



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUL
İKLİMİ ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL SAPMA
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Fatih Sultan KİŞMİR

**Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ
Danışman**

**RİZE
2021**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, Fatih Sultan Kışmir tarafından hazırlanan *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile Örgütsel Sapma Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı bu çalışma, 16.03.2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından [YüksekLisans Tezi] olarak kabul edilmiştir.

Başkan: (Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞOĞLU, , Kabul/Red)

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ, , Kabul/Red)

Üye: (Doç Dr. Mehmet OKUTAN, , Kabul/Red)

__ / __ / __

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim " Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile Örgütsel Sapma Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezim, bilimsel ve etik kurallara uyularak tarafımdan kaleme alınmıştır.

Bu eserde, değişik kaynaklardan aktarılan bütün alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun, açık bir şekilde gösterilmiştir. Kaynağı belirtilenler dışındaki bütün bilgiler amacına uygun araştırma yöntemiyle tarafımdan edinilmiş ve bu eserde kullanılmıştır. Kendimin olmayan hiçbir bilgi kendiminmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil olmak üzere, sahibine / kaynağına atıf yapılmadan hiçbir bilgi bu eserde kullanılmamıştır.

Burada belirttiklerime ters bir durumun ortaya çıkması durumunda meydana çıkacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk benim olacaktır. Bu eserin tesliminden sonra bilim etiğine aykırılık saptanması ve / veya bu eserle ilgili intihal veya intihal olarak algılanacak bir durumun tespit edilmesi halinde; Üniversiteniz ve üniversitenizdeki eğitim kadrosunun hiç bir şekilde sorumlu sayılamayacağını özgür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. /...../.....

(İmza)

Fatih Sultan KİŞMİR

ÖN SÖZ

Bu eserde Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim hizmeti vermekte olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel sapma algılarının ne düzeyde olduğu ve bunların birbirini ne şekilde etkilediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Yüksek lisans eğitimi boyunca ve bu çalışmanın hazırlanması sürecinde desteğini esirgemeyen *Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Kahveci*'ye teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans öğrenimi sürecinde destek olan saygıdeğer hocalarım *Doç. Dr. Cem Tuna'ya, Dr. Öğr. Asiye ŞENGÜL AVŞAR'a, Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR'e*; ölçeklerin uygulanmasında bana büyük yardımı olan *Ömer ESKİ 'ye, Mustafa AVCILAR'a* teşekkür ederim.

Yaşamım süresince her türlü koşulda bana destek veren aileme teşekkür ederim.

Fatih Sultan KİŞMİR

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	10
ABSTRACT.....	11
GİRİŞ.....	12

BİRİNCİ BÖLÜM OKUL İKLİMİ

1.1. OKULUN TANIMI	18
1.2. OKULUN ÖĞELERİ	19
1.3. TÜRKİYE’DE OKULLARIN TEMEL İLKELERİ.....	19
1.4. OKULUN AMAÇLARI	19
1.5. OKULLARIN İŞLEVLERİ	20
1.6. TÜRKİYE’DE OKUL ÖRGÜTLENMESİ	20
1.6.1. Örgün Eğitim	20
1.6.1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	21
1.6.1.2. İlköğretim	21
1.6.1.3. Ortaöğretim	21
1.6.1.4. Yükseköğretim	21
1.6.2. Yaygın Eğitim	21
1.7. TÜRKİYE’DE GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE OKUL KADEMELERİ ARASINDA GEÇİŞ	22
1.8. OKULUN TARİHİ	23
1.8.1. Dünya’da Okulun Tarihi.....	23
1.8.2. Türkler’de Okulun Tarihi	24
1.9. OKUL İKLİMİNİN TANIMI VE KAPSAMI.....	27
1.10. OKUL İKLİMİNİN BELİRLEYİCİLERİ	28
1.11. OKUL İKLİMİNİN BOYUTLARI	30
1.12. OKUL İKLİMİN TÜRLERİ.....	32
1.12.1. Açık İklim (Pozitif İklim-Olumlu İklim)	32
1.12.2. Kontrollü İklim	33
1.12.3. Kapalı iklim	33
1.12.4. Ayrılmış İklim	34

1.12.5. Etkilenen İklim	35
1.13. SAĞLIKLI OKUL İKLİMİNİN ÖZELLİKLERİ	35
1.14. OLUMLU BİR OKUL İKLİMİ İÇİN YAPILMASI GEREKENLER	36
1.15. OLUMLU BİR OKUL İKLİMİNİN FAYDALARI	37

İKİNCİ BÖLÜM

ÖRGÜTSEL SAPMA

2.1. ÖRGÜTSEL SAPMANIN TANIMI VE KAPSAMI	39
2.2. ÖRGÜTSEL SAPMANIN NEDENLERİ	42
2.3. ÖRGÜTSEL SAPMA DAVRANIŞLARININ SINIFLANDIRILMASI.....	46
2.4. ÖRGÜTSEL SAPMANIN SONUÇLARI.....	48
2.5. ÖRGÜTSEL SAPMANIN ÖNLENMESİ.....	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	51
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	52
3.2.1. Araştırma Örneklemine Demografik Özellikleri	52
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	53
3.3.1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu.....	53
3.3.2. Okul İklimi Ölçeği.....	54
3.3.3. Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği	54
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GÜVENİLİRLİK ANALİZİ.....	55
3.4.1. Okul İklimi Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi	55
3.4.2. Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi.....	55
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGISI	58
4.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları.....	59
4.1.2. Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı.....	61
4.1.3. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı	63
4.1.4. Hizmet Yılı (Kıdem) Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı.....	65
4.1.5. Öğrenim Durumu Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı	67
4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SAPMA ALGILARI.....	69
4.2.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları.....	69

4.2.2. Yaş Değişkene Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları.....	71
4.2.3. Çalıştığı kurum değişkeni açısından Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları.....	72
4.2.4. Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algısı	74
4.2.5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları.....	77
4.3. ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL SAPMA ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	77
4.4. REGRESYON ANALİZİNE İLİŞKİN VARSAYIMLAR	78
4.4.1. Durbin Watson İstatistiği.....	79
4.4.2. Doğrusallık	79
4.4.3. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları Üzerindeki Etkisi.....	80
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
EKLER.....	103
EK-1: Araştırma İzni	103
Ek-2: Ölçek İzinleri	104
Ek-3: Kişisel Bilgi Formu.....	105
Ek-4: Okul İklimi Ölçeği	106
Ek-5: Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği.....	107
ÖZ GEÇMİŞ	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	52
Tablo 2.	Okul İklimi Ölçeğinin Boyutlarının Güvenilirlik Katsayı Değerleri	55
Tablo 3.	Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeğinin Tamamının ve Boyutlarının Güvenilirlik Katsayı Değerleri	56
Tablo 4.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 5.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren T-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 6.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 7.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okul Türü Değişkeni Açısından Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	63
Tablo 8.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 9.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değişimini Gösteren T-Testi ve MannWhitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 10.	Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarına Dair Standart Sapma ve Ortalama Değerleri.....	69
Tablo 11.	Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Cinsiyet Değişkenine Açısından Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları	69
Tablo 12.	Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Yaş Değişkenine Açısından Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	71
Tablo 13.	Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Çalıştığı Kurum Değişkeni Açısından Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 14.	Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algısının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 15.	Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 16.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Örgütsel Sapma Algılarının İlişkisini Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 17.	Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Doğrusallık Grafiği 79



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ

Hazırlayan: Fatih Sultan KİŞMİR

Yıl: 2021

Sayfa Sayısı: 108

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUL İKLİMİ ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL SAPMA ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışma ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algılarıyla örgütsel sapma algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Rize ilinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde orta eğitim kurumlarında görev yapan 252 öğretmen teşkil etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algıları yüksek düzeyde çıkarken, örgütsel sapma algıları düşük düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları en yüksek, okula adanma ile liderlik ve etkileşim boyutlarındadır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarında cinsiyet, çalıştığı okul türü değişkenlerinde anlamlı bir fark gözlemlenirken; yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu değişkenlerinde anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel sapma algıları çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterirken; cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırma sonucunda okul iklimi algısının çeşitli boyutları ile örgütsel sapma algısı arasında orta seviyede negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimi algıları örgütsel sapma algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta ve öğretmenlerin örgütsel sapma algılarındaki değişimin %36'sını açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Örgütsel Sapma, Okul İklimi algısı, Örgütsel Sapma Algısı, sağlıklı okul

Recep Tayyip Erdogan University Graduate Institute Of Education

Department: Educational Sciences

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Gökhan KAHVECİ

Author: Fatih Sultan KİŞMİR

Year: 2021

Pages: 108

ABSTRACT

SCHOOL OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLIMATE PERCEPTIONS AND ORGANIZATIONAL DIVERTING PERCEPTIONS

This study was conducted to determine the relationship between secondary school teachers' perceptions of school climate and their perceptions of organizational deviation. The sample of the study consisted of 252 teachers working in secondary education institutions in the province of Rize under the Ministry of National Education. As a result of the study, teachers' perception of school climate was high, while their perception of organizational deviation was found to be low. While a significant difference was observed in the variable of gender and type of school in teachers' perceptions of school climate. While teachers' perceptions of organizational deviation show a significant difference according to the variable of school type they work; It does not show a significant difference according to the variables of gender, age, years of service, education level. As a result of the research, a moderately negative relationship was found between the perception of organizational deviation and various dimensions of school climate. Teachers' perceptions of school climate predict organizational deviation perceptions significantly and explain 36% of the change in teachers' perceptions of organizational deviation.

Keywords: School Climate, Organizational Deviation, School Climate Perception, Organizational Deviation Perception, Healthy School

GİRİŞ

Bu araştırmanın giriş kısmında çalışmanın problem durumuna, genel amaç ve alt amaçlarına, önemine, varsayımlarına, kapsam ve sınırlılıklarına, tanım ve kısaltmalara ilişkin açıklamalara sırasıyla yer verilmiştir.

Değişen çağ, sosyal yapı ve insan nedeniyle klasik örgüt yönetim tarzının geride kaldığı, daha önceki çağlarda göz ardı edilen insan faktörünün günümüzde ön plana çıktığı söylenebilir. Günümüzde örgütleri yönetenlerin örgütsel verimliliğin baskıcı ve otoriter yönetim tarzıyla sağlanamayacağını, bunun yolunun çalışanları motive etmeyle ve çalışma ortamını çekici hale getirmeyle mümkün olduğunun farkına vardıklarından söz edilebilir. Modern çağda eğer çalışanlar için yaptıkları işler çekici halde değilse çalışanların örgütsel sapma yoluyla duygularını dışa vurdukları ve bu durumun örgütün verimliliğini olumsuz yönde etkilediği öne sürülebilir. Bir örgütte örgütsel sapma yaşanmamasının en önemli koşullarından birinin olumlu bir örgüt iklimi olduğu söylenebilir.

Olumlu iklime sahip örgütlerde çalışanların kendilerini daha mutlu hissettiği, kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissettiği, yaptıkları işlerden doyum sağladıkları ve bunlardan dolayı en üst verimde çalıştıkları öne sürülebilir. Olumsuz iklime sahip örgütlerde ise çalışanlar çeşitli yollarla örgütsel sapma davranışında bulundukları görülebilir. Eğitim örgütleri olan okullar için de söylenenler geçerli olabilir.

Örgütsel sapma davranışı, örgüt içi kurallara, değerlere, beklentilere ve yasal kurallara uymayan, örgüte, çalışanlara veya tümüne birden zarar veren, bilinçli ve istekli yapılan davranış olarak tanımlanmaktadır (Bayın ve Terekli Yeşilaydın, 2014).

Herhangi bir davranışa örgütsel sapma diyebilmemiz için, davranışın şans eseri oluşmaması, bilinçli yapılan bir davranışın sonucunda gerçekleşmesi gerekir. Örneğin istemsizce ortaya çıkan kötü performans sapma davranışı diye tanımlanmamaktadır. Çalışanın niyeti işini kötü yapmak değildir. İşini düzgün bir şekilde yapmayı amaçlamaktadır. Fakat yetenek açısından yeterli olmadığı için işini iyi bir şekilde yapamamaktadır (Doğan ve Kılıç, 2014). Sapma davranışı araştırmacılar tarafından “örgütsel yanlış davranış”, “üretken olmayan davranış”,

“işlevsiz davranış” gibi isimlerle tanımlanmıştır. Sapma davranışı kapsamında cinsel taciz, fizikî saldırı, sabotaj(baltalama), hırsızlık gibi ciddi sonuçlara yol açabilecek davranışların yanında daha düşük önemde sorunlara yol açabilecek bilgi manipülasyonu, işe kasti olarak gelmemek, işi yavaşlatma, alkol kullanma, iftira etme, kurum malını kendi amaçları için kullanma, yalan söyleme, itaatsizlik gibi davranışların ele alındığı görülmektedir (Arbak, Şanlı ve Çakar,2004).

Bir davranışın örgütsel sapma davranışı sayılabilmesi için şunlar gereklidir:

1) Davranış somut sonuçlarında bağımsız olarak istekli(kasıtlı) bir eylem olmalıdır. Yalnız bir kasıt olmaksızın bir eşyayı yanlış yere yerleştirme kasıtlı eylem sayılamaz. 2) Davranış potansiyel ve öngörülebilir şekilde zararlı olmalıdır. 3) Yasa ve meşru çıkarlara aykırı davranılmalıdır (Marcus ve Schuler 2004).

Örgütsel sapma davranışının bir örgütte görülmemesinin en önemli koşullarından biri örgütte olumlu bir iklim bulunması oluğu söylenebilir. Okul iklimi okulun kimliğini meydana getiren, diğerlerinden farklı kılan, ortaya koyan, okula hâkim olan, kendisinin kararlı, değişmez, devamlı özellikte ve okulda var olan kişilerin davranışlarına etkide bulunan ve onların davranışlarından etkilenen, somut bir şekilde elle tutulup gözle görülemeyen fakat içindeki kişilerce hissedilip algılanabilen bütün özellikleri içine alan bir terimdir. (Karcıoğlu, 2001). Diğer bir ifadeyle okul iklimi okulu diğer okullardan ayıran ve bireylerinin davranışları üzerinde etkisi bulunan özellikler bütünüdür (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 2019).

Yönetmelik değerler örgüt içinde alınan kararları doğrudan etkilediği için okul ikliminin oluşmasında oldukça etkilidirler. Okulun ekonomik imkanları ve yapısı da okul ikliminin önemli belirleyicilerindendir. Katı kurallara sahip bir okul yapısı kapalı, bürokratik bir okul iklimi oluşturacakken, esnek ve demokratik bir okul yapısı açık bir okul ikliminin oluşmasına hizmet edecektir. Okul üyelerinin kişilikleri ve okulun hacmi de okul ikliminin oluşmasına etkili olan etmenlerden biridir. (Karcıoğlu, 2001).

Olumlu bir okul iklimi için öğretime elverişli bir fiziksel ortam bulunmalı. Sosyal ortam iletişimi destekleyici olmalıdır. Okula aidiyeti ve öğrencilerin özgüvenini destekleyen bir duygusal ortam bulunmalıdır. Okul binasına uygun sınırlı sayıda öğrenci içermeli, öğrenciler okulun her alanında kendilerini güvende hissetmelidirler. Sınıflar düzenli, temiz ve bakımlı olmalı. Okuldaki gürültü

seviyesi düşük olmalıdır. Öğretim için kullanılan alanlar bu amaca uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Olumlu bir okul ikliminde etkileşim desteklenir. Öğretmenler ve okul yönetimi öğrencilerin fikirlerine karşı açık bir durumdadır. Beklentiler tüm öğrenciler için yüksektir. Bütün öğrenciler başarıya ulaşmaları için teşvik edilir. (Michigan State University, 2004).

Okul ikliminin önemli bir belirleyicisinin de boyutları olduğu söylenebilir. Okul ikliminin boyutlarının: Okul çevresinin fiziksel koşulları, işten hoşnutluk duyma derecesi, işi değiştirme isteği, başkalarınca takdir edilme, okuldaki diğer kişilerle arkadaşça ilişkiler, milli eğitimde yükselme olanakları, işin güvenliği, hizmet içi eğitim imkanlarından yararlanma, eğitim- öğretimi ilgi çekici bulma durumu, okuldaki disiplin durumu, öğretmenin aldığı maaşın beklentilerini karşılama durumu, okulda alınan kararlara tüm paydaşların katılımı, okulun amaçlarına ulaşma, uygun çalışma ve dinlenme saatleri, okul yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı olması, okul yöneticilerinin nitelikleri ve bu niteliklerin öğretmenlerce algılanış biçimi olduğu söylenmektedir. (Ertekin, 2019).

Olumlu bir okul iklimi sayesinde: yeniliklere ve değişime uyum sağlayabilen bir okul ortamı oluşur. Okul üyelerinin bireysel ve sosyal sorumlulukları gelişir. Okul üyelerinin sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurması sağlanarak okulda ve okul dışındaki şiddet, baskı gibi olumsuz davranışları en aza indirilir. Karşılıklı saygı çerçevesinde birlikte yaşamayı benimsemiş bir okul toplumu oluşturulur. Öğrencilerin devamsızlık ve okula geç gelme gibi problemlerinin azalmasına katkı sağlanır. Okul üyelerinin kişisel ve mesleki gelişimine olanak sağlanır (Palindrom Eğitim Araştırma, 2019).

Olumsuz bir okul ikliminin yol açacağı şu davranışlar örgütsel sapmaya neden olabilmektedir. *Hayal kırıklığı ve işleri kolaylaştırma düşüncesi*, Bireylerin *eğlenme düşüncesinde* olması veya *can sıkıntısını giderme isteği* ve *Örgüt içi adaletsizlikler* de diğer sapma nedenleridir. Kişi karşı karşıya olduğu adaletsiz davranışları kınamak için, düzeltebilmek için sapma davranışına başvurabilir (Özdevecioğlu ve Aksoy, 2005).

Bu çalışmanın problemi insani ilişkilerin en yoğun şekilde yaşandığı ortamlardan olan eğitim kurumları okullardaki öğretmenlerin okul iklimine yönelik

algıları ile öğretmenlerin örgütsel sapma algıları arasında var olan ilişkinin incelenmesi olmuştur.

Bu araştırma kapsamında ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim hizmeti veren öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel sapma algıları ve bu algılar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda verilen sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin okul iklimi algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sapma algıları nasıldır?
3. Öğretmenlerin okul iklimine ve örgütsel sapmaya yönelik algılarında öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, çalıştığı kurum) değişince anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının alt boyutları ile örgütsel sapmaya yönelik algıları anlamlı bir ilişki içerisinde midir?
5. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının alt boyutları, öğretmenlerin örgütsel sapmaya yönelik algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Okullarda eğitim hizmetinin en yüksek verimle yapılabilmesi için öğretmenlerin örgütsel sapma davranışlarının göstermemesi gerektiği söylenebilir. Örgütsel sapmanın gerçekleşmemesi için de eğitim örgütü çalışanları olan öğretmenlerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okulda bulundukları zamanda mutlu olmaları, çalışma arkadaşlarıyla iyi bir ilişki içinde olmaları ve en önemlisi de yaptıkları işten doyum sağlamaları gerektiği öne sürülebilir. Bütün bunların gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin çalıştıkları okulda olumlu, açık bir okul iklimi bulunması gerektiği söylenebilir.

Ülkemizde eğitimin verimliliğinin tartışıldığı bu günlerde eğitimin verimliliğini etkileyebilen örgütsel sapma davranışı ve örgütsel sapmanın en önemli belirleyicilerinden olan okul ikliminin ilişkisini inceleyen bu çalışmanın okullardaki eğitimin veriminin artırılması çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma öğretmenlerden en verimli şekilde yararlanabilmek için uygun okul ikliminin nasıl oluşturulabileceği, örgütsel sapma davranışlarının nasıl önüne geçilebileceği hakkında fikir verebilir.

Alan yazına bakıldığında örgütsel sapma ve okul iklimi ilişkisini eğitim kurumları özelinde araştırmış bir çalışma görülmemektedir. Bu nedenle bu çalışma ilgili alan yazının gelişmesine katkı sağlayabilir ve bu alanda çalışmak isteyenlere yol gösterici mahiyette olabilir.

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullar için örgütsel sapma ve okul iklimi ölçeklerindeki soruları doğru bir şekilde ve tarafsız olarak cevaplandığı varsayılmıştır.

2. Araştırmada kapsamında uygulanan veri toplama araçlarının ilgili oldukları değişkenleri ölçmeye uygun oldukları varsayılmıştır.

3. Araştırma için seçilen örneklemin araştırma evrenini uygun bir şekilde örneklemediği varsayılmıştır.

4. Araştırma amacıyla kullanılan veri toplamaya yönelik araçlar, araştırmada kullanılan yöntem ve tekniklerinin araştırmanın hedeflerine ve araştırılan konuya uygun olduğu varsayılmıştır.

Bu araştırma, Rize merkez ilçesi ve örneklem kapsamındaki ilçelerde hizmet veren ortaöğretim kurumlarında 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler arasından seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen öğretmenlerin araştırma kapsamında verdikleri bilgilerle sınırlıdır. Bu çalışma kapsamında 253 öğretmene ulaşılmıştır. Bu kapsamda toplanan veriler araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları ile sınırlanmıştır.

Araştırma kapsamındaki bazı kavramların tanımları şöyledir:

Okul: 1. Okuyup yazmadan başlayarak çeşitli kademelerde toplu bir şekilde öğretimin eğitimin icra edildiği yer, mektep. 2. Bir okulda bulunan öğrenci ve çalışanların bütünü. 3. Herhangi bir bilim veya sanat dalında ayrı özellikleri bulunan yöntem veya akım olarak tanımlanmaktadır (Parlatır, Zülfikar ve Gözaydın, 1994).

Okul İklimi: Okul iklimi okulun kimliğini meydana getiren, okulu diğer okullardan farklı kılan, okulu ortaya koyan, okula hâkim olan, okulun kendisinin kararlı, değişmez, devamlı özellikte ve okulda var olan kişilerin davranışlarına etki eden ve onların davranışlarından etkilenen, somut bir şekilde elle tutulup gözle

görülemeyen fakat okul içindeki kişilerce hissedilip algılanabilen bütün özellikleri içine alan bir terimdir (Karcıoğlu, 2001).

Örgüt: Ortak bir hedef etrafında birliktelik oluşturmuş kişilerin oluşturdukları birlik şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005).

Örgütsel Sapma: Örgütsel sapma davranışı, örgüt içi kurallara, değerlere, beklentilere ve yasal kurallara uymayan, örgüte, çalışanlara veya tümüne birden zarar veren, bilinçli ve istekli yapılan davranış olarak tanımlanmaktadır (Bayın ve Terekli Yeşilaydın, 2014).



BİRİNCİ BÖLÜM

OKUL İKLİMİ

Araştırmanın bu bölümünde ‘okul ikimi’ kavramını açıklayabilmek için önce okul kavramı ele alınmış okulun tanımı yapılmış, okulun öğeleri açıklanmış, Türkiye’de okulların temel ilkeleri hakkında bilgi verilmiştir. Ardından sırasıyla okulun amaçları ve işlevleri açıklanmıştır. Türkiye’de okul örgütlenmesi hakkında bilgi verildikten sonra Türkiye’de geçmişten günümüze okul kademeleri arasında geçiş hakkında bilgi verilmiştir. Dünya’da ve Türkiye’de okulun tarihi açıklanmış, okul ikliminin tanımı ve kapsamı konu edilmiştir. Sonrasında sırasıyla okul ikliminin belirleyicileri, boyutları ve türleri hakkında bilgi verilmiştir. Sağlıklı okul ikliminin özellikleri açıklandıktan sonra olumlu bir okul iklimi için yapılması gerekenler ve olumlu okul ikliminin faydalarından söz edilmiştir.

