



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN
OKUL İKLİMİ
ALGILARI**

(Yüksek Lisans Tezi)

Erdem ÖZDEMİR

**Danışman
Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL AVŞAR**

**RİZE
2022**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL AVŞAR danışmanlığında, Erdem ÖZDEMİR tarafından hazırlanan *Ortaöğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları* adlı bu tez çalışması, 06/07/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	: Doç. Dr. İsmail KARSANTIK	
Üye	: Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL AVŞAR	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Fulya BARIŞ PEKMEZCİ	

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Ortaöğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları” konulu tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

06/07/2022

Erdem ÖZDEMİR

ÖNSÖZ

İşte geldik gidiyoruz dediğimiz şu hayatta çalışma hayatında edindiğimiz tecrübeleri bilimsel tecrübelerle yorumlayabilmek için çıktığım yüksek lisans öğrenimimde gerek ders aşamasında gerekse tez aşamasında her türlü desteği yılmadan, yorulmadan, güler yüzüyle benden esirgemeyen ve bana her konuda rehberlik eden çok saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL AVŞAR'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans derslerine katılımım konusunda bana büyük kolaylık ve destek sağlayan okul müdürüm Erden ÇİLİNGİROĞLU'na, eğitim sürecim boyunca okuldaki görev ve sorumlulukları üstlenen Murat BİNAN'a şahsıma verdikleri desteklerden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Birçok araştırma için yanıtlamak zorunda kaldıkları ölçekleri yılmadan, sıkılmadan, canı gönülden yanıtlayan Trabzon ilindeki tüm saygıdeğer yöneticilere, öğretmenlere ve sevgili öğrencilere teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın başlangıcından bu yana aldığım kararları destekleyen, eğitimime koşulsuz destek sağlayan annemin ve babamın o mübarek ellerinden öpmeyi kendime bir borç bilirim.

Bu zorlu süreçte beni desteklemekle kalmayıp, evdeki tüm sorumluluğu yüklenen, güler yüzünü benden hiç esirgemeyen canım eşime ve onlara ayırmam gereken vakitten onları esirgediğim canım kızım ve canım oğluma sonsuz sevgi ve saygımı sunarım.

Erdem ÖZDEMİR

Rize/2022

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
ÖZET.....	VII
ABSTRACT	VIII
KISALTMALAR.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
GİRİŞ.....	1
1. GENEL BİLGİLER	4
1.1. Örgütün Tanımı	4
1.2. Örgüt İklimi	5
1.3. Örgüt İklimi Türleri	7
1.3.1. Açık İklim	7
1.3.2. Bağımsız İklim.....	7
1.3.3. Kontrollü İklim.....	7
1.3.4. Samimi İklim.....	7
1.3.5. Babacan İklim	8
1.3.6. Kapalı İklim.....	8
1.4. Okul	8
1.5. Okul İklimi	10
1.6. Öğrenci Davranışları	14
1.7. İlgili Araştırmalar	20
2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	26
2.1. Araştırmanın Modeli	26
2.2. Çalışma Grubu	26
2.3. Veri Toplama Araçları	31
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	32

2.3.2. Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği	32
2.3.3. Okul İklimi Algısı Öğretmen Anketi	33
2.4. Verilerin Toplanması.....	34
2.5. Verilerin Analizi.....	34
2.5.1. Geçerlik Çalışmaları.....	34
2.5.2. Güvenirlilik Çalışmaları.....	38
2.5.3. Puan Dağılımlarının Normalliğinin İncelenmesi.....	38
2.5.4. Bağımsız Örneklemeler <i>t</i> Testi / Mann-Whitney <i>U</i> Testi.....	39
2.5.5. Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA/Kruskal-Wallis Testi)	39
2.6. Bulgular	40
2.6.1. OİAÖÖ'nin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi	40
2.6.1.1. OİAÖÖ'nin Geçerlik Sonuçlarının İncelenmesi	41
2.6.1.2 OİAÖÖ'nin Güvenirlilik Sonuçlarının İncelenmesi	47
2.6.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının İncelenmesi ...	48
2.6.2.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	49
2.6.2.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	52
2.6.2.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Sınıf Tekrarı Değişkenine Göre İncelenmesi	54
2.6.2.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Disiplin Cezası Değişkenine Göre İncelenmesi	59
2.6.2.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	61
2.6.2.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	65
2.7 Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi Algılarının İncelenmesi	68
2.7.1. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	68
3. SONUÇ VE ÖNERİLER	73

3.1. Sonuçlar	73
3.2. neriler	76
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	90
ETİK KURULU KARARI	100

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL AVŞAR

Hazırlayan : Erdem ÖZDEMİR

Yıl : 2022

Sayfa Sayısı : 114

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN OKUL İKLİMİ ALGILARI

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul iklimi algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Trabzon ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretimlerde öğrenim gören 606 öğrenci ve görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ön geliştirme aşamasında ölçeğin yapı geçerliğine yönelik kanıt sunmak için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach alpha (α) ve McDonald omega (ω) katsayısı ile belirlenmiştir. Ön geliştirme aşamasındaki ölçek okul güvenliği, akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarından oluşmuştur. Ölçekten elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirliğine yönelik kanıtlar elde edildikten sonra demografik değişkenlere göre öğrencilerin okul iklimi algılarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler Jamovi 2.3 programında; bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis Testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, disiplin cezası, sınıf tekrarı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Sınıf tekrarı değişkenine göre tüm boyutlarda, anne eğitim düzeyi değişkenine göre ise okul güvenliği boyutunda öğrencilerin okul iklimi algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, disiplin cezası, baba eğitim düzeyi değişkenlerinin tüm boyutlarında, anne eğitim düzeyi değişkenine göre ise akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın alt amaçlarından biri de Okul İklimi Algısı Öğretmen Anketi geliştirilmesidir. Anketin uygulanması sonucunda elde edilen veriler Jamovi 2.3 programında cinsiyet değişkeni açısından betimsel olarak (frekans ve yüzde) incelenmiştir. Yapılan incelemelerde olumsuz öğrenci davranışlarının öğretmenlerin okul iklimi algısına etkisinin, olumlu öğrenci davranışlarına göre daha az çıktığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul İklimi, Öğrenci Davranışları, Ölçek Geliştirme

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Institute of Graduate Studies

Thesis Type : Master Thesis

Supervisor : Assoc. Dr. Asiye ŞENGÜL AVŞAR

Author : Erdem ÖZDEMİR

Year : 2022

Pages : 114

ABSTRACT

SCHOOL CLIMATE PERCEPTIONS OF SECONDARY STUDENTS AND TEACHERS

In this study, it is aimed to examine the school climate perceptions of secondary school students and teachers. The study group of the research consists of 606 students and 303 teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Trabzon in the 2020-2021 academic year. This study is a survey model research. In the study, it was aimed to develop the School Climate Perception Student Scale. In the pre-development phase, Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were performed to provide evidence for the construct validity of the scale. The reliability of the scores obtained from the scale was determined by the Cronbach alpha (α) and McDonald omega (ω) coefficients. The scale in the pre-development phase consisted of school safety, peer support and intimacy, and social interaction sub-dimensions. After obtaining evidence for the validity and reliability of the scores from the scale, it was determined whether the school climate perceptions of the students differed statistically according to demographic variables. Obtained data in Jamovi 2.3 program; independent samples were analyzed with t test, ANOVA, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis tests. According to the results of the research, the school climate perceptions of secondary school students were examined in terms of gender, grade level, disciplinary punishment, grade repetition, mother education level, father education level variables. A statistically significant difference was found in the school climate perceptions of the students in all dimensions according to the grade repetition variable and in the school safety dimension according to the mother education level variable. No statistically significant difference was found in all dimensions of gender, class level, disciplinary punishment, father's education level variables, and in peer support and closeness and social interaction dimensions according to mother's education level variable. In the research, it was also aimed to develop the School Climate Perception Teacher Questionnaire of secondary school teachers. The data obtained as a result of the application of the questionnaire were analyzed descriptively (frequency and percentage) in terms of gender variable in the Jamovi 2.3 program. In the examinations made, it can be stated that the effect of negative student behaviors on teachers' school climate perception is less than positive student behaviors.

Keywords: School, School Climate, Student Behaviors, Scale Development

KISALTMALAR

- AFA : Açımılayıcı Faktör Analizi
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
OİAÖÖ : Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği
OİAÖA : Okul İklimi Algısı Öğretmen Anketi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin okul türlerine göre dağılımı	27
Tablo 2. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı	27
Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı	28
Tablo 4. Öğrencilerin okul tercih nedenine göre dağılımı	28
Tablo 5. Öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarına göre dağılımı	29
Tablo 6. Öğrencilerin disiplin cezası almalarına göre dağılımı	29
Tablo 7. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımı	29
Tablo 8. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılımı	30
Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı	30
Tablo 10. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı	31
Tablo 11. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı	31
Tablo 12. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi	41
Tablo 13. OİAÖÖ madde faktör yük değerleri	42
Tablo 14. OİAÖÖ AFA sonuçları	44
Tablo 15. Model ki-kare test sonuçları	44
Tablo 16. DFA uyum iyiliği değerleri	45
Tablo 17. OİAÖÖ güvenirlik sonuçları	47
Tablo 18. OİAÖÖ güvenirlik sonuçları	48
Tablo 19. Cinsiyet değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların betimsel istatistikleri	49
Tablo 20. Cinsiyet değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların levene testi sonuçları	50

Tablo 21. Cinsiyet değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun bağımsız örneklemler t testi sonuçları	51
Tablo 22. Akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutunun cinsiyet değişkenine göre mann-whitney u testi sonuçları	51
Tablo 23. Sınıf düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların betimsel istatistikleri	52
Tablo 24. Sınıf düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların levene testi sonuçları	53
Tablo 25. Sınıf düzeyi değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun ANOVA testi sonuçları	53
Tablo 26. Sınıf düzeyi değişkenine göre akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının kruskal wallis testi sonuçları	54
Tablo 27. Sınıf tekrarı değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların betimsel istatistikleri	55
Tablo 28. Sınıf tekrarı değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların levene testi sonuçları	56
Tablo 29. Sınıf tekrarı değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun bağımsız örneklem t testi sonuçları	57
Tablo 30. Akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının sınıf tekrarı değişkenine göre mann-whitney u testi sonuçları	58
Tablo 31. Disiplin cezası değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların betimsel istatistikleri	60
Tablo 32. Disiplin cezası değişkenine göre tüm alt boyutların mann-whitney u testi sonuçları	61
Tablo 33. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların betimsel istatistikleri	62

Tablo 34. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların levene testi sonuçları	62
Tablo 35. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun bağımsız örneklem <i>t</i> testi sonuçları	64
Tablo 36. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının mann-whitney <i>u</i> testi sonuçları	65
Tablo 37. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen Puanların betimsel istatistikleri	66
Tablo 38. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen Puanların leven testi sonuçları	66
Tablo 39. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun ANOVA testi sonuçları	67
Tablo 40. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının kruskal wallis testi sonuçları	67
Tablo 41. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algısı cinsiyet değişkeni anket sonuçları	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yamaç grafiği	43
Şekil 2. Yol (Path) diagramı	46

GİRİŞ

İnsanlar temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için birbirlerine gereksinim duymaktadırlar. Bu gereksinimi giderebilmek için çeşitli örgütler kurmuşlardır. İnsanların örgütlenmesi toplumsal kuralların oluşmasını sağlamıştır. İhtiyaçlarını gidermek isteyen bireyler bu kuralları kabullenmişler ve örgüte üye olmuşlardır. Okul da insanların eğitim ve gelişim ihtiyacını gidermek için var olmuş örgütlerdendir. Okullar üyelerine belli bir program dahilinde, üyelerin bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmek için kurulmuş örgütler olarak tanımlanabilmektedir (Kramer, 1995). Okullarda oluşturulan kurallar bütününe diğer örgütlerde olduğu gibi direnç gösterebilen bireyler olabilmektedir. Okul kurallarına uymakta zorluk çeken, kural tanımaz yapıdaki bireylerin toplum hayatındaki kurallara uymasını sağlamak için çaba gösteren bir kurum olan okullarda farklı özelliklere sahip bireylerin gelişimine uygun programlar uygulanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005).

Toplumlar yaşam içindeki örgütlenmelerin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi ve sürdürülebilir olabilmesi için bireylerin yetiştirilmesi konusunda okullara görevler yüklemişlerdir (Aydın, 2012). Okullarda verimli eğitim alabilen bireylerin toplumsal kurallara daha uyumlu olduğu söylenmiştir. Okullara verilen görevler sadece bireyleri örgütlerin kurallarına uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi ile sınırlandırılmamıştır. Birçok toplumda bireylerin, örgütleri geliştirebilecek ve devamlılığını sağlayabilecek donanıma sahip olacak şekilde yetiştirilmesi görevi okullara verilmiştir (Şişman, 2007).

Okullar öğrencilerin toplumsal kurallara uyum sağlamalarına yönelik bireylerin eğitildiği kurumlardır. Ancak okulları sadece öğrencileri toplumsal kurallara uyum sağlama misyonu olan örgüt olarak sınırlandırmak doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Okullar üyesi oldukları bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini geliştirirken ayrıca çevresini de etkileyerek toplumsal gelişime katkı sunmaktadırlar (Nalçacı ve Bektaş, 2012).

Okulların toplumsal gelişimine katkısının sağlanabilmesi için okul içi düzenin oluşturulması gerekmektedir. Okul içi düzenin oluşmasında okulun iç ve dış paydaşlarının etkileri gözlemlenebilmektedir. İç paydaşlardan olan öğrencilerin davranışları yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim hedefine ulaşmasında olumlu veya olumsuz etkileri olabilmektedir (Çalık, 2003).

Araştırmanın önemi

Eğitim insanlığın var oluşundan bu yana süregelen bir süreçtir. Toplumların gelişmişlik düzeylerinin ölçülmesinde kullanılan en önemli kıstastır. Eğitim hem bireye hem topluma değer katmaktadır. Adaletli toplum, yüksek refah seviyesi, sanayi kalkınma hamleleri, yeni teknolojik buluşlar, tarımsal üretkenlik, çevre bilincine sahip nesiller eğitim ile sağlanabilmektedir. Bütün gelişmişlik göstergelerinin merkezinde eğitim yer almaktadır. Eğitime önem verip eğitimin kalitesini artırmaya çalışan toplumlar muasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmişlerdir. Eğitimin kalitesini artıran faktörlerden biri, gerçekleştirildiği ortamlardaki sorunların en aza indirilerek eğitim ortamına yönelik algının olumlu yönde artırılmasıdır. Eğitim ortamlarının iklimini paydaşların ortaya koydukları davranışlar etkilemektedir. Öğrenciler de bu paydaşlardan olup davranışlarıyla okul ikliminin olumlu veya olumsuz algılanmasına neden olabilmektedir.

Okul iklimi, okulun amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan uyumun ve birlikteliğin okul paydaşlarında var olup olmaması durumunu gösterir. Örgüt iklimi üzerinde iç ve dış paydaşların etkisi bulunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim sisteminde okulun iklimini sadece yöneticilerin diğer paydaşlarla kurduğu ilişkiler değil, özellikle öğrencilerin içinde yer aldığı tüm paydaşların birbirleriyle ilişkileri belirlemeye başlamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin tutumlarının ve davranışlarının okul iklimi üzerinde etkisi artmaktadır. Bununla birlikte veli veya sivil toplum kuruluşlarının da okul iklimi üzerindeki etkisi artmaktadır.

Öğrenci merkezli eğitimin verimliliği okulda ve sınıfta öğretmenin öğrenciye iyi rehberlik yapabilmesi ile sağlanabilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkı sunabilmek için çaba göstermektedirler. Bu çabalarının başarıya ulaşabilmesi için okullarda algıladıkları iklimin olumlu olması gerekmektedir. Ayrıca gelişimlerine katkı sunmak için okulda bir araya geldikleri öğrencilerin de odak noktalarının eğitim öğretim olması gerekmektedir. Öğrencilerin akranlarının davranış bozuklukları ile mücadele etmek zorunda kalması hatta akranları tarafında zorbalığa maruz kalmaları okul iklimi algılarını olumsuz etkilemekte ve okula karşı ilgilerini azaltmaktadır. Bu çalışmada, öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısını ölçen öğretmen ve öğrenci ölçeği araçlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç

çerçevesinde literatür taraması yapılarak konu ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, yönetici ve öğretmen davranışlarının okul iklimi algısı üzerinde nasıl bir değişime neden olduğu birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak öğrenci davranışlarının okul iklimi algısında değişim oluşturup oluşturmadığı yeterli düzeyde araştırılmamıştır. Bu araştırmalar genel algı düzeyini değil, öğretmen ve öğrencilerinin kendi okullarındaki durumlarına yönelik algı düzeylerini belirlemek üzere yapılmıştır. Ayrıca okul iklimi ile ilgili var olan ölçeklerde öğrenci davranışları alt boyut olarak ele alınmış, öğrenci davranışlarının merkeze alındığı bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu araştırmanın alanda yapılacak olan okul iklimi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma ile öğrenci merkezli eğitimin temel alındığı sistemde, öğrenci davranışlarının okul iklimi algılarına dair bilgiler elde edilmesine katkı sunacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul iklimini algılarının belirlenmesidir. Belirlenen genel amaç doğrultusunda yanıtları aranan sorular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemek üzere geliştirilen Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği (OİAÖÖ) geçerli ve güvenilir sonuçlar vermekte midir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine yönelik algıları;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf düzeyine,
 - c) Sınıf tekrarına,
 - d) Disiplin cezası almalarına göre,
 - e) Anne eğitim düzeyine göre,
 - f) Baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları cinsiyete göre nasıldır?

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve öğrencilerle sınırlıdır. Öğretmen ve öğrencilerin veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Örgütün Tanımı

İnsanlar ortak amaçlarını gerçekleştirmek için topluluk halinde yaşamaktadır. Topluluk halinde yaşama zorunluluğu sistemli bir bütünlüğü oluşturmuş ve bireylerin ortak amaçlarının gerçekleşmesine olanak sağlamıştır (Doğan, 2017). Ortak amaçları gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan örgütler, önceden belirlenen amaçlara hızlı ve verimli bir şekilde ulaşabilmek için belli vasıflara sahip kişiler tarafından kurulan ve toplumsal iletişime sahip (Karahan, 2008), var oldukları toplumlardan elde ettikleri girdileri toplumların yararına yönelik çıktılara dönüştüren (Şenel ve Buluç, 2016) yapılardır. İnsan davranışlarını, üyesi olduğu gruptaki bireylerin davranışları ve grubun kültürü etkilemektedir. Kültür örgüt katılımcılarının ortak inançları ve beklentileridir (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005).

İnsanların bireysel ihtiyaçları olduğu gibi toplumsal ihtiyaçları da bulunmaktadır. Bireysel yaşayan insan toplumsal ihtiyaçları gidermekte bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. İnsanlar ihtiyaçlarının bazılarını sosyalleşerek karşılayabilmektedir (Aydın, 1986). Sosyalleşen insanların bir arada sorunsuz yaşayabilmesi için bazı toplumsal normları uygulanması gerekmektedir. Normların hüküm sürdüğü örgütlenme ile toplumsal yaşamda ortaya çıkabilecek karmaşaların önüne geçilebilmektedir (Gök, 2009). Ayrıca örgüt, sosyal bir yapı olup bu yapıyı oluşturan bireylerin ortak değerlere, inançlara ve sosyal standartlara ulaşması için çaba göstermelidir (Aytaç, 2003).

Örgütlerin yenilenen dünya konjonktüründe hızlı ve etkili iletişimin ortaya çıkardığı değişimde, faaliyetlerini sürdürebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için kendi kültürünü oluşturmaları ve koruması gerekmektedir (Yeşil, Doğan ve Doğan, 2016). Örgüt kültürü, çalışanları sadece iş yaşamına yönelik etkilememekte aynı zamanda çalışanın üyesi olduğu örgüt dışındaki sosyal hayatında da davranışlarını ve yönelimlerini de etkilemektedir (Dağlı, 2018). Bu kültür, çalışanların işyerinde karşılaştıkları çeşitli kurallar ve üstlerinin yönetim tarzlarına yönelik algıları sonucu oluşmaktadır.

1.2. Örgüt İklimi

İşyerine bağlılık sonucu ortaya çıkan işyeri duygu ve tutumları örgüt iklimi olarak ifade edilmektedir (İşcan ve Karabey, 2007). İklim, örgüt üyelerinin davranışlarını etkilediği gibi örgütün kendine özgü kişiliğinin oluşmasını sağlamaktadır (Karcıoğlu, 2001). İklimin olumlu olduğu işletmelerde çalışanların birbirleriyle ve yöneticileriyle olan iletişimlerini karşılıklı anlayış ve sorunları çözme odaklı gerçekleşmektedir (Gül ve Aykanat, 2012). Olumlu gelişen örgüt iklimi, örgütlerin amaçlarına verimli bir şekilde ulaşabilmelerini sağlayabilmektedir (Dönmez ve Korkmaz, 2011). İklim kavramı sosyal ilişkilere vurgu yapan bir kavramdır. İnsanların birbirleriyle ilişkileri ve davranışları üzerinde durmaktadır (Şişman, 2012).

Örgütün insanlar gibi kişiliği bulunmaktadır. Örgütün kişiliğini yansıtan örgüt iklimi, örgütü diğer örgütlerden ayırmakta ve kendine özgü özellikler barındırmaktadır (Aydoğan, 2004). Üyelerin örgüt hakkında sahip olduğu kanaatler o örgütün iklimidir (Yüksekbilgili, 2017). Örgüt iklimi, örgütü diğer örgütlerden ayırdığı gibi örgütün kişiliğini göstermektedir (Yüceler, 2009). Örgüt iklimi örgütü betimlediği gibi örgüte egemen olan havayı da yansıtmaktadır (Dağlı, 2018). Örgüt iklimi sürekli niteliğe sahip, kararlı, değişmez bir yapıdır (Karcıoğlu, 2001). Elle tutulup gözle görülmeyen örgüt iklimi, üyelerinin davranışlarını etkilediği gibi onların davranışlarından da etkilenmektedir. Soyut bir kavram olsa bile üyeler tarafından hissedilen, onların iş doyumuna etki eden özelliğe sahip olan psikolojik bir terimdir (Genç ve Karcıoğlu, 2000).

