirmek, hareketi sürdürmek ve olumlu yönde yöneltmektir (Eren, 2009). Tablo 1’de çeşitli motivasyon tanımları sunulmuştur.

Tablo 1 *Motivasyon Tanımları*

Mullins (Akt: Atkinson, 1958)	Davranışların bir uyarılma veya destek sonucunda ortaya çıkmasıdır.
Vroom (1964)	Bireyin seçimleri ve istekleri sonucunda çıkan davranışların kaynağıdır.
Ertekin (1978)	Eylem odaklı aktif davranışlardır.
Sabuncuoğlu ve Tüz (1995)	Çalışanları örgüt amaçlarını benimsetecek özendirici tüm uygulama ve çabalara motivasyon denir.

Barutçugil (2004, s. 372)	“Motivasyon, canlanma, davranışlarda kararlılık ve davranışların yönetilmesi.”.
Akbaba (2006, s. 347)	Motivasyon bireyi davranışa yönlendiren, bu davranışların yönünü ve miktarını belirleyen ve davranışın sürekliliğini sağlayan içsel ve dışsal nedenlerle ortaya çıkan bir kavramdır.
Mullins (2007)	Motivasyon basit olarak eylemin yönü ve kalıcılığıdır.
Eren (2009)	Motivasyon, bireyi belirli bir amaç için harekete geçiren bireyin korku ihtiyaç ve beklentileridir.
Luthans (2011)	Motivasyon ruhsal veya fiziksel bir eksiklik ile başlayan ve organizmayı harekete geçiren durumdur.
Armstrong ve Taylor (2020)	“Davranışın gücü ve yönü ile insanları belirli şekillerde davranmaya yönelten faktörlerdir.”

Tablo 1’deki farklı kişilerce yapılan motivasyon tanımları incelendiğinde motivasyon bireysel veya örgütsel amaçlara ulaşmak için birtakım gereksinimleri doyumak üzere bireyi çeşitli uyarıcılarla harekete geçiren ve bireyin yaptığı işi aşkla ve şevkle yapmasını sağlayan faktörlerdir şeklinde özetlenebilir.

Motivasyon herhangi bir hedefe yönelik gayretle ilgilidir. Mesleki motivasyonda ise örgütün işle ilgili hedeflerine yönelik gayretten bahsedilmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Mesleğe yönelik motivasyon çalışanın mesleğine sevecek gitmesi işini nitelikli yapmak için gayret göstermesi olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2020). Motive olmuş bir bireyden beklenen örgütün amaçları için çok çalışması ve bu çabasını istikrarlı bir şekilde sürdürebilmesidir (Ünal ve Gülmez, 2021). Örgütlerin verimli olması için çalışanlarının mutluluğu en önemli faktörlerin başında gelmektedir (Yavuz ve Karadeniz, 2009, s. 508). Çalışanların mutlu olması için de çalışanın birtakım ihtiyaçlarının sağlanması ve motivasyonunun yüksek tutulması önemli görülmektedir. Motivasyon kişinin herhangi bir şeye yönelik içsel durumunu ifade eder. Kişinin davranışlarının girdi ve çıktısı arasındaki etkileşimin bir yoğunluğudur

(Tahiroğlu ve Çakır, 2014, s. 31). Mesleki motivasyon çalışanların örgütsel hedeflere ya da içsel ve dışsal ödüle ulaşmak amacıyla göstermiş olduğu gayretlerden oluşan bir süreçtir (Zeynel, 2014, s. 36).

Türkiye’de yapılan motivasyon çalışmalarına göre öğretmenlerin motivasyonu orta düzeyde çıkmıştır (Kurt, 2013; Dur, 2014). Orta düzey kabul edilebilir bir düzey olmadığı gibi riskli değişimlere de açık bir noktadadır. Yapılan yanlış uygulamalarla bu durumun daha da düşebileceği gibi yapılan doğru uygulamalarla yükselebileceği de muhtemeldir (Ünal ve Gülmez, 2021). Motivasyon kavramı her birey için aynı şekilde hissedilmemektedir. Hatta aynı birey için farklı zamanlarda bile değişebilmektedir (Robbins ve Judge, 2013, s. 237). Bu nedenle okul yöneticisinin çalışanlarını motive edici unsurları iyi tespit etmesi gerekmektedir.

Tarihsel süreçte çalışan motivasyonu ile ilgili yapılan ilk çalışmalar Bilimsel Yönetim Yaklaşımı ile başlamıştır. Çalışanların performans ve verimini arttırmak için parasal ödüller önemli görülmüş ve insan bir makine gibi düşünülmüştür. 1930’lardan itibaren ise çalışanları güdülemenin tek yolunun maddi kaynaklı ödüller olmadığına, insanların sosyal gereksinimlerinin var olduğuna ve insan ilişkilerine dikkat çekilmiştir. İnsan Kaynakları Yaklaşımında ise hem maddi gereksinimler hem sosyal gereksinimler ele alınarak insanın bütüncül ve çok yönlü yapısını önemseyen Çağdaş motivasyon yaklaşımları dönemi başlamıştır (Barutçugil, 2004, s. 374).

Bir kişinin işe yönelik yaklaşımı tamamen olumsuz olmayabilir. İşe karşı yaklaşımın tamamen olumsuz olduğu bir örgütte çalışanlar işe gelmek istemez ya da işe geç gelir, işten erken gider. Çalışanlar birlikte sosyal etkinliklerde bulunmak istemeyebilir. Bu duruma uzun süre dayanılmaz ve zamanla işten kopmalar görülebilir. Böyle bir durumda yönetici ipler tamamen kopmadan fark etmeli ve olaylara zamanında müdahale etmelidir (Barutçugil, 2004, s. 388).

Eğitim örgütlerinde verimi arttırmak için çalışan motivasyonu çok önemlidir çünkü eğitim örgütlerinde işler makine ile değil insan ile yürütülmektedir. İşlerin yürütülmesinde insanların işiyle ilgili olumlu duygu ve düşüncelerine ihtiyaç vardır. Bu da ancak iyi motive olmuş bireylerle mümkün olabilmektedir (Çevik ve Köse, 2017, s. 999).

Motivasyon kavramının önemli özelliklerinden bir tanesi bireylere özgü olması ve dinamik bir yapıya sahip olmasıdır (Kavi, 2017). Harekete geçiren güç olarak

tanımlanan bu kavram her bireyde aynı şekilde ve miktarda etki göstermemektedir. Motivasyon kavramı her ne kadar kişiye özel bir kavram olsa da çalışma hayatında genel olarak yöneticilerin çalışanlarını motive etmek için yapması gereken bazı durumlar bulunmaktadır. Robbins (2013)'e göre yöneticiler çalışanları motive etmek için aşağıdaki süreçleri izleyebilir:

- Bireysel Farklılıkları Tanır: Yönetici çalışanlarının bireysel farklılıklarını göz ardı etmemeli ve ödül/pekiştireçleri çalışanlarının ihtiyaçlarına göre sunmalıdır. Çalışanın ihtiyaçlarıyla aynı düzeyde olan görevler ile motivasyon en yüksek seviyeye ulaşacaktır.
- Hedef ve Geri Bildirimleri Kullanır: Çalışanların güçlü hedeflerinin olması ve bu hedeflere ulaşma noktasında geri bildirim alması onları daha çok güdüleyecektir.
- Çalışanları Kararlara Katma: Çalışanların kararlara daha çok katılımı sağlanmalıdır.
- Performans Ödül İlişkisi: Çalışanlar performanslarıyla ödüllendirme ilişkisini kurmalıdırlar. Bu bağlantıyı ne kadar iyi kurarlarsa o yönde performans, işe bağlılık artacak devamsızlık ise azalacaktır.
- Eşit ve Adil Sistem: Çalışanların ödüllendirme, terfi, görev dağılımı gibi durumlarında eşit bir dağılım yapılmalıdır.

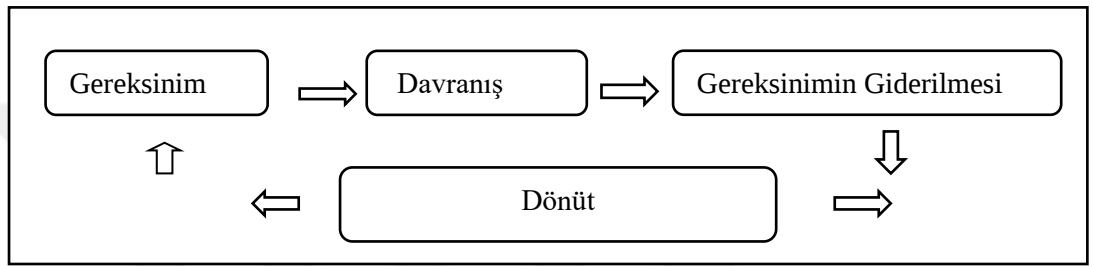
Robbins (2013)'ün önerdiği bu ilkeler özetlenecek olursa bir yönetici çalışanlarını iyi tanımalı ve ödül ve pekiştireçleri her çalışanın ihtiyacına göre sunmalıdır. Çalışanların hedeften haberdar edilmesi kararlara katılması çalışanları daha çok motive edebilir. En önemlisi bir yönetici her çalışanına eşit ve adil davranmalı ödülleri neye göre verdiğinden çalışanlarını haberdar etmelidir. Bu ilkeler örgütlerde uygulandığı takdirde çalışanların verim ve motivasyonunun artması beklenmektedir.

2.1.1. Motivasyon Türleri

Bireylerdeki motivasyon düzeyi pek çok faktörden etkilenebilmektedir. Ödüllendirmenin çeşitleri ve sağlanan nitelikler gibi özellikler de motivasyonu etkilemektedir. Bu özellikler içsel ve dışsal motivasyon olarak belirtilmektedir

(Armstrong ve Taylor, 2020). Bazı kuramcılara göre içsel motivasyon türleri davranışın güdülenmesinde önemliken bazılarına göre dışsal motivasyon türleri önemli görülmektedir (Kızmaz ve Altınışik, 2021).

Motivasyon, bireyin gereksinimlerinin sağlandığı bir ortamda bireyin kendi isteğiyle örgütün başarısı için yoğun biçimde gayret sarf etmesidir (Sıgır ve Gürbüz, 2019, s. 138). Şekil 1’de motivasyon süreci açıklanmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2018).



Şekil 1 Motivasyon Modeli (Şimşek ve Çelik, 2018)

Şekil 1’de görüldüğü üzere bireylerin ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçları bireyleri belli bir davranışta bulunmaya yönlendirir. Bu davranışın sonunda bireyin ihtiyacı karşılanır. Birey bu ihtiyacın giderilmesi sonucunda içsel veya dışsal bir ödül alır ve bu ödül bireyin ihtiyacını karşılama derecesine göre gelecekte bu davranışın devam edip etmemesi konusunda geri bildirimde bulunur. İçsel ödüller bireyin kendi hazzı ve mutluluğu ile ilgili olup elde ettiği kazanımlar davranışların doğrudan sonucudur. Dışsal ödüller ise bireye başkası tarafından verilen ücret ve terfi gibi daha çok maddi nitelikli ödüllerdir (Şimşek ve Çelik, 2018).

2.1.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon bireylerin herhangi bir dışsal uyarıcıya maruz kalmadan kendi başarı ve yeteneklerini kullanarak ve kendi ilgisini çeken içsel süreçlerine bağlı olarak gerçekleşmektedir, bu durum bireyin duygu ve düşüncelerini doğrudan etkilemektedir (Armstrong ve Taylor, 2020; Barutçugil, 2004). İçsel olarak güdülenmiş bir birey çetin görevlerle örgüte faydalı biri olmak ve kişisel gelişimini sağlamak isterken, dışsal olarak güdülenmiş bir bireyin önceliği para kazanmak ve toplumda belli bir statü ve güç sahibi olmaktır (Demir, 2020). İçsel olarak güdülenmiş bir öğretmen ise kendini okulun önemli bir parçası gibi hisseder ve okula aidiyeti

yüksektir ve bu durumdan memnundur (Özdemir, 2020). İçsel motivasyon kişinin tamamen kendi iç huzuruyla alakalı olup tamamen bireyin kişisel özellikleri ile ilgili olduğu görülmektedir.

2.1.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyonda dış faktörlerin etkisiyle bir işin yapılması söz konusudur. Çalışanın takdir edilmesi, işten terfi edilmesi ya da parasal olarak birtakım ödüllendirmeler yapılması dışsal motivasyona örnek olarak gösterilebilir (Kızmaz ve Altınışık, 2021). Bir kişinin meslek seçiminde para, konfor ve terfi gibi nedenler rol oynuyorsa bu dışsal bir motivasyon türüdür (Robbins ve Judge, 2013).

2.1.2. Motivasyon Kuramları

Alanyazında motivasyonla ilgili kuramsal bilgiler farklı şekillerde açıklanmış ve sınıflanmıştır. Bunun nedenleri olarak zamanın koşulları ve kültürel, ekonomik, teknolojik ve toplumsal olaylar gösterilebilir. Çalışanların motivasyonunu arttırmak için ilk araştırmalar Frederick W. Taylor’la başlamıştır. Klasik kurama göre çalışanları güdüleyen tek unsurun maddi unsurlar olduğu düşünülmüş, ekonomik dışsal ödüllendirmelere önem verilmiş ve sosyal ihtiyaçlar ihmal edilmiştir. Zamanla bu durumun aksine insanın sosyal ihtiyaçları ön plana çıkarak Hawthorne araştırmalarıyla bu durum desteklenmiştir. Hawthorne araştırmalarıyla çalışanı güdüleyen tek unsurun ekonomik faktörler olmadığını, maddi unsurlardan çok yapılan işin niteliği ve grup dayanışması gibi sosyal etkinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Hawthorne araştırmalarıyla ilk kez çalışanların sosyal yaşamları ve insan ilişkileri önemsenmiştir (Şimşek ve Çelik, 2018).

Çağdaş yaklaşımlardan önce fabrikada çalıştırılan işçilerin performansını arttırmak için ücretlerini arttırma veya çeşitli maddi ödüller düşünülmüştür. Buna rağmen gerekli performansı sağlayamayan işçiler işine son verilme ile ikaz edilmiştir. Bu durum işçilerde korku ve baskıya neden olmuştur. Çağdaş yaklaşımlarda ise güdüleme sürecinin çok karmaşık bir süreç olduğu ve insanların yalnızca ücret artışı veya ek ödüllerle performansının artmadığı anlaşılmıştır (Aydın, 2014, s. 121).

Çağdaş yaklaşımlarda motivasyon kuramlarından bazıları süreçlere odaklanırken bazıları nedenler üzerine yoğunlaşmıştır (Tosi ve Carroll, 1990: akt: Sait

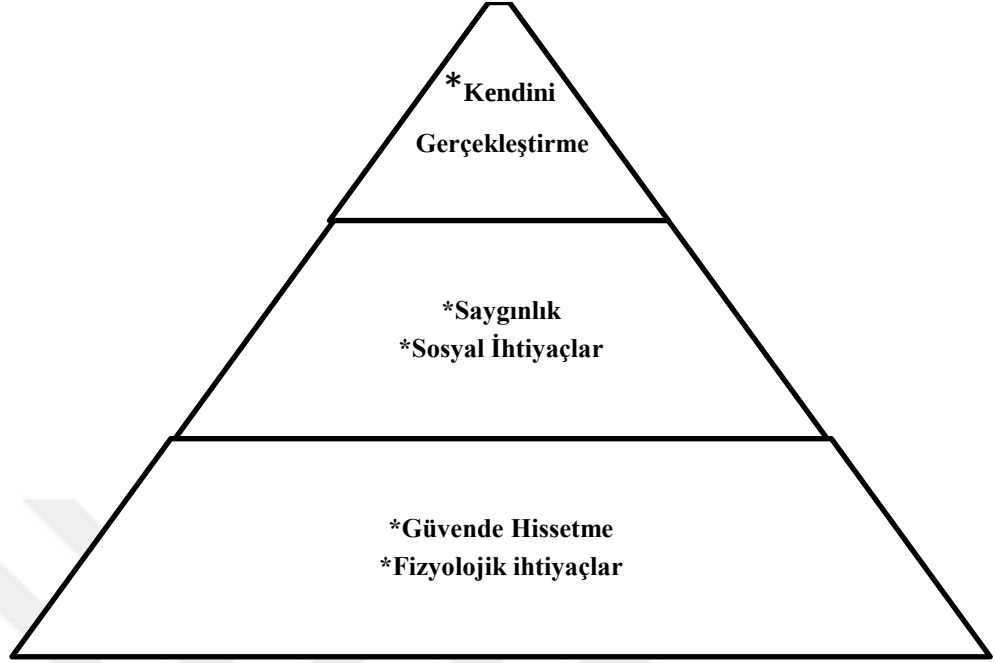
ve Gürbüz, 2019). Motivasyon kuramları kapsam veya içerik kuramları ve süreç kuramları olarak iki grupta incelenebilir. Kapsam kuramları davranışların nedenleri üzerine odaklanırken, süreç kuramları ise davranış süreçlerine yoğunlaşmıştır.

2.1.2.1. Kapsam (İçerik) Kuramları

Kapsam (İçerik) kuramlarında insanları nelerin motive ettiği araştırılmaktadır. Yöneticiler çalışanlarını nelerin motive ettiğini bilirlerse hedeflere ulaşabilmek için ona göre bir yönetim stratejisi izleyebilirler. Kapsam (İçerik) kuramlarına göre bireyleri ihtiyaçları güdülemektedir (Özdemir, 2020). Kapsam (İçerik) kuramları olarak Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Alferd'in ERG Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı sıralanabilir.

2.1.2.1.1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'un geliştirmiş olduğu İhtiyaçlar Hiyerarşisindeki ihtiyaçlar motivasyonun başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. İnsanların ihtiyaçları önem sırasına göre birincil ve ikincil ihtiyaçlar olmak üzere sıralanır ve bir ihtiyaç tamamlanmadan diğer üst sıradaki ihtiyaç ortaya çıkmaz. Maslow'a göre ihtiyaçlar Şekil 2'deki piramit şeklinde sıralanır ve en alttan yukarıya doğru işlevleri şu şekilde açıklanabilir: Fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sevgi ve ait olma ihtiyaçları, saygı ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları. Bu ihtiyaçlardan en temel karşılanması gereken ihtiyaç fizyolojik ihtiyaçlardır. İnsanlar fizyolojik ihtiyaçlarını karşılanmadan yaşamlarını devam ettiremezler (Maslow, 1981). Bu kuramda bireylerin davranışları bir sebebe dayanmaktadır ve eğer bir ihtiyaç giderilmişse o ihtiyaç artık bireyi motive etmemektedir (Şimşek ve Çelik, 2018). Maslow'un kuramı her insanda olan ortak noktaları belirterek karmaşık insan ihtiyaçlarını anlamlandırmada ve basitleştirmede bir anlamda kolaylık sağlamıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).



Şekil 2: *Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi* (Maslow, Motivation and Personality, 1981) kaynağından uyarlanmıştır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi Şekil 2'de görüldüğü üzere en altta ve en temel ihtiyaçlarda fizyolojik ihtiyaçlar yer almaktadır. Birey motive edilmek istenildiğinde önce hangi basamakta olduğu belirlenmeli daha sonra bulunduğu basamağın bir üst basamağıyla ilgili stratejiler belirlenmelidir (Robbins ve Judge, 2013).

Fizyolojik ihtiyaçlar (açlık, susuzluk) insanın yaşaması için gerekli olan temel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaç doyurulmadan diğer basamaklara geçilemez. Fizyolojik ihtiyaçlardan sonra güvende hissetme ihtiyacı gelmektedir. Güvende hissetme kişinin korunması, sınırlar, güvende hissetmesi, iş bulması, ekonomik nedenler ve hukuk gibi istikrar ve düzeni sağlayan durumları akla getirmektedir. Bu basamak da doyurulduktan sonra sırada sosyal ihtiyaçlar yani sevgi ve ait olma ihtiyacı bulunmaktadır. Kişinin bu basamakta bir yere ait olma, sevgi ve şefkat ihtiyacının giderilmesi gerekir. İnsanların sosyal ihtiyaçları vardır ve bir gruba dahil olmak isterler. Bu grup bir arkadaş grubu olduğu gibi aile, iş ve dostluk şeklinde de görülebilir.

Maslow, kurama yönelik birtakım eleştiriler almıştır. Maslow'un belirttiği ihtiyaçları sırasıyla gidermek her zaman olanaklı olmamaktadır. Bu durum toplumların yapısına göre değişmektedir. Örneğin, fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacı gelişmiş ülkelerin bazılarında kuramdan çıkarılmıştır. Diğer bir eleştiri de çok sayıda çalışan bulunmaktadır ve yöneticinin tüm çalışanların ayrı ayrı ihtiyaçlarını belirlemesi olanaklı değildir. Özetle ihtiyaçların sırasıyla giderilmesi toplumun gelenek göreneklerine ve ekonomik koşullarına göre şekillenebilmektedir (Sıgır ve Gürbüz, 2019, s. 144). Toplumların yapısı bu anlamda önemli görülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı örgütler açısından ele alındığında, çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda nasıl motive edilmesi gerektiği konusunda ipuçları sunmaktadır. Bu kuramda birey daha üst ihtiyaç hedeflerine ulaşmak için gayret göstermektedir. Bu kurama göre hareket eden bir okul yöneticisi öğretmenlerle tüm kuralları önceden belirler. Öğretmenlerden beklentilerini dile getirir ve gerekli öneri ve tavsiyeleri dikkate alır. Okul yöneticisinin öğretmenlerle ilişkisi samimidir ve öğretmenleri iş birliğine teşvik eder. Üstün başarı gösteren öğretmenleri grup içinde ödüllendirirerek takdir eder (Balyer, 2019).

2.1.2.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi

Clayton Aldefer'e göre, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde olduğu gibi alt gruptaki ihtiyaçlar giderilmeden üst gruptaki ihtiyaçlar giderilemez. ERG Kuramı'nda ihtiyaçlar üç alt boyuttan oluşmaktadır. Tablo 2'de ERG Kuramı'nın Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne karşılık gelen bölümleri yer almaktadır (Eren, 2009).

Tablo 2 *İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile ERG kuramı Karşılaştırması*

Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	ERG Kuramı
Kendini Gerçekleştirme	Gelişme İhtiyacı
Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı	İlişkisel İhtiyaçlar
Güvenlik ve Fizyolojik İhtiyaçlar	Var Olma İhtiyaçları

Tablo 2'de görüldüğü üzere güvenlik ve fizyolojik alt düzey ihtiyaçlar, ERG Kuramı'nda var olma ihtiyacına; ait olma ve sevgi ihtiyacı, ilişkisel ihtiyaçlara ve

kendini gerçekleştirme ihtiyacı, gelişme ihtiyacına karşılık gelmektedir. Var olma ve ilişkisel ihtiyaçlar tatmin edildikçe gücünü kaybetmesine rağmen gelişme ihtiyacı tatmin edildikçe gücü daha da artmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2018).

ERG Kuramı'nda Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinden farklı olarak üst düzeyde tatmin edilmemiş ihtiyaç alt kademedeki tatmin edilmiş bir ihtiyacı etkileyerek daha da aşağıya çekilmesine neden olabilmektedir (Eren, 2009). Dolayısıyla ERG kuramı daha fazla davranışın nedenini ortaya koyabilmektedir. İhtiyaçlar Maslow'daki bir sıra izlemektedir fakat bu sıra daha esnektir. Örneğin aç kalarak ölen sanatçılar bu duruma örnek olarak verilebilir. Gelişme ihtiyacı var olma ihtiyacının önüne geçmiştir (Dönmez, 2020).

2.1.2.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Motivasyon kavramı Herzberg'den önce tek boyutlu bir kavram olarak ele alınırken Herzberg'le birlikte iki boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır (Dönmez, 2020). Herzberg'in kuramında adından da anlaşılacağı üzere iki tip motivasyon unsuru bulunmaktadır. Bunlar hijyen etmenler ve teşvik edici (güdüleyici) etmenlerdir. Hijyen ve teşvik edici etmenlere örnekler Tablo da sunulmuştur (Şişman ve Turan, 2020, s. 120).

Tablo 3 Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Hijyen Etmenleri	Teşvik Edici Etmenler
Güvenlik	Takdir Edilme
Fiziksel Olanaklar	Başarılı Olma
Çalışanlar Arasındaki İlişkiler	İlerleme Olanakları
Statü	Sorumluluk Alma

Tablo 3'te görüldüğü üzere hijyen etmenlere; güvenlik, fiziksel olanaklar, çalışanlar arası ilişkiler, fiziksel olanaklar ve statü iken teşvik edici etmenlere; takdir edilme, başarılı olma, ilerleme olanakları ve sorumluluk alma olarak örnek olarak verilebilir. Hijyen etmenlerdeki artış kişiyi belli bir davranış için çalışma hızını arttırmaz fakat bu etmenlerdeki eksiklik kişiyi olumsuz yönde etkiler kişinin verimini düşürür. Teşvik edici etmenler ise kişinin çalışma verimini artırır ve hedefe yönelik

kişiyi harekete geçirmektedir. Dolayısıyla bir yöneticinin çalışanları için uygun koşulları sağlaması çalışanlarını motive etmeyebilir. Çalışanların motive edilmesi için kişilerin içsel olarak motive edilmesi ve işinde ilerleme ve gelişme olanaklarının sağlanması gerekmektedir (Özkalp ve Kirel, 2010).