1.1. OKULUN TANIMI

Okul kelimesi Kubbealtı Lügatı’nda 1. Herhangi bir derecede öğrenim görecektelerinin toplu olarak devam ettikleri öğretim kurumu, mektep 2. Bu öğretimin yapıldığı binâ, 3.Felsefe, ilim ve sanat kollarında bir kişiye bağlı olarak özellik gösteren tarz, usûl, yol, ekol, mektep (Ayverdi, 2016). Okul toplumun üyelerinin eğitilmesi işini yürüten kurumların ortak adıdır. Okullarda öğrencilere ihtiyaçlara göre önceden hazırlanmış programlar çerçevesinde öğretim verilerek, istendik davranış değişikliği meydana getirmek amaçlanır. Okul kontrollü bir ortamdır. Kazandırılması amaçlanan bilgi ve beceriler önceden belirlenmiştir ve o konuda uzman öğretmenler tarafından önceden planlanmış öğretim faaliyetleri ile öğrencilere kazandırılır (Yiğit Koyunkaya, 2019).

1.2. OKULUN ÖĞELERİ

Okulun öğeleri: eğitim programı, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerdir. Eğitim programı: öğrencide istendik davranış değişikliği meydana getirmek için okul içinde veya dışında yapılacak tüm eylemleri içeren plandır. Okulun bir diğer ögesi eğitim ihtiyacını karşılamak üzere okula devam eden öğrencidir. Okulda var olan bütün etkinlikler öğrenci içindir. Okulun öğelerinden olan öğretmen kendisine verilen dersleri okutmakla yükümlüdür. Yönetici konumunda olan müdür okulun hedeflerini elde edebilmesi için insani ve maddi unsurların en verimli şekilde yönetilmesinden sorumlu okul ögesidir. Okulun bir diğer ögesi de bina, araç ve gereçlerdir. Okulun öğelerinden olan çevre: veliler, okul aile birliği, işverenler ve basın gibi unsurları kapsar (Yiğit Koyunkaya, 2019).

1.3. TÜRKİYE’DE OKULLARIN TEMEL İLKELERİ

Türkiye’de okullar ırk, cinsiyet, dil ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitim hizmeti alan bireyler eğitim sürecinde ilgi ve yetenekleri ölçüsünde çeşitli okullara ve programlara yönlendirilir. Temel eğitim hizmeti almak Türkiye Cumhuriyetine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkesin hakkıdır. Eğitimde cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkese eğitimde fırsat ve imkân olarak eşitlik sağlanır. Bireyin eğitiminin hayat boyu sürmesi esastır. Türkiye’deki eğitimde laiklik esastır. Eğitimde her türlü faaliyet, bilimsel verilere dayalı olarak ortaya konur. Okullarda eğitim toplumun gelişim hedeflerine uygun olarak planlı bir şekilde yapılır. Okullarda kız ve erkek karma eğitim verilir (Kılıç vd., 2015).

1.4. OKULUN AMAÇLARI

Okulun var oluş amacı, kişileri üyesi oldukları toplumun ve toplumun yer aldığı dünyanın uyumlu ve faydalı bir ferdi yapmak ve öğrencilere çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Okulların uzak amaç, genel amaç ve özel amaçları bulunmaktadır. Uzak amaçlar ülkenin temel siyasi görüşlerini temel alan, en genel olan hedefleridir. Uzak amaçlar anayasa ve yasalarla belirlenir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) Türk Milli Eğitimi’nin uzak hedefleri şöyle belirtilmiştir: ‘Türkiye Cumhuriyeti’ndeki

fertlerin ve Türkiye toplumunun refah seviyesi ve mutluluğunu arttırmak. Diğer taraftan milli birlik içerisinde her yönden kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve sonunda Türk Milletini çağdaş dünyanın üretken, yaratıcı seçkin bir üyesi yapmaktır'. Genel hedefler bir eğitim düzeyinin ya da okulun hedefleridir. Özel amaçlar ise bir disiplin veya çalışma alanının amaçlarıdır. Türkçe dersinin amaçları buna örnek olarak gösterilebilir (Yiğit Koyunkaya, 2019).

1.5. OKULLARIN İŞLEVLERİ

Eğitimin açık işlevleri: sosyalleştirme, ekonomik fayda, iş gücünü geliştirme, siyasal işlev, kültürel değerleri gelecek nesillere aktarma, insani kaynağı seçme ve yerleştirme olarak tanımlanabilir. *Sosyalleştirme* işleviyle eğitim öğrenciyi hem içinde bulunduğu toplumun hem de toplumu kapsayan uygar dünyanın verimli bir ferdi haline getirir. Okulun *ekonomik işleviyle* kişiye bir meslek kazandırılarak, öğrencinin yaşamını sürdürebilecek ekonomik gelire sahip olması sağlanır. *Eğitimin siyasal işleviyle* öğrenciler ülkenin mevcut siyasal düzenine bağlı vatandaşlar olarak yetiştirilir. Okulun bir diğer işlevi de *kültürel mirası aktarmaktır*. Okulda verilen eğitim sayesinde toplumun kültürel mirası yeni kuşaklarca benimsenir ve yaşatılmaya devam eder. Okulun *seçme ve yerleştirme işlevi* sayesinde hem bir üst kademedeki eğitim kurumunun ihtiyaç duyduğu öğrenci seçilirken hem de belli iş kollarına uygun insan kaynağı seçilir. Okulun bu açık işlevlerinin yanında *eş seçimine yardımcı olma*, çocukların vakitlerinin büyük kısmını okulda geçirdikleri için *çocuk bakıcılığı* ve *suç ve zararlı maddelerden uzak tutma* gibi gizil işlevleri de bulunur (Serçe, 2019).

1.6. TÜRKİYE'DE OKUL ÖRGÜTLENMESİ

Türkiye'deki eğitim sistemi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre örgütlenmiştir. Milli eğitim temel kanuna göre okullar örgün eğitim verenler ve yaygın eğitim kurumları olmak üzere iki başlıkta düzenlenmiştir.

1.6.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim okul çatısı altında belirli yaş aralığında bulunan kişilere, amacına uygun programlar aracılığı ile düzenli bir şekilde yapılan eğitim türüdür.

Örgün eğitim kapsamında okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları bulunur.

1.6.1.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim Türkiye’de 2020 yılı itibariyle zorunlu değildir. Bu okullarda ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş gurubundaki çocuklara ailenin isteği üzerine eğitim verilir. Okul öncesi eğitimin hedefi öğrencilerin bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimini; Türkçeyi doğru kullanmalarını sağlamak ve onları ilköğretime hazırlamaktır (Avrupa Komisyonu, 2010).

1.6.1.2. İlköğretim

Mecburi olan ilköğretim 6-13 yaş gurubundaki çocuklar içindir. Dört yıl süreli ilkokullar ve dört yıl süreli ortaokulları kapsar. İlköğretimin hedefi her çocuğun iyi bir yurttaş olarak yetiştirilmesi için gereken bilgi ve becerileri kazanmasıdır.

1.6.1.3. Ortaöğretim

En az dört yıl eğitim veren örgün ve yaygın eğitim kurumlarıdır. Amacı öğrencilere asgari bir genel kültür kazandırmak ve kabiliyetleri ölçüsünde yükseköğretime ve iş alanlarına hazırlamaktır (Kılıç vd., 2015).

1.6.1.4. Yükseköğretim

Yükseköğretim diğer eğitim kurumlarının aksine Milli Eğitim Bakanlığına bağlı değildir. Her üniversite özerktir. Düzenleyici ve denetleyici kurum olarak YÖK bulunur. Bu düzeydeki eğitim kurumları en az iki yıl eğitim veren üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokullarını kapsar. Amacı öğrencileri kabiliyetleri ölçüsünde toplumdaki insan gücü ihtiyacına göre yetiştirmek ve bilimsel araştırmalarda bulunmaktır.

1.6.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim örgün eğitim haricinde düzenlenen eğitim öğretim çalışmalarının tamamını kapsar. Açık öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim Lisesi ve

Halk eğitim Merkezleri aracılığıyla verilir. Yaygın eğitim kurumlarının okuma yazma öğretmek, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını sağlamak, boş zamanlarını verimli geçirme olanağı sağlamak gibi amaçları vardır (Avrupa Komisyonu, 2010).

1.7. TÜRKİYE'DE GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE OKUL KADEMELERİ ARASINDA GEÇİŞ

Öğrencilerin eğitim-öğretim kademeleri arasında geçişinde ana belirleyici uygulanan örgün eğitim istemidir. Ülkemizde üç değişik örgün öğretim sistemi uygulanmıştır. Bunların ilki 1923-1997 yılları arasında yürürlükte olan 1. kademede beş yıllık ilkokul, 2. kademede üç yıllık ortaokul, 3. kademede üç yıllık lise ve son kademede dört yıllık üniversiteden oluşan sistemdir. İkinci örgün öğretim sistemi 1997-2012 yıllarında uygulanan ilkokul ve ortaokulun ilköğretim adı altında birleştirildiği sistemdir. 2012 yılında başlamış, 2020 yılı itibariyle uygulanmaya devam eden üçüncü sistemde ise zorunlu eğitim 12 yıla çıkmış, dört yıl ilkokul, dört yıl orta okul ve dört yıl lise eğitimi zorunlu hale getirilmiştir (Bal ve Başar, 2020). Kademeler arası geçişte öğrenciler ve aileleri şu üç soruya cevap vermektedirler: 1) Öğrenci öğrenim hayatını sürdürecektir mi? 2) Hangi okula gidecek? 3) Neredeki okula kayıt yaptırılacak? (Küçüker, 2017).

1960'lı yıllara kadar ortaöğretimden mezun olanların az olmasından dolayı pek çok üniversite ve fakülte başvuran lise mezunlarını sınavsız almıştır. Altmışlı yıllardan itibaren ortaöğretim mezunlarının artması sebebiyle bazı üniversiteler kendi bünyelerinde giriş sınavı düzenlemeye başlamıştır. Bu gelişmelerden sonra bazı üniversiteler giriş sınavlarında bazı ortaklıklara gitmişlerdir. 1974 senesinde Üniversitelerarası Kurul üniversiteye girişin ülke çapında düzenlenecek merkezi bir sınavla yapılmasına karar vermiştir. Üniversitelere öğrenci yerleştirme işi 1981 senesine değin aynı kurum tarafından gerçekleştirilmiştir. 1981 senesinde sistem tekrar değişerek Öğrenci Seçme Sınavı ve Yerleştirme Sınavı olmak üzere iki sınavlı bir sisteme geçilmiştir (Zararsız vd., 2012).

1953-1968 arası dönemde 1966 yılından itibaren İlkokulu Bitirme Sınavı yapılmaya başlanmış, bu sınavı geçenler ortaokullara kayıt hakkı kazanmıştır.

Ortaokuldan liseye geçişte 1955 yılında Devlet Ortaokul Sınavı konulmuş fakat bu sınav 1967 yılında kaldırılmıştır.

1968-1983 arası dönemde ilkokulu bitiren her öğrenci ortaokula devam etme hakkına sahiptir. Liseye geçişte öğrencilerin yönlendirilmesi amaçlanmış ve ortaokullarda rehberlik servisleri açılmıştır. Bu yönlendirme zorlayıcı değildir. Üniversiteye yerleştirmede merkezi sınavlar yaygınlaşmıştır.

1983-1998 yılları arasında 1992 yılında ilkokullar ile ortaokulların birleştirilmesiyle ilkokuldan mezun olup ortaokula başlamak beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçmeye dönüşmüştür. Ortaokulda liseye geçişte uygulanan sınav bu dönemde yaygınlaşmıştır. Üniversiteye geçişte ise öğrencilerin lisede mezun oldukları programa teşvik edilmesi söz konusudur (Küçükler, 2017).

1998-2014 yıllarının başlangıcında sınırlı sayıda ortaöğretim kurumu merkezi sınavla yoluyla öğrenci kabul etmekteyken bu dönemin sonunda bütün ortaöğretim kurumları merkezi olarak düzenlenen bir sınavla öğrenci almaktadır. Üniversiteye yerleşme ise genel olarak merkezi sınav aracılığı ile yapılmıştır. Bu sınavların türleri ve sayıları dönem içerisinde birçok kez değişmiştir.

Son yıllarda yapılan değişiklikle ilköğretimden ortaöğretime geçişte öğrencilerin %10 'u seçilerek nitelikli okullara yerleşirken geri kalanlar ikamet ettikleri bölgedeki liselere tercihleri doğrultusunda yerleşmektedir. Üniversite sınavı YKS ve LYS olmak üzere iki aşamada yapılmaktadır (Palindrom Araştırma, 2019).

1.8. OKULUN TARİHİ

1.8.1. Dünya’da Okulun Tarihi

İnsanlık tarihinde ilk eğitim aile içerisinde başlamıştır. Eğitimin tarihi kişinin ailesiyle birlikte yaşarken ailesinin ona bir şeyler öğretmesiyle başlar. Antik Yunan’da Isparta’da eğitimde amaç devlete en iyi şekilde hizmet edebilecek, fiziki olarak kuvvetli ve iyi savaşan asker yetiştirmektir. Savaşa elverişli bir nesil için kuvvetli, sürekli beden eğitimi ve manevi, ahlaki eğitime önem verilirdi. Kadınlarla erkekler eşit tutulurdu. Isparta’da okuma ve yazma eğitimine fazla önem verilmemişken, bedeni eğitime ve müzik eğitime önem verilmiştir.. Antik Yunan’da Atina’da ise devlet okulu bulunmamakta, eğitim işini ücretli özel okullar

üstlenmekteydi. Özel okullarda müzik, beden ve dil eğitimi yapılmaktaydı. Atina'da bedenî eğitim ile ahlakî eğitim belli bir dengede verilmeye çalışılıyordu. Eğitim genelde erkek çocuklar içindi, kızlar okula gitmezdi. Atina'da zengin ve aristokratların erkek evlatları yedi yaşından sonra pedagog denilen eğitimcilerden eğitim almak için okula giderdi (Gündüz,2011). Antik Roma'da aile eğitimi önde gelir. Babalar oğullarına okuma-yazma eğitimini, kanunları, toplumun geleneklerini ve savaşa dair becerileri içeren eğitimi verirken; anneler kızlarına dikiş gibi ev işlerini kapsayan becerileri öğretiyordu (Fatih Eğitim Fakültesi, 2012).

Eski Mısırlılarda din eğitimin en temel alanlarından biri olmuştur. Tapınak okullarında günümüz burs sitemine benzer bir yapıyla eğitim sürdürülmekteydi. İlk, orta ve yüksek eğitim düzeyinde eğitimin teşkilatlanmış olduğu sanılmaktadır. Antik Çin'de eğitim dini inançların etkisindedir. Eğitimde gaye erdemli insan yetiştirmektir. Okullar paralıydı ve sadece erkeklere yönelikti (Gündüz, 2011). Okulun amacı devletin çeşitli kademlerinde çalışabilecek memurlar yetiştirmektir. Eski Hint'te topluma egemen olan kast sistemi etkisini eğitimde de sürdürmekteydi. Bu sisteme göre her çocuk ailesinin mesleğini sürdürmek zorundaydı. Buna yönelik bir eğitim verilmekteydi (Gurbetoğlu, 2015).

Orta Çağ'da Avrupa'da eğitim kiliselerin etkisi altındaydı. Din kurumuna bağlı Manastırlar eğitim kurumu işleviyle çalışmaktaydı. Ortaçağ'da Avrupa'da eğitim Hristiyanlığın etkisinde sürdürülmüştür. Bu dönemde kilisenin baskısı sebebiyle eğitimde İlkçağdaki ilerlemenin gerisinde kalınmıştır (Gündüz, 2011). Rönesans süresince eğitimin en önemli kazanımlarından biri bireysel gelişimi ön plana çıkarmasıdır. Önceleri kilisenin etkisiyle meydana çıkan bilginin sorgulanmaması düşüncesi, bu yıllarda yerini bilimsel düşünceye bırakmıştır (Fatih Eğitim Fakültesi, 2012).

1.8.2. Türkler'de Okulun Tarihi

Türklerde de eğitim diğer milletlerde olduğu gibi aile içerisinde ebeveynlerin çocuklarına verdikleri eğitimle başlamıştır. Türklerde okulun tarihi ortaya çıkan ilk Türk toplumuyla başlar. İlk Türk toplumunda okul anlayışı ve uygulamaları toplumun yaşama şekli etkisiyle biçimlenmiştir. Eğitimde toplumun töresi önemli bir yer tutar. İlk Türk devletlerinde örgün eğitim kurumlarının

varlığına yönelik kesin bir kanıt yoktur. Asya Hun Devleti dönemi Türk eğitim tarihinde okulun ilk defa belirgin hale geldiği dönemdir. Fakat Uygur dönemi eğitimde kurumsallaşmanın başlaması ile ayrı bir öneme sahiptir. Uygur döneminde planlı ve örgün eğitime başlanmıştır. Karahanlı döneminde Türklerin İslâmiyet'i kabul etmesiyle töreye dayalı eğitim anlayışı değişime uğramış, İslam dinini öğretmek için medreseler açılmıştır. Karahanlılar döneminde medrese ve mektepler örgün eğitim vermekteyken, cami, mescit, ribat, kütüphane, tekke ve zaviyeler yaygın eğitim kurumları olarak görülmektedir (Yaşayan ve Topçu, 2016). Karahanlıların medreselere önem vermelerinin iki nedeni: Medreselerin yeni Müslüman olan Türklerin inançlarını pekiştirmesi ve çevredeki Şiilere karşı Sünni inancı korumada işlev görmesidir.

Selçuklularda medreseler ve mektepler örgün eğitim hizmeti verirken; cami, mescit, kitapçı dükkanları, kütüphaneler, saraylar, bilginlerin evleri yaygın eğitim hizmeti vermekteydi. Örgün eğitim kurumlarından olan mektepler genellikle camilere bitişik, ilköğretim düzeyinde eğitim verilen kurumlardı. Küttap olarak da adlandırılırlardı. Medreselerde bilim dili Arapçaydı. Ezbere dayalı bir öğretim yöntemi uygulanmaktaydı. Belli bir öğrenim süresinden çok belirli kitapları okuyup bitirme temel alınırdı. (Sezgin, 2019). Selçuklu devrinde ilk medreseler Tuğrul Bey tarafından 1040'ta Nişabur' da kurulmuştur. Alpaslan ise Bağdat' ta Nizamiye Medreselerini kurmuştur. Selçuklularda Ahilik Teşkilatı da eğitim kurumu olarak işlev görmüştür. Ahilik esnaf, sanatkâr ve işçiyi meslek eğitimin yanında dini konuda da eğiten bir kuruluştur. Ahilik ocağı çıraqlara yapacağı işin gereklerini öğretirken toplum hayatının gereksinimi olan kültür ve davranışları da kazandırırdı. Ahilik teşkilatı sayesinde Türk esnaf ve sanatkarı uzun yıllar işini bilmenin yanında ahlakî seviyesi yüksek, dürüst insanlar olarak yetişmiştir (Fatih Eğitim Fakültesi, 2012).

Osmanlılarda eğitim kurumları sübyan mektepleri, medreseler, Enderun gibi saray okulları, askeri eğitim kurumları, azınlık ve yabancıların okulları ve camiler, tekkeler gibi yaygın eğitim kurumlarından oluşmaktadır (Sezgin, 2019). Sübyan mektepleri çoğunlukla camilerde veya camilere bitişik olarak açılır ve halkın dini eğitim ihtiyacını karşılamayı amaçlarıydı. Vakıflarca açılan sübyan mektepleri 1846'da Mekatib-i Umumiye Nazırlığına (genel okullar bakanlığı)

bağlanmıştı ve Cumhuriyet Dönemi'ne kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Sübyan mekteplerinde çoğunlukla camilerin imamaları, kızlar için açılanlarında da okur yazar kadınlar eğitim verirdi. Günümüzdeki ilkokulun yerini alan iptidai mekteplerinin süresi dört yıldır. Günümüzdeki ortaokulların yerinde Osmanlı döneminde rüştiyeler vardı. Eğitim süresi dört yıldır. 1913'te dört yıllık iptidai ve rüştiyeler birleştirildi ve altı yıllık genel ilkokullar kuruldu. Osmanlı döneminde idadiler ise günümüzdeki liselerin yerini tutan okullardır (Ankara Üniversitesi, 2019).

Osmanlı döneminde eğitimin en önemli basamağını medreseler oluştuyordu. Osmanlı'nın ilk medresesini Orhan Gazi döneminde İznik'te kurulmuştur. İlk Osmanlı padişahlarının bilime ve bilim adamına saygı duyan, bilim adamlarını gözetten bir kişiliği vardı. İlk padişahlar İslamî kültüre sahip ülkelerden bilim adamlarını getirip medreseler kurmuştur. Fatih İstanbul'u fethinden sonra sekiz kiliseyi medreseye dönüştürmüştür. Fatih Cami'sinin yanında Fatih külliyesi içerisinde Sahn-ı Seman ve Tetimme adı verilen medreseler açılmıştır.

Fatih dönemiyle birlikte Osmanlı medreselerinin klasik düzeni meydana çıkmıştır. Medreseleri bitirmek için süre şartı yoktu. Medrese eğitiminde hedef belirli kitapları okuyup bitirmektir. Kitaplar ve öğretim dili Arapçaydı. Türkçe sözlü anlatımlarda ve tartışmalarda kullanılıyordu. Medreselere tefsir, hadis, fıkıh, kelam gibi dini ilimler; felsefe, matematik, astronomi gibi akli ilimler; mantık, belagat, inşa, sarf, nahiv gibi alet ilimleri okutulmaktaydı (Sezgin,2019). Osmanlılardaki Enderun Mektebi'nin amacı gayri müslim halktan devşirilen yetenekli çocuklardan başarılı, devletine bağlı ve güvenilir devlet adamları yetiştirmektir.

Avrupa'daki gelişmelere karşılık yenilik hareketlerine girişen Osmanlı devleti eğitim alanında da yeniliklere gitmiştir. Eğitimdeki yenileşme hareketleri ilk önce askeri okullarla başlamıştır. Bunun nedeni Osmanlı Devleti'nin aldığı askeri yenilgilere son vermek istemesidir. 1824 yılında 2. Mahmut döneminde ilköğretim zorunlu hale getirildi. 1838'de ise bu günkü ortaokulların yerini tutan Rüştiye Mektepleri açıldı. Daha sonra idadi ve sultani adı verilen liseler açıldı. 1856 yılında yayımlanan Islahat Fermanı'na göre: İlköğretim zorunludur. Maarif merkez teşkilatı kurulacaktır. Osmanlı'nın Batı tarzındaki üniversitesi Darülfünun 1863'te

açılmıştır. Öğretim süresi müderrislik hariç her alan için 3 yıl, müderrislik için 4 yıldır. Bu dönemde kaymakam ve müdür gibi devlet adamları yetiştirmek amacıyla Mektep-i Mülkiye, sivil tıp okulu olan Mektep-i Tıbbiye-i Mülkiye açılmıştır (Fatih Eğitim Fakültesi, 2012).

Tevhid-i Tedrisat kanunu(1924) ile Maarif Vekaleti dışında çeşitli kurumlarca idare edilen tüm okullar Maarif Vekaletine devredilmiştir. Mekteplere ve medreselere aktarılan bütçe Maarif Vekaletine devredilecektir. Medreseler kapatılmıştır. 1928’de Latin Alfabesinin kabulünden sonra halka okuma yazma öğretebilmek için Millet Mektepleri kurulmuştur (Sezgin, 2019).