Örgüt iklimi, örgütün amaçlarına ulaşmasına etki etmektedir. İyi bir örgüt iklimi işyerinin kalitesini yansıtmaktadır (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Kalite ile örgüt iklimi birbirlerini tamamlayan kavramlar olup iyi bir örgüt iklimine sahip kurumlar değişen şartlara kolay adapte olabilmektedir. Ayrıca örgüt iklimi işin uzmanı çalışanların örgüte katılım konusunda istekli olmasını sağlamaktadır (Bucak, 2002). Örgüt iklimini oluşturmanın yanında, devamlılığını sağlamak da önemlidir (Varol, 1989). Olumlu bir örgüt iklimi, kurumların faaliyet ömürlerini artırmakta ve rekabet edebilen yapıya kavuşmalarını sağlamaktadır (Yüceler, 2009).

Örgüt iklimi örgüte ait olan toplam kaliteyi göstermektedir (Karahana, 2008). Örgüt iklimine dair kullanılan bazı betimlemeler bulunmaktadır. Bunların bazıları; açık, sıcak, rahat, sakin gibi olumlu iken bazıları da telaşlı, soğuk, gayri şahsi, düşmanca, katı, kapalı gibi olumsuzdur (Lunenburg ve Ornstein, 2000; akt. Ekşi, 2006). Örgüt iklimi bireysel özellikler, örgütsel özellikler ve çevresel özellikler olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Bireysel özelliklerde kişisel beklentiler ön plandadır. Kişilerin örgüte verecekleri karşısında örgütten beklentileri bulunmaktadır. Bu boyutta kişinin elde etmeyi amaçladığı; statü, saygınlık gibi kişisel beklentiler yer almaktadır. Örgütsel özelliklerde ise örgütün genel özellikleri ve işleyiş tarzından bahsedilmiştir. Son boyut olan çevresel özelliklerde, örgütü içine alan çevrenin örgüte olan etkisi konu edinilmektedir (Taymaz, 2009).

Örgüt iklimi ile örgüt yapısı çoğu zaman karıştırılmakla birlikte örgüt iklimi bir algı iken örgüt yapısı örgütün maddi özelliklerini temsil etmektedir. Örgüt iklimi soyut, örgüt yapısı ise somuttur (Yüksel, 1998). Örgütler amaçlarına ulaşabilmek için örgüt iklimine önem vermeli, örgüt iklimini bozan faktörleri ortadan kaldırmalıdır (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Örgüt iklimini oluşturmak örgüt yapısını oluşturmaktan daha zordur (Yüksel, 1998). Örgütün başarısı örgüt iklimi ile birebir ilişkili kabul edilmektedir (Genç ve Karcıoğlu, 2000). Örgüt iklimi, dışarıdan örgüte gelen bireyin hissettiği hava olarak anlatılmaktadır (Dağlı, 2018). Örgüt iklimi, örgütün özelliklerini ortaya koyan, kendine has özellikleri ile diğer örgütlerden ayrılan, üyeleri açısından süreklilik arz eden ve üyelerin davranışlarına etki eden algıdır (Gök, 2009).

Örgüt iklimi, üyelerinin örgüt amaçlarını benimseme derecesiyle ilgilidir (Halis ve Uğurlu, 2008). İyi bir örgüt iklimi, üyesi olunan işletmenin amaçlarının, değer yargılarının örgüt üyeleri tarafından kabullenilmesi ile sağlanabilir (Gül ve Aykanat, 2012). Ayrıca örgütün inanç ve normlarına uygun davranışlarda bulunulmalı ve istenen davranışları sergilenmelidir (Gök, 2009). Her örgütün kendine ait özellikleri bulunmaktadır. Örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran ve örgüt üyelerini etkileyen bu özellikler örgüt ikliminin konusudur (Karcıoğlu, 2001). Örgüt kuralları bütünü olarak algılandığında da olumlu iklime sahip örgütlerde örgüt ile çalışanlar arasında etkileşim bulunmaktadır. Örgüt yapısıyla çalışanı etkilediği gibi, çalışan kişisel özellikleriyle örgütü etkilemektedir (Dönmez ve Korkmaz, 2011).

Olumlu örgüt iklimini oluşturmada yöneticilerin tavırları kadar çalışanların karşılaştıkları tavırlara gösterdikleri tepkiler de önemli rol oynamaktadır (Gök, 2009).

1.3. Örgüt İklimi Türleri

Örgütlerin başarısına etkisini inceleyen uzmanlar örgüt iklimi tipleri için farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. En çok kabul edilen örgüt iklimi türleri ve özellikleri aşağıdaki gibidir (Halpin, 1966).

1.3.1. Açık İklim

Açık iklimde, tüm üyeler birbirleriyle etkileşim içindedir. Çalışanların birbirleriyle ve yöneticileriyle olan ilişkileri olumludur (Hoy ve Sabo, 1998). Sorunlar alt seviyelerde yaşanır ve kısa sürede çözüme kavuşturulur. Rekabet, yapıcı olarak gerçekleştirilir. Arkadaşlık ilişkileri olması gereken ölçüde olup; çalışanlar arasındaki saygı hiçbir zaman terk edilmez (Halpin, 1966). Tüm üyeler yaptıkları işten mutluluk duyarlar ve doyuma ulaşırlar. Çalışanlar üyesi oldukları örgütten gurur duyarlar (Halis ve Uğurlu, 2008).

1.3.2. Bağımsız İklim

Çalışanlara karar vermede geniş özgürlükler verilmiştir. (Tutar ve Altınöz, 2010). Çalışanlar sadece iş odaklı düşünülmemekte sosyal yönlerinin gelişmesine de katkı sunulmaktadır. Sosyal doyum yüksek olup görev başarısından dolayı elde edilen memnuniyet az da olsa vardır (Halpin, 1966).

1.3.3. Kontrollü İklim

Yöneticiler örgüt üyeleri ile samimi ilişkiler kurmamaktadır. Üyelerin çalışmalarını devamlı kontrol edilmektedir (Arslan, 2004). Çalışanlar arasındaki ilişkiler zayıftır. Yöneticiler karar verirken çalışanların fikirlerini dikkate almamaktadırlar (Halpin, 1966).

1.3.4. Samimi İklim

Samimi iklimde çalışanların öz disiplinleriyle hareket etmesi beklenir. Herhangi hiyerarşik yapı bulunmamaktadır. Üst ve ast ilişkilerinde arkadaşça bir yapı vardır (Çağlayan, 2014). Sosyal ilişkiler örgüt başarısından daha önemli bir

konumdadır. Örgüt içindeki arkadaşlık samimidir ancak özgün değildir. İş doyumu zayıftır (Halpin, 1966).

1.3.5. Babacan İklim

Örgüt çalışanları isteklerini söyleyebilecekleri ortam bulamazlar. Yönetici bulunduğu ortama canlılık ve enerji katmakla birlikte otoriter bir yapıya sahiptir. Yönetici işini aksatmadan yapmaktadır (Rapti, 2013). Yönetici çalışanların sosyal ihtiyaçları için çaba gösterirken çalışanlarını yönlendirmek de ister. Çalışanlar arasında iletişim ve yardımlaşma düşüktür (Peker, 1993).

1.3.6. Kapalı İklim

Örgüt içinde iletişim zayıftır. Sorunların çözümü için çaba sarf edilmez, zamana bırakılır (Hoy ve Sabo, 1998). Çalışanlar yaptıkları işten tatmin olmamaktadırlar. Bunun sonucu olarak iş moral düzeyi düşüktür (Peker, 1993). Yöneticiler ile çalışanlar arasındaki iletişim zayıftır. Yönetici kendini emredici rolde kabul eder. Çalışanların başarılarının önemi yoktur. Önemli olan örgütün hedeflerine ulaşabilmesidir (Halis ve Uğurlu, 2008).

Toplumsal hayatta bireyler birçok örgütün içinde yer almaktadır. Bu örgütlerden biri de okullardır. Okullar da örgütler gibi insan merkezli yapılardır. İnsan davranışları, örgütün bir işi yapmak ve sonuçlandırmak için ihtiyaç duyduğu ortak gücü etkilemektedir (Taymaz, 2009). Okulların başarıları için örgütlerde olduğu gibi paydaşların faaliyetlere etkin katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu birliktelik katılımcılarının memnuniyetlerini arttıran okul amaçlarına yönelik adımları kolaylaştıran okul iklimini oluşturmaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017).

1.4. Okul

Okul, her türlü eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği yerdir (Balcı, 2011). Eğitimde en büyük pay okullara aittir (Şişman, 2012). Okul hayatı birçok farklı eğitim kurumunda gerçekleştirilmektedir. Küçük yaşta başlayan okul hayatı, insanın en verimli dönemlerini kapsamaktadır. Okulun öğrencilere sunduğu olanakların ihtiyaçları karşılar nitelikte olması gerekmektedir (Topçu, 2019). İnsanların eğitiminde okul hayatının etkisi kadar, yaşanan çevrenin de etkileri

bulunmaktadır. Okulda ve çevrede öğrenilenlerin paralellik göstermesi, eğitimin olumlu sonuçlanmasına katkı sunmaktadır (Kaya, 2014).

Örgüt birbirlerini destekleyen alt sistemlerden oluşmaktadır. Alt sistemler örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için dayanışma içinde çalışırlar (Arslan vd., 2005). Bir örgüt olan okul, içinde birçok alt sistemi barındıran sosyal bir sistemdir. Dolayısıyla okullarda amaçları gerçekleştirebilmek için birbirlerini destekleyen; üretim, alışveriş, uyarılama, yaşatma ve yönetim alt sistemleri bulunmaktadır (Başaran, 1993).

Okul örgütü insanın bireysel ve toplumsal gelişimini sağlamak üzere çalışmaktadır (Özdemir, 2011). İnsan toplumu oluşturan en küçük yapı taşı olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2012). Toplumu oluşturan bireyler ne kadar donanımlı olursa toplumsal gelişmişlik o kadar yüksek olmaktadır. Bu yüzden okullar, kurumsal duyarlılıklarından çok eğitimini üstlendikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmalıdır (Balcı, 2011). Okullarda eğitim süreci önceden belirlenen standartlar üzerine planlanmaktadır. Ancak ihtiyaç halinde standartlardan sapabilecek esneklik gösterilebilmelidir. Okullar tüm toplumu etkilediği için sahip olduğu yetkilerle kendini sınırlandırmamalıdır (Taymaz, 2009). Okullar topluma değer katacak ve toplumun gelişimini sağlayacak değişimlere açık olmalıdır. Okullar, insanların gerçek hayatta karşılaşacakları sosyal sistemlerin bir prova merkezidir. O yüzden okullarda sağlanan olumlu ilişkiler toplumun sosyal ilişkilerine katkı sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2005).

Okullar toplumda istendik davranışları oluşturabilmek için öğrencilerin eğitim gördükleri mekânlardır (Kaya, 2014). Okulların etki alanı sadece okulun bina ve bahçesi ile sınırlı değildir. İçinde bulundukları mahalleye hatta yerleşim yerine etki etmektedirler (Şişman, 2012). Aynı şekilde bulundukları çevrenin okul faaliyetleri üzerinde etkisi bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Ayrıca küresel gelişmeler okuldan beklentilerin değişmesine neden olmaktadır. Bunun için okul sisteminin uygulanmasındaki aktörler olan yönetici ve öğretmenler kendilerini güncellemek zorundadırlar. Toplamların gelişimi öğretmenlerin gelişimiyle mümkündür (Çalık, 2003).

1.5. Okul İklimi

Örgüt ikliminin istenilen boyutlara ulaşabilmesi için örgütün sahip olduğu kültürün tanınması gerekmektedir. Bu tanıma işi bir süreç olup süreklilik göstermektedir (Arslan vd., 2005). Örgütte, örgüt kültürünün ortaya çıkardığı hava örgüt iklimini anlatmaktadır (Varol, 1989). Okullar için iklim kavramı, üyelerinin birbirleri ile ilişkilerine, davranışlarının yapısına, bağlılıklarına vurgu yapan bir kavramdır (Şişman, 2012).

Toplumlar, okullarda verilen eğitimlerle toplum beklentilerine cevap verebilecek nitelikte bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Üyelerinin gelişen çağa uyum sağlamalarını istemektedirler. Ayrıca öğrencilerin; kendine yetebilen, gelişimi için çaba sarf eden ve toplum yararını gözeten bireyler olarak yetiştirme öncelikleri ortaya çıkmıştır (Yüksel ve Hayırsever, 2019). Bireylerin eğitimi sağlama işi, okullar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Okul öğrenciyi yeni hayat koşullarına hazırlayan kurumdur. Sanayide ve şehirlerde gerçekleşen hızlı değişimlere, vatandaşlık görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir dünyaya adapte olmuş bireyler yetiştirebilmek için nitelikli okullara ihtiyaç duyulmaktadır (Bursalıoğlu, 2005).

Okul iklimi, örgüt ikliminde olduğu gibi üyelerinin davranışlarını etkilemektedir. Okulu diğer okullardan ayıran iç özellikleri içinde bulunduran kavramdır (Aydın, 1986). Okul iklimi bir bakıma okulun kendine ait değerlerini yansıtan kişiliktir (Bucak, 2002). Bireyleri diğer bireylerden ayıran kişilikleri olduğu gibi okulların kişilikleri de iklimleridir. (Bursalıoğlu, 2005).

Okullar öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve topluma faydalı bireyler olabilmelerini sağlamak için faaliyetlerini sürdürmektedir. Olumsuz iklimi barındıran okullar dışarıdan gelen uyarıcılardan etkilenmektedir. Bu etkileşim okulların öğrencilere yönelik gelişim planlarını uygulamada zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Aydın, 1986). Olumsuz okul ikliminin varlığı öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmesine neden olabilmektedir. Öğrencilerin başarabileceğine dair inançları azalabilmektedir. Öğrenciler, okulda yapılan etkinliklerde motivasyon düşüklüğü yaşayabilmektedir. Bu durum öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de okula bağlılıklarını düşürmektedir. Okul

güvenliğine zarar verecek kuralsız sınıf ortamlarının oluşmasına neden olabilmektedir (Doğan, 2017).

Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda okul iklimini bozma yönünde göze çarpan bulguları öğrencilerin zorba davranışları oluşturmaktadır. Bu durumun okulların her kademesinde gözlemlendiği belirtilmektedir (Yaman, Eroğlu, Bayraktar ve Çolak, 2010). Araştırmalara göre olumlu okul ikliminin olduğu ortamlarda öğrencilerin okula bağlılıklarının ve akademik başarılarının arttığı, olumsuz okul ikliminin olduğu ortamlarda ise yabancılaştırmanın arttığı ortaya konulmuştur (Anderson, 1982; Hoy, 2003; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; akt. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Zorbalığa maruz kalan öğrenciler, olumsuz okul iklimi algısına sahip olabilmektedir ve bu öğrencilerde okula gitme isteğinde azalma görülebilmektedir (Han ve Demirtaş, 2021). Öğrencilerin olumlu okul iklimi algısında, akranlarla olumlu etkileşimlerin olmasının (Brand, Felner, Shim, Seitsinger ve Dumas, 2003), akran desteğinin (Felner vd., 1995) ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinin (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001) önemine vurgu yapılmıştır. Okul iklimi ile zorbalığa karışma arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, zorbalığa karışan öğrencilerin okula yönelik algılarının olumsuz olması arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Bayraktar, 2009; Bilgiç, 2007; Kochenderfer ve Ladd, 1996; Williams ve Guerra, 2007).

Zorbalık sorunları görmezden gelindiğinde öğrenciler arasında iletişim azalabilmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinde olumsuz davranışlar yaşanmasına neden olabilmektedir (Pişkin, 2002). Zorbalığın önlenmesi için çözüm yolları arandığında olumlu okul iklimi sağlanabilmektedir. Okul iklimi ile sağlanan olumlu hava okul ortamında sevgi ve saygıyı artırmaktadır. Bunun sonucunda okulda var olan şiddet ortadan kalkmaktadır (Altuntaş, Demirdağ ve Ertem, 2020). Eğitim öğretimde istenilen amaçlara ulaşabilmek için gerekli ortamın oluşmasında olumlu okul iklimine ihtiyaç duyulmaktadır. Uygun okul iklimi ortamı oluşamamış kurumlarda amaçları gerçekleştirmek için harcanması gereken enerji israf edilmektedir (Welsh, 2000; akt. Çalık vd., 2009).

Öğretmen ve yöneticiler okullarda olumlu ikliminin oluşmasında önemli role sahiptirler (Bursalioğlu, 2005). Okullardaki olumlu iklim havası okulların başarı düzeylerini etkilemektedir. Okul müdürlerinin sorumluluklarında olan eğitim

öğretim faaliyetlerinde, istenilen etkililiğin sağlanması okul iklimiyle doğru orantılıdır (Altuntaş vd., 2020). Olumlu okul ikliminin gerçekleştirilme sorumluluğu öncelikli olarak kurumun müdürlerine düşmektedir (Doğan, 2017). Okulun etkililiği, okul idaresinin paydaşları bir arada tutabilme becerisine bağlıdır. Bunun için okul müdürleri iyi birer lider olmalıdır (Balcı, 2011).

Okul iklimi, paydaşlar arasındaki uyumlu iş birliği anlayışı ile sağlanabilir (Bursalıoğlu, 2005). Genel ve özel hedefleri olan okulların bu hedeflerine ulaşabilmek için öncelikle olumlu okul iklimini sağlayabilmeleri gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için önceden belirlenmiş plan ve programlar çerçevesinde hareket edilmeli ve bu plan ve programdan paydaşlar haberdar edilmelidir (Doğan, 2017).

Olumlu okul ikliminin sağlanması; paydaşların herhangi bir ayrımcılığa uğramadan kendilerini ifade edebilmelerine, ekonomik anlamda istedikleri seviyelere ulaşabilmelerine ve ortak değerlere sahip olabilmelerine bağlıdır (Taymaz, 2009). Bir gruba üye olmayı isteyen bireylerin o grubun ortak kurallarını kabul etmesi gereklidir. Kuralları kabul ettiğini beyan etmek de yeterli olmayıp kurallara uyan ve kuralları koruyan yapıya sahip olunmalıdır (Arslan vd. 2005). Üyeler kendi kişisel başarılarına ulaşabilmek amacıyla gösterdikleri çabayı, grubun amaçlarına ulaşabilmesi için de gösterebilmelidir. Diğer üyelerin farklılıklarına saygı duymalıdır. Bu kurallar okullar için de geçerli olup okulun fiziki ortamına sahip çıkan öğrenciler yetiştirilmelidir. Okullar arkadaşlarının eksikliklerini küçük gören değil, takım ruhuyla eksiklikleri giderme eğiliminde olan öğrencilerden oluşan bir topluluk olmalıdır (Doğan, 2017).

Olumlu okul ikliminin olduğu okullarda, öğretim faaliyetleri nitelikli bir yapıya sahip olabilmektedir. Okul paydaşları arasındaki ilişkiler olumludur. Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal düzeylerinin geliştirilmesi için çaba sarf edilir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickerall, 2009; akt. Günelan, 2018). Okul katılımcılarının sosyalliği, psikolojik özellikleri gibi birçok faktör okul iklimi üzerinde etkili olabilmektedir. Okul iklimi, okulun geçmişten gelen kültürünün yansımaları olup okul katılımcılarının birbirleriyle olan iletişim becerileri üzerinde etkili rol oynamaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011).

Okul iklimi, okulun durumunu, kalitesini, kurallarını ortaya koyan yazılı bir metin değildir. Okul iklimi, soyut bir kavram olup okulun paydaşları arasındaki ortak değer ve inançlarını ifade etmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Okul ikliminin oluşturulması bir süreç gerektirmekte olup yönetici, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimlerinin ürünüdür (Altuntaş vd., 2020). Okul iklimi okulun kimliğidir (Yeşilyurt, 2009). Bu kimliğin oluşumunda paydaşların beklentileri, tutumları, norm ve ihtiyaçları ile davranışları önemlidir (Terzi, 2007). Ortak bir anlayışın ürünü olan okul iklimi, üyelerin aynı değerlere yönelişiyle ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu değerlere ulaşmak için kullanılacak yöntemler konusunda hemfikir olunmalıdır (Balci, 2011).

Okullar öğrettiği gibi ayrıca öğrenen örgütlerdir (Şişman, 2012). Bu öğrenme ile okulların, kendi gelişimini artırarak varoluş nedeni olan öğrencilere bilgi aktarımını en iyi şekilde gerçekleştirme çabasında olmaları gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Toplumlar büyük emekler harcadıkları eğitimde belirlenen amaçlara ulaşp ulaşamama konusunda belli endişeler taşımaktadırlar (Taymaz, 2009). Bu endişeleri gidermenin yolu eğitimde kaliteye ulaşmaktan geçmektedir (Balci, 2011). Eğitimde kalite, sadece fiziki imkânları geliştirmekle sağlanamamaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Aynı havayı soluyan üyelerin; inanç, değer ve beklentilerinin örtüşmesi gerekmektedir. Bu da okul iklimi ile sağlanabilmektedir (Çetin, 2013). Özellikle öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu eğitim kurumlarında geçirdiği düşünüldüğünde, okul ortamlarının kalitesinin önemi daha da anlaşılır hale gelmektedir. Bu kalitede her ne kadar fiziki şartlar belirleyici olabilse de okul iklimi tartışmasız önemli bir faktördür. Öğrenci zamanının çoğunu geçirdiği okulun ikliminden ve değer yargılarından etkilenmektedir (Ekşi, 2006).

Okul ikliminin ortaya koyduğu olumlu hava, okulun kalite düzeyini artırırken ayrıca öğrencilerin birbirleriyle arkadaşlıklarına katkılar sunmaktadır. Ortaya çıkan olumlu hava öğrenci davranışlarını etkilemekte ve okulda karşılaşılan öğrenciye ait davranış sorunları azalmaktadır (Doğan, 2017). Okul ikliminin sağladığı bu olumlu öğrenci davranışları sayesinde yardımlaşma, motivasyon, başarı, okulu benimseme gibi davranışlar artmaktadır. Ortaya çıkan birliktelik okulların amaçlarına daha verimli ulaşmasını sağlamaktadır (Sezgin, 2005).