Fiziksel koşulların iyi olması, ücret, iş yeri koşulları, iş güvenliği, iş arkadaşlarıyla ilişkiler ve özel yaşama saygı gibi etmenlerin yokluğu bireyin çalışmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Herzberg hijyen faktörlere dışsal faktörler adını da vermektedir. Bir de özendirici (içsel, teşvik edici) faktörler vardır. Bunlar başarı, mutluluk, takdir edilme, ödüllendirilme, yetki ve sorumluluk ve mesleki gelişme olarak sıralanmaktadır. Teşvik edici faktörlerin varlığı güdüleyici bir rol oynarken, yokluğu nötr etki etmektedir (Eren, 2009). Hijyen faktörlerinin varlığı ise özendirici olmaktan daha çok bir gereklilik olarak düşünülebilir. Herzberg Çift Faktör Kuramı'nda hijyen etmenler ile teşvik edici etmenleri birbirinden ayırmaktadır. Hijyen faktörlerinin yokluğu mikroplu bir yerde canlıların yaşamının tehlikeye düşmesi gibi iş yerinde de hijyen faktörlerin yoğunluğu sonucunda çalışanların çalışmasını tehlikeye düşürmektedir (Eren, 2009). Çalışanlar elverişsiz ortamlarda mutsuz olurken, iyi koşullarda daha az sıklıkta mutsuz olmaktadırlar (Dönmez, 2020).

Hijyen faktörler, teşvik edici faktörlerin güdüleyici bir unsur olarak harekete geçmesi için ön koşul olmaktadır (Eren, 2009). Hijyen faktörler sağlanmadan teşvik edici faktörlerle güdülemeyi gerçekleştirmek mümkün olmayabilir. Bir yönetici yalnızca hijyen faktörleri ya da teşvik edici faktörleri kullanarak çalışanlar üzerinde başarılı olamaz. Yönetici çalışanlarına sadece belirli bir ücret ödeyerek onların motivasyonunu sağlaması yeterli olmayabilir. Bunların dışında ayrıca İş görenlerinin kendini geliştirebileceği imkânlar da sunmalıdır (Sait ve Gürbüz, 2019). Ücret veya maaş unsuru tartışmalara neden olsa da Herzberg ücreti teşvik edici bir unsur olarak görmemektedir. Yeteri kadar ücret alan ve maddi kaygılarını aşmış olan bir kişi için ücret artık kişi için eski güdüleyici olma derecesini kaybedecektir (Kurt, 2005, s. 15). Hijyen etmenlerinin varlığı çalışanları hayati ihtiyaçları giderilene kadar güdüleyebilir. Hayati ihtiyaçlar giderildikten sonra güdülemezler. Bu yüzden hijyen etmenler motive ediciler olarak pek görülmemektedir (Kurt, 2005). Herzberg

kuramına göre içsel güdüleyici unsurlar, motive edici unsurları temsil ederken dışsal güdüleyici unsurlar, hijyen etmenleri temsil etmektedir. İçsel güdüleyici unsurlar doyum sağlarken dışsal faktörler doyumsuzluğu önlemektedir (Herzberg, 1968).

Çift Faktör Kuramı'ndaki teşvik edici faktörler çalışanların çalıştığı iş yerini kabul etmelerini sağlayarak işlerini itina ile yapmalarını sağlar. Motive edici etmenlere örnek olarak kişinin başarı duygusu, üstlerinden takdir görmesi ve üstleri tarafından yetki ve sorumluluk verilmesi gibi durumlar örnek verilebilir (Kurt, 2005). Öğretmenlerin de yöneticisi ve veliler tarafından takdir edilip güvenilmesi öğretmenlerin motivasyonunu yükseltip okulu benimsemelerine katkı sağlayabilir.

Herzberg'in modeli çeşitli açılardan eleştiri almıştır. Bu eleştirilerin nedeni modelde kullanılan araştırma yöntemleri ve deneklerin azlığı gibi unsurlardan kaynaklanmaktadır. Tüm eleştirilere rağmen Herzberg'in modeli çalışma hayatını konu alan ilk araştırma olması, iş yaşamı, motivasyon ve örgütsel çabayla ilişki kurması yönünden önemli bulunmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2018). Herzberg'in kâr amaçlı iş örgütlerinde çalışanların güdülenmeleriyle eğitim sektöründe çalışanların güdülenmelerinin aynı olup olmadığı araştırılmıştır. Ulaşılan sonuca göre eğitim sektöründe çalışanların güdülenmelerinin farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, araştırma sonuçlarına göre Herzberg'in hijyen etmeni olarak gördüğü ücret faktörü öğretmenler için güçlü bir güdüleyicidir (Kurt, 2005). Öğretmenlerin maaşlarında yapılacak iyileştirmeler öğretmenlerin geçinme kaygısı olmadan işlerini daha özveriyle yapmalarını sağlayabilir. Okullarda ödüllendirmelerin olması tek başına öğretmenlerin doyuma ulaşmasında yeterli değildir. Aynı zamanda bu ödüllendirmelerin (ücret, derece, terfi vb.) eşit dağıtılması da gerekmektedir (Kurt, 2005).

2.1.2.1.4. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı

David McClelland tarafından geliştirilen kuram bazı yazarlar tarafından başarıyı ön plana çıkarması nedeniyle "Başarı İhtiyacı Kuramı" olarak anılırken, ihtiyacın sadece doğuştan değil hayat boyunca kazanıldığının savunulması nedeniyle bazı yazarlarca ise "Kazanılmış İhtiyaçlar Kuramı" olarak anılmıştır (Şimşek ve Çelik, 2018).

McClelland'ın geliştirmiş olduğu Başarma İhtiyacı kuramında ihtiyaçlar başarı, bağılılık ve güçlü olma ihtiyacı olmak üzere üç grupta toplamaktadır. Başarı ihtiyacı yüksek olan bireyler kendilerine yüksek hedefler koyarak bilgi ihtiyacını gidermeye yoğunlaşırlar. İlişki kurma ihtiyacı yüksek olan bireyler için bir arada olma ve sosyalleşme önemlidir. Güç kazanma ihtiyacı yüksek olan bireylerde güç ve yetki sahibi olarak diğerk kişileri kontrol etme ihtiyacı yüksektir. Bir yöneticinin çalışanlarını motive ederken çalışanlarının bu ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu üç ihtiyaç birbiri ile ayrı gözükse de ilişki ve etkileşim içerisinde (Sığrı ve Gürbüz, 2019, s. 148). Bu güdüler her bireyde farklı yoğunluklarda olabilmektedir. McClelland'a göre belirli toplumsal sınıflar farklı yoğunlukta bu güdülere sahip olmaktadır. Orta sınıfı oluşturan bireylerde başarı güdüsünün, alt ve üst sınıflardaki bireylerden daha fazla olduğu görülmektedir (Ertekin, 1978).

2.1.2.2. Süreç Kuramları

Kapsam kuramları nedenler üzerine yoğunlaşıırken, süreç kuramları ihtiyaçların karşılanmasındaki bilişsel süreçlerle ilgilenmiştir. Süreç kuramlarına göre bir işin nasıl yapılması ve devam ettirilmesi gerektiğı ile ilgili olarak aradaki ilişkiler üzerine durulmuştur (Dönmez, 2020; Luthans, 2011). Süreç kuramlarına Vroom'un Beklenti Kuramı, Lawyer ve Porter'in Beklenti Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı, Locke'nin Bireysel Amaçlar ve İş Başarımı Kuramı örnek olarak verilebilir.

2.1.2.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Beklenti kuramında motivasyonu belirleyen beklenti ve valenstir (ekicilik/değerlik). Beklenti kişinin davranışının sonucunda ödüle ulaşma beklentisiyle ilgilidir. Valens ise ödölün veya sonucun birey için ne kadar önemli olduğu ile ilgili kısaca bireyin o ödölü arzulama derecesidir. Kapsam kuramlarındaki bireyi motive eden ihtiyaçtan ziyade bireyin ödüle ulaşmadaki süreçleri ve düşünce şekli ile alakalıdır. Bireyin çok çaba gösterip ulaştığı sonuçlar birey için değerli değılse birey çabalamaktan vazgeçecek ve motivasyonu düşük olacaktır, birey için değerliyse çabalamaya devam edecek ve motivasyonu artacaktır (şimşek ve elik, 2018). Ödölün her birey için aynı değerde ve aynı ihtiyaç düzeyinde olmaması da beklentiyi etkilemektedir. Bu kuramda eleştirilen birtakım yönler bulunmaktadır. Bireylerin bu

süreci belirlerken olabilecek tüm olasılıkları değerlendirerek kendileri için en iyi olan ödüle ulaşma beklentileri söz konusudur. Fakat bireyler kendileri için en iyi olacak bütün olasılıkları değerlendirmek yerine orta düzeyde ihtiyacını karşılayacak beklentiye yönelmeyi tercih edebilirler (Kavi, 2017). Bu kuramı benimseyen bir yöneticinin çalışanlarını nelerin güdülediğini ve nelerin performansını arttırabileceğini kestirmesi gerekmektedir; çünkü ödülün çekiciliği kişinin beklentilerine bağlıdır. Ödülün kişi için önemi bilinerek davranış ile ödül arasında ilişki kurulmalıdır (Özkalp ve Kirel, 2010).

2.1.2.2.2. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramında birey davranışının sonucunda aldığı ödülle ya da yönetimin davranışıyla diğer çalışanların gördüğü davranışları kıyaslar. Eğer bu durum eşit veya eşite yakınsa motivasyonu artar. Durum bireyin kendi lehine eşit değilse motivasyonu azalmaktadır. Aslında girdi ve çıktılar karşılaştırılmaktadır. Girdi olarak bireyin göstermiş olduğu çaba ve performans, çıktı ise bireyin aldığı ödül diğer çalışanlarıkiyle karşılaştırılmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2018). Bu konuda yöneticinin çalışanlarına objektif davranması çok önemlidir. Aksi halde örgütte birtakım çatışmalar yaşanmasına sebep olabilir (Efil, 2015). Örgüt içinde eşit davranılmadığını algılayan çalışanlar işe olan desteğini azaltırlar, çatışmacı tavırlar sergilerler ve en sonunda işi tamamen bırakabilirler (Barutçugil, 2004, s. 390). Bu kuram okulda çalışan öğretmenler açısından düşünüldüğünde, okul yöneticisine adil olma noktasında büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler okul yönetiminin kendilerine olan davranışları ile diğer öğretmenlere olan davranışlarını karşılaştırması öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonunu etkileyebilir.

2.1.2.2.3. Pekiştirme Kuramı

Süreç kuramlarından biri olan pekiştirme kuramında ödüllendirme sistemi davranışın tekrar etmesi açısından önemlidir (Yavuz ve Karadeniz, 2009, s. 516). Pekiştirme kuramında birey gösterdiği davranışların sonuçlarıyla ilgilenir. Davranışın sonucunda o anda birey ödüllendirilir ya da cezalandırılarak davranış değiştirilmeye veya devam ettirilmeye çalışılır (Şimşek ve Çelik, 2018). Ödülün davranışa bağlı olmadığı durumlarda davranış geriler. Bu nedenle olumlu davranıştan hemen sonra

davranış ödüllendirmelidir. B. F. Skinner'in geliştirdiği bu kuram çeşitli şirketlerde astların davranışlarını değiştirmek ya da geliştirmek için yöneticiler tarafından uygulanmıştır. Örgüt içindeki çalışanların davranışlarını değiştirmede aşağıda sıralanan yöntemler uygulanabilir (Aydın, 2014, s. 139):

- Personellerin kabul edilebilir davranışlarının net bir şekilde belirlenmesi
- Kabul edilen davranışların anında pekiştirilmesi
- Olumlu davranışlarda ödüllerin sabit bir oranla değil değişebilen oranlarla verilmesi
- Olumsuz davranışlar için ceza uygulamasının azaltılması
- Kabul edilen davranışlara verilecek ödüllerin personellere kesin bir şekilde açıklanması
- Ortamın tutarlı bir hale getirilmesi

Özetle pekiştirme kuramında çalışanların davranışlarını değiştirmek için daha çok dışsal motivasyon türlerine başvurulduğu görülmektedir. Davranışı çevresel koşulların kontrol ettiği görülmektedir.

2.1.2.2.4. Locke'nin Bireysel Amaçlar Kuramı

Bireysel Amaçlar Kuramı çalışanın amaçlarının iş performansını etkilediği düşüncesine dayanmaktadır (Dönmez, 2020). Amaçların önceden belirlenmesi personelin güdülenmesi için faydalı olabilir. Locke tarafından ortaya atılan kuramda Locke'nin önermesi şu şekildedir: Kendisine gerçekleştirilmesi zor hedefler belirleyen bireyler, gerçekleştirilmesi kolay hedefler belirleyen bireylere göre daha üst düzey başarı göstermektedir. Yöneticinin de astlarının amaç belirlemede yardımcı olması gerekmektedir. Astlar belli zaman sonra kendiliğinden amaçlarını belirleyeceklerdir (Aydın, 2014). Burada önemli olan bireyin bilinçli amaçlar belirleyebilmesidir. Bilinçli amaçlardan kasıt, birey amacına ulaşana kadar davranışın sürdürülmesidir (Efil, 2015). Yöneticilerin amaç belirleme konusunda çalışanlarına yardımcı olması ve ara ara amaçlara ulaşma noktasında çalışanları kontrol etmesinin süreci olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

2.1.3. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen sınıf içi öğretimin planlanmasında, örgütlenmesinde ve gerçekleşmesinde temel belirleyicidir (Şişman, 2020b, s. 160). Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde kritik bir konumda bulunmaktadır. Öğrencileri uygun öğretim yöntem ve tekniklerle eğiterek ve öğrenmeye karşı öğrencilerde istendik davranışlar oluşturarak, öğrencilerin güdülenmesinde ve veli ile iş birliğini sağlayarak önemli roller üstlenmektedirler. Tüm bunların ve eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmen performansının yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yüksek performans göstermesi öğretmen motivasyonunun sağlanmasına bağlıdır (Yavuz ve Karadeniz, 2009, s. 508).

Bireysel motivasyon ile örgütsel motivasyon farklı süreçleri içermektedir. Birey motivasyonu daha dar kapsamlı olup bireyin ihtiyaç ve beklentilerinden oluşurken örgütsel motivasyon örgüt içindeki bireylerin görevlerini istekle yapmalarını, görevlerini azimle sürdürmelerini ve örgütün amaçlarını konu almaktadır (Ertekin, 1978). Öğretmenlerin mesleki motivasyonu genel çalışanın verimini arttırmaya yönelik olan motivasyon kuramlarından gerek insan yetiştirmesi gerek mesleğin duygusal ve sosyal süreçleri olması sebebiyle ayrı ele alınması gerekmektedir. Öğretmen motivasyonu okul içi ve okul dışı faktörler, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık olmak üzere dört boyutta değerlendirilebilir. Okul içi faktörlere; öğretmenlerin meslektaşları, öğrenci ve yöneticileri ile olan ilişkisi, okul dışı faktörlere; öğretim programı ve maaş gibi merkezi yönetimden kaynaklanan unsurlar, fiziki imkanlara; okulun sağladığı ders araç gereçleri gibi materyaller ve kaynaklar ve son olarak mesleki gelişim ve saygınlığa; öğretmenin mesleğine saygı ve sevgisi örnek olarak verilebilir (Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2021). Okul dışı faktörlerden biri olan maaş, en önemli çalışma nedeni ve motivasyon kaynaklarının başında gelmektedir. Maaş ile bireyler geçimlerini sağlamak ve toplum içinde bir konum elde etmektedirler (Kızmaz ve Altınışik, 2021). Kızmaz ve Altınışik (2021)'ın yaptığı araştırmada bunu destekler niteliktedir. Öğretmenler, kendilerine öğretmenler gününde verilecek ek ödeme ile motivasyonlarının daha çok artacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenler okul için yaptıkları etkinlikler sonucunda onaylanmak ve takdir edilmek isterler (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Öğretmenlere yapacakları etkinliklerde

seçenekler sunulduğunda ve yeterli özgürlük tanındığında öğretmenler motive olmaktadır. Öğretmenin motivasyonu mesleğē, eğitim ve öğretime bağlılığı, okul yönetimi, diğer öğretmenlerle ilişkisi ve kişisel özelliklerinden etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinden, meslektaşlarından ve yöneticilerinden aldıkları destek ve olumlu geri bildirimler öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaktadır (Ng ve Ng, 2015). Öğretmenlik mesleğinden beklenen yalnızca bilgi ve beceri değil, mesleğin gerektirdiğı tutum ve değerlere de sahip olunmasıdır. Öğretmenlerin sosyal etkileşimleri motivasyonun artmasına da katkı sağlayacaktır (Sezgin, 2020, s. 83). Çalışanları motive ederken ödöl ve pekiştireçlerin tek tip sunulması yerine herkesin ihtiyacına uygun olarak verilmesi gerekmektedir. Tıpkı doktorların hastaya özel ilaç yazması gibi pekiştireçler de kişiye özel olmalıdır (Demir, 2020, s. 308).

Motivasyonu arttıran diğer bir uygulama ise öğretmenlerin karara katılımı ve fikirlerini ortaya koyabilmeleridir. Her öneri kabul edilmese de öğretmenlerin önerilerini paylaşabilmeleri olup önerilerin kabul edilmeme sebepleri açıklanmalı ve yeni öneriler için teşvik edilmelidirler (Kızmaz ve Altınışik, 2021, s. 56). Öğretmenlerin genel ve özel hedeflerle ilgili kendisine okul yöneticisi tarafından açıklama yapılması gerekmektedir. Çalışana örgüt hedefleriyle ilgili yapılan açıklama ile çalışanın bu hedeflerin neresinde olduğuna yönelik kendine bir değer atfetmesi motivasyon açısından büyük önem taşımaktadır (Barutçugil, 2004, s. 387). Okul yöneticilerinin öğretmenleri okul yönetimindeki kararlara katması öğretmen motivasyonunu arttırmaktadır (Çalışır, 2020; Özdoğru ve Aydın, 2012). Bir yönetici açısından en önemli güçlük farklı kişilik ve ihtiyaçlara sahip olan çalışanları ortam amaçlarda buluşturabilmektir. Bu konuda yöneticinin başarısı, motivasyonla ilgili sahip olduğu bilgi birikimine ve hangi koşullarda hangi güdüleme yöntemleri kullanacağını bilmesine bağlıdır. Ancak bu şekilde örgüt için gerekli olan çalışma ortamı ve örgütsel bütünleşmeyi sağlayabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 85).

Birçok olumlu koşullara rağmen yeteri derecede motivasyona ulaşamadığı durumlara rastlanmaktadır. Bu durumun tek sorumlusu yönetici değildir. Yönetici dışında çalışanın şevkle ve istekle çalışmasını engelleyen ve motivasyonu azaltan pek çok unsur bulunmaktadır (Barutçugil, 2004). Bu unsurlardan birinin de öğretmenin çevreyle ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmanın bir yolu da öğretmen ve veliler arasındaki ilişkiyi iyileştirmek, çeşitli etkinlikler organize ederek öğretmenin diğer paydaşlarla kaynaşmasını sağlamaktır. Ekip ruhu ve iş birliği öğretmenin hem moral ve motivasyonunu yükseltecek hem de okuldan ayrılma ve devamsızlık gibi durumların önüne geçecektir (Kızmaz ve Altınışik, 2021). Öğretmen ile veliler arasındaki çatışma nedenlerinden bir diğeri de öğretmenin ve velinin çocuğu algılayış şeklinden kaynaklanmaktadır. Veli sınıf içinde yalnızca kendi çocuğuna özgü muamele yapılmasını istemekte olup diğeri öğrencilerin gereksinimlerini göz ardı etmektedir; oysaki öğretmen bütün öğrencilerin gereksinimlerini ayrı ayrı gözetmektedir (Bursalıoğlu, 1982, s. 74).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracakı düşünölen bir başka konudur. Çalışanlar yaptıkları işlerde bağımsız çalışmak ve özgür olmak isterler. Sürekli denetlenip ve kontrol altında olunan yerlerde çalışanların pek durmak istemediğı görölmektedir (Kavi, 2017). Çolak ve Altinkurt (2017)'un yaptığı bir araştırma da bu konuyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili konuda birtakım kararlar verebilme özgürlüğüne sahip olması okul iklimini olumlu etkileyebileceğı gibi motivasyonu da arttırması beklenmektedir.

2.2. Örgüt İklimi

Örgütler belli bir amaç etrafında toplanmış sosyal yapılardır (Etzioni, 1964). İlk insanlardan bu yana insanlar birbirlerinin yardımına ihtiyaç duymuşlardır. Örgütler bazı işlevleri gerçekleştirmek amacıyla kurulur (Başaran, 1982). Örgüt, toplumsal ihtiyaçları gidermek üzere belirli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kurulan ve çalışanların belli görev tanımlarının bulunduğu açık bir sistemdir (Başaran, 1982). Örgütü birey için cazip kılan en önemli unsur ortak bir amacın etrafında birleşmeleri ve etkileşim içinde olmalarıdır (Aydın, 2014). Her örgütün bir amacı, yapısı ve görevleri bulunmaktadır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirirken bu amaçları gerçekleştirecek elverişli koşullara da sahip olması gerekmektedir. Örgütün yapısını örgütün büyüklüğü, bulunduğu çevre, eşgüdümleme süreci ve örgüt üyeleri arasındaki iletişim gibi unsurlar oluşturmaktadır (Bilgen, 1990).

Yirmi birinci yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle birlikte örgütlerin şekli büyük oranda farklılaşmış ve insanlar sanal topluluklarla birtakım örgütlerin içine dahil olmuştur. Örgütler insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Örgütler insanların sadece çalışma hayatıyla sınırlı kalmayıp günlük yaşamın da büyük bir bölümünü etkilemektedir (Ertekin, 1978). Örgütlerin insan davranışındaki etkisi ve ilişkiler üzerindeki işlevleri örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet gibi bazı örgütsel kavramları ortaya çıkarmıştır (Topçu, 2019, s. 23).

Örgütsel iklim kavramı 1950'li yıllarda, sosyal bilimciler tarafından ortaya atılan bir kavramdır (Hoy ve Miskel, 2020). Gilmer (1961)'e göre örgüt iklimi bir örgütü diğer örgütlerden ayıran özelliklerden biridir. Örgüt iklimi sözcüğündeki iklim kavramı köken olarak Yunanca'dan gelmekte olup bir tarafa eğilim veya meyletme anlamlarını taşımaktadır. İklim kavramı bir yerde uzun zamandır gözlenen basınç ve sıcaklık gibi hava olayları anlamından ziyade örgütte bulunan insanların var olan ortamı nasıl tasvir ettikleri ile ilgilidir (Ertekin, 1978). Örgüt iklimi bir örgütün bireysel ve sosyal özelliklerini dengelemeye çalışan örgüt içindeki grubun oluşturduğu sosyal inanç ve beklentilerinden oluşan bir süreçtir. Bu süreç aynı zamanda örgütün içsel özellikler dizgisi olarak da düşünülebilir (Aydın, 2014, s. 139). Örgüt iklimi kavramı Ertekin (1978)'e göre örgütte çalışanlar tarafından algılanan ve onların davranışlarını etkileyen örgütü çevreleyen bütün özelliklerdir. Bir kurumu diğer kurumdaki ayıran bu özellikler çalışanların çalıştıkları kurumda fazladan zaman geçirmekten hoşnut olması, örgüt için elinden gelen çabayı göstermesi ya da tam tersi kurumdaki bir an önce uzaklaşmak istemesi, yalnızca yapmak zorunda olduğu işleri yapıp fazlası için gayret göstermemesi gibi davranışlara neden olabilmektedir (Topçu, 2019). Arslan (2004)'e göre örgüt iklimi bir örgütü diğer örgütlerden ayıran bireylerin algılamalarından oluşan onlara etkiye bulunan niteliklerdir. Örgüt iklimi kişisel, çevresel ve örgütsel öğelerden oluşmaktadır. Kişisel öğeler bireylerin kişisel özellikleri, istekleri, motivasyonları, kabiliyetleri ve işe olan ilgileri gibi özelliklerden oluşmaktadır. Örgütsel öğeler örgütün yapısı, büyüklüğü, amacı ve örgütün kurallarından oluşmaktadır. Çevresel öğeler ise örgütün çevresel imkanlarını, destekleyici ve sınırlayıcı nitelikleri gibi durumlardan oluşmaktadır (Ertekin, 1978). Bütün bu tanımlar göstermektedir ki örgüt iklimi iki farklı açıdan ele alınmaktadır.