1.9. OKUL İKLİMİNİN TANIMI VE KAPSAMI

Okul Okul iklimi, okulun kimliğini meydana getiren, okulu diğer okullardan farklı kılan, okulu ortaya koyan, okula hâkim olan, okulun kendisinin kararlı, değişmez, devamlı ve okulda var olan kişilerin davranışlar üzerinde etkisi olan ve onların davranışları tarafından biçimlendirilen, somut bir şekilde elle tutulup gözle görülemeyen fakat okul içindeki kişilerce hissedilip algılanabilen bütün özellikleri içine alan bir terimdir (Karcıoğlu, 2001). iklimini Wesh (2000) okulun öğeleri arasındaki ilişkilerin özellikleri bütünü; Bilgin (2009) okulun paydaşlarının okuldaki ortama dair algılarıyla oluşan duyguları; Hoy ve Miksel (2010) okulun paydaşları tarafından hissedilen, onların tutum ve davranışlarına yön veren bir kavram olarak tanımlamışlardır. Cohen ve arkadaşlarına (2009) göre okul iklimi okulun genel havası, okul hayatının özelliklerinin niteliğidir. Kurt ve Çalık da (2011) okul ikliminin okulun işlevini yerine getirmesinde son derece önemli bir kavram olduğunu vurgulamışlardır. Lukas, Suzuki ve Horton (2006) okul ikliminin okul bağlamında gelişen ilişkilerin niteliğini ortaya koyan bir kavram olarak belirtmişlerdir. Okul iklimi okuldaki bireylerin okullarına karşı duyguları olarak da tanımlanmıştır (Şişman, 2012). Terzi’ye (2018) göre okul iklimi okulun paydaşları arasında var olan ilişkinin ürünüdür. Okul iklimi okuldaki hayatın süreklilik arz eden özellikleri olarak da tanımlanmıştır (Hoy ve Tarter, 1997). Okul iklimi okuldaki psikolojik ortamı ortaya koyan özelliktedir (Talpa vd., 2013).

Yüksel (1998) okul iklimini okul iklimi okulu diğer okullardan ayıran davranışlar ve uygulamalar bütünü olarak tanımlamıştır. Hoy ve Miksel (2010)

insan için kişilik neyi ifade ediyorsa okul için de iklim onu ifade eder demişlerdir. Okul iklimi okulda eğitimin faaliyetinin gerçekleştiği ortamın koşullarını betimler (Eren ve Çekmecelioğlu, 2002). Okul iklimi okula kişiliğini veren özellikler bütünüdür (Peker,1994) Okul iklimi okulu diğer okullardan farklı kılar (Aydın, 1988). Diğer bir ifadeyle okul iklimi okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki bireylerinin davranışları üzerinde etkisi bulunan özellikler bütünüdür (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 2019). Okul iklimi okuldaki yaşantıların kalitesi olarak da tanımlanmıştır (Cohen vd.,2009). Sergiovanni'ye (1991) göre okul iklimi öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşam kalitesini arttırabilecek özelliktedir. Okul ikliminin belirleyicileri şunlardır: 1) Yönetimsel değerler 2) Liderlik tipi. 3) Ekonomik şartlar .4) Örgüt yapısı 5) Üyelerin özellikleri.6) Sendikalaşma 7) Örgütün hacmi. 8) İşin yapısı (Karcıoğlu, 2001).

Okul iklimi okuldaki kişilerin inanç, değer ve davranışlarının birleşimi olarak ifade edilir (Organisation For Economic Co-operation and Development, 2009). Okul iklimi okul hayatının özelliğini ve karakterini belirtir ve okuldaki öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin okul hayatındaki deneyimlerine dayanır. (La Salle, T. P., McIntosh, K., & Eliason, B. M. (2018). Okul iklimi değerleri, hedefleri, kişiler arasında var olan ilişkileri, öğretme ve öğrenme yaşantılarını ve kurum yapısını yansıtır (Thapa, vd.). Okulun kişiliğinden meydana gelir (Jakobs, 2018). Kişiler arasında süregelen ilişkiler, öğretmen davranışları ve örgütsel düzenlemeler dahil olmak üzere okulun üyelerinin okulu nasıl algıladığını, tecrübe ettiğini ortaya koyar (United States Department Of Education, 2019). Okul ikliminin birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon, kültür öğeleri bulunmaktadır (Taymaz, 1997) Okul iklimi sadece okula kişilik kazandırmaz, okuldaki bireylerin tutum ve davranışlarını da etkiler (Korkmaz, 2011).

1.10. OKUL İKLİMİNİN BELİRLEYİCİLERİ

Yönetmel değerler örgüt içinde alınan kararları doğrudan etkilediği için okul ikliminin oluşmasında oldukça etkilidirler. Yönetmel değerler ve bu değerleri örgütteki iş görenlerin algılayışı, örgütün resmi ya da dostça, diktatörce ya da katılımcı bir iklime bürünmesinde belirleyicidir. Çalışanlarına güvenen ve onları okul için alınan kararlarda söz sahibi yapan bir liderlik tipi ile bütün önemli

kararları tek başına alan, okul içinde sıkı kontrol uygulamaya çalışan bir liderlik tipinin oluşturacağı iklim farklı olacaktır. Okulun *ekonomik imkanları* iyileştiğinde ve okul başarılı bir şekilde hedeflerine ulaştığında okul yöneticileri daha cesaretli olur. Buna karşın ekonomik çöküş dönemlerinde yöneticiler daha tutucu olurlar. Bu durum da okul iklimini doğrudan etkiler. *Okulun yapısı* da okul ikliminin önemli belirleyicilerindendir. Katı kurallara sahip bir okul yapısı kapalı, bürokratik bir okul iklimi oluşturacakken, esnek ve demokratik bir okul yapısı açık bir okul ikliminin oluşmasına hizmet edecektir. *Okul üyelerinin kişilikleri* de okul ikliminin oluşmasında etkilidir. Çoğunlukla yaşlı ve tükenmiş çalışanların bulunduğu bir okulun iklimi ile genç ve dinamik çalışanların bulunduğu bir okulun iklimi farklı olacaktır. *Okulun hacmi* de okul ikliminin oluşmasına etkili olan etmenlerden biridir. Büyük hacimli okullar daha kuralcı ve bürokratik olmaya meyilli iken küçük hacimli okullarda yenilikçi, yaratıcı bir iklim oluşturmak çok daha kolaydır (Karcıoğlu, 2001). Okul ikliminin oluşmasında *okul yöneticisi* temel olarak belirleyicidir. Yöneticinin adil, ulaşılabilir ve yetenekli olması gereklidir (Eriş,2012). Okul ikliminin oluşmasında müdürün rolü kadar öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve diğer personelin de rolü vardır (Taymaz, 2003). Bursalıoğlu'na (2002) göre okul iklimini oluşturan ana etmen *kişiler arası etkileşimdir*. *Öğretim liderliği* de okul iklimini oluşmasında belirleyicidir (Sackney, 1998)

Okul iklimine olumsuz etki eden faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz: Okul çevresinin sosyo-ekonomik bakımdan geri kalmış olması. Okulda takım çalışması yerine bireyselliğin baskın olması. Okulun üyeleri arasındaki iletişimin yeterli düzeyde olamaması. Okul yönetiminde adalet algısının yıpranmış olması. Okul çalışanlarının sorumluluk aşmaktan uzak durmaları. Okulla ilgili mevzuatın bağlayıcı ve zorlayıcı mahiyette olması. Okul iklimine olumlu etki eden faktörler ise şunlardır: Okul yöneticilerinin öğretmenlere ve diğer çalışanlara değer vermesi, okulda öğretim kadar eğitime de önem verilmesi, okul çalışanları arasındaki iletişimin yeterli ve sağlıklı olması, okul yönetiminde okulun bütün üyelerinin katılımının sağlanması, okul yöneticisinin aldığı kararlarda adil olması, okulun vizyon ve misyonunun belirli olması, okul çalışanlarının sorumluluklarının

bilincinde olması, okulun okul üyeleri tarafından bir aile ortamı olarak görülmesidir. Bu bağlamda okul ikliminin oluşmasında okulu etkileyen faktörlerden biri olan çevrenin önemi belirlemektedir (Torfur ve Balıkcı, 2018). Müdürlerin despot davranışları, gereğinden fazla denetim vurgusu okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir (Can,2005) Okul yönetiminin sürekli emredici tarzda konuşmaları da iklimi olumsuz etkiler (Aydın,2010). Olumlu bir okul iklimi için güçlü bir liderlik gerekir (Salisbury ve McGregor, 2002). Öğretmenlerin okulda karar alınma süreçlerine dahil edilmesi okul iklimini olumlu etkiler (Penfold, 2011). Tableman (2004) okul ikliminin okuldaki fiziki, sosyal, duygusal ve akademik ortamlardan etkilendiğini ileri sürmüştür. Çalık ve Kurt (2010) ise okul ikliminin okul içindeki uygulamalardan etkilendiğini ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Değişik araştırmalarda okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla öğretmenlerin iş algısı ve doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Büte ve Balcı, 2010; Girgin ve Baysal, 2006; Özgan ve Aslan, 2008). Okul iklimi sınıftaki ortamı da doğrudan etkilemektedir (Kelley, Thornton-Daugherty, 2005). Yapıcıer (2007) olumlu bir okul iklimi için yöneticilerin demokratik anlayışa sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Eğer okulda aşırı resmiyet varsa kişisel ilişkiler gelişemeyecek bu da okul iklimini etkileyecektir (Memduhoğlu ve Şeker, 2010).

1.11. OKUL İKLİMİNİN BOYUTLARI

Okul binasının ve sınıfların fiziki şartları, okulun büyüklüğü, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, sınıfların düzeni, kaynakların durumu ve güvenlik okul ikliminin fiziksel boyutunu oluşturur. Okuldaki öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin kalitesi, öğrencilere öğretmenler ve diğer personel tarafından adil davranılma durumu, rekabetin durumu, okuldaki tüm paydaşların alınan kararlara katılma derecesi okul ikliminin sosyal boyutunu oluşturur. Verilen öğretimin kalitesi, öğretmenlerin öğrenci başarısından beklentileri, öğrencilerin başarısının izlenip rapor edilmesi okul ikliminin akademik boyutunu oluşturur (Loukas, 2007).

Olumlu bir okul iklimi için öğrenmeye davet eden ve öğretime elverişli bir fiziksel ortam bulunmalı. Sosyal ortam iletişimi ve etkileşimi destekleyici

olmalıdır. Okula aidiyeti ve öğrencilerin özgüvenini destekleyen bir duygusal ortam bulunmalıdır. Okul binası uygun sayıda sınırlı sayıda öğrenci içermeli, öğrenciler okulun her alanında kendilerini güvende hissetmelidirler. Sınıflar düzenli, temiz ve bakımlı olmalı. Okuldaki gürültü seviyesi düşük olmalıdır. Öğretim için kullanılan alanlar bu amaca uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Okul binası çok sayıda öğrenci içerirse, öğrenciler okulun çeşitli alanlarında taciz edilirse, sınıflar dağınık, zemin kirli, ders kitapları ve diğer sarf malzemeleri yetersiz olursa bu olumsuz bir okul ikliminin oluşmasına yol açabilir. Olumlu bir okul ikliminde etkileşim desteklenir. Öğretmen ve öğrenciler düzenli bir ilişki kurar. Veliler ve öğretmenler eğitim süreci için iş birliği içerisinde. Öğretmenler ve okul yönetimi öğrencilerin fikirlerine karşı açık bir durumdadır. Beklentiler tüm öğrenciler için yüksektir. Bütün öğrenciler başarıya ulaşmaları için teşvik edilir. Olumsuz bir okul ikliminde okulun üyeleri arasındaki etkileşim sınırlıdır. Öğrenciler ve öğretmenler birbirleriyle pek konuşmaz. Tüm kararlar tek başına müdür tarafından verilir. Beklentiler düşük, övgü ve ödüllendirme asgari düzeydedir (Michigan State University, 2004).

Okul İkliminin boyutları şunlardır: Okul ve etrafının fiziksel durumları, işten memnuniyet duyma derecesi, iş değiştirme isteği, başkalarınca takdir edilme, işe özendirme, okuldaki diğer kişilerle iyi niyete dayanan dostça ilişkiler, milli eğitimde kariyer basamaklarında yükselme imkanları, işin güvenliği, hizmet içi eğitim imkanlarından yararlanma, eğitim- öğretimi ilgi çekici bulma durumu, okuldaki disiplin durumu, öğretmenin aldığı maaşın beklentilerini karşılama durumu, öğretmenin yaptığı işin önemine inanması, okulda alınan kararlara tüm paydaşların katılımı, okulun amaçlarına ulaşma, uygun çalışma ve dinlenme saatleri, okul yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı olması, okul yöneticilerinin nitelikleri ve bu niteliklerin öğretmenlerce algılanışı, öğretmenlerin denetim algıları, okul içi çatışma durumları, algılanan okul imajı. Okul ikliminin boyutları bireysel, örgütsel ve çevresel boyutlar olmak üzere sınıflandırılabilir (Taymaz,2007).

Eğer öğretmen işini aynı yetenekteki yakın bir arkadaşına salık verebiliyorsa, bu durum okulu benimseme duygusunun ve öğretmenin yaptığı işten hoşnutluğunun önemli göstergesi olarak görülebilir. Öğretmen çalışmaya, daha verimli olmaya özendiriliyorsa, özendirme durumu işini iyi yapmadığı takdirde

cezalandırılma korkusundan daha baskınsa okul iklimi olumlu etkilenecektir. Öğretmenin aldığı ücretin tatmin edici olması da okul iklimini olumlu etkileyecektir. Öğretmenlerin takdir edilmesi de okul iklimini olumlu etkileyecektir. Bu takdir ediliş resmi yollardan olabileceği gibi okul yöneticilerinin sözel ifadeleri biçiminde de olabilir. Birlikte çalıştıkları öğretmen arkadaşlarının sevilmesi öğretmenlerini okul ortamına daha da bağlayacaktır. Okulda uygulanan disiplin düzeni, okul ikliminin şekillenmesinde önemli bir etmen olarak görülmektedir. Okul yöneticisinin tavırları da okul ikliminin oluşumunda belirleyicidir. Aldığı kararlara öğretmenleri de katan bir yönetici bu tutumuyla okul iklimini olumlu etkileyecektir (Ertekin, 2019). Okul ikliminin alt boyutlarını destek verme, sıkı kontrol, engeller ortaya çıkarma gibi yönetici davranışları; meslektaş dayanışması, içten, ilgi göstermeyen gibi öğretmen davranışları olarak sınıflandırılmıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp,1991). Taymaz (2003) ise okul ikliminin öğelerini birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür olarak sıralamıştır. Zammuto ve Krackover (1991) okul ikliminin boyutlarını güven duyma, birbiriyle çatışma, birliktelik duygusu, ödüller, gelişmelere karşı direnç, lidere duyulan güven, baskı olarak tanımlamıştır. Torfur ve Balıkçı (2018) Okul iklimini alt boyutlarını: Okul güvenliği, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli davranışları olarak belirtmiştir.

1.12. OKUL İKLİMİN TÜRLERİ

1.12.1. Açık İklim (Pozitif İklim-Olumlu İklim)

Olumlu bir okul iklimi iki hedefe ulaşmada başarılıdır. Bunlardan birincisi olumlu okul iklimi öğrencileri öğrenmeye ve öğretmenleri öğretmeye motive eder. İkinci olarak olumlu okul iklimi öğrencilerin karşı karşıya kaldığı öğrenme engellerini azaltan ya da ortadan kaldıran bir ortam yaratır. Açık(olumlu) İklimde sahip okullar öğrencilerin bedensel, toplumsal ve duygusal her alandaki gelişimlerini teşvik eden kaynakları ve uygulamaları sağlar. Olumlu bir okul ikliminde öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları karşılanır. Okul iklimi destekleyici, özenli ve katılımcıdır. Öğrencilerin ve çalışanların ırk, cinsiyet, sosyo ekonomik durum gibi tüm farklılıkları kabul edilir. Bu okullarda gelişen bu ortama ayak

uydurabilecek ve sürekli mesleki gelişim gösterebilecek öğretmenler istihdam edilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul için alınan kararlara katılımı sağlanır. Veliler, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında olumlu, özenli ve güvene dayalı bir ilişki mevcuttur. Bu okulun üyeleri her türlü gelişimlerini sağlamak için birbirlerine güvenirlir (California Depertmant of Education, 2011).

Açık okul ikliminde müdür ile okulun diğer üyeleri arasındaki iş birliği, saygı ve açıklık hakimdir. Müdür, öğretmenlerin fikirlerini alır ve sıklıkla öğretmenlere karşı övgüde bulunur. Müdür, öğretmenlere yakın takip olmadan performans gösterme özgürlüğü sağlar, okul ve öğretmenler arasında profesyonel davranışlara destek verir. Öğretmenler yakın ilişki içerisinde ve birbirlerini iyi tanır. Öğretmenler öğretme konusunda iş birliği yaparlar (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 2019). Açık iklime sahip okullarda üst seviyede iş birliği ve göreve adanma anlayışı bulunur (Aydın, 1993). Açık iklime sahip okullarda okulda bulunan kişiler okullarından gurur duyarlar (Taymaz, 2000). Yöneticiler öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarını sağlarlar (Arslan, 2004). John ve Taylor'a (2002) göre açık iklime sahip bir okulda düşük miktarda engelleme bulunurken yüksek düzeyde güven bulunur. Bu iklim türünde okul içinde iletişim kanalları sonuna kadar açıktır (Yalçınkaya, 2000).

1.12.2. Kontrollü İklim

Kontrollü iklimde çalışma şekline çok önem verilir. Müdür, bir özveri modeli olmasa da çalışanların görevlerini yerine getirmesine fazlasıyla önem verir. Öğretmenler tamamen işleriyle meşgul olmakta ve bunları yerine getirmek için önemli bir zaman harcamaktadır. Bundan dolayı okuldaki diğer kişilerle etkileşime girmek için yeterli zamanları olmaz. Öğrenciler görevlerle yoğun bir şekilde ilgilenir ve bundan dolayı ders dışı etkinliklere pek zaman ayıramazlar. Organisation for Economic Cooperation and Development, 2009). Bu iklim türünde görevi eksiksiz yerine getirmek esastır (Eriş,2012).

1.12.3. Kapalı iklim

Kapalı iklimin en önemli özelliği bağımlılık ve verimlilik eksikliğidir. Öğretmenler öğretim faaliyetlerini başarılı sergilemekten çok gereksiz evrak

işleriyle ve rutin faaliyetlerle ilgilenir. Okul müdürü sert bir tavır takınır ve kontrolü sıkı olarak elinde tutmakla uğraşır. Dikkatsizdir ve destekleyici değildir. Öğretmenler okul yönetimine, birbirlerine ve öğrencilere saygı duymamaktadır. Öğretmenler hoşgörüsüz ve bölünmüş durumdadır. Okulda sosyal baskı vardır. Öğrencilerin başarısıyla fazla ilgilenilmez (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2009). Kapalı bir okul ikliminde okulun dikkati rutin, eğitim açısından önemsiz şeyler üzerindedir. Gereksiz işler üzerinde yoğun bir çalışma vardır ve öğretmenler elindeki görevlere çok az bir bağlılık gösterirler. Müdürün liderliği, kontrolsüz ve katıdır. Müdürün liderliği sempatik değildir ve tepkisizdir. Yani öğretmenlere yaptıkları görevlerde düşük bir seviyede destek gösterir. Okulda hayal kırıklığı ve ilgisizlik hakimdir. Okuldaki bireylerde birbirlerine karşı şüphe ve öğretmenlerin meslektaşlarına ve yönetime az saygı duyması söz konusudur. Kapalı iklimler destekleyici olmaktan uzak, esneklik göstermeyen, engelleyici, kayıtsız, hoşgörü göstermeyen bir ortam içerir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 2019). Kapalı iklim bulunan okullarda öğretmenlerin iş tatmini düşük düzeydedir (Aydın, 1986). Bu iklim türünde yüksek verim amaçlanırken bunu engelleyen bir iklim oluşturulmuş olunur (Can, 2005). Okul müdürü öğretmenleri yönlendirmede başarısızdır (Centerbar,1995). Çalışanlarda son derece düşük düzeyde göreve dönüşlülük görülür (Aydın, 2000).

Okul ikliminin kapalı olmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir: Okulda iş güvenliğinin bulunmaması, Okulun fiziki ortamının eğitim-öğretime elverişli olmaması, ergonomi kurallarına uygun olmama durumu, okul kültürünün okulun üyelerini temsil etmekten uzak olması, okulun üyelerinin okul için alınan kararlara katılma olanağının bulunmaması, bürokratik ve merkezi okul yapısı, formel ilişkilerde uyumlu olmama, okul yönetiminin ilgisizliği ve taraflı tutumları, okuldaki sosyal ilişkilerde uyum bulunmaması (Aksoy, 2006).

1.12.4. Ayrılmış İklim

Ayrılmış iklimde müdürün liderliği güçlü ve destekleyicidir. Müdür öğretmenlerin görüşlerini dinler. Yeni fikirlere açıktır. Öğretmenlere öğretmenlik mesleği bilgisi temelinde hareket özgürlüğü sağlar. Öğretmenlerin üzerindeki kâğıt işleri ve gereksiz bürokratik işleri hafifletir. Bununla birlikte ayrılmış iklimde okul,

müdürün bu olumlu davranışlarına olumsuz tepki verir. Öğretmenler sorumluluklarını kabul etmez. Ya müdürün aldığı bu inisiyatifleri görmezden gelirler ya da müdürün liderlik girişimlerini etkisiz kılmak için bizzat çalışırlar . Öğretmenler diğer meslektaşlarını sevmez ve meslektaş olarak diğerlerine saygı duymazlar. Yani ayrılmış okul ikliminde müdür esnek, olmak destekleyici olmak gibi açık iklim özellikleri gösterse de öğretmenler kayıtsız olmak, bölücü olmak ve hoşgörüsüz olmak gibi kapalı iklim özellikleri gösterir.

1.12.5. Etkilenen İklim

Etkilenen iklimde müdür katı olmak, otoriter olmak gibi kapalı iklim özellikleri gösterirken, öğretmenler müdürün bu davranışlarını görmezden gelir. Birbirlerine destek verir ve saygı duyarlar. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar ve işlerini en iyi şekilde yapmanın uğraşı içerisindeyler. Öğretmenler üretkendirler ve birbirleriyle sadece meslektaş olarak değil arkadaş olarak da ilişki içerisindeyler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 2019).

1.13. SAĞLIKLI OKUL İKLİMİNİN ÖZELLİKLERİ

Sağlıklı bir okul ikliminde: öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkilerde güven ve saygıyı içeren iklim koşulları hakimdir. Bu kişiler arasındaki ilişkilerde süreklilik bulunur. Okul içindeki uygulamalarda tutarlılık vardır. Okulda öğrencilerin kişisel ve sosyal alanlarda sorumluluk geliştirmelerini destekleyen disiplin uygulamaları bulunmaktadır. Öğrenciler için aktif öğrenme kapsamında anlamlı ve zorlayıcı çalışmalar yapılır. Seçme ve öğrenme için motivasyon geliştirme çalışmaları yapılır. Çalışmalarda bulunan öğretmen ve öğrenciler için başarı beklentileri bulunur ve potansiyellerin nasıl karşılanacağına dair bilgi bulunur. Öğretimde öğrencilerin ilgisini çekmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim stratejileri, araçları ve teknolojileri kullanılır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştiren okul genelinde uygulamalar yapılır (Darling-Hammond ve Cook-Harvey, 2018). Okuldaki insanların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan değerler ve beklentiler bulunur. Öğrenciler, veliler ve öğretmenler ortak okul vizyonu geliştirmek için birlikte çalışırlar. Öğretmenler eğitimden beklenen faydaları destekler. Okulun her ferdi

okulun faaliyetlerine katkıda bulunur (National School Climate Center, 2019). İyi okul ikliminde akademik çalışmalara kıymet verilir, öğretmenler ve öğrenciler arasında pozitif ilişkiler bulunur. Okuldaki herkes birbirine saygı duyar (Özdemir vd., 2010).

Sağlıklı bir okul ikliminde hem müdür hem de bütün olarak okul gösterdikleri davranışlarda orijinaldir. Okul çalışanları birlikte bir bütünlük içerisinde iyi çalışırlar ve üzerlerindeki göreve bağlıdırlar. Müdürün gerçekliğe dayalı liderliği göz önünde tutulduğunda ağır evrak işlerine, okul çalışanlarını yaptıkları işlerde yakın izlemeye veya kuralların bolluğuna ihtiyaç yoktur. Liderlik davranışları ihtiyaç duyuldukça uygun şekilde ortaya çıkar. Müdürler sadakat ve güven geliştirmenin, okul çalışanlarını motive etmenin bir yolunu bulmuştur. Sağlıklı bir okul ikliminde okul üyeleri veli baskısından korunur. Öğrenciler için yüksek fakat ulaşılabilir hedefler konur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonları yüksektir (Hoy, 1990).