1.6. Öğrenci Davranışları

Okul ve sınıf içinde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşimler öğrencileri davranış yapılarının olumlu veya olumsuz olduğuna yönelik fikir sahibi olunmasını sağlayabilmektedir (Sarpkaya, 2007). Bir davranışın olumlu veya olumsuz olduğu, okullar arasında farklı değerlendirilebilmektedir. Davranışı yapan öğrenciye yönelik önceki yaşanmışlıklar davranışın olumlu veya olumsuz olduğu yönündeki değerlendirmeyi etkileyebilmektedir. Davranıştan etkilenen öğrencinin, davranışa yönelik tepkisi de davranışın olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmesinde etkili olabilmektedir (Özdemir, 2011). Davranışlar; yapıldıkları zamana, yapıldıkları kişiye ve yapan kişiye göre farklı algılanabilmektedir (Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk, 2006). Olumlu algı oluşturmuş öğrencilerin davranışları kabul görürken olumsuz algı oluşturmuş öğrencilerin davranışları kabul görmeyebilmektedir. Yapılan davranış her öğretmen tarafından da aynı algılanmayabilir. Derse katılım sağlamayıp sessiz bir şekilde sınıf ortamında bulunan öğrencinin davranışı bir öğretmen tarafından olumlu davranış olarak kabul edilebilirken başka bir öğretmen tarafından olumsuz bir davranış olarak kabul edilebilmektedir. Öğrenciler arasında da samimi arkadaşının yaptığı fiziksel müdahale içeren bir davranış olumsuz bir durum oluşturmazken samimi olunmayan öğrenci tarafından yapılan aynı davranış olumlu kabul edilmeyebilmektedir (Öztürk, 2017).

İstenmeyen davranışlar, okulların daha önce belirlediği kurallara uygun olmayan ve öğrenme ortamını sekteye uğratan davranışlardır (Çetin, 2013). Eğitim öğretim belirlenen bir zaman diliminde gerçekleştirilip tamamlanması gereken bir faaliyettir. Bu faaliyetlerin planlanan zamanda gerçekleşmesini engelleyen davranışlar istenmeyen davranış olarak kabul edilmektedir (Toprakçı, 2004). Eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olan her türlü öğrenci davranışı, istenmeyen davranıştır. İstenmeyen davranışlar eğitimin amaca ulaşmasına ve zamanın etkin kullanılmasına engel olur (Başar, 1999). İstenmeyen davranışlar öğretmeni de öğrenciyi de rahatsız etmektedir. Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşmayı geciktirebilmektedir. Önceden belirlenmiş okul ve sınıf kurallarına uygun olmayan davranışlardır (Özdemir, 2011). İstenmeyen öğrenci davranışları öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu azaltmaktadır. Öğrencilerin öğrenme

motivasyonlarının bozulmasına neden olabilmektedir (Sürücü ve Ünal, 2018). Okullarda yaşanan disiplin sorunlarına yönelik çözümsüzlükler istenmeyen davranışların artmasına neden olabilmektedir. Ailenin öğrenci üzerindeki etkisinin azlığı veya doğru örnek davranışları sergileyememesi, öğrencilerin okullarda istenmeyen davranışlar göstermesine neden olabilmektedir. Toplumdaki yanlış davranış örneklerinin fazla olmasının da öğrencinin doğru davranışı sergileyememesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Çelik, 2011). İstenmeyen davranışın etkisinin davranış sahibinden çok çevresindekilere olduğu bilinmekle birlikte davranışı yapan üzerinde de olumsuz etkileri görülmektedir. İstenmeyen davranış, şiddetine göre okul paydaşlarının hepsini olumsuz etkileyebilmektedir. İstenmeyen davranışları önlemek için gösterilmek zorunda olunan çabalar, zaman kaynağının kötü kullanımına neden olmaktadır. Ayrıca ulaşılmak istenen amaçların gerçekleştirilmesini sekteye uğratabilmektedir (Çetin, 2013).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkardığı disiplin sorunları, okullarda öğretimi ve öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca başarıya ulaşmayı engellemektedir (Sarpkaya, 2007). Öğretmenlerin önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için okul veya sınıf ortamında gerçekleştirdiği faaliyetleri engelleyen, uzun süreli ve devamlılığı olan davranışlar istenmeyen davranışlar olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2011).

Okul, birbirlerinden kişilik olarak farklı özelliklere sahip ve gelişim süreci içerisinde olan bireylerin bir araya geldiği bir ortamdır (Şişman, 2012). Okul ortamında öğrenciler; farklı çevrelerden, sosyal yapılardan ve beklentilerle bir araya gelmektedir (Çalık, 2003). Öğrencilerin yetiştikleri toplumlarda kabul edilebilen bazı davranışlar, okul ortamında davranış problemi olarak kabul edilebilmektedir (Özdemir, 2011). Öğretmenler farklılıklar konusunda bilinçli olmalı, öğrencileri tanımalı ve ortaya çıkan davranışların düzeltilmesi konusunda rehberlik yapabilmelidir. Öğretmenlerin bu çabalarına, öğrencinin yetiştiği ortamdan da destek alınmalıdır (Kaya, 2014). Öğrencilerin velileri ile iletişim içerisinde olmak beklenen desteği sağlama konusunda kolaylıklar sunmaktadır (Balcı, 2011). Öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımak ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olmak sorunların çözümünü kolaylaştırmaktadır (Çelik, 2005). Öğrencisini tanımayan öğretmen, karşılaştığı sorunların çözümünde yanlış

yöntemlere başvurabilir. Bu durum sorunu çözmekten çok daha da çıkmaza girmesine sebebiyet verebilir (Başar, 1999).

Sınıf içinde görülen istemeyen davranışlar; devamsızlık yapma, derse hazırlıksız gelme, izin almadan sınıf içinde konuşma, arkadaşlarına ve okul eşyalarına zarar verme, sınıf içerisinde dersle alakası olmayan işlerle ilgilenme şeklinde sıralanabilir (Akçadağ, 2012). Öğretmenlerin yaşadıkları tecrübelerle göre fikir birliğine vardığı istenmeyen öğrenci davranışları tipleri vardır. Bunlar; şiddet içeren davranışlar, ahlaka uygun olmayan davranışlar, otoriteye meydan okuma, ders akışını bozma ve sorumluluk sahibi olmaktan kaçınmadır (Çetin, 2013).

İstenmeyen davranış olarak kabul edilen davranışların şu dört özelliği taşıması gerekmektedir (Korkmaz 2002):

- Davranışın kendisinin ve arkadaşlarının öğrenmesine engel olması,
- Davranışın kendisinin ve arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
- Davranışın hem arkadaşlarına hem de okul eşyalarına zarar vermesi,
- Davranışın okul içindeki sosyalleşmeye engel olması,

İstenmeyen davranış örnekleri; öğretmenden sonra sınıfa girmek, izin almadan konuşmak, arkadaşlarıyla şiddet içerikli şakalaşmak, sinirli davranışlar sergilemek, argo ve küfürlü konuşmalar yapmak olacak şekilde sıralanabilir. Bazı davranışlar kendisine ve çevresine zarar vermese de sık kullanıldığında istenmeyen davranış olarak kabul edilebilmektedir. Sınıfta devamlı kendisine söz verilmesini isteyen öğrencinin davranışları istenmeyen davranışa örnektir (Balay ve Sağlam, 2008).

Farklı sosyoekonomik düzey, kültür, amaç ve hedeflerinin olan öğrencilerin aynı ortamlarda yer almaları istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir (Kök, 2007). Okullar güvenli ortamlarda öğrencilere eğitim veren kurumlardır. İstenmeyen davranışların olduğu okullarda eğitim seviyesi düşmekte ve güvenlik konusunda da zafiyetler ortaya çıkmaktadır (Charles, 2005). İstenmeyen öğrenci davranışları; fiziksel ve sözlü şiddette bulunma, derse ilgi göstermeme, dersin akışını bozacak davranışlarda bulunma, kopya çekme, sorumluluk üstlenmekten kaçınma ve temizliğe dikkat etmeme şeklinde sıralanabilir (Balgalmış ve Kayır, 2017). Öğrencinin derse zamanında girip zamanında çıkma alışkanlığının olmaması, ödevlerini zamanında ve tam yapmaması, sınıf içinde yersiz konuşarak

dersin işlenişini bölmesi de istenmeyen öğrenci davranışlarına örnektir (Erden, 2003).

İstenmeyen öğrenci davranışları farklı türlerde ortaya çıkabilmektedir. Sınıf ortamında öğrenmenin engellenmesi istenmeyen bir öğrenci davranışı olup, eğitimcilerin en çok karşılaştıkları sorunlardan biridir (Korkmaz, 2002). Ortaya çıkan istenmeyen davranış, okul güvenliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Çalık, 2003). Arkadaşlarına ve okulun eşyalarına zarar verme şeklinde gerçekleşen istenmeyen öğrenci davranışları da olabilmektedir. Öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engelleyen, zorbalığa kadar gidebilen istenmeyen öğrenci davranışları da görülebilmektedir. Bu davranışlar, okul yönetiminin ve öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimi için harcayacağı zamanın, öğrencilerin güvenliği için harcamasına neden olabilmektedir. (Çelik, 2005).

İstenmeyen davranışlar sadece sınıf ortamında gözlemlenmez. Okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ortamların yanı sıra sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetlerin de yapıldığı ortamlarda da ortaya çıkar (Ataman, 2000).

Özellikle ortaöğretimdeki öğrencilerin ergenlik dönemi gibi zor bir dönemden geçtiği bilinmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin duygu, düşünce, tutum, davranış, amaç ve beklentileri toplumsal değerlerden farklı olabilmektedir (Pişkin, 2002). Bu farklılıklar, kişinin temel kişilik yapısından kaynaklanabileceği gibi genel olarak bu yaş grubunda görülen psiko-sosyal özelliklerden kaynaklanabilmektedir (Çalık, 2003). Ayrıca öğrencinin etkileşimde bulunduğu çevre de değerleri konusunda etkili olabilmektedir (Sarpkaya, 2007).

İstenmeyen davranışlar sınıf ortamında olabileceği gibi okulun genelini etkileyebilecek yapıda da olabilir. Sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen davranışlar öğrenme hedeflerine ulaşılmasını güçleştirmektedir. Ayrıca öğretmenin eğitim öğretime harcayacağı zamanın boşa gitmesine neden olabilmektedir. Bu tür davranışların engellenebilmesi için sınıf ortamının düzeni önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Çetin, 2013).

Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için istenmeyen davranışların azaltılması gerekmektedir (Kök, 2007). İstenmeyen davranışların azaltılması için öğrencilerin okul ve sınıf içinde uyması gerektikleri kurallar belirlenir. Davranışların istenmeyen davranış olup olmadığı; kişisel yargılara,

değerlere, davranışın gerçekleştiği zaman ve mekanına göre farklı yorumlanabilmektedir (Raby, 2012). Ayrıca zamanla eğitim öğretim politikalarındaki, öğrenci öğretmen rollerindeki ve yaşam şartlarındaki değişimler davranışları yorumlama şekillerini de değiştirmiştir (Charles, 2005).

Birbirinden farklı karakteristik özelliklere sahip bireylerden oluşan okullarda, başarıyı olumsuz etkileyen davranışları belirlemek zordur. Çünkü her bireyin başarıya giden yolda karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları farklıdır (Kaya, 2014). Bazı olaylara karşı gösterilen refleksler aynı birey için farklı zamanlarda farklı şekillerde görülebilmektedir (Çalık, 2003). Okulda görülen disiplinsiz sayılabilecek davranışlar herhangi bir kalıba sokulmadan, istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede ihtisaslaşmış öğretmenlerin yorumlarına imkân sağlayabilecek esnek yapıda belirlenmelidir (Sarpkaya, 2007).

Kuralların olmadığı okul ortamlarında istenmeyen davranışlar sık görülmektedir (Çetin, 2013). Kurallar olsa bile kuralların uygulamasında birtakım eksiklikler bulunması da istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir. Bunun için okullar belli kurallara göre disiplini sağlamalıdır. Kurallar sayesinde uygulamaların tutarlılığı sağlanabilmektedir (Erden, 2003). Her davranış istenmeyen davranış olarak kabul edilmemelidir. Çünkü davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörlerin neler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Okulun belirlediği amaç ve hedeflere ulaşmasını engellemeyen davranışlar yanlış davranış olarak kabul edilmemelidir. Öğrencilerin de birer insan olduğu, hata yapabilecekleri dikkate alınmalıdır (Başar, 1999).

Okul disiplininin sağlanması konusunda sorumluluklar sadece yönetici ve öğretmenlere düşmemektedir (Balcı, 2011). Öğrenci ile etkileşimde bulunan tüm çevre faktörleri, okul disiplinine etki etmektedir. Okullar hayatla iç içe kurumlardır (Doğan, 2017). Okul ile toplum arasında ortaya çıkan bu etkileşim okul disiplini üzerinde birebir etkili olabilmektedir (Pişkin, 2002). Öğretim programları, ortaya konulan hedefler, derslerin çeşitliliği ve öğrenci seviyesine uygun olmayan yapıdaki ders içeriklerinin de öğrenci davranışları üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öğrencinin yaşadığı çevrenin okullara olan bakış açısı, öğrenci davranışlarına yön verebilmektedir. Bu nedenle rol modellerin olumsuz olduğu toplumlarda okul disiplininin sağlamak zorlaşmaktadır (Sarpkaya, 2007).

İstenmeyen davranışlara ilişkin yaklaşımlar; müdahaleci olmayan, davranışçı ve etkileşimli yaklaşım olarak üç grupta toplanabilir. Müdahaleci olmayan yaklaşımda öğrenci yaşanan sorun hakkında bilgilendirilir ve çözümün öğrenci tarafından bulunması beklenir. Öğrencinin güvenilir ve iyi bir yapıya sahip olduğu, fırsat verildiğinde doğru davranışı bulabileceği varsayılır. Davranışçı yaklaşım öğretmenin yönlendirmesi ile öğrencinin doğru davranışı kavrayabileceğini kabul eder. Ödüllendirme ve cezalandırma vardır. Etkileşimci yaklaşımda ise öğrencinin problemi çözebilecek yeterliliğe sahip olduğu kabul edilir ancak uzmanın rehberliğine ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Öğrenci ile iş birliği içinde kurallar belirlenir ve çözümler aranır (Özdemir, 2011).

Sorunlu davranışları önlemek için belirlenmesi gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler; açıklık, tutarlılık, tehdit ve zamanlama şeklinde sıralanabilir (Celep, 2002). Okul veya sınıfta istenmeyen davranışın engellenebilmesi için ortaya çıkan problemin nedenlerinin neler olduğu anlaşılmalı çalışılmalıdır. Öğretmenin öğrencisinin sorunlarıyla ilgilenmesi, öğrenciyi dinlemesi, ona değer verdiğini hissettirmesi bu tür davranışların önüne geçmeyi sağlayabilecek davranışlardandır (Çalık, 2003). Ortaya çıkan olumsuz davranışlar bazen görmezden gelinebilir. İstenmeyen davranışın ortaya çıktığı ortamlar belirlenerek ortamların değiştirilmesi sağlanabilir (Kaya, 2014). İstenmeyen davranışın nedeni yoğunlaşma sorunu ise dikkati dağıtan faktörler ortadan kaldırılabilir (Başar, 1999). İlgili yerlerde mizaha başvurulabileceği gibi gerektiğinde görevler ve sorumluluklar hatırlatılabilir (Çalık, 2003). Kendini değerli hisseden birey, içinde bulunduğu ortamın düzeninin sağlanması için çaba sarf eder. Öğrenciye ismiyle hitap etmek; ona değer verildiğini hissettirir (Özdemir, 2011).

Öğretmenler, sınıf kontrolünü sağlamak için ceza yöntemini çok sık kullandığında öğrencileriyle derse yönelik etkileşime geçmekte zorlanmaktadır. Hatta ceza yönteminin sık kullanılması bazı öğrencilerin davranışsal sorunlara yönelmesine neden olabilmektedir (Yıldırım, 2017). Olumsuz öğrenci davranışlarını düzeltmek için önce ceza yöntemine başvurulmaması gerekmektedir (Kaya, 2014). Öğrenciyle yaşanan olumsuzluğun nedeni ile ilgili görüşme yapılabilir. Çözüm sağlanamazsa öğrencinin ailesiyle iletişime geçilebilir (Çalık,

2003). Öğrencinin ailesiyle iletişime geçilme nedeni sadece öğrenci hakkında şikâyetle bulunmak amacıyla olmamalıdır (Sarpkaya, 2007). Öğrencinin gelişimi için ortak çalışmaların planlandığı bir görüşme olması faydalı olmaktadır (Çelik, 2005). İstenmeyen davranışı çözmeye yönelik kullanılabilecek son yöntem ceza olarak kabul edilmektedir. Ceza yönteminin sık kullanılması faydadan çok zarar verebilmektedir (Özdemir, 2011).

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul iklimi hakkında yapılan bazı çalışmalar özetlenerek sunulmuştur.

Güçkıran (2008) araştırmasında, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili ile Şanlıurfa ili Akçadere ilçesinde öğrenim gören 392 ilköğretim okulu 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada Nebraska Üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri tarafından geliştirilen, Acarbay (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan CASE/KOİD Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin saldırganlık düzeyi algıları artıkça; okul iklimi algılarında düşüş gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları demografik değişkenlere göre ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi değerlendirmeleri ve saldırganlık düzeyi algılarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin okul iklimi değerlendirmeleri ile saldırganlık düzeyleri arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir. Saldırganlık düzeylerinin düşürülmesinin okul ikliminin sağlanmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını destek, başarı ve güven boyutları açısından incelemiştir. Araştırmaya çeşitli illerden 683 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Çalık (2008) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği ve Cemalcılar (2009) tarafından geliştirilen Okul Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere akademik başarılarını artırmak için verdikleri destek öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu yönde gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimindeki destekleyicilik algısına yönelik olumlu tutum, öğrencilerin akademik programlara karşı memnuniyetini artırmak

için ğretmen ve yöneticilerin gösterdiği desteğin önemini ortaya koymuştur. Bununla birlikte okuldaki şiddet algısı arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul merkezli uygulama ve etkinliklerin artırılması öğrencilerin okul iklimi algılarına olumlu katkılar sunmaktadır.

Kılıç (2010) ilköğretim ğrencilerinin akran zorbalığı ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2009 – 2010 ğretim yılında İstanbul İli Esenyurt İlçesindeki ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören 355 ğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için Nebraska niversitesi ve West Michigan niversiteleri tarafından geliştirilen, Acarbay (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan CASE/KOİD Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme leği ve Dlek (2002) tarafından hazırlanan Zorbalık Eğilimi leği kullanılmıştır. Öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmada zorbalığın yaşanmadığı okullarda öğrencilerin okuldan memnuniyetlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu da okul ikliminde ğrenci zorbalığının etkisini ortaya koymaktadır.

Siyez (2009) lise ğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen ğrenci davranışlarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2007-2008 eğitim ğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapan 110 ğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için açık uçlu sorular kullanarak öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Araştırmada ğretmenlere yöneltilen sorulara verilen yanıtlara içerik analizi yapılmıştır. “Okulunuzda en sık karşılaşılan olumsuz ğrenci davranışları nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen ğrenci davranışlarının öğrencilerin akademik yaşantıları ile ilgili davranışları olduğu belirlenmiştir. Bu kategorideki davranışlar genel olarak, derse ilgisizlik, derste konuşma, derste cep telefonu ile ilgilenme ve ders akışını bozma şeklinde-dir.

Elban (2009) ilköğretim ğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen ğrenci davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 yılında Konya ilinde çalışan 103 ğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada, yarı yapılandırılmış sorularla öğretmenlerle

görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere yönlendirilen “Sınıfınızda en çok karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde en sık karşılaşılan istenmeyen davranışların; ders esnasında ders dışı etkinliklerle ilgilenme, arkadaşlarını şikâyet etme, izin almadan sınıf içinde dolaşma ve aşırı ve rahatsız edici konuşmalar olduğu belirlenmiştir.

Nezihoğlu ve Sabancı (2010) ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ve bunlarla baş etme yöntemlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kemer ilçesindeki 12 okul yöneticisi oluşturmuştur. Nitel bir çalışma olan araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda sınıf içinde en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının sorumsuzluk başlığı altında toplandığı belirlenmiştir. Bu tür istenmeyen davranış örnekleri ise sınıfta öğretmeni hazır beklememe, devamsızlık yapma, derse geç girme, ödev yapmama şeklindedir. Yöneticilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda koridorlarda en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları birbirlerine zarar verme başlığı altında toplandığı belirlenmiştir. Bu tür davranış örnekleri ise itişip kakışma, büyüklerin küçükleri ezmesi, kavga etme şeklinde açıklanmıştır.

Gökkyer ve Doğan (2016) ilkokul, ortaokul ve farklı türdeki liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine yönelik görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Elazığ’daki ilkokul, ortaokul ve farklı türlerdeki liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma 39 öğretmen ve 192 yönetici ile gerçekleşmiştir. Veriler öğretmen ve yöneticilere yedi sorudan oluşan nitel veri toplama aracı ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda istenmeyen öğrenci davranış nedenlerinin; ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması, gelir seviyesinin düşük olması, öğrencilerin aile içinde yeterli sevgiyi görememesi, ebeveynlerin çocuklarla sağlıklı iletişim kuramaması, çocukların dağılmış aile yapısında büyümesi, çocuğun yetiştiği çevre ve arkadaş ortamı, medyadaki olumsuz davranış örnekleri, cep telefonu bağımlılığı, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı olduğu tespit edilmiştir.