Birincisi bireyin kişisel algılamalarından oluşan süreç, ikincisi ise örgütün bulunduğu koşulların bireye etkisi olarak düşünülebilir (Balcı, 2014, s. 188).

Örgüt ikliminin araştırmacılar için önem kazanması 1960'lı yıllara denk gelmektedir (Ertekin, 1978, s. 18). Örgüt iklimi ile ilgili ilk bilimsel çalışmalar Taguiri ve Litwin tarafından yapılmıştır (Topçu, 2019). Taguiri (1968)'e göre nasıl ki belirli özellikler kişiliğin oluşmasını sağlıyorsa çevre, kültür ve toplumsal ilişkiler gibi özellikler de örgüt iklimini oluşturmaktadır (Taguiri, 1968: akt. Hoy ve Miskel, 2020). İlk araştırmalarda örgüte bütünsel olarak önem verilirken örgütteki çalışanların algılamalarına Taguiri ve Litwin'in araştırmalarına kadar önem verilmemiştir (Ertekin, 1978). Bu nedenle Taguiri ve Litwin'in çalışmaları örgüt iklimi konusunda milat olarak kabul edilebilir.

Örgüt iklimi ile ilişkili olarak değerlendirilen çeşitli kavramların incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, örgüt kültürü (Karcıoğlu, 2001; Dönmez, 2009), örgütsel sessizlik (Yalçınsoy, 2017), örgütsel bağlılık (Yüceler, 2009; Gürkan, 2006), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Köksal, 2018), mesleki iş birliği (Selimoğlu, 2021), liderlik stilleri (Bilgi, 2020), duygusal emek (Mavi, 2020), işe yabancılaşma (Yazıcı, 2019), yöneticilik becerileri (Yıldırım, 2009), örgütsel güven (Çiftçi, 2014; Zhang, 2014), okul binaları (Şahin, 2020), öğretmenlerin özerklik davranışları (Çolak ve Altınkurt, 2017), sınıf yönetimi becerileri (Nur, 2012), psikolojik şiddet (mobbing) (Erdoğan, 2012), iletişim becerileri (Ergenekon, 2019), liderlik stilleri (Demir, 2019) ve yılmazlık düzeyleri (Polat, 2018) gibi kavramlardır.

Örgütlerde grup büyüklüğü üyelerin performansını, liderlik özelliklerini, etkinliklerini, katılımlarını ve sosyal etkileşimlerini etkilemektedir. Grupta birey sayısı arttıkça çeşitlilik, bireysel farklılıklar ve farklı yeteneklere sahip olan birey sayısı da artacaktır. Dolayısıyla büyük gruplarda gruptan yeni ve farklı fikirler çıkması ve sorun çözme becerilerinde etkili olunması beklenmektedir. Grupta birey sayısının artması bir yere kadar grubu olumlu etkilerken bir noktadan sonra ek bir katkısı bulunmamaktadır. Hatta birtakım olumsuzluklara da yol açtığı görülmektedir. Grup büyüklüğü fazla olan gruplarda çatışmaların da artması muhtemeldir. Ayrıca yapılan araştırmalar grup içi bağlılık ve dayanışmanın da grup büyüklüğünün artmasıyla azaldığını göstermektedir.

Grup büyüklüğü ile grup içi iletişim arasında ters bir ilişki bulunmaktadır (Aydın, 2014, s. 67).

Örgüt ikliminin belirleyicisi olarak örgütler çeşitli boyutları ile ele alınmaktadır. Boyutlarla ilgili olarak birden çok yaklaşım tarzı öne sürülmesinde örgütlerdeki çeşitlilik ve insan psikolojisinin çok fazla değişkene bağlı olması da neden olarak gösterilebilir (Ertekin, 1978).

2.2.1. Örgüt İklimi Boyutları

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, örgüt ikliminin boyutlarının neler olduğu ile ilgili pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Belirtilen boyutlar araştırmacıların örgüt iklimini etkileyen değişkenler arasında en çok neye önem verdiği ile ilgilidir. Araştırmacıların örgütte yapılan iş, mevki, eğitim durumu ve siyasal faktörler gibi farklı niteliklere önem verdiği ve bu niteliklerin yaşanan çevreye göre de değiştiği ifade edilebilir (Ertekin, 1978).

Örgüt iklimini belirleyen faktörlerin sınıflandırma çalışmalarında dikkati en çok Hoy ve Miskel'in altı boyuttan oluşan sınıflandırması çekmektedir. Hoy ve Miskel (2020)'e göre okul iklimi boyutlarından ilk üçü müdür davranışları ile ilgili olurken son üç boyut öğretmen davranışları ile ilgilidir. Boyutlar aşağıda açıklanmıştır:

Destekleyici müdür davranışı: Okul müdürü öğretmenlerden gelecek öneri ve isteklere açıktır. Gereken durumlarda müdür öğretmenleri takdir eder ve onlara geri bildirimlerde bulunur.

Emredici müdür davranışı: Müdür katı ve sıkı bir şekilde öğretmenleri ve okuldaki yapılan tüm faaliyetleri en küçük ayrıntısına kadar sürekli izler.

Kısıtlayıcı müdür davranışı: Müdür öğretmenlerin işini kolaylaştırmak yerine onlara sürekli engel olur, bürokratik işlerle öğretmenleri uğraştırır.

Meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı: Öğretmenler birbirlerinin mesleki becerilerini destekler ve etkileşim içerisindedirler.

Samimi öğretmen davranışı: Öğretmenler arasında uyumlu bir ilişki vardır. Öğretmenler okul dışında da görüşürler ve birbirleriyle yakın arkadaşlırlar.

İlgisiz öğretmen davranışı: Öğretmenler arası iletişim olumsuzdur, birbirlerini sürekli yargılar ve birbirlerinin aleyhinde kötü konuşurlar.

Örgüt iklimi boyutları ile ilgili bir başka sınıflama ise Litwin ve Stringer (1968)'in örgüt ikliminin örgütteki çalışanlarda hangi güdülerini oluşturduğunu ele alan ve sekiz boyuttan oluşan sınıflamasıdır. Bu boyutlar sorumluluk, yardımlaşma ve arkadaşlık, ödül ve cezalar, örgüt içi çatışmalar, etkinlik ölçünleri, örgütü kabullenme, tehlike ve tehlikeyi göze alma ve örgüt yapısı şeklinde belirtilmektedir. Örgüt yapısı, örgüt içi çatışmalar ve örgütü kabullenme boyutları örgütün işleyişine yönelikken diğer boyutlar örgütün hedefleri ile ilgilidir (Litwin ve Stringer, 1968; akt. Ertekin, 1978).

Taymaz (2019) örgüt iklimini üç boyutta sınıflandırmıştır. Bu boyutlar; bireysel özellikler, örgütsel özellikler ve çevresel özellikler olarak belirtilmektedir. Bu boyutların özellikleri aşağıda belirtilmektedir:

Bireysel Özellikler: Çalışanların bireysel özellikleri olarak da ifade edilebilir. Çalışanların özlük hakları, işte ilerleme ve yükselme olanakları, işten alınan doyum ve bireyin çalıştığı yerde saygı ve itibar görmesi olarak örnek verilebilir.

Örgütsel Özellikler: Örgütün işleyişine özgü özelliklerdir. Örgütün yapısı, büyüklüğü, hedefleri, örgütte verilen görev ve sorumluluklar olarak ifade edilebilir.

Çevresel Özellikler: Örgütün çevre ile ilişkisini konu alan özelliklerdir. Çevrenin örgüt üzerindeki baskısı, çevrenin destek ve beklentileri ve örgüt ile çevrenin uyumu olarak belirtilmektedir.

Tableman ve Herron (2004) okul ikliminin dört boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar; akademik iklim, sosyal iklim, fiziksel iklim ve duygusal iklimdir. Akademik iklim eğitim ve öğretimle ilgili süreçleri, sosyal iklim okul içindeki tüm bireylerin iletişimi ve etkileşimi, fiziksel iklim okulun fiziki yapısıyla ilgili unsurları ve duygusal iklim de okuldaki öğretmen, öğrenci, yönetici ve personellerin okula karşı his ve algılamalarını içermektedir.

Aksu (1994) 318 öğretmen ile yapmış olduğu araştırmada okul yönetici etkililik puanları ile örgüt iklimi boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yönetici etkililiği ile okul iklim tipleri arasında da anlamlı ilişki

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt iklimi üzerine pek çok sınıflandırma mevcuttur. Bu bölümde sıralananlar bunlardan sadece birkaçıdır. İnsan psikolojisi pek çok faktörden etkilendiği gibi örgüt iklimi algısı da çok boyutlu bir kavram olması nedeniyle pek çok değişkenden etkilenebilmektedir. Örgüt iklimi örgütün fiziksel yapısı, işin niteliği, ekonomik unsurlardan etkilenebilmektedir; fakat en çok örgüt içindeki ilişkilerden etkilenmektedir (Yüner, 2018). Örgüt iklimi ile ilgili araştırmacılar tarafından çok farklı boyutlar ileri sürülmesinin nedeni örgüt iklimi kavramının çok fazla değişkenden etkilenmesi ve algılamalara dayalı psikolojik bir süreç olmasından kaynaklanabilir.

2.2.2. Örgüt İklimi Türleri

Halpin ve Croft (1963), Amerika Birleşik Devletleri'nin altı farklı bölgesinden seçilen 71 ilkokul ile kendi geliştirdikleri ölçekle bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada okul iklimini öğretmen ve yöneticilerin davranışlarına göre incelemiş araştırmadan çıkan sonuçlara göre altı farklı iklim türü belirlemiştir. Bu iklim türleri; açık iklim, samimi iklim, kapalı iklim, bağımsız, kontrollü ve babacan iklimdir. Bu iklim türleri şu şekilde açıklanmıştır:

2.2.2.1. Açık İklım

Gruptaki üyelerin sosyal gereksinimlerinin karşılandığı, amaçları doğrultusunda ilerleyen, aktif ve canlı bir örgüt iklimidir. Üyeler eş değer olmayan görevlerle uğraşmazlar. Herkese eşit ve adil görevler verilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler okulda liderlik davranışları sergilenmektedir (Halpin ve Croft, 1963). Açık iklime sahip okullarda okul müdürü ve öğretmenler arasında iş birliği ve güçlü bir iletişim mevcuttur. Müdür öğretmenlerden gelecek istek ve önerilere açıktır. Ayrıca öğretmenleri mesleki gelişimleri ile ilgili takdir etmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler ve onlara kolaylık sağlar. Öğretmenleri birtakım bürokratik işlerden kurtararak serbestlik sağlar. Öğretmenler arasındaki ilişkiler ise iş birliğine dayanmakta ve öğretmenler birbirleri ile yakın ilişkiler kurmaktadır (Hoy ve Miskel, 2020) Açık okul iklimine sahip okullarda çalışan öğretmenler arasında birlik ve dayanışma duygusu hakimdir. Öğretmenler birbirinden şikâyet etmez ve çatışmazlar. Yönetici, öğretmenleri destekler ve öğretmenlerin

işlerini kolaylaştırır. Öğretmenlerde iş doyumunu vardır ve öğretmenlerin motivasyonları yüksektir. Öğretmenler okullarında bulunmaktan mutludurlar (Aydın, 2014).

2.2.2.2. Samimi İklim

Bu iklim türünde örgütteki üyelerin sosyal gereksinimleri giderilmekte olup, kişisel ve kontrolsüz bir iklim türüdür. Örgütteki memnuniyet düzeyi yeterli düzeyde değildir. Çünkü örgütteki başarı hazzı düşüktür. Görevler üzerindeki denetleme mekanizması da oldukça düşük düzeydedir (Halpin ve Croft, 1963). Öğretmenler ve okul yöneticisi arasındaki arkadaşlık ilişkileri olumlu düzeydedir ve öğretmenler bu durumdan memnundurlar; fakat bu memnuniyet görev tanımıyla pek ilgili değildir. Okul müdürü okulda bir aile ortamı oluşturmak ister ve öğretmenlere karşı oldukça anlayışlı davranır. İş doyumunu ve motivasyon ortalama düzeydedir (Peker, 1993). Özetle bu iklim türünde okulda oldukça samimi bir ortam olmasına rağmen başarı oranının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

2.2.2.3. Kapalı İklim

Kapalı okul iklimi, açık okul ikliminin tam tersi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin güdülenme düzeyi düşüktür. Öğretmenler okula bağlılık göstermezler. Gereksiz ve rutin işlerle meşgul olurlar. Örgütteki çalışanlar sosyal ihtiyaçların giderilmesinden ve görev başarısından memnun değildir. Bu yüzden örgüt enerjisi düşüktür. Müdür otoriter davranışlar sergiler. Müdürün öğretmenlere karşı anlayışsız ve kontrolcü bir yönetim tarzı vardır (Hoy ve Miskel, 2020; Halpin ve Croft, 1963).

Kapalı iklime sahip olan okullarda çalışanların iş doyumunun düşük olduğu gözlenmektedir. Bunun nedeni sosyal ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile de ilgilidir. Kapalı iklimde yönetici çalışanların sorunları ile ilgilenmez ve gelişimleri için herhangi bir destekte bulunmaz (Aydın, 2014, s. 143). Bu durum çalışanların ait olma ihtiyaçlarının karşılanmaması nedeniyle doyumsuzluğa yol açmış olabilir.

Paknadel (1988) Ankara'nın Çankaya ilçesindeki ilkokullarda görev yapan toplam 424 okul yöneticisi ve öğretmenin iş doyumunu ile örgütsel iklime ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Porter tarafından geliştirilen “Gereksinim Karşılama Yetersizliği Dereceleri Anketi” ve “Örgütsel İklim Betimleme Anketi” kullanılmıştır. Örgüt iklimi ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, açık

iklimden kapalı iklim tipine doğru gidildikçe öğretmenlerin iş doyumunun azaldığı görülmüştür. Örgütsel iklimin “Çözülme”, “Uzak Durma”, “İşe Dönüklük” ve “Anlayış Gösterme” boyutlarında okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Bu farklılık okul yöneticilerinin algılarının öğretmenlere göre daha mükemmeliyetçi olması yönündedir. Araştırmanın sonuçlarından biri de kapalı iklime sahip okullarda öğretmenlerin en basit ihtiyaçlarının bile karşılanmadığı bu durumun da öğretmenlerin iş doyumunu düşürücü bir etkide bulunduğunu göstermektedir.

2.2.2.4. Kontrollü İklım

Bu iklim türü samimi iklimin tersine kişisel olmayan ve görevli odaklı bir iklim türüdür. Çalışanların davranışları başarıya göre şekillenerek sosyal ihtiyaçlarının tatmini oldukça sınırlı düzeydedir. Çalışanlar özgün ve bağımsız davranışlara sahip değildir. Çünkü abartılı bir şekilde başarıya odaklanmışlardır (Halpin ve Croft, 1963). Öğretmenlerde arkadaşlık ilişkileri ve sosyal etkileşim pek görülmez. Öğretmenler hemen işini yapıp okuldan gitmek isterler. Okul yöneticisinin koyduğu kurallar önceliklidir, okul yönetici kendi emrettiği kurallara uyulmasını ister. Görev odaklıdır ve rutin sıkıcı görevler verilir. Öğretmenlerde isteksizlik vardır ve motivasyon düşüktür (Peker, 1993).

2.2.2.5. Babacan İklım

Grup içinde liderlik becerileri kullanılmaz. Okul müdürü faaliyetleri kendisi başlatmak ister. Dolayısıyla çalışanların liderlik becerilerini sınırlandırır. Sosyal ihtiyaçların ve başarının karşılanma düzeyi ve bundan memnun olma durumu düşüktür. Bu iklim tipine sahip okullarda bazı liderlik becerileri hiç sergilenmeyebilir (Halpin ve Croft, 1963). Okul müdürü öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını gidermek isterken aynı zamanda onlara karşı kontrolcü bir yaklaşım tarzı izlemekte ve genellikle bu uygulamalarında başarısız olmaktadır. Bu iklim türünde öğretmenlerin motivasyon düzeyleri düşük, arkadaşlık ilişkileri de olumlu değildir. Öğretmenlerden farklı okula gitmek isteyenler çoğunluktadır. Okul müdürü okulda olup biten her şeyi öğrenmek ister. Öğretmenlerle arasına mesafe koymaz, onlara ilgili davranır ve yardımcı olur. Okulda yapılması gereken işler pek yapılmaz (Peker, 1993).

Halpin ve Croft (1963)'un yapmış olduğu sınıflama farklı araştırmacılar tarafından zamanla farklı şekillerde ifade edilmiştir. Bunlardan biri de Hoy ve Clover (1986)'ın yapmış olduğu sınıflamadır. Hoy ve Clover (1986) iklim türlerini dört farklı türde ele almıştır. Bunlar; açık iklim, kapalı iklim, ilgili iklim ve ilgisiz iklim olarak belirtilmiştir.

2.2.3 Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü

Örgüt iklimi ve örgüt kültürü ilk zamanlar birbirinin yerine kullanılmasına rağmen daha sonraları bu iki kavram birbirinden ayrılmıştır. Örgüt iklimi örgüt kültürünün dış kısmındaki bir kabuğa benzetilmiştir (Balcı, 2014). Örgüt kültürü daha köklü ve derin anlamlar ifade ederken, iklimin daha yüzeysel ve geçici olduğu görülmektedir. Örgüt iklimi daha dar kapsamlı olup insanların psikolojik algılamalarına dayanmaktadır. Örgüt içindeki insanların bulunulan ortam içinde mutlu, mutsuz, gergin, rahat veya sıkıcı gibi nasıl hissettikleri ile ilgilidir (Topçu, 2019, s. 15). Örgüt kültürü örgüt içindeki bireylerin ortak inanç, değer ve normlarından oluşurken örgüt iklimi örgütün bireyler üzerindeki psikolojik etkilerini konu almaktadır. Dolayısıyla örgüt kültürü örgüte bütünsel olarak yönelirken örgüt iklimi bireylere yönelmektedir (Konaklı, 2020, s. 344).

Denison (1996)'ın yapmış olduğu araştırma ile örgüt iklimi ile örgüt kültürü arasındaki farklara değinmiş ve şu sonuçları bulmuştur: Örgüt iklimi örgüt kültürüne göre daha sübjektif ve geçicidir. Çünkü örgüt ikliminde çalışanların daha çok duyguları incelenmektedir. Örgüt kültürü ise daha köklü ve bütünsel bir yapıya işaret etmektedir (İhtiyaroğlu, 2014, s. 15). İklim koşullara göre değişebilir ve kişilik gibi öznel bir kavramdır. İklimin her ne kadar devamlılığı olsa da kişilere bağlı bir süreçtir ve kültür kadar süreklilik arz etmez (İhtiyaroğlu, 2014, s. 16). Örgüt iklimi geçici duygulardan oluşurken örgüt iklimi daha süregelen özellikler arz eder ve örgüt iklimi için hızlı bir değişimden söz edilemez. Örgüt iklimi algılamalara dayanırken örgüt kültüründe tutumlar vardır. Örgüt kültürü örgüt iklimi kadar belirgin değildir ve örgüt kültürüne sebep olan özellikler net bir şekilde söylenemeyebilir. İklimi oluşturan şartların değiştirilmesi kolay fakat örgütü oluşturan şartların değiştirilmesi zordur (Cameron ve Quin, 2021, s. 17).

Kültür toplumsal bir etkileşimin sonucudur. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren kendini sosyal bir yaşamın içinde bulur; yemeyi, içmeyi, yürümeyi, konuşmayı, normları ve değerleri özetle her şeyi o bulunduğu toplumsal yapıda öğrenir. Kültür kısaca insanın hayatı boyunca öğrendiği her şeyi kapsamaktadır. Bu nedenle kültür kalıtsal süreçlerden değil sonradan öğrenilen süreçlerden oluşmaktadır (Özkan, 2006, s. 30). Kültür, toplum tarafından hem üretilen ve şekillendirilen hem de kullanılan bir kavramdır (Aslan, 2001). Örgüt kültürü ise ortak amaçlara ulaşırken öğrenilen bu toplumsal değerlere tüm bireylerin uyma sürecidir (Berberoğlu, 1990). Eğitim amaçlarından biri de kültürel değerleri gelecek nesillere aktarmaktır (Aslan, 2001). Ülkelerin genel hedefleri arasında kendi değerlerini yeni kuşaklara aktarma görevi de bulunmaktadır. Toplumsal değişimler eğitim kurumlarını şekillendirdiği gibi eğitim de toplumları etkilemekte ve sanatsal, teknolojik ve bilimsel açılardan geliştirmektedir (Özdemir, 2011). Okul kültürünün varlık sebepleri arasında okulun paydaşlarını bir arada tutmak, ortak bir amaç etrafında birleştirmek ve onlarda “biz” duygusu geliştirme gibi sebepler vardır (Yeşilyurt, 2009). Örgüt kültüründe bulunan öğeler genel olarak gelenekler, hikâyeler, kullanılan dil ve semboller olarak sınıflanabilir. Geleneklerde aralıklarla tekrarlanan davranışlar vardır. Töre ve törenler akla gelmelidir. Kullanılan dilde örgüt içinde kullanılan kelimeler ve takma adlar olarak gruptaki birlik duygusunu geliştiren kelimeler yer almaktadır. Hikâyeler, sürekli anlatılan yaşanmış olaylardan oluşmaktadır. Semboller ise kullanılan arma ve logolar gibi insanları motive edici unsurlardan oluşmaktadır (Doğan, 2017). Örgüt kültürü tüm bu değerlerin birleşip bütünleşmesinden meydana gelen aynı zamanda örgüt içindeki bu değerlerin örgüt içi davranışlara yansımada bir denetleyici rolü de üstlenmektedir (Sezgin, 2020).

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasındaki belirgin farklardan biri de örgüt kültürü yavaş ve sürekli bir ilerleme gösterirken örgüt iklimi bir anda ve keskin bir şekilde değişebilmektedir. Örgüt iklimi örgüt kültürüne göre daha somut ve fark edilebilir bir özelliktedir (Cameron ve Quin, 2021, s. 140). Örgüt kültürü çalışanların paylaştıkları ortak değerleri ele alırken örgüt iklimi çalışanların örgütle ilgili algılarından oluşmaktadır. Örgütte çalışanların örgüte bağlılıkları, motivasyonları, aidiyetleri ve performanslarının artması için örgütün güçlü bir kültürü ve olumlu

iklime sahip olması ile mümkün olabilmektedir (Konaklı, 2020, s. 315). Türkiye’deki başarılı okullara bakıldığında bu okulların köklerinin geçmişe dayandığı ve değişime açık güçlü bir örgüt kültürüne sahip oldukları aynı zamanda çalışanlarının motivasyonunu yüksek tutan uygulamalara yer verdikleri görülmektedir (Sezgin, 2020). Örgüt iklimi ile örgüt kültürü araştırmaları metodolojik açıdan da farklılaşmaktadır. Örgüt kültürü çalışmalarında nitel yöntemler kullanılırken örgüt iklimi araştırmalarında nicel yöntemler kullanılmaktadır (Denison, 1996). Özetle örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramları birbirileri ile ilişkili fakat örgüt kültürü daha köklü, örgüt ikliminin ise daha yüzeysel olduğu söylenebilir (Şişman, 2014, s. 156).

2.2.4 Okul İklimi

Okullar eğitim alanındaki en yaygın örgütlerdir. Okullardaki yapı ve işleyiş, amaçlar ve öğrenci ile çalışanların davranışları örgütteki süreci etkilemektedir. Bu etkiler ise okuldaki bireylerin duygu ve algıları şeklinde görülmektedir (Aydın, 2014, s. 139). Okul diğer örgütlerden pek çok açıdan farklı ve kendine özgü özellikler gösteren bir kurumdur. Okul kurumunda sosyal ilişkilerin ağır basması okulu diğer örgütlere göre daha az bürokratik yapmakta ve daha informal bir yapıda çalışmaya zorlamaktadır. İnsanın hem girdi hem de çıktı konumunda olması okul kurumunu diğer örgütlerden farklı bir konuma taşımaktadır. Ayrıca diğer örgütlerden farklı olarak süreç sonundaki verimin değerlendirilmesi kolay olmamakta ve hedef kazanımlara ulaşma süreci daha uzun zaman alabilmektedir (Bursalıoğlu, 1982, s. 31). Okul önceden belirlenen hedef kazanımları gerçekleştirmek için kurulmuş bir örgüttür (Özdemir, 2018, s. 168). Okulun diğer örgütlerden ayrılan bir yönü de okul ikliminin okul içindeki grupları, yönetim ve işleyişi etkilemesidir (Baykal, 2007).