Açık İklimde sahip okullarda: Okulun öğeleri yüksek düzeyde birlik duygusuna sahiptir. Okulda insani ilişkiler samimi ve sıcaktır. Okul üyelerinin kişisel gelişimi önemsenmektedir. Okulun üyeleri yenilikler ve yaratıcılık konusunda cesaretlendirilmektedir. Okul üyeleri kendi işlerinin sorumluluğuna sahiptir. Kendi işlerinin planlamasını ve kontrolünü kendileri yapar. Okul üyelerinin hedefleri ile okulun hedefleri uyum içindedir. Okul üyelerinden beklenen davranışlar açık olarak ortaya konulmuştur. Okulun üyeleri, okul yönetiminde uygulanan kuralları anlamlı ve gerekli görmektedir. Okul üyelerine okulun karar alma süreçlerine katılma imkânı tanınmaktadır. Okulun üyeleri yöneticiler tarafından yeterli ölçüde desteklenmektedir. Okulun üyeleri ortaya koydukları doğru işler için ödüllendirilmektedir. Okul içindeki iletişim etkin ve açıktır (Aksoy, 2006).

1.14. OLUMLU BİR OKUL İKLİMİ İÇİN YAPILMASI GEREKENLER

Yöneticiler, öğretmenlerin bireysel değerlerine önem vermeli, aldıkları kararlarda bu değerleri göz önünde bulundurmalı, değerlere dayanan bir yönetim anlayışı geliştirmelidirler. Yöneticiler kararlar alırken öğretmenlerin de görüşlerini

almalıdır. Okullarda birlikte çalışmaya yönlendirecek uygulamalara yer verilmelidir. Okulda yapılacak iş ve işlemlerden okulun her bireyi haberdar edilmeli, okul dışında okul bireylerinin kendi aralarında iletişim kurması sağlanmalıdır. Yöneticiler öğretmenlerin okul hakkındaki fikirlerine önem vermelidir. Okulda yazılı kurallardan daha çok resmi olmayan ilişkilere ağırlık vermeli, yetki kullanmaktan daha çok etkileyerek işlerin yürütülmesini sağlamalıdır (Memduhoğlu ve Şeker, 2010).

Okul iklimi geliştirme çalışmaları şu basamakları izleyerek yapılır: Okul iklimini iyileştirmek için plan yapma, okuldaki bireyleri okul ortamındaki iyileştirmelere dahil etme, okul iklimi verilerini toplamak ve rapor haline getirme, okul iklimi ile ilgili müdahaleleri seçme ve uygulama, okul iklimi için yapılan iyileştirmeleri izleme ve değerlendirmek (United States Department of Education, 2019).

Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için yöneticiler öğretmenlerin kişisel değerlerini dikkate almalı ve değerleri vurgulayan bir yönetim anlayışı geliştirmelidir. Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini ve eleştirilerini dikkate almalıdır. Okul yöneticileri okul çalışanlarını birlikte çalışmaya teşvik edecek uygulamalara baş vurmalıdır. Okul yöneticileri iletişim kanallarını açım tutmalı. Yöneticiler ve öğretmenlerin okul dışında etkileşimde bulunulması teşvik edilmelidir (Memduhoğlu ve Şeker, 2011). Olumlu bir okul iklimi için okul yöneticileri kuvvetli bir iletişim ortamı kurmalıdır (Taymaz, 2000) Okul müdürleri olumlu bir okul iklimi için öğretmenlerinin nelere ihtiyaç duyacağını bilmelidir (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005).

1.15. OLUMLU BİR OKUL İKLİMİNİN FAYDALARI

Olumlu bir okul iklimi sayesinde: Yeniliklere ve değişime uyum sağlayabilen bir okul ortamı oluşur. Okul üyelerinin 21. Yüzyılın gerektirdiği beceri ve yeterliliklerinin gelişmesi sağlanır. Okul üyelerinin sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurması sağlanarak okulda ve okul dışındaki şiddet, baskı gibi olumsuz davranışları en aza indirilir. Öğrencilerin devamsızlık ve okula geç gelme gibi problemlerinin azalmasına katkı sağlanır. Olumlu okul iklimi neticesinde öğrencilerin öğretim faaliyetlerine aktif katılımı sağlanır ve akademik başarıları

arttırılır. Sağlanan esnek ve rahat okul yapısı sayesinde öğretmenlerin mesleki stres ve tükenmişlik duygusu gibi şikayetleri en aza iner, mesleki tatminleri gerçekleşir (Palindrom Eğitim Araştırma, 2019). Olumlu bir okul iklimi sayesinde öğretmenlerin iş tatmini yükselir (Çelik, 2002).



İKİNCİ BÖLÜM

ÖRGÜTSEL SAPMA

Araştırmanın bu bölümünde örgüt kavramı ve eğitim örgütleri hakkında bilgi verilmiş ve örgüt kuramları açıklanmıştır. Sapma kelimesinin anlamından bahsedilmiş ve örgütsel sapma kavramı konu edilmiştir. Daha sonra örgütsel sapmanın nedenleri açıklanmış ve örgütsel sapmanın sınıflandırılmasına yer verilmiştir. Örgütsel sapmanın sonuçları ve örgütsel sapmanın önlenmesi konularında bilgi verilmiştir.

2.1. ÖRGÜTSEL SAPMANIN TANIMI VE KAPSAMI

Örgütsel sapma davranışı, örgüt içi kurallara, değerlere, beklentilere ve yasal kurallara uymayan, örgüte, çalışanlara veya tümüne birden zarar veren, bilinçli ve istekli yapılan davranış olarak tanımlanmaktadır (Bayın ve Terekli Yeşilaydın, 2014). Thomson'a (2003) göre toplumca kabul edilmiş kurallara uymayan davranış sapma olarak görülür. Herhangi bir davranışa örgütsel sapma diyebilmemiz için davranışın şans eseri oluşmaması, bilinçli yapılan bir davranışın sonucunda gerçekleşmesi gerekir. Sapma örgütün kurallarına kasıtlı olarak karşı gelmektir (Everton, Jolton ve Mastrangelo, 2005; O'Neill, Lewis ve Carswell, 2011) Örneğin istemsizce yapılan kötü performans sapma davranışı diye tanımlanmamaktadır. Çalışanın niyeti işini kötü yapmak değildir. İşini düzgün bir şekilde yapmayı amaçlamaktadır. Fakat yetenek açısından yeterli olmadığı için işini iyi bir şekilde yapamamaktadır (Doğan ve Kılıç, 2014). Muchinsky (2006) örgütsel sapmayı örgütün değerleri ve istekleriyle çelişen davranışlar olarak tanımlamıştır. Sapma davranışı araştırmacılar tarafından "üretken olmayan davranış" (Gruys ve Sackett, 2003) ismiyle de tanımlanmıştır. Mentell (1994) örgütsel sapma kavramının karşılığı olarak işyeri saldırganlığı kavramını kullanmıştır. Frenze (2009) ise sapmayı birey ve işletme arasında var olan değer ve tutum farklılıkları olarak

tanımlamıştır. Lucas ve Friedrich'e (2005) göre örgütsel sapma örgüt kurallarının ihlali ile meydana gelen ve örgütçe istenmeyen davranışları içeren tutumları betimlemektedir. Bu kavramı Fox ve Spector (1999) örgütün hedeflerine zarar verme, Giacalone ve Greenberg ise sosyallik dışı davranışlar olarak tanımlamıştır. Örgütsel sapma neredeyse bütün ülkelerde görülen ve tahrip edici maliyetleri bulunan bir davranıştır (Zainal ve Sallah, 2007). Örgütsel sapma davranışlarının kimisi örgütü hedef alırken, kimisi de örgütün diğer üyelerini hedef almaktadır (Kidder,2005). Bies, Tripp ve Kramer (1997) Örgütsel sapma davranışının asıl güdüleyicisinin intikam alma duygusu olduğunu ifade etmiştir.

Sapma davranışı kapsamında cinsel taciz, fizikî saldırı, sabotaj(baltalama), hırsızlık gibi önemli sonuçlara yol açabilecek davranışların yanında daha düşük önemde sorunlara neden olabilecek bilgi manipülasyonu, işe kasti olarak gelmemek, işi yavaşlatma, alkol kullanma, iftirada bulunma, kurum malını kendi amaçları için kullanma, yalan söyleme, itaatsizlik gibi davranışların ele alındığı görülmektedir (Arbak, Şanlı ve Çakar,2004).Sapma davranışları arasında: iş üstlenmekten kaçınma, işe devam etmeme, görevi kendi çıkarları için kötüye kullanma, işi bilerek yanlış yapma, kasten yavaş yapma, iş yerinden vaktinden önce ayrılma, sabotaj(Avcı, Küçükusta ve Tütüncü, 2007; Demir, 2009; Dunlop ve Lee, 2004; Kidwell ve Kochanowski, 2005; Spector ve Fox, 2002). ürünlerin teslimatını geciktirme, müşterilere uygunsuz davranışlarda bulunma, kurum içerisinde çatışma ve huzursuzluk ortamı oluşturma, yöneticiler hakkında gerçek olmayan dedikodu yayma, işletmenin ürünlerini eleştirme, işe zamanında gelmeme, önemli bilgilerde bilerek yanlışlık yapma, amirini doğru bilgilendirmeme, orijinal fikirleri rakiplere vermek, çalışanların işini yapmasını engelleme, mallara zarar verme, üretim kalitesini düşürme, dedikodu yapma, müşterilere malları kötüleme, hırsızlık yapma, bilgi saklamak, işe devam etmeme, işten ayrılma, çalışanları işletmenin yönetimine karşı ayaklandırma gibi davranışlar sayılabilir (Altıntaş, 2009)Son yıllarda iş için harcanması gereken zaman sürecinde internette gezinmek, bilgisayarda oyun oynamak gibi davranışlar gösterilmektedir. Bütün bu davranışlar örgütün işleyişini aksatabileceği için sapma davranışı olarak görülür (Bayın, Terekli Yeşilaydın, 2014).

Bir davranışın örgütsel sapma davranışı sayılabilmesi için şunlar gereklidir:

1) Davranış somut sonuçlarında bağımsız olarak istekli(kasıtlı) bir eylem olmalıdır. Bununla birlikte zarar vermenin zorunlu olarak eylemin arkasındaki itici güç olduğu anlamına gelemmez. Örneğin bir arkadaşından bir eşyayı çalmak, bir şeye misilleme yapmak için mi yoksa sadece sahip olmak amacıyla mı yapıldığına bakılmaksızın kasıtlı eylem sayılır. Yalnız bir kasıt olmaksızın bir eşyayı yanlış yere yerleştirme kasıtlı eylem sayılamaz. 2) Davranış potansiyel ve öngörülebilir şekilde zararlı olmalıdır. 3) Yasa ve meşru çıkarlara aykırı davranılmalıdır. (Marcus ve Schuler 2004). Bir davranış hem sapkın hem de etik dışı olabilse de iki özellik kaçınılmaz olarak bağlantılı değildir. Örneğin bir nehrin içine zehirli atık dökmek, kuruluşun politikalarına uygunsa sapkın değildir. Yalnız bu eylem etik değildir. Bu olayı yetkililere bildirmek etik bir davranış olabilir, bu bildirme davranışı örgütsel normları ihlal ettiği takdirde sapkın bir davranış olarak tanımlanacaktır. Sapkın davranış kuruma, üyelerine ya da her ikisine zarar verme potansiyeli taşıyan bir davranış olmalıdır. Bu nedenle ofiste yanlış sitilde takım elbise giymek gibi çoğu kuruluş için doğrudan zarar vermeyen küçük sosyal norm ihlalleri sapkın davranış tanımının dışında kalır (Robinson, S. Ve Bennet R.,1995). Bunu yanında hangi davranışın sapma davranışı olarak görüldüğü kişiye, örgüte ve topluma göre değişiklik gösterebilir (Franzese, 2009). Yani sapma olarak adlandırılan davranış zamana ve yere göre farklılık gösterebilir. Bir örgütte veya toplumda sapma olarak görülen davranış başka bir örgütte veya toplumda normal olarak görülebilir (Courtois ve Gendron, 2007) Örgütsel sapma ile etik davranış tanımları itibariyle farklı davranışlardır. Etik toplumun ortak ahlaki kabulleridir. Örgütsel sapma davranışı ise örgüt içindeki bireyin örgüte veya çalışanlara karşı yaptıkları davranışlardır (Doğan ve Kılıç, 2014). Sapma davranışlarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir: 1) Örgütün faaliyetlerine karşı meydana gelen olumsuz bir davranıştır. 2) Bu davranış örgüte üye olan kişiler tarafından örgütün faaliyetlerine veya diğer üyelerine karşı gerçekleştirilmektedir. 3) Şans eseri, yanlışlıkla değil kasıtlı olarak sergilenen bir davranıştır. 4) Ortaya koyan kişinin amacı örgüte zarar vermektir (Judge, Scott ve Llies,2006; Avcı,2008).

Sapma davranışı genelde olumsuz özellikleriyle ele alınmıştır (Bennett ve Robinson, 2003). Öte yandan bu davranışın sonuçlarını olumlu ve olumsuz olarak

değerlendirmek (Thomas,2003; Arbak ve Günlü,2009; Markova ve Folger, 2012) yani olumlu sapma (Spreitzer ve Sonenshein,2004), yapıcı sapma (Galperin, 2012) yaratıcı sapmadan (Mainemelis, 2010) da bahsetmek mümkündür. Burke (2006) olumlu sapma davranışını örgütün performansını yükselten davranışlar olarak tanımlamaktadır. Olumlu sapma davranışı ‘bir referans grubun normlarından onurlu yollarla ayrılan kasıtlı davranışlar’ şeklinde tanımlanabilir (Muafi, 2011). Olumlu(pozitif)sapma onurlu bir nedenle, örgüte yarar sağlama amacıyla örgüte belirlenmiş kurallara uymayan davranışlar olarak da tanımlanmıştır (Hackert ve Ünlü,2013). Olumlu sapma davranışı övgüye değer olmalı ve sonuçları ne olursa olsun onurlu niyetlere sahip eylemler olmalıdır. Liderlik bakımından yeterli olmayan üstlerini eleştirmek olumlu bir sonuç ortaya çıkarabilmesi açısından olumlu sapmaya örnek olabilir (Appelbaum, Lacomie ve Matousek, 2007). Örgütsel vatandaşlık davranışları, kurumsal sosyal sorumluluk ve yaratıcılık, işlevsiz direktiflere uymamak olumlu sapma davranışları olarak tanımlanmıştır (Muafi, 2011). İlk başta olumsuz olarak görülen bazı davranışlar zamanla olumsuz koşulların düzeltilmesini sağlayarak örgüte faydalı olabilir (Wexler, 2011). Olumlu sapma davranışları üç kategoride sınıflandırılmıştır:1) *Yenilikçi olumlu sapma davranışları*: Günlük işleri geliştirmek için yapılan davranışlardır. 2) *Kuralları ihlal eden olumlu sapma davranışları*: Örgütte ortaya çıkan bir problemi çözmek için sergilenen sapma davranışlarıdır.3-*Kişiler arası olumlu sapma davranışları*: Kuralları ihlal eden, doğru yapılmayan işleri örgüt üyeleri ile paylaşarak örgütte olumlu değişiklik meydana getiren davranışlardır (Galperin ve Burke, 2006). Olumlu sapma davranışının ortaya çıkma sebepleri şöyle açıklanmıştır: 1) Kişilik özellikleri, 2) İşin özellikleri, 3) Liderlik Biçimi, 4) Örgütsel Faktörler (Kura, Shamsudin ve Chauhan, 2016).

2.2. ÖRGÜTSEL SAPMANIN NEDENLERİ

Sapma davranışını etkileyen faktörleri kişisel ve örgütsel olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Kişisel faktörlerden demografik faktörlerin sapma davranışı ile ilişkisi ortaya konmuştur. Gençler, işe yeni başlayanlar ile tam zamanlı olmayan yarı zamanlı çalışanların örgütsel bağlılıkları oluşmadığı için sapma davranışına daha yatkın oldukları ifade edilmektedir. Bunun yanında kişiliği henüz oturmamış

kişilerin sapma davranışına daha yatkın oldukları belirtilmektedir. Örgütsel sapma davranışının ortaya çıkmasında örgütsel faktörlerin kişisel faktörlere oranla daha etkin olduğu ifade edilmektedir (Demir ve Tütüncü, 2010). Sapma davranışına neden olan örgütsel faktörler şunlardır: Sapma nedeni örgütsel etmenlerden en önemlilerinden biri *güçsüzlüktür*. Çalışanlar örgüt içindeki pozisyonunu güçlendirmek için sapma davranışı gösterebilmektedir. *Hayal kırıklığı* da sapmaya neden olan davranışlardandır. İşin yapılmasında bazı kural dışı işlemler gerçekleştirmeyi kapsayan *işleri kolaylaştırma düşüncesi* de örgütsel sapma nedenlerindendir. Bireylerin *eğlenme düşüncesinde* olması veya can sıkıntısını giderme isteği de diğer bir sapma nedenidir. *Örgüt içi adaletsizlikler* de diğer bir sapma nedenidir. Adaletsizlik algısı, bireyin örgüt içinde haksızlığa uğradığını düşünmesidir. Kişi karşı karşıya olduğu adaletsiz davranışları kınamak için, düzeltebilmek için sapma davranışına başvurabilir (Özdevecioğlu ve Aksoy, 2005). Örgütsel sapmaya neden olan sosyokültürel sebepler ise ihtiyaçlarını karşılayamayan kişilerin örgütte de belli bir statüde olmayışının ortaya çıkardığı gerginlik sonucunda meydana gelmektedir (Grasmick ve Kobayashi, 2002).

Marcus ve Schuler (2004) örgütsel sapmanın nedenlerini dört başlıkta toplamıştır. Bunlar tetikleyiciler, fırsat, iç kontrol ve eğilimdir. *Tetikleyiciler (Durum -Motivasyon)* harici olaylar veya bir cevap olarak sapma davranışını tetikleyebilecek olayların dahili algılarıdır. *Fırsatlar (Durum -Kontrol)*, istenen sonuçlara erişimi arttırarak-kısıtlayarak veya aktör için olumsuz sonuçları daha az veya daha fazla muhtemel hale getirerek-kısıtlayarak, sapma davranışının uygulanmasını kolaylaştıran veya engelleyen herhangi bir durum veya algı olarak tanımlanmaktadır. *İç kontrol (Kişi-Kontrol)* sapma davranışının oluşumuna karşı bir engel görevi görebilecek tüm bireysel farklılıkları belirtmektedir. Kendi kendini kontrol etme bu başlık altında değerlendirilmektedir. *Eğilim (Kişi-Motivasyon)* istenen sonuçları ya da eylemin gidişatını birey için daha çekici göstererek insanları sapma davranışına doğru iten sabit bireysel farklılıklara denmektedir. Lawrence ve Robinson (2007) örgütsel gücün sapma davranışına yol açan algılanan eşitsizlik algısına neden olan üç durum tanımlamıştır. 1) özerkliğe duyulan ihtiyaç ile yaşanmış bir özgürlük kaybı arasındaki fark, 2) Bir çalışanın sosyal kimliği ile

tehdit arasındaki eşitsizlik, 3) adalete olan ihtiyaç ile adaletsizlik deneyimleri arasındaki eşitsizlik.

Kötü niyetli denetim ile örgütsel sapma arasındaki pozitif ilişkinin otoriter yönetim tarzı yüksek yerine düşük olduğunda daha güçlü olduğu bulunmuştur. Örgütlerin yönetim tarzını yüksek derecede otoriter olarak algılayan çalışanların çok az belirsizlik yaşayacağı ve bu nedenle kişilerarası kötü muamelenin daha az belirgin hale geldiği söylenmiştir. Belirsizliğin yüksek olduğu koşullar altında adaletsizlik algısının daha belirgin hale geldiği ve bu durumun sapma davranışına yol açacağı bildirilmiştir. (Thau vd. 2008). İş yerindeki koşullar ve olaylar çalışanlar algılanır ve değerlendirilir. Stresör olarak algılananlar; öfke, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygular uyandırır. Bu tür duygular örgütsel sapma davranışının oluşmasına neden olur (Spector, Fox ve Domagalski, 2005).

Spector ve Foxb (2002) örgütsel sapmanın nedenlerine dair önermeler geliştirmişleridir. 1) Örgütsel gücün bireylerin özerkliğini önemli ölçüde azalttığı zaman, özerklik ihtiyacının yüksek olduğu zaman direnç olarak sıkıntıya yol açma ihtimali yüksektir. 2) Örgütsel iktidarın hedef kitlelerin kimliklerini önemli ölçüde tehdit ettiğinde iş yerinde sapma davranışına yol açan hayal kırıklığı oluşma ihtimali yüksektir. 3) Örgütsel güç hedef kitlelere yönelik adalet algılarını baltaladığı zaman örgütsel sapma davranışının görülme olanağı yüksektir.

Çalıştıkları kuruluştan olumlu muamele gördüklerini algılayan bireylerin, örgütlenme ile karşılık verme olasılıkları daha yüksektir. Buna karşın, çalışma durumunu olumsuz olarak algılayan bireyler örgütsel normları ihlal ederek karşılık verebilirler. Çalışanlar becerilerini geliştirmek için fırsat ve desteğe sahip olduklarını algıladıklarında, kuruma karşı olumlu bir tutumla daha yüksek motivasyon ve performans sergilemeleri beklenebilir. Tersine çalışanlar gelişim ortamına ilişkin olumsuz algılara sahip olduklarında, işe karşı motivasyonlarının ve performanslarının düşük olması muhtemeldir. Çalışanların örgütsel desteğe karşılık vermelerinin yolu kişilerarası ilişkilerle ilgili örgütsel normlara uymaktır. Örnek olarak yüksek düzeyde örgütsel destek algılayan çalışanların arkadaşlarına incitici bir şey söylemesi veya kaba davranması daha düşük bir ihtimaldir. Duygusal kararlılığı düşük olan bireyler endişeli, depresif, güvensiz ve korkulu olma eğilimindedirler. Bu nedenle çeşitli sebeplerle çabalarını durdurabilirler (Mount vd.

2004). Judge, Scott ve Ilies (2006) işinden tatmin olan çalışanların sapma davranışını daha az gösterdiklerini söylemişlerdir.

Bennett ve Robinson (2003) örgütsel sapma davranışına etkide bulunan faktörleri üç grupta incelemiştir. *1-Deneyimlere Tepki Olarak Ortaya Çıkan Sapma Davranışları:* Yapılan çeşitli araştırmalar örgütsel sapmanın sapmada bulunan örgüt üyesinin örgüt içinde yaşadığı hayal kırıklığı, denetim yoksunluğu ve çeşitli tehditlere karşı ortaya çıktığını göstermektedir. *2-Kişilik Yansıması Olarak Ortaya Çıkan Sapma Davranışları:* Güçsüzlük hisseden birey sapma davranışlarıyla duygularını açığa çıkarabilir. Kişiye yetki verildikçe sapma davranışının azalması beklenebilir. Bunun dışında çalışanın toplum önünde hakarete uğraması, utanç içinde bırakılması kişinin sapma davranışında bulunmasına neden olabilir. *3-Sosyal Çevreye Uyum Olarak Ortaya Çıkan Sapma Davranışı:* Örgüt içindeki grupların kabul ettiği değerler ve davranışlar örgütün genel olarak normlarıyla uyum sağlama da kişi üzerinde etki yapıp sapma davranışına yol açabilir. Appelbaum ve diğerleri (2005) sapma davranışının dört faktörden etkilendiğini ortaya koymuştur: 1) *Cinsiyet:* Erkeklerin kadınlara göre daha fazla sapma davranışında bulunduğu saptanmıştır. 2) *Çalışma Süresi:* Az süredir çalışanların uzun yıllar aynı iş yerinde çalışanlara göre daha fazla sapma davranışında bulundukları gözlemlenmiştir. 3) *Eğitim düzeyi:* Eğitim seviyesi yükseldikçe sapma davranışında bulunma durumunun azaldığı saptanmıştır. 4) *Yaş:* İş görenlerin yaşları arttıkça sapma davranışı gösterme durumunun azaldığı görülmüştür. Mazni ve Roziah (2011) sapma davranışının ortaya çıkmasında üç tür etmenin etkili olduğunu savunmuştur: 1) *Bireyden kaynaklanan etmenler:* işe ilişkin olumsuz duygular, memnuniyet durumu vb. 2) *Örgütten kaynaklanan etmenler:* Örgütteki destek durumu, örgütte bulunan iklim vb. 3) *İşin mahiyetinden kaynaklanan etmenler:* İşin zorluk derecesi, işin yarattığı stres seviyesi vb. İyigün ve Çetin (2012) eğer örgüt üyeleri yaptıkları işi özümsemezlerse sapma davranışında bulunma ihtimalleri artar diye söylemişlerdir.