Ayas ve Pişkin (2011), lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu 2007-2008 eğitim öğretim yılında Ankara’da farklı ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 600 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha zorbaca davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin zorbalık yapma düzeylerinin okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve en az zorbalık yapan öğrenci grubunun anadolu liselerinde, en çok zorbalık yapan öğrenci grubunun ise özel liselerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2006), lise öğrencilerinin zorbalığa en çok maruz kaldıkları alanları ve bu alanlarda zorbalıkla karşılaşma durumunu cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İlının Merkez İlçelerindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 1063 öğrenci oluşturmuştur. Okul zorbalığına ait verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin zorbalığa en çok maruz kaldığı yerin okulun koridorları olduğu belirlenmiştir. Okul zorbalığıyla karşılaşılacak alanların okul içi ve okul dışı olarak kategorilendirilmesi durumunda, okul içinde zorbalıkla karşılaşma durumu %72 iken okul dışında ise %28 çıkmıştır. Okul zorbalığının yaşandığı alanlar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmiş ve okul dışında zorbalıkla karşılaşma oranı erkek öğrencilerde daha fazla (%58,46) çıkmıştır. Ayrıca okul koridorlarında zorbalıkla karşılaşma oranları kız ve erkek öğrencilerde eşit çıkmıştır.

Cırcır (2018) okul iklimini okul tükenmişliğine göre incelemiştir. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram ilçesindeki üç Anadolu lisesinde öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanması için Nebraska üniversitesi ve West Michigan Üniversiteleri (1982) tarafından geliştirilmiş ve Acarbay (2006) tarafından Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmış “Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutunda okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde okul ikliminin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutuyla okul tükenmişliği arasında anlamlı ve negatif düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu okul iklimi algısı arttıkça okul tükenmişliği azalmıştır.

Omay (2008) ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu 2005-2006 eğiti öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde öğrenim gören 425 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanması için Sayın Dilbaz (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” ve Nebraska üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri (1982) tarafından geliştirilmiş, Acarbay (2006) tarafından Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış “Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği ve Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi algısı güvenlik ve düzenlilik alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Sayın Dilbaz (2017) yaptığı çalışmada, okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu 2015-2016 eğiti öğretim yılında Çanakkale ilindeki devlet okullarında görev yapan 404 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanması için Sayın Dilbaz (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” ve Nebraska üniversitesi ve West Michigan Üniversiteleri (1982) tarafından geliştirilmiş, Acarbay (2006) tarafından Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış “Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği”nin Aka (2014) tarafından 33 madde 6 boyut haline getirilmiş şekli kullanılmıştır. Ayrıca nitel verilerin toplanması için yönetici ve öğretmenlerle açık uçlu sorular sorularak görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul iklimine karşı olumlu tutumlar geliştirdikçe öğretmenlerin performansının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörlerden biri de yöneticilerdir. Yöneticilerin, yönetim becerileri, liderlik özellikleri öğretmenlerin okul iklimin algısını etkilemektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri belirlenirken okul paydaşlarının ihtiyaçlarına cevap verebilecek özellikleri olan kişilerin görevlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Literatür incelendiğinde, okul iklimi ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Değişen ihtiyaçlar ile öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yapıya dönüşen eğitim faaliyetlerinde, öğrencilerin okul ortamı üzerindeki etkinliğini artmıştır. Okullarda yönetici ve öğretmenlerin her durumda etkin olduğu ortamların yerini öğrenci

isteklerini ön plana çıkaran yeni bir düzen almıştır. Yapılan araştırmalarda yönetici ve öğretmenlerin tutumlarının okul iklimi algısını nasıl değiştirdiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli bir yapıya dönüşen bu sistemde okul iklimi algısını öğrenci davranışlarının nasıl değiştirdiğinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde genellikle ortaokul öğrencilerinin, zorbalık eğilimleri, saldırganlık düzeyleri ve okul iklimi algılarının araştırıldığı görülmektedir. Ortaöğretimde öğrenci davranışlarının okul iklimi algısını nasıl değiştirdiğine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Araştırmalar genel olarak istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunun belirlenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Okul iklimi algısının incelenmesi için yapılan çalışmalar ise daha çok yönetici ve öğretmenlerin davranışları üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin eğitimin merkezinde konumlandırıldığı sistemde, ortaöğretimde okul iklimi algısını etkileyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi için sadece öğrenci davranışlarıyla okul iklimi algısının incelendiği ölçeğe rastlanmamıştır. Öğrenci davranışlarının okul iklimi algısını nasıl değiştirdiği yönünde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Ayrıca hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, öğrencilerin davranış problemleri ve bu problemlerin okul iklimi bağlamında birlikte araştırıldığı bir çalışmayla da karşılaşılmamıştır. Bu gerekçelere dayanarak ortaöğretim öğrencilerinin davranışlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul iklimi algısını ne yönde değiştirdiğinin belirlenmesi gerekli görülmüştür.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul iklimini olumsuz etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algılarının belirlenmesini amaçlayan bir araştırmadır. Bu çalışma tarama modelinde bir araştırmadır. Bunun için öncelikle araştırma amacına uygun olarak öğrencilerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısını belirlemek için bir ölçme aracı (ölçek) geliştirme çalışması yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısı görüşlerini almak için anket geliştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan farklılık gösterip göstermediği belirlenmiş ve öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algıları geliştirilen anket aracılığıyla ortaya konmuştur. Anketlerde temsil düzeyi yüksek örneklemeler kullanılmaktadır. Evren hakkında genellemeler yapılabilmesini sağlamaktadır (İlhan ve Deniz, 2021). Anket, görüşme ve gözleme göre büyük gruplara daha hızlı uygulanabilmektedir. Düşük maliyetli bir tekniktir. Ancak anketlerde diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajlar vardır. Ancak anket yanıtlayıcıların anket maddelerini okuyup anlama ve dürüstçe cevaplama gibi sınırlılıklar bulunmaktadır (Arıkan, 2018). Bu bağlamda yapılan araştırma tarama modelinde olup tarama modelindeki araştırmalar, evrenin özelliklerini nicel yolla betimleyen araştırmalardır (Creswell ve Creswell, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı; Trabzon ili ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrenciler olmuştur. Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınarak çalışma grubunda bulunan okullardaki öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır.

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınması amacıyla Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne; Tez Öneri Formu, Demografik Bilgi Formu, Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği (OİAÖÖ), Okul İklimi

Algısı Öğretmen Anketi (OİAÖA), Veli Onam Formu ve Katılım Kabul Formu teslim edilmiştir.

Çalışmaya katılan 606 öğrenci ve 303 öğretmen verileri değerlendirilmiştir. Çalışma grubu için tüm ortaöğretim okul türlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Her sınıf düzeyindeki öğrencilerden veri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türleri ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin okul türlerine göre dağılımı

Okul Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anadolu Lisesi	389	64,19
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	147	24,26
Fen Lisesi	28	4,62
Spor Lisesi	6	0,99
Anadolu İmam Hatip Lisesi	35	5,77
Sosyal Bilimler Lisesi	1	0,17
Toplam	606	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya en fazla katılım 389 öğrenci ile Anadolu Lisesi türündeki okullardan olmuştur. Anadolu Liselerini 147 öğrenci katılımı ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türündeki okullar takip etmiştir. En az katılımı ise bir öğrenci ile Sosyal Bilimler Lisesi türündeki okullardan olmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
9. Sınıf	244	40,26
10. Sınıf	118	19,47
11. Sınıf	135	22,28
12. Sınıf	109	17,99
Toplam	606	100,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sınıf düzeyinde çalışmaya en fazla katılım 244 öğrenci ile 9. sınıf seviyesindeki öğrencilerden olmuştur. En az katılım ise 109

öğrenci ile 12. sınıf seviyesindeki öğrencilerden olmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarını gösteren bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	403	66,50
Erkek	203	33,50
Toplam	606	100,00

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%66,50) kız öğrenciler olduğu görülmektedir. Yanıtlayan kız öğrenci sayısı, erkek öğrencilerin 1,98 katıdır. Öğrencilerin okul tercih nedenlerine göre dağılımları tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin okul tercih nedenine göre dağılımı

Tercih Nedeni	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kendi İsteğim	427	70,45
Zorunluluk	100	16,50
Ailemin Tercihi	68	11,22
Öğretmen Yönlendirmesi	2	0,33
Hastalık	1	0,17
Yanlış Algı	1	0,17
Evime Yakın Olduğu İçin	1	0,17
Arkadaş Tavsiyesi	6	0,99
Toplam	606	100,00

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okul tercihlerinin büyük çoğunluğu (%70,45) kendi isteğiyle olduğu görülmektedir. Zorunluluk nedeni ise ikinci sırada yer almıştır. Öğretmen yönlendirmesi ile okul tercihinde bulunan öğrenci sayısı çok azdır. Birer öğrenci tercih sebebi olarak hastalık, yanlış algı ve eve yakınlık nedenini seçmişlerdir. Tablo 5'te öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumları hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarına göre dağılımı

Sınıf Tekrarı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	29	4,79
Hayır	577	95,21
Toplam	606	100,00

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıf tekrarı yapmamıştır. Sınıf tekrarı yapmayan öğrenci sayısı, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin 19,90 katıdır. Tablo 6’da öğrencilerin disiplin cezası alıp almama durumları hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin disiplin cezası almalarına göre dağılımı

Disiplin Cezası	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	44	7,26
Hayır	562	92,74
Toplam	606	100,00

Tablo 6’da görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu disiplin cezası almamıştır. Katılımcılar arasında disiplin cezası almayan öğrencilerin sayısı disiplin cezası alan öğrencilerin 12,77 katıdır. Tablo 7’de öğrencilerin anne eğitim düzeylerine dair bilgiler verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okur Yazar Değil	10	1,65
Okur Yazar	3	0,50
İlkokul	300	49,50
Ortaokul	135	22,28
Lise	119	19,63
Üniversite	38	6,27
Bilmiyorum	1	0,17
Toplam	606	100,00

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin büyük çoğunluğunun ortaokul düzeyi ve daha alt kategorilerde olduğu görülmektedir. Üniversite eğitimi gören anne sayısı azdır. Bir öğrenci annesinin eğitim düzeyini bilmemektedir. Tablo 8’de öğrencilerin baba eğitim düzeylerini içeren bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılım

Baba Eğitim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	202	33,33
Ortaokul	156	25,74
Lise	167	27,56
Ön Lisans	3	0,50
Üniversite	74	12,21
Yüksek Lisans	2	0,33
Bilmiyorum	2	0,33
Toplam	606	100,00

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin büyük çoğunluğunun lise düzeyi ve daha alt kategorilerde olduğu görülmektedir. Üniversite eğitimi gören baba sayısı anne sayısından fazladır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler sırasıyla Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de yer almaktadır, öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımını gösteren bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	123	40,59
Erkek	180	59,41
Toplam	303	100,00

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun erkek öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımlarına ait veriler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı

Öğrenim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	231	76,24
Yüksek Lisans	70	23,10
Doktora	2	0,66
Toplam	303	100,00

Tablo 10 incelendiğinde lisans mezunlarının sayısı yüksek lisans ve doktora mezunlarının sayısının 3,21 katıdır. Doktora mezunu öğretmen sayısı azdır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımına ait veriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-5 Yıl	40	13,20
6-10 Yıl	72	23,76
11-15 Yıl	57	18,82
16-20 Yıl	46	15,18
21-25 Yıl	49	16,17
26 Yıl ve Üzeri	39	12,87
Toplam	303	100,00

Tablo 11 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yıllarına göre birbirlerine yakın sayıda oldukları görülmektedir. En fazla katılım 6-10 arasında kıdemi olan öğretmenler olup, en az katılım da kıdemi 25 yıl ve üzeri öğretmenlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin verilerin elde edilebilmesi amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algılarını belirlemek için “Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği” geliştirilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimini etkileyen öğrenci

davranışlarına yönelik algılarını belirlemek için “Okul İklimi Algısı Öğretmen Anketi” geliştirilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen formdur. Bu formda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba eğitim düzeyi ve öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdemi, medeni durumu, yaşı, branşı hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan sorular yer almıştır.

2.3.2. Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği

Ortaöğretim öğrencilerinin davranışlarına yönelik öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçmek amacına uygun geçerli ve güvenilir sonuçlar veren bir ölçme aracı olmadığı için bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin davranışlarına yönelik öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçen geçerli ve güvenilir sonuçlar veren ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirmede gözleme yönelik davranışlar ölçülmek isteniyorsa gözlem, kuram çalışması için ölçek geliştirilecekse literatür taraması, tutum için çalışma yapılacaksa örneklem grubuna konuyla ilgili kompozisyon yazdırma yöntemleri kullanılabilir (Erkuş, 2012). Bu araştırmada madde havuzunun oluşturulması için öğrencilere “Okul İklimini Bozan Öğrenci Davranışları” konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Bunun için çeşitli ortaöğretim kurumlarında eğitimine devam eden 54 öğrenciye ulaşılmıştır. Kompozisyonlarda geçen ifadelerle göre Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği (OİAÖÖ) için 86 maddeden oluşan ilk madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen madde havuzundaki maddeler tek tek değerlendirilip benzer anlama gelen maddeler elenerek ve amaca uygun maddeler seçilerek taslak öğrenci ölçeği için 28 maddeden oluşan ön form hazırlanmıştır.

Yazılan maddelerin yapı geçerliğinin değerlendirilebilmesi, ölçülen yapıyı maddelerin temsil etme gücünün ve maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerinin belirlenebilmesi için uzman görüşlerine başvurulmaktadır (Erkuş, 2007). Bu amaçla oluşturulan madde havuzu için çeşitli uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu uzmanlar; Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalından iki, Eğitim Programları ve Öğretim

Anabilim Dalından bir, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından iki ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalından iki olmak üzere toplam yedi kişidir. Ayrıca maddeler hem anlaşılabilirlik hem de yazım kurallarına uygunluğu açısından iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra taslak form 27 maddeden oluşmuştur. Bu taslak ölçeğin psikometrik özellikleri (geçerlik ve güvenirlik), çalışma grubunda yer alan 294 öğrenci verisi ile araştırılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonunda 25 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir sonuçlar veren “Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği (OİAÖÖ)’nin” ön geliştirme aşaması tamamlanmıştır.

2.3.3. Okul İklimi Algısı Öğretmen Anketi

Anketler, insanların davranış, inanç, tutum ve yaşam şartlarını betimlemek için oluşturulan bir takım soru dizisi olup araştırma materyali olarak kullanılmaktadır (Arıkan, 2018). Gözlem, görüşme gibi diğer veri toplama tekniklerine göre uygulaması kolay ve hızlıdır. Ancak katılımcıların sorulara içtenlikle yanıt verip vermediklerine yönelik sınırlılıkları bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2005).

Yapılan bu çalışmada madde havuzunun oluşturulmasına yardımcı olması için öğretmenlere “Okul İklimini Bozan Öğrenci Davranışları” konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapan 12 öğretmene “Okulda en çok karşılaştığınız disiplin problemleri nelerdir?” ve “Okulda karşılaştığınız disiplin problemlerinden sizi en çok rahatsız edenler hangileridir” sorularını içeren kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlarda geçen ifadelerle göre öğretmen anketi için 52 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen madde havuzundaki benzer maddeler elenerek öğretmen anketi için 22 maddeden oluşan ön form hazırlanmıştır.

OİAÖÖ geliştirilmesinde uygulanan benzer yollar izlenerek kompozisyonlardan üretilen maddeler uzmanlarla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra “Okul İklimi Algısı Öğretmen Anketi (OİAÖA)” 19 maddeyle uygulama yapılacak son haline getirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları Trabzon İlindeki ortaöğretim okullarında 2020-2021 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına uygun olarak uygulanmıştır. Pandemi nedeniyle yüz yüze veri toplanamamış, ölçek çevrim içi ortamda katılımcılara sunulmuştur. Çalışmada 606 öğrenci ve 303 öğretmene ait veriler değerlendirilmiştir. Tüm maddelerin, katılımcılar tarafından yanıtlanması zorunlu tutulduğu için veri setinde herhangi bir kayıp veri yoktur.

2.5. Verilerin Analizi

Yapılan literatür taramasında öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçen geçerli ve güvenilir sonuçlar veren bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğrenci davranışlarına yönelik öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçen geçerli ve güvenilir sonuçlar veren ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda; öğrencilere kompozisyon yazdırılmış, kompozisyonlardan ve literatür tarama sonuçlarından faydalanılarak taslak ölçek için maddeler yazılmış ve yazılan maddeler uzmanlar tarafından incelenmiştir. Bu çalışmalar taslak ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için yürütülmüştür. Uzman görüşlerine göre son şekli verilen taslak ölçek araştırmaya katılan tüm öğrencilere uygulanmıştır. Pandemi koşulları nedeniyle veri toplamada yaşanan zorluklardan dolayı veri seti random olarak 294 ve 312 kişilik setlere ayrılmıştır. Bu setlerden 294 kişiden elde edilen veriler ile taslak OİAÖÖ'nin psikometrik özellikleri belirlenmiştir.

2.5.1. Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin Kapsam Geçerliğine İlişkin Kanıtlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda; öğrencilere kompozisyon yazdırılmış, kompozisyonlardan ve literatür tarama sonuçlarından faydalanılarak taslak ölçek için maddeler yazılmış ve yazılan maddeler uzmanlar tarafından incelenmiştir. Bu çalışmalar taslak ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için yürütülmüştür. Her bir maddenin ölçülmek istenen yapıyı ne kadar temsil ettiğine yönelik görüşlerin alınabilmesi için uzmanlara form gönderilmiştir. Ayrıca yazılan maddeler Türkçe dil uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzmanların ölçek maddelerini incelemesi sonucunda ölçek madde sayısı 27 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerini

inceleyen uzmanların eğitim yönetimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ölçme ve değerlendirme alanlarından olmaları kapsam geçerliğini güçlendirdiği söylenebilir.

Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Kanıtlar

Ölçek geliştirme çalışmalarında yapının tanımlanması ve özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Yapı tanımlandıktan sonra ölçek üzerinde istatistiksel incelemeler yapılabilir (Baykul, 2010). Araştırmacılar ölçme aracından elde edilen puanların psikolojik yapı hakkında hangi çıkarımların elde edilebileceğine ve bu çıkarımların hangi koşullara bağlı olduğunun belirlenmesi ile ilgilenirler (Murphy ve Davidshofer, 2001). Bir ölçme aracının ilgili psikolojik yapıyı ya da özelliği ölçme derecesini belirlemeye yönelik olarak yapı geçerliği çalışmaları yürütülür (Crocker ve Algina, 1986). Bu araştırmada uzmanların ölçek maddelerini incelemesi sonucunda ölçekte 27 maddenin kalmasına karar verilmiştir. Taslak 27 maddeden oluşan Ölçeğin yapı geçerliğinin araştırılmasında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçme araçlarının yapı geçerliğinin araştırılmasında, maddelerin birbirleriyle korelasyonunu hesaplayarak yapıyı en iyi ölçecek maddeleri belirleyebilmek için AFA kullanılmaktadır. AFA varsayımsal olarak düzenlenmiş ölçek maddelerinin yüksek korelasyon ile gruplandırılıp gruplandırılmayacağını ölçülmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçek maddelerinin bir değişken olarak düşünüldüğü AFA’da maddeleri gruplandırmak amaçlanmaktadır. İstenen durum gruplar arasındaki ilişkinin minimum, grup içinde yer alan maddeler arasındaki ilişkinin ise maksimum olmasıdır (Karagöz, 2016). Maddelerin küme yapılarının ortaya koymasını ve ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesini sağlar. Faktör analizinde madde birden fazla grupta yük verebilir. Bu durumda maddenin hangi grupta yer alacağına veya ölçekten çıkarılıp çıkarılmamasına karar verilmesi gerekir (Şengül Avşar, 2021). Maddenin diğer faktörlerde yer alan faktör yükleri arasındaki farka incelenerek binişik olup olmadığı tespit edilir. Bu fark 0,10’un üzerinde ise madde ölçek için uygundur (Büyüköztürk, 2002). Binişik maddeler

ölçekten çıkarılır, bu durumda faktör analizinin yeniden yapılması gerekmektedir (Şengül Avşar, 2021).

Faktör analizinin yapılabilmesi için kavramsal ve istatistiksel varsayımların sağlanması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Maddeler arasında yüksek korelasyon olması istatistiksel olarak önemli olsa da kavramsal varsayımların sağlandığının göstergesi olamaz. Kavramsal varsayımın sağlanabilmesi için madde yazımının titizlikle yapılması ve uzman görüşlerinin alınması gerekmektedir. İstatistiksel açıdan AFA varsayımları (Şengül Avşar, 2021):

1. Korelasyon değerleri kontrol edilmelidir.
2. Örneklem büyüklüğü yeterli olmalıdır.

OİAÖÖ'nin geçerliliğinin araştırılmasında random olarak seçilen 294 kişinin verileri incelenmiştir. Ayrıca faktör analizi tekniği olarak faktör çıkarma tekniklerinden temel eksen faktörleştirme (principle axis factoring) tekniği kullanılmıştır.

Faktör analizinde örneklemin büyüklüğü ve niteliği de önemlidir. Örneklemin heterojen yapıda olması beklenmekle birlikte örneklem büyüklüğü hakkında farklı görüşler yer almaktadır. Örneklem büyüklüğünde; 50-çok zayıf, 100-zayıf, 200-orta, 300-iyi, 500-çok iyi ve 1000-mükemmel şeklinde genel bir sınıflama yapılmış olsa da örneklem büyüklüğünü belirleme de madde sayısı da önemlidir. Kesin bir kural olmasa da madde sayısının en az beş katı, mümkünse 10 katılımcıya ulaşılması gerekliliği ifade edilmektedir (Meyers, Gamst ve Guarino, 2017; akt. Şengül Avşar, 2021).