Okul iklimi okulun içindeki tüm bireyleri etkileyen okulun iç özellikleriyle ilgili algılamalardır. Daha genel bir tanımla okuldaki tüm üyelerin okulla ilgili genel duygu ve düşünceleri şeklinde tanımlanabilir (Şişman, 2020b, s. 190). Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran, onu kendine özgü ve benzersiz kılan özelliklerden oluşan ve okuldaki her bir bireyi etkileyen oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. Okul iklimi okul içindeki her bireyin algılarından oluşan bir süreçtir. (Hoy ve Miskel, 2020). Algılar kişilerin duyularından oluşur ve bireylerin sosyal ilişkilerinde önemli bir yere sahiptir. Algıların anlamlandırılmasında duyular dışında süzgeç vazifesi gören

bireylerin yaşadığı çevre, geçmiş yaşantı ve deneyimleri, değerleri ve kültürel özellikleri de etkilidir. Bu nedenle algılar kişiden kişiye değişen olgulardır (Aydın, 2014, s. 114). Okuldaki öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve personeller bu iklimin oluşmasından önemli rol oynamaktadır. “Birey için kişilik neyse, iklim de okul için odur.” (Hoy ve Miskel, 2020). Okuldaki iklim bireylerin duygu ve davranışlarını etkileyebildiği için incelemeye değer oldukça önemli bir kavramdır.

Okul iklimi konusunda yapılan çalışmalarda öğrencilerin ve okuldaki personellerin daha çok duygusal boyutuyla ilgilenilmiş olmasına rağmen, süreç içinde okul ikliminin kapsadığı alan gittikçe artmıştır (Yüner, 2018). Okul iklimi okulun fiziki yapısı, yönetimi, işleyişi ve hedefleri gerçekleştirebilme düzeyi gibi özellikleri de kapsayarak çok boyutlu bir kavram haline gelmiştir. Okul iklimi kavramı çok yönlü bir kavram olması nedeniyle okul iklimini etkileyen ve oluşturan ögeler farklı kişilerce farklı şekillerde tanımlanmıştır. Cohen (2006)’ya göre okul iklimi dört ögeden oluşmaktadır. Bunlar: Çevre, güvenlik, ilişkiler, eğitim ve öğretim olarak belirtilmektedir.

Bir okuldaki okul iklimini değerlendirmek için bir dizi ölçme araç ve işlemleri gerektirdiği için okul iklimini ölçmek karmaşık bir süreçtir. Daha az bilimsel olmakla birlikte bir okula ilk girildiğinde okulla ilgili basit bir değerlendirme yapılabilir. Okulun giriş kapısından başlayarak koridorlarına kadar zihin içinde sürekli olarak bir değerlendirme süreci başlar. Okul panoları nasıl kullanılmış? Sınıflarda ve koridorlarda hangi sesler duyuluyor? Oyun bahçesinde oyunlar oynanıyor mu? Okuldaki sorunlar nasıl çözülüyor? Okulun her bir köşesinde neler hissediliyor? Bütün bunlar kısa sürede okul hakkında birtakım fikirler verebilir (Noonan, 2004).

Eğitim alanında yapılan yenilenme ve reform hareketleri okul iklimi kavramını önemli bir hâle getirmektedir. Okul iklimi kavramı öğrenci başarısının artmasını etkileyen önemli unsur olmakla birlikte temel becerilere de vurgu yapmaktadır. Böylece okul iklimi, etkili okulların bir parçası haline gelmiştir (Hoy, Tarter, ve Bliss, 1990). Okul iklimi ile okuldaki başarı arasında doğrusal bir ilişki görülmektedir. Olumlu okul iklimine sahip okullarda eğitimin kalitesi ve hedef kazanımlara ulaşma oranının da arttığı görülmektedir (Topçu, 2019). Brantley (1987)’in Güney Carolina’daki ortaokullarda yaptığı araştırmada öğrenci başarısı ile okul iklimi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve

yöneticilerin okul iklimini olumlu algıladığı okullarda akademik başarı da yüksek olmaktadır. Eğitim örgütlerinde okul iklimi ile yapılan ilk çalışma 1963 yılında Amerika’da Baker tarafından yapılmıştır. Araştırma öğrenci sayısı birinde az ve diğerinde çok olmak üzere iki lisede yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci sayısı az olan lisede daha olumlu bir okul iklimi görülmüş olup öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi oldukları gözlenmiştir (Peker, 1993). Okullarda da öğretmen, öğrenci ve personel sayısının fazla olması okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul iklimi öğretmen sayısı az olan küçük okullarda, öğretmen sayısı fazla olan büyük okullara göre daha olumlu algılanmaktadır. Çağlayan (2013)’ın 16’sı devlet, 4’ü özel okul olmak üzere İzmir’de ilköğretim okullarında yaptığı araştırmaya göre örgütsel iklim algısının okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğretmen ile öğrencilerin küçük okulları daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Grup büyüklüğünün artışına bağlı olarak verimin bir yere kadar artmasıyla ilgili şu örnek verilebilir. Bir grup insanın ipe asılarak bir cismi çektiği düşünülürse birey sayısı ne kadar artarsa ipe uygulanan kuvvet de artacaktır; fakat birey sayısı çok fazla arttığında grup içinde bazı bireyler yeterince performans göstermeyecek ya da diğerlerine güvenecektir. Bu tür grup görevlerinde “azalan verim yasası” etkili olmaktadır (Steiner, 1972, s. 204: akt. Aydın, 2014, s. 70). Azalan verim yasasına göre örgütte kişi sayısı bir yere kadar örgütteki çalışanların verimini olumlu etkilerken, kişi sayısındaki artış bir yerden sonra örgüt veriminin azalmasına neden olabilmektedir. Okul iklimi ile ilgili literatür incelendiğinde, okul iklimi ile pek çok değişken arasında ilişkinin olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur. Bu değişkenlerden başlıcaları örgütsel dedikodu, liderlik, okul etkililiği, örgüt iklimi, iş doyumu ve örgütsel vatandaşlıktır.

Taymaz’a göre örgüt sağlığı ile insan sağlığı arasında güçlü bir benzerlik vardır. Örgütlerin de ilerleyip gelişmek için sağlığını koruması ve olası risklere karşı zamanında önlem alması gerekmektedir (Taymaz, 2019, s. 71). Örgüt sağlığı, örgütün amaçlarını gerçekleştirirken problemlerini çözmesi ve hayatını devam ettirmesidir (Taymaz, 2019, s. 71).

Sağlıklı okul ikliminin bulunduğu okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin okula bağlılıkları yüksektir. Öğretmenler öğrencilerin başarılarına inanmakta ve güvenmektedirler. Öğretmenlerin bu beklentileri dolaylı olarak öğrencilerin

başarılarına yansımaktadır. Öğrenciler de bu beklentiyi boşuna çıkarmamak için azimle ve gayretle çalışmaktadırlar. Öğretmenler arasındaki ilişkiler ise sıcak ve samimidir. Öğretmenler arasında dayanışma ve iş birliği bulunmaktadır. Öğretmenler arasındaki bu enerji öğrencilere de yansımakta ve saygılı samimi bir ortam oluşmaktadır. Sağlıklı bir okul iklimine sahip olan okullarda yöneticiler de demokratik davranarak okulla ilgili kararlarda öğretmenlerin fikrini almakta ve öğretmenleri kararlara katmaktadır. Öğretmenler de aynı şekilde sınıfla ya da okulla ilgili kararlarda öğrencilerin fikrini almaktadır. Kararlara katılım sonucunda öğrenciler ve öğretmenler okula daha bağlı hissetmekte ve motivasyonları artmaktadır (Dağlı, 2020; Akoto ve Allida, 2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük zamanlarının dörtte birini okulda geçirdiği düşünülürse, okul ikliminin öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşamında büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sağlıklı okul iklimine sahip okulların önemli belirtilerinden biri de iletişimidir. Örgütlerin hem iç çevre hem dış çevre ile etkili bir iletişim içerisinde olması çok önemlidir. Örgütlerdeki mesajın yatay, dikey ve çapraz bir şekilde ilgili kaynaklara gönderilerek iletilecek mesajın doğru bir şekilde yerine ulaşması gerekmektedir (Aydın, 2014, s. 162). Aksi takdirde örgüt içinde birtakım yanlış anlaşılma ve çatışmalara neden olabilmektedir. Okul müdürünün iletilecek bilgiyi anlaşılır ve net yönergelerle iletmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yönergeleri tam olarak anlamaması okul içinde birtakım olumsuz durumların yaşanmasına sebep olabilir.

Sağlıklı okullarda öğrenciler okul araç gereçlerine ve diğer materyallere istediği zaman ulaşabilmekte ve öğrencilerin motivasyonları her zaman yüksek düzeydedir. Ayrıca sağlıklı okul iklimine sahip okullarda çevre ve veli baskısı bulunmamaktadır (Hoy ve Feldman, 1987). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul iklimini olumsuz algılamalarına neden olan faktörlerin başında sınıfların yeterli büyüklükte olmaması, çevrenin öğrenciye ve öğretmene gereken desteği vermemesi ve okullardaki araç, gereç ve donanım eksikliği olarak belirtilebilir (Balci, 2014, s. 236).

İnsanların çeşitli görevler olarak çalıştığı örgütlerde, kişiler arası ilişkiler ve insan davranışlarının başarıya ve örgüt içi huzura etkisi kaçınılmazdır (Taymaz, 2019, s. 73). Okul ikliminde çalışanların güdülenme düzeyleri, birbirleri ile ilişkileri, işten aldıkları doyum ve duyguları önemlidir. Okul iklimini oluşturmada okul müdürünün

rolü çok önemli olsa da tek başına yeterli değildir. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çalışan personellerin de tutumları oldukça önemli olmaktadır (Taymaz, 2019, s. 74). Yapılan araştırmalarda velilerin okulun etkinliklerine katılması ve öğrencinin başarısıyla ilgilenmesinin olumlu okul iklimini arttırarak öğrenci başarısı arttırdığı görülmüştür (Edwards, 1987). Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009)'ın araştırmasında olumlu okul ikliminin okuldaki akademik başarının sağlanmasında ve sürdürülmesinde önemli bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi, okulun hedefleri gerçekleştirilirken çalışma koşullarını ve bireylerin birbirleri arasındaki etkileşim ve iletişimin niteliğini ele almaktadır (Konaklı, 2020, s. 340).

Olumlu iklime sahip olan okullarda öğrencilerle öğretmen ve diğer personeller arasında uyum ve özdeşleşme vardır. Okulda belirli kurallar ve bu kurallara uymama sonucu yaptırımlar mevcuttur. Yaptırımlar kabul edilebilir düzeyde olup öğrencilerin kararlara katılımları ve yapılan etkinliklere katılımları bulunmaktadır (Sarı, 2019). Olumlu okul iklimine sahip olan okullarda, çalışanlar arası ilişkilerde samimiyet, dayanışma, içtenlik, motivasyon ve bağlılık görülmektedir. Okul yöneticilerine bu bağlamda büyük iş ve sorumluluk düşmektedir (Şişman, 2020, s. 220).

Olumlu okul iklimine sahip okullarda mesleki gelişime ve yeniliğe önem verilir. Adaletli bir yönetim ve bütün çalışanlar arasındaki ilişkilerde saygı, birlik ve beraberlik vardır. Ailenin eğitim-öğretim faaliyetlerinde okul ile iş birliğine gitmesi ve okula desteği önemlidir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Olumlu okul ikliminde bireylerin sosyalleşme özellikleri çok etkilidir. Olumlu okul ikliminde bireyler arasında güven, arkadaşlık, samimiyet ve motivasyon havası vardır (Şişman, 2020b, s. 190).

Olumlu okul iklimini oluşturmada ve sürdürülmesinde en önemli faktörlerin başında okul yöneticileri gelmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergilemesi oldukça önemli görülmektedir. Alan yazında bu konuda yapılan pek çok araştırma örnekleri bulunmaktadır (Varlı, 2015; Allen, Grigsby, ve Peters, 2015; Tajasom ve Ahmad, 2011). Okul müdürlerinin okul yönetiminde liderlik becerilerinin yanında birtakım iletişim, eğitim ve teknik konular hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir (Şişman, 2020, s. 215). Okul yöneticisi olumlu bir iklim oluşturarak öğrenci, öğretmen ve tüm çalışanların motivasyonunu arttırarak başarıyı sağlayabilir (Şişman, 2020b, s. 157). Okul yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirirken okulun

gereksinim duyduğu personel, para vb. ihtiyaçları sağlayarak okulu tüm paydaşlarla birlikte yönetmelidir (Şişman, 2020, s. 217). Okul yöneticisinin okulun ihtiyaç duyduğu insan ve madde kaynaklarını sağlamak ve yönetmek birincil görevlerindendir (Taymaz, 2019, s. 65). Okul çevreyi etkilerken bir yandan çevreden de etkilenmektedir. Okulu kendi kişisel amaçları için kullanmaya çalışan gruplara karşı okul yöneticisi dikkatli olmalı ve uygun olmayan istekleri geri çevirmelidir (Topçu, 2019, s. 25).

Olumlu okul iklimine sahip olmada olumlu sınıf ikliminin oluşması da önemlidir. Okullar gibi sınıfların kişilikleri de birbirinden farklıdır. Sınıf iklimi okul ikliminin minyatürü olarak düşünülebilir. Sınıf içinde öğretmen liderliğine olumlu bir iklim oluşturulursa bu okulun iklimine de yansıyacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde okul iklimini olumlu yönde etkileyecek davranışları çok önemlidir (Yüner, 2018, s. 90). Okul iklimi okuldaki bütün yaşamı öyle bir çevrelemektedir ki sınıfın kapılarını kapatarak var olan iklimden etkilenmemek mümkün değildir (Aydın, 2014, s. 143). Spicer (2016)'ın yapmış olduğu araştırmada okul yöneticisinin öğretmenler üzerindeki etkisi ile öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisinin aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Bu yüzden olumlu okul iklimi sağlamada okul yöneticisi ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

2.2.4.1. Okul İklimi ve Yönetici

Okul iklimini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Okulun çevresi, okulun amaçları, okulda çalışanların sosyoekonomik ve kişilik özellikleri ve okulun yöneticisi gibi pek çok faktör sayılabilir. Okul iklimini etkileyen etmenlerin başında ise okul yöneticisinin öğretmenlerle iletişimi, okul kaynaklarını sağlayabilmesi, okul çevresi ile ilişkileri ve adaletli olması gibi özellikler gelmektedir (Topçu, 2019). Öğretmenler okul yöneticisi ile olan ilişkisini kendisini mesleğe huzurlu veya huzursuz hissettiren bir neden olarak algılamaktadır (Bursalıoğlu, 1982, s. 68). Bu duruma bir örnek olarak Braddock (2015)'un ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerle yaptığı bir araştırmada okul yöneticisinin davranışlarının okuldaki diğer paydaşların davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticisinin öğrencilerin başarısına etkisi doğrudan değil dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Tıpkı bir hastane yöneticisinin hastalara etkisinin doğrudan olmaması gibi okul yöneticisinin de öğrenciler üzerindeki etkisi öğretmene verdiği değer ve sağladığı olumlu bir okul iklimi ile mümkün olmaktadır (Cross, 1981: akt. Balcı, 2014, s. 132).

Okullarda sağlıklı bir iklimin oluşturulabilmesi için okul yöneticisine birtakım roller düşmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır: Öğretmen ve öğrencilerle sağlıklı iletişimde bulunup, ilgili kişileri alınan kararlara katmak, yetki ve sorumlulukları paylaşmak, izlemek ve denetlemek, çalışanları motive etmek, onlara rehberlikte bulunmak ve ihtiyaç duyulan kaynakları zamanında temin etmek (Taymaz, 2019, s. 76). Okul yöneticisinin temel görevlerinden biri de okulda olumlu bir iklim ve ekip ruhu oluşturmaktır (Şişman, 2020b, s. 157).

Çalışanların birbiriyle anlaşması ve uyum içinde olması yönetim için önemli konuların başında gelmektedir. Bu durum ise içinde yaşanılan çevre ile bağlantılıdır (Ertekin, 1978, s. 17). Çevre içinde pek çok unsurları barındıran ve kontrol edilmesi zor bir ögedir. Çevre içinde her bir birey diğerinin davranışını etkilemektedir. Çevreyi dış dünyadan kapalı düşünmek imkânsız. Bunun örneği yönetimde insan ilişkileri akımının öncüsü olarak bilinen Hawthorne araştırmalarında görülmektedir. Hawthorne deneylerinde fabrikada çalışan işçilerin çevre tarafından onaylanmayan birtakım davranış ve duygular sergilediği gözlenmiştir (Ertekin, 1978, s. 17). Bu araştırmada insanın sosyal bir varlık olduğunu ve insanın makine gibi düşünülmemesi gerektiği, kendine özgü duygu ve davranış kalıpları geliştirdiğini ve örgütlerde verimi arttırmak için fiziki düzenlemelerden çok, insan faktörünün önemi belirtilmiştir (Arslan, 2001). Örgüt tıpkı bir buzdağı gibidir. Suyun üstünde kalan kısım herkesçe görünen statü, görevler, amaçlar vb. etkilere oluşurken bir de görünmeyen etkenler vardır. Bunlar; insan ilişkileri, güven ve bağlılık gibi unsurlardır. Örgütü bu görünen ve görünmeyen etkenler birlikte şekillendirmektedir (Homans, 1971: akt. Ertekin, 1978)

Her okulun kendine özgü bir düşünce yapısı vardır. Bu düşünce yapısı ister istemez okulun genel amaçlarına, örgüt yapısına, personel yönetimine, sosyal etkileşimlerine, harcamalarına ve eğitim etkinliklerine yansımaktadır (Aydın, 2014, s.

29). Öğretmenlerin okulun amaçlarının yanında kendi bireysel amaçlarını da düşünmesi gayet beklenen bir durumdur. Okul müdürünün öğretmenden sadece okul amaçlarını düşünerek hareket etmesini beklemesi çok gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır (Lewis, 1979; akt: Aydın, 2014, s. 125). Bu nedenle okul müdürünün okulun genel amaçları ile öğretmenlerin bireysel amaçlarını bütünleştirecek bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir (Aydın, 2014, s. 125). Hughes (1965: akt. Aydın, 2014)'e göre örgütsel amaçlar bir şemsiyeye benzetilecek olursa şemsiyenin altındaki hedefler bireylerin hedeflerini kapsamalı ve genel hedeflerle bütünleşmelidir. Bireyleri güdülemek için yöneticinin örgütün amaçlarının bireylerin amaçlarını örgüt hedefleri etrafında bütünleşmesini sağlayabilmelidir.

Okul iklimi her zaman bütün bireyler için aynı şekilde algılanmayabilir. Bassou (1987)'nin Hindistan'da yaptığı bir araştırmada okul müdürlerinin açık iklim olarak algıladıkları okulları öğretmenler kapalı iklim olarak algılamışlardır. Bu durum bazı durumlarda okul yöneticileri ile öğretmenlerin olaylara farklı açılardan yaklaştıklarını ve farklı algılamalara sahip olduklarını düşündürebilir. Yine benzer bir sonuca Duff (2013)'nin Hindistan'da yapmış olduğu bir araştırmada da rastlanmaktadır. Araştırma sonucunda, araştırma yapılan dört ilkokuldan üçünde okul yöneticilerinin okul iklimi algıları öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

Okul yöneticisi ile öğretmen arasındaki olumlu ya da olumsuz ilişkiler okuldaki atmosfer için önemlidir. Herhangi bir çatışma durumu okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. Johnson (1989) 373 öğretmenin yöneticisiyle yaşadığı çatışma durumlarını araştırmış ve öğretmenlerin okul yöneticisiyle yaşadığı çatışmanın okul iklimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

2.3. Okul İklimi ve Motivasyon

Örgüt iklimi ve motivasyon ilişkisi araştırmaları çok eski zamanlara dayanmaktadır. 1968 yılında George H. Litwin ve Robert A. Stringer'in "Motivasyon ve Örgüt İklimi" isimli araştırmasında çalışanları teşvik etme ve güdülemenin örgüt iklimi için öneminden bahsedilmiştir (Ertekin, 1978). Litwin ve Stringer bütün özellikleri aynı olan sadece başındaki kişilerin liderlik özellikleri farklı olan üç şirket belirlemiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin liderlik özellikleri ile örgüt iklimi

arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ile örgüt iklimi ve liderlik arasındaki ilişkinin dışında örgüt iklimi ve çalışanların performansı arasındaki ilişkiye de değinmiştir. Araştırma sonuçlarına göre örgüt iklimi ile çalışanların motivasyonları arasında güçlü bir ilişki vardır (İhtiyaroğlu, 2014). Okuldaki iklim okuldaki çalışanların duygu ve davranışlarını nasıl etkiliyorsa, oluşan bu duygu ve davranışlar da çalışanların motivasyonunu etkilemektedir. Çalışanlar için motivasyon çok önemlidir. Nasıl ki araçlar çalışmak için yakıtı ihtiyaç duyuyorsa insanlar da motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin, öğretmenlerle ve yöneticileriyle olan ilişkileri öğretmen motivasyonunu etkilemektedir. Dolayısıyla örgüt ikliminin olumlu olması motivasyonu da olumlu yönde etkilemektedir (Hoy ve Clover, 1986). Watkin ve Hubbard (2003)'ın yapmış olduğu çalışmada örgütsel iklimin liderlik yapılan kişiler üzerinde nasıl bir etki bıraktığını, çalışanlar üzerindeki motivasyonu ve verimine nasıl bir etkisi olduğu anlaşılmak istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışanların çalıştığı çevreyi algılama şekilleri yaptığı işi istekle yapıp yapmamasını etkilemektedir. İş yerine karşı kişinin olumlu duygular geliştirmesi o kişiyi yaptığı işi daha istekle yapmaya teşvik ederken, olumsuz duygular beslemesi ise var olanla yetinmesine neden olmaktadır. Benzer şekilde, Rogg, Schmidt, Shull ve Schmitt (2001)'in yapmış olduğu çalışmada çalışanların motivasyon, bağlılık, çatışma ve iş doyumu gibi özelliklerinin örgüt iklimi ile ilişkisi olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların başında kalabalık sınıflar, maaşın azlığı, yetersiz yönetim, dinlenme sürelerinin yeterli olmayışı, eğitsel materyallerin yeterli olmayışı, mesleki güvencenin olmaması, demokratik uygulamaların eksikliği ve eğitim kurumları ile halkın kopukluğu gibi nedenler gelmektedir. Harap (1959) ABD'de yaptığı araştırmada moral ve motivasyonun yüksek olduğu okullarda şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmen maaşının yeterli olması, olumlu bir okul ikliminin bulunması, öğrenci sayısının kalabalık olmaması, mesleki gelişim olanaklarının gelişmiş olması ve velilerle görüşebilecek belirli zaman dilimlerinin olmasıdır (Harap, 1959: akt. Aydın, 2014, s. 150). Jones (1990) de Mississippi'deki ilkokullarda ve liselerde yaptığı bir araştırmada okul iklimi ile öğretmen morali arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Okullarda öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak, onları geliştirecek ve güvende hissettirecek ortamlar oluşturulmalıdır. Bu tarz okullarda açık iklim tipi görülmektedir. Kapalı iklim tipinin olduğu okullarda ise öğretmenler en temel ihtiyaçlarını bile karşılayamamakta ve öğretmenlerin moral ve motivasyonu düşmektedir. Böyle bir ortamda öğretmenden yeterince verim beklenmemektedir (Topçu, 2019).

Meslek yaşamında takdir edilmek ve değer görmek çok önemli bir unsurdur. Çalışanlar örgütte işe yaradığını hissedip örgüt için önemli olduğunu görürse daha şevkle ve istekle çalışıp güdülenirler. Örgüt içinde güdüleyici unsurların olması aynı zamanda örgütte olumlu bir iklimin var olduğunun da kanıtıdır (Kızmaz ve Altınışık, 2021). Okul içinde öğretmenlere yönelik geziler, yarışmalar, turnuvalar, kermesler ve eğlenceler gibi sosyal etkinliklerin düzenlenmesi hem olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşmasını hem de öğretmen motivasyonunun artmasını sağlayacaktır (Kızmaz ve Altınışık, 2021, s. 58). Bu tarz etkinlikler aynı zamanda okul içinde birbirini çok tanımayan öğretmenlerin kaynaşmasına ve birbirini tanımaya da fırsat verebilir.