Örgüt içinde sergilenen adaletsiz davranışlar (Bennet ve Robison, 2000) kişilik, örgütsel bağlılık (Guay vd., 2016) çalışanların yaptıkları işin takdir edilmemesi (Kalemci Tüzün ve Kalemci, 2017) zorba yönetim anlayışı (Erkutlu ve Chafra, 2017) yapılacak işe dair sürecin tam belli olmaması (Everton vd., 2005)

Çalışanların iş güvencelerinin bulunmaması da örgütsel sapma nedeni olarak görülmüştür (Appelbaum, Deguire ve Lay, 2005). Baron ve Neuman (1996) ve Zapf (1999) örgütsel sapmanın nedenlerini örgütün yapısı, çalışma ortamı, örgüt yönetimindeki zaafılar, rol karmaşası olarak belirtmişlerdir. Örgütün başındaki kişinin iş görenlere kötü davranması da örgütsel sapma nedeni olarak görülmüştür (Mayer vd., 2012). Johnson (2011) örgütsel sapmanın iki temel sebebi olduğunu söylemiştir:1) Örgüt üyelerinin ürettikleri değere karşı aldıkları kazanımlar arasındaki farklılara dayanan sapma davranışları, 2) Örgüt yönetiminin örgüt üyelerine karşı adaletsiz ve eşit olmayan tutumlarına dayanan sapma davranışları. Örgüt yöneticilerinin iş görenlere karşı göstermiş olduğu tutarsız davranışlar da iş görenlerin sapma davranışında bulunmasına neden olabilmektedir (Appelbaum, Iaconi ve Matousek, 2007). Sharman (1980) sapma davranışının, örgütün iç dinamiklerince destek görmesi, sosyalleşme yoluyla sapma davranışının getirdiği yeni kuralların örgütün diğer üyelerine öğretilerek meşru hale gelmesi, örgütün baskın idari grupları tarafından desteklenmesi durumunda örgütte genele yayılması mümkündür diye belirtir. Grasmick ve Kobayashi (2002) cinsiyetin sapma davranışının önemli bir belirleyicisi olduğunu erkeklerin kadınlara göre daha fazla sapma davranışı gösterdiklerini vurgulamıştır. Örgütlerde yaşanan rol belirsizliği de sapmaya neden olabilmektedir (Zapf, 1999).

2.3. ÖRGÜTSEL SAPMA DAVRANIŞLARININ SINIFLANDIRILMASI

Gruys ve Sackett (2003) örgütsel sapma davranışını on bir kategoride incelemiştir:1) Hırsızlık ve ilgili davranışlar 2) Mülkiyetin yok edilmesi. 3) Bilginin kötüye kullanılması. 4) Zaman ve kaynakların kötüye kullanımı. 5) Güvensiz davranış. 6) Zayıf katılım. 7) Düşük kaliteli iş. 8) Alkol almak. 9) İlaç almak. 10) Uygun olmayan sözel işlemler. 11) Uygun olmayan fiziksel eylemler.

Vardi ve Wiener (1996) Örgütsel sapma davranışını altında yatan niyete göre üç türe ayırmıştır. **a)** Kendine fayda sağlamayı amaçlayan davranışlar: Bu tür davranışlar genellikle kurumun içindendir ve örgütü veya üyelerini mağdur eder. Bu tür davranışların üç hedef kategorisi olabilir:1- İşin kendisi, 2-kuruluşun mülkü, kaynakları, sembolleri ya da düzenlemeleri, 3-örgütün diğer üyeleri. **b)** Öncelikle

iş göreni istihdam eden kuruluşa bir bütün olarak fayda sağlamayı amaçlayan yanlış davranışlar. Bu tür davranışlar çoğunlukla diğer kuruluşlar, sosyal kurumlar, kamu kurumları gibi dış mağdurlara yöneliktir. Bu davranış biçiminin altında yatan asıl niyet kuruma fayda sağlamak değil, kariyer gibi husularda kendine avantaj sağlamaktır .c) Öncelikle hasar vermeyi ve yıkıcı olmayı amaçlayan davranışlar.

Robinson ve Bennett (1995) sapkın iş yeri davranışının iki boyuta göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Küçük ve ciddi, kişiler arası ve örgütsel olana göre. Bu iki farklılığın temelinde örgütsel sapma dört kategoriye ayrılır: üretim sapması, mülk sapması, politik sapma, kişisel saldırganlık. Ciddi ve örgütsel olarak sınıflandırılan ‘mülk sapması’, nispeten küçük yine örgütsel olarak sınıflandırılan ‘üretim sapması’, küçük ve kişiler arasını tanımlayan ‘siyasi sapma’, ciddi ve kişiler arası zararlı sapkın davranışları içeren ise ‘kişisel saldırganlık’ olarak isimlendirildi. Üretim sapmalarına işten erken ayrılama, aşırı ara verme, istemli şekilde yavaş çalışma ve örgütsel kaynaklara karşı müsrif olma örnek verilebilir. Ekipmanlara zarar vermek, şirketten çalmak gibi davranışlar mülk sapması; kayırmacılık, çalışma arkadaşlarıyla ilgili dedikodu yapma, çalışma arkadaşlarına suç atma, aşırı rekabet etme siyasi sapma; cinsel taciz, sözlü olarak taciz, çalışan arkadaşlarından çalmak, birlikte çalışan arkadaşlarını tehlikeye atma kişisel saldırganlığa örnek verilebilir (Fagbohunge, Akingbode, Ayodeji, 2012). Ekipman sapması bir hareketi betimlerken, üretim sapması bir süreç boyunca gerçekleşir (Koltz ve Buckley, 2013).

Kelly, Griffin ve Glew (1996) ise örgütsel sapmayı örgüt temelli iki kategoride incelemiştir. Birincisi olan “örgüt kaynaklı saldırganlık” örgütü hedef alan iç ya da dış kaynaklı zarar verici davranışlardır. İkincisi olan “örgütsel kaynaklı şiddet” ise örgüt kaynaklı saldırganlığın örgüt üyeleri ya da örgütteki malzemeler üzerindeki olumsuz etkileridir. Örgüt kaynaklı saldırganlığın gerçekleşmesi örgüt kaynaklı şiddetin gerçekleşeceği anlamına gelmez. Saldırgan zarar vermek için davranışta bulunabilir fakat bu zararı vermeden engellenebilir (Kelley, Griffin ve Glew, 1996).

Altıntaş’a göre (2009) sapma türleri üç başlık altında incelenebilir: *Tahrip*: Tahrip davranışları makineleri, araç gereçleri, eşyaları bozmaya veya çalışanlara zarar vermeye yöneliktir. *Faliyetsizlik*: İşin gerektirdiği gibi çalışmamak, başka

Çalışanların çalışmasına da engel olmaktadır. Gereksiz *sarfiyat*: Hammaddeyi, enerjiyi, zamanı gereksiz yere sarf etmektir. Holinger ve Clark' (1982) rgtsel sapmayı iki kategoride incelemişlerdir. Birinci kategoride örgütün mallarına zarar veren davranışlar bulunmaktadır. Örgütteki malzemelere zarar vermek, örgütteki malları çalmak bu tür sapma davranışına örnek gösterilebilir. İkinci grupta ise işin işleyişini bozmaya yönelik davranışlar girmektedir. İşe geç gelme, çok fazla mola vermek, kasıtlı olarak işi yavaşlatma bu tür sapma davranışlarına örnek verilebilir.

Baron ve Neuman(1996) rgtsel sapmayı üç kategoride incelemiştir. Bunların birincisi örgüt içi iletişimin dedikodu, küfür, çirkin sözler söyleme gibi nedenlerle kesilmesi, ikincisi örgütün hedeflerine ulaşmasının engellenmesi, ncs ise açıkça saldırgan davranışların sergilenmesidir. Mantell (1994)ise örgütsel sapmayı gizli, açık ve tehlikeli olarak üç kategoride incelemiştir.

2.4. ÖRGÜTSEL SAPMANIN SONUÇLARI

Örgütsel sapma örgütler için fazla maliyetli ve oldukça yaygın bir durumdur (Aquino, Galperin ve Bennett,2004; Kidwell ve Martin, 2005). Getirdiği maliyetler örgütler açısından kaygı vericidir (Lian, Ferris ve Brown, 2012). Örgütsel sapma hareketleri, örgütsel çalışmaları ve örgütte çalışanları olumsuz etkileyen bir durumdur. Bu şekilde davranışların yaşanması işletmenin verimliliğini ve performansına etki etmekte, bunun yanında çok daha yüksek maliyetlere maruz kalmaya yol açabilmektedir. Örgütteki performans kaybına ek olarak mağdur konumuna düşen çalışanlarda işten memnuniyette azalma, ayrılma işteği, kişiisel olarak stres nedenli psikolojik problemler gibi çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Örgütsel sapmanın örgütsel sonuçları arasında azalan verimlilik, iş doyumunun azalması, örgütsel ekipmanlara zarar ve maliyet bulunmaktadır. Örgütsel sapmanın bireysel sonuçları ise psikolojik bozukluklar, performans ve iş doyumunu düşüklüğü, zamanı gereksiz yerlere harcama davranışları, işten ayrılma işteği, fizikî ve psikolojik acı hissetmedir (Akdoğan, Fetahoğlu, 2015). zdevecioğlu'na (2005) göre örgütsel sapmanın  türlü sonucu vardır. İlk etki bireyler üzerinedir. Sabotajla karşılaşan veya sabotajın yapıldığı yerde bulunan çalışanlar sabotajdan olumsuz etkilenecektir. Örgütte var olan iletişim zarar görebilir, örgütte guruplar oluşabilir çalışanların örgütsel bağlılıkları azalabilir.

İkinci sonuç örgütün fiziki varlıklarının tahrip edilmesidir. Örgütte var olan makinalar, ekipmanlar zarar görebilir. Maddi kaynakların zarar görmesi işletmeyi olumsuz etkileyebilir. Gereksiz harcama şeklinde yapılan sapma davranışları işletmede üretim giderlerinin artmasına sebep olur. Son olarak üçüncü sonuç örgütün tam olarak zarar görmesidir. İşlemleri yavaşlatan, diğer insanları çalışmaktan alıkoyan, ekipmana ve makinelere zarar veren iş görenler işletmede işlerin aksamasına yol açar. Örgüt tamamen bu durumdan etkilenebilir. İşletme değerli elemanlarını kaybedebilir, para sıkıntısı çekebilir, rekabet üstünlüğünü veya müşterilerini kaybedebilir.

Muafi'ye (2011) göre sapma davranışının örgütte istifa, memnuniyetsizlik, saygısızlık, işi bırakma niyeti ve bireysel performans üzerine etkisi vardır. Sapma davranışı parasal maliyetinin yanında bir diğer önemli sonucu da örgütsel etkinliği etkilemesidir. Yani çalma ve dolandırıcılık gibi sapma davranışlarından doğrudan kaynaklanan maliyetlere ek olarak, düzgün faaliyet gösteremeyen kuruluşlardaki verimsizliğin ortaya çıkardığı önemli miktarda gizli maliyet bulunmaktadır (Vardi, Wiener, 1996).

Örgütsel sapma örgütte gelir kaybına neden olmaktadır. Verimlilikteki düşüş örgütsel sapmanın gizli maddi kayıp kısmını oluşturur (Dunlop ve Lee, 2004). Ürünün itibar kaybına uğraması, halkla ilişkilerde ortaya çıkan ek maliyetler, örgütsel sapmanın yol açtığı müşteri kayıpları örgütsel sapmanın örgüte verdiği diğer zararlardandır (Appelbaum vd., 2005) Sapma sonucunda çalışanlar psikolojik veya fiziksel acı çekebilmektedir (Tziner vd., 2010). Örgütsel sapmanın örgütsel sonuçları arasında: Örgütün verimliliğinde azalma, çalışanların işten memnuniyetlerinde azalma, iş gücünün hızlı değişimi, örgütün malzemelerinin zarar görmesi; bireysel sonuçları arasında: Örgüt üyelerinde psikolojik rahatsızlıkların görülmesi, zamanı boş işlere harcama eğilimi, işi bırakma isteği sayılabilir (Mishra ve Pandey, 2014: Muafi, 2011: Dunlop ve Lee, 2004). Demir'e (2011) göre örgütsel sapma örgüt içindeki adalet algısına da zarar vermekte, sapma artarken örgüt içindeki adalet algısı azalmaktadır. Appelbaum ve Shapiro (2007) ise örgütsel sapmanın çalışanların örgütsel vatandaşlık algılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

2.5. ÖRGÜTSEL SAPMANIN ÖNLENMESİ

Yöneticiler örgütsel hayata ne kadar hâkim olursa muhtemel örgütsel sapma davranışlarını yönetmeleri da o ölçüde kolay olur. Kimi problemleri göz ardı etmek çözümden fazla problemlerin artmasına yol açabilir. Örgütsel sapmaya dair yapılan çalışmalar, sapmanın yönetilebilir bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır Örgütsel sapmanın yönetilmesinde başlıca iki yaklaşım görülmektedir. Proaktif yaklaşımda sapma davranışı gerçekleşmeden önlem alınması esastır. Örgütsel yapılanmanın baştan düzeltilerek kişilerin görevleri ve sorumluluklarının değiştirilmesine önem verilir. Yöneticilerin adaletsiz uygulamaları, yeteneksiz yönetimleri, problemlerden kaçınma davranışları gibi özelliklerinin değiştirilmesi amaçlanır. Reaktif yaklaşım diye adlandırılan ikinci yaklaşım ise sapma davranışı meydana geldikten sonra yapılabilecek davranışlardan oluşur. İkinci yaklaşımda sapmanın meydana getireceği zararı en asgari düzeye indirebilmek için yapılandırılmış eylem planı bulunmaktadır. Yöneticilerin hazırladıkları acil eylem planları bu yaklaşım içerisinde değerlendirilebilir.

Proaktif yaklaşımda: örgütsel bağlılığı arttırma, sabotajla ilgili bir prosedür geliştirme, yönetsel süreçleri yeniden düzenleme, işe alma yöntemlerini gözden geçirme, personel güçlendirme yöntemini uygulama, gibi yöntemler uygulanır. Reaktif yaklaşımda sabotajla ilgili kurtarma planları hazırlamak, sabotaj halinde örgüt içi güvenlik birimini harekete geçirmek gibi önlemler alınır (Özdevecioğlu ve Aksoy, 2005).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modelinden, veri toplama araçlarının niteliklerinden, evren ve örneklemin özelliklerinden, veri toplama süreci ve eldeki verilerin analizinin yapılmasında kullanılacak istatistiklere dair açıklamalardan söz edilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli genel tarama modellerindendir. Genel tarama evrenin tamamı ya da evrenden seçilen bir örneklem üzerinde evren hakkında bir yargıya varabilmek için tarama uygulamalarıdır (Karasar, 2012). Araştırmadaki hedef, değişkenler arasında var olan ilişkileri belirlemek ise araştırma ilişkisel tarama olarak tanımlanabilir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkende bereber değişiklik olup olmadığını ve/veya bu değişikliğin ne kadar olduğunu tespit etmeyi hedefleyen çalışmalarda kullanılır. (Karataş, 2019). İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek ve ortaya çıkabilecek neticeleri tahmin etmek amacıyla, her örneklemin ölçüm sonuçları üzerinde istatistiksel yöntemlerle karşılaştırmalar ortaya konur. (Tekbıyık, 2014) . İki değişkenin birbirleriyle olan ilişkisinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modellerinden korelasyon seçilmiştir. Korelasyon yöntemi ile ilişki aranan araştırmalarda, değişkenlerin beraber farklılaşıp farklılaşmadığı, birlikte bir farklılaşma varsa bunun ne şekilde olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılır (Karasar, 2012).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim döneminde Rize ilindeki Millî Eğitim Bakanlığı yönetiminde hizmet veren ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim görevini yerine getiren öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrenin sayıca büyük olması, evrendeki bütün üyelere ulaşmanın zor ve maliyetli olması nedeni ile evrenden seçilen örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izinler alınarak evrende bulunan okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde, her öğenin örneğe girme şansı eşit olmasının yanında, evrendeki mümkün olan her örnek birleşkesinin de bizim örneğimiz olma şansı eşittir (Kavuncu, 2020)

3.2.1. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

Araştırma örneklemini oluşturan Rize İlindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştığı kurum, hizmet yılı, öğrenim durumu gibi değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	123	48.8
	Erkek	129	51.2
Yaş	20-30 arası	57	22.6
	31-40 arası	115	45.5
	41-50 arası	59	23.4
	51 ve üzeri	21	8.3
Okul Türü	And., Fen ve Sos. B.L.	70	27.8
	M.T.A.L.	96	38.1
	A. İmam H. L.	86	34.1
Hizmet Yılı	1-5 yıl	51	20.2
	6-10 yıl	85	33
	11-15 yıl	34	13
	16-20 yıl	28	11
	21 ve üzeri	54	21
Branş	G.K ve G.Y.	184	73
	Meslek Dersleri	38	15.1
	Diğer	30	11.9
Eğitim Düzeyi	Lisans	201	79.8
	Lisansüstü	51	20.2

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişimine göre dağılımına bakıldığında 252 kişiden 123'ünün (%48,8) kadın, 129'unun (%51,2) erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde ise 57'sinin (%22,6) 20-30 yaş arasında, 115'inin (%45,5) 31-40 yaş arasında, 59'unun (%23,4) 41- 50 yaş arasında, 21'inin (%8,3) 51 yaş ve daha yaşlı olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 70'inin (%27,8) Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde, 96'sının (%38,1) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, 86'sının (%34,1) Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin hizmet yılı(kıdem) değişkenine göre dağılımları şu şekildedir: Öğretmenlerin 129'u (%56,7) 1-10 yıl arasında kıdeme, 125'i (%30,9) 11-20 yıl arası kıdeme, 50'si (%12,4) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı şu şekildedir: 184'ü (%73) genel kültür-genel yetenek dersleri, 38'i (%15,1) meslek dersleri, 30'u (%11,9) diğer branşlar öğretmenidir. Mezuniyet değişkenine göre dağılım 201(%79,8) lisans, 51 (%20,2) lisansüstü (Yüksek lisans veya doktora) mezunu olduğu sonuçlarına varılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel sapma ve örgütsel iklim algılarını ölçmek için hazırlanan veri toplama aracı üç kısımdan meydana gelmiştir. Ölçek formunun ilk bölümünü, örneklem dahilindeki öğretmenlerin demografik özelliklerine dair veri toplamak için araştırmacının hazırladığı 'Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu' oluşturmaktadır. İkinci bölümde Öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmek amacıyla Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2018) geliştirdiği 'Okul İklimi Ölçeği' bulunmaktadır. Veri toplama aracının üçüncü bölümünde ise Köse ve Aksu'nun (2013) geliştirdiği 'Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği' bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu

Araştırma kapsamında kendilerinden veri toplanacak, örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından

hazırlanan Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu örneklem dahilindeki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştığı kurum, öğrenim durumu, hizmet yılı gibi bilgileri toplamayı amaçlayan soruları içermektedir.

3.3.2. Okul İklimi Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmek amacıyla Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2018) geliştirdiği 'Okul İklimi Ölçeği' kullanılmıştır. Okul İklimi Ölçeği 5 faktörden oluşmaktadır. Faktörlerden birincisi *demokratiklik ve okula adanma* ve ikincisi *liderlik ve etkileşim* 6 maddeden oluşmakta, faktörlerden üçüncüsü *başarı etmenleri* ise üç maddeyi içermektedir, dördüncü faktör *samimiyet* 3 maddeden, beşinci faktör *çatışma* 4 maddeden oluşmuştur. Ölçekte yer alan maddeler her zaman (5), çoğunlukla (4), bazen (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1) arasında değerlendirilen likert tipi ölçekle değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin ilk halinde bulunan 14. maddenin uygun olmadığı saptanmış ve bu madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülmüş, ölçekte yer alan ifadeler hakkında uzmanlardan ve öğretmenlerden görüş alınmıştır. Yapı geçerliliğini saptamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenilirlik için Cronbach Alfa güvenilirliği ve madde-toplam korelasyonları kullanılmıştır.

3.3.3. Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği

Okullar için örgütsel sapma ölçeğinde kullanılacak maddelerin oluşturulması için konuyla alakalı alan yazın taraması yapılmıştır ve ilk etapta 65 maddelik bir ölçeğe aracı geliştirilmiştir. Ölçekte 'kesinlikle katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'kararsızım', 'katılıyorum', 'kesinlikle katılıyorum' diye derecelendirilen likert tarzı ölçek kullanılmıştır. Ölçeğe aracının kapsam geçerliliğini sağlamak için eğitim yönetimi alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Sonrasında hazırlanan 65 maddelik ölçek 270 kişiye uygulanmış, sonuçlar üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktör yükleri yüksek olan 20 maddeyle ölçek son halini almıştır. Ölçekte bireysel, örgütsel ve etik olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GÜVENİLİRLİK ANALİZİ

Araştırmada kullanılan ‘Okul İklimi Ölçeği’ ve ‘Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği’nin güvenilirliklerini kontrol etmek için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Testin güvenilirliği kontrol edilirken cevapların üç ve üçten fazla olması durumunda Cronbach Alfa katsayısı kullanılır. Güvenilirlik katsayısının psikolojik bir test için .70 ve .70’den daha yüksek olması test puanlarının güvenilir olduğu konusunda genellikle yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2019).

3.4.1. Okul İklimi Ölçeği’nin Güvenilirlik Analizi

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının (demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma) iç tutarlılık (Cronbach Alpha) kat sayıları hesaplanarak Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul İklimi Ölçeğinin Boyutlarının Güvenilirlik Katsayı Değerleri

Okul İklimi Ölçeği	N	α
Demokratiklik ve okula adanma	6	.80
Liderlik ve etkileşim	6	.86
Başarı etmenleri	4	.68
Samimiyet	3	.83
Çatışma	4	.74

Not: N= madde sayısı; α =Cronbach Alpha katsayısı

Tablo-2 incelendiğinde Cronbach Alpha katsayısının ölçeğin alt boyutlarında Demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda .80, liderlik ve etkileşim alt boyutunda .86, başarı etmenleri alt boyutunda .68, samimiyet alt boyutunda .83 ve çatışma alt boyutunda .74 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuçlar Okul İklimi Ölçeği’ nin güvenilirlik seviyesinin yeterli olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği’nin Güvenilirlik Analizi

Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği’nin bireysel, örgütsel, etik alt boyutlarının ve ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak Tablo-3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeğinin Tamamının ve Boyutlarının Güvenilirlik Katsayı Değerleri

Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği	N	α
Bireysel	3	.76
Örgütsel	9	.89
Etik	8	.91
Toplam	20	.91

Not: N= madde sayısı; α =Cronbach Alpha katsayısı

Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği'nin bireysel boyutunda .76, örgütsel boyutunda .89, etik boyutunda .91 Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için bu değer .91'dir. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilirlik seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu araştırmada verilerin toplanması için 2019-2020 eğitim öğretim döneminde Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü yönetiminde hizmet veren ortaöğretim kurumlarında görevli olan öğretmenlere ulaşılmıştır. Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için izin alınıp belirlenen okullarda gönüllü olan öğretmenlere ölçek formu uygulanmıştır. Ölçek formunun içten bir şekilde cevaplanmasını sağlamak amacıyla formun yönerge kısmına verilerin birleştirilerek kullanılacağı ve hiçbir şekilde kimlik bilgisi alınmadığı şeklinde not düşülmüş, okullarda ölçek uygulanırken öğretmenlere bu durum sözel olarak da ifade edilmiştir. Bu amaçla örneklemdaki 12 ortaöğretim kurumundaki gönüllü 252 öğretmen tarafından ölçek doldurulmuştur.