Ayrıca uç değerlerin kontrol edilmesi gerekmektedir. Veri setindeki katılımcılara ait değerler tek değişken ya da değişkenlerin kombinasyonları üzerinde uç değerlere sahip olması durumunda veri setinden çıkarılması önerilir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Doğrulamalı Faktör Analizi

Doğrulamalı faktör analizi, ölçekteki maddelerin hangi faktörleri ölçtüğüne dair belirlenen modelin doğrulanması için kullanılmaktadır (Karadavut, 2021). AFA ile madde havuzunun kaç faktörlü yapıya sahip olduğu tespit edilirken,

DFA’da değişkenlerin faktör yüklerini yeterince temsil edip etmediği ölçölür (Özdamar, 2002). AFA’da ölçekte kalması veya ölçekten çıkarılması gerekli maddeler tespit edildikten ve ölçek faktör yapısı belirlendikten sonra, evrendeki başka bir örnekleme DFA uygulanarak AFA’nın ortaya çıkardığı modelin uyumu tespit edilir. DFA’nın varsayımları (Karadavut, 2021):

- 1- Örneklem büyüklüğü yeterli olmalıdır.
- 2- Veri uç değerlerden arınık olmalıdır.

Varsayımların kontrolü için örneklem büyüklüğü incelenmiştir. DFA yaparken model hataları ile karşılaşılması için örneklemin yeterli büyüklükte olması gerekmektedir. DFA için yeterli kabul edilecek örneklem büyüklüğü için genel kabul görmüş bir sayı bulunmamakla birlikte 300’den fazla örnekleme sahip olunması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, AFA yapılan örneklemin aynısını DFA yaparken de kullanmak veya yeterli sayıda veriye sahipsek, verinin random olarak ikiye bölünerek bir set ile AFA yapılarak, diğeri set ile de DFA yapılması konusunda fikir ayrılıkları bulunmaktadır (Kılıç ve Koyuncu, 2019). Yapılan çalışmada veri seti rassal olarak ikiye bölünmüş olup 312 kişilik veri setine DFA uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğü varsayımının gerçekleştiği görülmektedir.

Diğer varsayım olan aykırı değerler kontrol edilmiştir. Veri seti incelenerek aykırı değerler tespit edilmelidir. Aykırı değerlerin nedeni araştırmacıdan veya katılımcıdan da kaynaklı olabilir. Belirlenen aykırı değerler veri setinden çıkarılmalıdır (Karadavut, 2021).

Araştırmada daha önce de belirtildiği gibi veri seti random olarak ikiye bölünmüştür. Taslak ölçeğin yapısının ortaya çıkması için ilk veri setinde AFA, ortaya çıkan yapının doğrulanması için ikinci veri setinde DFA yapılmıştır. DFA yapılabilmesi için gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Veri setinde belirlenen aykırı değerler çıkarılarak toplam 282 kişiden elde edilen verilerle DFA yürütülmüştür.

2.5.2. Güvenirlik Çalışmaları

Güvenirlik ölçme sonuçlarının tesadüfi hata barındırmaması şeklinde tanımlanabilmektedir. Bir ölçme aracı tesadüfi hatayı ne kadar az barındırırsa güvenilirliği artmaktadır (Karaman, 2019). Sonuçların hatalardan uzak olması ve

ölçmek istediği özelliği doğru ölçebilmesi olan güvenilirlikte, ölçeğin duyarlılığı, kararlılığı ve tutarlılığı tespit edilmektedir (Büyüköztürk vd. 2014). Bunun yanında ölçek geliştirme çalışmalarında güvenilirlik sonuçlarının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Likert tipi ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach'ın Alfası ve McDonald'ın Omegası kullanılmaktadır (Şengül Avşar, 2021).

2.5.3. Puan Dağılımlarının Normalliğinin İncelenmesi

Araştırmacılar elde ettikleri verilerin analizi için *t* testi, varyans analizi ve kovaryans analizi gibi testler kullanmaktadırlar. Bu testlerden yansız sonuçlar elde edilebilmesi için incelenen değişkenin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Field, 2018). Sürekli verilerin normalliğini belirlemek için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Değişkene ait ortalama, mod ve medyan değerleri incelenir. Değişkenin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenir. Ayrıca normalliği değerlendirirken Shapiro Wilk hipotez testinden yararlanılabilir (Akın Arıkan, 2021).

Dağılımların normalliğini test etmek için yapılan Shapiro Wilk testinde *p* değeri incelenmektedir. Yapılan bu testte *p* değeri 0,05'ten büyükse verinin normal dağılım gösterdiği, küçükse normal dağılım göstermediği şeklinde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk Bökeoğlu ve Köklü, 2008). Normalliği analiz ederken değişkenin ortalama, mod ve medyanına bakılabilir. Ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın çıkması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Akın Arıkan, 2021). Normalliğin belirlenmesi için çarpıklık, basıklık katsayı değerleri de incelenmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları bir veri setindeki puanların dağılımı hakkında bilgi verir. Eğer çarpıklık katsayısı 1,00'den büyükse çarpıklığın büyük olduğu; 0,50 ve 1,00 arasındaysa çarpıklığın orta düzeyde olduğu ve 0,00 ve 0,50 arasındaysa dağılımın normal dağılımdan çok sapmadığı diğer bir ifadeyle simetrik olduğu yorumu yapılabilir. Çarpıklık ve basıklıkta normal dağılım için genel kabul değer aralığı -1,00 ve 1,00 arasındadır (Şengül Avşar, 2021).

2.5.4. Bağımsız Örneklemeler t Testi ve Mann-Whitney U Testi

Bağımsız örneklemeler t testi parametrik bir test olup iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır.

Bağımsız örneklemeler t testinin varsayımları (Akın Arıkan, 2021):

1. Bağımlı değişkene ait puanlar sürekli.
2. Örneklemelerdeki bireyler aynı grupta yer almamalıdır.
3. Bağımlı değişkene ait puanlar her iki grupta da normal dağılım göstermelidir.
4. Örneklemelere ilişkin evrenlerin varyansları homojen olmalıdır.

Varsayımlar kontrolü yapıldığında bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermezse bağımsız örneklemeler t testinin parametrik olmayan karşılığı Mann-Whitney U testi kullanılır (Miller ve Miller, 2006). Mann-Whitney U testi normal dağılım varsayımına gerek duyulmadan grupların kitle varyanslarının eşit olduğu varsayımına dayanır (Kasuya, 2001).

Mann-Whitney U testinin varsayımları (Akın Arıkan, 2021):

1. Ortalamaları karşılaştırılacak örneklemeler birbirlerinden bağımsız olmalıdır.
2. Bağımlı değişken en az sıralama ölçeğinde olmalıdır.
3. Örneklemdeki gözlemler birbirinden bağımsız olmalıdır.

2.5.5. Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ve Kruskal-Wallis Testi)

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bir faktör çatısı altında, iki ya da ikiden daha fazla bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılır (Green ve Salkind, 2004).

ANOVA testinin varsayımları (Akın Arıkan, 2021):

1. Bağımlı değişkene ait puanlar en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde olmalıdır.
2. Örneklemelerdeki bireyler sadece grupların birinde yer alabilir.
3. Bağımlı değişkene ait puanlar her bir grupta normal dağılım göstermelidir.

4. Örneklemelere ilişkin evrenlerin varyansları homojen olmalıdır.

Tek yönlü ANOVA testinin normallik varsayımı sağlanmadığında Kruskal-Wallis testi kullanılır. Tek yönlü Anova testinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal-Wallis testi birbirinden bağımsız ikiden çok grubun puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılır (Akın Arıkan, 2021).

Kruskal-Wallis testinin varsayımları (Green ve Salkind, 2004):

1. Bağımlı değişkenin puanları en az sıralama ölçeğinde olmalıdır.
2. Örneklemelerdeki bireyler sadece grupların birinde yer alabilir.
3. Grup değişkeni en az üç alt kategoriye sahip olmalıdır.

2.6. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt amacı olan ölçek geliştirme çalışması için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Diğer alt amaç olan ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Son olarak da ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenci davranışlarına yönelik algılarını belirleyebilmek için anket sonuçları analiz edilmiştir.

2.6.1. OİAÖÖ'nin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi

Ön geliştirme çalışması yapılan OİAÖÖ'nin geçerli ve güvenilir sonuçlar verip vermediği incelenmiştir. Yapı geçerliğinin araştırılması için hesaplanan AFA ve DFA sonuçları incelenmiştir. OİAÖÖ'den elde edilen puanların güvenirliğinin belirlenmesi için yapılan Cronbach Alfa ve McDonald Omega sonuçları incelenmiştir.

2.6.1.1. OİAÖÖ'nin Geçerlik Sonuçlarının İncelenmesi

Açımlayıcı Faktör Analizi

Yapı geçerliğinin belirlenmesi için ilk önce AFA yapılmaktadır. AFA öncesinde varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenci verilerinin analizinin öncesinde 294 kişilik veri setinde uç değer olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan uç değer kontrolleri sonucunda 18 kişi veri setinden

çıkarılmış ve veri seti 276 kişi olarak belirlenmiştir. Ek-1’de AFA’da analiz edelin öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir.

KMO testi yapılarak örneklemin faktör analizi için yeterliliği test edilmiştir. Veri setinin AFA’ya uygun olup olmadığını belirlemek için Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Tablo 12’de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları

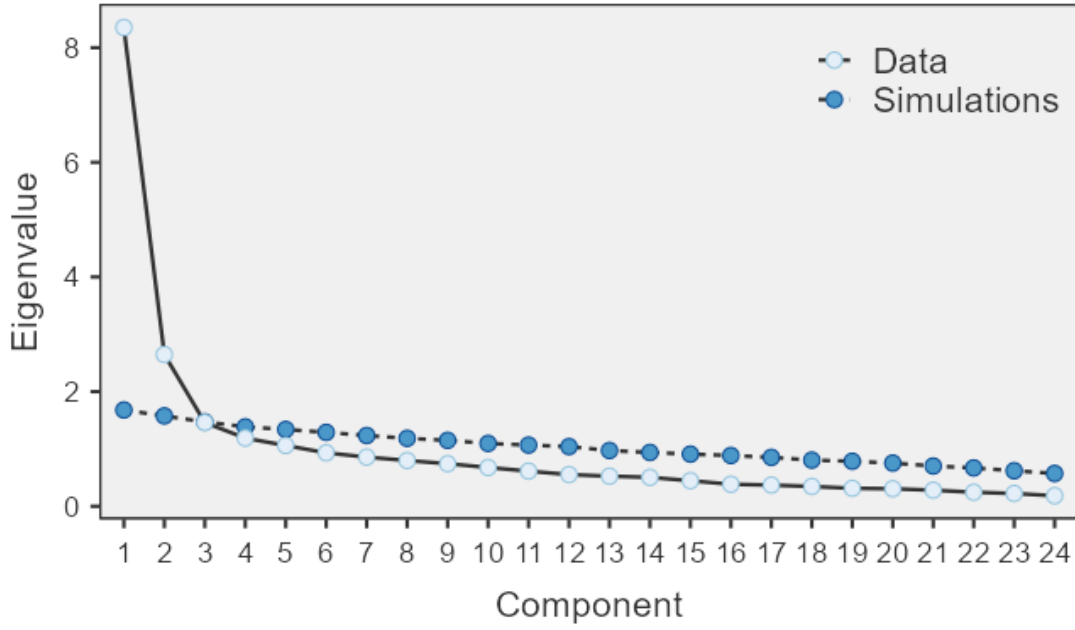
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		0,89
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare Değeri	3383
	Serbestlik Derecesi	300
	<i>p</i>	,001

Tablo 12 incelendiğinde küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2_{300}=3383$; $p=0,001<,05$). Elde edilen sonuçlara göre KMO 0,894, Bartlett Küresellik Testinin de anlamlı çıkması veri setinin AFA yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 13’te OİAÖ ölçeği faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 13. OİAÖÖ madde faktör yük değerleri

Madde Numarası	Faktör			Tekillik
	1	2	3	
m27	0,737			0,515
m23	0,713			0,401
m24	0,694			0,515
m12	0,688			0,537
m9	0,684			0,548
m26	0,667			0,516
m15	0,638			0,583
m8	0,607			0,523
m11	0,602			0,583
m14	0,585			0,649
m6	0,550			0,557
m25	0,490			0,702
m7	0,480			0,645
m3	0,451			0,785
m19	0,390			0,695
m22		0,827		0,342
m20		0,823		0,360
m16		0,726		0,377
m21		0,583		0,561
m17		0,581		0,494
m13		0,539		0,500
m10		0,404		0,661
m1			0,764	0,376
m2			0,728	0,364
m5			0,395	0,681

Yapılan AFA sonucunda veri setinin üç faktörde toplandığı ve binişik madde olmadığı görülmektedir. Madde faktör ilişkisi için faktör yüklerinin 0,30 ve 0,50 arasında çıkması orta derece yüksek, 0,60 ve üzerinde çıkması ise oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Kline, 1994; akt. Şengül Avşar, 2021). Birinci faktör 15, ikinci faktör yedi, üçüncü faktör ise üç maddeden oluşmaktadır. Faktör sayısına karar vermede ek olarak Şekil 1’deki yamaç grafiği incelenmiştir.



Şekil 1. Yamaç grafiği

Çalışmaya ait yamaç grafiğinde kırılma noktası incelendiğinde üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak OİAÖÖ üç faktör ve 25 maddeden oluşmuştur. AFA sonuçlarına göre; m27, m23, m24, m12, m9, m26, m15, m8, m11, m14, m6, m25, m7, m3, m19 numaralı maddeler Faktör 1’de, m22, m20, m16, m21, m17, m13, m10 numaralı maddeler Faktör 2’de, m1, m2 ve m5 numaralı maddeler Faktör 3’te yer almaktadır. Maddelerin içerikleri incelendiğinde; ilk faktöre Okul Güvenliği, ikinci faktöre Akran Desteği ve Yakınlık ve üçüncü faktöre Sosyal Etkileşim ismi verilmiştir. Yapılan AFA sonuçlarına göre faktörlerin açıkladıkları varyans Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. OİAÖÖ AFA sonuçları

Boyutlar	Ortalama	Toplam Varyans %	Kümülatif Varyans %
Okul Güvenliği	6,04	24,16	24,16
Akran Desteği ve Yakınlık	3,46	13,85	38,01
Sosyal Etkileşim	2,03	8,11	46,12

Sosyal bilimlerde AFA analizinde toplam varyansı yüksek tutmak kolay olmayabilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Sosyal bilimlerde toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması kabul edilebilir bir değer olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Veri setinin açıklanan toplam varyansı %46,12 olduğu belirlenmiş olup kabul edilebilir aralıktadır.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Geçerlik çalışması için yapılan DFA’da kullanılan veri setinin betimsel özellikleri Ek-2’de verilmiştir. Tablo 15’de model ki-kare testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo-15 Model Ki-Kare Test Sonuçları

χ^2	df	χ^2/df	p
636	272	2,33	<0,001

Tablo 15 incelendiğinde model ki-kare testinin model veri uyumunu sağladığı tespit edilmiştir. Ki kare/df değerinin 3,00’ten küçük çıkması uyumun istenilen düzeyde olduğunu, 3,00 ile 5,00 arasında çıkması kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Ki-kare/df değeri 2,33 ve $p < ,001$ anlamlı bulunmuştur.

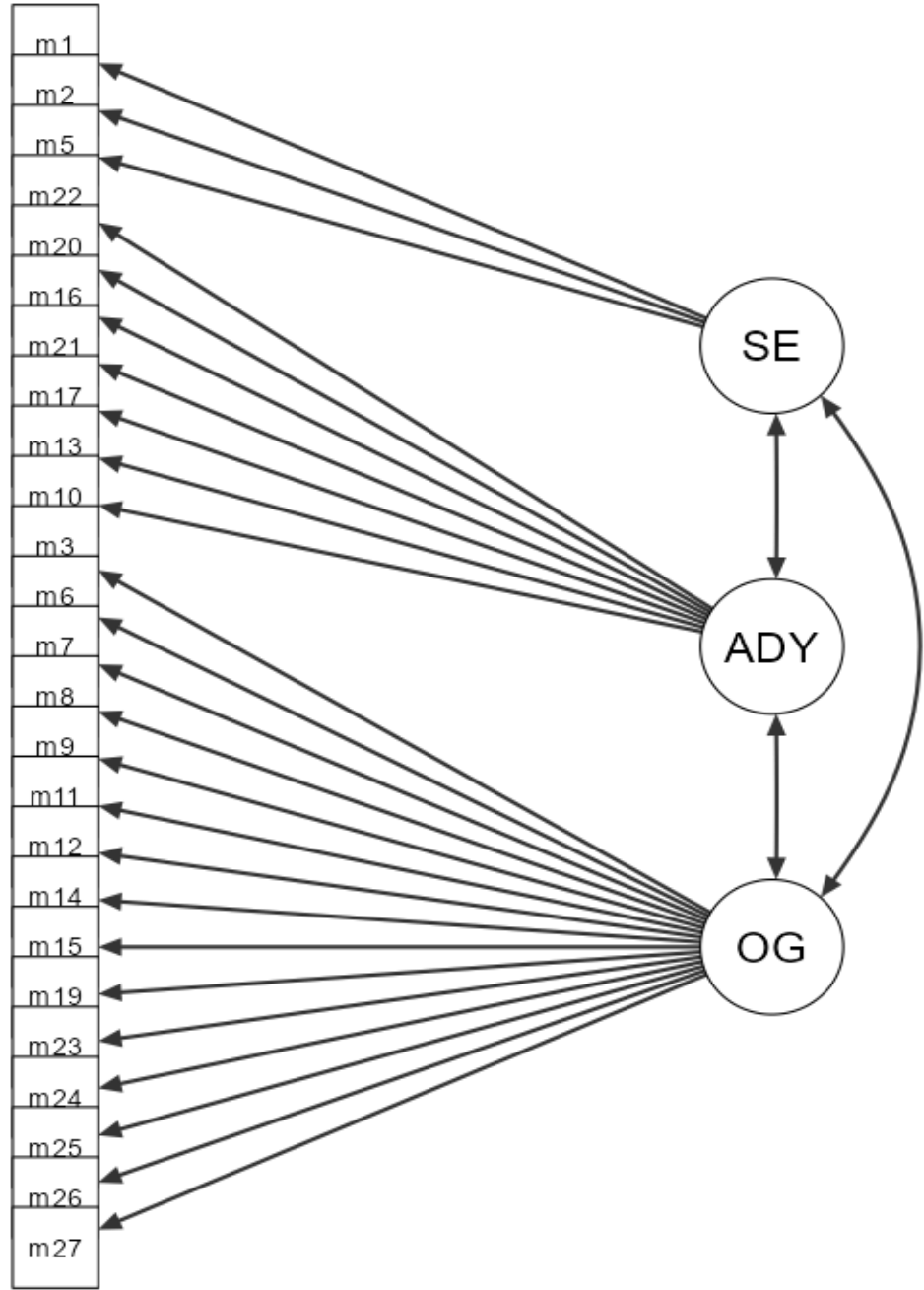
DFA sonucunda faktör yük değerleri tüm maddelerde 0,30’nun üzerinde değer almıştır. Faktör yük değerlerini gösterir tablo Ek-3’te sunulmuştur.

DFA veri setinin genel uyum iyiliği değerlendirmesi yapılmaktadır. DFA analizi sonucunda birçok uyum indeksi raporlanmaktadır. Bunlar mutlak uyum indeksi (SRMR), sadelik düzeltme indeksi (RMSEA), sınırlandırılmış başka bir modelle uyum indeksidir (CFI ve TLI) (Karadavut, 2021). DFA sonuçlarını içeren uyum iyiliği değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. DFA Uyum İyiliği Değerleri

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA 90% CI	
				Lower	Upper
0,88	0,87	0,05	0,07	0,06	0,08

Tablo 16’da yer alan uyum iyiliği değerlerine incelendiğinde; CFI 0,880, TLI ise 0,87 çıkmıştır. CFI ve TLI uyum indeksleri incelendiğinde 0,90’dan küçük çıkması model veri uyumunda zayıflık olduğuna işaretler. SRMR değeri ise 0,05 çıkmıştır. Bu değerin 0,00 olması mükemmel uyuma işaret etmekte iken 0,08 ve daha düşük değerler ise kabul edilebilir düzeyde uyumu göstermektedir. RMSEA değeri ise 0,07 çıkmıştır. RMSEA değeri incelendiğinde 0,05’e kadar olan değerler mükemmel uyumu gösterir, 0,05 ve 0,08 değerleri arası ise kabul edilebilir aralıktır. RMSEA %90 güven aralığına incelendiğinde ise alt sınırın 0,05’ten, üst sınırın ise 0,10’dan küçük olması beklenmektedir. Veri setinin değerleri incelendiğinde alt sınırın beklenen aralıkta olmadığı, üst sınırın ise beklenen aralıkta olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin örneklem büyüklüğü ile ilgili olduğu söylenebilir. Tüm indeksler genel olarak değerlendirildiğinde kısmen de olsa yapı doğrulanmıştır. Şekil 2’de path (yol) diagramı verilmiştir.



Şekil 2. Yol (Path) diagramı

Şekil 2’de yapısı doğrulanmaya çalışılan OİAÖÖ’nin faktör yapısı modeli gösterilmektedir. DFA için verileri değerlendirilen gruptan elde edilen puanların güvenirliği Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. OİAÖÖ güvenirlik sonuçları

Boyutlar	Cronbach's α	McDonald's ω
Okul Güvenliği	0,90	0,90
Akran Desteği ve Yakınlık	0,88	0,88
Sosyal Etkileşim	0,70	0,75
Tüm Ölçek	0,91	0,92

Tablo 17 incelendiğinde DFA için kullanılan veri setinden elde edilen puanların güvenirlik değerleri sırasıyla Cronbach'ın α değeri 0,91, McDonald'ın ω 0,92 olarak belirlenmiştir. Kabul edilebilir değer olan 0,70'in üzerinde çıkan bu değerler ile ölçeğin genel itibarıyla iç tutarlılığa sahip ve güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür. Alt faktörler için kestirilen güvenirlik değerleri Okul Güvenliği faktöründe Cronbach'ın α değeri 0,90, McDonald'ın ω değeri 0,90, Akran Desteği ve Yakınlık faktöründe Cronbach'ın α değeri 0,88, McDonald'ın ω değeri 0,88, Sosyal Etkileşim faktöründe ise Cronbach'ın α değeri 0,70, McDonald'ın ω değeri 0,75 çıkmıştır. Elde edilen puanların güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında toplanan verilerden elde edilen puanlar ile yapılan AFA ve DFA sonuçlarına göre OİAÖÖ'nin geçerli ve güvenilir sonuçlar veren bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ölçeğin farklı gruplarda uygulanarak bu gruplardan elde edilen puanlar için faktör yapısının doğrulanması ve güvenirlik değerlerinin incelenmesi gereklidir. Bu bağlamda OİAÖÖ'nin ön geliştirme aşamasında geçerli ve güvenilir sonuçlar veren bir ölçek olduğu söylenebilir.