2.4. İlgili Çalışmalar

2.4.1. Motivasyon ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Altınışık ve Aras (2005) tarafından Kırıkkale’de çalışan öğretmenlerle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin motivasyonuna sebep olan faktörler üzerine belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonunda öğrencilerin bireysel ve sosyal özellikleri, öğrencilerin akademik başarıları, velilerin öğretmenlere tutumu, sınıf mevcutları, okulların fiziksel özellikleri ve okuldaki materyallerin yeterlilik durumu gibi özelliklerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Oktay (2007) yılında Beşiktaş, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerinde 392 öğretmenle yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenlerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyinin kadın öğretmenlerden, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca

yaş değişkeni açısından elli yaş ve üstü öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre motivasyon düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Oko (2014) bu çalışmada öğretmen motivasyonunun öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin motivasyonları ile öğrencilerin akademik performansı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin motivasyonları üzerinde sınıf mevcudu, artan iş yükü, mesleki özerklik, öğretmen maaşı ve öğretmenlere sunulan eğitimlerin önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tadic (2015) Sırbistan’da 444 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin özerklik ihtiyacı, iş baskısı, sınıf ve okul iklimi ile öğretmen davranışlarının iş motivasyonu üzerindeki etkisi incelemiştir. Öğretmenlere yeterince özerklik verildiğinde ve öğretmenlerin üzerindeki baskı azaltıldığında motivasyonlarının arttığı ve öğrenci davranış bozukluklarının da azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul ile sınıftaki süreci kendileri yönettiğinde ve karar verdiğinde okul ikliminin daha olumlu etkilendiği görülmektedir.

Eguma (2017) Uganda’nı başkenti olan Kampala şehrinde ortaokullarda görev yapan 325 öğretmen ile ortaokullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin iş performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonları ve iş performansları arasında güçlü pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulmuştur: Okullar öğretmenlerin kariyer gelişimi için öğretmenlere seminer ve çalıştaylar organize etmeli, maaşlara ek olarak öğretmenlere ödenekler verilmeli ve öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Ayrıca parasal ödüller ve öğretmenlerin performansları arasında da pozitif ilişki bulunmaktadır. Ulaşılan bir sonuç da öğretmenleri motive eden unsurların öğretmenden öğretmene farklılık göstermesidir.

Öztürk (2018) yılında yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırma İstanbul ili Beşiktaş ve Kağıthane ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Öğretmenlerin motivasyonunun artması için beklentilerinin şu şekilde olduğu belirlenmiştir: Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak iletişim ve yönetim konularında hizmet

içi eğitimlerin verilmesi bu eğitimlerin tüm meslek yaşamı boyunca desteklenmesi, okullardaki malzemelerin temin edilmesi, okullarda belli düzen ve tertibin olması gerektiği ve en çok da yöneticinin öğretmene tutumunun çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Sarı (2019)'nın araştırmasında çalışma grubu 2017-2018 yılları arasında Türkiye genelinde kamu ve özel okullarda görev yapan 492 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin okul iklimi ve motivasyona etkisi araştırılmaktadır. Veriler ölçekler yardımı ile elektronik ortamda toplanmıştır. Yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri hem motivasyonu hem de okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri öğretmenlerin içsel motivasyonunu düşürerek okullarda kapalı iklim oluşmasına neden olmaktadır.

Gürler (2020) okullarda örgütsel öğrenme ve öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Uşak ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 374 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yüksektir. Öğretmen motivasyonları cinsiyet, kıdem, aynı okulda çalışma süresi değişkenlerinden anlamlı farklılık gösterirken öğretmen sayısı ve mezuniyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Kıdem değişkeninde ise kıdem arttıkça öğretmen motivasyonlarında azalma gözlenmiştir. Örgütsel öğrenme ile motivasyon arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Bedak (2020) İran'ın Tebriz şehrinde devlet ilkokullarında çalışan 46 öğretmenin eğitimde drama yöntemine ilişkin tutumları, mesleki motivasyon ve iş verimlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ve betimsel tarama deseni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin tutumları ile mesleki motivasyon ve iş verimlilikleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve işverimlilikleri arasında cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken eğitim durumu ve kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

2.4.2. Okul İklimi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2009-2010 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde on beş il merkezinde yapılan bir araştırmada ortaöğretim kurumlarının büyüklüğü ile lisede görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre küçük okullardaki aitlik duygusu ve iletişim orta ve büyük okullara göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda okulların büyüklüğü arttıkça istenmeyen davranışlarda da artış meydana gelmiştir. Bu araştırmaya göre okulların büyüklüğü okul iklimi algısını negatif yönde etkilemektedir (Karakütük, ve diğerleri, 2014).

2016 yılında İsrail’de Arap okullarındaki 200 öğretmenle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile yönetici liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeyi en çok yöneticilerin liderlik davranışlarından etkilenmektedir. Öğretmenler için okul yöneticisinden olumlu geri bildirim almak ve yöneticinin takdirini kazanmak birçok faktörden daha değerli görülmektedir. Alanında uzman bir okul yöneticisinin varlığı iş yerindeki stres düzeyini azaltmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin iş yerinde yaşadığı stres düzeyi genel motivasyonu düşürmekte ve okullardaki öğretmen sayısının azalmasına neden olmaktadır (Accariya ve Khalil, 2016).

Selçuk (2016) Düzce ilinde görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonu ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelediği bu araştırmasında iş motivasyonu ile okul iklimi algısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarında okul iklimi algısı yüksek düzeyde çıkmış olup cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim öğretim boyutunda ilkökulda çalışan öğretmenlerinin algısı ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ulaşılan diğer bir sonuç ise öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça okul iklimini daha olumlu algıladıkları görülmektedir.

Yüner (2018) 2016-2017 yılında Kayseri’de kamu ve özel ortaöğretim okullarında çalışan 375 öğretmen ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmada okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul yönetişimi ile okul

iklimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul iklimi ile yaş, mesleki kıdem, okul türü, sosyoekonomik durum değişkenleri ile anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre hem kamu hem özel ortaöğretim okullarında okul iklimi algısı yüksek düzeyde çıkmıştır fakat kamu ortaöğretim okullarındaki okul iklimi algısı özel ortaöğretim okullarından daha yüksektir. Sosyoekonomik durum değişkeninde ise okul iklimi algısı sosyoekonomik durumu yüksek olan okullar orta ve düşük olan okullara göre daha yüksek çıkmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul iklimi algısı diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Bakkal ve Radmard (2020) 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan toplam 352 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Okul iklimi motivasyonu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul iklimi öğretmenlerin motivasyonundaki değişiminin %57.3'ünü açıklamaktadır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları mesleki kıdem ve okul türü değişkenine göre farklılaşmaktayken cinsiyet, eğitim durumu, daha önce yöneticilik yapma durumu, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri ile anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çiner (2021) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada Düzce'de 363 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul iklimi demografik değişkenlere göre incelendiğinde ise okul yöneticilerinin okul iklim algıları kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterirken yaş ve kıdem gibi diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Almessabi (2021) bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algısının kültürel olarak yabancı bir ortamda çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Arap Emirlikleri'nde çalışan yabancı öğretmen sayısının gittikçe artması üzerine böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma Abu Dabi'deki

özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öz yeterlik algıları ayrıca okul ikliminin alt boyutlarından olan meslektaş liderliği, toplum katılımı ve öğretmen profesyonelliği arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul iklimi algısı öğretmen öz yeterliliğini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Dreer (2022)'in 564 Alman öğretmen ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin refahının sağlanması için okul iklimi ve iş yaratma becerisinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin iş yaratmadaki hallerini inceleyen pek az araştırma bulunmaktadır. Üç ölçek kullanılmıştır. Ölçekler Almanca 'ya çevrilmiş ve öğretmenlik mesleğine uyarlanmıştır. Okul iklimi ölçeği 35 madde ve beş alt boyuttan, iş yaratma ölçeği 20 madde ve dört alt boyuttan ve iş tatmini ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş yaratma becerisi okul ikliminden ziyade iş tatmini ile daha ilişkili bulunmuştur. Okul ikliminin etkisi ise iş yaratmanın etkisinden daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin okul iklimi algısı ve iş yaratma becerisi öğretmen refahını etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın modeli, evren örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimini belirlemeye yönelik araştırma modelidir (Karasar, 2020). Karasar (2020)'a göre evrendeki her şey birbiriyle ilişkilidir. Bu ilişki düzenini bir örümcek ağına benzetirsek ağın herhangi bir noktasına yapılan etki ağın her tarafına yansımaktadır.

3.2 Evren Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde MEB'e bağlı devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Sultangazi ilçesinde MEB'e bağlı 31 ilkokul ve 24 ortaokulda görev yapan toplam 2300 öğretmen bulunmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması planlandığından örneklem seçme yöntemine gidilmemiştir. Ulaşılabilen öğretmen sayısı 411 öğretmendir. Ölçekler toplam 592 öğretmene uygulanmış olup, 186 öğretmen ölçekleri yarım bıraktığı için 411 kişi araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların betimsel özellikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	298	72,5
	Erkek	113	27,5
	Toplam	411	100,0
Kıdem	1-5 yıl	132	32,1
	6-10 yıl	111	27,0
	11-15 yıl	88	21,4
	16-20 yıl	41	10,0
	21 yıl ve üzeri	39	9,5
	Toplam	411	100,0
Eğitim Durumu	Ön lisans/Lisans	349	84,9
	Lisansüstü	62	15,1
	Toplam	411	100,0
Okul Türü	İlkokul	215	52,3
	Ortaokul	196	47,7
	Toplam	411	100,0
Branş	Okul öncesi öğretmenliği	47	11,4
	Sınıf öğretmenliği	144	35,0
	Branş öğretmenliği	220	53,5
	Toplam	411	100,0
Kadro Durumu	Ücretli öğretmen	69	16,8
	Sözleşmeli öğretmen	95	23,1
	Kadrolu öğretmen	247	60,1
	Toplam	411	100,0
Sınıf Mevcudu	10-20	66	16,5
	21-25	47	11,8
	26-30	83	20,8
	31-40	147	36,8
	41 ve üzeri	57	14,3
	Toplam	400	100,0
Öğretmen sayısı	1-20	48	11,7
	21-41	113	27,5
	42-61	122	29,7
	62 ve üzeri	128	31,1
	Toplam	411	100,0

Tablo 4'te cinsiyete göre dağılım incelendiğinde kadınların oranı %72,5, erkeklerin oranı %27,5'tir. Kıdeme göre dağılım incelendiğinde 1-5 yıl süre kıdemi olanların oranı %32,1, 6-10 yıl kıdemi olanların oranı %27, 11-15 yıl kıdemi olanların oranı %21,4, 16-20 yıl kıdemi olanların oranı %10, 21 yıl ve üzeri kıdemi olanların

oranı %9,5'tir. Eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde ön lisans/lisans mezunu olanların oranı %84,9, lisansüstü mezunu olanların oranı %15'tir. Okul türüne göre dağılım incelendiğinde ilkokulda çalışanların oranı %52,3, ortaokulda çalışanların oranı %47,7'dir. Branş dağılımı incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği branşında olanların oranı %11,4, sınıf öğretmenliği branşında olanların oranı %35, branş öğretmeni olanların oranı %53,5'tir. Kadro durumuna göre dağılım incelendiğinde ücretli öğretmenlerin oranı %16,8, sözleşmeli öğretmenlerin oranı %23,1, kadrolu öğretmenlerin oranı %60,1'dir. Sınıf mevcutlarına göre dağılım incelendiğinde 10-20 kişi olanların oranı %16,5, 21-25 kişi olanların oranı %11,8, 26-30 kişi olanların oranı %20,8, 31-40 kişi olanların oranı %36,8, 41 ve üzeri olan sınıfların kişilerin oranı %14,3'tür. Öğretmen sayılarına göre dağılım incelendiğinde 1-20 öğretmen olanların oranı %11,7, 21-41 öğretmen olanların oranı %27,5, 42-61 öğretmen olanların oranı %29,7, 62 ve üzeri öğretmen olanların oranı %31,1'dir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kişisel bilgi formu, “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ve “Okul İklimi” olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve katılımcıların cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı gibi demografik özellikleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan sorular içeren bir araçtır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği: Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek üzere Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilmiş olan içsel (1, 4, 7, 10, 13, 16, 17 ve 18), dışsal (2, 5, 8, 11 ve 14) ve yönetsel (3, 6, 9, 12 ve 15) olmak üzere üç boyuttan ve 18 maddeden oluşan Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,74'tür. Boyutların Cronbach alpha iç tutarlık sayısı içsel boyut 0,81, dışsal boyut 0,72 ve yönetsel boyut 0,70 şeklindedir. Ölçek Konya ili merkez okullarında görev yapan 360 ilkokul ve ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin cevaplama seçeneği beşli likert şeklinde oluşturulmuştur. Hiç Katılmıyorum: 1 puan, Katılmıyorum: 2 puan, Kısmen Katılıyorum: 3 puan, Katılıyorum: 4 puan ve Tamamen Katılıyorum: 5 puan şeklinde

puanlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında iç güvenirlik katsayısı kabul edilebilir düzeydedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Okul İklimi Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Canlı, Demirtaş ve Özer tarafından 2018 yılında geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beş boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar: “Demokratiklik ve Okula Adanma (1, 2, 3, 4, 5 ve 6)”, “Liderlik ve Etkileşim (7, 8, 9, 10, 11 ve 12)”, “Başarı Etkenleri (13, 14, 15 ve 16)”, “Samimiyet (17, 18 ve 19)” ve “Çatışma (20, 21, 22 ve 23)” boyutları olarak belirtilmektedir. Beşli likert cevaplama seçenekleri şeklinde düzenlenen ölçme aracının cevaplama seçenekleri şu şekildedir: Hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla, her zaman. Geçerlik ve güvenirlik için yapılan testler sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbah Alpha) “demokratiklik ve okula adanma” boyutu için 0,908, “liderlik ve etkileşim” boyutu için 0,897, “başarı etkenleri” boyutu için 0,753, “samimiyet boyutu” için 0,852, “çatışma” boyutu için 0,730 olarak bulunmuştur. Dört tane tersten puanlanan madde bulunmaktadır. Bu maddeler şu şekildedir: 20, 21., 22. ve 23. maddeler olarak belirtilmiştir.

3.3.1. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra araştırma soruları “Lime Survey” aracılığıyla bağlantı linki hazırlanarak oluşturulmuştur. Bu link önce okul müdürlerinin bulunduğu whatsapp gruplarına gönderilmiş onların da okullarındaki öğretmenlerin bulunduğu whatsapp gruplarından paylaşımları rica edilmiştir. Okullara tek tek gidilerek link öğretmenlerin e-posta adresine gönderilmiş ve rica edilerek gönüllülük esasına göre veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde ve yorumlanmasında SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ikisinin de cevaplama seçenekleri 5’li likert şeklindedir. Analiz edilmeden önce okul iklimi ölçeğinin çatışma alt boyutundaki 20, 21, 22 ve 23. maddeler ters kodlanmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde demografik değişkenlerin frekans yüzde tablosu oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Değişkenler arasındaki farklılığı ortaya koyabilmek için çarpıklık ve

basıklık değerleri kontrol edilip dağılımın normal olduğuna karar verilerek parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin “Öğretmen Motivasyon” ve “Okul İklimi” Ölçeği alt boyutlarına verdikleri cevaplarda betimsel istatistikler, gruplar arası karşılaştırmalar için t-test ve ANOVA ve ilişki analizleri için korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

Test maddelerinin güvenilirliğini ölçmek için ölçek maddelerinin üç veya daha fazla olması durumunda cronbach alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2020).

Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği için elde edilen Cronbach Alfa katsayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 *Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinin Cronbach Alfa Değerleri*

Ölçek ve Boyutları		Cronbach Alfa Değeri ()	
		Kılıç ve Yılmaz (2019)	Elde Edilen Değerler
Öğretmen Motivasyon Ölçeği		0,74	0.924
İçsel Motivasyon		0,81	0,867
Dışsal Motivasyon		0,72	0,704
Yönetsel Motivasyon		0,70	0,745
		Canlı, Demirtaş, Özer (2018)	Elde Edilen Değerler
Okul İklimi Ölçeği			0.941
Demokratiklik ve Okula Adanma		0,908	0,895
Liderlik		0,897	0,932
Başarı Etmenleri		0,753	0,819
Samimiyet		0,852	0,866
Çatışma		0,730	0,838

Tablo 5’te öğretmen motivasyon ölçeğinin (0,924) ve içsel motivasyon alt boyutunun (0,867) Cronbach Alfa katsayısı 0,80 değerinden büyük bulunmuştur. Kayış’a (2008) göre 0,80’den yüksek olması sebebiyle ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin dışsal motivasyon (0,704) ve yönetsel motivasyon (0,745) alt boyutlarının ise 0,60-0,80 aralığında olması sebebiyle oldukça

güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekte bulunan değerler, Kılıç ve Yılmaz (2019)'ın bulduğu değerlerle karşılaştırıldığında öğretmen motivasyon ölçeği genel puanlarının Kılıç ve Yılmaz (2019)'ın bulduğu sonuçlara göre oldukça yüksek bir değer bulunduğu, diğer alt boyutlarının puanlarında ise benzer sonuçlar bulunduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı (0,941) Kayış'a (2008) göre oldukça yüksek olduğu ve güvenilir olduğu söylenebilir. Alt boyutlarında ise demokratiklik ve okula adanma boyutu (0,895) dışında Canlı, Demirtaş, Özer (2018)'in elde ettiği Cronbach Alfa değerlerinden daha yüksek değerler edilmiştir. Liderlik ve başarı etmenleri alt boyutunda ise Canlı, Demirtaş ve Özer (2018)'in elde ettiği değerler daha düşük çıkmıştır. Ölçeğin hem genel hem de alt boyutlarının güvenilirliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testleri

Ölçeklere ve alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler ve normallik testleri Tablo da verilmiştir.

Tablo 6 Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testleri

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Chronbach Alfa
Motivasyon	411	1,39	5,00	3,713	0,672	-0,547	0,535	0,924
İçsel Motivasyon	411	1,00	5,00	3,762	0,747	-0,748	0,613	0,867
Dışsal Motivasyon	411	1,40	5,00	3,672	0,676	-0,438	0,689	0,704
Yönetmel Motivasyon	411	1,40	5,00	3,675	0,706	-0,387	0,336	0,745
Okul İklimi	411	1,60	5,00	3,829	0,617	-0,569	0,341	0,941
Demokratiklik ve okula adanma	411	1,50	5,00	3,927	0,697	-0,760	0,703	0,878
Liderlik etkileşim ve	411	1,00	5,00	3,886	0,861	-0,736	0,232	0,911
Başarı etmenleri	411	1,00	5,00	3,954	0,650	-0,852	0,942	0,800
Samimiyet	411	1,00	5,00	3,719	0,723	-0,617	0,827	0,806
Çatışma	411	1,00	5,00	3,588	0,925	-0,705	0,254	0,738

Tablo 6'da görülen çarpıklık basıklık katsayıları incelendiğinde katsayıların -1 ile +1 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağılıma uygun olduğu

söylenbilir (Kalaycı, 2008). Ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve normallik testleri tablo sunulmuştur. Tablo 7’de ölçek puanlarının normalliğini incelemek üzere yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7 Ölçek Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Değer	sd	p	Değer	sd	p
Toplam motivasyon	,067	411	,200	,975	411	,200
İçsel Motivasyon	,124	411	,200	,956	411	,200
Dışsal Motivasyon	,107	411	,212	,971	411	,236
Yönetsel Motivasyon	,095	411	,315	,976	411	,292
Okul İklimi	,111	411	,056	,972	411	,065
Demokratiklik ve okula adanma	,131	411	,200	,947	411	,225
Liderlik ve etkileşim	,115	411	,269	,938	411	,254
Başarı etmenleri	,163	411	,315	,928	411	,336
Samimiyet	,189	411	,229	,929	411	,301
Çatışma	,109	411	,369	,950	411	,337

Ölçeklere ilişkin dağılımların normalliğini incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi sonucu incelenmiş ve tüm dağılımların anlamlılık değerinin 0,05’ten büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek için ölçme araçlarıyla toplanan verilerin analizinde elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular sırasıyla mesleğe yönelik motivasyon ve okul iklimi şeklinde belirtilmiştir.

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

4.1.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Öğretmen Motivasyonu Ölçek Maddeleri	N	Ortalama	Std. Sapma	$\bar{X}$	SS
İçsel Motivasyon	1. Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum	411	3,84	0,96	3,76	0,75
	4. Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir	411	3,78	1,02		
	7. Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum	411	3,41	1,13		
	10. Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum	411	3,78	1,13		
	13. Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım	411	3,61	0,99		
	16. Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor	411	3,82	1,07		
	17. Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor	411	3,91	1,03		
	18. Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	411	3,94	0,97		
Dışsal Motivasyon	2. Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim	411	3,91	0,95	3,67	0,68
	5. Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	411	3,34	1,1		
	8. İstedğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum	411	3,68	0,9		
	11. Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır	411	3,35	1,18		
	14. Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir	411	4,09	0,81		
Yönetsel Motivasyon	3. Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	411	3,33	1,15	3,68	0,71
	6. Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum	411	4,16	0,7		
	9. Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır	411	3,54	1,01		
	12. Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur	411	3,58	1,06		
	15. Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor	411	3,77	1,04		
Toplam		411			3,71	0,67

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin motivasyon düzeyleri genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan maddeler sırasıyla: “Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.” ($X=4,16$), “Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.” ($X=4,09$) ve “Okulumdaki

yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.” (X=3,94) maddeleridir. En düşük puan ortalamasına sahip olan maddeler ise sırasıyla “Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum.” (X=3,33), “Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.” (X=3,34) ve “Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.” (X=3,35) maddeleridir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleğinde yeterince maddi ve manevi kazanç elde edemedikleri, öğretmenlerin bu mesleği seçerken çoğunluğun kariyer hedeflerine uygun olarak seçmedikleri ve öğretmenlik mesleğinin yeterince saygınlık kazandırdığını düşünmedikleri sonuçlarına ulaşılabilir. En yüksek ortalamalar göz önüne alındığında ise öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde başarılı buldukları yönetici ve meslektaşları ile olan ilişkilerine önem verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 8’de öğretmenlerin öğretmen motivasyonu ölçeğine verdikleri yanıtlar analiz edilerek toplam öğretmen motivasyonu genel puanları ve alt boyutlarının puanlarına ait ortalamalar bulunmuştur. Öğretmen motivasyonu puanı ($\bar{X}$ =3,71) yüksek düzeyde bulunmuştur. En yüksek puan ortalaması İçsel Motivasyon ($\bar{X}$ =3,76) alt boyutuna ait olup, en düşük puan ise Dışsal Motivasyon alt boyutuna ($\bar{X}$ =3,67) aittir. Bu sonuca göre öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. En düşük alt boyutun ise öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin ise olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci problem durumu olan “İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ve alt boyutları; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtı aranmıştır.

4.2.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

Motivasyon ve okul iklimi ölçekleri ile alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam motivasyon	Kadın	298	3,69	0,67	-0,897	0,370
	Erkek	113	3,76	0,67		
İçsel Motivasyon	Kadın	298	3,75	0,75	-0,472	0,637
	Erkek	113	3,79	0,74		
Dışsal Motivasyon	Kadın	298	3,66	0,67	-0,728	0,467
	Erkek	113	3,71	0,69		
Yönetmel Motivasyon	Kadın	298	3,64	0,71	-1,581	0,115
	Erkek	113	3,76	0,68		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre motivasyon ölçeği ile alt boyutları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.2.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Kıdeme Göre Değişimi

Motivasyon ve okul iklimi ölçekleri ile alt boyutlarının kıdeme göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark (Tukey)
Toplam Motivasyon	1-5 yıl	132	3,87	0,63	4,974	0,001	
	6-10 yıl	111	3,62	0,67			
	11-15 yıl	88	3,51	0,68			
	16-20 yıl	41	3,80	0,60			
	21 yıl ve üzeri	39	3,80	0,75			
	Toplam	411	3,71	0,67			
İçsel Motivasyon	1-5 yıl	132	3,93	0,70	4,596	0,001	6-10<1-5
	6-10 yıl	111	3,64	0,73			11-15<16-20
	11-15 yıl	88	3,56	0,80			11-15<21 yıl
	16-20 yıl	41	3,84	0,67			
	21 yıl ve üzeri	39	3,89	0,78			
	Toplam	411	3,76	0,75			
Dışsal Motivasyon	1-5 yıl	132	3,85	0,62	5,097	0,001	6-10<1-5
	6-10 yıl	111	3,64	0,69			11-15<1-5
	11-15 yıl	88	3,44	0,65			11-15<6-10
	16-20 yıl	41	3,72	0,60			11-15<16-20
	21 yıl ve üzeri	39	3,65	0,81			
	Toplam	411	3,67	0,68			
Yönetmel Motivasyon	1-5 yıl	132	3,81	0,68	4,124	0,003	6-10<1-5
	6-10 yıl	111	3,56	0,74			11-15<1-5
	11-15 yıl	88	3,50	0,65			16-20<11-15
	16-20 yıl	41	3,80	0,66			6-10<21 yıl
	21 yıl ve üzeri	39	3,82	0,75			11-15<21 yıl
	Toplam	411	3,68	0,71			

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; toplam motivasyon ölçeği geneli ile alt boyutları kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek ve alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Toplam motivasyon ve içsel motivasyon düzeyi için; 1-5 yıl süre ile çalışanların toplam motivasyon (3,87) ve içsel motivasyon (3,93) düzeyi 6-10 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan, 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla süre ile çalışanların toplam motivasyon ve içsel motivasyon düzeyi 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Dışsal motivasyon için 1-5 yıl süre ile çalışanların dışsal motivasyon düzeyi 6-10 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan, 16-20 yıl süre ile çalışanların dışsal motivasyon düzeyi 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Yönetmel motivasyon alt boyutu için 1-5 yıl süre ile ve 21 yıl ve daha fazla süre ile çalışanların yönetmel motivasyon düzeyi 6-10 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 16-20 yıl süre ile çalışanların motivasyon düzeyi 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.2.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Motivasyon ve okul iklimi ölçekleri ile alt boyutlarının eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Durum Değişkenine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam Motivasyon	Ön Lisans/Lisans	349	3,7	0,7	5,158	0,024*
	Yüksek Lisans	62	3,5	0,7		
	Toplam	411	3,7	0,7		
İçsel Motivasyon	Ön Lisans/Lisans	349	3,8	0,7	6,973	0,009*
	Yüksek Lisans	62	3,5	0,8		
	Toplam	411	3,8	0,7		
Dışsal Motivasyon	Ön Lisans/Lisans	349	3,7	0,7	2,197	0,139
	Yüksek Lisans	62	3,6	0,7		
	Toplam	411	3,7	0,7		
Yönetmel Motivasyon	Ön Lisans/Lisans	349	3,7	0,7	3,595	0,059
	Yüksek Lisans	62	3,5	0,7		
	Toplam	411	3,7	0,7		

*p<0,05

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; motivasyon ölçeği geneli ile içsel motivasyon alt boyutu eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ön lisans/lisans mezunlarının toplam motivasyon ve içsel motivasyon düzeyi lisansüstü mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

4.2.4. Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin Okul Türüne Göre Değişimi

Motivasyon ve okul iklimi ölçekleri ile alt boyutlarının okul türüne göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi ile Tablo 12’de incelenmiştir.

Tablo 12 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Toplam Motivasyon	İlkokul	215	3,69	0,66	0,631	0,427
	Ortaokul	196	3,74	0,69		
	Toplam	411	3,74	0,74		
İçsel Motivasyon	İlkokul	215	3,79	0,76	0,412	0,521
	Ortaokul	196	3,63	0,65		
	Toplam	411	3,72	0,70		
Dışsal Motivasyon	İlkokul	215	3,67	0,69	2,088	0,149
	Ortaokul	196	3,68	0,73		
	Toplam	411	3,84	0,61		
Yönetmel Motivasyon	İlkokul	215	3,81	0,63	0,065	0,800
	Ortaokul	196	3,94	0,68		
	Toplam	411	3,91	0,71		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; motivasyon ölçeği geneli ile alt boyutları çalışılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile ilkököl ve ortaokulda çalışanların toplam motivasyon düzeyi ve alt boyutları aynı seviyededir.

4.2.5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Branşa Göre Değişimi

Motivasyon ve okul iklimi ölçekleri ile alt boyutlarının branşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P	Fark (Tukey)
Toplam Motivasyon	Okul öncesi öğretmenliği	47	3,79	0,69			Sö. <Bö.
	Sınıf öğretmenliği	144	3,60	0,65	3,035	0,049*	
	Branş öğretmenliği	220	3,77	0,68			
	Toplam	411	3,71	0,67			
İçsel Motivasyon	Okul öncesi öğretmenliği	47	3,81	0,77			
	Sınıf öğretmenliği	144	3,66	0,74	2,252	0,107	
	Branş öğretmenliği	220	3,82	0,74			
	Toplam	411	3,76	0,75			
Dışsal Motivasyon	Okul öncesi öğretmenliği	47	3,76	0,70			Sö. <Bö.
	Sınıf öğretmenliği	144	3,55	0,65	3,931	0,020*	
	Branş öğretmenliği	220	3,74	0,68			
	Toplam	411	3,67	0,68			
Yönetmel Motivasyon	Okul öncesi öğretmenliği	47	3,80	0,68			
	Sınıf öğretmenliği	144	3,58	0,67	2,549	0,079	
	Branş öğretmenliği	220	3,71	0,73			
	Toplam	411	3,68	0,71			

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; toplam motivasyon ile dışsal motivasyon düzeyi branşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık gösteren ölçek alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Toplam motivasyon ve dışsal motivasyon için; branş öğretmenlerinin toplam motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyi sınıf öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.2.6. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Kadro Durumuna Göre Değişimi

Motivasyon ve okul iklimi ölçekleri ile alt boyutlarının kadro durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kadro Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark (Tukey)
Toplam Motivasyon	Ücretli öğretmen	69	3,87	0,64	5,104	0,006*	Kö. <Üö.
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,82	0,58			Kö. <Sö.
	Kadrolu öğretmen	247	3,63	0,70			
	Toplam	411	3,71	0,67			
İçsel Motivasyon	Ücretli öğretmen	69	3,91	0,68	4,588	0,011*	Kö. <Üö.
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,89	0,67			Kö. <Sö.
	Kadrolu öğretmen	247	3,67	0,78			
	Toplam	411	3,76	0,75			
Dışsal Motivasyon	Ücretli öğretmen	69	3,90	0,62	7,559	0,001*	Kö. <Üö.
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,77	0,58			Kö. <Sö.
	Kadrolu öğretmen	247	3,57	0,71			
	Toplam	411	3,67	0,68			
Yönetmel Motivasyon	Ücretli öğretmen	69	3,76	0,74	2,450	0,088	
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,77	0,61			
	Kadrolu öğretmen	247	3,61	0,72			
	Toplam	411	3,68	0,71			

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; motivasyon ölçeği geneli ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları kadro durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Anlamı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Toplam motivasyon düzeyi, içsel motivasyon, dışsal motivasyon için ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin toplam motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri kadrolulardan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.2.7. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi

Motivasyon ve okul iklimi ölçekleri ile alt boyutlarının sınıf mevcuduna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P	Fark (Tukey)
Toplam Motivasyon	10-20	66	3,64	0,64	1,915	0,107	
	21-25	47	3,93	0,57			
	26-30	83	3,62	0,73			
	31-40	147	3,72	0,66			
	41 yıl ve üzeri	57	3,75	0,69			
	Toplam	400	3,71	0,67			
İçsel Motivasyon	10-20	66	3,67	0,75	1,844	0,120	
	21-25	47	3,93	0,61			
	26-30	83	3,63	0,81			
	31-40	147	3,80	0,72			
	41 ve üzeri	57	3,84	0,76			
	Toplam	400	3,77	0,74			
Dışsal Motivasyon	10-20	66	3,67	0,65	1,398	0,234	
	21-25	47	3,86	0,57			
	26-30	83	3,60	0,72			
	31-40	147	3,62	0,69			
	41 ve üzeri	57	3,72	0,68			
	Toplam	400	3,67	0,67			
Yönetmel Motivasyon	10-20	66	3,58	0,64	3,051	0,017*	10-20 <21-25
	21-25	47	4,00	0,62			26-30 <21-25
	26-30	83	3,61	0,75			31-40 <21-25
	31-40	147	3,67	0,71			41 üz. <21-25
	41 ve üzeri	57	3,65	0,74			
	Toplam	400	3,68	0,71			

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ölçek alt boyutlarından yönetsel motivasyon alt boyutu sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ($p<0,05$), ölçeğin geneli ile diğer alt boyutlarının sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren yönetsel motivasyon alt boyutu için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; sınıf mevcudu 21-25 olan öğretmenlerin yönetsel motivasyon düzeyi diğer tüm gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.2.8. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Öğretmen Sayısına Göre Değişimi

Motivasyon ve okul iklimi ölçekleri ile alt boyutlarının öğretmen sayısına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16 Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P	Fark (Tukey)
Toplam Motivasyon	1-20	48	3,75	0,70	1,399	0,243	
	21-41	113	3,80	0,66			
	42-61	122	3,70	0,60			
	62 ve üzeri	128	3,63	0,73			
	Toplam	411	3,71	0,67			
İçsel Motivasyon	1-20	48	3,77	0,79	0,440	0,724	
	21-41	113	3,82	0,75			
	42-61	122	3,76	0,64			
	62 ve üzeri	128	3,71	0,82			
	Toplam	411	3,76	0,75			
Dışsal Motivasyon	1-20	48	3,76	0,67	3,930	0,009*	62 üz. <1-20
	21-41	113	3,81	0,64			62 üz. <21-41
	42-61	122	3,67	0,65			
	62 ve üzeri	128	3,52	0,71			
	Toplam	411	3,67	0,68			
Yönetmel Motivasyon	1-20	48	3,70	0,76	1,270	0,284	
	21-41	113	3,78	0,68			
	42-61	122	3,63	0,66			
	62 ve üzeri	128	3,61	0,75			
	Toplam	411	3,68	0,71			

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre dışsal motivasyon düzeyinin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), ölçek geneli ile diğer alt boyutların okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren dışsal motivasyon alt boyutu için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; öğretmen mevcudu 1-20 ve 21-40 olanların dışsal motivasyon düzeyi mevcudu 62 ve üzeri olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri nedir?” sorusunun yanıtı aranmıştır.

4.3.1. Okul İklimi Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Okul İklimi Ölçek Maddeleri	N	Ortalama	Std. Sapma	$\bar{X}$	SS
Demokratiklik ve Okula	1.Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	411	3,86	0,84	3,92	0,7
	2.Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	411	3,96	0,94		
	3.Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	411	4,06	0,81		
	4.Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	411	4,09	0,81		
	5.Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	411	3,9	0,86		
	6.Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	411	3,67	0,9		
Liderlik	7.Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	411	3,97	0,96	3,89	0,9
	8.Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	411	3,68	1,12		
	9.Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	411	4	0,98		
	10.Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	411	3,68	1,03		
	11.Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	411	4,13	0,9		
	12.Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	411	3,86	0,98		
Başarı Etmenleri	13.Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	411	3,6	0,92	3,94	0,7
	14.Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	411	3,89	0,77		
	15.Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	411	4,08	0,79		
	16.Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	411	4,18	0,74		
Sanimiyet	17.Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	411	3,57	0,83	3,72	0,7
	18.Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	411	3,72	0,82		
	19.Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	411	3,87	0,79		
Çatışma	20.Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	411	3,74	1,13	3,57	0,9
	21.Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	411	3,58	1,06		
	22.Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	411	3,28	1,25		
	23.Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	411	3,66	1,05		
Topla					3,83	0,8

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul iklimi algıları genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan maddeler sırasıyla “Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.” (X=4,18), “Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.” (X=4,13) ve “Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.” (X=4,09) maddeleridir. En düşük puan ortalamasına sahip olan maddeler ise sırasıyla “Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.” (X=3,28), “Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.” (X=3,57) ve “Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.” (X=3,60) maddeleridir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenler öğrencilerini destekledikleri, bireysel farklılıklara saygı gösterildiğini ve yöneticinin beklentilerinin de öğretmenler tarafından bilindiği sonucuna ulaşılabilir. En düşük puan ortalamalarına bakıldığında ise öğretmenlerin okullarında gruplaşmaların bulunmadığını, çalışanların okul dışında fazla görüşmediği ve öğrencilerin başarılarını arttırmak için yeterince çaba göstermediği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 17’de öğretmenlerin okul iklimi ölçeğine verdikleri yanıtlar analiz edilerek toplam okul iklimi genel puanları ve alt boyutlarının puanlarına ait ortalamalar bulunmuştur. Okul iklimi puanı yüksek düzeyde bulunmuştur. En yüksek puan ortalaması Başarı Etmenleri ($\bar{X}$ =3,94) alt boyutuna ait olup, en düşük puan ortalaması ise Çatışma alt boyutuna ($\bar{X}$ =3,57) aittir. Bu durumda uygulama yapılan okullarda öğretmenlerin okul iklimi algısının en yüksek başarı etmenleri alt boyutunda olduğu görülmektedir. Genel okul iklimi puanlarına bakıldığında öğretmenlerin okullarındaki iklimi olumlu algıladıkları söylenebilir.

4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ve alt boyutları; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtı aranmıştır.

4.4.1. Okul İklimi Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

Okul iklimi ölçeği ile alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 *Okul İklimi Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları*

Cinsiyet		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okul İklimi	Kadın	298	3,80	0,64	-1,405	0,161
	Erkek	113	3,90	0,55		
Demokratiklik ve Okula adanma	Kadın	298	3,92	0,72	-0,354	0,723
	Erkek	113	3,94	0,64		
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	298	3,83	0,88	-2,257	0,025*
	Erkek	113	4,04	0,79		
Başarı Etmenleri	Kadın	298	3,94	0,69	-0,684	0,494
	Erkek	113	3,99	0,55		
Samimiyet	Kadın	298	3,70	0,74	-1,031	0,303
	Erkek	113	3,78	0,67		
Çatışma	Kadın	298	3,57	0,92	-0,756	0,450
	Erkek	113	3,64	0,94		

*p<0,05

Okul iklimi ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde liderlik ve etkileşim alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$) ölçek geneli ile diğer alt boyutların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.

4.4.2. Okul İklimi Ölçeğinin Kıdeme Göre Değişimi

Okul iklimi ölçeği ile alt boyutlarının kıdeme göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19 *Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark (Tukey)
Okul İklimi	1-5 yıl	132	3,95	0,60	6,135	0,000*	6-10<1-5
	6-10 yıl	111	3,72	0,62			11-15<1-5
	11-15 yıl	88	3,68	0,59			6-10<21 üz.
	16-20 yıl	41	3,78	0,65			11-15<21 üz.
	21 yıl ve üzeri	39	4,11	0,52			16-20<21 üz.
	Toplam	411	3,83	0,62			
Demokratiklik ve Okula Adanma	1-5 yıl	132	4,06	0,65	4,282	0,002*	6-10<1-5
	6-10 yıl	111	3,82	0,74			11-15<1-5
	11-15 yıl	88	3,78	0,70			6-10<21 üz.
	16-20 yıl	41	3,88	0,68			11-15<21 üz.
	21 yıl ve üzeri	39	4,17	0,61			16-20<21 üz.
	Toplam	411	3,93	0,70			
Liderlik ve Etkileşim	1-5 yıl	132	4,07	0,83	4,414	0,002*	6-10<1-5
	6-10 yıl	111	3,83	0,88			11-15<1-5
	11-15 yıl	88	3,62	0,85			11-15<21 üz.
	16-20 yıl	41	3,82	0,88			
	21 yıl ve üzeri	39	4,09	0,75			
	Toplam	411	3,89	0,86			
Başarı Etmenleri	1-5 yıl	132	4,07	0,67	6,664	0,000*	6-10<1-5
	6-10 yıl	111	3,79	0,68			11-15<1-5
	11-15 yıl	88	3,84	0,54			1-5<21 üz.
	16-20 yıl	41	3,94	0,68			6-10<21 üz.
	21 yıl ve üzeri	39	4,32	0,46			11-15<21 üz.
	Toplam	411	3,95	0,65			16-20<21 üz.
Samimiyet	1-5 yıl	132	3,77	0,66	1,290	0,273	
	6-10 yıl	111	3,65	0,77			
	11-15 yıl	88	3,67	0,69			
	16-20 yıl	41	3,69	0,85			
	21 yıl ve üzeri	39	3,91	0,68			
	Toplam	411	3,72	0,72			
Çatışma	1-5 yıl	132	3,70	0,89	4,677	0,001*	6-10<1-5
	6-10 yıl	111	3,40	0,96			1-5<21 üz.
	11-15 yıl	88	3,50	0,92			6-10<21 üz.
	16-20 yıl	41	3,48	0,88			11-15<21 üz.
	21 yıl ve üzeri	39	4,05	0,82			16-20<21 üz.
	Toplam	411	3,59	0,93			

*p<0,05

Okul iklimi ölçeğinin kıdeme göre değişimi incelendiğinde; okul iklimi ölçeği geneli ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri ve çatışma alt boyutları kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ($p<0,05$), samimiyet alt boyutu kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Okul iklimi ölçeğinin geneli için; 1-5 yıl süre ile çalışanların genel okul algısı düzeyi 6-10 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan, 21 yıl ve üzeri süre ile çalışanların ortalaması da 11-15 yıl ve 16-20 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu için; 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri süre ile çalışanların demokratiklik ve okula adanma düzeyi 6-10 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Liderlik ve etkileşim alt boyutu için 1-5 yıl süre ile görev yapanların liderlik ve etkileşim düzeyi 6-10 ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan, 21 yıl ve üzeri süre ile çalışanların ortalaması da 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Başarı etmenleri alt boyutu için 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri süre ile görev yapanların ortalaması 6-10 yıl ve 11-15 yıl süre ile görev yapanlardan, ek olarak 21 yıl ve üzeri süre ile görev yapanların ortalaması 16-20 yıl süre ile görev yapanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Çatışma alt boyutu için 21 yıl ve üzeri süre ile çalışanların çatışma alt boyutu düzeyi diğer tüm gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 1-5 yıl süre ile çalışanların çatışma düzeyi 6-10 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.4.3. Okul İklimi Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Okul iklimi ölçeği ile alt boyutlarının eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okul İklimi	Ön Lisans/Lisans	349	3,9	0,6	5,969	0,015*
	Yüksek Lisans	62	3,7	0,6		
	Toplam	411	3,8	0,6		
Demokratiklik ve Okula Adanma	Ön Lisans/Lisans	349	4,0	0,7	7,568	0,006*
	Yüksek Lisans	62	3,7	0,7		
	Toplam	411	3,9	0,7		
Liderlik ve Etkileşim	Ön Lisans/Lisans	349	3,9	0,9	3,288	0,071
	Yüksek Lisans	62	3,7	0,8		
	Toplam	411	3,9	0,9		
Başarı Etmenleri	Ön Lisans/Lisans	349	4,0	0,6	5,735	0,017*
	Yüksek Lisans	62	3,8	0,6		
	Toplam	411	4,0	0,6		
Samimiyet	Ön Lisans/Lisans	349	3,7	0,7	1,444	0,230
	Yüksek Lisans	62	3,6	0,6		
	Toplam	411	3,7	0,7		
Çatışma	Ön Lisans/Lisans	349	3,6	0,9	1,735	0,188
	Yüksek Lisans	62	3,4	1,0		
	Toplam	411	3,6	0,9		

*p<0,05

Okul ikliminin eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde; okul iklimi ölçeği geneli ile demokratiklik ve okula adanma, başarı etmenleri alt boyutları eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ön lisans/lisans mezunlarının okul iklimi, demokratiklik ve okula adanma, başarı etmenleri alt boyutları düzeyleri lisansüstü mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

4.4.4. Okul İklimi Ölçeğinin Okul Türüne Göre Değişimi

Okul iklimi ölçeği ile alt boyutlarının okul türüne göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi ile Tablo 21’de incelenmiştir.

Tablo 21 *Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları*

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okul İklimi	İlkokul	215	3,84	0,83	0,253	0,615
	Ortaokul	196	3,94	0,89		
	Toplam	411	4,02	0,62		
Demokratiklik ve Okula Adanma	İlkokul	215	3,89	0,68	0,290	0,590
	Ortaokul	196	3,75	0,75		
	Toplam	411	3,68	0,69		
Liderlik ve Etkileşim	İlkokul	215	3,63	0,92	1,386	0,240
	Ortaokul	196	3,54	0,93		
	Toplam	411	23,32	5,16		
Başarı Etmenleri	İlkokul	215	16,00	2,49	4,456	0,035*
	Ortaokul	196	15,46	2,71		
	Toplam	411	15,74	2,61		
Samimiyet	İlkokul	215	11,26	2,25	1,014	0,315
	Ortaokul	196	11,05	2,05		
	Toplam	411	11,16	2,16		
Çatışma	İlkokul	215	14,42	3,69	0,801	0,371
	Ortaokul	196	14,09	3,70		
	Toplam	411	14,26	3,70		

*p<0,05

Okul ikliminin okul türüne göre değişimi incelendiğinde; başarı etmenleri alt boyutu okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ($p<0,05$), ölçeğin geneli ile diğer alt boyutlar anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). İlkokulda çalışanların başarı etmenleri düzeyi ortaokulda çalışanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

4.4.5. Okul İklimi Ölçeğinin Branşa Göre Değişimi

Okul iklimi ölçeği ile alt boyutlarının branşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22 *Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Okul İklimi	Okul öncesi öğretmenliği	47	3,92	0,60	1,280	0,279
	Sınıf öğretmenliği	144	3,77	0,60		
	Branş öğretmenliği	220	3,85	0,63		
	Toplam	411	3,83	0,62		
Demokratiklik ve Okula Adanma	Okul öncesi öğretmenliği	47	4,06	0,72	1,389	0,250
	Sınıf öğretmenliği	144	3,87	0,68		
	Branş öğretmenliği	220	3,94	0,70		
	Toplam	411	3,93	0,70		
Liderlik ve Etkileşim	Okul öncesi öğretmenliği	47	3,99	0,70	2,947	0,054
	Sınıf öğretmenliği	144	3,75	0,88		
	Branş öğretmenliği	220	3,96	0,88		
	Toplam	411	3,89	0,86		
Başarı Etmenleri	Okul öncesi öğretmenliği	47	4,09	0,56	1,324	0,267
	Sınıf öğretmenliği	144	3,94	0,64		
	Branş öğretmenliği	220	3,93	0,67		
	Toplam	411	3,95	0,65		
Samimiyet	Okul öncesi öğretmenliği	47	3,85	0,73	0,889	0,412
	Sınıf öğretmenliği	144	3,70	0,77		
	Branş öğretmenliği	220	3,70	0,69		
	Toplam	411	3,72	0,72		
Çatışma	Okul öncesi öğretmenliği	47	3,51	1,04	0,240	0,787
	Sınıf öğretmenliği	144	3,57	0,90		
	Branş öğretmenliği	220	3,61	0,92		
	Toplam	411	3,59	0,93		

Okul iklimi ölçeğinin branşa göre değişimi incelendiğinde; ölçek geneli ile alt boyutlarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer

bir ifade ile farklı branş öğretmenlerinin okul iklimi genel düzeyi ile alt boyutları aynı seviyededir.

4.4.6. Okul İklimi Ölçeğinin Kadro Durumuna Göre Değişimi

Okul iklimi ölçeği ile alt boyutlarının kadro durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23 *Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kadro Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark (Tukey)
Okul İklimi	Ücretli öğretmen	69	3,96	0,62	4,548	0,011*	KÖ. <ÜÖ.
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,92	0,57			KÖ. <SÖ.
	Kadrolu öğretmen	247	3,76	0,62			
	Toplam	411	3,83	0,62			
Demokratiklik ve Okula Adanma	Ücretli öğretmen	69	4,11	0,66	5,609	0,004*	KÖ. <ÜÖ.
	Sözleşmeli öğretmen	95	4,03	0,65			KÖ. <SÖ.
	Kadrolu öğretmen	247	3,84	0,71			
	Toplam	411	3,93	0,70			
Liderlik ve Etkileşim	Ücretli öğretmen	69	3,94	0,91	4,964	0,007*	KÖ. <SÖ.
	Sözleşmeli öğretmen	95	4,10	0,78			
	Kadrolu öğretmen	247	3,79	0,86			
	Toplam	411	3,89	0,86			
Başarı Etkinlikleri	Ücretli öğretmen	69	4,05	0,63	2,118	0,122	
	Sözleşmeli öğretmen	95	4,02	0,64			
	Kadrolu öğretmen	247	3,90	0,66			
	Toplam	411	3,95	0,65			
Samimiyet	Ücretli öğretmen	69	3,78	0,71	0,464	0,629	
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,74	0,65			
	Kadrolu öğretmen	247	3,69	0,75			
	Toplam	411	3,72	0,72			
Çatışma	Ücretli öğretmen	69	3,81	0,96	2,814	0,061	
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,59	0,83			
	Kadrolu öğretmen	247	3,52	0,94			
	Toplam	411	3,59	0,93			

*p<0,05

Okul iklimi ölçeğinin kadro tipine göre değişimi incelendiğinde okul iklimi ölçeğinin geneli ile demokratiklik ve okula adanma ile liderlik ve etkileşim alt boyutlarının kadro durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), diğer alt boyutların anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren ölçek ve alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Okul ikliminin geneli için; ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin okul iklimi düzeyi kadrolu öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Liderlik ve etkileşim alt boyutu için sözleşmeli öğretmenlerin liderlik ve etkileşim düzeyi kadrolu öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

4.4.7. Okul İklimi Ölçeğinin Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi

Okul iklimi ölçeği ile alt boyutlarının sınıf mevcuduna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark (Tukey)
Okul İklimi	Ücretli öğretmen	69	3,96	0,62	4,548	0,011*	KÖ. <ÜÖ.
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,92	0,57			KÖ. <SÖ.
	Kadrolu öğretmen	247	3,76	0,62			
	Toplam	411	3,83	0,62			
Demokratiklik ve Okula Adanma	Ücretli öğretmen	69	4,11	0,66	5,609	0,004*	KÖ. <ÜÖ.
	Sözleşmeli öğretmen	95	4,03	0,65			KÖ. <SÖ.
	Kadrolu öğretmen	247	3,84	0,71			
	Toplam	411	3,93	0,70			
Liderlik ve Etkileşim	Ücretli öğretmen	69	3,94	0,91	4,964	0,007*	KÖ. <SÖ.
	Sözleşmeli öğretmen	95	4,10	0,78			
	Kadrolu öğretmen	247	3,79	0,86			
	Toplam	411	3,89	0,86			
Başarı Etmenleri	Ücretli öğretmen	69	4,05	0,63	2,118	0,122	
	Sözleşmeli öğretmen	95	4,02	0,64			
	Kadrolu öğretmen	247	3,90	0,66			
	Toplam	411	3,95	0,65			
Samimiyet	Ücretli öğretmen	69	3,78	0,71	0,464	0,629	
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,74	0,65			
	Kadrolu öğretmen	247	3,69	0,75			
	Toplam	411	3,72	0,72			
Çatışma	Ücretli öğretmen	69	3,81	0,96	2,814	0,061	
	Sözleşmeli öğretmen	95	3,59	0,83			
	Kadrolu öğretmen	247	3,52	0,94			
	Toplam	411	3,59	0,93			

*p<0,05

Okul iklimi ölçeğinin sınıf mevcuduna göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri alt boyutlarının sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamlı düzeyde farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Okul ikliminin geneli için; 21-25 ve 41 ve üzeri mevcudu olanların okul iklim algısı 26-30 sınıf mevcudu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Liderlik ve etkileşim alt boyutu için; 31-40 ve 41 ve üzeri sınıf mevcudu olanların liderlik ve etkileşim düzeyi 26-30 sınıf mevcudu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Başarı etmenleri alt boyutu için mevcudu 21-25 olanların ortalaması mevcudu 10-20, 26-30 ve 31-40 olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.4.8. Okul İklimi Ölçeğinin Öğretmen Sayısına Göre Değişimi

Okul iklimi ölçeği ile alt boyutlarının öğretmen sayısına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25 Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P	Fark (Tukey)
Okul İklimi	1-20	48	3,99	0,57	1,414	0,238	
	21-41	113	3,80	0,62			
	42-61	122	3,84	0,57			
	62 ve üzeri	128	3,78	0,67			
	Toplam	411	3,83	0,62			
Demokratiklik ve Okula Adanma	1-20	48	4,19	0,64	3,640	0,013*	21-41<1-20
	21-41	113	3,95	0,66			42-61<1-20
	42-61	122	3,93	0,61			62 üz. <1-20
	62 ve üzeri	128	3,81	0,80			
	Toplam	411	3,93	0,70			
Liderlik ve Etkileşim	1-20	48	3,96	0,72	1,164	0,323	
	21-41	113	3,80	0,88			
	42-61	122	3,99	0,80			
	62 ve üzeri	128	3,84	0,94			
	Toplam	411	3,89	0,86			
Başarı Etmenleri	1-20	48	4,03	0,55	0,464	0,708	
	21-41	113	3,96	0,68			
	42-61	122	3,91	0,63			
	62 ve üzeri	128	3,97	0,68			
	Toplam	411	3,95	0,65			
Samimiyet	1-20	48	3,79	0,78	0,229	0,876	
	21-41	113	3,69	0,72			
	42-61	122	3,72	0,66			
	62 ve üzeri	128	3,73	0,77			
	Toplam	411	3,72	0,72			
Çatışma	1-20	48	3,86	0,92	1,650	0,177	
	21-41	113	3,54	0,89			
	42-61	122	3,55	0,91			
	62 ve üzeri	128	3,55	0,96			
	Toplam	411	3,59	0,93			

*p<0,05

Okul iklimi ölçeğinin öğretmen sayısına göre değişimi incelendiğinde; demokratiklik ve okula adanma alt boyutlarının öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), ölçeğin geneli ile diğer alt boyutların öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren demokratiklik ve okula adanma alt boyutu için farklılığın hangi

gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; öğretmen mevcudu 1-20 olanların demokratiklik ve okula adanma düzeyi diğer tüm gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan “İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Okul iklimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve pearson korelasyon katsayıları elde edilmiştir.

Tablo 26 Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Toplam Okul İklimi	Demokratiklik ve Okula Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etmenleri	Samimiyet	Çatışma
Toplam	r	,755**	,722**	,719**	,648**	,558**	,291**
Motivasyon	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
İçsel	r	,771**	,727**	,732**	,650**	,566**	,321**
Motivasyon	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dışsal	r	,633**	,619**	,589**	,544**	,524**	,215**
Motivasyon	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Yönetmel	r	,677**	,649**	,662**	,601**	,452**	,249**
Motivasyon	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

**p<0.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmen motivasyon ölçeği ve okul iklimi ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.755$; $p<.05$).

Motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutuyla “okul iklimi genel boyutu” arasındaki pozitif ($r=.771$ $p<0.01$) yüksek; “dışsal motivasyon” alt boyutu arasında pozitif ($r=.633$ $p<0.01$) orta; “yönetmel motivasyon” alt boyutu arasında yine pozitif ve orta düzeyde ($r=.677$ $p<0.01$) korelasyon olduğu anlaşılmaktadır.

Motivasyon ölçeğinin toplam puanları ile okul iklimi ölçeğinin “demokratiklik ve okula adanma” alt boyutu arasında yüksek düzeyde ($r=.722$; $p<0.01$), “liderlik ve etkileşim” alt boyutu ile yüksek düzeyde ($r=.719$ $p<0.01$), “başarı etmenleri” alt boyutu ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.648$ $p<0.01$), “samimiyet” alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.558$ $p<0.01$), “çatışma” alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.291$ $p<0.01$) korelasyon olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin “demokratiklik ve okula adanma” alt boyutu ile motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutu arasında yüksek düzeyde ($r=.727$; $p<0.01$), “dışsal motivasyon” alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.619$ $p<0.01$), “yönetmel motivasyon” alt boyutu ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.649$ $p<0.01$) korelasyon olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin “liderlik ve etkileşim” alt boyutu ile motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutu arasında yüksek düzeyde ($r=.732$; $p<0.01$), “dışsal motivasyon” alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.589$ $p<0.01$), “yönetmel motivasyon” alt boyutu ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.662$ $p<0.01$) korelasyon olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin “başarı etmenleri” alt boyutu ile motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=.650$; $p<0.01$), “dışsal motivasyon” alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.544$ $p<0.01$), “yönetmel motivasyon” alt boyutu ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.601$ $p<0.01$) korelasyon olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin “samimiyet” alt boyutu ile motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=.566$; $p<0.01$), “dışsal motivasyon” alt boyutu ile orta düzeyde ($r=.524$ $p<0.01$), “yönetmel motivasyon” alt boyutu ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.452$ $p<0.01$) korelasyon olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin “çatışma” alt boyutu ile motivasyon ölçeğinin “içsel motivasyon” alt boyutu arasında orta düzeyde ($r=.321$; $p<0.01$), “dışsal motivasyon” alt boyutu ile düşük düzeyde ($r=.215$ $p<0.01$), “yönetmel motivasyon” alt boyutu ile pozitif ve düşük düzeyde ($r=.249$ $p<0.01$) korelasyon olduğu görülmektedir.

4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan “İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları, mesleğe yönelik motivasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

4.6.1. Okul İkliminin Motivasyona Etkisi

Okul ikliminin motivasyona etkisinin belirlenmesi amacıyla motivasyonun bağımlı, okul iklimi ölçeği alt boyutlarının ise bağımsız değişken olarak alındığı regresyon modeli test edilmiştir.

Tablo 27 Okul İklimi ve Alt Boyutlarının Motivasyon Üzerindeki Etkisi

Model		Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Motivasyon F=132,516; p<0,001 R ² =0,621	Sabit	11,777	2,470		4,769	0,000
	Demokratiklik ve okula adanma	0,895	0,163	0,309	5,498	0,000
	Liderlik ve etkileşim	0,915	0,106	0,390	8,650	0,000
	Başarı etmenleri	0,451	0,234	0,097	1,925	0,055
	Samimiyet	0,646	0,233	0,115	2,777	0,006
	Çatışma	-0,116	0,110	-0,035	-1,055	0,292

Bağımlı Değişken: Motivasyon

Tablo 27’de verilen regresyon modeli sonuçlarına göre kurulan model anlamlıdır (F=132,516; p<0,001). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimi açıklama oranı %62,1’dir (R²=0,621). Model içindeki değişkenlerin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde; çatışma ve başarı etmenleri alt boyutlarının motivasyon üzerindeki etkisi anlamlı değilken, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve samimiyet alt boyutlarının motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmüştür. Demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve samimiyet düzeyleri motivasyon düzeyi pozitif olarak etkilemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada İstanbul'un Sultangazi ilçesindeki devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar, tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde yapılan araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlar ele alınmıştır. Araştırma problemlerine ait bulgular sırasıyla başlıklar hâlinde alanyazınla ilişkisi içinde sunulmuştur.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sorularının birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri nedir?” sorusunun araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları yüksek düzeyde çıkmıştır. Alanyazına bakıldığında araştırma sonucu ile örtüşen çalışmalar mevcuttur (Satan, 2021; Gürler, 2020; Güneş, 2021; Çevik ve Köse, 2017; Yılmaz, 2019; Gürler, 2020; Kamar, 2021 Çalışır, 2020). Öğretmenlerin görüşlerine göre en yüksek puan ortalaması motivasyon genel boyutunda ve içsel motivasyon alt boyutunda bulunmuştur. İçsel motivasyon dışsal motivasyona göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin yüksek çıkması öğretmenlerin herhangi bir dışsal faktöre gerek kalmadan kendi içsel süreçleri ile güdülenebildiğini ve sorumluluk sahibi olduğunu

düşündürebilir; fakat ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin sadece içsel faktörlerle güdülenmesi değil dışsal motivasyon unsurlarının da artırılması ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bunu için okul yöneticileri ve diğer uygulayıcıların ücret, terfi, yükselme olanakları gibi ödüllendirme sistemlerine ağırlık vermesi gerekmektedir.

Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2021), Emiroglu, Guneyli ve Burgul (2017), Urhan (2018), Ertürk (2014), Aksel ve Elma (2018) ve Güneş (2021) de öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyini dışsal motivasyona göre daha yüksek bulmuştur. Çalışanların örgüt içindeki motivasyonlarını arttırmak için hem içsel hem dışsal motivasyon unsurlarından yararlanmak gerekmektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Herzberg'in Çift Faktör kuramındaki gibi içsel ve dışsal faktörlerin birlikte işe koşulması gerçek verim ve motivasyonu sağlayabilir. Singapur eğitim sisteminde öğretmenlerin moral ve motivasyonunu arttırmaya yönelik sürekli çalışmalar yapılmakta ve bu durum çok önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarına koçluk yapılarak öğretmenler adaylarının motivasyonu arttırılmaya çalışılmaktadır (Akpınar, 2021, s. 699) Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonunu ölçen ölçekte en yüksek puanı alan madde “Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.” maddesi olduğu görülmektedir. En düşük puanı alan maddelerin ise sırasıyla “Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum.”, “Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.” ve “Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.” maddeleri olduğu görülmektedir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler meslekteki maddi ve manevi kazançlarını yeterli görmemektedirler. Motivasyon teorilerinden Adler'in eşitlik teorisine göre kendi maaşlarını diğer meslekte çalışanların maaşları ile kıyaslamaları nedeniyle motivasyonlarının düştüğü söylenebilir. Öğretmenlerin aldıkları maaşları yeterli görmemesi dışsal motivasyon düzeyinin içsel motivasyon düzeyinden daha düşük çıkmasının nedenini de açıklayabilir. Ertürk (2014)'ün araştırmasında da öğretmenler aldıkları maaşı yeterli görmemekte ve başarılarından dolayı ödüllendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin maddi boyutu diğer mesleklerle kıyaslandığında tatmin edici bir düzeyde değildir (Klassen, ve diğerleri, 2008). Öğretmenlerin motivasyonunu düşüren etkenlerden biri de maddi etkenlerdir (Sağlam ve Çiçek Sağlam, 2005). Kurt (2013) en düşük ortalamaya sahip olan maddeyi

“Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.” maddesi olarak bulmuştur. TEDMEM (2014)’e göre öğretmenlik mesleği öğretmenler tarafından eski saygınlığını yitirdiği ve mesleğin seçilme nedeni ise kariyer elde etme değil çalışma koşullarının rahat olması ve iş bulma olanağının iyi olması şeklinde açıklanmaktadır.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sorularının ikinci alt problemi olan “İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ve alt boyutları; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre değişkenler sırasıyla sunulmuştur

• Cinsiyet

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Benzer sonuçlara Aksoy (2006), Dur (2014) Çelik (2015) Selçuk (2016), Çevik ve Köse (2017), Urhan (2018), Kaçmaz (2020) ve Kamar (2021) da ulaşmıştır. Alanyazında motivasyon ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olduğuna dair çalışmalar da bulunmaktadır. Polat (2010), Ertürk (2014), Güleriyüz (2017), Ceviz (2018), Gürler (2020), Satan (2021), Ertuğrul (2021) ve Güneş (2021) kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyini erkek öğretmenlerden daha fazla bulmuştur. Selçuk (2016) ise farklı olarak erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyini kadın öğretmenlerden daha yüksek bulmuştur.

• Kıdem

Öğretmenlerin motivasyonları kıdem değişkenine göre incelendiğinde 1-5 kıdeme sahip olan öğretmenlerin motivasyon genel boyut, içsel alt boyut ve dışsal alt boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Urhan (2018), Güleriyüz (2017), Yılmaz (2019) ve Güneş (2021) de motivasyon genel ve dışsal alt boyutta 1-5 kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasını en yüksek düzeyde bulmuştur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise yönetsel alt boyutta en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon düzeyinin en yüksek çıkmasının nedeni mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecan ve üniversitede

öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya geçirilme fırsatı, mesleğin henüz olumsuz yönleriyle ilgili deneyim yaşanmamış olması ve teknolojinin kullanımıyla ilgili daha donanımlı olmaları ile açıklanabilir. 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ilk sıralarda çıkmasının nedeni olarak o yaş grubu öğretmenlerin mesleğe başladığı sıralarda öğretmenlik mesleğinin daha itibar gören bir meslek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlik mesleğine verilen önem ve duyulan saygı gün geçtikçe azalmaktadır TEDMEM (2014). Ertürk (2014) ve Kaçmaz (2020) farklı olarak en yüksek motivasyon düzeyini 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler olarak bulmuştur. Kıdem ilerledikçe tecrübenin artması motivasyonu da olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca kıdem arttıkça öğretmenlerin emeklerinin karşılığını görmeleri mezun ettikleri öğrencilerin bir meslek sahibi olması da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin motivasyonu olumlu etkilemiş olabilir. Araştırma sonucundan farklı olarak Gürler (2020) ise tam tersi bir sonuca ulaşmıştır. Kıdem arttıkça motivasyonun azaldığını bulmuştur.

• Eğitim Durumu

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından motivasyon düzeyleri değerlendirildiğinde motivasyon genel ve alt boyutların hepsinde eğitim düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığı görülmektedir. Polat (2010), Kurt (2013), Semerci (2015) ve (Bedak, 2020) da eğitim durumu değişkeninde ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lehine olan benzer bir bulguya ulaşmıştır. TEDMEM (2014) ve Ertuğrul (2021) lisans mezunu öğretmenlerin motivasyon düzeyini lisansüstü mezun öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur. Bu durumun nedeni öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça eğitimle ilgili daha çok beklenti içine girmeleri ve eğitimin niteliğini daha fazla sorgulamaları dolayısıyla farkındalık düzeyleri yükselmesi sonucunda eğitim sistemindeki aksaklıkları daha iyi gözlemleyebilmeleri sonucunda motivasyonlarının düşmesi şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sistemdeki liyakatsiz uygulamalar sonucunda lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin uğradığı hayal kırıklığı ile meslekte motivasyonlarının azalmasına sebep olduğu düşünülebilir. Bu nedenle çalışanlara daha fazla özerklik verilmesi bu kişilerin beklentilerinin dikkate alınması bu kişilerin motivasyon sürecinde daha olumlu etkiler oluşturacaktır.

• Okul Türü

Okul türü değişkeni öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kurt (2013), Aydoğan (2015), Ertuğrul (2021), Kamar (2021), Bakkal ve Radmard (2020) ve Ceviz (2018) ilkokullarda motivasyon düzeyini yüksek bularak farklı sonuca ulaşmıştır. Okul türü değişkeninde hitap edilen öğrenci grubunun yaşı düştükçe öğretmen motivasyonunun arttığı gözlenmiştir. Bu durumun sebebi yaşça küçük öğrencilerin öğretmenlerine olan bağlılığı ve sevgisiyle açıklanabilir. Küçük yaştaki öğrencilerin öğretmenine daha fazla bağlanıp öğretmenini kendi anne babasının yerine koymasından kaynaklanıyor olabilir.

• Branş

Branş değişkeni öğretmenlerin görüşlerine göre motivasyon genel boyut ve dışsal alt boyutta anlamlı farklılık göstermiştir. En yüksek motivasyon düzeyi okul öncesi öğretmenler, branş öğretmenler ve sınıf öğretmenleri şeklinde sıralanmıştır. Güneş (2021) de genel motivasyon düzeyi sonuçlarında en yüksek okul öncesi öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Kurt (2013) ise farklı olarak sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu en yüksek düzeyde bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin motivasyonunun yüksek çıkmasının nedeni meslekleri itibarıyla çocuksu taraflarını kaybetmeyip sürekli hareket halinde olarak genellikle işini severek yapmalarından kaynaklanıyor olabilir.

• Kadro Durumu

Kadro durumu değişkeni öğretmenlerin motivasyonunda genel, içsel ve dışsal alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Motivasyonda en yüksek puan ortalamasına sahip olan kadro grubu ücretli öğretmenlerdir. Daha sonra sözleşmeli öğretmenler ve kadrolu öğretmenler sırayı izlemektedir. Kadro durumu iyileştikçe motivasyon düzeyinin azaldığı gözlenmektedir. Argon (2011) da yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmış ve motivasyon boyutundaki en yüksek puanı ücretli öğretmenler almıştır. Ücretli öğretmenlerin motivasyon düzeyinin sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek çıkması Maslow (1981)'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile açıklanabilir. Ücretli öğretmenlerin henüz atanamamış olması ve

bulundukları kurumda geçici olmaları okulda çalışmayı daha değerli hale getiriyor olabilir. Karşılanmayan ihtiyaçlar bireyi güdülemeye devam eder (Maslow, 1981).

Güneş (2021)'in yaptığı araştırmada da sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonu kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. İş güvencesi arttıkça rehabetin de artması ve denetimin azalması sonucu bu durum ortaya çıkmış olabilir.

• Sınıf Mevcudu

Sınıf mevcudu değişkeni öğretmenlerin motivasyonlarında sadece yönetsel motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. En yüksek puan 21-25 sınıf mevcudu olan sınıfta öğretmenlik yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyinde bulunmuştur. Semerci (2015) sınıf mevcudu 10 ve altında olan sınıflarda motivasyon düzeyini en yüksek bulmuştur. Semerci (2015) araştırmasında sınıf mevcudu arttıkça öğretmen motivasyonunun azaldığını gözlemlemiştir. Bu araştırmada ise mevcudun artması ya da azalmasına göre düzenli bir sıra izlememektedir. Sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenler daha kolay etkinlik yapabilmekte ve daha az enerji harcamakta ve böylece sınıf düzenini daha kolay sağlayarak motivasyon düzeyi daha yüksek çalışabilmektedirler.

• Öğretmen Sayısı

Araştırma bulgularına göre öğretmen sayısı değişkeni sadece dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. 21-40 öğretmen sayısına mevcut olan okullarda çalışan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyi en yüksek çıkmıştır. 62 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda ise dışsal motivasyon düzeyi en düşük çıkmıştır. Araştırma bulguları sayıya göre doğrusal bir artış ya da azalış göstermemektedir; fakat çok fazla öğretmen sayısına sahip olan okullarda öğretmenlerin motivasyonunun azaldığı gözlenmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğretmen sayısı arttıkça samimi ilişkilerin azalması ve gruplaşmaların fazlalaşması gösterilebilir. Aydoğan, (2015) okullarında az öğretmen olan yöneticilerin mesleki motivasyonunu daha yüksek bulunmuştur. Gürler (2020) ise öğretmen sayısı ile öğretmenlerin motivasyonları arasında herhangi bir ilişkiye ulaşmamıştır.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sorularının üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri nedir?” sorusunun araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenler okullarını yüksek düzeyde olumlu algılamaktadır. Benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar şu şekildedir: Çiner (2021); Yüner (2018); Canlı (2016). Okul iklimi alt boyutlarında en yüksek puanı başarı etmenleri alt boyutu almıştır (Sallabaş, 2021; Maşeroğlu, 2021). Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını arttırmak için gayret gösterdikleri ve öğrencilerinin başarıları için destek oldukları sonucuna ulaşılabilir. En yüksek ortalamanın başarı etmenleri boyutunda çıkması öğretmenlerin genel olarak akademik ve mesleki başarıya önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Çiner (2021) farklı olarak en yüksek ortalamayı Demokratiklik ve Okula Adanma boyutunda bulmuştur. Ada (2020) ise en yüksek ortalamayı liderlik ve etkileşim alt boyutunda bulmuştur. En düşük ortalama ise Çatışma alt boyutunda çıkmıştır. Çiner (2021), Tepe ve Yılmaz (2020), Maşeroğlu (2021) ve Sallabaş (2021) da çatışma boyutunda en düşük ortalamayı bulmuşlardır. Okul iklimi olumlu olan okullarda çatışma boyutunun düşük çıkması beklenen ve istenilen bir durumdur.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sorularının dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ve alt boyutları; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü, branş, kadro durumu, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre;

• Cinsiyet

Okul ikliminin ve alt boyutlarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde okul ikliminin yalnızca liderlik ve etkileşim boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Ulaşılan sonuca göre kadın öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik özellikler gösterdiğini düşünmekte ve okul müdürü ile erkek öğretmenlere göre daha etkili iletişim kurabilmektedir. Canlı (2016), Yurter (2016) ve Çiner (2021) de kadın öğretmenlerin okul iklimi algısına yönelik puan ortalamalarını erkek öğretmenlerden

daha fazla bulmuştur. Canlı (2016) kadınlar lehine samimiyet boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Alpay (2019), Kemer (2021) ve Şentürk (2018) ise farklı olarak erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Şentürk (2018) demokratiklik ve okula adanma ile liderlik ve etkileşim boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okulu daha demokratik, okul müdürünü ise liderlik özelliklerinin daha baskın olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır.

• Kıdem

Okul ikliminin ve alt boyutlarının kıdem değişkenine göre dağılımı incelendiğinde kıdem değişkeni, okul iklimi genel ve samimiyet alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Canlı (2016) da kıdem değişkenini liderlik ve etkileşim boyutları dışında tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre en olumlu okul iklimi algısı en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdeme daha sonra 1-5 kıdeme sahip olan öğretmenlerde bulunmuştur. Meslekte kıdem artmasıyla tecrübe de artmakta ve karşılaşılan durumlara daha profesyonel yaklaşımlar sergilenmektedir. 1-5 kıdemde ise meslek hayatındaki kötü olaylarla henüz karşılaşılmamış olması ve beklentinin yüksek olması okul iklimi algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Aydoğan (2019) ve Bakkal ve Radmard (2020) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. En düşük okul iklimi algısı ise 11-15 kıdeme sahip öğretmenlerde bulunmuştur. Şentürk (2018) de benzer olarak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi algısını 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu bulmuştur. Dolapcı (2019) da 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin destekleyicilik boyutundaki algısını daha yüksek bulmuştur. Ak (2019) başarı baskısı boyutunda 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algısını 1-10 kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek bulmuştur. Tecrübe arttıkça kıdemli öğretmenler okul yönetimi tarafından daha fazla kabul görüyor ve destekleniyor olabilirler.

Öğretmenlerde 11-15 kıdem hem motivasyonda hem okul iklimi algısında en düşük kıdem olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığı genellikle aile hayatının en yoğun olduğu, öğretmen çocuklarının ilgiye en çok ihtiyaç duyduğu zaman olarak düşünülebilir. İş aile çatışmasının okuldaki algıyı da olumsuz etkilediği düşünülebilir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi algısının en yüksek çıkma

nedeni ise okul yöneticisinin o kıdem grubundaki öğretmenlere tecrübeleri nedeniyle mesleğinde daha fazla özerklik tanınmasından kaynaklanıyor olabilir.

• Eğitim Durumu

Okul ikliminin genel boyut ve demokratiklik ve okula adanma ile başarı etmenleri alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılık çıkmıştır. En yüksek puan ön lisans/lisans mezunu olan öğretmenlerde bulunmuştur. Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimi algısı ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerin algısına göre daha düşük çıkmıştır. Hatkaoglu (2020) da benzer sonuca ulaşmıştır. Bu araştırma bulgusuna dayanarak eğitim seviyesi yükseldikçe okul iklimi algısının daha olumsuz algılandığı söylenebilir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi ile okuldan ve okul yöneticilerinden beklentilerinin artması ve yaşanan hayal kırıklığı ile açıklanabilir. Karadağ (2015)'ın yapmış olduğu araştırmada da öğrenim düzeyi yükseldikçe okul içindeki moral düşmekte ve okulun mevcut şartları ile ilgili memnuniyetsizlik artmaktadır. Türkdoğan (2019) ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimi algısını destekleyici müdür davranışlarında lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bularak farklı bir sonuca ulaşmıştır.

• Okul Türü

Okul ikliminin ve alt boyutlarının okul türü değişkenine göre dağılımı incelendiğinde yalnızca başarı etmenleri alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin başarı etmenleri boyutunda okul iklimi algısı daha yüksek çıkmıştır. İlkokullarda ortaokullardan daha olumlu bir okul iklimi algısı olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre öğrenciyi ve ailesini daha iyi tanınması ve öğrencinin başarısı ile daha yakından ilgilenmesi nedeniyle böyle bir farklılık çıkmış olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlara Şenel ve Buluç (2016), Selçuk (2016), Hatkaoglu (2020) ve Bakkal ve Radmard (2020) da ulaşmıştır. Yurter (2016) ise farklı olarak branş öğretmenlerinin okul iklimi algısını daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

• Branş

Okul ikliminin ve alt boyutlarının branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Selçuk (2016), Ak (2019), Çiner

(2021) ve Canlı (2016) da aynı sonuca ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algısını branş öğretmenlerinden daha yüksek bulan araştırmalar olduğu görülmektedir (Doğan, 2010; Gültekin, 2012; Dolapcı, 2019).

• Kadro Durumu

Öğretmenlerin okul iklimi algısı kadro durumu değişkenine göre incelendiğinde okul iklimi toplam ve demokratiklik ve okula adanma ile liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek okul iklimi algısı ücretli öğretmenlerde, en düşük okul iklimi algısı ise kadrolu öğretmenlerde bulunmuştur. Ücretli öğretmenler okulunu daha demokratik algılamakta ve okul yöneticisini lider olarak görmektedir. Bu durumun nedeni ücretli öğretmenlerin iş güvencesi sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlere göre daha düşük durumda olması nedeniyle ücretli öğretmenlerin işini kabetme korkusu ve kendini kanıtlama çabasından kaynaklanıyor olabilir. Ücretli öğretmenin işine gelecek sene de devam edebilmesi için okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin memnuniyeti ve iletişimi önemli bir unsurdur. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur: Köksal (2018)'a göre kadrolu öğretmenler okul yöneticisinin davranışlarını ücretli öğretmenlere göre daha fazla kısıtlayıcı bulmaktadır ve yine kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre öğretmen davranışlarını daha fazla umursamaz olduğunu düşünmektedir.

• Sınıf Mevcudu

Okul ikliminin ve alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul iklimi genel boyut ile liderlik alt boyutunda 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip okullardaki okul iklimi puanları en yüksek düzeyde bulunmuştur. Kalabalık sınıflarda liderlik davranışlarının fazla olduğunun görülmektedir. Başarı etmenleri alt boyutunda ise 21-25 sınıf mevcuduna sahip okullarda okul iklimi algısı daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınıf mevcudu çok fazla olmayan sınıflarda başarının artması daha beklenen bir durumdur. Alkeveli (2021) farklı olarak sınıf mevcudu ile okul iklimi algısı arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

• Öğretmen Sayısı

Okul ikliminin ve alt boyutlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı farklılık yalnızca demokratiklik ve okula adanma alt

boyutunda çıkmıştır. En yüksek ortalama 1-20 öğretmen sayısında, en düşük ortalama 62 ve üzeri öğretmen sayısına sahip olan okullarda görülmektedir. Öğretmen sayısı ile olumlu okul iklimi arasında negatif doğrusal bir ilişki gözlenmektedir. Bu durum okullarda öğretmen sayısı arttıkça olumlu algılanan okul iklimi algısının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen sayısı az olan okulların daha demokratik algılandığı ve okula adanmanın daha fazla olduğu söylenebilir. Şentürk (2018) de benzer sonuca ulaşarak okul iklimi algısını öğretmen sayısı fazla okullar aleyhine bulmuş ve öğretmen sayısı arttıkça okuldaki çatışmanın da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ada (2020)'nın araştırmasında da 25 ve altı öğretmen sayısına sahip olan okullarda okul etkiliği artarken 76 ve üzeri öğretmen sayısına sahip olan okullarda okul etkiliği azalmaktadır. Büyük ve kalabalık okullarda öğretmenler arasındaki samimi ilişkilerin, demokratik uygulamaların ve okula adanmanın azaldığını düşündürmektedir. Küçük ve az öğretmenli okullar büyük ve kalabalık okullara göre daha demokratik algılanmakta okula adanma ve bağlılık daha yüksek olmaktadır. Örgütlerdeki grup sayısının artması farklı ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlarken gruptaki üye sayısının çok fazla artması grubun yönetilmesini ve kontrolünü güçleştirmektedir. Büyük gruplarda grup içi kararların alınmasında zorluklar yaşanmakta ve grup içi birlik bütünlük azalmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2010). Yurter (2016)'in araştırmasında ise görece daha fazla olan öğretmen grubunda okul iklimi algısı daha yüksek çıkmıştır. Canlı (2016) ise başarı etmenleri alt boyutunda 21-40 öğretmen sayısına sahip okullar lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sorularının altıncı problemi olan “Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul iklimi genel ve alt boyutlarındaki algıları ile motivasyon genel ve alt boyuttaki düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. En yüksek ilişkiye içsel motivasyon alt boyutu ile okul iklimi genel boyutu arasında ulaşılmıştır. En düşük ilişki ise dışsal motivasyon alt boyutu ile çatışma alt boyutu arasında

görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonucu Selçuk (2016) ve Bakkal ve Radmard (2020) araştırmaları da desteklemektedir.

5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sorularının beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin okul iklimi algıları, mesleğe yönelik motivasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusunun araştırma sonuçlarına bakıldığında okul iklimi ve alt boyutlarının motivasyon düzeyi üzerindeki etkisinin; Demokratiklik ve okula adanma, Liderlik ve etkileşim ve samimiyet alt boyutlarının motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Demokratiklik ve okula adanma, Liderlik ve etkileşim ve samimiyet düzeyleri motivasyon düzeyi pozitif olarak etkilemektedir. Çatışma ve başarı etmenleri alt boyutlarının ise motivasyon üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Çatışma ve başarı etmenleri öğretmenlerin motivasyon düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Genel olarak bakıldığında okul ikliminin motivasyon üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri okul iklimi algılarını etkilemektedir. Bakkal ve Radmard (2020) yaptığı araştırmada da okul ikliminin genel olarak motivasyonu yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen motivasyonunu arttırmak için Singapur’daki gibi öğretmenlere koçluk eğitimleri verilebilir. Türkiye’de de benzer uygulamalar yapılması ve öğretmen motivasyonu konusuna gereken önemin verilmesinin eğitimde niteliği arttıracakı düşünülmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler meslekten maddi olarak kazanç elde ettiğini düşünmemektedirler. Öğretmen maaşı asgari ücretin en az dört katı olmalıdır.

- Araştırma sonuçlarına göre kadrolu öğretmenlerin motivasyon düzeyi sözleşmeli ve ücretli öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Kadrolu öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak seminer, sempozyum ve konferans gibi eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını belirleyen anketler düzenlenerek verilen cevaplara göre öğretmenlere sosyal etkinlikler organize edilebilir.

- Araştırma sonuçlarında lisansüstü mezunu öğretmenlerin motivasyon düzeyi ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerde düşük çıkmıştır. Lisansüstü öğretmenlerin farkındalık düzeyi artması ile bu motivasyonun düştüğü düşünülmektedir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri alınarak eğitim sisteminde ve okullarda iyileştirme ve düzenlemeler yapılabilir. Bakanlıkta eğitim öğretimi geliştirecek araştırmalar ve çalışmalar bu öğretmenlerce birlikte ekip çalışması şeklinde yürütülebilir. Hatta lisansüstü mezunu öğretmenlerin akademik çalışmalarına zaman ayırabilmesi için belirli günler izin hakkı verilebilir.

- Okullarda olumlu bir iklimin oluşturulması ve öğretmen motivasyonunun artırılması ile ilgili okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler verilmelidir; çünkü birçok yönetici öğretmenlerin ihtiyaçlarının neler olduğu ve okulla ilgili nelerin yapılması gerektiğinin farkında olmayabilir.

- Araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine okul iklimi algısı en yüksek düzeyde çıkmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak adına okulda deneyim ve anı günleri temalı sempozyumlar düzenlenebilir.

- Okul türü değişkeninde okul iklimi algısı ve motivasyon düzeyi en fazla ilkokullarda bulunmuştu. Bu durum ilkokul öğretmenlerinin velilerle daha iletişim ve etkileşim içinde olmaları ile açıklanabilir. Ortaokul öğretmenlerinin de velilerle etkileşim içinde olabilecekleri etkinlikler (pilav günü, okul pikniği, kermesler vb.) düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Okul iklimi ve motivasyon konusuyla ilgili olarak yapılacak araştırmalarla ilgili aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırma öğretmenler üzerinde nicel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Gelecek araştırmalar farklı gruplarla ve nitel veya karma yöntem kullanarak yapılabilir.

- Bu araştırma İstanbul ilindeki Sultangazi ilçesinde yapılmıştır. Okul iklimi ve motivasyon ilişkisinin incelenmesine yönelik olarak araştırma farklı il ve ilçelerdeki öğretmenlerle daha çok sayıda öğretmenlerle yürütülebilir.

- Okul iklimi ile motivasyon ilişkisinin incelendiği bu araştırmadan farklı olarak okul iklimi ile; örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, örgütsel adalet vb. konularıyla ilişkisi araştırılabilir.

- Bu araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki yüz yüze eğitim ortamında olan durumu araştırmaktadır. Yalnızca uzaktan eğitimde olan durum ile ilgili çalışılabilir veya yüz yüze ile uzaktan eğitim karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

- Kalabalık sınıflarda okul iklimi algısı daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedeni ve sınıf mevcutlarının okul iklimi algısına etkisi nitel araştırma yöntemleri ile araştırılabilir.

- Okul türü olarak bu çalışma ilkököl ve ortaokullarla yapılmıştır. Liseler de araştırmaya dahil edilerek karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmadaki okullar rastgele olarak seçilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi iyi orta ve düşük okullarla çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılarak yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

- Accariya, Z., & Khalil, M. (2016). The relations between management style, work motivation and feeling of stress among the arab school community. *Creative Education*, 7(14), 1995-2010.
- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adair, J. (2003). *Etkili Motivasyon*. İstanbul: Çev. Salih Uyan. Babiali Kültür Yayınları.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akoto, M., & Allida, D. (2017). Relationship of school climate and organizational commitment of secondary school teachers. *Baraton Interdisciplinary Research Journal*, 7, 1-9.
- Akpınar, B. C. (2021). Singapur. A. Oktay, & Ö. Polat içinde, *Dünya Ülkelerinde Eğitim Sistemleri ve Okul Öncesi Eğitim* (s. 666-703). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aktan, V. (2021). *İlkokullarda okul iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2).
- Almessabi, A. (2021). Culturally foreign teachers' perceptions of school climate and its relationship to their self-efficacy. *SAGE Open*, 11(3), 21582440211043927.
- Alpay, M. Ü. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Altay, T. (2021). *İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altınışik, S., & Aras, Ç. (2005). İnsan kaynakları yönetiminde motivasyon ve eğitim örgütleri uygulama yeri okullara ilişkin örnek bir çalışma. *14.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 142-1). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2020). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. New York: Kogan Page Publishers.
- Arslan, M. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Arslan, N. T. (2004). "Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak" örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aslan, K. A. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16-30.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*.
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde mesleki motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Balcı, A. (2014). *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barnard, C. I. (1968). *The Functions Of The Executive*. Cambridge: (Vol. 11). Harvard University Press.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim.
- Bassou, M. E. (1987). A study of school organisational climate in secondary schools in the state of Indiana. *D.A.I.-A*, 49/07.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, M. (2020). On yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 86-102.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bedak, S. (2020). *Eğitim kurumlarında iş verimliliğini drama yöntemiyle artırmaya yönelik mesleki motivasyon ve öğretmen tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkisi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 153-161.
- Bilgen, H. N. (1990). *Örgüt İklimi: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

- Bilgi, R. (2020). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Boyras, A. (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Braddock, S. J. (2015). *The influence of principal behavior on faculty trust and organizational climate as perceived by elementary teachers*. (Doctoral Dissertatiton). Texas A&M University-Commerce.
- Brantley, H. (1988). School social climate and student achievement. *Columbia University Teachers College*, 2495-2495.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Cameron, K. S., & Quin, R. (2021). *Örgüt Kültürü: Örgütsel Tanı ve Değişim: Rekabetçi Değerler Modeli*. (Murat Gürkan Gülcan ve Necati Cemaloğlu, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2016). Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi. (Yüksek lisans tezi).
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1797-1811.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

- Çağlayan, P. E. (2013). The relationship between school climate perceptions and school size and status/Okul iklimi algıları ile okulun büyüklüğü ve statüsü arasındaki ilişki. *e-International Journal of Educational Research*, 4(4).
- Çalışır, Ş. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılımı ve motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışır, Ş. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılımı ve motivasyonları arasındaki ilişki*. İstanbul: (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, M. V. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çiftçi, K. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının örgütsel güven üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiner, S. (2021). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (1), 33-71.
- Dağlı, A. (2020). *Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, D. H. (2019). *Okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, K. (2020). Motivasyon. N. Cemaloğlu, & M. Özdemir içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 295-314). Ankara: Pegem Akademi.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars . *Academy of management review*, 21(3),619-654.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar*, 29-41.
- Doğan, M. K. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Doğan, S. (2017). Okul Kültürü ve İklimi. C. T. Uğurlu içinde, *Okul Yönetimi* (s. 91-119). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dolapcı, E. (2019). *Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Dönmez, B. (2009). *Örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Dönmez, B. (2020). Motivasyon. S. Özdemir, F. Sezgin, & S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (s. 189-231). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting . *Cogent Education*, 9(1), 2044583.
- Duff, B. (2013). Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators. Doctor of Education. *Liberty University, Lynchburg*.
- Dur, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki / High school teachers motivation level and the relationship between the high school teachers and the school culture*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards, L. J. (1987). *Veli katılımı, okul iklimi ve öğrenci başarıları ilişkisi üzerine bir çalışma*. (Doktora tezi). Kansas Eyalet Üniversitesi.
- Efil, İ. (2015). *İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon*. Bursa: Dora Yayınevi.
- Eguma, M. (2017). Teacher motivation and job performance in secondary Schools in Nakawa urban council of Kampala Capital City Authority. Diss. Kyambogo University (un published work).
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Denizli ili Çivril ilçe örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon (9. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayınları.

- ERG. (2017, Eylül). *Eğitim İzleme Raporu: 2017-2018*. Eğitim Reformu Girişimi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden alındı
- Ergenekon, Ö. (2019). *Bağımsız anaokullarında yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisi (Diyarbakır ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Prentice-Hall.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gilmer, B. V. (1961). *Industrial Psychology*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güleryüz, D. G. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürkan, G. Ç. (2006). *Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of school. *Administrator's Notebook*, 11(7), 1-6.
- Hatkaoglu, S. (2020). *Kentsel dönüşüm ve okul iklimi üzerine bir araştırma "Ankara Örneği"*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46 (1), 53-62.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). İlkokul iklimi: OCDQ'nun bir revizyonu. *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), 93-110.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. Random House.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Akademik.

- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Bliss, J. R. (1990). *Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis*. Educational administration quarterly.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okul Yayınları.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, P. E. (1989). *Conflict in school organizations and its relationship to school climate*. (Doctoral dissertation). Auburn University.
- Jones, K. R. (1990). *The relationship of teachers' perceived level of morale and their perception of the school climate*. (Doctoral dissertation). Mississippi State University.
- K., W. H., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Degiskenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, (3rd. ed.).
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (Ed: Şeref Kalaycı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kamar, M. (2021). *Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Karadağ, A. C. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mardin-Van-Bitlis örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çalikkaleli, Ö., & Ayram, A. (2014). Devlet liselerinde okul büyüklüğü ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171).
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Grubu.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2).
- Kavi, E. (2017). *Çalışma Yaşamında Güncel Psikolojik Konular*. Yalova: Dora Yayınları.
- Kemer, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin okul iklimi ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Keskinkılıç Kara, S. B., Zafer Güneş, D., & Şentürk Tüysüzer, B. (2021). Work-family conflict during working from home due to pandemic: a qualitative research on female. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 251-273.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kızmaz, S., & Altınışik, S. (2021). *Öğretmen Motivasyonu: Öğretmenler Günü Kutlamalarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Klassen, R. M., Chong, W., Huan, V., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: a mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1919-1934.
- Konaklı, T. (2020). Örgüt Kültürü ve İklimi. N. Cemaloğlu, & M. Özdemir içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 315-347). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, A. (2020). *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Ortamları*. Eğitim İzleme Reformu Girişimi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/> adresinden alındı
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 25(1), 285-299.
- Kurtar, K. (2018). *İlkokul öğrenenlerin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Edirne İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and Personality*. Prabhat Prakashan.

- Maşeroğlu, G. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul iklimi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Mavi, D. (2020). *Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB 2014 Faaliyet Raporu. (2015, Temmuz 10). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_03/05123201_2014darefaalyetraporu.pdf adresinden alındı
- MEB, M. E. (2021). Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2020-2021. 08/09/2021 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 sayfasından erişilmiştir.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and Organisational Behaviour*. Pearson Education.
- Ng, C. F., & Ng, P. K. (2015). Bir dil merkezinde İngilizce öğretmenlerinin motivasyonu. *Uluslararası Diller, Edebiyat ve Dilbilim Dergisi* 1.2, 87-92.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83(1), 61-65.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oko, O. F. (2014). Impact of teacher motivation on academic performance of students. National Association of Mathematics Students' Conference/Seminar held at the College Auditorium, Nwafor Orizu College of Education, Nsugbe, Anambra State, Nigeria.
- Oktay, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2020). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- 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(38), 213-224.
- Özdoğan, M., & Aydın, B. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Öztürk, T. (2018). *İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu arttıran ve idame ettiren faktörler (Kağıthane-Levent Uygulaması)*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paknadel, A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Pinder, C. C. (2014). *Work Motivation in Organizational Behavior*. New York: Psychology Press.

- Polat, D. D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rogg, K. L., Schmidt, D. B., Shull, C., & Schmitt, N. (2001). Human resource practices, organizational climate, and customer satisfaction. *Journal of management*, 27(4), 431-449.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sağlam, M., & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 317-328.
- Sallabaş, S. (2021). *Okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Selimoğlu, B. (2021). *Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2020). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. S. Özdemir, F. Sezgin, & S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (s. 67-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Sığrı, Ü., & Gürbüz, S. (2019). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sözlük, T. (2015). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Spicer, F. V. (2016). *Okul kültürü, okul iklimi ve müdürün rolü*. Atlanta: Georgia State University.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şafak, H. F. (2021). *İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dedikodunun okul iklimi üzerindeki rolü*. (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şafak, H. F. (2021). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dedikodunun okul iklimi üzerindeki rolü*. (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.
- Şahin, S. (2020). Okul binalarının okul iklimine etkisi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 6 (12).
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.

- Şentürk, M. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, M. Ş., & Çelik, A. (2018). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2020). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2020b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2020). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tableman, B., & Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31(1), 1-10.
- Tahiroğlu, M., & Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 29-48.
- Tajasom, A., & Ahmad, Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: Teachers' perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(14), 314-333.
- Taş, S., & Korkmaz, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler (Konya ili örneği). *Sportive*, 2(1), 12-24.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri için Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: TED. TEDMEM. adresinden alındı

- Timms, C., Brough, P., & Graham, D. (2012). Burnt-out but engaged: The co-existence of psychological burnout and engagement. *Journal of Educational Administration*.
- Topçu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkdoğan, M. (2019). *Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi*. (Doctoral tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uzunpınar, H. (2019). *İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, A., & Gülmez, D. (2021). Örgütsel Davranış ve Yönetimi. S. Özdemir, & N. Cemaloğlu içinde, *Motivasyon Kuramları ve Uygulamalar* (s. 89-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley, Carnegie Institute of Technology Pittsburgh. PAJ.
- Watkin, C., & Hubbard, B. (2003). Leadership motivation and the drivers of share price: the business case for measuring. *Liderlik ve Organizasyon Geliştirme Dergisi*, 24 (7), 380-386.
- Yalçınsoy, A. (2017). Örgüt iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *International Journal of Management and Administration*, 1(2), 71-82.

- Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yazıcı, S. D. (2019). *Algılanan örgüt ikliminin işe yabancılaşma ile ilişkisi (Milli Eğitim Bakanlığı örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2009). Okul kültürünün öğretim başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 195-214.
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, S. (2021). *Okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E., & Günay, O. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi*, 3064-3084.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 445-458.

- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim Denetimi: Uygulama Araçları ve Kavramlar*. (Çev. A. Balcı ve Ç. Apaydın). Ankara: Pegem Akademi.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Zhang, L. (2014). *The relationship between school climate and faculty trust: An exploration across elementary schools in Shanghai*. (Doctoral Dissertation). University of the Pacific.

EKLER

EK- A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı;

Bu çalışma devlet ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla lisansüstü tez çalışması için hazırlanmıştır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular, ikinci bölümde Öğretmen Motivasyon Ölçeği, üçüncü bölümde ise Okul İklimi Ölçeği yer almaktadır. Öncelikle bu araştırmaya gönüllü olduğunuzu yeniden teyit etmenizi isteyeceğim.

Toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bilgileriniz herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz içten ve samimi cevaplar, çalışma için önem arz etmektedir. Değerli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

İrem AVCI

İstanbul Kültür Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Öğrencisi

1. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Mesleğinizin kaçınıcı yılını çalışıyorsunuz? :.....
3. Eğitim Durumunuz: Ön Lisans/Lisans () Lisansüstü ()
4. Okulunuzdaki öğretmen sayısı? :
5. Sınıf mevcudunuz?.....
6. Görev yaptığınız okul türü: İlkokul () Ortaokul ()
7. Lisans mezuniyet programınız:
Sınıf Öğretmenliği () Branş Öğretmenliği () Okul Öncesi ()
8. Kadro durumunuz?
Ücretli () Sözleşmeli () Kadrolu ()

EK- B. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (İçsel, Dışsal ve Yönetsel Faktörler)

Madde No:	Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
2	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	5	4	3	2	1
3	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	5	4	3	2	1
4	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	5	4	3	2	1
5	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	5	4	3	2	1
6	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
7	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
8	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
9	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
10	Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
11	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	5	4	3	2	1
12	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	5	4	3	2	1
13	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	5	4	3	2	1
14	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	5	4	3	2	1
15	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	5	4	3	2	1
16	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
17	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	5	4	3	2	1
18	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1

EK- C. Okul İklimi Ölçeği:

S.N o	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.					
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.					
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.					
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.					
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini eğitim yöneticisine rahatlıkla iletir.					
8	Eğitim yöneticisimiz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
9	Eğitim yöneticisimiz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.					
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.					
11	Eğitim yöneticisimiz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.					
12	Eğitim yöneticisimiz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.					
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.					
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.					
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.					
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.					
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.					
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.					
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.					
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.					
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.					
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.					

EK- D. ARASTIRMA VE ÖLÇEK İZİN YAZISI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-39836020
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İrem AVCI)

27/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Kültür Üniversitesinin 09.12.2021 tarihli ve 33407 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.12.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Motivasyonları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Resmi İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

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

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/12/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://e-imza.sen.gov.tr> adresinden 8e17-03b4-3579-9d6a-5277 kodu ile teyit edilebilir

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	03.02.2022
Karar No:	2022/20
Sorumlu Araştırmacı:	İrem AVCI
Araştırma Başlığı:	“Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Motivasyonları ve Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki”
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

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

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

Notlar:

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

Prof. Dr. Rauf Yıldız

Etik Kurul Başkanı