Araştırmada toplanan verileri analiz etmek için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin ortalama ve standart sapma değerleri alınarak örneklemin özellikleri hakkında bilgi edinilmiştir.

Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeklerinin toplamaları ve alt boyutlarının cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla dağılım homojen ise t-testi, dağılımın homojen değilse Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Ölçeklerin toplamı ve alt boyutlarının yaş, kıdem, branş ve okul çeşiti değişkenlerine göre anlamlı bir

farka sahip olup olmadığını ortaya çıkarabilmek amacıyla dağılımın homojen ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), dağılımın homojen değilse Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Okul ikliminin alt boyutlarıyla örgütsel sapmanın içerisinde bulunduğu ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon analizi uygulanmıştır. Okul İkliminin alt boyutlarının örgütsel sapmaya etkisini belirleyebilmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanılan verilerin analizi neticesinde ulaşılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGISI

Ortaöğretim kurumlarında hizmet veren öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutlarına dair algılarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul İklimi Ölçeği	N	$\bar{X}$	Ss
Demokrat. ve Okula Adanma	252	4.07	.52
Liderlik ve Etkileşim	252	4.08	.62
Başarı etmenleri	252	3.93	.59
Samimiyet	252	3.76	.71
Çatışma	252	3.67	.78

Not: N=örneklem büyüklüğü, $\bar{X}$ =ortalama ve Ss=standart sapma

Tablo 4'te görülen Okul İklimi ölçeğinin alt boyutlarına ait ortalama değerlerin demokratiklik ve okula adanma boyutunda $\bar{X}$ =4.07, liderlik ve etkileşim boyutunda $\bar{X}$ =4.08, başarı etmenleri boyutunda $\bar{X}$ =3.93, samimiyet boyutunda $\bar{X}$ =3.76, çatışma boyutunda $\bar{X}$ =3.67 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul iklimi algısının en yüksek olduğu boyut liderlik ve etkileşim iken, okul iklimi algısının en düşük olduğu boyut çatışma boyutudur.

4.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeni için anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini tespit etmek için t-testi uygulanmıştır. Dağılımın homojenlik göstermediği durumlarda Mann Whitney U Testi'ne başvurulmuştur. Testlere ait sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren T-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	F	P	t	SD
Demokratiklik ve O. Adanma	Kadın	123	4.04	.06	.70	.04	.76	.06
	Erkek	129	4.09	.06				
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	123	3.98	.07	.00	.01	2.5	.07
	Erkek	129	4.18	.07				
Başarı Etmenleri	Kadın	123	3.84	.07	.43	.15	1.4	.07
	Erkek	129	3.69	.07				
Çatışma	Kadın	123	3,53	.09	.66	.00	2.9	.09
	Erkek	129	3.81	.09				
Mann Whitney U Testi								
	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p	
Samimiyet	Kadın	123	119.16	15371	6986	-1.6	.09	
	Erkek	129	134.20	16507				

Test sonuçları incelendiğinde demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri ve çatışma boyutlarında varyansların homojen olarak dağıldığı samimiyet boyutunda ise varyansların homojen olarak dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle samimiyet boyutu için parametrik olmayan test Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre demokratiklik ve okula adanma $t=.76$, $p>.05$, liderlik ve etkileşim $t=2.5$, $p<0.5$, başarı etmenleri $t=1.4$, $p>.05$, çatışma $t=2.9$, $p<.05$, samimiyet $Z=-1.6$, $p>.05$ sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre başarı etmenleri ve samimiyet boyutlarında anlamlı bir fark gözükmezken; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve çatışma boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Demokratiklik ve okula adanma boyutunda ortalama değerler bakıldığında erkek=4.09, kadın=4.04 olduğu görülmektedir. Bu sonuç erkeklerin bu boyutta okul iklimi algısının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Liderlik ve etkileşim boyutunun ortalama değerleri

kadın=3.98, erkek=4.18 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bu boyutta erkeklerin okul iklimi algısı daha yüksektir. Çatışma boyutunda ortalama değerler kadın=3.53 erkek=3,81 olarak görölmüştür. Bu sonuca göre erkeklerin olumsuz boyut olan çatışmadaki algıları kadınlara göre daha yüksektir.



4.1.2. Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı

Öğretmenlerin okul iklimi algısının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

$\bar{X}$ Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)												
	Yaş	N		SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
					Levene	p						
Demokrat. ve Okula Adanma	20-30	57	4.04	.52	.73	.53	Gruplar Arası	.03	3	.01	.04	.98
	31-40	115	4.07	.54			Grup İçi	69.01	248	.27		
	41-50	59	4.07	.48			Toplam	68.05	251			
	51-üzeri	21	4.07	.51								
Liderlik ve Etkileşim	20-30	57	4.07	.61	.83	.47	Gruplar Arası	1.24	3	.41	1.04	.37
	31-40	115	4.06	.64			Grup İçi	98.22	248	.39		
	41-50	59	4.10	.55			Toplam	99.47	251			
	51-üzeri	21	3.92	.78								

Tablo 6 (Devam). Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Başarı Etmenleri	20-30	57	3.93	.59	1.84	.13	Gruplar Arası	.97	3	.32	.92	.43
	31-40	115	3.97	.60			Grup İçi	86.82	248	.35		
	41-50	59	3.93	.45			Toplam	87.79	251			
	51-üz.	21	3.73	.80								
Samimiyet	20-30	57	3.85	.77	.99	.39	Gruplar Arası	2.67	3	.89	1.76	.15
	31-40	115	3.80	.71			Grup İçi	125.80	248	.50		
	41-50	59	3.70	.60			Toplam	128.47	251			
	51-üz.	21	3.47	.77								
Çatışma	20-30	57	3.50	.78	2.43	.06	Gruplar Arası	2.8	3	94	1.54	.35
	31-40	115	3,69	.72			Grup İçi	151.58	248			
	41-50	59	3.71	.74			Toplam	154.41	251			
	51üz.	21	3.90	1,09								

Tablo 6 incelendiğinde ölçek tüm boyutlarında homojen dağıldığı için bütün boyutlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında demokratiklik ve okula adanma: $F=.04$, $p>.05$, liderlik ve etkileşim: $F=1.04$, $p>.05$, başarı etmenleri: $F=.92$, $p>.05$, samimiyet: $F=1.76$, $p>.05$, çatışma: $F=1.54$, $p>.05$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul iklimi ölçeğinin hiçbir boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmamaktadır.

4.1.3. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çalıştığı ortaöğretim kurumu türü değişkeni açısından incelenirken demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri, samimiyet boyutlarında varyanslar homojen dağıldığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çatışma boyutunda varyanslar homojen dağılmadığı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okul Türü Değişkeni Açısından Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		$\bar{X}$ Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)										
Okul İklimi	Okul Türü	N		SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
					Levene	P						
Demokratiklik ve O. Adanma	A- F- SB.	70	4.1	.46	1.05	.34	Gruplar Ar	.36	2	.18	.65	.52
	A.İ. H.L.	96	4.03	.53			Grup İçi	68.69	249	.27		
	MTAL	86	4.06	.56			Toplam	69.05	251			
Liderlik ve Etkileşim	A.-F.-SB.	70	4.26	.63	.05	.94	Gruplar Ar	3.46	2	1.73	4.48	.01*
	A.İ. H.L.	96	4.06	.62			Grup İçi	96.00	249	.38		
	MTAL	86	3.96	.60			Toplam	99.47	251			
Başarı Etmenleri	A.-F.-SB.	70	3.97	.68	.80	.44	Gruplar Ar	2.46	2	1.23	3.59	.029*
	A.İ.H. L.	96	3.81	.56			Grup İçi	85.33	249	.34		
	MTAL	86	4.03	.51			Toplam	87.79	251			
Samimiyet	A.-F.-SB.	70	3.77	.72	.05	.94	Gruplar Ar	.18	2	.09	.179	.83
	A.İ. H.L.	96	3.79	.73			Grup İçi	128.29	249	.51		
	M TAL	86	3.72	.69			Toplam	128.47	251			

Tablo 7 (Devam). Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okul Türü Değişkeni Açısından Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları
Kruskal Wallis H Testi

	Okul türü	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi Levene	P	X ²	SD	p	Fark
Çatışma	A-F-S. (1)	70	158.52	8.08	.00	34.95	2	.00*	1>3
	AİHL.(2)	96	93.84						
	MTAL(3)	86	136.89						

(A.F.SB.=Anadolu Lisesi-Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi; A.İ.H.L=Anadolu İmam Hatip Lisesi; MTAL=Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

Ölçeğin demokratiklik ve okula adanma: $F=.65$; $p>.05$ ve samimiyet: $F=.17$; $p>.05$ boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Liderlik ve etkileşim: $F=4.48$; $p<.05$, başarı etmenleri: $F=3.59$; $p<.05$ ve çatışma: $X^2=34.95$; $p<.05$ boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Liderlik ve etkileşim boyutunda Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri: $=4.26$ en yüksek ortalamaya sahipken, İmam Hatip Liseleri: $=4.06$ ikinci sırada gelmektedir. Son sırada ise Mesleki Teknik Anadolu Liseleri : $=3.96$ gelmektedir. Başarı etmenleri boyutunda Mesleki Teknik Anadolu Liseleri: $=4.03$ ilk sırada gelirken, ikinci sırada Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri: $=3.97$ gelmektedir. Son sırada ise İmam Hatip Liseleri: $=3.81$ gelmektedir. Çatışma boyutunda ise ilk sırada Anadolu-Fen ve Sosyal bilimler Liseleri: 158.52 gelirken ikinci sırayı meslek liseri: 136.89 almaktadır .Son sırada ise imam hatip liseleri: 93.84 gelmektedir.

4.1.4. Hizmet Yılı (Kıdem) Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı

Öğretmenlerin okul iklimi algısının hizmet yılı değişkeni açısından fark edip etmediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8 'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analzi Sonuçları

Okul iklimi	Hizmet yılı	N	SS	Homojenlik Testi	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
				Levene	P					
Demokratiklik ve Okula adanma	1-5 yıl	51	4,09	,56	Guruplar arası	.57	4	.14	.51	.72
	6-10 y.	85	4,08	,55						
	11-15y	34	3,95	,50						
	16-20y	28	4,06	,46						
	21üzeri	54	4,11	,47	Toplam	69.05	251			
Liderlik ve Etkileşim	1-5 yıl	51	4,08	,72	Guruplar arası	1.06	4	.26	.67	.61
	6-10 y.	85	4,07	,62						
	11-15y	34	3,97	,55	Grup İçi	98.40	427	.349		
	16-20y	28	4,23	,48						
	21üzeri	54	4,08	,66	Toplam	99.47	251			

Tablo 8 (Devam). Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analzi Sonuçları

Başarı Etmenleri	1,5 yıl	51	3,95	,62	.67	.60	Gruplar arası	2.19	4	.53	1.52	.19
	6-10 y	85	4,04	,56								
	11-15y	34	3,81	,57								
	16-20y	28	3,89	,46				85.67	427	.34		
	21 üz.	54	3,83	,65				87.79	251			
Samimiyet	1-5 yıl	51	3,79	,68	.24	.91	Gruplar arası	4.29	4	1.07	2.13	.07
	6-10 y	85	3,92	,75								
	11-15y	34	3,58	,71								
	16-20y	28	3,60	,57				124.17	427	.50		
	21-üz.	54	3,67	,71				128.47	251			
Çatışma	1-5 yıl	51	3,60	,80	.42	.79	Gruplar arası	2.20	4	.55	.89	.46
	6-10y	85	3,59	,76								
	11-15y	34	3,84	,66								
	16-20y	28	3,79	,77				152.21	427	.61		
	21 üz.	54	3,69	,86				154.41	251			

Analiz Sonuçlarına bakıldığında demokratiklik ve okula adanma boyutu ($F=.51$; $p>.05$), liderlik ve etkileşim boyutu ($F=.67$; $P>.05$), başarı etmenleri boyutu ($F=1.52$; $P>.05$), samimiyet boyutu ($F=2.13$; $p>.05$), çatışma boyutu ($F=.89$; $p>.05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul iklimi algısı hizmet yılı (kıdem) değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.5. Öğrenim Durumu Açısından Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı

Öğretmenlerin okul iklimi algısının öğrenim durumu değişkenine açısından anlamlı bir gösterip göstermediğini ortaya koymak açısından T-testi'nden yararlanılmıştır. Dağılımın homojen değilse Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Testlerin sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değişimini Gösteren T-Testi ve MannWhitney U Testi Sonuçları

		N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri			Levene T.		T-Testi		
	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	T	SD	P
Liderlik ve Etkileşim	Lisans	201	4.09	.60	2.87	.91	-.04	250	.55
	Lisansüstü	51	4.03	.73					
Başarı Beklentileri	Lisans	201	3.92	.58.	.55	.45	.59	250	.49
	Lisansüstü	51	3.98	.62					
Samimiyet	Lisans	201	3.74	.68	2.44	.11	-.65	250	.51
	Lisansüstü	51	3..82	.83					
Çatışma	Lisans	201	3.69	.79	.68	.43	.69	250	.49
	Lisansüstü	51	3.60	.72					
Mann Whitney U Testi									
	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U		Z		P
Demokrat. ve okula adanma	Lisans	201	126.56	25438	5114		-.02		.98
	Lisansüstü	51	126.27	6440					
Levene Testi	F=4.43	p=.03							

Ölçeğin alt boyutlarından liderlik ve etkileşim, başarı beklentileri, samimiyet ve çatışma boyutlarında varyansların homojen dağıldığı, demokratiklik ve okula adanma boyutunda varyansların homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle liderlik ve

etkileşim, başarı beklentileri, samimiyet ve çatışma boyutlarında T-testi; demokratiklik ve okula adanma boyutunda Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Liderlik ve etkileşim boyutunda: $t=.04$; $p>.05$, başarı beklentileri boyutunda: $t=.59$; $p>.05$, samimiyet boyutunda: $t=-.65$; $p>.05$, çatışma boyutunda: $t=.69$; $p>.05$, demokratiklik ve okula adanma boyutunda: $Z=-.02$; $p>.05$ sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar okul iklimi ölçeğinin hiçbir alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu açısından anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir

4.2 ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SAPMA ALGILARI

Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sapma algılarına dair ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarına Dair Standart Sapma ve Ortalama Değerleri

O. İ. Örgütsel Sapma Ölçeği	N	$\bar{X}$	Ss
TOPLAM	252	1.66	.48

Sonuçlar incelendiğinde $\bar{X}$ öğretmenlerin örgütsel sapma ölçeğine verdiği cevapların ortalama değeri =1.66 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin örgütsel sapma algılarının düşük olduğunu göstermektedir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları

Öğretmenlerin örgütsel sapma ve ölçeğin alt boyutlarına dair algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için t- testinden yararlanılmıştır .Sonuçlar Tablo-11 'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Cinsiyet Değişkenine Açısından Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	T	SD	P
Bireysel	Kadın	123	1.93	.67	2.15	.14	.03	250	.97
	Erkek	129	1.93	.75					
Örgütsel	Kadın	123	1.91	.61	.64	.42	-1.74	250	.08
	Erkek	129	1.78	.60					
Etik	Kadın	123	1.19	.40	.25	.61	.12	250	.89
	Erkek	129	1.19	.41					
Örgütsel Sapma	Kadın	123	1.68	.45	.75	.37	-.68	250	.49
	Erkek	129	1.64	.50					

Tablo 11 incelendiğinde alt boyutlarda bireysel: $t=.03;p>.05$, örgütsel: $t=-1.74;p>.05$, etik: $t=.12;p>.05$ ve ölçeğin tammanında: $t=-.68;p>.05$ sonuçları elde edilerek cinsiyet değişkeni açısından hiçbir alt boyutta ve örgütsel sapma ölçeğinin tamamında cinsiyet değişkene göre anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna varılmıştır.



4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları

Öğretmenlerin örgütsel sapma algılarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H testine başvurulmuştur. Sonuçlar Tablo 12 'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Yaş Değişkenine Açısından Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Örgütsel Sapma	Yaş	N	$\bar{X}$		Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
			SS	SS	Homojenlik Testi Levene	P						
Bireysel	20-30	57	1.97	.70	1.77	.15	Gruplar Arası	1.22	3	.40	.78	.50
	31-40	115	1.88	.75			Grup İçi	128.42	248	.51		
	41-50	59	1.92	.63			Toplam	129.65	251			
	51-üzeri	21	2.14	.76								
Örgütsel	20-30	57	1.88	.63	.11	.95	Gruplar Arası	.55	3	.18	.48	.69
	31-40	115	1.80	.59			Grup İçi	94.46	248	.38		
	41-50	59	1.85	.62			Toplam	95.02	251			
	51-üzeri	21	1.96	.67								
Örgütsel Sapma Toplam	20-30	57	1.69	.45	.50	.68	Gruplar Arası	.70	3	.23	1.01	.38
	31-40	115	1.61	.46			Grup İçi	57.23	248	.23		
	41-50	59	1.67	.49			Toplam	57.93	251			
	51-üzeri	21	1.79	.58								

Tablo 12 (Devam). Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi									
Örgütsel Sapma	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi Levene	P	X ²	SD	P	Fark
Etik	20-30	57	135.85	3.87	0.10	4.27	3	.23	-
	31-40	115	118.45						
	41-50	59	129.62						
	51-üzeri	21	136.43						

Test sonuçları incelendiğinde alt boyutlardan bireysel ($F = .78$; $p > .05$) örgütsel ($F = .48$; $p > .05$), Esnek ($X = 4.27$; $p > .05$) ve ölçeğin tamamının ($F = 1.01$; $p > .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yaş değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel sapma algısı ve alt boyutları algısında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.3. Çalıştığı kurum değişkeni açısından Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları

Öğretmenlerin Örgütsel sapma algılarının çalıştığı kurum değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için varyansların homojen olduğunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), varyansların homojen olmadığında Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo. 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Çalıştığı Kurum Değişkeni Açısından Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

				Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)								
Örgütsel Sapma	Okul Türü	N	SS	Homojenlik Testi		Varyansın	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	
				Levene	p	Kaynağı						
Bireysel.	And. F.-S.B.(1)	70	1.83	.65	2.87	.059	Gruplar Arası	5.76	2	2.88	5.79	.00
	İH L.(2)	96	2.12	.79			Grup İçi	123.88	249	.49		
	MTAL(3)	86	1.80	.62			Toplam	129.65	251			
Kruskal Wallis H Testi												
	Okul	N	Sıra Ort.	Homojenlik T. Levene	P.	X ²	SD	P	Fark			
Örgütsel	And.-F. SB.(1)	70	108.04	4.40	.01	15.70	2	.00	2>1			
	İ. H. L. (2)	96	149.26									
	MTAL (3)	86	116.12									
Etik	And.-F.-S.B.	70	120.85	5.42	.00	1.90	2	.38	-			
	İ. H. L.	96	132.90									
	Mesleki TAL	86	123.95									
Örgütsel Sapma Ölçeği Toplam	And.-F.-SB.(1)	70	112.26	3.97	.01	13.17	2	.00	2>1			
	İ H. L.(2)	96	147.70									
	MTAL(3)	86	114.42									

Test sonuçları incelendiğinde bireysel boyutta: $F=5.79$; $p<.05$ anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Bu boyutta İmam Hatip Liselerindeki örgütsel sapma algısı ilk sırada yer alırken ikinci sırada Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liselerindeki örgütsel sapma algısı gelmektedir. . Son sırada ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki örgütsel sapma algısı gelmektedir ($2>1>3$). Örgütsel Boyutta : $X^2 =15.70$; $p<.05$; etik boyutta: $x^2 =1.90$, $p>.05$; Örgütsel sapma ölçeğinin tamamında: $x^2 =13.17$, $p<.05$ sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre etik boyutta anlamlı bir fark görülmezken örgütsel boyutta ve örgütsel sapma ölçeğinin tamamında anlamlı bir fark görülmektedir. Örgütsel boyutta İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sapma algısı en yüksekken, onu sırasıyla Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu Liseleri, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri izlemektedir ($2>3>1$). Örgütsel sapma ölçeğinin tamamına bakıldığında örgütsel sapma algısına en fazla sahip okul türü İmam Hatip Liseleri iken ondan sonra sırasıyla Mesleki Teknik Anadolu liseleri ve Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri gelmektedir ($2>3>1$).

4.2.4. Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algısı

Hizmet yılı değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel sapma algısının anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığını belirlemek için varyansların homojen olduğunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testinden, varyansların homojen olmadığına Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo-. 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algısının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

X												
Örgütsel Sapma	Hizmet yılı	N	SS	Homojenlik Testi		Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	
Bireysel	1-5 yıl	51	2.02	.71	.58	.67	Gruplar ar.	1.53	4	.38	.74	.56
	6-10 yıl	85	1.83	.75								
	11-15 yıl	34	1.97	.67			Grup içi	128.11	247	.51		
	16-20 yıl	28	2.00	.72								
	21 ve üzeri	54	1.96	.69								
Örgütsel	1-5 yıl	51	1.96	.68	.42	.78	Gruplar ar.	1.92	4	.29	.76	.53
	6-10 yıl	85	1.77	.60								
	11-15 yıl	34	1.87	.59			Grup içi	93.83	247	.38		
	16-20 yıl	28	1.83	.54								
	21 ve üzeri	54	1.86	.61								
Örgütsel sapma	1-5 yıl	51	1.76	.51	.31	.87	Gruplar ar.	1.12	4	.28	1.22	.30
	6-10 yıl	85	1.57	.47								
	11-15 yıl	34	1.65	.42			Grup içi	56.80	247	.23		
	16-20 yıl	28	1.69	.44								
	21 ve üzeri	54	1.67	.50								

Tablo 14 (Devam). Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algısının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal W. H Testi S.)

				Homojenlik Testi						
		Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	Levene	P	X ²	SD	P	Fark
Etik		1-5 yıl	51	145,46	2.91	.02	9.42	4	.51	—
		6-10 yıl	85	115,07						
		11-15 yıl	34	119,97						
		16-20 yıl	28	135,70						
		21 yıl ve üzeri	54	125,93						

Analiz sonuçları incelendiğinde bireysel: $F=.74$; $p>.05$, örgütsel: $F=.76$; $p>.05$, örgütsel sapma: $F=1.22$; $p>.05$, etik: $X^2=9.42$; $p>.05$ sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre hiçbir düzeyde anlamlı fark bulunmamaktadır.

4.2.5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları

Öğretmenlerin örgütsel sapma algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için t-Testi'nden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri			Levene Testi		T-Testi		
		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	T	SD	P
Bireysel	Lisans	201	1.90	.68	3.42	0.6	-1.21	.11	.22
	Lisansüstü	51	2.04	.82					
Örgütsel	Lisans	201	1.82	.60	1.08	.29	-1.23	.09	.21
	Lisansüstü	51	1.94	.64					
Etik	Lisans	201	1.18	.40	.90	.34	-1.03	.06	.30
	Lisansüstü	51	1.24	.41					
Örgütsel Sapma	Lisans	201	1.63	.45	3.93	.04	-1.27	.07	.15
	Lisansüstü	51	1.74	.55					

Tablo 15 incelendiğinde bireysel boyutta: $t=-1.21$; $p>.05$, örgütsel boyutta: $t=-1.23$; $p>.05$, etik boyutta: $t=-1.03$; $p>.05$, örgütsel sapmanın tamamında: $t=-1.27$; $p>.05$ sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında hiçbir boyutta öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşmamaktadır.

4.3. ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL SAPMA ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla örgütsel sapma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo- 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Örgütsel Sapma Algılarının İlişkisini Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

	Demokratiklik ve Okula Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samimiyet	Çatışma	Bireysel	Örgütsel	Etik	Örgütsel Sapma
Dem.Ok_Ad.	1								
Liderlik- Et.	.62**	1							
Başarı_Etk.	.58**	.54**	1						
Samimiyet	.46**	.44**	.45**	1					
Çatışma	.21**	.24**	.17**	.13*	1				
Bireysel	-.40**	-.33**	-.41**	-.31*	-.30	1			
Örgütsel	-.42**	-.35**	-.39**	-.28**	-.49**	.64**	1		
Etik	-.23**	-.21**	-.12	-.23	-.30	.32	.50	1	
Örg. Sapma	-.45**	-.37**	-.41**	-.34	-.45	.86*	.89	.66**	1

Tablo 16'daki sonuçlar incelendiğinde örgütsel sapma ile okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma boyutu arasında negatif orta seviyede bir ilişki: $r=-.45$; $p<.01$; örgütsel sapma ile okul ikliminin liderlik ve etkileşim boyutu arasında orta seviyede negatif bir ilişki: $r=-.37$; $p<.01$, örgütsel sapma ile okul ikliminin başarı etkenleri boyutu arasında orta seviyede negatif yönlü bir ilişki: $r=-.41$; $p<.01$, okul ikliminin samimiyet boyutu ile örgütsel sapma arasında negatif yönde orta seviyede bir ilişki: $r=-.34$; $p<.01$, okul ikliminin çatışma boyutu ile örgütsel sapma arasında negatif orta seviyede bir ilişki: $r=-.45$; $p<.01$ tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar okul iklimi algıları yükseldikçe örgütsel sapma algılarının düştüğünü, okul iklimi algıları düştükçe örgütsel sapma algılarının yükseldiğini göstermektedir. Yani örgütsel sapma ile okul iklimi arasında negatif orta seviyede bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.4. REGRESYON ANALİZİNE İLİŞKİN VARSAYIMLAR

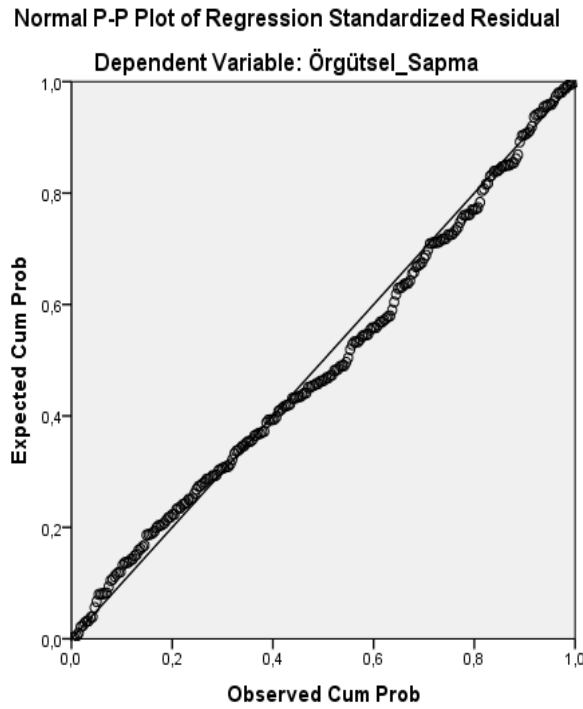
Öğretmenlerin okul iklimi algısının öğretmenlerin örgütsel sapma algısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinde Durbin-Watson istatistiği ve doğrusallık varsayımlarına bakılmıştır.

4.4.1. Durbin Watson İstatistiği

Bu araştırmada elde edilen verilere göre dw değeri 2.032 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre araştırma verilerinde otokolerasyon olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.4.2. Doğrusallık

Regresyon analizinde sağlanması gereken varsayımlardan biri de doğrusallık varsayımıdır. Araştırma dahilindeki bağımlı- bağımsız değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olmalıdır. Aşağıda öğretmenlerin okul iklimine dair algıları ile öğretmenlerin örgütsel sapmaya dair algıları arasındaki ilişkiyi gösteren doğrusallık grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Doğrusallık Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimine dair algıları ile örgütsel sapma algıları arasında doğrusal bir ilişkinin var olduğu gözlemlenmiş ve doğrusallık varsayımı sağlanmıştır.

4.4.3. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algıları Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğretmenlerin örgütsel sapma algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi için basit doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur. Regresyon analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar Tablo.17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Algılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P
Sabit	4.05	.21		18.87	.00
Demok. ve Okula Ad.	-.15	.06	-.17	-2.34	.02
Liderlik ve Etkileşim	-.02	.05	-.03	-.44	.65
Başarı Etkenleri	-.14	.05	.17	-2.60	.01
Samimiyet	-.08	.04	-.12	-2.09	.03
Çatışma	-.21	.03	-.34	-6.48	.00
R=.60	R ² =.36				
F=27.76	P=.00				

Tablo 17’ye göre Örgüt ikliminin demokratiklik ve okula adanma, başarı etmenleri, samimiyet ve çatışma boyutları ile örgütsel sapma arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu boyutlar öğretmenlerin örgütsel sapma algısının %36’sını açıklamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel sapma algısının %36’sının okul iklimi kaynaklı olduğu söylenebilir. Yordayıcı değişkenlerin örgütsel sapma algısı üzerindeki önem sırası çatışma, demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet şeklindedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmada ulaşılan bulguların yorumlanmasına yer verilmiş, araştırma kapsamında öneriler getirilmiştir.

Bu araştırmada çağımızda örgütlerden verim alabilmek için örgütte olumlu bir iklim oluşturmak gerekliliği varsayımından yola çıkarak eğitim örgütleri olan okullardaki verimliliği başat olarak etkileyebilen öğretmenlerin okuldaki iklimi nasıl algıladıklarına dair sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Baykara (2009) öğretmenlerin okul iklimi ile toplam kaliteye ait tutumlarını; Aydoğan (2019) okul iklimi ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi; Bakkal (2019) Okul idaresinin liderlik yöntemleri ile okul iklimi ilişkisini; Eriş (2012) Öğretmenlerin okul iklimi algısıyla öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgulardan varılan sonuca göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının olumlu boyutlar olan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri, samimiyet boyutunda yüksek olduğu buna karşın olumsuz boyut olan çatışma boyutunda orta düzeyde olduğu görülmüştür. En yüksek algı yönetimin tutumunu yansıtan liderlik ve etkileşim boyutundayken en düşük algı olumsuz ifadeler içeren çatışma boyutundadır. Karataş' ın (2008) araştırmasında öğretmenlerin okul iklimi algıları orta, Bayram Yaman'ın (2012) araştırmasında ise yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin okul yönetimlerinden memnun olduğunu, okullarında okul iklimi olumsuz etkileyecek bir çatışma ortamı görmediklerini yansıtmaktadır. Okullardaki iklimin öğretmenler tarafından genel olarak olumlu bir şekilde algılanıyor olması eğitimin verimliliği açısından son derece önemlidir.

Yapılan araştırmalarda okul iklimi ile öğretmenlerin iş tatmini, eğitim sürecinde gösterdikleri performans, öğretme sürecine karşı tutumları, okuldaki mutluluk seviyeleri ile ilişki bulunmuştur (Nur 2012). Okul ikliminin okul yöneticilerinin liderlik davranışları (Ayık ve Şayır,2014; Şentürk ve Sağnak, 2012), okula duyulan güven (Hoy vd., 1991), öğrencilerin akademik başarı durumları (Thomasson, 2006), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Çağlar,2008) ile ilişkili olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi tanımlarına

bakıldığında olumlu bir okul ikliminde eğitim veren öğretmenlerin, olumsuz okul ikliminde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu bir tanımlama yaptıkları gözlemlenmiştir. Olumlu okul ikliminde görev yapan öğretmenler okullarındaki durumu niteleyen tanımlarda anlayış, hoşgörü, yardımlaşma gibi kavramları kullanmışken; olumsuz okul iklimine sahip okullarda görev yapan öğretmenler bir okulda bulunmaması gereken özelliklerde aynı kavramları kullanmışlardır(Karademir, A ve Ören M. ,2020).Öğretmenlerin okul iklimi algısının cinsiyet yönünden incelendiğinde başarı etmenleri ile samimiyet boyutlarında anlamlı bir fark gözlemlenmezken; liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma ve çatışma boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Eriş'in (2012) yaptığı çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre okul iklimini hiçbir boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat Aksu (1994) ve Parkendel'in (1988) çalışmalarında kadın öğretmenlerin samimiyet boyutunda algıları erkek öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Memduhoğlu ve Şeker, (2011), Çağlayan (2014) , Tahaoğlu (2007) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Bu araştırmada erkek öğretmenlerin hem olumlu bir boyut olan demokratiklik ve okula adanma ile okul yönetiminin tutumuna dair bilgi veren liderlik ve etkileşim hem de olumsuz boyut olan çatışma boyutlarında algıları kadın öğretmenlere göre yüksektir. Bu durum erkek öğretmenlerin okul yönetimiyle daha yakın ilişki içerisinde olmasıyla ve okuldaki çatışmalara daha çok taraf olmasıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin okul iklimi algısının yaş değişkenine göre değişimi incelendiğinde hiçbir boyutta hiçbir yaş grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul iklimi algısının genç olmakla veya yaşlı olmakla bir fark göstermediğini işaret etmektedir. Baykara'nın (2009) çalışmasında da okul ikliminin samimiyet boyutu hariç diğer hiçbir boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Aydoğan'ın (2019) çalışmasında ise 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul iklimi algısı anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Baykara'nın (2009) çalışmasında ise 30 yaş ve altı öğretmenlerin okul iklimi algısı daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul iklimi algısının çalıştıkları okul türü açısından değişimi incelendiğinde demokratiklik ve okula adanma ve samimiyet boyutunda anlamlı bir

fark görülmezken liderlik ve etkileşim, başarı etmenleri ve çatışma boyutlarında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Liderlik ve etkileşim boyutunda en yüksek algıya sahip okullar Anadolu-Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri olurken, İmam Hatip liseleri ikinci sırada Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ise son sırada gelmektedir. Bu sonuç Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri genel olarak öğrenci başarısı yüksek, genel olarak disiplin problemlerinin az görüldüğü okullar olmasından dolayı yönetim öğretmen ilişkilerinin iyi olmasından; meslek liselerinin ise tam tersi bir durumda bulunmasından dolayı yönetim öğretmen ilişkilerinin Anadolu Liselerine göre görece daha kötü olmasından kaynaklanabilir. Başarı etmenleri boyutunda ise Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ilk sırada gelirken ikinci sırada Anadolu-Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri son sırada ise İmam Hatip Liseleri gelmektedir. Başarı etmenleri boyutunda böyle bir sonuç çıkmasının nedeni Mesleki Teknik Anadolu Liselerine devam eden öğrencilerin başarısının daha düşük olmasından dolayı başarılı olabilmek için daha çaba sarf etmelerinden kaynaklanabilir. Çatışma boyutunda ise ilk sırada Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, ikinci sırada Mesleki Teknik Anadolu Liseleri, son sırada ise İmam Hatip Liseleri gelmektedir. Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinin olumsuz bir boyut olan çatışma boyutunda ilk sırada gelmesinin nedeni başarı hedeflerinin yüksek olması nedeniyle rekabetin yoğun olması olabilir.

Öğretmenlerin okul iklimi algısında hizmet yılı ve öğrenim durumları değişkenleri açısından hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark oluşmamıştır. Hassen (2006) araştırmasında öğretmenlerin hizmet yılı ve eğitim seviyesi ile okul iklimi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Eriş'in (2012) çalışmasında hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkelerinin okul iklimi algısında anlamlı bir farka yol açmadığı sonucuna varılmıştır. Aydoğan'ın (2019) çalışmasında da yine benzer şekilde eğitim düzeyinin okul iklimi algısında anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı saptanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin okul iklimi algısının hizmet yılı arttıkça anlamlı bir şekilde azalmadığını veya artmadığını; aynı şekilde öğretmenlerin öğrenim durumları değiştikçe anlamlı bir şekilde artıp azalmadığını ortaya koymaktadır.

Kendini okula ait hissetmeyen, huzursuz olan, olumsuz bir okul iklimi algılayan öğretmenin gösterebileceği davranışlardan biri de örgütsel sapma

davranışdır. Kendini okulda mutlu hisseden öğretmenin örgütsel sapma davranışında bulunma ihtimali daha azdır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel sapma algısının düşük olduğu görülmektedir. Köse (2013) ve Çolak (2019) Avcı (2008, 145), Argon ve Ekinci (2016), İyigün'nün (2012) çalışmalarında da örgütsel sapma algısı araştırmamıza benzer şekilde düşük olarak çıkmıştır. Bu durum araştırmanın bulguları arasında yer alan öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Başdemir (2019) okullardaki örgütsel sapma düzeyini; Çolak (2019) okullardaki liderlik kapasitesi ile örgütsel sapma arasındaki ilişkiyi; Girgin Köse (2013) ise stratejik liderlik ile örgütsel sapma arasındaki ilişkiyi incelemiştir

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel sapma algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Köse'nin (2013), Başdemir (2019) ve Çolak'ın (2019) araştırmalarında da öğretmenlerin örgütsel sapma algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Akçit, Barutçu ve Akşit (2018, 219), Kalağan ve Güzeller (2010) ve Balay ve Sağlam (2008) da öğretmenlerin sapma davranışı algılarının üzerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediğini belirtmişlerdir. Sezici (2015) tarafından eğitim dışındaki alanlarda yapılan çalışmada elde edilen sonuçlarda da sapma davranış düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı gösterilmiştir. Yurt dışında yapılan bir çalışmada Anwar, Sarwar, Awan ve Arif (2011) de yurt içindeki çalışmalara benzer şekilde örgütsel sapma algısı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel sapma algısı kadın veya erkek olmasından etkilanmemektedir. Baghbania, Khammarnia ve Torkfar, 2013; Kwok, Au ve Ho., 2005, yaş değişkeni ile örgütsel sapma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Balay ve Sağlam'ın (2008) çalışmasında öğretmenlerin yaşı ile örgütsel sapma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmada yaş değişkeni açısından da öğretmenlerin örgütsel sapma algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yaşları farklılaştıkça örgütsel sapma algılarının anlamlı bir değişikliğe uğramadığını gösterir.

Çalıştığı kurum değişkeni açısından etik boyutta anlamlı bir fark görülmezken; bireysel boyutta, örgütsel boyutta ve örgütsel sapma ölçeğinin tamamında anlamlı bir fark görülmüştür. Bireysel boyutta İmam Hatip Liseleri ilk

sırada gelirken, ikinci sırada Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri gelmekte son sırada Mesleki Teknik Anadolu Liseleri gelmektedir. Bu sonuç İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmen arkadaşlarının kişisel çıkar sağlamak amacıyla örgütsel sapmaya başvurduklarına daha çok inandıklarını gösterir. Örgütsel boyutta İmam Hatip Liseleri öğretmenlerinin örgütsel sapma algısı en yüksekken bu okulları Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri izlemektedir. Örgütsel Sapma ölçeğinin tamamına bakıldığında İmam Hatip Liseleri öğretmenlerinin ilk sırada yer aldığı, bu okulları sırasıyla Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri izlemektedir. Anadolu-Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinin en düşük örgütsel sapma algısına sahip olması bu okulların diğer okul türlerine göre daha başarılı öğrencilere sahip olması, öğretmen ve öğrencilerin başarı için motive olmuş şekilde çalışmasından kaynaklanabilir. Çolak (2019) liseler ve ilkokulları kapsayan araştırmasında liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sapma algılarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Hizmet yılı değişkeni ve öğrenim durum değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sapma algılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İyigün'ün (2012) ilaç sektöründe yaptığı çalışmalarda sapma davranışlarının çalışanların çalıştıkları yerdeki hizmet yılı değişkenine göre bir farklılık olmadığı görülürken; Estes'in (2013) sağlık sektöründe yapmış olduğu çalışmada ise, hizmet yılı değişkeni açısından örgütsel sapma davranışında anlamlı bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başdemir (2019) ve Köse'nin (2013) araştırmalarında da hizmet yılı değişkenine göre örgütsel sapma algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç öğretmenlerin örgütsel sapma algılarının hizmet yıllarıyla ya da öğrenim durumlarıyla ilişkilendirilemeyeceğini göstermektedir. Eğitim seviyesi ile örgütsel sapma davranışı arasında Baghbania, Khammarnia ve Torkfar, (2013); Kwok, Au ve Ho., (2005) anlamlı bir fark gözlemlemişken bu çalışmada öğrenim durumu ile örgütsel sapma arasında hiçbir boyutta anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Örgütsel sapma ile okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, çatışma ve başarı etmenleri boyutları arasında orta seviyede negatif yönlü bir ilişki; samimiyet boyutu ile örgütsel sapma arasında düşük seviyede negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgüt iklimi

algılarının örgütsel sapma algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı ve öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğretmenlerin örgütsel sapma algılarının %36'sını açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucuna elde edilen veriler öğretmenlerin okul iklimi algısının örgütsel sapma algısını negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu da olumlu okul iklimine sahip okullarda örgütsel sapma davranışının daha az görüldüğünü ortaya koyar. Olumlu bir okul iklimine sahip okullarda öğretmenler kendilerini okullarına daha çok ait hissetmekte, mutlu olmakta ve eğitim öğretimin kalitesinin artması için elinden gelen gayreti ortaya koymaktadır. Olumsuz okul iklimine sahip okullarda ise öğretmenler kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmemekte, bu duygularını örgütsel sapma olarak ortaya koyabilmektedir.

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel sapma algılarıyla ilgili olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda uygulayıcılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Okullar düzeyinde olumlu bir iklim geliştirebilmek için, okul yönetimlerinin öğretmenlerin beklentilerine yönelik araştırmalar yapması ve bu beklentiler doğrultusunda olumlu bir okul iklimi geliştirmek için gerekli çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığının merkezi yönetimi ülke içindeki tüm okullarda olumlu okul iklimi oluşturmak için gerekli standartları ve uygulamaları belirlemeli ve uygulanmasını sağlamalıdır.
- Okul yöneticilerine modern örgüt yönetim anlayışına dair seminerler verilebilir.
- Yeni göreve başlayacak yöneticiler insan ilişkileri ve olumlu iklim oluşturma uygulamaları hakkında oryantasyon eğitime tabi tutulabilir.
- Okulun öğelerinin okul dışında da görüşmeleri teşvik edilebilir. Okul dışında birliktelik sağlanabilecek gezi, yemek gibi organizasyonlar düzenlenebilir. Okuldaki tartışmalar adil bir şekilde çözüme kavuşturulabilir.

- Okul yönetimleri kadın öğretmenlerin okul yönetimine daha çok katkı sağlayacağı ortamlar sağlanabilir. Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları teşvik edilebilir.
- Örgütsel Sapma Ölçeğinin tamamında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin algılarının en yüksek olduğu göz önünde bulundurularak bu tür okullarda örgütsel sapmayı önleyebilmek için olumlu bir okul iklimi oluşturmak için gerekli çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda araştırmacılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Farklı evrenlerde eğitimin farklı kademelerinde bu çalışmaya benzer çalışmalar yapılarak araştırmanın sonuçlarının genellenebilirlik özelliği artırılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak ülke çapındaki okulların okul iklimi ve örgütsel sapma düzeylerini ortaya çıkaracak daha genel bir çalışma yapabilir.
- Bu çalışma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yapılmıştır. Aynı çalışma özel eğitim kurumlarında da yapılabilir.
- Bu araştırma nicel veri toplama yöntemleriyle yapılmıştır. Nitel veya karma yöntemle yapılacak araştırmalar daha ayrıntılı sonuçların elde edilmesini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akçit, V., Barutçu, E. ve Akşit, İ. (2018). Kurt Lewin'in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 209-225.
- Akdoğan, Z. ve Fettahoğlu, Ö. O. (2015). Bilgi yönetimi ve örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişkiye yönelik alan araştırması. *Social Sciences Studies Journal*, 1(1), 43-51.
- Akdur, R. (2003). *Sağlık Ocağı Hizmetlerinde İzleme Değerlendirme ve Eğitim Kılavuzu*. Ankara: Sağlık Bakanlığı.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Alıç, M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-40.
- Altıntaş, F. (2009). Kişiliğin algılanan örgütsel sabotaj davranışları üzerindeki etkisi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27, 95-111.
- Ankara Üniversitesi (2019). *Türk Eğitim Sisteminin Yapısı*. 04.10.2019 tarihinde www.acikdersankara.edu.tr adresinden edinilmiştir.
- Anwar, M. N., Sarwar, M., Awan, R. N. ve Arif, M. I. (2011). Gender differences in workplace deviant behaviour of university teachers and modification techniques. *International Education Studies*, 14(1), 193-197
- Appelbaum, S. H., Deguire, K. J. ve Lay, M. (2005). The relationship of ethical climate to deviant workplace behavior. *Corporate Governance*. 7(4), 43-56.
- Appelbaum, S.H., Iaconi, G. D. ve Matousek, A. (2007). Positive and negative deviant workplace behaviors: causes, impacts and solutions. *Corporate Governance*, 7(5), 586-598.

- Appelbaum, S. H. ve Shapiro B. T. (2007). Diagnosis and remedies for deviant workplace behaviors. *Journal of American Academy of Business*, 9(2). 14-15.
- Arbak, Y., Günlü, E., (2009). Turizm işletmelerinde sapkın davranışlar, Z.Sabuncuoğlu (ed.), *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış* içinde, Bursa:MKM Yayıncılık.
- Arbak, Y., Şanlı, A. Y. ve Çakar, U. (2004). İşyerinde sapkın davranış: akademik personel üzerine yerel bir tanım ve tipoloji çalışması. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 5-24.
- Argon, T. ve Ekinci, S. (2016). Teachers' views on organizational deviance, psychological ownership and social innovation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 133-139 .
- Aquino, K., Galperin, B.L. ve Bennett, R.C., (2004).Social status and aggressiveness as moderators of the relationship between interactional justice and workplace deviance.*Journal of Applied Social Psychology*, 34, 5, 1001-1029.
- Avcı, N. (2008). *Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, iş tutumları ve örgütsel sapma arasındaki ilişkinin analizi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Avcı, N., Küçükusta, D. ve Tütüncü, Ö., (2007). *İşyeri sapma davranışı: konaklama işletmelerinde bir uygulama*.Çeşme Ulusal Turizm Sempozyumu. İzmir.
- Avrupa Komisyonu (2010). Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi.19.05.2020 tarihinde <https://www.academia.edu> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, M. (2000). *Çağdas Eğitim Denetimi* (4. baskı). Ankara: Hatipoglu Yayınevi
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. basım). Ankara: Hatipoglu Yayınevi
- Aydoğan İ. (2019). *öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Ayverdi İ.(2016) *Kubbealtı Lügâtı*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat

- Bakkal, M.(2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTez Merkezi>. adresinden edinilmiştir.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2). 1-24.
- Baghbanian, A., Khammarnia, M., Torkfar, G., (2013). *Evaluation of workplace deviant behavior in Zahedan, Imam-Ali Hospital in 2012*, Proceedings of 3rd Asia-Pacific Business Research Conference, Kuala Lumpur, Malezya.
- Bal B.ve Başar E.(2020) Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. 20.05.2020 tarihinde www.turkoloji.cu.edu.tr adresinden edinilmiştir.
- Baron, R.A. ve Neuman, J.H. (1996). Workplace violence and workplace aggression: evidence on their relative frequency and potential causes. *Aggressive Behavior*, 22, 161- 173.
- Başdemir, A. (2019). *Okullardaki örgütsel sapma düzeylerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTez Merkezi>. adresinden edinilmiştir
- Bayın, G. ve Terekli Yeşilaydın, G. (2014). Hemşirelerde örgütsel sapma davranışının analizi bir üniversite hastanesi örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 6, 81-107.
- Baykara, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Üsküdar örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTez Merkezi>. adresinden edinilmiştir.
- Bayram Yaman, F.(2012).*İlköğretim okullarında müdürlerin yönetsel etkililiği ve okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki*.(Yüksek Lisans Tezi) <http://openaccess.ogu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.
- Bennet, R. J. ve Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal Of Applied Psychology*. 85(3), 349-360.