2.6.1.2. OİAÖÖ'nin Güvenirlik Sonuçlarının İncelenmesi

OİAÖÖ'nden elde edilen puanların güvenirliği Cronbach Alfa ve McDonald Omega katsayıları ile belirlenmiştir. Tablo 18'de bu katsayılar gösterilmiştir.

Tablo 18. OİAÖÖ güvenirlik sonuçları

Boyutlar	Cronbach'ın α	McDonald'ın ω
Okul Güvenliği	0,90	0,91
Akran Desteği ve Yakınlık	0,87	0,88
Sosyal Etkileşim	0,76	0,79
Tüm Ölçek	0,92	0,92

Tablo 18’de her bir faktör için elde edilen puanlardan kestirilen güvenirlik katsayı değerleri verilmiştir. Cronbach’ın α değeri 0,00 ile 1,00 arasında değer almaktadır. Elde edilen puanların güvenilir olarak kabul edilebilmesi için en az 0,70 değerini alması gerekmektedir. McDonald’ın ω değeri de Cronbach’ın α değerinde olduğu gibi 0,00 ile 1,00 arasında değer almakta olup, bu değer 1,00’e yakın çıktıkça güvenirlik sağlanmaktadır.

Tüm faktörlerden ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların güvenirliği incelendiğinde güvenilir sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Okul güvenliği faktöründen elde edilen puanların Cronbach’ın α değeri 0,90, McDonald’ın ω değeri 0,91 çıkmıştır. Akran desteği ve yakınlık faktöründen elde edilen puanların Cronbach’ın α değeri 0,87, McDonald’ın ω değeri 0,88 çıkmıştır. Sosyal Etkileşim faktöründen elde edilen puanların Cronbach’ın α değeri 0,76, McDonald’ın ω değeri 0,79 çıkmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen puanların güvenirlik değerleri incelendiğinde Cronbach’ın α değeri 0,92, McDonald’ın ω değeri 0,92 çıkmıştır. Bu sonuçlar ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.6.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının İncelenmesi

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarının, cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı, disiplin cezası alma durumu, anne-baba eğitimi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için ikinci veri setinde yer alan öğrencilerin verileri dikkate alınmıştır.

2.6.2.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Bağımsız örneklem *t* testinin, bağımlı değişkene ait puanların sürekli değişken olması ve örneklemdaki bireylerin aynı grupta yer almamaları varsayımları sağlanmıştır. Bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Cinsiyet değişkenine göre OİAÖÖ’den elde edilen puanların betimsel istatistikleri

Boyutlar	Cinsiyet	Frekans	Ortalama	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk <i>p</i>
Okul Güvenliği Boyutu	Kız	209	60,30	63	75	-0,88	0,37	<,001*
	Erkek	103	58,10	61	75	-0,85	0,66	<,001*
Akran Desteği ve Yakınlık Boyutu	Kız	209	31,80	34	35	-2,29	7,49	<,001*
	Erkek	103	30,70	33	35	-1,98	4,21	<,001*
Sosyal Etkileşim Boyutu	Kız	209	13,00	13	15	-1,35	2,27	<,001*
	Erkek	103	12,60	14	15	-1,44	1,48	<,001*

*: $p < ,05$

Tablo 19 incelendiğinde okul güvenliği boyutunda normallik için yapılan Shapiro Wilk testine ait *p* değeri 0,05’ten küçük çıkmıştır. Bu teste göre veriler normal dağılımdan farklıdır. Ancak betimsel istatistikler incelendiğinde ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirlerine yakın çıktığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde her iki grupta -1,00 ile +1,00 arasındadır. Betimsel istatistikler incelendiğinde verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği, diğer bir ifadeyle normal dağılımlı olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde akran desteği ve yakınlık boyutunda normallik için yapılan Shapiro Wilk testine ait *p* değeri 0,05’ten küçük çıkmıştır. Bu teste göre veriler normal dağılımdan farklıdır. Ancak betimsel istatistikler incelendiğinde

ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirlerine yakın çıktığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde her iki grupta da -1,00 ile +1,00 arasında çıkmamıştır. Normallik testi ve betimsel istatistikler incelendiğinde verilerin normal dağılımdan sapma gösterdiği, diğer bir ifadeyle normal dağılımlı olmadığı kabul edilmiştir.

Sosyal etkileşim boyutunda normallik için yapılan Shapiro Wilk testine ait p değeri 0,05'ten küçük çıkmıştır. Bu teste göre veriler normal dağılımdan farklıdır. Ancak betimsel istatistikler incelendiğinde ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirlerine yakın çıktığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,00 ve 1,00 aralığında yer almamıştır. Normallik testi ve betimsel istatistikler incelendiğinde verilerin normal dağılımdan sapma gösterdiği, diğer bir ifadeyle normal dağılımlı olmadığı kabul edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösteren okul güvenliği boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testinin varsayımı olan varyansların homojenliğinin belirlenebilmesi için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Cinsiyet değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların levene testi sonuçları

Boyut	F	df1	df2	p
Okul Güvenliği	0,53	1	310	0,47

Tablo 20 incelendiğinde varyansların homojenliği için yapılan Levene testi sonuçlarına göre grupların varyansları homojen dağılımdan farklılık göstermemektedir ($p=0,47>,05$). Tüm varsayımlar sağlandığı için Student t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyet değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun bağımsız örneklem *t* testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Ortalama farkı	Standart hata farkı
Kız	209	60,30	12,00	1,50	310	0,14	2,21	1,48
Erkek	103	58,10	12,90	1,50				

Student *t* testi sonuçları incelendiğinde, *p* değerinin 0,05 kritik değerden büyük olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem *t* testi sonucuna göre, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algısı okul güvenliği alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(310)}=1,50$; $p>,05$).

Cinsiyet değişkenine göre normal dağılım göstermeyen akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi varsayımları sağlanmıştır. Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Cinsiyet değişkenine göre akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutunun mann-whitney *u* testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	M	SS	U	<i>p</i>
Akran Desteği ve Yakınlık	Kız	209	31,80	34,00	4,44	9385	0,06
	Erkek	103	30,70	33,00	5,58		
Sosyal Etkileşim	Kız	209	13,00	13,00	2,25	10508	0,73
	Erkek	103	12,60	14,00	2,94		
Toplam	Kız	209	105,10	109,00	16,18	9628	0,13
	Erkek	103	101,40	104,00	19,23		

Tablo 22 incelendiğinde akran desteği ve yakınlık boyutunda, *p* değerinin 0,05 kritik değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algısı Akran Desteği ve Yakınlık alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($U=9385$; $p>,05$).

Sosyal Etkileşim boyutu açısından incelendiğinden p değerinin 0,05 kritik değerden büyük olduğu görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algısı sosyal etkileşim alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur ($U=10508$; $p>,05$).

2.6.2.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular incelenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi testi yapılmıştır.

Tek yönlü ANOVA testinin, bağımlı değişkene ait puanların sürekli değişken olması ve örneklemdaki bireylerin aynı grupta yer almamaları varsayımları sağlanmıştır. Bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Okul iklimi algısına yönelik sınıf düzeyi değişkeni betimsel istatistikleri Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların betimsel istatistikleri

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	Frekans	Ortalama	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk p
Okul Güvenliği Boyutu	9	127	60,20	62,00	47	-0,73	0,20	<,001*
	10	58	57,20	57,50	75	-0,73	0,23	0,011*
	11	74	60,00	65,00	75	-1,13	0,99	<,001*
	12	53	60,20	63,00	75	-0,80	0,19	0,004*
Akran Desteği ve Yakınlık Boyutu	9	127	31,80	33,00	35	-1,88	3,79	<,001*
	10	58	30,30	32,00	35	-1,94	4,64	<,001*
	11	74	31,50	33,50	35	-2,70	9,02	<,001*
	12	53	31,80	34,00	35	-2,12	5,94	<,001*
Sosyal Etkileşim Boyutu	9	127	13,10	14,00	15	-1,09	2,67	<,001*
	10	58	12,20	13,00	15	-1,55	0,80	<,001*
	11	74	12,80	13,00	15	-1,56	3,18	<,001*
	12	53	12,8	14	15	-1,66	2,88	<,001*

*: $p<,05$

Tablo 23 incelendiğinde okul güvenliği boyutu normal dağılım göstermiştir. Akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutlarının normal dağılımdan sapma gösterdiği, diğer bir ifadeyle normal dağılımlı olmadığı kabul edilmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre normal dağılım gösteren okul güvenliği alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü ANOVA yapılmıştır. ANOVA testinin varsayımı olan varyansların homojenliğinin belirlenebilmesi için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Sınıf düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların levene testi sonuçları

Boyut	F	df1	df2	p
Okul Güvenliği	1,43	3	308	0,234

Tablo 24 incelendiğinde varyansların homojenliği için yapılan Levene testi sonuçlarına göre grupların varyansları homojen dağılımdan farklılık göstermemektedir ($p=0,234$). Tüm varsayımlar sağlandığı için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testinin sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Sınıf düzeyi değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun ANOVA testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	F	sd1	sd2	p
9	127	60,20	11,20	0,89	3	308	0,45
10	58	57,20	12,80				
11	74	60,00	13,80				
12	53	60,20	12,30				

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, p değerinin 0,05 kritik değerden büyük olduğu görülmektedir. ANOVA testi sonucuna göre, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algısı okul güvenliği alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3, 308)} = 0.89; p>,05$).

Sınıf düzeyi değişkenine göre normal dağılım göstermeyen Akran desteği ve yakınlık alt boyutu ile sosyal etkileşim alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Sınıf düzeyi değişkenine göre akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının kruskal wallis testi sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	F	sd1	sd2	p
Akran Desteği ve Yakınlık	9	127	31,80	4,32	1,36	3	308	0,26
	10	58	30,30	5,57				
	11	74	31,50	5,33				
	12	53	31,80	4,56				
Sosyal Etkileşim	9	127	13,10	2,26	1,92	3	308	0,13
	10	58	12,20	2,83				
	11	74	12,80	2,42				
	12	53	12,80	2,68				
Toplam	9	127	105,00	15,30	1,41	3	308	0,24
	10	58	99,70	18,70				
	11	74	104,00	18,90				
	12	53	105,00	17,80				

Tablo 26 incelendiğinde akran desteği ve yakınlık boyutunda p değerinin 0,05 kritik değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algısı akran desteği ve yakınlık boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($F_{(3, 308)} = 1,36; p > ,05$).

Sosyal etkileşim boyutunda p değerinin 0,05 kritik değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algısı sosyal etkileşim boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($F_{(3, 308)} = 1,92; p > ,05$).

2.6.2.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Sınıf Tekrarı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısı sınıf tekrarı değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine dair bulgulara

incelenmiştir. Sınıf tekrarı değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır.

Bağımsız örneklem *t* testinin, bağımlı değişkene ait puanların sürekli olması ve örneklemdeki bireylerin aynı grupta yer almamaları varsayımları sağlanmıştır. Bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının sınıf tekrarı değişkeni betimsel istatistikleri Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Sınıf tekrarı değişkenine göre OİAÖÖ’den elde edilen puanların betimsel istatistikleri

Boyutlar	Sınıf Tekrarı	Frekans	Ortalama	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk <i>p</i>
Okul Güvenliği	Evet	17	52,5	51	51	-0,276	-0,752	0,627
Boyutu	Hayır	295	60	63	75	-0,909	0,658	<,001*
Akran Desteği ve	Evet	17	29,1	31	35	-1,36	1,81	0,013*
Yakınlık	Hayır	295	31,6	33	35	-2,29	6,82	<,001*
Boyutu								
Sosyal Etkileşim	Evet	17	11,4	13	15	-0,853	-0,384	0,012*
Boyutu	Hayır	295	12,9	14	15	-1,47	2,38	<,001*

*: $p < ,05$

Tablo 27 incelendiğinde okul güvenliği alt boyutu normal dağılım göstermiştir. Akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutlarının normal dağılımdan sapma gösterdiği, diğer bir ifadeyle normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir.

Sınıf tekrarı değişkenine göre normal dağılım gösteren okul güvenliği alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin iklimi algısında sınıf tekrarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem *t* testinin bir diğer varsayımı olan varyansların homojenliğinin belirlenebilmesi için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Sınıf Tekrarı Değişkenine Göre OİAÖÖ'den Elde Edilen Puanların Levene Testi Sonuçları

Boyut	F	df1	df2	p
Okul Güvenliği	1,09	1	310	0,30

Tablo 28 incelendiğinde varyansların homojenliği için yapılan Levene testi sonuçlarına göre grupların varyansları homojen dağılımdan farklılık göstermemektedir ($p=0,30>,05$). Tüm varsayımlar sağlandığı için Student *t* testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem *t* testinin sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Sınıf tekrarı değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun bağımsız örneklem *t* testi sonuçları

Sınıf Tekrarı	n	$\bar{x}$	SS	<i>t</i>	sd	p	Ortalama farkı	Standart hata farkı	95% Güven Aralığı		Cohen d	95% Güven Aralığı	
									Alt Sınır	Üst Sınır		Alt Sınır	Üst Sınır
Evet	17	52,50	14,30	-2,45	310	0,02*	-7,47	3,05	-13,50	-14,70	-0,61	-1,13	-0,07
Hayır	295	60,00	12,10	-2,45									

*: $p<05$

Tablo 29 incelendiğinde *p* değerinin 0,05 kritik değerden küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamasının okul güvenliği boyutunda öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ortalaması ile sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin ortalaması arasındaki fark -7,47 olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem *t* testi sonucuna göre, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algısı okul güvenliği alt boyutunda sınıf tekrarı değişkenine göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(310)}=2,45; p>,05; d=0,61$). Sınıf tekrarı yapmayan ortaöğretim öğrencileri okul iklimini etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları okul güvenliği boyutunda daha yüksektir. Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin okul iklimi algıları okul güvenliği algıları öğrenci davranışlarından etkilenmiş olabilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki farkın orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf tekrarı değişkenine göre normal dağılım göstermeyen akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarında ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarında sınıf tekrarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi varsayımları sağlanmıştır. Mann-Whitney U testi yapılmış olup, testin sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Sınıf tekrarı değişkenine göre akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının mann-whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Sınıf Tekrarı	n	$\bar{x}$	M	SS	U	p	Ortalama Fark	95% Güven Aralığı		r _b
									Alt Sınır	Üst Sınır	
Akran Desteği ve Yakınlık	Evet	17	29,10	31	6,36	1847	0,06	-2	-4	1,28	0,26
	Hayır	295	31,60	33	4,74						
Sosyal Etkileşim	Evet	17	11,40	13	3,78	2001	0,15	-1	-2	6,92	0,20
	Hayır	295	12,90	14	2,39						
Toplam	Evet	17	93,00	97	22,24	1708	0,03*	-10	-20	-1	0,32
	Hayır	295	104,50	108	16,81						

*: $p < ,05$

Tablo 30 incelendiğinde akran desteği ve yakınlık alt boyutunda, p değerinin 0,05 kritik değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine yönelik algısı Akran Desteği ve Yakınlık alt boyutunda sınıf tekrarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($U=1847$; $p > ,05$).

Sosyal Etkileşim alt boyutu açısından incelendiğinden p değerinin 0,05 kritik değerden büyük olduğu görülmektedir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında sosyal etkileşim alt boyutunda sınıf tekrarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur ($U=2001$; $p > ,05$).

Tüm boyutların toplam değerlerine bakıldığında öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamasının ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarında anlamlı bir

farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre etki büyüklüğünün incelenmesi gerekmektedir.

Grupların birbirlerinden farklılığının veya değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişkinin büyüklüğü etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğünün büyük olması istatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar elde edildiğini göstermektedir (Barış Pekmezci, 2021). Etki büyüklüğü zayıf, orta ve kuvvetli olarak kategorilendirilmiştir. Bu kategoriye göre 0,20'den küçük olması zayıf, 0,20 ile 0,50 arasında olması orta ve 0,80'den büyük olması kuvvetli etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Tüm boyutların toplamında etki büyüklüğü değeri (r_b 0,32) orta düzeyde çıkmıştır. Mann-Whitney U testi sonucuna göre, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısı akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının toplam puanlarına göre sınıf tekrarı değişkenine göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=1708$; $p<,05$; $r_b=0,32$). Sınıf tekrarı yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutlarının toplamından daha yüksektir. Sınıf tekrarı yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutlarının toplamında öğrenci davranışlarından etkilenmektedir.

2.6.2.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Disiplin Cezası Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısı disiplin cezası değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine dair bulgulara yer verilmiştir. Disiplin cezası değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Bağımsız örneklem t testinin, bağımlı değişkene ait puanların sürekli olması ve örneklemdeki bireylerin aynı grupta yer almamaları varsayımları sağlanmıştır. Bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul

iklimi algısının disiplin cezası değişkeni betimsel istatistikleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Disiplin cezası değişkenine göre elde edilen puanların betimsel istatistikleri

Boyutlar	Disiplin Cezası	Frekans	Ortalama	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk p
Okul Güvenliği Boyutu	Evet	21	56,40	56	45	0,41	-0,86	0,259
	Hayır	291	59,80	63	75	-0,95	0,63	<,001*
Akran Desteği ve Yakınlık Boyutu	Evet	21	31,00	33	35	-1,21	0,55	0,002*
	Hayır	291	31,50	33	35	-2,27	6,51	<,001*
Sosyal Etkileşim Boyutu	Evet	21	12,50	13	15	-0,94	-0,25	0,001*
	Hayır	291	12,90	13	15	-1,53	2,58	<,001*

*: $p < ,05$

Tablo 31’de yer alan veriler incelendiğinde okul güvenliği, akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutlarının normal dağılımdan sapma gösterdiği, diğer bir ifadeyle normal dağılımlı olmadığı kabul edilmiştir.

Disiplin cezası değişkenine göre normal dağılım göstermeyen tüm alt boyutlarda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında disiplin cezası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi varsayımları sağlanmıştır. Mann-Whitney U testi yapılmış olup testin sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Disiplin cezası değişkenine göre tüm alt boyutların mann-whitney u testi sonuçları

Boyutlar	Disiplin Cezası	n	$\bar{x}$	M	SS	U	p
Okul Güvenliği	Evet	21	56,40	56	10,77	2413	0,11
	Hayır	291	59,80	63	12,41		
Akran Desteği ve Yakınlık	Evet	21	31,00	33	4,70	2793	0,50
	Hayır	291	31,50	33	4,88		
Sosyal Etkileşim	Evet	21	12,50	13	2,96	3024	0,94
	Hayır	291	12,90	13	2,46		
Toplam	Evet	21	99,90	96	16,31	2489	0,16
	Hayır	291	104,20	108	17,37		

Tablo 32 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında okul güvenliği alt boyutunda disiplin cezası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($U=2413$; $p>,05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında akran desteği ve yakınlık alt boyutunda disiplin cezası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur ($U=2793$; $p>,05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısının sosyal etkileşim boyutunda disiplin cezası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($U=3024$; $p>,05$).

2.6.2.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarının tüm alt boyutlarda anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla anne eğitim düzeyi kategorilerinde birleştirmeler yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi kategorileri okuryazar değil, okuryazar, ilkokul ve ortaokul bir grup; lise ve üniversite bir grup olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Bağımsız örneklem *t* testinin, bağımlı değişkene ait puanların sürekli değişken olması ve örneklemdeki bireylerin aynı grupta yer almamaları varsayımları sağlanmıştır. Normallik için betimsel istatistikleri Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların betimsel istatistikleri

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	Frekans	Ortalama	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk <i>p</i>
Okul Güvenliği Boyutu	Grup 1	237	58,70	61	75	-0,79	0,28	<,001*
	Grup 2	75	62,30	63	75	-1,11	1,51	<,001*
Akran Desteği ve Yakınlık Boyutu	Grup 1	237	31,50	33	35	-2,36	7,05	<,001*
	Grup 2	75	33,00	33	35	-1,60	2,21	<,001*
Sosyal Etkileşim Boyutu	Grup 1	237	12,70	13	15	-1,39	1,91	<,001*
	Grup 2	75	13,30	14	15	-1,80	4,07	<,001*

*: $p < ,05$

Tablo 33 incelendiğinde okul güvenliği alt boyutu normal dağılım göstermiştir. Akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının normal dağılımdan sapma gösterdiği, diğer bir ifadeyle normal dağılımlı olmadığı kabul edilmiştir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre normal dağılım gösteren okul güvenliği boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem *t* testinin bir diğer varsayımı olan varyansların homojenliğinin belirlenebilmesi için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ'den elde edilen puanların levene testi sonuçları

Boyut	F	df1	df2	<i>p</i>
Okul Güvenliği	5,32	1	310	0,02

Tablo 34 incelendiğinde varyansların homojenliği için yapılan Levene testi sonuçlarına göre grupların varyansları homojen dağılımdan farklılık göstermektedir ($p=0,02<,05$). Varyansların homojenliği varsayımı sağlanamadığı için Welch t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 35’te verilmiştir

Tablo 35. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre okul güvenliği alt boyutu bağımsız örneklem *t* testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Ortalama farkı	Standart hata farkı	95% Güven Aralığı		Cohen d
									Alt Sınır	Üst Sınır	
Grup 1	237	58,70	12,70	-2,41	145	0,017*	-3,59	1,49	-6,54	-0,65	-0,306
Grup 2	75	62,30	10,70	-2,41							

*: $p < ,05$

Tablo 35 bağımsız örneklem *t* testi sonuçları incelendiğinde, *p* değerinin 0,05 kritik değerden küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre anne eğitim düzeyi değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Anne eğitim düzeyi birinci grupta yer alan öğrencilerin ortalaması ile ikinci grupta yer alan öğrencilerin ortalaması arasındaki fark -3,59 olarak belirlenmiştir. Ortalama farkına ilişkin güven aralığı değerleri -6,54 ile -0,65 aralığındadır. Anne eğitim düzeyi üst seviyede olan öğrenciler ile alt seviyede olan öğrencilerin ortalamaları arasındaki -3,59'luk fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bağımsız örneklem *t* testi sonucuna göre, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında okul güvenliği alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(310)}=-2,41$; $p>,05$). Anne eğitim düzeyi yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine yönelik algıları okul güvenliği boyutunda daha yüksektir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre normal dağılım göstermeyen akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarında ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmış olup, testin sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının mann-whitney u testi sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	M	SS	U	p
Akran Desteği ve Yakınlık	Grup 1	237	31,50	33	4,97	8396	0,46
	Grup 2	75	31,30	33	4,56		
Sosyal Etkileşim	Grup 1	237	12,70	13	2,57	7629	0,06
	Grup 2	75	13,30	14	2,18		
Toplam	Grup 1	237	103,00	106	17,60	7624	0,06
	Grup 2	75	107,00	109	16,00		

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısı akran desteği ve yakınlık alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($U=8396$; $p>,05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısı sosyal etkileşim alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($U=7629$; $p>,05$).