- Bennett, R.J. ve Robinson, S.L., (2003). The past, present, and future of workplace deviance research, (Ed. J.S. Greenberg), In: *Organizational behavior: the state of the science* (247-282), Lawrence Erlbaum Associate, USA
- Bies, R.J., Tripp, T.M. ve Kramer, R.M. (1997). At the breaking point: cognitive and social dynamics of revenge in organizations. İçinde R.A. Giacalone, J. Greenberg (Editörler) *Antisocial Behavior in Organizations* (ss. 18-36), London: SAGE.
- Bursalioğlu. Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Büte, M., ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- California Depertmant of Education (2011) *Making Sanse Of SchoolClimate* Sacramneto: WesteDarling-Hammond L.
- Can, H. (2005). *Organizasyon Yönetimi*. 7. Basım. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Centerbar, A. E. (1995). *Exploring selected factors in the relationship between school climate and relationship behaviours in two saint lucie county elemantary schools*. (Doctoral dissertation) Retrieved from <http://fau.digital.flvc.org>
- Çağlar, M. E. (2008). *Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTez_Merkezi. adresinden edinilmiştir
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTez_Merkezi. adresinden edinilmiştir.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010) Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35, 167-180.
- Çalık, T, Türker, K. Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çelik, V. (2002) *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Çolak, F. (2019). *Okulların liderlik kapasitesinin ve öğretmenlerin örgütsel Sapma davranışları arasındaki ilişki(Muğla İli Örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demir, M. ve Tütüncü, Ö.(2010) Ağır lama işletmelerinde örgütsel sapma ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 64-74.
- Demir, M. (2011). İş yaşamında ayrımcılık: Turizm sektörü örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8. 1. 760-784.
- Doğan S. ve Kılıç S. (2014). Üretkenlik karşıtı iş davranışlarının türleri, boyutları ve benzer kavramlarla ilişkilerine yönelik bir yazın incelemesi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 103-132.
- Dunlop, P. D. ve Lee, K. (2004). Workplace deviance, organizational citizenship behavior, and business unit performance: the bad apples do spoil the whole barrel. *Journal of Organizational* .25, 67-80.
- Erdemir, E. (2015). Posmodern örgüt kuramı. Taşçı, D. ve Erdemir, E. (Ed.) *Örgüt Kuramı* içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Eren, E.ve Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2002). *Örgüt yaratıcılığı ve verimliliğinin sağlanmasında örgüt ikliminin rolü*. 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Eriş, S.(2012) İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi (Küçükçekmece ilçesi örneği) (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Erkutlu, H. ve Chafra, J. (2017). Despotism leadership and organizational deviance: the mediating role of organizational identification and the moderating role of value congruence. *Journal of Strategy and Management*. 11(2), 150-165.
- Ertekin, Y. (2019). Örgüt İklimi 28.12.2019 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/424718> adresinden edinilmiştir.

- Estes, B.C. (2013). Abusive supervision and nursing performance. *Nursing Forum*,48(1), 3-16.
- Everton, W. J. Jolton, J. A. ve Mastrangelo, P. A. (2005). Be nice and fair or else: understanding reasons for employees' deviant behaviors. *Journal of Management Development*, 26(2), 117-131.
- Fagbohunge, B., Akingbode ve G., Ayodeji, F. (2012). Organizational determinants of workplace deviant behaviours: an empirical analysis in Nigeria. *International Journal of Business and Management*, 7(5), 207-221.
- Fatih Eğitim Fakültesi (2012). Eğitimin tarihsel temelleri. 10.11.2019 tarihinde <https://fatihegitim.files.wordpress.com/2012/11/ebgett.pptx> adresinden edinilmiştir.
- Franzese, R. J. (2009). *The sociology of deviance: differences, tradition, and stigma. 1. Edition*, Springfield (USA): Charles C Thomas.
- Galperin, B.L., (2012). Exploring the nomological network of workplace deviance: developing and validating a measure of constructive deviance *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 12, 2988–3025.
- Galperin, B. L. ve Burke, R. J. (2006). Uncovering the relationship between workaholism and workplace destructive and constructive deviance: an exploratory study. *International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 331-347.
- Giacalone, R.A. ve Greenberg, J. (1997). *Antisocial Behavior in Organizations*. London: SAGE.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-10
- Girgin Köse, S. (2013) *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ve stratejik liderlik arasındaki ilişki üzerine algıları: İzmir ili örneği*. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Grasmick, H.G. ve Kobayashi, E. (2002). Workplace deviance in Japan: applying an extended model of deterrence. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*,23, 21–43.

- Gruys, M. ve Sackett, P. (2003). Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior. *International Journal Of Selection And Assessment*, 11, 30-42.
- Guay, R. P., Choi, D., Oh, I. S., Mitchell, M. S., Mount, M. K. ve Shin, K. H. (2016). Why people harm the organization and its members: relationships among personality, organizational commitment, and workplace deviance. *Human Performance*, 29(1), 115.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Eğitim Tarihi.10.11.2019 tarihinde <https://docpalyer.biz.tr> adresinden edinilmiştir
- Hansen, J. K. (2006). *The relationship between child care program administration, organizational climate, and global quality*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1196.pdf>
- Heckert, D.A. ve Ünlü O. (2013). *Pozitif sapma davranışı: yeni bir tanım arayışı*. Sakarya 1. Örgütsel Davranış Kongresi, 149-152.
- Hollinger, R.C. ve Clark, J.P. (1982). Employee deviance: A response to the perceived quality of work experience. *Work and Occupations*, 9, 97-114.
- Hoy, W. K. ve Tarter, J. C. (1997). *The Road to Open and Healthy Schools: The Handbook for Change*. CA:Corwin Press
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. London. CA: Sage.
- Hoy, W. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 149-168.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. basım) (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- İyigün, Ö. (2012). *Psikolojik Konstratın Örgütsel Sapma Üzerindeki Etkisi ve Kişilik Özelliklerinin Rolü: İlaç Sektöründe Bir Araştırma*. İstanbul: Beta.
- İyigün, N. Ö. ve Çetin, C. (2012). Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisine ilaç sektöründe bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(37), 15-29.
- Jakops, J. (2018). School climate: a comparison of teachers, students, and parents. <https://www.semanticscholar.org/paper/> sitesinden 19.10.2019 tarihinde edinilmiştir.

- John M. C. Ve Taylor V J. W. (2002). Leadership approach, school climate, and teacher commitment: a philippine perspective. *Christian Education Journal. Talbot School of Theology*. Volume 6NS(1), Spring.
- Johnson, M. (2011). Workplace deviance and the business case for employee engagement. *The Journal for Quality and Participation*, 34(2): 11-16.
- Judge, A.T., Scott, A.B. ve Ilies, R. (2006). Hostility, job attitudes, and workplace deviance: test of a multilevel model. *Journal of Applied Psychology*, 91(1): 126-138.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Kalemci Tüzün, İ. ve Kalemci, R. A. (2017). Workplace deviance and human resource management relations: A case study of Turkish hotel employees. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 17(2), 137-153.
- Karademir, A. ve Meral Ö.(2020). Okul iklimi: anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8.1.206-236
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri.14.02.2020 tarihinde www.docplayer.biz adresinden edinilmiştir.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15, 2.
- Kartal, H. and Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226.
- Kavuncu, Orhan.(2020).Bilimsel araştırma yöntemleri.30.05.2020 tarihinde <http://www.orhankavuncu.com> adresinden edinilmiştir.
- Kelley, R. C., Thornton, B., ve Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-25.
- Klotz, A.C ve Buckley, M.R.(2013).A historical perspective of counterproductive work behavior targeting the organization. *Journal of Management History*, 19(1),114-132

- Kılıç, A. F. ve diğerleri (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
- Kidder, D.L. (2005). Is it who I am, what I can get away with, or what you've done to me?: A multi-theory examination of employee misconduct. *Journal of Business Ethics*, 57(4), 389-398.
- Kidwell, R.E., Martin, C.L., (2005). The Prevalence (and Ambiguity) of Deviant Behavior at Work, (Ed. Kidwell, R.E. ve Martin, C.L.), *Managing Organizational Deviance* içinde (s.1-37), Sage Publications, USA.
- Kidwell, R.E., Kochanowski, S.M., (2005).The morality of employee theft: teaching about ethics and deviant behavior in the workplace, *Journal of Management Education*, 29,1, 135-152.
- Koç, U. (2015). Koşul-Bağlılık Kuramı. Taşçı, D. ve Erdemir, E. (Ed.). *Örgüt Kuramı* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Kura, K. M., Shamsudin, F. M. ve Chauhan, A. (2016). Organisational trust as a mediator between perceived organisational support and constructive deviance. *International Journal of Business and Society*, 17(1), 1-18.
- Küçük, E. (2017). Türkiye’de kademler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97.
- Kwok, C.K., Au, W.T.ve Ho, J.M.C. (2005). “Normative controls and self-reported counterproductive behaviors in the workplace in China”, *Applied Psychology: An International Review*, 54, 4, 456–475
- Lara, P.Z.M., Tacoronte, D.M. ve Ding, J.M.T. (2007). Procedural justice and workplace deviance: the mediating role of perceived normative conflict in work groups. *Dialnet Oai Articles*. 381-393.
- La Salle, T. P., McIntosh, K. ve Eliason, B. M. (2018). School climate survey suite administration. *Manual School Climate Survey Suite*, (3-17).
- Lawrence T. ve Robinson S. (2007) Ain't misbehavin: workplace deviance as organizational resistance. *Journal Of Management*, 33(3), 378-394

- Lian, H., Ferris, D.L., Brown, D.J., (2012). Does taking the good with the bad make things worse? How abusive supervision and leader-member exchange interact to impact need satisfaction and organizational deviance, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117, 41–52.
- Lorcu, F. (2015) *Örneklerle Veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Lucas, M.G. ve Friedrich, J. (2005). Individual differences in workplace deviance and integrity as predictors of academic dishonesty. *Ethics & Behaviour*, 15(1), 15-35.
- Loukas, A., Suzuki, R. ve Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolesence*, 16(3), 491-502
- Mainemelis, C., (2010). Stealing fire: creative deviance in the evolution of new ideas, *Academy Of Management Review*, 35, 4, 558–578.
- Mantell, M.R. (1994), *Ticking Bombs: Defusing Violence In The Workplace*. Burr Ridge III: Irwin Professional Publishing.
- Marcus, B., ve Schuler, H. (2004) Antecedents of counterproductive behavior at work: a general perspective. *Journal of Applied Psychology*, 89, 647-660
- Markova, G. ve Folger, R. (2012). “Every cloud has a silver lining: positive effects of deviant coworkers”, *The Journal of Social Psychology*, 152,5, 586–612.
- Mayer, D. M., Thau, S. Workman, K. M. ,Dijke, M.V. ve Cremer, D.D. (2012). Leader mistreatment, employee hostility, and deviant behaviors: Integrating self-uncertainty and thwarted needs perspectives on deviance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117, 24-40.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-26.
- Mantell, M.R., (1994). *Ticking Bombs: Defusing Violence in the Workplace*, Burr Ridge, III: Irwin Professional Publishing.
- Michigan State University, 2004. School climate and learning. *Best Practise Briefs*. 31, 1-10.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete*. 14574. 24 Haziran 1973

- Mishra, M. & Pandey, S. (2014). A theoretical model on the determinants of workplace deviance among employees in the public service organizations of India. *International Journal of Business Behavior*, 2(3): 1321-1337.
- Mount, M., Harter, J., Witt A. ve Barrick, M. (2004). Interactive effects of personality and perceptions of the work situation on workplace deviance. *Journal of Applied. Psychology*, 89, 599-609.
- Muafı, U. (2011). Causes and consequence deviant workplace behavior. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 2(2), 123-126.
- Muchinsky, P.M. (2006). *Psychology Applied to Work*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- N. School Climate Center (2019). *School climate* 19.10.2019 tarihinde <https://www.schoolclimate.org> adresinden edinilmiştir.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). <http://openaccess.inonu.edu.tr> adresinden edinilmiştir.
- O’Leary-Kelly, A.M., Griffin, R.W. ve Glew, D.J. (1996). Organization-motivated aggression: A research framework. *Academy of Management Review*, 21(1), s: 225- 253.
- O’Neill, T. A., Lewis, R. J. ve Carswell J. J. (2011). Employee personality, justice perceptions, and the prediction of workplace deviance. *Personality and Individual Differences*, 51, 595–600.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, (2009). Creating effective teaching and learning environments: first results from talis *executive summary*. organizational resistance. *Journal of Management*, 378-392.
- Önder, Ç. (2015). Örgütsel Ekoloji Kuramı. Taşçı, D. ve Erdemir, E. (Ed.). *Örgüt Kuramı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, S. vd. (2010). ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-224.

- Özdevecioğlu, M. ve Aksoy, M. S. (2005). Organizasyonlarda sabotaj: türleri, amaçları, hedefleri ve yönetimi, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 94-109.
- Özen Aytemur, J. (2015). Eleştirel Yönetim Çalışmaları. Taşçı, D. ve Erdemir, E. (Ed.). *ÖrgütKuramı* içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özen, Ş. (2015). Yeni Kurumsal Kuram. Taşçı, D. ve Erdemir, E. (Ed.) *Örgüt Kuramı* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Palindrom Bilim, Kültür Eğitim Araştırma (2019). Okul İklimi www.okuliklimi.com adresinden 28.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Parlatır, İ., Zülfiyar, H. ve Gözaydın, N. (1994). *Türk Dil Kurumu Okul Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Peker, Ö. (1994). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. Ankara: *Amme İdaresi Dergisi*, XXVI, 4.
- Penfold, K. L. (2011). *increasing staff morale in today's schooll climate with increased teacher responsibilities, high-stakes testing, and decreased school funding*, (Unpublished master's paper), MAEprogram. Northern Michigan University
- Robinson, S. ve Bennett, R. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: a multidimensional scaling study. *The Academy of Management Journal*, 38(2), 555-572.
- Salisbury, C. L. ve McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary school. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Sayılar, Y. (2015). Kaynak Bağımlılığı Kuramı. Taşçı D. ve Erdemir E. (Ed.) *Örgüt Kuramı* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Serçe, H. (2019). Eğitimin amaç, ilke ve işlevleri. www.selahattinalan.com adresinden 15.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principal Ship: A Reflective Practice Perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Sezgin, O. (2019). Türk Eğitim Tarihi. www.osman_sezgin.com adresinden 10.11.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Sezici, E. (2014). Çalışma yaşamı kalitesi, işyerinde sapkın davranış ve işten ayrılma eğilimi ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 235-246.
- Sherman, L. W. (1980). Three models of organizational corruption in agencies of social control, *Social Problems*, 27 (4): 478-491.
- Spector, P.E. ve Fox, S. (2002). an emotion-centered model of voluntary work behavior some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior, *Human Resource Management Review*, 12. 269–292.
- Spector, P., Fox, S. ve Domagalski, T. (2005) Emotions, violence, and counterproductive work behavior perspectives , *Workplace Violence*, 14,29-46.
- Spreitzer, G.M., Sonenshein, S., (2004).Toward construct definition of positive deviance. *American Behavioral Scientist*,47,6, 828-84.
- Şehirlioğlu A.K. ve Sarıbay E. (2020). Örneklem Yöntemleri. <http://kisi.deu.edu.tr/> adresinden 29.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Şentürk, C., ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 79-94.
- Şişman, M. (2012).*Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegem
- Tableman, B.(2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*,31,1-10
- Tahaoğlu, F. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Taşçı, D. (2015). Örgüt kuramlarına Giriş. Taşçı, D. ve Erdemir, E. (Editörler) *Örgüt Kuramı* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Taymaz, H. (2003) *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1997) *Uygulamalı Okul Yönetimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel tarama (M. Metin, ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (99-114). Ankara: Pegem A.
- Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan Araştırmaya Okul İklimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Thapa, A. vd. (2012). School Climate Research Summary. *School Climate Brief*, 1-21.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro H. (2013) A review of school climate research, *Review of Educational Research* Season, 83. 3. 357-385
- Thau, S., Bennett, R., Marie, M. ve Mars, M. (2008). How management style moderates the relationship between abusive supervision and workplace deviance: an uncertainty management theory perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 13. 67-75.
- Thomas, R.K., (2003). *Society and Health Sociology for Health Professionals*, Kluwer Academic Publishers, ABD.
- Thomasson, V. L. (2006). *A study of relationship between school climate and student performance on Virginia standards of learning tests in elementary schools* (Doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University, Virginia. Retrived from <https://scholarscompass.vcu.edu>
- Torfur, S. ve Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(11), 1279-1295.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tütüncü, Ö. ve diğerleri (2008). *Hastanelerde örgütsel sapma davranışının analizi*, 5. Ulusal Sağlık Kuruluşları Yönetimi Kongresi, Muğla.
- Tziner, A., Fein, E.C., Sharoni, G., Bar-Hen, P. ve Nord, T. (2010). Constructive deviance, leader-member exchange, and confidence in appraisal: how do they interrelate, if at all?. *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*, 26(2), 95-100.
- United States Department Of Education (2019). School climate resources. <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/essaguidetoschoolclimate041019> adresinden 19.10.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Vardi, Y. ve Wiener, Y. (1996). Misbehavior in organizations a motivational framework. *Organization Science*, 7, 151-165.
- Wastı, N. (2015). İktisadi Örgüt Kuramları. Taşçı, D. ve Erdemir, E. (Ed.) *Örgüt Kuramı* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wexler, M. (2011). Positive deviance and performance enhancement in public agencies. *Optimum Online*, 41(4).
- Yalçinkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumunu*. No:2. İzmir: E.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yaşayan, Z. ve Topçu, F. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Yiğit Koyunkaya, M. (2019). *Eğitimin amaçları ve işlevleri*. docplayer.biz.tr 15.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Zammuto, R.F. and Krakower, J.C. (1991) Quantitative and qualitative studies of organizational culture. research .*Organizational Change and Development*, 5, 83-114
- Zararsız, E. Vd. (2012). *İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yüksek - öğretime Geçiş Analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Zainal, K. ve Sallah, N. M. (2007). The implementation of the penalty system program for vandalism in school: a case study. *The International Journal Of Learning*, 14(9), 123-131.
- Zapf, D. (1999). organizational, work, group related and personal causes of mobbing/bullying at work, *International Journal Manpower*, 20 (1/2): 70-85.

EKLER

EK-1: Araştırma İzni



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-819-E.24582746
Konu : Tez Çalışması İzni

11.12.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Genel Sekreterlik Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02/12/2019 tarihli ve 2794 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih Sultan KİŞMİR'in "Öğretmenlerin okul iklimi algısıyla örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişkinin düzeyini ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi" konulu bilimsel araştırması kapsamında ekte sunulan form ve testleri 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz genelindeki liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu form ve testlerin 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz genelindeki liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Zafer HAŞİMOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
11.12.2019

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Rize Valiliği Hizmet Binası Kat:3
Elektronik Ağ: www.rize.meb.gov.tr
e-posta: arge53@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Birimi
Tel: (464) 280 53 77
Faks: (464) 280 53 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4f66-211f-39fe-8378-be9f kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Ölçek İzinleri

okullar için örgütsel sapma ölçeği

Gelen Kutusu x

✕ 🖨️ 📧

18 Eyl 2019 19:09 ☆ ↩️ ⋮

İyi günler hocam.Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi , Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapan bir öğrenciyim.İsmim Fatih Sultan Kışmır.Tez konusu olarak öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel sapma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesini araştıracağım . Bu araştırmada geliştirmiş olduğunuz ' Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.Bu hususta izniniz olur mu?

21 Eyl 2019 11:21 ☆ ↩️ ⋮

Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Konu: okullar için örgütsel sapma ölçeği

okul iklimi ölçeği

Gelen Kutusu x

✕ 🖨️ 📧

18 Eyl 2019 Çar 19:12 ☆ ↩️ ⋮

İyi günler hocam.Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi , Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans yapan bir öğrenciyim.İsmim Fatih Sultan Kışmır.Tez konusu olarak öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel sapma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesini araştıracağım . Bu araştırmada geliştirmiş olduğunuz ' Okul İklimi Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.Bu hususta izniniz olur mu?

📧 19 Eyl 2019 Per 03:38 ☆ ↩️ ⋮

Sayın Fatih Sultan KİŞMİR, okul iklimi ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler e-mail ekindedir. İyi çalışmalar.

18 Eyl 2019 Çar, 19:12 tarihinde şunu yazdı:

Ek-3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Ölçek sonucunda elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gereken ilgi ve özeni göstereceğinize olan inancımızla, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim

Fatih Sultan KİŞMİR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bil. Ens. Öğrencisi

Cinsiyet	Erkek ()	Kadın ()			
Yaş	20-30 ()	31-40 ()	41-50 ()	51ve üzeri ()	
Mezuniyet	Önlisans ()	Lisans ()	Lisansüstü ()		
Kıdem	1-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()	16-20 yıl ()	21 üzeri ()
Branş	Genel Yetenek-Kültür Dersleri (Beden Eğitimi, Coğrafya, Edebiyat, Fizik vb.) ()		Meslek Dersleri (Çocuk Gelişimi, Hemşirelik, Mesleki Arapça vb.) ()		Diğer ()
Okul Türü	Anadolu , Fen ve Sos. Bil.Lisesi ()	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()	Anadolu İmam-Hatip Lisesi ()	Diğer ()	

Ek-4: Okul İklimi Ölçeği

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

Ek-5: Okullar İçin Örgütsel Sapma Ölçeği

	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	Okulumuzdaki öğretmenler:					
1	Sorumsuzca kararlar alırlar.	1	2	3	4	5
2	Yaptıkları işten doyum sağlamazlar.	1	2	3	4	5
3	Plansız hareket ederler.	1	2	3	4	5
4	Çalışma arkadaşlarıyla dalga geçerler.	1	2	3	4	5
5	Çalışma arkadaşları hakkında dedikodu yaparlar.	1	2	3	4	5
6	Okula izinsiz olarak geç gelirler.	1	2	3	4	5
7	Okulun olumsuzlukları hakkında başkalarıyla konuşurlar.	1	2	3	4	5
8	Okul müdürünün talimatlarını göz ardı ederler.	1	2	3	4	5
9	Kasıtlı olarak yavaş çalışırlar.	1	2	3	4	5
10	Okul kurallarını ihlal ederler.	1	2	3	4	5
11	Verilen işlerden kaçarlar.	1	2	3	4	5
12	Derslere geç girerler	1	2	3	4	5
13	Uyuşturucu kullanırlar	1	2	3	4	5
14	Derse alkol kullanarak girerler	1	2	3	4	5
15	Okulun malına zarar verirler, malı tahrip ederler.	1	2	3	4	5
16	Diğer kişilere tacizde bulunurlar.	1	2	3	4	5
17	Bilgilerini kötü amaçlı kullanırlar	1	2	3	4	5
18	Çalışma arkadaşlarına karşı intikam duygusu beslerler.	1	2	3	4	5
19	Çalışma arkadaşlarını aşağılarlar.	1	2	3	4	5
20	Okulun malını kendi zimmetine geçirirler.	1	2	3	4	5

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Fatih Sultan KİŞMİR		
Doğum Yeri ve Yılı			
Medeni Durumu			
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	-		
Öğrenim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lise	2002	2006	Rize Anadolu Lisesi
Lisans	2008	2012	İstanbul Üniversitesi
Yüksek Lisans			
Doktora			
Çalıştığı Kurum (/lar)		Başlama - Ayrılma Yılı	
1.Sarıyer Kız Anadolu İ.H.L.		2013	2017
2.Ekrem Orhon M.T.A.L		2017	2019
3.Osman Erkan Kız A.İ.H.L.		2019	-
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar	-		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	-		
Yayınlar	-		
Aldığı Ödüller			
İletişim (eposta)			