2.6.2.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular incelenmiştir. Baba eğitim düzeyi kategorileri bilmiyorum, ilkokul ve ortaokul bir grup, lise bir grup ve ön lisans, lisans, yüksek lisans bir grup olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Tek yönlü ANOVA testinin, bağımlı değişkene ait puanların sürekli değişken olması ve örneklemdaki bireylerin aynı grupta yer almamaları varsayımları sağlanmıştır. Bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Betimsel istatistikler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre OİAÖÖ’den elde edilen puanların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	Frekans	Ortalama	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık	p
Okul Güvenliği Boyutu	Grup 1	194	59,30	61,50	-0,80	0,38	<,001*
	Grup 2	80	59,40	63,00	-1,09	0,13	<,001*
	Grup 3	38	61,60	63,00	-0,37	1,31	0,062
Akran Desteği ve Yakınlık Boyutu	Grup 1	194	31,80	33,00	-2,02	4,52	<,001*
	Grup 2	80	30,70	33,00	-2,28	6,22	<,001*
	Grup 3	38	31,50	33,00	-1,46	1,23	<,001*
Sosyal Etkileşim Boyutu	Grup 1	194	12,80	13,00	-1,41	1,83	<,001*
	Grup 2	80	12,80	13,50	-1,65	3,10	<,001*
	Grup 3	38	13,30	14,00	-0,81	-0,85	<,001*

*: $p < ,05$

Tablo 37 incelendiğinde okul güvenliği boyutu normal dağılım göstermiştir. Akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutlarının normal dağılımdan sapma gösterdiği, diğer bir ifadeyle normal dağılımlı olmadığı kabul edilmiştir.

Normal dağılım gösteren okul güvenliği boyutunda öğrenci davranışlarının okul iklimi algısının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. ANOVA testinin dördüncü varsayımı olan varyansların homojenliğinin belirlenebilmesi için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre OİAÖÖ’den Elde Edilen Puanların Levene Testi Sonuçları

Boyut	F	df1	df2	p
Okul Güvenliği	0,55	2	309	0,58

Tablo 38 incelendiğinde varyansların homojenliği için yapılan Levene testi sonuçlarına göre grupların varyansları homojen dağılımdan farklılık

göstermemektedir ($p=0,58>,05$). Tüm varsayımlar sağlandığı için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testinin sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre okul güvenliği alt boyutunun ANOVA testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	F	sd1	sd2	p
Grup 1	194	59,30	12,58				
Grup 2	80	59,40	12,78	1,28	2	309	0,28
Grup 3	38	61,60	9,92				

ANOVA testi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısı okul güvenliği alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($F_{(2, 309)}= 1,28$; $p>,05$).

Normal dağılım göstermeyen Akran Desteği ve Yakınlık alt boyutu ile Sosyal Etkileşim alt boyutunda öğrenci davranışlarının okul iklimi algısının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 40’te gösterilmiştir.

Tablo 40. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim alt boyutlarının kruskal wallis testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	F	sd1	sd2	p
Akran Desteği ve Yakınlık	Grup 1	194	31,80	4.39				
	Grup 2	80	30,70	6.01	1,45	2	309	0,24
	Grup 3	38	31,50	4.40				
Sosyal Etkileşim	Grup 1	194	12,80	2,51				
	Grup 2	80	12,80	2,68	0,78	2	309	0,46
	Grup 3	38	13,30	1,99				
Toplam	Grup 1	194	103,90	16,66				
	Grup 2	80	102,80	19,79	0,56	2	309	0,57
	Grup 3	38	106,40	14,97				

Tablo 401 ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısı akran desteği ve yakınlık boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre puan ortalamaları

açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($F_{(2, 309)} = 1.45$; $p > .05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısı sosyal etkileşim boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($F_{(2, 309)} = 0.78$; $p > .05$).

2.7. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi Algılarının İncelenmesi

Bu bölümde ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları anket kullanılarak incelenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları, cinsiyet değişkenine göre belirlenmiştir. Veri setinde 303 öğretmen bulunmaktadır.

2.7.1. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısı cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen anket veri sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algısı cinsiyet değişkeni anket sonuçları

	1		2		3		4		5	
	K n %	E n %	K n %	E n %	K n %	E n %	K n %	E n %	K n %	E n %
1- Öğrencilerin, bana karşı saygılı davranması okula bağlılığımı artırır.	0	1	3	1	8	6	25	29	87	143
	0	1	2	1	7	3	20	16	71	79
2- Öğrencilerim tarafından sevildiğimi hissetmek okula bağlılığımı artırır.	0	1	3	2	3	11	22	27	95	139
	0	1	2	1	2	6	18	15	77	77
3- Kurallara uymayan öğrenciler okula bağlılığımı azaltır.	15	28	26	32	40	55	20	32	22	33
	12	16	21	18	33	31	16	18	18	18
4- Öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmesi ders anlatma motivasyonumu artırır.	1	1	1	2	2	4	13	16	106	157
	1	1	1	1	2	2	11	9	86	87
5- Öğrencilerin okulda sigara ve tütün ürünleri kullanma çabası okula bağlılığımı azaltır.	23	37	38	37	28	52	17	25	17	29
	19	21	31	21	23	29	14	14	14	16
6- Öğrencilerin derslere aktif katılımı okula bağlılığımı artırır.	1	1	0	1	3	6	18	24	101	148
	1	1	0	1	2	3	15	13	82	82
7- Öğrencilerin davranışlarını kontrol etmesi okula bağlılığımı artırır.	2	1	3	2	13	14	28	39	77	124
	2	1	2	1	11	8	23	22	63	69

Tablo 41 (devam). Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algısı cinsiyet değişkeni anket sonuçları

8- Okul içi sosyal, kültürel veya sportif faaliyetlerde öğrencilerin özverili davranışlar sergilemesi okula bağlılığını artırır	1	1	1	1	13	11	30	35	78	132
	1	1	1	1	11	6	24	19	63	73
9- Öğrencilerin birbirlerine karşı argo ifadeler kullanması okula bağlılığını azaltır.	5	18	27	26	42	50	20	43	29	43
	4	10	22	14	34	28	16	24	24	24
10- Ders araç gereçlerini getirmeyen öğrencilerin olması okula bağlılığını azaltır.	10	18	19	29	44	48	20	44	30	41
	8	10	15	16	36	27	16	24	24	23
11- Ödevlerini ve sorumluluklarını yerine getiren olması okula bağlılığını artırır.	1	1	1	2	6	8	22	43	93	126
	1	1	1	1	5	4	18	24	76	70
12- Öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı davranması okula bağlılığını artırır.	0	2	1	2	4	8	37	38	81	130
	0	1	1	1	3	4	30	21	66	72
13- Okul eşyalarına kasten zarar veren öğrencilerin varlığı okula bağlılığını azaltır.	9	17	19	30	45	44	19	31	31	58
	7	9	15	17	37	24	15	17	25	32
14- Diğer öğrencilere karşı zorbaca davranan öğrenciler okula bağlılığını azaltır.	7	20	20	27	41	41	21	36	34	56
	6	11	16	15	33	23	17	20	28	31
15- Okul kurallarına uymamakta ısrar eden öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanması okula bağlılığını artırır.	33	36	34	29	32	47	10	38	14	30
	27	20	28	16	26	26	8	21	11	17

Tablo 41 (devam). Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algısı cinsiyet değişkeni anket sonuçları

16- Birbirleriyle şiddet içerikli davranışlarla şakalaşan öğrencilerin varlığı okula bağlılığımı azaltır.	7	16	31	27	39	56	16	48	30	33
	6	9	25	15	32	31	13	27	24	18
17- Başarısızlıklarının nedenini öğretmene bağlayan öğrencilerin varlığı mesleki motivasyonumu azaltır.	3	14	18	24	31	51	36	40	35	51
	2	8	15	13	25	28	29	22	28	28
18- Öğrencilerin dersleri ilgiyle dinlemesi dersi daha istekli anlatmamı sağlar.	0	1	1	1	1	6	12	12	109	160
	0	1	1	1	1	3	10	7	89	89
19- Öğrenci davranışları okula bağlılığımı etkiler.	4	4	5	5	26	25	30	47	58	99
	3	2	4	3	21	14	24	26	47	55

Tablo 41 incelendiğinde ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısı hem erkek hem kadın öğretmenler için olumlu öğrenci davranışlarında yüksek kategoriler seçilmiştir. Olumsuz öğrenci davranışları erkek ve kadın öğretmenlerin okul iklimi algısını genel anlamda düşürmediği görülmektedir. Anket maddelerine verilen yanıtlara göre göre hem kadın hem erkek öğretmenlerden en yüksek puanı alan olumlu davranış öğrencilerin dersleri ilgiyle dinlemesidir. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi öğretmenlerin motivasyonlarını artırması açısından hem kadın hem de erkek öğretmenlerde en çok işaretlenen ikinci olumlu davranıştır. Olumlu davranış olarak görülen üçüncü sıradaki davranış ise öğrencilerin derse aktif katılımı olarak işaretlenmiştir. Ankete verilen cevaplar incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin okul iklimi algılarının olumlu olmasını sağlayan davranışların aynı davranışlar olduğu söylenebilir. Bu davranışların ortak özellikleri ise öğrencilerin derslere ilgi göstermesi ve hazırlıklı gelmesidir.

Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışlarına yönelik hoşgörülerinin yüksek düzeyde olduğu ve öğrencileri eğitilmesi gereken bireyler olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin okul iklimi algısında olumlu öğrenci davranışlarının belirleyiciliği daha fazladır. Olumlu öğrenci davranışlarının olduğu okullarda öğretmenlerin daha mutlu oldukları söylenebilir.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın ana ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara, ilgili bulguların yorumlarına ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

3.1. Sonuçlar

Araştırmada ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerinin okul iklimi algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın ilk alt amacı olan ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemek üzere geliştirilen OİAÖÖ geçerli ve güvenilir sonuçlar vermekte midir, sorusu yanıtlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda geçerli ve güvenilir sonuçlar veren ön geliştirme aşaması tamamlanmış üç boyutlu OİAÖÖ elde edilmiştir. Ölçek, okul güvenliği, akran desteği ve yakınlık ile sosyal etkileşim boyutlarından oluşmuştur.

Bir diğer alt amaç olan ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiği araştırmalarda kız öğrencilerin okul iklimini erkek öğrencilere göre olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Koth, Bradshaw ve Leaf, 2008; Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık davranışı açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan araştırmada, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Karataş, 2002). Okul iklimi algılarına yönelik yapılan araştırmalarda genel olarak kız öğrencilerin okul iklimi algıları erkek öğrencilere göre yüksek çıkmaktadır. Bunda kız öğrencilerin görev ve sorumluluklarına daha duyarlı olması etkili olabilir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddete yönelik davranışları daha çok sergilemeleri ve aralarında şiddet içerikli şakalaşmalar yapmaları okul iklimi algılarının farklılaşmasında etkili olabilmektedir. Araştırmada öğrencilerin okul iklimi algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamışken diğer araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşan sonuçlar elde edilmiştir. Pandemi nedeniyle öğrencilerin uzun süre okula

gidememiş olması bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir. Öğrenciler uzun süre birbirleriyle etkileşim içinde olamadıkları için okul iklimi algısı ile öğrenci davranışı arasındaki ilişkilendirmeyi yapamamış olabilirler.

Araştırmada Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine yönelik algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları sınıf düzeyi değişkenine göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul iklimi algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul iklimi algılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2012; Wang ve Dishion, 2012; Way, Reddy ve Rhodes, 2007). Okul iklimi algısı ile sınıf düzeyi arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılan başka çalışmalarda sınıf seviyesi arttıkça okul iklimi algısının azaldığı belirlenmiştir (Akman, 2010; Arıman, 2007; Çalık ve diğerleri, 2009). Literatürdeki araştırmalarda öğrencilerin okul iklimi algıları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşırken bu araştırmada farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasına öğrencilerin pandemi nedeniyle uzun süre okulda bulunmamaları neden olmuş olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algısı ile sınıf tekrarı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizde okul güvenliği alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer boyutlarda sınıf tekrarı ile okul iklimi algısı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sonuçlara göre okul güvenliği alt boyutunda sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin okul iklimi algıları sınıf tekrarı yapan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf tekrarı yapma nedenleri arasında okul iklimi algılarının olumlu olmaması olduğu söylenebilir. Öğrenciler kendilerini okul içerisinde güvenli bir iklime sahip hissetmediklerinde akademik başarılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda okul iklimi algısı ile akademik başarı arasında doğrusal yönlü sonuçlar elde edilmiştir (Osher, Spier, Kendziora, 2009; Özdemir, 2002; Rapti, 2013). Literatürdeki çalışmalarda öğrencilerin okul iklimi algısında sınıf tekrarı değişkeni anlamlı farklılık bulunmuşken bu çalışmada

anlamalı farklılık bulunmamıştır. Pandemi koşulları bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin okul iklimi algılarının disiplin cezası alıp almama durumuna göre incelenmiş, tüm boyutlarda okul iklimi algısı ile disiplin cezası arasında anlamalı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğrencilerin disiplin cezası almaları okul iklimi algılarını olumlu veya olumsuz yönde farklılaştırmamaktadır. Doğan (2001) yaptığı araştırmada tutarsız disiplin anlayışına maruz kalan öğrencilerin saldırgan davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Smith ve Thomas (2000) yaptıkları araştırmada şiddet içerikli davranışlar gösteren kız öğrencilerin okuldan hoşlanmadıkları ve okulda uygulanan disiplin yöntemlerini adaletsiz algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin okul iklimi algıları anne eğitim düzeyine göre incelenmiştir. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algıları okul güvenliği alt boyutunda anlamalı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi arttıkça okul iklimi algısı artmaktadır. Annelerin çocuk eğitimindeki rolü düşünüldüğünde, bilgi seviyesi arttıkça öğrenciye daha fazla yardımcı olarak okul iklimi algısına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2011). Öğrencilerin okul iklimi algıları ile anne eğitim düzeyi arasında negatif yönde ilişkinin bulunduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Anne eğitim düzeyi lise ve alt seviyede olan öğrenciler ile yüksek okul ve daha yüksek seviyede olan öğrenciler arasında anne eğitim seviyesi daha düşük olan öğrenciler lehine anlamalı bir ilişki bulunmuştur (Akman, 2010; Bugay Sökmez, Çok ve Avcı, 2020). Annenin eğitim seviyesinin yükselmesi ve iş hayatında yer alması çocuğuyla geçirdiği vaktin azalmasına neden olabilmektedir. Anne ile çocuk arasında duygusal bağın azalması kendini yalnız hissetmesine neden olabilmekte ve öğrencinin okula olan bağlılığını azaltabilmektedir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları baba eğitim düzeyine göre incelenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algıları tüm alt boyutlarda anlamalı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri arttığı yönünde sonuçlara ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2011). Ayrıca

baba eğitim düzeyi artıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının negatif yönde değiştiği sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Bugay vd., 2020). Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile okul iklimi algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı konusunda net bir sonuca ulaşılmamıştır (Akman 2010; Dindar, 2008; Taşkiran, 2008).

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısının incelenmesi için yapılan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algısında olumsuz öğrenci davranışlarından daha çok olumlu öğrenci davranışlarının betimlediği görülmüştür. Öğrencilerin olumlu davranışlarının öğretmenlerin okul iklimi algısına pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Sönmez (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algısını samimiyet alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Kadın öğretmenlerin samimiyet alt boyutunda erkek öğretmenlere göre okul iklimi algıları daha yüksek çıkmıştır.

3.2. Öneriler

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler iki başlık altında sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik

Araştırma sürecinde ve sonucunda edinilen tecrübeler ve bulgulara göre araştırmacılara şu öneriler sunulmaktadır:

1. Literatürde öğrenci davranışlarının okul iklimi algısına ve okul iklimine etkisine yönelik yeterli çalışma bulunmadığından bu konuda daha geniş kapsamlı araştırma yapılabilir.
2. Ön geliştirme aşamasında olan ölçek farklı gruplarda test edilerek geçerlik ve güvenirlik kanıtları takip edilmelidir.
3. Pandemi koşulları nedeniyle uygulama aşamasında katılımcı sayısı artırılamayan ön geliştirme çalışması yapılan ölçek daha çok kişiye uygulanarak daha verimli sonuçlar elde edilebilir.
4. Okul ikliminin oluşmasında tüm paydaşların etkili olduğu düşünülerek, araştırmalar sadece yönetici ve öğretmen davranışları yönünden yapılmamalıdır. Öğrenci, veli, sivil toplum kuruluşları vb. paydaşların

davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisi hakkında araştırmalar yapılabilir.

5. Okul iklimine yönelik araştırmalar genel olarak ilkokul ve ortaokullar üzerinde yoğunlaşmış bulunmaktadır. Ortaöğretimdeki okul iklimi hakkında araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sürecinde ve sonucunda edinilen tecrübeler ve bulgulara göre uygulayıcılara şu öneriler sunulmaktadır:

1. Eğitimde öğrenciyi merkeze alan bir yapı oluşmuştur. Öğrenci davranışlarının niteliğinin okul iklimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Olumsuz öğrenci davranışları yok sayılmamalı, öğrenci davranışlarının olumlu yönde değişimi ve gelişimi için yapıcı kararlar alınmalıdır.
2. Öğrenme kalitesinin yüksek olduğu okullarda yetişen nesiller ülke katma değerine olumlu katkı sunabilirler. Olumlu öğrenci davranışlarının sergilendiği ortamlarda öğrenmenin de kalitesinin arttığı unutulmamalıdır.
3. Yönetici ve öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışları ile uğraşmak zorunda kalması enerjilerinin boşa gitmesine, okula bağlılıklarının azalmasına neden olabilmektedir. Olumsuz öğrenci davranışlarıyla başa çıkma konusunda öğretmenleri destekleyici kararlar verilmeli ve gerekirse bu konuda öğretmenler eğitilmelidir.
4. Öğrencilerin davranışlarının temeli ailede oluşmaktadır. Aileler eğitim sürecine, öğretmenlere rehberlik yaparak değil, öğretmenlerin rehberliğinde etkin bir şekilde katılmalıdır. Olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin ailelerine uzmanlar tarafından eğitim verilmesi sağlanmalıdır.
5. Öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde okul ikliminin etkisi bulunmaktadır. Bundan dolayı okul ikliminin tüm paydaşlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir.
6. Öğrencilerin okullarda istedik davranışlar sergileyecek şekilde kurallar içinde yetişmeleri, okul sonrası yaşamlarında da toplumsal düzene

uymalarını kolaylaştıracğından, adli vakaların azalmasına katkı sağılayacağı unutulmamalıdır.

7. İletişim ve etkileşimin üst düzeyde olduğu günümüzde okullardaki kurallar bölgesel farklılıklar içermemelidir. Okul düzenini sağılayıcı temel kurallar tüm okullarda uygulanacak şekilde belirlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Acarbay F.Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Aka, F. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Akçadağ, T. (2012). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (7. baskı, s. 269-302) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın Arıkan, Ç. (2021). Örneklem ortalamalarının karşılaştırılması (parametrik tekniklerle). A. Şengül Avşar (Ed.), *Jamovi ile kolay istatistik* (1. baskı, s. 31-65) içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 254-269.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerine bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97-159.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11 (4), 449-472.
- Arslan, N. T. (2004). “Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak” örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 9 (1), 203-228.
- Ataman, A. (2000). *Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*. 10 (2), 550-568.

- Aydın, İ. (2012). *İlköğretim okulu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okula ilişkin ürettikleri metaforlar ve okul doyumuna ilişkin ipuçları*. VII. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, Ankara.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın ve Danışmanlık Anonim Şirketi.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. *Endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5 (2).
- Balay, Y. R. ve Sağlam, D. M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul, Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balgalmış, E. ve Kayır, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı geliştirdikleri tutumlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (9), 532-546.
- Barış Pekmezci, F. (2021). Etki büyüklüğü ve güç analizi. A. Ş. Avşar (Ed.), *Jamovi ile Kolay İstatistik* (1. baskı, s. 171-181) içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitim ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması* (2. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bear, G. G., vd. (2011). Delaware School Climate Survey – Student: Its Factor Structure, Concurrent Validity, and Reliability. *Journal of School Psychology*, 49 157-174
- Bilgiç, E. (2007). İlköğretim 1. kademedeki görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. ve Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 570-588.

- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-17.
- Bugay Sökmez, A., Çok, F. ve Avcı, D. (2020). Lise öğrencilerinin okul iklimi algısının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53 (2), 665-692.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2008). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem Akademi.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemalcılar, Z. (2009). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*.
- Charles, C. M. (2005). *Building Classroom Discipline*. San Diego State University.
- Cırcır, O. (2018). *Ergenlerde, okul tükenmişlik düzeylerinin aleksitimi ve okul iklimi açısından yordanması*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Creswell, J.W. ve Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Pub.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. USA: CBS College Publishing.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Çalık, T. (2003). Sınıf yönetimi ve özellikleri. L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf yönetimi* (5. baskı, s. 289-310). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık. C. (2011) Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 73-84.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 15 (60), 555-576.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23 (1), 33-71.
- Dağlı, A. (2018). *Örgütsel İklim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dindar, M. (2008). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Journal of Social Sciences*, 5 (10), 55-92.
- Doğan, S. (2017). Okul kültürü ve iklimi. C. T. Uğurlu (Ed.), *Okul yönetimi* (s. 91-119). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dölek, N., (2002). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorba davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması* (Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü-örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 169-186.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Erden, M. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13 (40), 17-25.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-1: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Felner, R. D., Brand, S., DuBois, D. L., Adan, A., Mulhall, P. ve Evans, E. G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66 (3), 774-792.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (5. Baskı). Sage.
- Genç, N. ve Karcıoğlu, F. (2000). *Örgüt İkliminin Gücü: Aşkale Çimento Örneği*. İstanbul: Karizma Yayınları.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 235-244.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2). 587-605.
- Gökçer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 93-106.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2004). *Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data*. (4th ed.). NJ: Prentice Hall
- Güçkıran, R. Y. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Gül, H. ve Aykanat, Z. (2012). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 17-36.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Halis, M. ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10, (2), 101-123.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*. London: The Macmilan Company.
- Han, F. ve Demirtaş, H. (2021). Zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 2297-2322.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., ve Sabo, D. J. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Huang, F. L., vd. (2017). The Role of the Perceptions of School Climate and Teacher Victimization by Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-26.
- İlhan, A. O. ve Deniz, E. (2021). Anket metodolojisinde dört ana hata türüne giriş. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42 (1), 199-214.
- İşcan, Ö. F. ve Karabey, C. N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (6), 180-193.
- Jia, Y., Konold, T. ve Cornel, D. (2016). Authoritative School Climate and High School Dropout Rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 289-303
- Karadavut, T. (2021). Doğrulamalı faktör analizi ve aracılık ve düzenleyicilik analizi. A. Şengül Avşar (Ed.), *Jamovi ile Kolay İstatistik* (1. baskı, s. 147-167). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karahan, A. (2008). Çalışanların örgüt kültürünü algılamalarına yönelik ampirik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 457-478.

- Karaman, P. (2019). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. B. Bıçak ve H. Koğar (Ed.), *Eğitimde süreç ve ürün odaklı değerlendirme* (s. 71-99). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Karataş B. Z. (2002). *Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15 (1), 265-283.
- Kasuya E., 2001. Mann–Whitney U test when variances are unequal. *Animal Behaviour*, 61, 1247–1249.
- Kaya, Z. (2014). Olumlu öğrenme ortamı oluşturma. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (15. baskı, s. 115-148). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, A. F. ve Koyuncu, İ. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44 (198), 361-388.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi: Esenyurt ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York City: Guilford Publications.
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67 (4), 1305-1317.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerinin ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. ve Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Kramer, N. S. (1995). *Tarih Sümer'de Başlar*. (Çev: Muazzez İlmiye Çığ). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. ve Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141– 159.
- Miller, I. ve Miller, M., 2006. *John Freund Matematiksel İstatistik*. Altıncı baskıdan çev. Ed.: Ü. Şenesen. İstanbul: Literatür, 551-552.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. ve Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Murphy, K. R. ve Davidshofer, C. O. (2001). *Psychological Testing (5th.ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 239-258.
- Nezihoğlu, G. Ö. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 41-53.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Osher, D., Spier, E., Kendziora, K. & Cai, C. (2009). *Improving academic achievement through improving school climate and student connectedness*. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Özdamar, Kazım (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Kaan Yayınları.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1), 39-46.
- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* (2. baskı, s. 75-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim kurumu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Öztürk, B. (2017). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (14. baskı, s. 149-192). Ankara: Pegem Akademi.

- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26 (4), 21-43.
- Pişkin, M. 2002. Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 533-551.
- Pişkin ve Ayas (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Raby, R. (2012). *School Rules. Obedience, Discipline and Elusive Democracy*. University of Toronto Pres.
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 4 (08), 110-125.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 110-121.
- Sayın Dilbaz, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkini İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 317-339.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (25), 67-80.
- Smith, H. ve Thomas S. P., (2000). Violent and nonviolent girls: Contrasting perceptions of anger experiences, school and relationship. *Issues in Mental Health Nursing*, 21, 547-575.
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 255- 295.
- Şenel, T ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 9 (4), 1-12.
- Şengül Avşar, A. (2021). Açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi. A. Şengül Avşar, (Ed.), *Jamovi ile Kolay İstatistik* (1. baskı, s. 121-145). Ankara: Nobel Yayınları.

- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon Publication, 5th Edition.
- Taşkıran, A. (2008). Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A. R. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte kültürüne yönelik algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, (176), 98-108.
- Topçu, İ (2019). *Okul İklimi ve Kültürü (1. Baskı)*. Ankara: Anı.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (02), 196-218.
- Tuzgöl M. (1998). *Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 195-222.
- Wang, M. T. ve Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Way, N., Reddy, R. ve Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(34), 194-213.
- Williams, K. ve Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.

- Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B. ve Çolak, T. S. (2010). Öğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı. *Akademik Bakış*, 20, 1-17.
- Yeşil, S., Doğan, İ. F. ve Doğan, Ö. (2016). Örgüt kültürünün girişimcilik yönelimi ile örgütsel performans üzerindeki etkisi: Kahramanmaraş ili tekstil sektörü örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1 (14), 150-172.
- Yeşilyurt, E. (2009). Teachers' perceptions on the effect of school culture on teaching success (sample of Elazığ city). *Journal of Education Faculty*, 11 (2), 195-214.
- Yıldırım, S. (2017). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.
- Yüksel, M. ve Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okula yönelik algılarının ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (2), 401-434.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yüksekbilgili, Ö. (2017). Özel sağlık hizmetleri çalışanlarının örgüt iklimi algılarının demografik özelliklerine göre incelenmesi. *İktisadi, İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 45-60.

EKLER

Ek-1. Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan veri setinin demografik özellikleri

Okul Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anadolu Lisesi	182	65,94
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	64	23,19
Anadolu İmam Hatip Lisesi	14	5,07
Fen Lisesi	12	4,35
Spor Lisesi	4	1,45
Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
9. Sınıf	111	40,21
10. Sınıf	55	19,93
11. Sınıf	55	19,93
12. Sınıf	55	19,93
Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	183	66,30
Erkek	93	33,70
Okul Tercih Nedeni	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kendi İsteğim	190	68,88
Zorunluluk	56	20,29
Ailemin Tercihi	24	8,70
Öğretmen Yönlendirmesi	1	0,35
Hastalık	1	0,35
Yanlış Algı	1	0,35
Arkadaş Tavsiyesi	3	1,08
Anne Eğitim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okur Yazar Değil	5	1,81
Okur Yazar	1	0,36
İlkokul	130	47,10
Ortaokul	60	21,74
Lise	59	21,38
Üniversite	20	7,25
Bilmiyorum	1	0,36

Ek-1 (Devam). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan veri setinin demografik özellikleri

Sınıf Tekrarı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	10	3,99
Hayır	266	96,01
Disiplin Cezası	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	19	6,88
Hayır	257	93,12
Baba Eğitim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	74	26,81
Ortaokul	77	27,90
Lise	85	30,80
Ön Lisans	2	0,72
Üniversite	37	13,41
Bilmiyorum	1	0,36
Toplam	276	100,00

Ek-2. Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan veri setinin demografik özellikleri

Okul Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anadolu Lisesi	198	63,46
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	76	24,36
Anadolu İmam Hatip Lisesi	19	6,09
Fen Lisesi	16	5,13
Spor Lisesi	2	0,64
Sosyal Bilimler Lisesi	1	0,32
Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
9. Sınıf	127	40,71
10. Sınıf	58	18,59
11. Sınıf	74	23,72
12. Sınıf	53	16,98
Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	209	66,99
Erkek	103	33,01
Sınıf Tekrarı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	17	5,45
Hayır	295	94,55
Disiplin Cezası	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	21	6,73
Hayır	291	93,27
Anne Eğitim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okur Yazar Değil	5	1,60
Okur Yazar	1	0,32
İlkokul	157	50,32
Ortaokul	74	23,72
Lise	58	18,59
Üniversite	17	5,45

Ek-2 (Devam). Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan veri setinin demografik özellikleri

Baba Eğitim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	118	37,82
Ortaokul	75	24,04
Lise	80	25,64
Ön Lisans	1	0,32
Üniversite	35	11,22
Yüksek Lisans	2	0,64
Bilmiyorum	1	0,32
Toplam	312	100,00

Ek-3. Faktör yük değerleri

Faktör	Indicatör	Estimate	SE	Z	p	Standart Estimate
Akran Desteği ve Yakınlık	m22	0.450	0.0298	15.10	< .001	0.783
	m20	0.483	0.0344	14.07	< .001	0.745
	m16	0.451	0.0292	15.47	< .001	0.796
	m21	0.449	0.0392	11.46	< .001	0.639
	m17	0.470	0.0345	13.61	< .001	0.728
	m13	0.511	0.0401	12.75	< .001	0.695
	m10	0.461	0.0398	11.59	< .001	0.646
Okul Güvenliği	m3	0.556	0.0636	8.74	< .001	0.507
	m6	0.735	0.0676	10.87	< .001	0.608
	m7	0.561	0.0744	7.55	< .001	0.445
	m8	0.745	0.0591	12.60	< .001	0.683
	m9	0.798	0.0654	12.20	< .001	0.666
	m11	0.743	0.0620	11.99	< .001	0.657
	m12	0.604	0.0534	11.31	< .001	0.629
	m14	0.764	0.0576	13.26	< .001	0.709
	m15	0.682	0.0583	11.70	< .001	0.645
	m19	0.835	0.0789	10.58	< .001	0.595
	m23	0.727	0.0563	12.92	< .001	0.697
	m24	0.707	0.0590	11.97	< .001	0.656
	m25	0.640	0.0781	8.20	< .001	0.480
	m26	0.599	0.0541	11.08	< .001	0.619
	m27	0.686	0.0525	13.07	< .001	0.703
Sosyal Etkileşim	m1	0.634	0.0434	14.60	< .001	0.815
	m2	0.637	0.0428	14.87	< .001	0.829
	m5	0.428	0.0597	7.17	< .001	0.445

Ek-4. Araştırma uygulama izni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82438636-605.99-24173272
Konu : Araştırma İzni
(Erdem ÖZDEMİR)

14/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 182722023 nolu Erdem ÖZDEMİR'in "Ortaöğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Okul İldimini Olumsuz Etkileyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları" isimli çalışması kapsamında ilimize bağlı Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, yöneticiler ile 9-10-11-12.sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayarak yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar bitecek şekilde; 2020-2021 eğitim öğretim yılında yüz yüze veya pandemi şartlarına göre online ortamda(<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdP5xgJSt-sgNNDahyB5hv1X-pNwRvt2featrpORsH6MlyPoA/viewform>(<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0gJbRLyi3w-hKCoibzNzPhnuPoLxswKYolFFHmM7E4zF6vw/viewform>) Covid-19 kapsamında alınması gereken tedbirler dikkate alınarak yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2020/2 sayılı genelge doğrultusunda hareket etmesi, izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, muhurlu anket ve ölçektlerin kullanılması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR.

Emin Sait KARAHALİLOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
Telefon No : 0 462)223 55 52
E-Posta: argetrabzon@gmail.com
Kep Adresi : mehi@trbzn.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Bilgi için:

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Bilgi için: YUSUF ÇEHİ

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi: trabzonarge.meb.gov.tr Faks: 4622302096

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://trabzonarge.meb.gov.tr> adresinden b67b-15bf-3f16-8a00-0731 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-5. Öğrenci davranışlarına yönelik öğrenci ölçeği

Öğrenci Davranışlarına Yönelik Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği

Değerli Öğrenci;

Bu çalışmada; öğrenciler açısından akranlarının davranışlarının okul iklimi algılarını nasıl etkilediğini belirlemek için ortaöğretim öğrencilerine yönelik "Öğrenci Davranışlarına Yönelik Okul İklimi Algısı Öğrenci Ölçeği" geliştirmeyi amaçlamaktayım. Bu doğrultuda hazırlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm öğrencilerin akran davranışlarına yönelik okul iklimi algısını belirlemeye yönelik bilgiler içermektedir. Ölçeklerden elde edilen bilgiler "Ortaöğretim Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Okul İklimini Etkileyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Ölçekteki tüm sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir.

Katkılarınız ve ayırdığınız değerli zaman için çok teşekkür ederim.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Erdem ÖZDEMİR

BÖLÜM-1 KİŞİSEL BİLGİLER

- | | | | | |
|--|----------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|
| 1- Cinsiyet | Kız () | Erkek () | | |
| 2- Sınıfınız | 9 () | 10 () | 11 () | 12 () |
| | Diğer _____ | | | |
| 3- Okulunuzun Türü | Sosyal Bilimler Lisesi () | Anadolu Lisesi () | Fen Lisesi () | |
| | Meslek Lisesi () | İmam Hatip Lisesi () | Diğer _____ | |
| 4- Bu okulu tercih etme Nedeniniz? | Kendi İsteğim () | Ailemin Tercihi () | | |
| | Arkadaş Tavsiyesi () | Zorunluluk () | | |
| | Diğer _____ | | | |
| 5- Daha Önce Sınıf Tekrarı Yaptınız mı? | Evet () | Hayır () | | |
| 6- Daha Önce Disiplin Cezası Aldınız mı? | Evet () | Hayır () | | |
| 7- En Sevdiğiniz Dersler | Edebiyat () | Tarih () | Matematik () | Coğrafya () |
| | Din Kültürü () | Felsefe () | Fizik () | Kimya () |
| | Biyoloji () | Müzik () | Görsel Sanatlar () | Beden Eğitimi () |
| | Diğer _____ | | | |
| 8- Annenizin Öğrenim Durumu | İlkokul () | Ortaokul () | Lise () | Üniversite () |
| | Diğer () | | | |
| 9- Babanızın Öğrenim Durumu | İlkokul () | Ortaokul () | Lise () | Üniversite () |
| | Diğer () | | | |

Ek-5 (Devam). Öğrenci davranışlarına yönelik öğrenci ölçeği

BÖLÜM-II ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK OKUL İKLİMİ ALGISI ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ						
Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Okulda birbirine saygılı davranan öğrencilerin varlığı okula bağlılığımı artırır.					
2.	Okulda birbiriyle yardımlaşan öğrencilerin varlığı okula bağlılığımı artırır.					
3.	Okul içerisinde başkalarına zarar veren öğrencilerin olması okula bağlılığımı azaltır.					
4.	Arkadaşlarımla akademik olarak başarılı olmamı akademik motivasyonumu artırır.					
5.	Okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde sorumluluk bilinciyle hareket eden arkadaşlarımla varlığı bu faaliyetlere karşı motivasyonumu artırır.					
6.	Öğrencilerin birbirlerine karşı argo ifadeler kullanması okula bağlılığımı azaltır.					
7.	Arkadaşlarımla eşyalarımı izin almadan kullanması okula bağlılığımı azaltır.					
8.	Okulda derslerin işleniş düzenini bozan öğrencilerin olması okula bağlılığımı azaltır.					
9.	Okul kurallarına uymayan öğrencilerin, diğer öğrenciler tarafından değer görmesi okula bağlılığımı azaltır.					
10.	Anlamadığım ya da eksik kaldığım konularda, bana yardım eden arkadaşlarımla varlığı okula bağlılığımı artırır.					
11.	Temizlik kurallarına uymayan öğrencilerin varlığı okula bağlılığımı azaltır.					
12.	Başkalarının dış görünüşüyle alay eden öğrencilerin varlığı okula bağlılığımı azaltır.					
13.	Başarısızlık yaşadığım derslerde arkadaşlarımla desteğini görmek okula bağlılığımı artırır.					
14.	Üst sınıfta yer alan öğrencilerinin alt sınıftaki öğrenciler üzerinde baskı kurmaya çalışması okula bağlılığımı azaltır.					
15.	Sınıftaki bazı öğrencilerin derslerde sürekli konuşması dersi öğrenmemi zorlaştırdığı için okula olan bağlılığımı azaltır.					
16.	Okulda beni dinleyen ve anlayan arkadaşlarımla varlığı okula bağlılığımı artırır.					
17.	Kişisel alanıma saygı gösteren arkadaşlarımla varlığı okula bağlılığımı artırır.					
18.	Kantin, yemekhane vb. yerlerde öğrenciler tarafından sıraya uyulması okula bağlılığımı artırır.					
19.	Sınavlarda öğrencilerin kopya çekmesi beni okuldan soğutur.					
20.	Arkadaşlarımla samimi ve içten ilişkilerimin olması okula bağlılığımı artırır.					
21.	Başarılarımla arkadaşlarımla tarafından takdir edilmesi motivasyonumu artırır.					
22.	Bir arada bulunmaktan mutluluk duyduğum arkadaşlarımla varlığı okula bağlılığımı artırır.					
23.	Okul eşyalarına kasten zarar veren öğrencilerin varlığı okula bağlılığımı azaltır.					
24.	Okul kurallarına aykırı davranışlarını övünerek anlatan öğrencilerin varlığı okula bağlılığımı azaltır.					
25.	Diğer öğrenciler tarafından kabul görmemem okula olan bağlılığımı azaltır.					
26.	Arkadaşlarımla beni istemediğim davranışlarda bulunmaya zorlaması okula olan bağlılığımı azaltır.					
27.	Okulda zorba öğrencilerin olması beni okuldan soğutur.					

Ek-6. Öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen Ölçeği

Öğrenci Davranışlarına Yönelik Okul İklimi Algısı Öğretmen Ölçeği

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışmada; öğretmenler açısından öğrenci davranışlarının okul iklimi algılarını nasıl etkilendiğini belirlemek amacıyla ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik "Öğrenci Davranışlarına Yönelik Okul İklimi Algısı Öğretmen Ölçeği" geliştirmeyi amaçlamaktayım. Bu doğrultuda hazırlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik okul iklimi algısını belirlemeye yönelik bilgiler içermektedir. Ölçeklerden elde edilen bilgiler "Ortaöğretim Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Okul İklimini Etkileyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Ölçekteki tüm sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir.

Katkılarınız ve ayırdığınız değerli zaman için çok teşekkür ederim.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Erdem ÖZDEMİR

BÖLÜM-I KİŞİSEL BİLGİLER

- | | | | |
|---|--|--|--------------------------------------|
| 1- Cinsiyet | Kadın () | Erkek () | |
| 2- Öğrenim Durumunuz | Lisans ()
Diğer _____ | Yüksek Lisans () | Doktora () |
| 3- Yaşınız | 25 Yaş ve Altı ()
46-55 Yaş Arası () | 26-35 Yaş Arası ()
56 ve Üzeri () | 36-45 Yaş Arası () |
| 4- Medeni Durumunuz | Evli () | Bekâr () | |
| 5- Mesleki Kıdeminiz | 0-5 Yıl ()
16-20 Yıl () | 6-10 Yıl ()
21-25 Yıl () | 11-15 yıl ()
25 Yıl Ve Üzeri () |
| 6- Bu Okuldaki Çalışma Süreniz | 0-5 Yıl ()
16-20 Yıl () | 6-10 Yıl ()
21-25 Yıl () | 11-15 yıl ()
25 Yıl Ve Üzeri () |
| 7- Branş | Matematik ()
Sosyal Bilimler ()
Atölye Ve Laboratuvar ()
Diğer _____ | Edebiyat ()
Beden Eğitimi ()
Meslek Dersleri (Din Eğitimi) () | Fen Bilimleri ()
Resim/Müzik () |
| 8- Okulunuzun Türü | Sosyal Bilimler Lisesi ()
Meslek Lisesi () | Anadolu Lisesi ()
İmam Hatip Lisesi () | Fen Lisesi ()
Diğer _____ |
| 9- Daha Önce Yöneticilik Görevinde Bulundunuz Mu? | Evet () | Hayır () | |

Ek-6 (Devam). Öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen ölçeği

BÖLÜM-II ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK OKUL İKLİMİ ALGISI ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ						
Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1. Öğrencilerin, bana karşı saygılı davranması okula bağlılığı artırır.						
2. Öğrencilerim tarafından sevildiğimi hissetmek okula bağlılığı artırır.						
3. Kurallara uymayan öğrenciler okula bağlılığı azaltır.						
4. Öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmesi ders anlatma motivasyonumu artırır.						
5. Öğrencilerin okulda sigara ve tütün ürünleri kullanma çabası okula bağlılığı azaltır.						
6. Öğrencilerin derslere aktif katılımı okula bağlılığı artırır.						
7. Öğrencilerin davranışlarını kontrol etmesi okula bağlılığı artırır.						
8. Okul içi sosyal, kültürel veya sportif faaliyetlerde öğrencilerin özverili davranışlar sergilemesi okula bağlılığı artırır.						
9. Öğrencilerin birbirlerine karşı argo ifadeler kullanması okula bağlılığı azaltır.						
10. Ders araç gereçlerini getirmeyen öğrencilerin olması okula bağlılığı azaltır.						
11. Ödevlerini ve sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin olması okula bağlılığı artırır.						
12. Öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı davranması okula bağlılığı artırır.						
13. Okul eşyalarına kasten zarar veren öğrencilerin varlığı okula bağlılığı azaltır.						
14. Diğer öğrencilere karşı zorbaca davranan öğrenciler okula bağlılığı azaltır.						
15. Okul kurallarına uymamakta ısrar eden öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanması okula bağlılığı artırır.						
16. Birbirleriyle şiddet içerikli davranışlarla şakalaşan öğrencilerin varlığı okula bağlılığı azaltır.						
17. Başarısızlıklarının nedenini öğretmene bağlayan öğrencilerin varlığı mesleki motivasyonumu azaltır.						
18. Öğrencilerin dersleri ilgiyle dinlemesi dersi daha istekli anlatmamı sağlar.						
19. Öğrenci davranışları okula bağlılığı etkiler.						

ETİK KURULU KARARI



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 09/02/2021
Toplantı K. Sayısı : 2021/26

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Erdem ÖZDEMİR "Ortaöğretim Öğrencilerini ve Öğretmenlerinin Okul İklimini Olumsuz Etkileyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR
Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr