

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE OKUL
İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARI VE SINIF YÖNETİM
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihan DURMAZ

Düzce

Eylül, 2020

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE OKUL
İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARI VE SINIF YÖNETİM
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihan DURMAZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Seda ÇOLAK

Düzce

Eylül, 2020

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesi örneğinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu kapsamda öğretmenlerin öznel iyi oluş ve sınıf yönetim beceri düzeylerinin artırılması ile olumlu okul ikliminin sağlanması hususunda öneriler sunulması amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde; ilgi ve bilgileriyle bana yol gösteren, katkılarını benden esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Seda ÇOLAK'a; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı'nın tüm değerli hocalarına; hayatımın her alanında bana destek olan aileme teşekkür ederim.

Cihan DURMAZ

Düzce, 2020

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARI VE SINIF YÖNETİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DURMAZ, Cihan

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Seda ÇOLAK

Eylül, 2020, XVII+ 139 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi ve öznel iyi oluş düzeylerini, okul iklimi algılarını ve sınıf yönetim becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Eskişehir ili, Odunpazarı ilçesindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim eğitim kurumlarında görev yapan 394 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Ergün ve Sezgin-Nartgün (2017) tarafından yapılan "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği", Tarter ve Hoy (1997) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılan "Örgütsel İklim Ölçeği" ve Yüksel (2013) tarafından geliştirilen yeniden uyarlaması Ergen (2016) tarafından yapılan, "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü, okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin de branş, okul türü, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öznel iyi oluş ve okul iklimi değişkenlerinin öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi puanlarını birlikte anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öznel İyi Oluş, Okul İklimi, Sınıf Yönetim Becerisi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN SUBJECTIVE WELL BEING LEVEL OF TEACHERS AND THEIR PERCEPTION ABOUT SCHOOL CLIMATE AND CLASS MANAGEMENT SKILLS

DURMAZ, Cihan

Master Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Tuğba Seda ÇOLAK

September 2020, XVII + 139 pages

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' subjective well-being levels, perceptions of school climate and classroom management skills, and their subjective well-being levels, perceptions of school climate and classroom management skills according to various variables. Correlational survey model was used in the research.

The sample of the study consists of 394 teachers working in preschool, primary, secondary and secondary education institutions in Eskişehir province, Odunpazarı district.

Research data were collected using the following scales: "Teachers Subjective Well-Being Scale", developed by Renshaw, Long and Cook (2015), adapted into Turkish by Ergün and Sezgin-Nartgün (2017); "Organizational Climate Scale" developed by Tarter and Hoy (1997), adapted into Turkish version by Yılmaz and Altinkurt (2013); "Classroom Management Skills Scale", developed by Yüksel

(2013), re-adapted by Ergen (2016); and "Personal Information Form" in order to identify teachers' personal information.

As a result of the research, it was determined that teachers' subjective well-being levels showed a significant difference according to the variables of gender, age, professional seniority, school type, tenure at the school and branch. It has been determined that teachers' perceptions of school climate show a significant difference according to gender and school type variables. It was determined that teachers' classroom management skills also showed a significant difference according to the variables of branch, school type, and tenure at school.

As a result of this study, it was determined that there is a positive and significant relationship between teachers' subjective well-being levels and their perception of school climate. It was found that there is a positive and significant relationship between teachers' subjective well-being levels and their classroom management skills. It was determined that there is a positive and significant relationship between teachers' perceptions of school climate and their classroom management skills. In addition, it was concluded that subjective well-being and school climate variables significantly predicted teachers' classroom management skill scores together.

Keywords: Subjective Well-being, School Climate, Classroom Management Skills

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sayıtları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	9
2. BÖLÜM.....	10
LİTERATÜR	10
2.1. Öznel İyi Oluş	10
2.1.1. Öznel İyi Oluş İle İlgili Araştırmalar	11
2.1.2. Öznel İyi Oluşla İlgili Kuramlar	16

2.1.2.1.	Erek (Amaç) Kuramı	16
2.1.2.2.	Uyum Kuramı	17
2.1.2.3.	Sabit Nokta Kuramı	18
2.1.2.4.	Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramları	18
2.1.2.5.	Etkinlik Kuramı	19
2.1.2.6.	Yargı Kuramı	19
2.1.3.	Öznel İyi Oluşu Etkileyen Etmenler	20
2.1.3.1.	Cinsiyet	20
2.1.3.2.	Eğitim.....	20
2.1.3.3.	Yaş	21
2.1.3.4.	Din	21
2.1.3.5.	Sosyal İlişkiler	21
2.1.3.6.	Kişilik Özellikleri	21
2.1.3.7.	Medeni Durum.....	22
2.1.3.8.	Gelir Durumu	22
2.1.3.9.	Sağlık Durumu.....	23
2.1.3.10.	İklim.....	23
2.1.3.11.	Yaşam Olayları	23
2.1.3.12.	İstihdam	23
2.1.4.	Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri.....	24
2.2.	Örgüt İklimi	24
2.2.1.	Sağlıklı Bir Örgüt İkliminin Nitelikleri	26
2.2.2.	Örgüt İklimi Boyutları	27
2.2.3.	Örgüt İklimi Tipleri.....	29
2.2.3.1.	Açık İklim	29
2.2.3.2.	Otonom İklim.....	29

2.2.3.3.	Kontrollü İklim	30
2.2.3.4.	Samimi İklim	30
2.2.3.5.	Babacan İklim	30
2.2.3.6.	Kapalı İklim	31
2.2.4.	Örgüt İkliminin Belirleyicileri	31
2.2.4.1.	Yönetimsel Değerler	31
2.2.4.2.	Liderlik Tipi	31
2.2.4.3.	Ekonomik Şartlar	32
2.2.4.4.	Üyelerin Özellikleri	32
2.2.4.5.	Sendikalaşma	32
2.2.4.6.	Örgütün Hacmi	32
2.2.4.7.	İşin Yapısı	32
2.3.	Okul İklimi	32
2.3.1.	Sağlıklı Okul İkliminin Özellikleri	37
2.3.2.	Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar	38
2.3.3.	Okul İkliminin Alt Boyutları	41
2.4.	Sınıf Yönetimi	43
2.4.1.	Disiplin Modelleri	44
2.4.1.1.	Rudolf Dreikurs Modeli (Sosyal Disiplin Modeli)	45
2.4.1.2.	William Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi Teorisi)	45
2.4.1.3.	Jacob S. Kounin Modeli (Dalga Etkisi)	46
2.4.1.4.	Frederic Skinner Modeli (Davranış Değiştirme Modeli)	46
2.4.1.5.	Marlene Canter Modeli (Kendine Güvene Dayalı Disiplin)	47
2.4.1.6.	Hiam Ginnot Modeli (Etkili İletişim Odaklı Model)	48
2.4.1.7.	Lee Jones & Fred Jones Modeli (Sınıf Yönetimi Modeli)	48
2.4.1.8.	Thomas Gordon Modeli (Öğretmen Merkezli Model)	48

2.4.1.9.	Fritz Redl ve William Wattenberg Modeli	49
2.4.2.	Sınıf Yönetimi Modelleri	50
2.4.2.1.	Tepkisel Model	50
2.4.2.2.	Önlemsel Model.....	50
2.4.2.3.	Gelişimsel Model.....	50
2.4.2.4.	Bütünsel Model.....	51
2.4.3.	Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	51
2.4.4.	Sınıf Yönetimi Boyutları.....	51
2.4.5.	Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler	52
2.4.6.	Sınıf Etkili Yöneten Öğretmenin Özellikleri	54
2.4.7.	Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar.....	56
3.	BÖLÜM.....	59
	YÖNTEM.....	59
3.1.	Araştırmanın Modeli	59
3.2.	Evren ve Örneklem.....	59
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	60
3.3.2.	Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	60
3.3.3.	Örgütsel İklim Ölçeği.....	62
3.3.4.	Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	64
3.4.	Verilerin Toplanması.....	66
3.5.	Verilerin Analizi.....	66
4.	BÖLÜM.....	68
	BULGULAR VE YORUMLAR.....	68
4.1.	Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı	68

4.2. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular	70
4.3. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular	71
4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerisi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular	72
4.5. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	73
4.6. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	73
4.7. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	74
4.8. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	75
4.9. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	76
4.10. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	76
4.11. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	77
4.12. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	78
4.13. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	78
4.14. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	79
4.15. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	80

4.16.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	80
4.17.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	81
4.18.	Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	82
4.19.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	83
4.20.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	84
4.21.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	84
4.22.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	85
4.23.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	85
4.24.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	86
4.25.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	87
4.26.	Öznel İyi Oluş Düzeyi, Okul İklimi Algısı ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	88
4.27.	Öznel İyi Oluş ve Okul İklimi Değişkenlerinin Sınıf Yönetim Becerisi Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Bulguları	89
5.	BÖLÜM.....	91
	SONUÇLAR VE ÖNERİLER	91
5.1.	Sonuçlar ve Tartışma.....	91

5.1.1. Birinci Alt Problem “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimi algıları ve sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?”e İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	91
5.1.2. İkinci Alt Probleme “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türlerine, buldukları okuldaki görev sürelerine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	94
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	105
5.1.4. Ana Probleme “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları, sınıf yönetim becerilerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	106
5.2. Öneriler.....	108
KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	130
ÖZGEÇMİŞ	137

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı	69
Tablo 2. Öznel İyi Oluş Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	70
Tablo 3. Okul İklimi Algısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	71
Tablo 4. Sınıf Yönetimi Becerisi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları	73
Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
Tablo 7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Tablo 8. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Tablo 9. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Tablo 10. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları	77
Tablo 11. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları	78
Tablo 13. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları	79
Tablo 14. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Tablo 15. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	80
Tablo 16. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81

Tablo 17. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	82
Tablo 18. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 20. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin T-testi Sonuçları	84
Tablo 21. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	84
Tablo 22. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
Tablo 23. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları.....	86
Tablo 24. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	87
Tablo 25. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	88
Tablo 26. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları.....	89
Tablo 27. Öznel İyi Oluş ve Okul İklimi Değişkenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi Değişkenini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	17
Şekil 2. Okul İkliminin Kavramsal Yapısı.....	34



KISALTMALAR

Mat. : Matematik

Vb. : ve benzeri

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

Ö. : Öğretmen



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Giriş bölümünde; problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler ile araştırma ile ilgili sayıtlar, sınırlılıklar ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Mutluluk kavramı Antik Çağ'dan itibaren günümüze kadar sıkça ele alınan konulardan biri olmuştur. Bununla birlikte psikoloji bilimi ortaya çıktığından itibaren yakın zamana dek olumsuz duygularla daha çok ilgilenmiştir. Diğer taraftan iyi olma durumu yine yakın zamana dek hastalığın yokluğuyla ilgili görülmüştür. Ancak ilerleyen zamanla birlikte iyi oluşa sadece hastalığın yokluğundan da öte farklı bir açıdan bakılmaya başlanmıştır. Bireyin etkili sosyal ilişkiler kurabilmesi, kendi potansiyelini açığa çıkarıp geliştirebilmesi, yaşamından doyum sağlayabilmesi ve olumlu duygular yaşayabilmesi öznel iyi oluşuyla bağlantılı görülmüştür. (Dost, 2005).

Öznel iyi oluş, mutluluk kavramının psikolojideki karşılığı olup bireyin, geçmiş, şimdi ve geleceğe yönelik yaşamını nasıl algıladığıyla ilgilidir (Çetin, Turgut ve Sözen, 2015). Öznel iyi oluş kavramı, pozitif psikolojinin önemli bir araştırma konusu olmuş olup bu doğrultuda öznel iyi oluşun mutluluk kavramıyla ilişkili olduğu öngörülmüş ve mutluluğa yönelik çeşitli sorularla öznel iyi oluş kavramının içeriği anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu açıdan öznel iyi oluş, bireyin yaşamını nasıl algıladığıyla ve yaşamındaki olaylara ne tür duygusal tepkiler verdiğiyle yakından ilgilidir (Doğan, 2013).

Öznel iyi oluş, bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak kendini nasıl gördüğüyle ilgili bir kavramdır. Öznel iyi oluş kavramı, bilişsel bileşen ve duyuşsal bileşen

olmak üzere iki bileşene ayrılmış olup üç boyuttan oluşan bir kavramdır. Öznel iyi oluşun alt boyutlarından biri olan yaşam doyumu boyutu bilişsel bileşende yer alırken, pozitif (olumlu) duygulanım ve negatif (olumsuz) duygulanım alt boyutları da duyuşsal bileşende yer almaktadır (Çelebi ve Zengin, 2015). Duyuşsal bileşen, bir kişinin mutluluk gibi olumlu duyguları ne sıklıkta yaşadığını, bilişsel bileşen ise kişinin yaşamdan memnuniyetine yönelik yargılarını içermektedir (Diener ve Tov, 2007). Neşe, gurur, heyecan, ilgi, umut, uyanıklık, güven gibi duygular öznel iyi oluşun olumlu duygulanım boyutunda yer alırken suçluluk, üzüntü, nefret ve öfke gibi duygularda öznel iyi oluşun olumsuz duygulanım boyutunda yer almaktadır. Bununla birlikte kişinin yaşamının çeşitli alanlarındaki doyumuna yönelik değerlendirmesi de öznel iyi oluşun üçüncü boyutu olan yaşam doyumu boyutunu oluşturmaktadır. Bireyin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması için olumlu duyguları yaşama sıklığının ve yaşam doyumunun daha yüksek, olumsuz duyguları yaşama sıklığının da daha az olması gerekmektedir (Myers ve Diener, 1995; Aktaran: Solmaz, 2014: 652). Yani kendini mutlu biri olarak değerlendiren bir kişi, öznel iyi oluşun alt boyutları olan olumlu duygulanım ve yaşam doyumu boyutlarından yüksek puan almaktayken, olumsuz duygulanım boyutundan da düşük puan almaktadır.

Bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Modern toplumun önemli göstergelerinden biri olan ve hemen hemen toplumsal yaşamın her alanına yayılmış olan örgütler bu çevresel faktörlerin başında gelmektedir.

Örgüt kavramı; ortak amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş kişilerin, karşılıklı işbirliği, koordinasyonu ve ortak çabaları sonucu oluşan gruplar olarak tanımlanmaktadır (Aytaç, 2004).

Bütün örgütler zamanla kendilerine ait bir kişilik geliştirmekte ve bu kişilikleriyle hem çevreyi hem de örgüte sonradan katılanları etkilemektedirler. Örgütün kişiliği, yapısı amaçları ve işin gerekleri hep birlikte o örgütün iklimini oluşturmaktadır (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Gök (2009) örgüt iklimini; çalışanların ortak tutumları, davranışları, algıları ve uyguladıkları kurallar sonucunda

oluşan, örgütün yapısını belirleyen çalışma ortamının atmosferi olarak tanımlamaktadır.

İklim, örgüte hem kişilik kazandırmakta hem de o örgütteki bireylerin davranışlarını etkilemektedir (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Bir örgütün kişiliğini temsil eden iklim, zamana bağlı olmayıp örgütteki çalışanların davranışlarını etkileyen örgüt içindeki yönetim şeklinin, genel politikaların ve prosedürlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008).

Bir örgütün sahip olduğu iklim, bütün örgütsel işlevleri etkilemektedir. Yani iklim, örgütün, kar, üretim, iş tatmini, moral seviyesi vb. gibi özellikleri üzerinde etkin bir konuma sahiptir. İklim, örgütteki başarı ve tatmini etkilediği için hedeflere ulaşmada ve örgütü geliştirmede etkili bir unsur olmaktadır. Hem çalışanların hem de örgütün karşılıklı faydası açısından örgüt ikliminin huzur ve güven sağlayan, yaratıcılığı ve yeniliği ön planda tutan bir yapıda olması gerekmektedir (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008).

Toplumsal örgütleri birbirinden farklılaştıran etmenlerin başında amaçlar gelmektedir. Her örgüt, kendi özel amaçlarını gerçekleştirme yönünde işlev göstermektedir (Hoyle, 1986; Aktaran: Toprakçı, 1995). Bireyin ve toplumun eğitim-öğretiminden sorumlu olan okullar da kendine özgü amaçları olan kurumlardır (Selçuk,2016). Her okulun sahip olduğu amaçlar ile o okulun iklimi arasında paralellik bulunmaktadır. Bu açıdan okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul iklimi önemli rol oynamaktadır.

Okul iklimi, o okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler tarafından benimsenen ve bu kişiler arasındaki etkileşimi belirleyen inançlar, tutumlar ve değerlerdir. Okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulu genel olarak nasıl algıladıklarıyla ilgilidir. Okul iklimi tüm okul personeli arasındaki davranış örüntülerini belirler ve okul elemanlarına sorumluluklar yükler. Bu sebeple okul iklimi, okuldan okula farklılıklar gösterebilmektedir. Yani bir insan için kişilik ne ise okul için de kişilik iklimidir (Welsh, 2000).

Okul örgütünün önemli paydaşlarından olan öğretmenler okulun belirlenen ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelirler. Bir araya gelen bu

öğretmenlerin gereksinim, tutum, duygu ve davranışları okul ortamını oluşturur. Okul yapısı altında öğretmenler, birbirlerinin tutumlarından, duygularından, davranışlarından ve gereksinimlerinden karşılıklı olarak etkilendikleri bir süreçte yer alırlar. Bu süreçle birlikte öğretmenlerin tutum, gereksinim, duygu ve davranışları okulun ortak iletişim tarzı, normu, kültürü ve değeri haline gelir. Bu ortak norm, değer ve kültür okulun ortak atmosferini yani okul iklimini oluşturur. Sonuç olarak okuldaki tüm çalışanların davranışları, tutumları, duyguları ve performansları oluşan bu okul ikliminden etkilenir (Selçuk, 2016). Okuldaki hemen hemen her değişken okul ikliminden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden biri de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileridir.

Okul ve sınıfların temel bileşen olduğu eğitim sistemi, toplumsal yapıyı ve bilimi etkilemekle birlikte toplumdaki gelişmelerden ve bilimsel süreçlerden de etkilenmektedir. Bu doğrultuda toplumdaki fertlerin eğitim ve öğretim gördüğü resmi kurumlar olan okullar ve dolayısıyla da sınıflar sosyal ve bilimsel gelişmelerin etkisi altında kalmaktadır (Ergen, 2016).

Sınıf; eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için fiziksel kaynakların ve öğrencilerin etkileşim halinde olduğu, öğrencilerin gereksinimlerine karşılık verildiği, kendine özgü bir iklimi olan sosyal bir ortamdır (Küçükahmet, 2012). Eğitim sistemindeki belirlenen hedeflere ulaşmak için sınıftaki çalışmaların etkin bir şekilde planlanması ve sınıfın etkili yönetilmesi gerekir.

Sınıf yönetiminin alanyazında birçok tanımı yapılmıştır. Sınıf yönetimi, belirlenen eğitimsel amaçlara ulaşmak için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram kuram ve tekniklerin sistemli ve bilinçli olarak uygulanmasını içeren etkinlikler bütünüdür (Çubukçu ve Girmen, 2008). Sınıf yönetimi, sınıftaki öğrencilerin davranışlarının yönetildiği karmaşık bir ortamdır. Sınıf yönetimi, sınıfta var olan maddi ve manevi öğelerin örgütün amaçlarına yönelik etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Bir başka tanıma göre de sınıf yönetimi, yönetsel stratejilerin, etkili öğrenmeyi kolaylaştıracak ve öğrenme ortamını oluşturacak şekilde planlanması ve devam ettirilmesidir (Sarpkaya, 2012). Sınıf yönetimi; içinde öğrenmenin sağlandığı bir ortamın sağlanıp sürdürülmesini, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle çalışabilme sorunlarının

en aza indirilmesini, öğretme zamanının etkin kullanılmasını ve öğrenme sürecine öğrenci katılımını sağlayan yönetimdir (Başar, 2002; Aktaran: Sarpkaya, 2012, s.21).

Sınıf kurallarının belirlenmesi ve geliştirilmesi, öğretmenin liderlik tarzı, sınıf içi iletişim, motivasyonun sağlanması, zamanın etkili kullanılması, sınıfın organizasyonu ve uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması etkili sınıf yönetimi kapsamında yer alan becerilerdir. Bu doğrultuda sınıf yönetimi; sınıf içi etkinlikleri düzenleyip sürdürme, öğrenci davranışlarına rehberlik etme, sınıf içi öğrenmeyi etkileyen engelleri en aza indirme, zamanın etkin kullanılmasını sağlayarak öğrencilerin derse katılımını sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi eskiden öğrencileri kontrol altında tutarak disiplin sağlama yöntemi olarak algılanan sınıf yönetimi anlayışı, yerini öğrenci öğrenmesini sağlamak amacıyla uygun ortamın ve şartların oluşturulması anlayışına bırakmıştır. Yeni sınıf yönetimi anlayışına göre sınıf kurallarının öğrencilerin katılımıyla birlikte oluşturulması kurallara uyulması açısından önemli görülmektedir (Gökalp ve Gönülal, 2017).

Eğitimdeki temel amaç sınıfta uygun bir öğrenme atmosferi oluşturarak öğrencilerdeki istenmedik davranışları en aza indirmek ve öğrencilere istendik davranışlar kazandırmaktır. Bu da ancak etkili bir sınıf yönetimiyle mümkün olmaktadır. Etkili bir sınıf yönetiminin olmadığı yerde başarıdan söz etme imkanı olmamaktadır (Yüksel, Şenol ve Akyol, 2017).

Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde sınıf yönetiminden sorumlu olan en önemli kişi öğretmendir. Öğretmen, eğitim amaçlarına ulaşma yolunda sınıfta gerekli öğrenme ortamının oluşturulmasını ve düzenlenmesini sağlar. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki yetkinlik düzeyi arttıkça öğrencilerinin eğitsel çabalarını yöneterek onlara liderlik yapabilme becerisi artmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2008).

Öğretmenin meslek bilgisi ile ilgili iki yeterlik alanı söz konusudur. Bunlar; öğretim yöntemlerine ilişkin yeterlikler ve sınıf yönetim becerisi ile ilgili yeterliklerdir. Başarı için bu iki unsurun olması şart görülmektedir (Gökalp ve Gönülal, 2017).

2023 hedefleri kapsamında eğitime ilişkin maddelere bakıldığında eğitimde yenilikçi bir yaklaşımın hedeflendiği görülmektedir. Bu doğrultuda okulların kimliği olarak tanımlanabilen okul iklimi kavramı, okul amaçlarıyla doğrudan ilişkili olması açısından eğitimin amaçlarına ulaşabilme konusunda ön plana çıkan önemli bir faktördür. Okul türü, kademesi, öğrenci ve öğretmen profili gibi pek çok faktörden etkilene okul ikliminin yapısı, öğretmenlerin mesleki doyumu ve eğitimin kalitesi gibi pek çok faktörü de etkilediği düşünülmektedir. Okul iklimiyle birlikte eğitimin kalitesini etkileyen önemli değişkenlerden biri de etkili sınıf yönetimi becerisidir. Eğitimdeki amaçlara ulaşılması için sınıf yönetimi becerilerinin etkin kullanılması önemlidir. Ancak okulların içinde buldukları çeşitli özellikler, öğretmenlerin eğitim süreci, öğretmenlerin gelişime açık olup olmaması vb faktörler öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri üzerinde etkilidir. Eğitimin kalitesi açısından öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin geliştirilmesi önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde verimli olabilmesi açısından önemli görülen değişkenlerden biri de öznel iyi oluştur. Yapılan araştırmalar iyi oluşun pek çok alanda performansı olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin öznel iyi oluşunun okul iklimi ve sınıf yönetimi becerileriyle ilişkisi ortaya konularak eğitim sürecinin daha etkin ve verimli olmasını sağlayacak faktörlere ulaşılması hedeflenmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları, sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?

Alt Problemler:

- 1- Öğretmenlerin öznel iyi oluşları, okul iklimi algıları ve sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türlerine, buldukları okuldaki görev sürelerine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde istenilen hedeflere ve başarıya ulaşma doğrultusunda eğitim kurumlarında çalışan personellerin ortak çabası önemli görülmektedir. Daha özele indirilmiş olursak bir okulun kendisine belirlediği hedeflere ulaşması için okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve çevre unsurlarının işbirliği içinde olması gerekmektedir. Bu doğrultuda okul bünyesinde yer alan her unsur önemli görülmekle birlikte gerek sergiledikleri davranışlarıyla öğrencilere rol-model olmaları gerekse de bilgi birikimlerini ve güncel gelişmeleri yeni nesillere aktarması açısından öğretmenlere ayrı bir yer vermek de önem arz etmektedir.

Eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen bir çok değişken olup bu değişkenler birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu çalışmada ise bu değişkenler arasından öznel iyi oluş, okul iklimi ve sınıf yönetim becerileri değişkenleri ele alınmış ve bunlar arasındaki ilişkilere bakılmak istenmiştir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimi algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışma alandaki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimi algıları ile sınıf yönetim becerilerinin ne düzeyde olduğunun betimlenmesi, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, okuldaki görev süresi ve branş gibi sosyo-demografik değişkenlerin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimi algıları ve sınıf yönetim becerileri açısından avantaj ya da dezavantaj oluşturup oluşturmadığı incelenmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimi algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin ve öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimi algılarının sınıf yönetim becerilerini ne düzeyde yordadığının saptanması alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmanın öznel iyi oluş, okul iklimi ve sınıf yönetim becerileri konusunda çalışan araştırmacılara önemli veriler sunabileceği ve konu ile ilgili başka araştırmaların yapılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece bu araştırmanın sonuçlarının öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimi algıları ve sınıf yönetim becerileri ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi de beklenmektedir.

Yapılacak bu araştırmadan elde edilecek bulgu ve sonuçlarla öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, okul iklimi algılarının ve sınıf yönetim becerilerinin artırılmasına yönelik planlamaların yapılmasına ve etkili öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, okul iklimi algılarının ve sınıf yönetim becerilerinin öğrencilere verilen eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın daha iyi bir eğitim süreci ve öğrenme ortamı açısından öğretmenlere, okul yöneticilerine ve uzmanlara yeni öneriler sunabileceği söylenilebilir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada kullanılan ölçekleri katılımcıların samimi ve doğru cevaplandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın kapsamını 2019-2020 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesi genelindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma, Eskişehir iline bağlı Odunpazarı ilçe sınırları içerisindeki resmi okullarda görev yapmakta olan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma, ölçeklerde yer alan sorularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öznel İyi Oluş: Öznel iyi oluş, bireyin yaşamdan aldığı doyumla ilgili olarak bilişsel- duygusal durumları ve değerlendirmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004).

Örgüt: Belli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kendine özgü kültürlere sahip olan topluluklardır (Savran, 2007).

Örgüt İklimi: Bir örgütü başka örgütlerden ayıran örgütteki çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen değerler, normlar ve varsayımlar bütünüdür (Savran, 2007).

Okul İklimi: Bir okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki çalışanların davranışlarını etkileyen içsel özelliklerin tümüdür (Özdemir ve diğerleri, 2010).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi kapsamlı olarak, sınıfta düzenin sağlanması, öğretimin ve zamanın planlanıp verimli şekilde yönetimi, olumlu bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması, sınıf kurallarının belirlenip öğrenci davranışlarının düzenlenmesi sürecidir (Adıyeke, 2019).

2. BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. Öznel İyi Oluş

İnsanoğlu varoluşundan beri mutluluk kavramını anlamaya ve tanımlamaya çalışmış, insan davranışlarının en yüksek ve nihai güdüleyicisi olarak mutluluğu temel kabul etmiştir (Kangal, 2013). İnsanlık tarihi boyunca mutluluk, bireyler için ulaşılması amaçlanan bir kavram olmuştur.

Mutluluk, insanların en gereksinim duyduğu olgulardan biridir. İnsanlar, mutlu oldukça kendilerini daha güvende ve başarılı hissetmekte ve dolayısıyla da mutluluk insanların yaşamlarını her alanda etkilemektedir. Mutluluk, durumdan duruma ve kişiden kişiye değişebilmekle birlikte insanların daha iyi bir yaşama sahip olabilmeleri hususunda güdüleyici bir işlev gösterir (Kırık ve Sönmez, 2017). Yani insanların zaman ve mekan fark etmeksizin eylemlerinin temel amacı mutluluğa ulaşma arzusudur.

Mutluluk kavramı, psikolojide öznel iyi oluş şeklinde ele alınmıştır (Eryılmaz ve Ercan, 2011). Mutluluk ya da öznel iyi olma, bireylerin hayatlarında yaşadıkları olumlu diye atfettikleri duygu ve düşüncelerin miktarı ve sıklığıdır. Öznel iyi olma, bireylerin yaşamlarını öznel olarak değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan iyi olma düzeyleridir (Kangal, 2013).

Bununla birlikte literatürde mutluluk ve öznel iyi oluş kavramlarının ayrı ayrı tanımlamaları da yapılmıştır. Hybron (2000), psikolojik mutluluk olarak tarif ettiği öznel iyi oluşu, mutluluk kavramının en önemli ögesi olarak görmüş ve mutluluğun göreceli bir kavram olduğunu vurgulamıştır.

Mutluluk, herhangi bir anda deneyimlenen hoş ruh hallerini, yaşam doyumunu ve öznel iyi oluş gibi genel yaşam değerlendirmelerini ifade eden bir terimdir. Buna karşın öznel iyi oluş, insanların kendi yaşamlarına yönelik öznel değerlendirmelerini yansıtan ve bu değerlendirmeler sonucunda insanların iyi oluş düzeylerini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Gencer, 2018).

Türkmen, (2012) yaptığı literatür taramasında iyi oluş değişkeninin çok farklı isimlerle ifade edildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu isimler arasında iyi oluş, öznel iyi oluş, mutluluk, psikolojik iyi oluş, duygusal iyi oluş, ruhsal iyi oluş, yaşam kalitesi, kişisel iyi oluş gibi kavramlar yer almaktadır. Görüldüğü gibi iyi oluş değişkeni alanyazında farklı isimlerle tanımlandığı gibi aynı zamanda iyi oluşa atfedilen özellikler ve tanımlar da farklılaşmaktadır (Türkmen, 2012).

Kişinin mutlu ya da mutsuz bir insan olup olmadığına dair öznel değerlendirmesi şeklinde tanımlanan öznel iyi oluşun, yaşam doyumunu, olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanım olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır (Lyubomirsky, 2001). Olumlu ve olumsuz duygulanım hoş ve nahos duyguları ifade ederken yaşam doyumunu, bireyin yaşamına yönelik memnuniyet duygusunun bilişsel bir değerlendirmesidir. Öznel iyi oluş kişinin hem olumlu hem de olumsuz duygusal deneyimlerini içerir. Geleneksel ruh sağlığı kliniksel modellerinin aksine öznel iyi oluşun yüksek olması yalnızca olumsuz deneyimlerin olmaması anlamına gelmez. Yüksek öznel iyi oluş ayrıca olumlu duyguların varlığını ve iş ve eğlence gibi yaşam ve yaşam alanlarındaki memnuniyeti içerir (Diener ve Suh, 1997). Bu nedenle kişilerin öznel iyi oluş düzeyleri değerlendirilirken bu üç faktör yani olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu birlikte ele alınmalıdır.

2.1.1. Öznel İyi Oluş İle İlgili Araştırmalar

Öznel iyi oluş değişkeninin bir takım değişkenlerle ilişkisini inceleyen literatürdeki birkaç araştırmanın bulguları aşağıda verilmiştir.

Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, okul iklimi (destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi) ve öz-yeterliğin (akademik, sosyal, duygusal öz-yeterlik)

birlikte okuldaki öznel iyi oluş düzeyindeki değişimin %60'ını açıkladığı tespit edilmiştir (Asıcı ve İkiz, 2019).

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada, öznel iyi oluşun alt boyutları olan olumlu duygulanım ve yaşam doyumu boyutları ile demografik bir değişken olan cinsiyet arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre erkekler, kadınlara göre daha yüksek olumlu duygu puanına sahipken kadınlar da erkeklere göre daha yüksek yaşam doyumu puanına sahip olmaktadır. Bunun dışında aynı çalışmada öznel iyi oluş düzeyi ile iyimserlik arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuşken kaygı ile olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani insanların olaylara olumlu bir şekilde bakması hem sağlığa hem de öznel iyi oluş düzeylerine katkı sağlamaktadır (Öztürk ve Çetinkaya, 2015).

Yaşam amaçları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında ilişkinin olduğu yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir. Buna göre aileye ve topluma katkı sağlama, insanlarla etkili iletişim kurmayı isteme, sağlıklı yaşama, kendini geliştirme arzusu ve anlamlı yaşamı hedefleme gibi içsel amaçlar öznel iyi oluş düzeyini olumlu yönde etkilerken, zengin olmayı, ünlü ve çekici olmayı isteme gibi dışsal amaçlar öznel iyi oluş düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle içsel amaçlar; kişinin yaşam doyumunu ve olumlu duygularını arttırdığı için öznel iyi oluş düzeylerine de pozitif yönde bir katkı sağlamaktadır (İlhan ve Özbay, 2010). Bunun dışında mutluluk ile sorumluluk, amaçlılık, özgünlük ve değerlilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu da yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Aydın, 2018).

Öz belirleme kuramına göre insanların öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkileyen ve hayatları boyunca karşılanması gereken üç temel psikolojik ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlar; yeterlik, ilişkililik ve özerklik ihtiyaçlarıdır. Konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara göre psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması için bu üç temel ihtiyacın karşılanması gerekmektedir. Bu üç temel ihtiyaçtan herhangi biri yeteri düzeyde karşılanmazsa öznel iyi oluş algısı bu durumdan olumsuz olarak etkilenebilmektedir (İlhan ve Özbay, 2010).

Yapılan araştırmalara bakıldığında gelir düzeyinin öznel iyi oluşla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre gelir düzeyi öznel iyi oluş üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Yani gelir düzeyinin kişinin temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması ve bireyin iyi oluşuna katkı sağlayacak olan sağlık, eğitim ve sosyal imkanları sağlayacak seviyede olması kişinin öznel iyi oluş düzeyine katkıda bulunmaktadır. Bunun dışında temel ihtiyaçları karşılayacak sınırın çok üstünde gelir düzeyine sahip olmak öznel iyi oluş düzeyine çok az katkı sağlamaktadır (İşgör, 2017).

Araştırmalarda  znel iyi oluşla ilişkisi tespit edilen birçok değişken mevcuttur. Bu değişkenlerden biri olan algılanan kontrol değişkeni öznel iyi oluş düzeyi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Yani kişinin hayatta bir amaç belirlemesi, o amaı gerçekleştirebileceğine olan inancı ve çevresini de bu amaç doğrultusunda şekillendirmesi öznel iyi oluş düzeyine katkıda bulunmaktadır (Eryılmaz ve Ercan, 2010).

Öznel iyi oluş düzeyi ile sosyal problem çözme düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin çıktığı yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Öznel iyi oluş düzeyinin yüksek çıkması problem çözmeye ilişkin olumlu bir durumu yansıtılmaktadır. Öznel iyi oluş düzeyi yüksek kişilerin, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında probleme daha olumlu yaklaştıkları, problemin çözümü için kendilerine güvendikleri ve yeterli zamanı ayırdıkları, problemi kendileri için bir fırsata çevirdikleri, problemin etkili yollarla çözülebileceğine inandıkları ve yaşama daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir (Yiğit, 2013).

Son zamanlarda psikolojide önemli bir alan haline gelen pozitif psikoterapinin içeriğinde yer alan zaman, umut, güvenirlilik ve başarı değişkenleri ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre pozitif psikoterapinin geliştirilmesi gereken yetenekler olarak gördüğü umut, zaman, güvenirlilik ve başarı yeteneklerinin yeterli seviyede kullanımının öznel iyi oluş düzeylerini artıracadığı belirtilmiştir. Ayrıca bu yeteneklerin geliştirilip dengeli kullanımı da ruh sağlığını olumlu yönde etkilemektedir (Eryılmaz, 2011).

İyi oluşla ilgili araştırmalara bakıldığında öznel iyi oluşun kişinin yaşamındaki önemli alanlara etki ettiği görülmektedir. Buna göre öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan kişilerin fiziksel olarak daha sağlıklı, yaptıkları işten doyum sağlayabilen, ekonomik açıdan daha fazla gelir elde edebilen ve toplumsal olarak da yardım etmeye daha istekli kişiler olduğu tespit edilmiştir (Diener ve Ryan, 2009; Aktaran: Yalçın, 2015).

Öznel iyi oluşun hem sağlığı ve hem de yaşam süresini arttırdığı konusunda literatürde ilgili çalışmalar vardır. Genel olarak yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip kişiler daha sağlıklı olmaktadır ve daha az istenmeyen fiziksel belirtiler göstermektedirler (Roysamb ve diğerleri, 2003; Aktaran: Diener ve Ryan, 2018).

Literatürde henüz üzerinde az sayıda araştırma yapılan kavramlardan biri de mutluluk korkusu kavramıdır. Mutluluk korkusu, yaşanan mutlu edici bir olaydan sonra acı verici, sıkıntı yaratan bir olayın yaşanması inancı olup daha çok doğu toplumlarında yaygın olan bir görüştür. Mutluluk korkusu değişkeni azda olsa iyi oluş düzeyini etkileyen bir çok değişkenden biridir. Yapılan araştırmalarda mutluluk korkusu ile öznel iyi oluş düzeyi arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda mutluluk korkusu inancının yaygın olduğu doğu toplumlarının iyi oluş düzeylerinin, bireyselliğe ve özerkliğe önem veren batı toplumlarının iyi oluş düzeylerinden düşük olduğu sonucuna varılmaktadır (Sarı ve Çakır, 2016).

Gerçeklik terapisinin kapsamında olan seçim kuramına göre insanın yaşamında karşılanması gereken beş temel ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar; özgürlük, eğlence, güç, hayatta kalma, sevgi ve ait olma ihtiyaçlarıdır. Bu beş temel ihtiyacın karşılanması ile öznel iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani kendini her türlü sınırlandırmalardan uzak özerk bir kişi olarak gören, ilgilendiği ve hoşlandığı aktivitelerle uğraşan, belli amaçlara sahip olup bu amaçları başarabileceğine inanan, kendisi için özel gördükleri kişilerle doyurucu ilişkiler kurabilen ve barınma, yiyecek gibi temel fizyolojik gereksinimlerini karşılayabilen her birey yüksek bir öznel iyi oluş düzeyine sahip olmaktadır (Türkdoğan ve Duru, 2012).

Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı; aile ortamından memnuniyet, okul ikliminden memnuniyet ve düzenli spor yapma değişkenlerinin ise öznel iyi oluşu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır. Öğretmenlerin gerek kendi gerekse de etkilediği öğrenci kitlesinin performans düzeylerinin iyi olması açısından öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması önemli görülmektedir (Yakut, 2018). Bunun dışında öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul güvenliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani güvenli bir okul ortamı öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına dolayısıyla da mutluluk düzeylerine katkı sağlamaktadır (Sürücü, Yıldırım ve Ünal, 2018).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca benlik saygısının öznel iyi oluşu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna da ulaşılmıştır (Doğan ve Eryılmaz, 2013). Yani benlik saygısındaki artışla birlikte bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin artacağı da söylenebilir.

Literatürde öznel iyi oluşla ilgili farklı yaş grupları üzerinde yapılan çalışmalar mevcuttur. Yaşlılar üzerinde yapılan çalışmada, yaşlıların duygusal dengesizlik, sorumluluk ve yalnızlık düzeylerinin arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü; algılanan kontrol düzeylerinin artmasına bağlı olarak da öznel iyi oluş düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir (Eryılmaz ve Atak, 2011). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin, algılanan ekonomik durumları, algılanan ana-baba tutumları, fiziksel görünüşlerinden memnuniyetleri, dini inançları ve denetim odakları açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Dost, 2006). Bu doğrultuda öznel iyi oluş kavramının değişik yaş gruplarında farklı özellikler gösterebileceği göz önünde bulundurularak farklı yaş gruplarının öznel iyi oluş özellikleri ele alınmalıdır. Ayrıca öznel iyi oluşun çeşitli meslekler ve kültürler bakımından da farklılıklar gösterebileceği belirtilmektedir (Türkmen, 2012).

2.1.2. Öznel İyi Oluşla İlgili Kuramlar

İnsanların neden ve nasıl öznel iyi oluşa sahip olduklarını açıklamaya çalışan pek çok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.1. Erek (Amaç) Kuramı

Amaç kuramında karmaşık insan davranışları amaçlara ulaşmada seçilen çeşitli yollar olarak görülür (Yetim, 2001). Bu kurama göre öznel iyi oluşa ancak amaçlara ulaşıldığında ya da ihtiyaçlar karşılandığında erişilmektedir (Dost, 2005). Wilson (1960) tarafından ortaya konan bu kurama göre öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması, ihtiyaçların doyumuyla sağlanabilmekte, düşük olmasına ise doyurulmamış ihtiyaçlar yol açmaktadır. Bu doğrultuda bir amaca bağlanma derecesi ve bu amaç uğrunda harcanılan çaba ne kadar fazlaysa amaca ulaşım ulaşılmama sonucunda yaşanan mutluluk ya da mutsuzluk hislerinin derecesi de bir o kadar fazla olmaktadır (Yetim, 2001). Bu kurama göre birey istediği sonuca veya amaca ulaştığında doyum ya da mutluluk sağlanmaktadır (Akt., Dost, 2005). Belli amaçlara sahip olan birey günlük yaşamında karşısına çıkan sorunları daha etkili çözmekte ve bu durum da o bireyin öznel iyi oluşuna katkı sağlamaktadır (Brunstein, 1993; Aktaran: Dost, 2005). Kısaca erek kuramı, kişinin istediği hedeflere ulaşmasını öznel iyi olma olarak tanımlamaktadır (Dost, 2005).

Bireylerin seçtiği amaçların ne tür amaçlar olduğu da önemlidir. Bu yüzden farklı amaçların öznel iyi oluşa etkileri de farklı olmaktadır. Bireyler kendilerine uygun gerçekleştirebilecekleri makul amaçlar seçtiklerinde ve bu amaçlarının peşinden gittiklerinde öznel iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Çünkü amaçlar bireylerin yaşamlarına anlam katmakta ve onların geleceğe odaklanmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bireylerin amaçlarına ulaşmalarına imkan sağlayacak kaynaklara da sahip olmaları halinde öznel iyi oluş düzeylerinin de bu durumdan olumlu olarak etkileneceğinden bahsedilmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Shmith, 1999; Aktaran: Dost, 2005).

Kuramın üzerinde durduğu bir başka konu da amaçların ve isteklerin tamamen karşılanmasının kişinin öznel iyi olma ve doyum hislerinin yaşamasının önünde büyük bir engel olmasıdır. Bu yüzden yoksunluk duygusu ve bununla birlikte

gereksinimlerin karşılanmasına duyulan güven kişide öznel iyi olma hissi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda amaçların ortaya çıkması ve karşılanması döngüsel açıdan ele alınmıştır. Yani kişi amacına eriştiğinde bundan kısa bir süreliğine haz duyacak daha sonra karşılanması gereken yeni bir amaç ortaya çıkacaktır (Yetim, 2001).

Murray (1938) ve Maslow (1968) gibi bilim insanlarının çalışmaları erek kuramına öncülük etmiştir. Özellikle Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bu kuramda önemli görülmektedir (Eryılmaz, 2016).

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Maslow her insanın aşamalı bir şekilde ihtiyaçlarını doyurduklarını belirtir. Alt basamaktaki ihtiyaçlarını karşılayan insan daha üst basamaktaki ihtiyaçlara geçmeye hazır olmaktadır (Eryılmaz, 2016).

2.1.2.2. Uyum Kuramı

Bu kuramın temel yapısı değişen şartlara alışma ya da uyum sağlamaktır. Uyum kuramı, bireyin hayatında meydana gelen olumlu ya da olumsuz olaylara uyum sağlayarak psikolojik dengenin korunduğunu savunur. Yani bireyler, çok sevindirici ya da üzüntü verici olayların ardından ortaya çıkan mutluluk ve mutsuzluk duygularını uzun süre devam ettirememektedirler. (Diener ve ark., 1999; Aktaran: Cihangir-Çankaya, 2005). Bu kurama göre bireyler ister kendilerini mutlu

edebilecek olaylar yaşasın isterse de mutsuz edebilecek olaylar yaşasın mutluluk ya da mutsuzluğun etkisi geçici olmaktadır. Yani insanlar kendilerine kısa bir süre mutluluk ya da mutsuzluk yaşatan durumlara belli bir sürede uyum sağlayarak alışabilmektedirler (Eryılmaz, 2016).

2.1.2.3. Sabit Nokta Kuramı

Bu kurama göre insanların öznel iyi oluş düzeylerini etkileyen temel unsurlar doğuştan gelen genetik faktörler ve buna bağlı olarak gelişen kişilik özellikleridir. (Eryılmaz, 2016).

Sabit nokta kuramına göre her bireyin sabit bir öznel iyi oluş düzeyi vardır ve bu öznel iyi oluş düzeyleri kararlılık göstermektedir. Bu kararlılığın sebebi genetik faktörlerdir. Doğuştan sahip olunan öznel iyi oluş düzeyleri çeşitli yaşam olaylarının etkisiyle değişse de zaman içerisinde tekrardan doğuştan edindiğimiz sabit noktaya geri dönmektedir (Diener, 1984; Aktaran: Yıldırım, 2018).

Sabit nokta kuramı ile uyum kuramı arasında büyük ölçüde benzerlikler olmasına rağmen odak noktaları farklıdır. Sabit nokta kuramında bireylerin mutluluk düzeylerini belirleyen temel faktör genetik yatkınlıktır. Uyum kuramında ise bireylerin mutluluk düzeyleri geçmiş yaşantılardan ve geleceğe yönelik beklentilerden etkilenmektedir (Eryılmaz, 2016).

2.1.2.4. Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramları

Yukarıdan aşağıya mutluluk kuramı: Bu kurama göre bireyin kişiliği öznel iyi oluşu üzerinde etkilidir. Yani öznel iyi oluş dışsal faktörlerden ayrı olarak daha çok bireyin yaşadığı olaylara ne anlam verdiğiine bağlıdır. (Eryılmaz, 2016). Bu doğrultuda daha olumlu bir bakış açısına sahip bir kişi, belli bir olayı, daha olumsuz bir bakış açısına sahip bir kişiye göre daha mutlu olarak değerlendirebilir (Gencer, 2018).

Aşağıdan yukarıya mutluluk kuramı: Bu kurama göre bireyin iyi oluşu, yaşamında zevk veren ve doyum almalarını sağlayan yaşantıların toplamıdır. Kuram, yaşantıların bireyin öznel iyi oluşunu etkilediği görüşü üzerine kuruludur. Yani kişi

kendi yaşamının haz ve acılarını değerlendirerek öznel iyi oluşu üzerinde bir değerlendirme yapmaktadır (Osmanoğlu ve Kaya, 2013).

2.1.2.5. Etkinlik Kuramı

Bu kurama göre bireyin öznel iyi oluş düzeyi, bireyin amacına yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerden etkilenmektedir (Eryılmaz, 2016). Etkinlik kuramında mutluluk üzerine odaklanmanın kişiyi mutsuzluğa sürükleyeceği belirtilmektedir. Bu yüzden kişi önemli etkinliklere ve amaçlara odaklanmalıdır. Böylece öznel iyi olma, yapılan etkinlikler sonucunda kendiliğinden gelebilmektedir (Yetim, 2001).

Öznel iyi oluş, insan etkinliğinin bir ürünü olarak görülmekte ve öznel iyi oluşun davranıştan kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda sonuçtan çok süreç önemsenmektedir (Çelik, 2008). Yani bireyi mutlu eden şey dağın zirvesine ulaşmaktan çok zirveye ulaşmak için gerçekleştirdikleri tırmanma etkinliğidir (Eryılmaz, 2016).

2.1.2.6. Yargı Kuramı

Bu yaklaşımda kişilerin iyi oluş düzeyleri belli ölçütlere göre değerlendirilir. Bu kurama göre bireyler öznel iyi oluşun bilişsel bileşenini belli bir ölçüte göre bilinçli olarak değerlendirirlerken duyuşsal bileşenini de bilinçsiz bir şekilde değerlendirmektedirler. Bireyler iyi oluş düzeylerini karşılaştırırken diğer insanları, kişisel hedeflerini ve anne-babasının söylediklerini ölçüt olarak kullanabilmektedirler (Diener, 1984; Aktaran: Topuz, 2013). Eğer gerçekteki durum bireyin belirlediği ölçütü aşarsa birey mutlu olur, aşmaz ise mutsuz olur. Bununla birlikte mutlu bireyler kendilerini kendilerinden daha kötü durumda olan kişilerle karşılaştırırken; mutsuz bireyler de kendilerinden hem daha iyi hem de daha kötü kişilerle karşılaştırma eğilimindedirler. Bununla birlikte bireylerin sahip oldukları yaşam standartları geçmişteki yaşam standartlarından daha iyiye bireyler daha mutlu olma durumundadırlar (Eryılmaz, 2016).

2.1.3. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Etmenler

Öznel iyi oluş ile bir takım değişkenler arasındaki ilişkiler çeşitli çalışmalarda incelenmiş ve bu çalışmalardaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

2.1.3.1. Cinsiyet

Cinsiyetin öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi yapılan araştırmalarda sıklıkla ele alınmıştır. Araştırmalarda ortaya çıkan genel sonuç kadınların ve erkeklerin ortalama öznel iyi oluş düzeyleri açısından önemli ölçüde farklılık göstermediğidir. Sadece, kadınların olumlu ve olumsuz duyguları erkeklere oranla daha yoğun ve sık yaşadığı sonucu yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir (Gencer, 2018). Öğretmenlere yönelik yapılan bir araştırmada, cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır (Yakut, 2018). Bununla birlikte Gündoğdu ve Yavuzer (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada kızların öznel iyi oluş düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlarken, Tümkaya (2011) erkek öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Toplumumuzda kızlara erkeklere oranla daha fazla baskı uygulandığından erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak değişen zamanla birlikte kadınların eğitim seviyelerindeki artış ve iş yaşamına girmeleriyle birlikte cinsiyetler arasında öznel iyi oluş düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın görülmemesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Kermen, 2013; Aktaran: Güler, 2019).

2.1.3.2. Eğitim

Eğitim düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara bakıldığında farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalardaki genel bulgu, eğitim seviyesiyle birlikte öznel iyi oluş düzeyinin de yükselmesidir. Ancak bazı araştırmalarda, eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte beklentilerin de artması sonucunda kişinin mevcut iş ve gelir durumundan hoşnut olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda eğitim düzeyi yüksek olan

kişilerin beklentilerinin, öznel iyi oluşları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir. Yani bu tür araştırmaların bulguları da bize, eğitim düzeyi düşük olan kişilerin eğitim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Dumludağ, 2011; Yurcu ve Atay, 2015).

2.1.3.3. Yaş

14-17 yaş grubu (ergenlik), 19-25 yaş grubu (genç yetişkinlik) ve 26-45 yaş grubundaki (yetişkinlik) kişilerle yapılan araştırmaya göre 19-25 yaş grubu arasındaki bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin hem 14-17 hem de 26-45 yaş grubu arasındaki bireylere oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eryılmaz ve Ercan, 2011). Yani yaş ile öznel iyi oluş arasında “U” şeklinde bir ilişki olduğu görülmektedir (Yurcu ve Atay, 2015). Konu ile ilgili yapılan bir diğer araştırmaya göre de öznel iyi oluş düzeyinin yaşla birlikte arttığı ve belirli bir yaştan sonra da düşmediği sonucuna ulaşılmıştır (Ryff, 1989).

2.1.3.4. Din

Konu ile ilgili yapılan çalışmalara göre Allah inancına, ahiret inancına ve kader inancına sahip olan kişilerin, şüphe içerisinde olan ve inanmayan bireylere göre yaşam doyumlarının ve öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arvas, 2017).

2.1.3.5. Sosyal İlişkiler

Öznel iyi oluş ile sosyal ilişkiler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Yalçın, 2014). Bu doğrultuda çok sayıda arkadaşı olan, aile, arkadaş, öğretmen ve çevresindeki diğer önemli kişiler gibi destek kaynaklarından sosyal destek alan bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin daha yüksek olabileceği belirtilmektedir (Diener ve Ryan, 2009; Aktaran: Yalçın, 2014).

2.1.3.6. Kişilik Özellikleri

Bazı araştırmacılar, öznel iyi oluş düzeyinin kişilik özelliklerinden etkilendiğini düşünmektedirler. Kişiliğin mutluluğu ve öznel iyi oluşun alt

boyutlarından olan yaşam doyumunu ve olumlu duygulanımı eşit derecede yordadığı ancak olumsuz duygulanımı anlamlı şekilde daha az yordadığı tespit edilmektedir (DeNeve ve Cooper, 1998). Öfke, alınganlık, kaygı gibi olumsuz duyguları ve duygusal iniş çıkışları sık sık yaşayan nevrotik kişiliğin öznel iyi oluş düzeyi düşük çıkmaktayken sosyalleşmeyi, başkalarıyla iletişimde bulunmayı seven ve mutlulukla bağlantılı olumlu duyguları daha sık yaşayan dışadönük kişiliğin öznel iyi oluş düzeyi daha yüksek çıkmaktadır. Bu doğrultuda nevrotik kişilik özelliğine sahip bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin dışadönük kişilik özelliğine sahip bireylerden daha düşük olduğu söylenebilir. (Doğan, 2013). Ayrıca kişilik alt boyutlarından dışadönüklüğün olumlu duygulanım, içedönüklüğün ise olumsuz duygulanım ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yani buradan içedönük bireylerin dışadönük bireylere göre daha mutsuz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Sağlam, 2019).

2.1.3.7. Medeni Durum

Yapılan çalışmalar, evlilik ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yani evli olma durumunun öznel iyi oluş düzeyini arttırdığı söylenebilir (Diener, 2009; Aktaran: Bagav, 2018). Başka bir araştırmada da, boşanmış kişilerin evli kişilere göre daha düşük öznel iyi oluşa sahip olduğu ifade edilmiştir. Buna göre kişilerin boşanmaya yaklaşıırken öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü ancak daha sonra zaman içinde aşama aşama yükseldiği belirtilmiştir (Lucas, 2005).

2.1.3.8. Gelir Durumu

Konu ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel sonuç, gelir düzeyinin öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki olumlu etkisinin olduğudur. Burada ele alınması gereken durum, paranın miktar olarak büyüdükçe öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki olumlu ancak azalan bir etkisi olduğudur. Ayrıca gelir düzeyi yüksek olan kişilerin elde ettikleri ek gelirlerin de öznel iyi oluş düzeylerini arttırdığı yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Diener, Ng, ve Tov, 2009).

2.1.3.9. Sağlık Durumu

Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında sağlık ile öznel iyi oluş arasında net olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Sağlam, 2019). Dumludağ (2011) çalışmasında, sağlıklı bir kişinin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olamayabileceği gibi öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bir kişinin de sağlıklı olamayabileceğini belirtmiştir.

2.1.3.10. İklim

İklim değişkenlerinin öznel iyi oluş üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Çok sıcak ve çok soğuk iklimler öznel iyi oluşu olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun dışında en soğuk aydaki yüksek ortalama sıcaklıkların öznel iyi oluş düzeyini arttırdığı, en sıcak aydaki yüksek ortalama sıcaklıkların da öznel iyi oluş düzeyini azalttığı belirtilmektedir. Bununla birlikte yağışın öznel iyi oluşu etkilemediği ilgili araştırmalarda ifade edilmektedir (Rehdanz ve Maddison, 2005).

2.1.3.11. Yaşam Olayları

Bireyin sevdiği aktivitelere katılabilmesi, tatmin edici ve manevi doyum sağlayabileceği ilişkiler kurabilmesi ve olumlu yaşam olaylarında bulunabilmesi öznel iyi oluş düzeyini olumlu yönde etkilemektedir (Rehdanz ve Maddison, 2005; Aktaran: Bagav, 2018).

2.1.3.12. İstihdam

İstihdam da öznel iyi oluşu etkileyen değişkenlerden biridir. Yapılan çalışmalarda işsizlerin iş sahibi olanlara nazaran öznel iyi oluş düzeylerinin önemli derecede az olduğu görülmüştür (Dumludağ, 2011: 55). İşsizlik, hem kişisel olarak hem de toplumsal olarak öznel iyi oluş düzeylerine olumsuz etki etmektedir (Yurcu ve Atay, 2015).

2.1.4. Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri

Eryılmaz'ın araştırmalarına göre bireyler için beş önemli öznel iyi oluşu arttırma stratejisi vardır:

- *Çevreden pozitif tepkiler almak*
- *Çevreye pozitif tepkiler vermek*
- *İstekleri doyurmak*
- *Dini inancın gereğini yerine getirmek*
- *Mutluluğu korumak yani mental kontrol yapmaktır (Eryılmaz, 2016:56).*

2.2. Örgüt İklimi

1960'lardan günümüze kadar örgüt iklimi kavramı araştırmacılar ve uygulayıcılar için çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanmıştır. Bunun sebebi olarak da örgüt ikliminin, örgütlerdeki kişilerin davranışları ve kişilikleri üzerindeki etkisinin görülmek istenmesi olmuştur (Ertekin, 1978).

Genel olarak örgüt; belli amaçlar doğrultusunda, bireylerin ortak çabalar gösterdiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji ve diğer boyutların etkileştiği bir sistem; kendine özgü kişiliği ve kültürü olan; işleri, çalışanları, mevkileri ve çalışanlar arasındaki yetki ve ilişkileri gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003). En genel anlamıyla örgüt, toplumsal bir gereksinimin karşılanabilmesi için birden fazla kişinin bir araya gelerek birlikte çalıştıkları açık sistemdir. Örgütler bir yandan içinde buldukları topluma, mal, hizmet ve düşünce üreterek katkıda bulunurken diğer yandan da çeşitli toplumsal sorumluluklarını yerine getirmektedirler (Aydın, 2001: 147).

Örgütler ve bireyler karşılıklı amaçlarını gerçekleştirmek için birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Yani bireyler kendi kişisel güçlerini aşan amaçları gerçekleştirmek için örgüte ihtiyaç duymaktayken, örgütlerde ortak amacı gerçekleştirmek için bireylere ihtiyaç duymaktadır (Aydın, 1998: 13).

Barnard (1938), bir örgütün var olabilmesi için üç unsurun varlığını şart görmektedir. Bunlar: (1) iletişim halinde olacak bireyler, (2) amacın

gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği, (3) gerçekleştirilmesi gereken ortak amaçtır (Aydın, 1998:14). Bu üç unsurun birlikte olması (amaç, amacı gerçekleştirecek olan bireylerin varlığı ve bu bireylerin amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği) örgütün varlığının kanıtıdır.

İklim konusunda literatürde farklı tanımların yapıldığı görülmektedir Genel bir tanım olarak iklim; örgüt üyeleri tarafından algılanan, örgüt üyelerinin ilişkilerini, bu ilişkilerde gözlenen duygu, tutum, davranış ve örgütü algılayış biçimlerini etkileyen ögeler bütünüdür (Şişman, 2002:156-157). İklim kapsamında örgüt iklimi kavramıyla ilgili farklı tanımlamalar da ilgili literatürde bulunmaktadır. Çekmecelioğlu (2005) örgüt iklimini, örgüt üyelerinin iş ortamına ilişkin algıları olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda bireyler örgütten aldıkları bilgiler ve ortam koşulları gibi bir çok yoldan örgüte ilişkin algılar elde etmektedirler. Ertekin (1978) örgüt iklimini, örgüte kimliğini kazandıran, örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen ve örgüt üyeleri tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi olarak tanımlarken; Balcı (2001), bir kurum gezildiğinde hissedilen hava ve insanların örgüte ilişkin ortak algılamaları olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Taymaz (2000) örgütsel iklimi, bir örgütte çalışan insanların örgüt amaçlarını benimsemeleri, değer yargılarını kabul etmeleri, inanç ve normlara uygun ilişkilerde bulunmaları ve beklenen davranışları göstermeleri şeklinde ifade etmiştir.

Bir örgütte çalışan birinin o örgütün, amaçlarını, değerlerini, inanç ve normlarını benimsemesi ve kendisinden beklenen davranışları göstermesi örgüt iklimi kapsamındadır. Bir örgütü diğerlerinden ayırt eden ve çalışanlar tarafından algılanan, örgütün değerleri ve özellikleri ile ifade edilebilen ve süreklilik gösteren herhangi bir örgüte ait karakteristik özellikler örgüt iklimini ifade etmektedir (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008). Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve çalışanların davranışlarını etkileyen özellikler bütünü örgüt iklimi olarak tanımlanmaktadır (Aytaç, 2003). Başka bir tanıma göre örgüt iklimi; örgütün kişiliğini oluşturan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü tanımlayan, örgüte egemen olan, örgütte bulunan kişilerin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak gözle görülüp elle tutulamayan ancak örgütteki bireyler tarafından

hissedilip algılanabilen özellikler bütününe içeren psikolojik bir kavramdır (Karcioğlu, 2001).

Örgüt iklimi; örgütün bireysel ve çevresel özellikleriyle, o örgütteki kişilerin davranış ve ilişkilerinin oluşturduğu ortam olarak tanımlanmaktadır. Örgüt iklimi, örgüt içinde olumlu bir hava yaratarak çalışanların moral durumlarını yükseltebilmekte ve böylece örgüte bağlılığı arttırabilmektedir. Örgüt iklimi, bireylerin amaçlarıyla örgütün amaçlarının eşgüdümlemesinde, örgüt üyelerinin davranışlarının düzenlenmesinde, örgüt kültürünün benimsetilmesinde, örgütün geliştirilmesinde, çatışmaların yönetilmesinde ve örgüt üyelerinin örgüte olan katkılarının arttırılmasında önemli rol oynamaktadır (Yüceler, 2009). Örgüt iklimi; örgütü diğer örgütlerden ayırır, zaman içinde oldukça sürekli ve değişmezdir ve örgüt içindeki üyelerin davranışlarını etkiler (Tınaz, 2005).

2.2.1. Sağlıklı Bir Örgüt İkliminin Nitelikleri

Örgütteki üyelerin örgütle ilişkisi ve üyelerin birbirleriyle olan ilişkileri örgüt ikliminin niteliğini belirler. Benzer örgütlerin ortak kural ve kaideleri olmakla birlikte her örgütün kendine özgü ayırt edici ve farklı özellikleri mevcuttur (Tınaz, 2005: 111).

Tınaz (2005), sağlıklı bir örgüt ikliminin genel olarak şu özellikleri barındırması gerektiğini belirtmektedir:

- *Örgüt hedefleri ile bireysel hedeflerin örtüşmesi*
- *Örgütün demokratik işleyişine uygun olarak tam katılım olanaklarının sağlanması*
- *Örgütün farklı düzeyleri arasında karşılıklı güven, ilgi ve destek olması*
- *Açık tartışma ortamının oluşturulup çatışmaların engellenmesi*
- *Belirli iş durumlarına uygun liderlik tarzı ve yönetsel davranış*
- *Birey ve örgüt arasındaki psikolojik anlaşmanın kabulü*
- *Bireylerin işle ilgili beklentilerinin ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması*
- *Örgüt içindeki bireysel farklılıkların ve davranışların tanınması*
- *Olumlu davranışların tanımlanıp pekiştirilmesine yönelik adil ödül sistemi*
- *İş yaşamı kalitesine ilgi*
- *Kişisel gelişime ve kariyer gelişimine olanak tanınması*

- Örgüte sadakat duygusunun yanında birey olarak önemli ve değerli olma duygusunun hissettirilmesi (Tınaz, 2005:112).

2.2.2. Örgüt İklimi Boyutları

Farklı araştırmacılar çalışmalarında birçok örgüt iklimi boyutu üzerinde durmaktadırlar.

Ertekin (1978) araştırmasında örgüt iklimi boyutlarını özet olarak aşağıdaki gibi vermiştir:

Bireysel Özellikler: Doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engellenme, güven duygusu, öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık, tehlikeyi göze alabilme, arkadaşlık ilişkileri.

Örgütsel Özellikler: Örgüt yapısı, örgüt politikası, örgütün amacı, büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık, çok sıkı gözetim ve denetim, bildirişme, önderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık, sorumluluk.

Çevresel Özellikler: Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici), yönetsel destek, baskı, uyum, yönetimi eleştirme (Ertekin, 1978: 27).

Litwin ve Stringer (1968), örgütsel iklimi dokuz alt boyutta incelemişlerdir (Gray, 2007: 58-59; Aktaran: Çağlayan, 2014).

Örgütsel Yapı: Örgüt içindeki kural, düzenleme ve prosedürlerdir. Örgütün içinde hakim olan yapıdır. Örn; örgüte bürokrasi mi yoksa informal bir atmosfer mi hakimdir?

Sorumluluk: Örgüt içindeki bireylerin verilen talimatları yerine getirmesinin yanında kendilerinin de inisiyatif alıp almama durumudur.

Ödül: Örgüt içindeki çalışanlar ödüller yoluyla mı güdülenmektedir? Yoksa suçlama ve azarlamaya yönelik bir eğilim var mıdır? Ücret ve terfi politikaları adil midir?

Risk Alma: Örgüt çalışanlarının kendilerine koruma adına risk almaktan kaçınmaları ya da risk almaları için teşvik edilmeleri durumudur.

Samimiyet: Örgüt içindeki informal grupların ve arkadaşlık gruplarının olup olmaması durumudur.

Destek: Örgüt içindeki çalışanların birbirlerinden ve yöneticilerden destek görüp görmemesini açıklamaktadır.

Performans Standartları: Başarı ya da başarısızlık için belirlenen açık standartların olup olmamasıdır. Başarılı olmanın ölçüsünü açıklamaktadır.

Çatışma: Örgütteki farklı görüşlere yaklaşım tarzını gösterir. Çatışmalar etkili bir şekilde çözülmekte midir yoksa çatışmalar görmezden mi gelinmektedir?

Örgütsel Kimlik: Örgütteki kişilerin kendilerini örgütün bir üyesi olarak görüp görmediklerine yönelik aidiyet duygusudur. Örgütün, üyelere aidiyet duygusunu kazandırmak için yaptıkları çalışmalarıdır.

Bununla birlikte Taymaz (2000), örgüt ikliminin öğelerini şu şekilde gruplamıştır:

Birey: Örgütte görev üstlenen ve çalışmalara katılan kişilerdir. İhtiyaçlar, beklentiler ve güdüler bu kapsamdadır.

Ekoloji: Örgütün tesis, bina, araç, teknoloji gibi fiziksel ve maddi kaynaklarıdır.

Sosyal Sistem: İnsanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapıdır. Girdi, üretim ve çıktı bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Organizasyon: Örgütteki görev ve yetkilerin dağılımıdır. Örgütteki üyeler arasındaki etkileşim ve uyum bu kapsamdadır.

Kültür: Örgütteki insanların duyguları, algıları ve tutumlarıdır. İnançlar, normlar ve değerler bu kapsamdadır (Taymaz, 2000:71).

2.2.3. Örgüt İklimi Tipleri

Halpin ve Croft (1963) örgüt iklimi tiplerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada altı tür örgütsel iklim türü olduğu sonucuna varmışlardır. Bunlar; Açık İklim, Otonom İklim, Kontrollü İklim, Samimi İklim, Babacan İklim ve Kapalı iklimdir.

2.2.3.1. Açık İklim

Örgüt çalışanlarının kendi aralarındaki ilişkiler ve çalışanların yöneticiyle arasındaki ilişkiler işbirliğine ve saygıya dayalıdır. Yönetici dinler, çalışanların önerilerine açıktır, yönetici sık sık çalışanlara övgüde bulunur, çalışanların mesleki yeterliliğine saygı duyar. Yönetici, çalışanlara performanslarını sergilemeleri için özgürlük tanır ve çalışanları destekler. Bürokratik işlere fazla önem vermez. Çalışanlar arasındaki mesleki etkileşim yüksektir. Çalışanlar birbirlerini çok iyi tanır ve yakın arkadaşlardır. Çalışanlar arasında işbirliği vardır ve çalışanlar işlerine sadıktır. Yani hem yöneticinin hem de çalışanların davranışları açık ve gerçektir (Hoy ve Miskel, 2015).

Açık iklime sahip bir okulda aşağıdaki durumlar gözlenir.

- *Okulun amaçları ve politikası okuldaki personelin ortak katılımıyla belirlenir.*
- *Okul yöneticileri yönetim işlevlerini hatasız yerine getirmektedirler.*
- *Okuldaki çalışanlar arasında yakın ve samimi ilişkiler vardır.*
- *İnsanlar arasında doyum sağlayıcı ilişkiler vardır.*
- *Okuldaki personellerin moralleri yüksektir.*
- *Okuldaki personeller belli bir motivasyona sahiptirler ve işlerine bağlıdırlar.*
- *Okuldaki çalışanlar okullarında bulunmaktan gurur duymaktadırlar.*
- *Okuldaki iletişim ağı iyi işlemektedir ve çalışanlar bundan olumlu etkilenmektedirler (Taymaz, 2000:72).*

2.2.3.2. Otonom İklim

Bu iklimde yöneticiler, çalışanlara karar verme ve kendilerini yönetmede geniş esneklik tanıdığından çalışanlar çevrelerini kontrol etme olanağına sahiptirler

(Tutar ve Altınöz, 2010). Grup üyelerinin sosyal ihtiyaçlarına önem verilir ve bu ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılır. Bu yüzden grup üyelerinin sosyal tatmin düzeyleri yüksektir. Bununla birlikte görev başarısından duyulan memnuniyet düzeyi de az da olsa mevcuttur (Halpin ve Croft, 1963).

2.2.3.3. Kontrollü İklim

Bu iklime sahip örgütlerde görevlerin yerine getirilmesine daha çok önem verilirken sosyal ihtiyaçların karşılanmasına daha az zaman ayrılır (Rapti, 2013). Sosyal ihtiyaçlar az da olsa karşılandığı için grup üyelerinin moral düzeyleri yeteri kadar yüksektir. Grup üyeleri, sürekli olarak görevin başarılması ile meşgul olmalarından dolayı davranışları açıklıktan ve gerçeklikten uzaktır (Halpin ve Croft, 1963).

2.2.3.4. Samimi İklim

Samimi iklimde, serbest ve denetimsiz bir yönetim anlayışı hakimdir. Örgüt yöneticisi, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinden çok arkadaşıca bir atmosferin oluşturulmasına çaba harcar (Çağlayan, 2014). Bu örgütün üyeleri gerekli sosyal ihtiyaçlarını karşılamakta ancak görev başarısına daha az dikkat etmektedirler. Görev başarısındaki doyum düşük olduğu için örgüt üyelerinin moral seviyeleri üst düzeyde değildir. Bu nedenle bu iklim türü içindeki davranışların çoğu samimi ancak özgün olmayan davranışlar olarak ele alınır (Halpin ve Croft, 1963).

2.2.3.5. Babacan İklim

Bu iklimde örgüt yöneticisi çalışkandır ancak çalışanlar üzerinde etkisi yoktur. Yönetici enerjik ve canlı olmakla beraber otoriter özelliklerini daha ağırlıklı olarak kullanır. Bu yüzden çalışanlar kendilerini iyi ifade edemezler (Rapti, 2013). Yönetici çalışanların hem sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ister hem de onları kontrol etmek ister ancak bu girişimleri olumsuzlukla sonuçlanır. Kurumda çözülme yüksektir, bununla birlikte samimiyet, işe dönüklük ve moral boyutları düşüktür. Yönetici çalışanlara gerektiği gibi örnek olamaz. Çalışanları kontrol edemediği için grupta gerekli devamlılık sağlanamaz. Çalışanlar arasındaki işbirliği ve iletişim düşüktür. Çalışanlar arasında grup bütünlüğüne aykırı gruplaşmalar görülür.

Çalışanlar birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden hoşlanmazlar. Yönetici örgütteki tüm işlerin yapılmasını ve örgütteki her şeyi bilmeyi ister ancak hiçbir iş gerektiği gibi yapılamaz. Bu iklimde “her şeyin en iyisini büyükler bilir” anlayışı vardır (Peker, 1993; Aktaran: Demir, 2008).

2.2.3.6. Kapalı İklım

Açık iklimin tersidir. Yönetici baskıcı olmakla birlikte çalışanlar üzerinde gereksiz iş yükü yaratır. Çalışanlar düşük düzeyde katılıma ve adanmışlığa sahiptir ve sadece kendi işleriyle ilgileniyormuş gibi görünürler. Yönetici, sempatik ve ilgili olmayan, uyumsuz ve katı davranışları sebebiyle etkisiz bir liderlik tarzı sergiler. Bu nedenle çalışanlarda hayal kırıklığı, duyarsızlık, şüphe ve güvensizlik oluşur. Desteklemeyen, engelleyen, katı ve kontrol eden yöneticiler ile ayrımcılık yapan, hoşgörülü olmayan, duygusuz ve kendini işine adamayan çalışanlar kapalı iklimin karakteristik özelliğini yansıtır (Hoy ve Miskel, 2015). Bu iklim tipine sahip örgütlerde çalışanların çoğu oradan uzaklaşmak isterler. Bu iklime sahip örgütlerde çözülme davranışı yüksektir (Akman, 2010).

2.2.4. Örgüt İkliminin Belirleyicileri

Karcıoğlu (2001)'na göre örgüt ikliminin belirleyici unsurları şunlardır:

2.2.4.1. Yönetimsel Değerler

Yöneticilerin sahip olduğu değerler, aldıkları kararlarda etkili olmaktadır. Bu değerlerin örgütte çalışan kişiler tarafından nasıl algılandığı ve ne derece benimsendiği de önemli görülmektedir.

2.2.4.2. Liderlik Tipi

Astlarına güvenen ve karar verme sürecine örgütteki personelin tümünü dahil etmeye çalışan yöneticiler buldukları örgütte daha olumlu bir atmosfer oluşturmaktadırlar.

2.2.4.3. Ekonomik Şartlar

Ekonomi geliştiğinde ve örgüt başarılı olduğunda yöneticiler daha cesaretli olmaya ve daha risk barındıran kararlar almaya meyletmektedirler.

2.2.4.4. Üyelerin Özellikleri

Örgüt üyelerinin kişilikleri ve sosyo-demografik özellikleri örgüt iklimini etkilemektedir.

2.2.4.5. Sendikalaşma

Örgütteki personellerin herhangi bir sendikaya üye olması yöneticiler ile arasındaki ilişkileri daha formal ve muhalif hale getirmektedir.

2.2.4.6. Örgütün Hacmi

Büyük örgütler küçük örgütlere göre daha sıkı, bürokratik ve kuralcı olmaya yönelmektedirler. Bununla birlikte çoğu yenilikler küçük örgütlerde ortaya çıkmaktadır.

2.2.4.7. İşin Yapısı

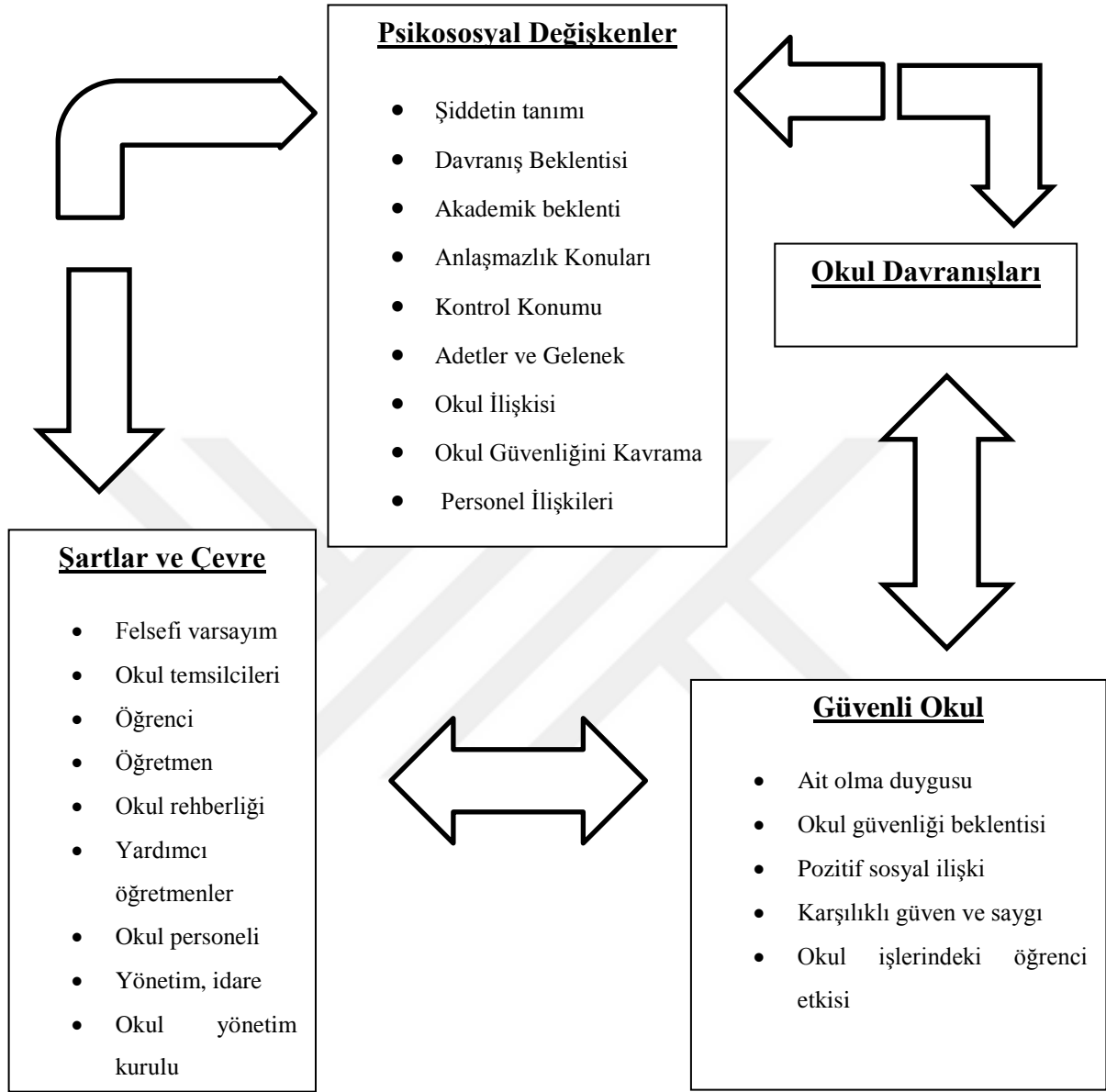
Endüstri kolları ve farklı iş çeşitleri örgüt iklimini etkilemektedir. Örnek olarak kırsal alanlardaki tarımsal faaliyetlerle uğraşan örgütler ile kentsel alanlarda bankacılık ve finans gibi faaliyetler gösteren örgütler birbirinden farklı yapılara sahip olmaktadır.

2.3. Okul İklimi

Toplumların ilerleyip gelişebilmeleri sahip oldukları örgütlerin niteliğine, başarılarına ve verimliliğine bağlıdır. Toplumların gelişiminde önemli rol üstlenen okullar da toplumun geleceği olan çocuklara hem toplumsal değerleri hem de evrensel bilgi ve değerleri aktarma görevini üstlenerek önemli birer örgüt haline gelmişlerdir. Bu sebeple okulların sahip olduğu iklimin, toplum tarafından okullara verilmiş olan görevlerin başarıya ulaşmasını etkilediği düşünülmektedir (Şenel ve Buluç, 2016).

Okul iklimi, okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler de dahil olmak üzere herkesin karşılıklı etkilendiği örgütsel bir özelliktir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi, akademik başarının artması ve disiplin sorunlarının azalması ile ilişkilendirilmiştir. Buna yönelik olarak yapılan analizler, öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik vurguları arasında ters bir ilişki olduğunu ve okul iklimi hakkındaki genel değerlendirmeleri arasında ise bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki akademik vurgu puanlarındaki tutarsızlık, okul iklimi algılarının farklılığından kaynaklanabilmektedir. Öğretmen ve öğrenci rollerindeki farklılıklar, güç eşitsizlikleri, çevreye karşı bakış açıları, olaylar üzerinde kontrol sahibi olma durumu, öğrenci ve öğretmenlerin genel okul iklimi algıları arasındaki farklılığı açıklayabilmektedir (Mitchell, Bradshaw, Leaf, 2010).

Şekil 2. Okul İkliminin Kavramsal Yapısı



(Kaynak: Hernandez and Seem, 2004:257)

Şekil 2’de görüldüğü üzere psikososyal değişkenler, okulun içinde var olan şartlar ve çevre, okul davranışları ve okulun güvenliği gibi kavramlar birbirleriyle etkileşim halinde olup okul iklimini belirlemektedirler (Selçuk, 2016).

Bir okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin birbirleri ile etkileşimleri, algıları, tutumları, değerleri ve davranışları okul iklimini belirlemektedir. Okul ikliminin oluşmasında en etkin olan kişi okulun yöneticisi

konumunda olan okul müdürüdür. Okul müdürü, okul iklimini etkilemede önemli rol oynayarak okulun eğitim ve öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir (Rapti ,2013). Okul müdürünün beklentileri, inançları, öğretmenlerle ilişkileri ve okul için belirlediği örnekler okuldaki iklimi şekillendirmektedir. Müdür sergilediği liderlik davranışlarıyla pozitif bir iklimi teşvik edebilmekte ya da engelleyebilmektedir (Oyetunji, 2006). Okul müdürünün liderlik davranışları ile okulun iklim boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir. Okul müdürünün liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde, çözülme, engellenme ve uzak durma davranışlarının azaldığı, moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme davranışlarının arttığı söylenebilir (Şentürk ve Sağnak, 2012). Bu nedenle okul müdürünün liderlik davranışları olumlu bir okul ikliminin yaratılmasında ve sürdürülmesinde önemlidir (Oyetunji, 2006).

Okul ikliminde etkin unsurlardan biri olan okul yönetimi, okul iklimini oluşturmak üzere aşağıdaki çalışmaları yapar.

- *Okul iklimini oluşturmak için amaç ve politikalar geliştirir.*
- *Yapılacak çalışmaları planlar ve kaynakları sağlar.*
- *Okul personeli arasındaki görev, yetki ve sorumlulukları saptar ve onlara liderlik yapar.*
- *Öğrencilerle ve öğretmenlerle işbirliği yapıp onlarla etkili ilişkiler kurar.*
- *Okulda bir iletişim ağı kurar ve olası çatışmaları yönlendirir.*
- *Okul personeline rehberlik yapar ve onlara mesleki destekte bulunur.*
- *Okul personelinin iyi niyet ve güçlerine inanır ve onlara hoşgörülü davranır.*
- *Okul personelini karar sürecine dahil eder, onlara moral verir ve onları motive eder.*
- *Liderlik becerilerini kullanır ve etik kurallara uyar.*
- *Okulda yapılan çalışmaları izler ve eksiklikleri zamanında giderir (Taymaz, 2000:72).*

Öğretmenlerin mesleki doyumları, mesleki sorumluluklarını yerine getirmedeki isteklilik düzeyleri, mesleki gelişim faaliyetlerine verdikleri önem, ailenin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi, öğrencilerin motivasyonunun sağlanması bir bütün olarak okul iklimini etkilemektedir (Rapti ,2013). Bununla birlikte yapılan araştırmalar; sınıf yönetimi, sınıfta yaşanan disiplin olayları gibi sınıf düzeyindeki faktörlerin öğretmenlerin iklim algılarıyla daha yakından ilişkili olduğunu belirtirken, öğrenci hareketliliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi gibi okul

düzeyindeki faktörlerin öğrencilerin iklim algılarıyla daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Mitchell, Bradshaw, Leaf, 2010).

Öğretmenler, olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında önemli role sahiptirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin desteklenmesi ve öğretmenlerin de öğrencileri desteklemeleri olumlu bir okul iklimi açısından gerekli görülmektedir. Bu açıdan olumlu bir okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Bununla birlikte olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin başarı seviyelerini arttırmada ve uyumsuz davranışlarını azaltmada, okul personeli için iş doyumunun sağlanmasında, hem öğrenciler hem de okul personeli açısından gerekli eğitsel ve psikolojik ortamın oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır (Alemnew, 2015).

Olumlu bir okul ikliminin öğretmen ve yönetici performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi algısı olumlu olan öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performanslarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Dilbaz-Sayın, 2017). Ayrıca olumlu bir okul iklimine sahip bir okulda öğretmenler ve yöneticiler birbirlerine karşı güven sağlayıcı davranışlarda bulunur. Bunun dışında güvensizliğin, çatışmanın, çıkarıcılığın, dedikodunun, gruplaşmanın, saygısızlığın olduğu, işbirliğinin bulunmadığı, başarısızlığın bulunduğu, çalışanların isteksiz olduğu ve bu yüzden de görevlerin aksadığı, yönetimin otoriter olduğu ve adil olmadığı bir okul ortamında okul ikliminin olumsuz olduğu söylenebilir (Canlı ve Demirtaş, 2018).

Okul ikliminin olumlu olması; okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, teknolojik gelişmelere ayak uydurulabilmesi, hızlı bilgi artışına en etkili şekilde ulaşılabilmesi ve değişime ayak uydurulabilmesi açısından önemli görülmektedir (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014).

Okul iklimine olumlu ve olumsuz olarak etki eden çeşitli faktörler mevcuttur. Okul iklimine etki eden olumsuz faktörler; takım çalışması yerine bireyselliğin ön plana çıkması, çalışanlar arasındaki iletişim yetersizliği, yönetimde adalet duygusunun zedelenmiş olması, çalışanların sorumluluk almaktan kaçınmaları ve mevzuatın zorlayıcı ve bağlayıcı niteliğidir. Okul iklimine etki eden olumlu faktörler;

yöneticilerin astlarına değer vermeleri, öğretimin yanında eğitime de önem verilmesi, çalışanlar arasındaki iletişimin sağlıklı olması, yönetimde paydaşların kararlara katılımı, yöneticinin adil olması, okulun vizyon ve misyonunun açıkça ortaya konulması, çalışanların görev ve sorumluluklarının farkında olmaları ve okulun bir aile ortamı olarak görülmesidir (Tofur ve Balıkçı, 2018).

2.3.1. Sağlıklı Okul İkliminin Özellikleri

Yale Üniversitesinde yapılmış bir araştırmaya göre sağlıklı okul ikliminin özellikleri şu şekilde tespit edilmiştir (Haynes ve diğer., 1997; Aktaran: Çağlayan, 2014):

Başarı ve Motivasyon: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteklilikleri ve başarabileceklerine dair inançlarıdır.

İşbirlikli Karar Verme: Öğretmen, öğrenci, okul idaresi ve velilerin okulla ilgili alınacak kararlara ortak katılımıdır.

Eşitlik ve Adalet: Tüm öğrencilere cinsiyet ve etnik köken ayrımı yapmaksızın eşit muamelede bulunmaktır.

Genel Okul Atmosferi: Okul içindeki sevgi ve saygı ortamı ve iletişimin kalitesidir.

Düzen ve Disiplin: Okul ortamındaki öğrenci davranışlarının uygunluğudur.

Velilerle İşbirliği: Okul etkinliklerine velilerin katılım sıklığıdır.

Okul-Toplum İlişkileri: Toplumun okula sunduğu destektir.

Öğrenime Verilen Önem: Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik çabalarıdır.

Öğretmenlerin Beklentileri: Öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olacaklarına yönelik inançlarıdır.

Önderlik: Okul müdürünün pozitif bir okul iklimi oluşturmasındaki rolüdür.

Kaynakların Paylaşımı: Okul etkinliklerine katılımı, malzeme ve ekipmanların paylaşımında adaletli olma durumudur.

Duyarlılık ve İlgi: Okul müdürünün, öğrenci, öğretmen ve velilere gösterdiği ilgi ve onların ihtiyaçlarının karşılanmasına verdiği önemdir.

Okul Binası: Binanın fiziksel özellikleri ve görünümüdür.

Yani sonuç olarak okulların sağlıklı bir iklime sahip olması istenir. Bunun tersine sağlıklı okul ikliminde, düşük iş doyumu, okula yabancılaşma, yaratıcılıkta eksiklik, kayıtsızlık, hayal kırıklığı gibi olumsuz unsurlar yer almaktadır (Welsh, 2000).

2.3.2. Okul İklimi İle İlgili Araştırmalar

Okul iklimi değişkeninin bir takım değişkenlerle ilişkisini inceleyen literatürdeki birkaç araştırmanın bulguları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin ilk ve ortaokullardaki örgütsel iklime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, okulların orta düzeyde bir örgütsel ve destekleyici iklime sahip olduğu, öğretmenlerin işe bağlılık duygularının düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin yüksek düzeyde stres yaşadığı, okul personelleri arasındaki iletişimin ve etkileşimin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermemektedir (Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Bununla birlikte başka bir araştırmaya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki iklime ilişkin algıları öğrenim durumuna, okuldaki hizmet süresine, branş türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir (Selçuk, 2016). Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin okul iklimi algılarının daha olumlu olduğu söylenmektedir (Öztürk ve Zembat, 2015). Başka bir çalışmada da öğretmenlerin yaşı ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 51 yaş ve üzeri öğretmenler 20-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası öğretmenlere göre daha olumlu örgüt iklimi algılarına sahiptirler (Aydoğan, 2019).

Başka bir araştırmaya göre öğretmen, yönetici ve müfettişler gibi birçok paydaştan veri toplanarak yapılan çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Bu tür değerlendirmenin objektif olmamasından dolayı değerlendirmeye maruz kalan kişilerin olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olduğu ve bu durumun da okul iklimini olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011).

Yapılan bir araştırmada öğretmen algılarına göre ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri düzeyi ile okul iklimi düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Okul iklimi ile en yüksek düzeyde ilişkinin olduğu liderlik stili alt boyutu dönüştürücü liderlik (örgüt çalışanlarına yer yer küçük dönütler vererek çalışanları güdüleyen, entelektüel uyarım sağlayarak çalışanlarda enerji oluşturan ve grupta ortak bir bilinç oluşturarak çalışanların hedefe odaklanmalarını sağlayan liderlik tarzıdır) iken okul iklimi ile en az ilişki gösteren liderlik stili alt boyutu sürdürücü liderlik (örgüt çalışanlarının görevlerini belirleyen, yapıyı kuran, planlı çalışmaya önem veren ve işin sonucunda da ödül ve ceza sistemini kullanan liderlik tarzıdır)tir. Bunun dışında ortaokul yöneticilerinin kullandıkları liderlik stillerinin okul iklimini etkileme oranının yaklaşık %27 düzeyinde olduğu da araştırmada tespit edilmiştir (Alpay, 2019).

Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle okul ikliminin iletişim boyutunun öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Gündoğan ve Koçak, 2017).

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlı yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel güven algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel güvenini arttırdığı tespit edilmiştir. Özellikle okul iklimi alt boyutlarından olan destekleyici müdür davranışlarının ve işbirlikçi öğretmen davranışlarının okulda algılanan örgütsel güveni arttıracığı söylenebilir (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014).

Kamu ortaokullarına yönelik yapılan bir araştırmaya göre okul iklimi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okul iklimi puanı arttıka psikolojik iyi oluş puanları da artmaktadır (Aydoğan, 2019). Yani okul ikliminin öğretmenler tarafından olumlu olarak algılanması onların psikolojik iyi oluş düzeylerine de pozitif yönde katkı sağlamaktadır.

Ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada okul iklimi ile ilgili olan iletişim, insan ilişkileri, istenmeyen davranışlar ve okula aitlik duygusu değişkenlerinin okul büyüklüğüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Küçük okullar, iletişim ve insan ilişkileri bakımından, orta büyüklükteki okullar ve büyük okullardan daha üstündür. Aynı Şekilde küçük okullarda okula aitlik duygusu, orta büyüklükteki okullardan ve büyük okullardan daha yoğun düzeydedir. Bununla birlikte okullardaki ğrenci sayısının artmasıyla birlikte istenmeyen davranışların da artması söz konusu olmaktadır. Bu sebeple okulların küçültülmesi araştırma sonucunda bir öneri olarak yer almaktadır (Karakütük ve diğer., 2014).

Ortaokul ğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada, okul ikliminin olumlu olmasının öğrencilerdeki zorbalık davranışlarını gösterme olasılığını azalttığı tespit edilmiştir (alık vd., 2009).

Beş Asya lkesi olan Japonya, in, Hindistan, Bangladeş ve Nepal lkelerinde yapılan araştırma sonucunda okul iklimi, okul liderliği ve okul performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Etkili okul liderliğinin, olumlu okul iklimi için gerekli olduğu ve olumlu okul ikliminin de okul performansını arttırdığı araştırmada belirtilmiştir (Subedi, 2016).

Yapılan bir araştırmaya göre okul müdürlerinin demokratik davranış sergilediklerinde okulda açık bir iklimin, otokratik ve serbestilik tanıyan davranışlar sergilediklerinde ise okulda kapalı bir iklimin görüldüğü tespit edilmiştir (Varlı, 2015).

2.3.3. Okul İkliminin Alt Boyutları

Okul ikliminin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu altı alt boyuttan üçü müdür davranışlarını, üçü de öğretmen davranışlarını açıklamaktadır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Hoy ve Miskel (2015)'e göre okul ikliminin alt boyutları şunlardır:

Destekleyici Müdür Davranışı: Öğretmenler için temel bir ilgiyi yansıtır. Müdür, öğretmenleri dinler ve öğretmenlerin önerilerine açıktır. Öğretmenlere yönelik övgü, sık ve gerçekçi verilir, Okul müdürünün eleştirileri yapıcıdır.

Emredici Müdür Davranışı: Okul müdürü öğretmenlere karşı katıdır ve öğretmenleri sıklıkla gözetler. Müdür en küçük detaylara kadar bütün öğretmen ve okul etkinliklerini yakından ve sürekli takip eder.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı: Müdür, öğretmenin işine yardımcı olmaktan çok engeller; öğretmenlere kırtasiye işi, komite gereklilikleri, rutin görevler ve yoğun işler yükler. Müdürün bu tarz davranışları öğretmenler tarafından kabul görmediğinden öğretmenlerin okula bağlılıkları azalır. Müdür, öğretmenlerce sıkıntı kaynağı olarak görülür.

Meslektaşlığa Dayalı Öğretmen Davranışı: Öğretmenler arasında açık ve profesyonel etkileşimler vardır. Öğretmenler, hırslı, kabul edici ve meslektaşlarının profesyonel yetkinliğine saygılıdır.

Samimi Öğretmen Davranışı: Okul içerisinde öğretmenler arasında güçlü ve yakın sosyal etkileşimler vardır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanır, yakın arkadaşlıklar ve sık sık bir araya gelirler.

İlgisiz Öğretmen Davranışı: Öğretmenler profesyonelce hareket etmezler. Okul içi görevlere yönelik odaklanma eksiklikleri vardır. Öğretmenler, okulda sadece zaman doldurur. Davranışları olumsuzdur ve meslektaşlarını eleştirirler.

Çolak ve Altinkurt, (2017) okul iklimi açısından okul müdürlerinin en çok destekleyici, öğretmenlerin ise en çok işbirlikçi davranışlar sergilediklerini ifade etmektedirler.

Okul iklimi boyutlarından “destekleyici müdür davranışı” ve “meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı” alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu yapılan araştırmalarca tespit edilmiştir (Korkmaz, 2011). Bununla birlikte “destekleyici müdür davranışı” ve “meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı” alt boyutlarının öğretmenlerin performansları ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu da belirtilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde destekleyici iklimi sağlaması gerektiği ama bununla birlikte okul politikalarının uygulanmasını sağlayacak yönetici davranışlarını da göz ardı etmemeleri gerektiği konu ile ilgili araştırmada vurgulanmıştır (Villarino, 2018).

Ayık ve Şayir, (2014) okul iklimi boyutlarının öğretimsel liderliğin tüm boyutlarıyla (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklim oluşturma) pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalık ve Kurt (2010), tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeğine bağlı olarak okul iklimi, üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bunlar:

Destekleyici Öğretmen Davranışları: Öğretmenlerin öğrencilerle yakından ilgilenmesini, ihtiyaç duyduklarında öğrencilere yardım etmelerini ve öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurmalarını, sınıf ortamının daha eğlenceli hale getirilmesini ve öğrencileri düşünmeye ve öğrenmeye teşvik etmelerini içerir (Asıcı ve İkiz, 2019).

Başarı Odaklılık: Öğrencilerin başarılı olmalarında etkin olan ya da onları daha çok çalışmaya yönelten faktörlere yer verilmiştir (Çalık ve Kurt, 2010).

Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi: Sınıf ve okul içinde öğrenmeyi engelleyecek faktörlerin olmamasını, öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinip birlikte olmaktan duydukları mutluluğu içermektedir (Asıcı ve İkiz, 2019).

Wang ve Degol (2016) okul iklimini 4 temel alan ve on üç boyut olarak ele almaktadır (Aktaran: Asıcı ve İkiz, 2019). Bunlar:

Akademik İklim: Okuldaki akademik atmosferin tüm yönlerini ele alır. Liderlik, öğretim ve öğrenme ile mesleki gelişim boyutlarını içermektedir.

Toplumsal İklim: Okul içindeki kişilerarası ilişkileri ifade eder. Kişilerarası ilişkilerin niteliği, bağlılık, farklılıklara saygı ve ortaklık boyutlarını içermektedir.

Güvenlik: Okulun öğrencilere sağladığı duygusal ve fiziksel güvenliğini ifade etmektedir. Amaç okullarda etkili, adil ve tutarlı disiplini sağlamak olup fiziksel güvenlik, duygusal güvenlik ile düzen ve disiplin boyutlarını kapsamaktadır.

Kurumsal Çevre: Okul çevresinin yapısal ve örgütsel özelliklerini ifade etmektedir. Okul ortamının yeterliği, eğitimsel kaynakların ulaşılabilirliği ve okul binasının alt yapısı boyutlarını içermektedir.

Olumlu bir okul ikliminin oluşmasında birçok faktörün ortak etkisi söz konusudur. Bu faktörlerden biri de öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasıdır. Etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olan öğretmenler sınıflarında verimli bir öğretim ortamı oluşturarak kendilerinin ve öğrencilerinin öğretim sürecinden doyum almalarına katkıda bulunurlar. Öğretim sürecinden doyum alan öğretmen ve öğrencilerdeki olumlu gelişim, okul yönetimi ve velileri de etkileyerek okul iklimini oluşturan beşeri unsurlar (öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, veliler) arasında sağlıklı etkileşimlerin kurulmasına ve okulun ortak amacı doğrultusunda hareket etmelerine uygun zemini sağlar. Bu nedenle sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasında öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması önemli görülmektedir.

2.4. Sınıf Yönetimi

Hem eğitim hem de davranış yönetimi dahil olmak üzere sınıf yönetimi, öğretmenler, okul liderleri, sistem yöneticileri ve halk için önemli bir konudur. Toplumun algılarını, öğretmen etkinliğini ve refahını, öğrencilerin başarı standartlarını büyük ölçüde etkilemektedir (Egeberg, McConney ve Price, 2016). Bundan dolayı toplumu ve toplumun fertlerini etkileyen eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan sınıf yönetimi kavramının üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Sınıf, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortak bir yaşama alanıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanlarının büyük bir bölümü bu ortak yaşama alanında geçmektedir. Sınıf yönetimi ise sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamın oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ve kuralların sağlanması ve sürdürülmesidir (Kıran ve Çelik, 2018: 25).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan düzenli ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulmasıyla birlikte etkili bir öğretime ilişkin stratejilerin geliştirilmesini ve uygulanmasını da konu alır. Sınıf yönetiminde amaç; öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını geliştirici olumlu, düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak, öğrencilerin sorumluluk bilinçlerini geliştirip onlara davranışlarını nasıl düzenlemeleri gerektiğini öğretmektir (Küçükahmet, 2012:3).

Sınıf yönetimi konusu, etkili bir sınıf yönetimi için tartışılması gereken önemli konulardan biridir. Etkili sınıf yönetimi; öğrenmenin gerçekleşeceği sınıfın fiziksel ortamının oluşturulmasını, öğrenme süreçlerinin ve öğrenme düzeninin planlanmasını ve verimli bir öğrenme süreci için sınıf kurallarının oluşturulmasını kapsar (Akar, Tor, Erden ve Şahin, 2010). Etkili bir sınıf yönetiminde öğrenci davranışı güç, baskı ya da zorlama ile değil öğrencilerin kendi katılım ve istekliliği sağlanarak onlara kendi öğrenme ortamlarını oluşturmayı ve kontrol edebilmeyi öğretmekle düzenlenir. Böylece sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin sorumluluk almaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri önemli beceriler olarak görülür (Küçükahmet, 2012:3).

2.4.1. Disiplin Modelleri

Sınıf yönetimi alanında öğrenci davranışlarını kontrol etme ve sınıfta disiplini sağlamaya yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller sınıf yönetimi yaklaşımlarından ve psikoloji biliminden yararlanılarak oluşturulmuşlardır (Şişman ve Turan, 2014).

2.4.1.1. Rudolf Dreikurs Modeli (Sosyal Disiplin Modeli)

Bu modele göre öğrencilerin istenmeyen davranışları, bir takım ihtiyaçlarının karşılanmaması ve öz disiplinlerini sağlayamamaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen bu durumu fark edip öğrencilere istenmeyen davranışlarına yönelik farkındalık kazandırmalı ve istedik davranışları kazanmaları yolunda öğrencilere destek olmalıdır. Öğretmen bunu yaparken ceza yoluna başvurmamalı sadece öğrencilere sınırlarını belirlemeyi öğretmelidir. Dreikurs'a göre üç tip öğretmen vardır (Şişman ve Turan, 2014):

Otoriter Öğretmen: Öğretmen, öğrenciye dışsal baskı kurarak kendi isteklerini zorla kabul ettirmeye çalışır. Bu da öğrencilerde istenmeyen davranışların sık gözlenmesine neden olur. Bu tip öğretmenler öğrenciler tarafından genellikle sevilmezler.

Aşırı Hoşgörülü Öğretmen: Öğretmen sınıfı kontrol etmede zorluklar yaşar. Dolayısıyla öğrencilerde öz disiplini sağlama sorunları görülür.

Demokratik Öğretmen: Öğretmen ne çok otoriterdir ne de fazla hoşgörülüdür. Öğretmen sınıf kurallarının oluşturulmasında ve istedik davranışların kazandırılmasında öğrencilere rehberlik eder.

2.4.1.2. William Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi Teorisi)

Bu modele göre sınıfta disiplini sağlamada en etken kişi öğretmendir. Öğrenciler, sınıf ortamında kabul edilebilir davranışların neler olduğu konusunda bilgilendirilmekte ve bu davranışlardan kendi ihtiyaçlarına uygun olanlarını seçme konusunda öğrencilere destek olunmaktadır. Glasser, sınıflardaki geleneksel eğitimin yerine öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri küçük öğrenme gruplarının oluşturulmasının öğrenciler açısından daha doyum sağlayıcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu modele göre etkili bir sınıf ortamı, öğretimi eğlenceli hale getiren , öğrencilere uygun davranış seçme özgürlüğü tanıyan ve öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık veren bir ortamdır (Şişman ve Turan, 2014).

Bu modelde öğretmen, öğrenciye yaptıkları davranışların sonuçlarını düşünmeleri konusunda rehberlik eder (Özer, 2009). Sınıf kuralları gerekli görülüp

uygulanmasına önem verilir. Öğrencilerin istenen ve istenilmeyen davranışlarını kontrol edebileceklerine inanılır ve bu davranışların karşılıklarını görmeleri gerektiği belirtilir (Çakır, 2010).

2.4.1.3. Jacob S. Kounin Modeli (Dalga Etkisi)

Bu modele göre öğretmen, öğrencinin hatalı davranışını düzelttiğinde bu sonuç dalga etkisi yaratarak diğer öğrencilere de yansır ve öğrenciler doğru davranış sergileme imkanına sahip olur (Çakır, 2010). Öğretmen sınıfta disiplini sağlamak için sınıfın tümüne hakim olmalı ve sınıftaki monotonluğu azaltarak öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini sürekli canlı tutmaya çalışmalıdır. Öğretmen, sınıfta istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerin davranışlarına müdahale ederken sınıftaki öğretimin işleyişini kesintiye uğratmamalıdır. Sınıftaki kontrolün sağlanması açısından öğrenciler sürekli öğretim etkinlikleriyle meşgul edilerek davranış problemleri en aza indirilmelidir. Bu modele göre öğretmenler aynı anda birden çok şeyle ilgilenmek zorundadırlar (Şişman ve Turan, 2014).

Öğretmen, sınıftaki istenmeyen davranışa müdahale etmezse bu davranışın sergilenme sıklığı artar ve diğer öğrencilere de yayılır. Bu yüzden öğretmenin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına uygun ve zamanında müdahalesi bu modelde önemlidir (Gündoğdu, 2007).

2.4.1.4. Frederic Skinner Modeli (Davranış Değişirme Modeli)

Öğrencilerde istenmeyen davranışların azaltılıp istendik davranışların artırılması pekiştirme yoluyla sağlanır. Ödül ve ceza yoluyla öğrenci davranışları kontrol altına alınmaya çalışılır. Davranışın kalıcı olması için ve sönmemesi için düzenli aralıklarla pekiştirme verilmesi gerektiği belirtilir. Davranış değişikliğinin iki yolla sağlandığı vurgulanır. Birincisi, öğrenciyi gözlemleme, ödül verme ve davranışın tekrar edilmesi; ikincisi, öğrenciyi gözlemleme, görmezden gelme ya da cezalandırma, doğru davranış ödüllendirme, yanlış davranışın azalması şeklindedir. Skinner'e göre bu modelde davranış değişikliği sağlayan pekiştirme türleri şunlardır (Şişman ve Turan, 2014):

Sosyal Pekiştirme: Tamam, evet, aferin, teşekkür ederim, harika gibi sözlü pekiştirme ve gülümseme, göz kırpması, göz teması, dokunmak, yanında durmak gibi sözsüz pekiştirme türlerinden oluşur.

Sembol Pekiştirme: Öğrencilere yıldız vermek, sayı vermek, defterlerine renkli çıkartmalar yapıştırmak gibi.

Etkinliğe Dayalı Pekiştirme: Öğrencilerin okulda yapmaktan keyif aldıkları etkinlikleri kapsar. Oyun oynama, arkadaşları ile birlikte çalışma, şarkı söyleme, ödevlerden muaf tutulma gibi.

Bu modele göre belli davranışların öğretilmesinde ve öğrencilerin istenmeyen davranışları istenen davranışlara çevrilmesinde model alma tekniği yararlı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kabul edilebilir toplumsal davranışları kazanmalarında öğretmenlerin olumlu dil kullanmaları önemli görülmektedir (Sarpkaya, 2012, s.94).

2.4.1.5. Marlene Canter Modeli (Kendine Güvene Dayalı Disiplin)

Bu modelde, destekleyici disiplin, sorumlu davranış, olumlu ve güvene dayalı ilişki, cesaretlendirme, ödüllendirme ve model olma gibi kavramlara önem verilmiş olup sınıftaki disiplinin öğrencilere özerklik verilerek sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu modelde içsel kontrole önem verilmiş ve disiplinin sağlanması açısından öğrencilere hem özgürlük hem de sorumluluk verilmektedir (Şişman ve Turan, 2014). Canter'a göre öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu disiplin yaratmak için izlemeleri gereken beş adım şu şekilde özetlenmiştir:

- Engelleri fark etmek ve ortadan kaldırmak,
- Olumlu cevap verme stillerini kullanmayı alışkanlık haline getirmek,
- Sınırlar koymayı öğrenmek,
- Öğrencilerin taleplerini karşılamaya yönelik uygun davranışlarda bulunmayı öğrenmek,
- Olumlu ve istenen sonuçlar sistemi uygulamak (Canter, 1976; Aktaran: Şişman ve Turan, 2014: 31).

Bu modele göre başarılı ve idealist öğretmen öğretim yılının başında sınıfta otoriteyi sağlamalı, istenmeyen davranışlara karşı etkili tepkiler geliştirmeli, tehditle değil tavsiyeler yoluyla öğrenci davranışlarını şekillendirmelidir (Özer, 2009). Öğretmen sınıf yönetiminden tamamen sorumlu olup sınıf disiplin planını yapmalı ve sınıfta olumlu bir iklim oluşturmalıdır (Çakır, 2010).

2.4.1.6. Hiam Ginnot Modeli (Etkili İletişim Odaklı Model)

Bu modele göre öğretmen örnek davranışlar sergileyerek öğrencilerine rol model olur. Öğretmen, psikolojik faktörlerin öğrenme üzerindeki etkilerini anlayarak öğrencilerle iletişimde duyguları ön plana alır ve ben dilini kullanmaya çalışır. Öğretmen, öğrencilerini oldukları gibi kabul ederek onlarla empati temelli iletişim kurar. Öğretmen, öğrencileri yargulamaktan ve aşırı övmekten kaçınır. Öğretmen, öğrenme etkinliğini gerçekleştirirken çevresel etmenleri ve sınıfın genel atmosferini göz önünde bulundur ve öğrencilerine değer vererek onlarla duygu odaklı iletişim kurmaya çalışır (Şişman ve Turan, 2014). Öğretmen, disiplinsizliği öğrencinin kişiliği ile bağdaştırmayıp yaşanan durumla bağdaştırırsa öğrencinin davranışlarında istendik yönde değişim olması için gerekli imkanları sağlamış olur (Çakır, 2010).

2.4.1.7. Lee Jones & Fred Jones Modeli (Sınıf Yönetimi Modeli)

Bu modele göre öğretmenler sınıftaki zamanlarının çoğunu sınıfta disiplini sağlamaya ayırmaktadırlar. Bu yüzden öğretimin kalitesi azalmaktadır (Şişman ve Turan, 2014). Öğretmen, vücut dilini etkin kullanarak, öğrenciyi ders sürecine motive edip cesaretlendirerek ve öğrenciye bireysel yardım sunarak öğrencilere kendilerini kontrol etme yönünde destek sağlar ve sınıfta oluşabilecek disiplin sorunlarının önüne geçer (Pala, 2005).

2.4.1.8. Thomas Gordon Modeli (Öğretmen Merkezli Model)

Bu modelde sınıftaki istenmeyen davranışların ödül ve ceza yoluyla engellenemeyeceği, bu davranışlara yönelik öğrencilere öz denetim ve öz disiplin sağlama becerileri kazandırarak disiplin sorunlarının önüne geçilebileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin sorunlu davranışların önlenmesine ilişkin yardım

edici, yüzleştirici ve önleyici rolleri bulunmaktadır. Öğretmen, sınıfta herhangi bir disiplin sorunuyla karşılaştığında, soruna yönelik duygularını ben dilini kullanarak ifade etmeli ve öğrencileriyle empatik bir ilişki tarzı içinde olmalıdır (Şişman ve Turan, 2014).

Modelin temelinde sorunun kimde olduğunun belirlenmesi yatmaktadır. Eğer sorun öğrenci kaynaklı ise öğretmen aktif dinleyici rolüyle öğrenciye kendi sorununu kendisinin bulmasına rehberlik eder, sorun öğretmen kaynaklı ise öğretmen ve öğrenciler soruna ortak çözüm üretir (Çakır, 2010).

Bu modelde öğretmenin kullanması gereken davranışlar; göz kontağı kurma, soru sorma, etkin dinleme, sorunun kaynağını belirleme, emir ifadelerinden kaçınma, uzmanlığa dayalı güvenilir bir otorite kurma, problem çözme becerilerini kullanma, model olma, sınıf çevresini yönlendirme ve fiziksel müdahaleden kaçınmadır (Sadık, 2006).

2.4.1.9. Fritz Redl ve William Wattenberg Modeli

Bu modelde öğrencilerin sınıf içi davranışlarını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler üzerinde durulmuştur. Bu modele göre öğrencilerin olumsuz davranışlarının sınıf içindeki yayılma potansiyeli düşükse öğretmen davranışı görmezden gelebilir. Eğer davranışın yayılma potansiyeli yüksekse öğretmen, göz kontağı kurma, başını sallama, yanına yaklaşma ve mizaha başvurma gibi yolları kullanarak bu davranışa hemen müdahale etmelidir. Birey ve grubun karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri göz önünde bulundurularak öğretmenin, sınıfın yapısı ve öğrencilerin kişiliği ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. (Şişman ve Turan, 2014).

Bu modele göre insanlar grup içinde tek başına olduklarından daha farklı davranabilmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin grup dinamiğinin farkında olması etkili sınıf yönetimi için önemlidir. Öğretmen, kendi kontrolünü kaybetmeme, duruma göre yardım sunma, istenmeyen davranışların altında yatan psikolojik, zihinsel ve ahlaki faktörlerin neler olduğunu değerlendirme, öğrencilere beklentilerini açıklama, empati kurma gibi teknikler kullanarak sınıfı kontrol altına alabilir (Pala, 2005).

2.4.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir.

2.4.2.1. Tepkisel Model

Klasik ödül-ceza modelidir. Sınıfta istenmeyen bir davranış sergilendiğinde bu davranışa karşı verilecek tepki bu modelin temel unsurudur. Bu sebeple belli bir sonuca ulaşarak istenmeyen davranışın değiştirilmesi amaçlanır. Bu modelin zayıf yönü, istenmeyen davranışa karşı verilen bir tepki karşıt bir tepkiye yol açabilir. Gruptan ziyade birey dikkate alınır. Bu modelin sıklıkla kullanılması kabul edilebilir bir durum değildir. Ancak bazı istenmedik davranışlarda bu modelin de kullanılmasına ihtiyaç vardır (Başar, 1999; Aktaran: Ocakçı, 2017).

2.4.2.2. Önlemsel Model

Bu modeldeki amaç istenmeyen davranışı ortaya çıkmadan önce önlemektir. İstenmeyen davranışların önlenmesi için sınıf ortamı buna uygun bir şekilde düzenlenir, kurallar belirlenir ve öğretim programının içeriği öğrencilere uygun olacak şekilde ilgi çekici hale getirilmeye çalışılır. İstendik davranışların kolayca sergilenebileceği şartlar oluşturulmaya çalışılarak yanlış davranışların ortaya çıkmasına imkan vermeyen bir sınıf ortamı düzenlenir. Öğrencilerin derse geç gelme nedenlerini ortadan kaldırarak gecikmeleri önlemek, ailesi ilgisiz olduğundan dolayı başarısı düşük bir öğrenci için başarısızlığını beklemeden ailesiyle görüşmek, bu modelin kullanımına örnek olarak gösterilebilir. Son olarak bu modeldeki etkinlikler, tepkisel modelin aksine bireyden çok gruba yöneliktir (Başar, 2010).

2.4.2.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel modelde öğrenciye yönelik uygulanacak etkinliklerin öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine uygunluğuna dikkat edilir. Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınır. Çocukların gelişimlerdeki kritik yaşlar göz önüne alınarak ailelerin ve öğretmenlerin bu duruma uygun şekilde davranışları gerektiği üzerinde durulur. Öğrencilerin belli bir etkinliği yapmadan

önce bu etkinliğe ne derece hazır olduklarını belirten hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınır (Başar, 2010).

2.4.2.4. Bütünsel Model

Tüm sınıf yönetim modellerini içinde barındıran ve bu modellerin yaklaşımlarından yararlanan bir modeldir. Önlemsel sınıf yönetimi modeline ağırlık verilir, gruba olduğu kadar bireye de önem verilir. İstenen davranışın gerçekleşmesi için istenmedik davranışın nedenleri ortadan kaldırılır. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli de denilebilir. Bu sistemin içinde okul, aile, arkadaşlar, boş zaman etkinlikleri bulunmaktadır (Başar, 2010).

2.4.3. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun bir yaklaşım olup esnek ve yapılandırılmış bir modeldir. Eğitim ve öğretimin etkinliklerinin temelinde öğrenci vardır. Öğretmen rehber konumundadır. Ancak sınıf yönetiminde etkili bir unsur olan öğretmen, öğrencileri için model olmalıdır. Bu yaklaşımda işbirliğine önem verilir. Etkili ve verimli bir eğitim-öğretim için öğretmenin okul içi (rehberlik servisi, okul idaresi, diğer öğretmenler) ve okul dışı (aile, çevre vb) unsurlarla etkileşim halinde olması gerekir. Sınıf, okul içi ve okul dışı faktörlerin etkileşim alanı olarak görülür ve kalıcı bir davranış değişikliği için eğitimde bu unsurlara da yer verilir. Dersin işlenişinde demokratik uygulamalara yer verilir ve tartışmalarda her öğrenciye eşit söz hakkı tanınmaya çalışılır. Öğrencilerin ve sınıfta oluşan tartışma gruplarının fikir ve görüşleri alınarak ortak bir amaca ulaşmaya çalışılır (Aydın, 2006).

2.4.4. Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetiminde en etkili faktör öğretmendir. Öğretmenin kişisel özellikleri, dersi işleyiş tarzı, derste kullandığı yöntem ve teknikler sınıf yönetimini etkilemektedir. Bunun dışında çevre etkisi, okul-aile iletişimi, sınıfın fiziksel durumu da sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Küçükahmet, 2007; Aktaran: Sevce, 2017). Başar (2010)'a göre sınıf yönetiminin içeriğini aşağıdaki beş boyutta yer alan kapsamlı etkinlikler bütünü oluşturur:

1- Sınıfın Fiziksel Düzeni: Sınıf ortamının genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımına yönelik bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması sınıfın fiziksel düzenini oluşturan unsurlardan başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıf ortamının çekiciliğini arttırarak öğrencinin okula gelme isteğini arttırmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla yapılır. Yani öğrencilerin etkili bir eğitim ve öğretim görecekları uygun bir fiziki ortam hazırlanır.

2- Plan ve Program: Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği şekillendirme amaçlı etkinliklerdir.

3- Zamanın Düzenlenmesi: Etkili öğrenme ancak zamanın verimli kullanımıyla sağlanabilir. Bu doğrultuda derse ayrılan zamanın ders dışı durumlara kaymasının önlenmesi, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencilerin derslere devamının sağlanması, okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyut içinde gösterilebilir.

4- Etkili İletişim: Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilerce benimsenmesi, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi bu boyutta yer almaktadır.

5- Davranışın Düzenlenmesi: İstenmeyen davranışların ortaya çıkmadan önce önlenmesi, sınıf ortamının istendik davranışların sergilenebileceği duruma getirilmesi, sınıf kurallarına uyumun sağlanması, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması bu boyutta yer almaktadır.

2.4.5. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler

Etkili sınıf yönetiminde birçok faktör rol oynamaktadır. Bu faktörlerin hepsi ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte sınıf yönetiminde en etkin role sahip olan

öğretmen faktörüne ayrı bir önem verilmektedir. Uğurlu (2016)'ya göre sınıf yönetimini etkileyen faktörler şunlardır:

1- *Öğretmen:* Öğretmen, gerek aldığı eğitimle gerekse de kişilik özellikleriyle sınıf yönetiminin belirleyici unsuru olmaktadır. Sınıf yönetimini etkileyen bütün unsurların bütünleştirici faktörü öğretmen faktörüdür. Öğretmenin sınıfı etkili yönetebilmesi için iyi bir hizmet içi eğitimi alması ve sınıftaki tüm öğrencilerin sınıfa uyumunu sağlaması gerekmektedir. Öğretmen, sınıfı toplumun bir parçası olarak görmeli ve toplumun kültür ve değerini iyi tanımalıdır. Öğretmen, öğrencilerin davranışlarını istedik yönde değiştirmek istiyorsa onları anlamalı ve yapıcı olmalıdır.

2- *Öğrenci:* Öğrencilerin aile yaşantıları, sosyo-ekonomik düzeyleri, kişilik özellikleri, tek ebeveynli olup olmamaları, yaşları, yaşadıkları çevreleri, gelişimsel özellikleri, ebeveynlerinin eğitim durumları, sağlık engelleri gibi faktörlerin öğretmenlerin sınıf yönetim davranışlarını etkilemektedir.

3- *Sınıf Kültürü ve İklimi:* Okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin paylaştığı ortak değer, beklenti, tutum ve geleneklerin tümü okul kültürü olarak tanımlanmaktadır. Okul kültürü sınıf kültürünü de etkilemektedir. Okul iklimi ve kültürü öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına yansımaktadır.

4- *Akran ve Arkadaş İlişkileri:* Öğrenciler, okul içinde bir gruba ait olma hissini yaşamak isterler. Bir gruba dahil olamayan öğrenciler kendilerini yalnız hissederler ve istenmeyen davranışlar sergileyebilirler. Bu durum da öğretmenlerin sınıf yönetim becerisini etkilemektedir.

5- *Değişen Aile Yapısı:* İnsanın hayatta ilk olarak etkileşimde bulunduğu kişiler aile üyeleridir. Çocukların ailede öğrendikleri davranışları ileride okul yaşamına da yansıtılabilir durumları söz konusudur.

6- *Çevre:* Öğrencilere istedik davranışlar kazandırabilmek için onlara uygun çevresel koşulları oluşturmak gerekmektedir. Bu çevresel koşullar hem okul içi çevrede hem de okul dışı çevrede sağlanmaya çalışılmalıdır. İç çevre daha çok

öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ve psikolojik ortamdır. Dış çevre ise aile, arkadaşlar ve akran ilişkilerinin yaşandığı çevredir.

7- *Ev Ziyaretleri:* Ev ziyaretleri ile öğrenci, yaşadığı aile ortamı içinde doğrudan gözlemlenir ve öğrenci hakkında kesin bilgilere ulaşılır.

8- *Sosyal Ağlar:* Sosyal ağların öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri de mevcuttur.

9- *Veli Özellikleri:* Velilerin istek ve beklentileri öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını etkileyebilmektedir.

10- *Politik Etkiler:* Öğretmenlerin üye oldukları sendikalar, dernekler, sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı kararlar öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını etkilemektedir.

11- *Yasal Düzenlemeler:* Öğretmenlerin maaş, özlük hakları ve yasaklarla ilgili düzenlenmiş hakları sınıf içi davranışlarını etkilemektedir.

12- *Atamalar ve Yer Değişikliği:* Öğretmen atamaları ve öğretmen yer değişikliğine ilişkin kararlar öğretmen moralinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin moral ve stres durumları da onların sınıf yönetimi davranışlarını etkilemektedir.

13- *Okul Yönetimi:* Öğretimsel lider olan okul müdürünün sergilediği davranışlar öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını etkilemektedir.

14- *Okul ve Sınıf Kuralları:* Okul kuralları tüm okul çalışanlarının katılacağı toplantıda velilerin de görüşleri alınarak ortak bir şekilde belirlenmelidir. Sınıf kuralları da okul kuralları doğrultusunda öğretmen ve öğrenci etkileşimi sonucunda belirlenmelidir.

2.4.6. Sınıfı Etkili Yöneten Öğretmenin Özellikleri

Özyürek (2005)'e göre sınıfı etkili yöneten öğretmenin özellikleri şunlardır:

1- *Öğretme İşine Uzun Süre Ayırır:* Tüm öğretim kademelerinde yapılan gözlem sonuçlarına göre öğretime uzun süre ayıran öğretmenlerinin öğrencileri,

yüksek başarı puanına sahip oldukları gibi sınıfta da zamanı etkili kullandıkları bulunmuştur. Bu doğrultuda etkili öğretmenlerin sınıfta boşa zaman harcamaları çok azdır. Etkili öğretmenler, kayıt tutma, ödevler verme, ödevleri toplama gibi etkinliklerinin düzenlemelerini hızlı bir şekilde yapmaktadırlar.

2- *Neler Olup Bittiğinin Farkındadır:* Öğretmenlerin bazıları sınıfında neler olup bittiğinin farkında değildirler. Sınıfı iyi yöneten öğretmenler sınıf farkındalığı olan kişilerdir. Sınıfı etkili yöneten öğretmenler sınıfında nelerin olup bittiğinin ve hangi etkinliklerin olduğunun farkındadırlar.

3- *Birden Fazla İş Aynı Anda Yapar:* Bir öğrenciyi yardım ederken tüm sınıfı denetleyebilir. Öğrenciler bu tür öğretmenleri “başlarının arkasında gözü var” şeklinde betimlerler. Elindeki belirgin bir iş üzerinde odaklanırken resmin tamamını görebilen öğretmenlerdir.

4- *Öğrencilere Sürekli İşaret Verir:* Öğretmen, öğrencilere sürekli bakarak ve işaret ederek boşa zaman harcamalarını engeller. Öğretmen, öğrencilere zamanın sınırlı olduğunu fark ettirir. Her gün belli miktarlarda işin tamamlanmasından öğrenciyi sorumlu tutar. Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçişlerin hızlı olmasına çabalar.

5- *Sınıfın Fiziksel Ortamını Öğrencileri Yönlendirecek Şekilde Düzenler:* Sınıfta öğrencilerin kolayca hareket etmelerine imkan verecek şekilde sıraları düzenler. Ders malzemelerini öğretmen ve öğrencinin kolayca alabileceği şekilde düzenler. Kuralları ve sınıf alışkanlıklarını sınıfın köşelerine asar.

6- *Karakter Yönünden Öğretmen Özellikleri:* Öğrenmek ve öğretmenkten haz duyar. Enerjik, sağlıklı ve üretkendir. Özgüven duygusu gelişmiştir. Duygusal ve düşünsel olgunluğa sahiptir. Kaygı ve gerginlikten uzaktır. Değerlendirmelerinde nesnel davranır. İnsanlara karşı sevgi ve saygı doludur. Coşkulu, istekli, doğru, yansız, sakin, hoşgörülü ve sosyaldir. İnsanlarla iyi ilişki kurma becerisine sahiptir. Mantıklı, duyarlı, yaratıcı ve etkileyicidir. Mizah yönü güçlüdür. Öğrencilerle zaman geçirmekten mutlu olur (Uğurlu, 2016, s.23).

7- *Toplumsal Uyum Yönünden Öğretmen Özellikleri*: Öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak onlara karşı nesnel ve tarafsız davranır. Öğrencileri motive eder. Öğrencilere karşı demokratik bir yaklaşımı esas alır. Öğrencilerin görüş ve önerilerine açıktır. Kişisel ve mesleki gelişimini önemser. Yapıcı ve yönlendirici disiplin anlayışına sahiptir. (Uğurlu, 2016, s.23).

2.4.7. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Sınıf yönetimi değişkeninin bir takım değişkenlerle ilişkisini inceleyen literatürdeki birkaç araştırmanın bulguları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan bir araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Akın ve Koçak, 2007). Yani sınıfını iyi yöneten ve bu işte başarılı olan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Konu ile ilgili yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları cinsiyete göre farklılık göstermezken deneyime ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermektedir. Deneyimi yani mesleki kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi beceri algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçedekilere göre ilçede çalışan öğretmenlerin de köyedekilere göre daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahip olduğu ifade edilmiştir (Korkut ve Babaoğlu, 2010).

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Babaoğlu ve Korkut, 2010). Yani öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenin sınıf yönetimi becerisi algısının da yüksek olduğu söylenebilir.

Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlik algılarının özel eğitim öğretmenlerinden

anlamli düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında ters yönlü anlamli bir ilişkinin olduğu, genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında ise anlamli bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir (Alatlı, 2014).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasında orta düzeyde , pozitif yönde, anlamli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Kendirci, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada , okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamli bir şekilde farklılaşmadığı da ilgili çalışmada ifade edilmiştir (Yıldız, 2018).

Ortaokul öğretmenlerine yönelik yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile örgütsel kültür arasında pozitif, anlamli ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Umar, 2015). Yani okulda öğretmenler tarafından paylaşılan ortak inanç, norm ve değerlerin olması öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeye yönelik yapılan araştırmada, kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamli bir fark bulunmazken; eğitim durumu ve görev yapılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamli fark bulunmuştur. Buna yönelik olarak kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi puan ortalamalarının okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans mezunlarınınkinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca özel anaokullarında ve resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi puan ortalamalarının resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Güven ve Cevher, 2005).



3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 5878 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem alma yoluna gidilmiş ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örneklem ile tüm elemanların seçilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçimi diğer elemanın seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2010; Karasar, 2009). Bu doğrultuda oluşturulan evren listesinden örnekleme girecek öğretmenler, öğretmen sayısı 15'in üzerinde olan 24 okul içinden seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü 407 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Toplanan anketler içinden analize dahil edilemeyecek durumda olan 13 anket araştırmadan çıkarılmıştır. Böylelikle öğretmenlere uygulanan toplam 407 anketten 394 tanesi geçerli kabul edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gerekli veriler, öğretmenlere uygulanan üç adet ölçme aracının uygulanmasıyla sağlanmıştır. Ergün ve Sezgin-Nartgün (2017) tarafından geliştirilen, 8 maddeden oluşan “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği”, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından geliştirilen, 39 maddeden oluşan “Örgütsel İklim Ölçeği” ve Ergen (2016) tarafından geliştirilen, 36 maddeden oluşan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ilgili yazarlardan izin alınarak kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya veri sağlamak amacıyla örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik 8 adet sorudan oluşan kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

Veri toplama araçları olarak seçilen ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik süreçleri aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan, değişkenleri ölçerken önemli olabileceği ve fark yaratabileceği düşünülen demografik verilerden (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, okul türü, okulda görev yapma süresi, sınıf mevcudu, medeni durum) oluşan soru formudur.

3.3.2. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Öğretmenlerin işe yönelik öznel iyi oluşlarını ölçmek amacıyla Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek, Ergün ve Sezgin - Nartgün (2017) tarafından MEB’e bağlı ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı okul kademelerinde çalışmakta olan her branştan öğretmenlere uygulanarak Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler öğretmen öznel iyi oluşuna yönelik genel ifadelerden oluşmaktadır. 169’u kadın 375’i erkek, yaş aralığı 20 – 60 arasında değişen %24’ü ilkokul, %44’ü ortaokul %32’si ise lisede görev yapan 544 öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir.

Ölçeğin Okul Bağlılığı ve Öğretim Yeterliği olmak üzere 2 alt boyutu vardır. Okul Bağlılığı boyutu 1, 3, 5, 7. maddeler, Öğretim Yeterliği boyutu ise 2, 4, 6, 8.

maddeler ile ölçülmektedir. Dörtlü likert şeklinde derecelendirilen (1= Neredeyse hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Neredeyse her zaman) ölçekte ters madde bulunmamaktadır (Ergün ve Sezgin – Nartgün, 2017).

Ölçeğin dil geçerliğini sağlamak amacıyla test - tekrar test yöntemi kullanılarak İngilizce ve Türkçe formlar on gün arayla İngilizce öğretmenlerine (n=35) uygulanmış ve iki ölçekten alınan puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve aralarında $r=.896$ düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığı görülmüştür (Ergün ve Sezgin – Nartgün, 2017).

Ergün ve Sezgin - Nartgün (2017) tarafından örneklem büyüklüğünün uygunluğunu belirlemek amacıyla hesaplanan Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı “.83” bulunmuştur. KMO değerininin, .60’ın üzerinde yer alması ölçeğin geçerliğinin denendiği örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermektedir. Bunun yanında analizin yapılabilmesi için Barlett’s testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Barlett’s test sonucunun istatistiksel açıdan $p<0.01$ seviyesinde olması nedeniyle, sonuçların açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Ergün ve Sezgin – Nartgün (2017) tarafından öğretmen öznel iyi oluş ölçeği için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda maddelerin ölçeğin orijinalindeki gibi 2 alt faktörde toplandığı ve madde dağılımlarının orijinal form ile birebir uyumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Birinci Faktör “Okul bağlılığı” ve İkinci Faktör “Öğretim yeterliği” olarak adlandırılmıştır. Her iki faktör de 4’er maddeden oluşmaktadır. Okul bağlılığı faktöründeki maddelerin yük değerleri .858 - .698 arasında değişmekte ve bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %48.83’ünü açıklamaktadır. Öğretim yeterliği faktöründeki maddelerin yükleri .807 - .740 arasında değişim göstermekte ve faktör toplam varyansın %15.96’sını açıklamaktadır. Ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyans ise % 64.80 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçek faktörleri arasındaki ilişki .45 olarak bulunmuştur. Bu durumda “Okul bağlılığı” ve “Öğretim yeterliği” faktörleri

arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Ergün ve Sezgin – Nartgün, 2017).

DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonucunda ise uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu bulunmuştur. ($\chi^2= 56.01$, $sd=18$, $RMSEA=.07$, $NFI=0.97$, $NNFI=0.96$, $CFI =0.98$, $GFI=0.96$, $AGFI=0.93$, $SRMR= 0.04$) (Ergün ve Sezgin – Nartgün, 2017).

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile test edilmiştir. Güvenirlilik katsayıları Öğretim yeterliği boyutu için .789, Okul bağlılığı boyutu için .810 ve ölçeğin tamamı için ise .824 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ölçeğin güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir (Ergün ve Sezgin – Nartgün, 2017). Bu araştırmada ise güvenilirlik katsayıları Öğretim yeterliği boyutu için .816, Okul bağlılığı boyutu için .834 ve ölçeğin tamamı için ise .862 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmen öznel iyi oluş ölçeğini geliştiren araştırmacıların ulaştığı güvenilirlik sonuçlarına yakın sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiğinden (Büyüköztürk, 2018) dolayı madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bu ölçekte madde toplam korelasyonlarının .43 ile .64 arasında olduğundan dolayı madde- toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (Ergün ve Sezgin – Nartgün, 2017).

3.3.3. Örgütsel İklim Ölçeği

Örgütsel iklim ölçeği Tarter ve Hoy (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması ise Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçekte her madde (1-Nadiren olur, 2-Bazen olur, 3- Genellikle olur ve 4-Çok sık olur) dörtlü yanıt seçeneklerinden biri ile yanıtlanmaktadır.

Örgütsel İklim Ölçeği'nin orjinal formu 42 maddeyi içermektedir. Ancak Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam 3 madde ölçekten çıkarılmıştır

(Türkdoğan, 2019). Örgütsel iklim ölçeğinin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçek, Destekleyici Müdür Davranışı (4, 9, 15, 16, 21, 22, 26, 27 ve 39. maddeler) Emredici Müdür Davranışı (5, 10, 28, 32, 33, 36 ve 38. maddeler) Kısıtlayıcı Müdür Davranışı (11, 17, 23, 29 ve 34. Maddeler), Samimi Öğretmen Davranışı (2, 7, 13, 19, 25, 31 ve 35. maddeler), İşbirlikçi Öğretmen Davranışı (1, 6, 12, 18, 24, 30 ve 37. maddeler) ve Umursamaz Öğretmen Davranışı (3, 8, 14 ve 20. Maddeler) olmak üzere altı alt faktörden meydana gelmiştir. Ölçek ters puanlanan iki maddeden oluşmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Ölçeğin KMO değeri 0.73 olarak bulunmuş ve Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=4269.28$; $p=.000$) anlamlı çıkmıştır. KMO değerinin yüksek çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun ve Bartlett's Testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Okul İklimi Ölçeği altı faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutu olan “Destekleyici Müdür Davranışı” boyutunda faktör yük değerleri 0.46 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 12.80’dir. Ölçeğin ikinci boyutu olan “Emredici Müdür Davranışı” boyutunda maddelerin faktör yük değerleri 0.50 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 8.43’tür. Ölçeğin üçüncü boyutu olan “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” boyutunda maddelerin faktör yük değerleri 0.52 ile 0.72 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 6.20’dir. Ölçeğin dördüncü boyutu olan “Samimi Öğretmen Davranışı” boyutunda maddelerin faktör yük değerleri 0.47 ile 0.81 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 9.24’tür. Ölçeğin beşinci boyutu olan “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” boyutunda maddelerin faktör yük değerleri 0.49 ile 0.78 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 8.32’dir. Ölçeğin altıncı boyutu olan “Umursamaz Öğretmen Davranışı” boyutunda maddelerin faktör yük değerleri 0.47 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 6.0’dir. Altı faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı ise % 51’dir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Örgütsel İklim Ölçeğinin “Destekleyici Müdür Davranışı” faktörüne ilişkin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89’dur. “Emredici Müdür Davranışı” faktörü için 0.78; “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktörü için 0.73; “Samimi Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.82, “Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.80 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.70’tir. Özetle faktörler için Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayılarının 0.70–0.89 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Bu araştırmada ise örgütsel iklim ölçeğinin güvenilirlik katsayısı örgütsel iklim ölçeği için .846 bulunmuştur. Bu da ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin “Destekleyici Müdür Davranışı” faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.38 ile 0.77 arasında, “Emredici Müdür Davranışı” faktöründe 0.38 ile 0.70 arasında, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktöründe 0.35 ile 0.60 arasında, “Samimi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.38 ile 0.71 arasında, “Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.36 ile 0.65 arasında ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.47 ile 0.51 arasında değişmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Maddelerin korelasyonu .30’dan yüksek olduğu için madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla maddeler, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt etmektedir.

3.3.4. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Yüksel (2013) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeyi amaçlayan, 46 madde ve beş faktörden (sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon) oluşan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” Ergen (2016) tarafından uyarlanarak madde sayısı 36’ya indirgenmiş ve ölçeğin ismi de “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” olarak değiştirilmiştir. Ölçeğin faktör sayıları ve isimleri üzerinde değişiklik yapılmamıştır.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği beşli Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri; “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sık sık”, “Her zaman” şeklinde belirlenmiştir. Olumlu davranış ifadeleri “Hiçbir zaman” dan “Her zaman”a doğru sıralanmıştır (Yüksel, 2013).

Ölçeğin KMO değeri .929 olarak bulunmuş ve Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=5603.30$; $p=.000$) anlamlı çıkmıştır. KMO değerinin oldukça yüksek çıkması örneklem büyüklüğünün mükemmel ve faktör analizi için uygun olduğunu ve Bartlett’s Testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Ergen, 2016).

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda alt boyutlar düzeyinde faktör yük değerleri iletişim alt boyutu için .55 ile .72 arasında; öğrenme öğretme alt boyutu için .45 ile .64 arasında; motivasyon alt boyutu için .47 ile .71 arasında; davranış yönetimi alt boyutu için .52 ile .62 arasında; sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu için .72 ile .53 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında madde faktör yüklerinin en az .30 düzeyinde tutulması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nin maddelerine ilişkin faktör yüklerinin uygun değerleri taşıdığı söylenebilir (Ergen, 2016).

Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt faktörlerinin toplam varyansa yaptıkları katkının İletişim faktörü için %16,88; Öğrenme-Öğretme Süreci faktörü için %11,39; Motivasyon faktörü için %9,84, Davranış Yönetimi faktörü için %7,22 ve Sınıfın Fiziksel Düzeni faktörü için %7,03 olduğu görülmektedir. Beş faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %52,37’dir (Ergen, 2016).

DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonucunda ise uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu bulunmuştur ($X/df=2,22$, $RMSEA=.057$, $RMR=.055$, $NFI=.97$, $NNFI=.97$, $CFI=.97$, $IFI=.98$, $RFI=.96$, $GFI=.95$, $AGF=.90$). Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda X/df değerinin 3.00’ın altında ve diğer değerlerinde uygun olmasıyla birlikte modelin uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu söylenebilir (Ergen, 2016).

Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .90 bulunmuştur. Bu da ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Ergen, 2016).

Bu araştırmada güvenirlik katsayısı sınıf yönetimi becerileri leği için .948 bulunmuştur. Bu da ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak sınıf yönetimi becerileri leği için Ergen (2016)'in bulduğu güvenilirlik sonucuna yakın bir sonuç elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya veri sağlayacak olan ölçekler 2019-2020 eğitim ğretim yılında uygulanmıştır. Uygulama 4/12/2019 ve 10/02/2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları izin alınan okullardaki öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin çözümlenmesi SPSS 22.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde öncelikle veriler hatalı kodlama ve kayıp değer açısından incelenmiş daha sonra hatalı veriler ayıklanarak kalan veriler araştırma problemlerine yönelik analizler için hazır hale getirilmiştir. Bu doğrultuda toplanan veriler içinden %25'den fazla eksik olan 13 veri analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak analiz yapılacak veri setinde 394 adet veri toplama formu kalmıştır.

Okul ncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini, okul iklimi algılarını ve sınıf yönetim becerilerini belirlemek için öğretmenlerin her üç ölçekten (ğretmen öznel iyi oluş leği, rgtsel iklim leği, sınıf yönetimi becerileri leği) aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma, değerleri belirlenmiştir. Ayrıca değişkenlere ilişkin arpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, okul iklimi algılarının ve sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenlere (ğretmenin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, branşı, görev yaptığı okul türü, bulunduğu okulda görev yapma süresi, medeni durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkisiz

grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arası farkı belirlemek için Post-Hoc karşılaştırmalı analiz teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimi algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın yordayıcı değişkenlerini; öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve okul iklimine ilişkin algıları, yordanan değişkeni ise sınıf yönetimi becerileri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Erkek							
n	263	115							378
%	69,6	30,4							100
Mesleki Kıdem Yılı	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26+			
n	25	81	85	74	75	36			376
%	6,6	21,5	22,6	19,7	19,9	9,6			100
Branş	Sınıf Ö.	Okul Öncesi	PDR	Fen	İ.Mat.Ö.	İng.Ö.	Türkçe	Diğer	
n	85	27	19	22	24	26	22	115	340
%	25	7,9	5,6	6,5	7,1	7,6	6,5	33,8	100
Okul Türü	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise					
n	19	102	175	80					376
%	5,1	27,1	46,5	21,3					100
Okuldaki Hizmet Yılı	3 yıldan az	4-6	7-9	10-15	16+				
n	123	119	74	37	11				364
%	33,8	32,7	20,3	10,2	3				100
Sınıf Mevcudu	1-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51+			
n	11	38	173	131	1	2			356
%	3,1	10,7	48,6	36,8	0,3	0,6			100
Yaş	24-33	34-43	44-53	54+					
n	69	137	61	15					282
%	24,6	48,5	21,7	5,4					100
Medeni Durum	Evli	Bekar							
n	316	49							365
%	86,6	13,4							100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma örnekleminin %69,6’sını (n=263) kadın, %30,4’ünü (n=115) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %25’inin (n=85) sınıf, %7,9’unun (n=27) okul öncesi, %5,6’sının (n=19) rehber öğretmen, %61,5’inin (n=209) branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %5,1’i (n=19) anaokulunda, %27,1’i (n=102) ilkokulda, %46,5’i (n=175) ortaokulda ve %21,3’ü (n=80) lisede görev yapmaktadır.

Bununla birlikte, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın %6,6’sını (n=25), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın %21,5’ini (n=81), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın %22,6’sını (n=85), 16-20 yıl

kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 19,7'sini (n=74), 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 19,9'unu (n=75), 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ise araştırmanın % 9,6'sını (n=36) oluşturmaktadır. Ayrıca okuldaki hizmet yılı 3 yıldan az olan öğretmenlerin oranının % 33,8 (n=123), 4-6 yıl olanların oranının % 32,7 (n=119), 7-9 yıl olanların oranının %20,3 (n=74), 10-15 yıl olanların oranının % 10,2 (n=37) ve okuldaki hizmet yılları 16 yıl ve fazlası olan öğretmenlerin oranının %3 (n=11) olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin %3,1'i (n=11) 1-10 arası mevcuda sahip sınıflarda, %10,7'si (n=38) 11-20 arası mevcuda sahip sınıflarda, %48,6'sı (n=173) 21-30 arası mevcuda sahip sınıflarda, %36,8'i (n=131) 31-40 arası mevcuda sahip sınıflarda, %0,3'ü (n=1) 41-50 arası mevcuda sahip sınıflarda ve %0,6'sı (n=2) 51 ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,6'sı (n=69) 24-33 yaş grubunda, %48,5'i (n=137) 34-43 yaş grubunda, %21,7'si (n=61) 44-53 yaş grubunda, %5,4'ü (n=15) 54 ve üzeri yaş grubunda yer almakta olup %86,6'sının (n=316) evli ve %13,4'ünün (n=49) bekar olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğine ve alt boyutlarına ait puanlarının ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öznel İyi Oluş Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öznel İyi Oluşun Alt Boyutları	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okul Bağlılığı	379	3,27	0,59	-0,545	-0,216
Öğretim Yeterliği	379	3,38	0,47	-0,392	-0,171
Genel	379	3,32	0,47	-0,397	-0,181

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin (n=379) Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden aldıkları ortalama puanın $\bar{X}=3.32$ ve standart sapma değerinin ise .47 olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin okul bağlılığı alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=3.27$ standart sapma değeri .59 ve öğretim yeterliği alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=3.38$ standart sapma değeri .47 olarak görülmektedir. Can'a (2019) göre değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları -1.96 ile +1.96 aralığında olduğunda değişkenlere ait veriler normal dağılım göstermektedir. Bu doğrultuda bu araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okullarda Örgütsel İklim Ölçeğine ve alt boyutlarına ait puanlarının ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul İklimi Algısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Okullarda Örgütsel İklimin Alt Boyutları	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Destekleyici Müdür Davranışı	394	3,12	0,75	-0,597	-0,476
Emredici Müdür Davranışı	394	2,26	0,69	0,3	-0,376
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	393	2,33	0,66	0,447	-0,148
Samimi Öğretmen Davranışı	394	2,67	0,68	-0,044	-0,365
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	394	2,91	0,51	-0,274	0,243
Umursamaz Öğretmen Davranışı	393	1,72	0,65	0,866	0,405
Genel	394	2,6	0,34	0,151	-0,082

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin Okullarda Örgütsel İklim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanın $\bar{X}=2.60$ ve standart sapma değerinin ise .34 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=3.12$ standart sapma değeri .75, emredici müdür davranışı alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=2.26$ standart sapma değeri .69, kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=2.33$ standart sapma değeri .66, samimi öğretmen davranışı alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=2.67$ standart sapma değeri .68, işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=2.91$ standart sapma değeri .51 ve umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=1.72$ standart sapma değeri .65 olarak görülmektedir. Can'a (2019) göre değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık

katsayıları -1.96 ile +1.96 aralığında olduğunda değişkenlere ait veriler normal dağılım göstermektedir. Bu doğrultuda bu araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerisi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine ve alt boyutlarına ait puanlarının ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Yönetimi Becerisi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Yönetimi Becerilerinin Alt Boyutları	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Sınıfın Fiziksel Düzeni	394	4,26	0,56	-0,747	0,976
Öğrenme-Öğretme Süreci	394	4,42	0,43	-0,631	0,538
İletişim	394	4,60	0,42	-1,577	3,397
Davranış Yönetimi	394	4,26	0,46	-0,486	0,670
Motivasyon	394	4,39	0,50	-0,902	1,915
Genel	394	4,43	0,39	-0,922	1,709

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin (n=394) Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden aldıkları ortalama puanın $\bar{X}=4.43$ ve standart sapma değerinin ise .39 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=4.26$ standart sapma değeri .56, öğrenme-öğretme süreci alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=4.42$ standart sapma değeri .43, iletişim alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=4.60$ standart sapma değeri .42, davranış yönetimi alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=4.26$ standart sapma değeri .46 ve motivasyon alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=4.39$ standart sapma değeri .50 olarak görülmektedir. Can’a (2019) göre değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları -1.96 ile +1.96 aralığında olduğunda değişkenlere ait veriler normal dağılım göstermektedir. Bu doğrultuda bu araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.5. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup “t testi” sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öznel İyi Oluş	Kadın	258	3.29	.46	365	1.988	.048
	Erkek	109	3.40	.49			

Tablo 5’e göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(365)=1.988$, $p<.05$. Buna göre erkek öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ($\bar{X}=3.40$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.29$) göre anlamlı derecede daha yüksektir.

4.6. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi “ANOVA” sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Öznel İyi Oluş	1)24-33	67	3.21	.42	5.366	.001	4>1 4>2
	2)34-43	134	3.30	.45			
	3)44-53	59	3.42	.53			
	4)54 ve üzeri	15	3.67	.30			
	Toplam	275	3.33	.47			

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(3, 271) = 5.366$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 54 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.67$), 24-33 yaş aralığına ($\bar{X}=3.21$) ve 34-43 yaş aralığına sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3.30$) puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.7. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi "ANOVA" sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Öznel İyi Oluş	1)1-5 yıl	25	3.13	.52	8.757	.000	5>1
	2)6-10 yıl	77	3.18	.39			6>1
	3)11-15 yıl	84	3.20	.48			5>2
	4)16-20 yıl	73	3.40	.44			6>2
	5)21-25 yıl	71	3.49	.50			5>3
	6)26 yıl ve üzeri	36	3.59	.35			6>3
	Toplam	366	3.32	.47			

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(5, 360) = 8.757$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit

olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3.49$) ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3.59$) öznel iyi oluş düzeyi puan ortalamalarının 1-5 yıl ($\bar{X}=3.13$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3.18$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.20$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.8. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi “ANOVA” sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark(Scheffe)
Öznel İyi Oluş	1)Anaokulu	18	3.27	.38	8.362	.000	2>3 4>3
	2)İlkokul	102	3.45	.48			
	3)Ortaokul	168	3.20	.46			
	4)Lise	78	3.43	.45			
	Toplam	366	3.32	.47			

Tablo 8’e göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(3, 362) = 8.362$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ilkokulda ($\bar{X}=3.45$) ve lise ($\bar{X}=3.43$) görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi puan ortalamalarının ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.20$) puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.9. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi “ANOVA” sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Okuldaki Görev süresi	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Öznel İyi Oluş	1)3 yıldan az	119	3.20	.45	4.285	.002	3>1
	2)4-6 yıl	116	3.31	.50			
	3)7-9 yıl	73	3.43	.42			
	4)10-15 yıl	37	3.45	.49			
	5)16 yıldan fazla	10	3.53	.42			
	Toplam	355	3.32	.47			

Tablo 9’a göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(4, 350)=4.285$, $p<.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri okuldaki görev süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 7-9 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.43$) aynı okulda 3 yıldan az görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.20$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.10. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup “t testi” sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öznel İyi Oluş	Evli	309	3.33	.46	354	.902	.367
	Bekar	47	3.27	.52			

Tablo 10'a göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(354)=.902$, $p>.05$.

4.11. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyi Puanlarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi "ANOVA" sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Branş	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Öznel İyi Oluş	1)Sınıf Öğretmeni	85	3.42	.49	4.041	.001	1>3 7>3
	2)Okul Öncesi Öğretmeni	27	3.38	.38			
	3)İngilizce Öğretmeni	26	2.97	.59			
	4)İlkokul Mat. Öğretmeni	24	3.22	.45			
	5)Türkçe Öğretmeni	21	3.24	.46			
	6)Fen Bilgisi Öğretmeni	22	3.21	.33			
	7)Diğer	127	3.37	.44			
	Toplam	332	3.32	.47			

Tablo 11'e göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(6, 325)=4.041$, $p<.05$. Başka bir deyişle

öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.97$) sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.42$) ve diğer branşlarda bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.37$) öznel iyi oluş düzeyi puan ortalamalarından anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

4.12. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup “t testi” sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Okul İklimi Algısı	Erkek	115	2.66	.35	376	2.221	.027
	Kadın	263	2.57	.34			

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(376)=2.221$, $p<.05$. Buna göre erkek öğretmenlerin okul iklimi algıları ($\bar{X}=2.66$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=2.57$) göre anlamlı derecede daha yüksektir.

4.13. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup “t testi” sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Okul İklimi Algısı	Evli	316	2.60	.34	363	.179	.858
	Bekar	49	2.59	.37			

Tablo 13'e göre öğretmenlerin okul iklimi algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(363)=.179$, $p>.05$.

4.14. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi "ANOVA" sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Okul İklimi Algısı	1)24-33	69	2.60	.34	.800	.495	
	2)34-43	137	2.63	.36			
	3)44-53	61	2.57	.31			
	4)54 ve üzeri	15	2.71	.41			
	Toplam	282	2.61	.35			

Tablo 14'e göre öğretmenlerin okul iklimi algıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(3, 278)=.800$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin okul iklimi algıları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.15. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi “ANOVA” sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Okul İklimi Algısı	1)1-5 yıl	25	2.67	.33	1.216	.301	
	2)6-10 yıl	81	2.58	.34			
	3)11-15 yıl	85	2.54	.35			
	4)16-20 yıl	74	2.66	.31			
	5)21-25 yıl	75	2.59	.37			
	6)26 yıl ve üzeri	36	2.61	.36			
	Toplam	376	2.60	.34			

Tablo 15’e göre öğretmenlerin okul iklimi algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(5, 370)= 1.216, p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin okul iklimi algıları mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.16. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi “ANOVA” sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algularına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Branş	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Okul İklimi Algısı	1)Sınıf Öğretmeni	85	2.68	.36	1.363	.229	
	2)Okul Öncesi Öğretmeni	27	2.57	.39			
	3)İngilizce Öğretmeni	26	2.52	.33			
	4)İlkokul Mat. Öğretmeni	24	2.62	.29			
	5)Türkçe Öğretmeni	22	2.65	.37			
	6)Fen Bilgisi Öğretmeni	22	2.64	.29			
	7)Diğer	134	2.56	.32			
	Toplam	340	2.60	.34			

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin okul iklimi alguları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(6, 333)= 1.363$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin okul iklimi alguları branşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.17. Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimi algularının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi “ANOVA” sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Okul İklimi Algısı	1)Anaokulu	19	2.44	.33	3.383	.018	
	2)İlkokul	102	2.68	.38			
	3)Ortaokul	175	2.59	.33			
	4)Lise	80	2.57	.32			
	Toplam	376	2.60	.34			

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin okul iklimi algıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(3, 372)= 3.383$, $p<.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin okul iklimi algıları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.68$) anaokulunda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.44$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.18. Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi "ANOVA" sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Okuldaki Görev		N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
	Süresi							
Okul İklimi Algısı	1)3 yıldan az		123	2.59	.33	.219	.928	
	2)4-6 yıl		119	2.62	.33			
	3)7-9 yıl		74	2.61	.36			
	4)10-15 yıl		37	2.57	.40			
	5)16 yıldan fazla		11	2.61	.43			
	Toplam		364	2.60	.35			

Tablo 18'e göre öğretmenlerin okul iklimi algıları okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(4, 359) = .219$, $p > .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin okul iklimi algıları okuldaki görev süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.19. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup "t testi" sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sınıf Yönetim Becerisi	Erkek	115	4.42	.40	376	.429	.668
	Kadın	263	4.44	.38			

Tablo 19'a göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(376) = .429$, $p > .05$.

4.20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup “t testi” sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin T-testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sınıf Yönetim Becerisi	Evli	316	4.44	.36	363	.379	.705
	Bekar	49	4.41	.52			

Tablo 20’ye göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(363)=.379$, $p>.05$.

4.21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi “ANOVA” sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark (Scheffe)
Sınıf Yönetim Becerisi	1)24-33	69	4.37	.34			
	2)34-43	137	4.46	.36			
	3)44-53	61	4.40	.42	1.878	.133	
	4)54 ve üzeri	15	4.58	.30			
	Toplam	282	4.43	.37			

Tablo 21'e göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(3, 278) = 1.878$, $p > .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.22. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi "ANOVA" sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Sınıf Yönetim Becerileri	1)1-5 yıl	25	4.46	.32	1.837	.105	
	2)6-10 yıl	81	4.34	.36			
	3)11-15 yıl	85	4.41	.44			
	4)16-20 yıl	74	4.44	.38			
	5)21-25 yıl	75	4.49	.41			
	6)26 yıl ve üzeri	36	4.53	.30			
	Toplam	376	4.43	.39			

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(5, 370) = 1.837$, $p > .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.23. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi "ANOVA" sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Branş	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Sınıf Yönetim Becerisi	1)Sınıf Öğretmeni	85	4.54	.32	2.962	.008	
	2)Okul Öncesi Öğretmeni	27	4.54	.35			
	3)İngilizce Öğretmeni	26	4.35	.48			
	4)İlkokul Mat. Öğretmeni	24	4.33	.35			
	5)Türkçe Öğretmeni	22	4.56	.37			
	6)Fen Bilgisi Öğretmeni	22	4.45	.33			
	7)Diğer	134	4.37	.40			
Toplam		340	4.44	.38			

Tablo 23'e göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(6, 333) = 2.962$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri branşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.56$), sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.54$) ve okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.54$) sınıf yönetim becerisi puan ortalamalarının ilkokul matematik öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.33$) ve İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.35$) sınıf yönetim becerisi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.24. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi "ANOVA" sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Sınıf Yönetim Becerisi	1)Anaokulu	19	4.39	.31	5.357	.001	2>4
	2)İlkokul	102	4.55	.34			
	3)Ortaokul	175	4.42	.37			
	4)Lise	80	4.33	.46			
	Toplam	376	4.43	.39			

Tablo 24'e göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(3, 372) = 5.357$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.55$), lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4.33$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.25. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Puanlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi "ANOVA" sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Okuldaki Görev süresi	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Sınıf Yönetim Becerisi	1)3 yıldan az	123	4.35	.40	3.208	.013	
	2)4-6 yıl	119	4.43	.39			
	3)7-9 yıl	74	4.49	.38			
	4)10-15 yıl	37	4.56	.33			
	5)16 yıldan fazla	11	4.60	.28			
	Toplam	364	4.44	.39			

Tablo 25'e göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(4, 359)= 3.208$, $p<.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri okuldaki görev sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmasından dolayı birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre okuldaki görev süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.60$) okuldaki görev süresi 3 yıldan az öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi puan ortalamalarından ($\bar{X}=4.35$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.26. Öznel İyi Oluş Düzeyi, Okul İklimi Algısı ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmada tanımlanan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Öznel İyi Oluş Düzeyi	Okul İklimi Algısı	Sınıf Yönetim Becerisi
Öznel İyi Oluş Düzeyi	1		
Okul İklimi Algısı	.375**	1	
Sınıf Yönetim Becerisi	.454**	.311**	1

**p<.01

Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Bu bilgi doğrultusunda Tablo 26'ya göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve okul iklimi algıları arasında ($r=.375$, $p<.01$), öznel iyi oluş düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasında ($r=.454$, $p<.01$), okul iklimi algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında ($r=.311$, $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.27. Öznel İyi Oluş ve Okul İklimi Değişkenlerinin Sınıf Yönetim Becerisi Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin ve okul iklimi algılarının sınıf yönetim becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Öznel İyi Oluş ve Okul İklimi Değişkenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi Değişkenini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.858	.156	-	18.365	.000
Öznel İyi Oluş	.319	.040	.389	7.980	.000
Okul İklimi	.196	.055	.173	3.557	.000
R=.482	R ² =.232				
F _(2,376) =56.831	p=.000				

Tablo 27'ye göre öznel iyi oluş ve okul iklimi değişkenleri öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi puanlarını birlikte anlamlı yordadığı görülmektedir ($R=.482$, $R^2=.232$, $p<.05$). Adı geçen iki değişken birlikte, sınıf yönetim becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %23,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sınıf yönetim becerisi üzerindeki göreceli önem sırası; öznel iyi oluş ve okul iklimi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, öznel iyi oluş ve okul iklimi değişkenlerinin sınıf yönetim becerisi üzerinde anlamlı (önemli) yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu şekildedir: Sınıf Yönetim Becerisi= $2.858 + .319$ Öznel İyi Oluş + $.196$ Okul İklimi

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ile öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma ile öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki öğretmen algıları açısından incelenerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Problem “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimi algıları ve sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?”e İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma kapsamında ele alınan ilk değişken öznel iyi oluştur. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının ne düzeyde olduğunu gösteren betimsel istatistik sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öznel iyi oluşun alt boyutları olan okul bağlılığı ve öğretim yeterliği boyutlarında da yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgu literatürde yer alan farklı araştırmalarla desteklenmektedir. Cop (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada öznel iyi oluş; olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarı olmak üzere beş alt boyuta ayrılmıştır. Öğretmenler bu alt boyutların hepsinden yüksek puan ortalamalarına sahip olmakla birlikte en yüksek bağlanma boyutunda ortalama puan almışlardır. Uzakgiden (2019) tarafından öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluşun alt boyutlarından olan öğretim yeterliği boyutu ortalama puanlarının okula bağlılık

ortalama puanlarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu da bu araştırmadaki ilgili bulguyla benzerlik göstermektedir. Çetin (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinde ve alt boyutlarında yüksek ortalama puanlara sahip olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim yeterliği alt boyutundan aldıkları ortalama puan, okul bağlılığı boyutundan aldıkları ortalama puandan daha yüksek olduğu görülmüştür. Çetin'in (2019) araştırmasındaki bu bulgu bu araştırmadaki ilgili bulguyla benzerlik göstermektedir. Cop (2020), Uzakgiden (2019) ve Çetin (2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu açıdan adı geçen araştırmacıların bulguları ile bu araştırmadaki bulgular benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken okul iklimidir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının ne durumda olduğunu gösteren betimsel istatistik sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin sağlıklı bir okul ikliminde olması ve olmaması gereken davranışları birlikte gözlemledikleri söylenebilir. Bununla birlikte alt boyutlar açısından bakıldığında, öğretmenler destekleyici müdür davranışı alt boyutundan en yüksek ortalama puana sahip olurken umursamaz öğretmen davranışı alt boyutundan da en düşük ortalama puana sahip olmuşlardır. Yani araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenler okul iklimini oluşturan unsurlardan olan yönetici unsuruna yönelik genel bir olumlu algıya sahip olup meslektaşlarını da sorumluluklarını yerine getiren görevlerine bağlı kişiler olarak görmektedirler. Literatürde yer alan ilgili çalışmalara bakıldığında Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler, okul müdürlerinin en çok destekleyici davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu davranışları sırasıyla kısıtlayıcı ve emredici davranışların izlediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise en çok işbirlikçi ve samimi, en az umursamaz davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Türkdoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin en çok işbirlikçi davranışlar sergiledikleri ve en az umursamaz davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Yine öğretmenlere göre görev yaptıkları okullardaki müdürler en çok destekleyici davranışlar sergilerken en az emredici davranışlar sergilemektedirler. Şenel ve Buluç (2016) tarafından ilkökul öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaya göre ise öğretmenler, görev yaptıkları okulda meslektaşlarının en

çok işbirlikçi davranışlar sergilediklerini ifade ederlerken, okul müdürlerinin de kısıtlayıcı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Çolak ve Altinkurt'un (2017), Türkdoğan'ın (2019) araştırmalarında ve bu araştırmada öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin en çok destekleyici davranışlar sergiledikleri ve öğretmenlerin de en az umursamaz davranışlar sergiledikleri ortak sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan farklı olacak şekilde Şenel ve Buluç'un (2016) çalışmasında da öğretmenler, okul müdürlerinin en çok kısıtlayıcı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Çolak ve Altinkurt (2017), Şenel ve Buluç (2016), Türkdoğan (2019) tarafından yapılan araştırmaların ve bu araştırmanın ortak bulgusu, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların açık bir iklime sahip olduğunu göstermektedir. Açık iklime sahip bir okulda, öğretmenlerin kendi aralarındaki ve okul müdürüyle olan ilişkileri sağlıklıdır. Öğretmenler arasındaki işbirliği yüksektir. Okul müdürü öğretmenleri destekler ve onları dinler. Açık iklime sahip okullarda öğretmenler arasındaki arkadaşlık ilişkileri sağlam olmakla birlikte mesleki sorumlulukların yerine getirilmesine de önem verilir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan son değişken sınıf yönetim becerisidir. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin ne durumda olduğunu gösteren betimsel istatistik sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri alt boyutlarının hepsinden yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmekle birlikte en yüksek ortalama puana sahip oldukları alt boyut iletişim boyutu olmuştur. Alan yazında bulunan ilgili çalışmalara bakıldığında, Güneş ve Buluç (2018) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sonuçlar alt boyutlara göre analiz edilmiş ve sınıf öğretmenlerinin boyutlar arasında en yüksek düzeyde liderlik ve iletişim becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Yılmaz ve Aydın (2015) ilköğretim öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte alt boyutlar içinden öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenleme becerileri algılarının çok iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Sönmez ve Receptoğlu (2018) ilk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin

sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarının tümünden yüksek ortalama puanlar aldıkları görülmekle birlikte sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutundan en yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Güneş ve Buluç (2018), Yılmaz ve Aydın (2015), Sönmez ve Recepoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmaların ve bu araştırmanın ortak bulgusu öğretmenlerin yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasıdır. Yani öğretmenler kendilerini, öğrencilerle etkili iletişim kuran, zamanı etkin kullanan, öğrencileri derse motive edebilen, öğretme-öğrenme sürecini etkin kılan, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine önem veren, öğrencilere eşit, adil, hoşgörülü davranan, tutarlı ve üretken kişiler olarak görmektedirler.

5.1.2. İkinci Alt Probleme “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türlerine, buldukları okuldaki görev sürelerine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak “öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türlerine, buldukları okuldaki görev sürelerine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu doğrultusunda bu araştırmaya yönelik bulgular verilmiş ve başka araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır.

İlk olarak öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Buna yönelik öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran kendilerini buldukları okula daha çok ait hissettikleri, kendilerini mesleki açıdan daha etkin ve başarılı buldukları söylenebilir. Böyle bir sonuca ulaşılmasında birçok etkenin varlığından söz edilebilir. Toplumsal rollerin bu etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Özellikle kadın öğretmenlerin hem mesleki rollerini ve bunun dışında eğer evli ise eş rolünü ve çocukları var ise annelik rolünü ve bunun gibi diğer sahip olduğu başka rolleri de bir arada yürütmeleri gerekliliği

öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz etkileyebilir. Bununla bağlantılı olarak günlük hayat içindeki yoğunluk ve bu yoğunluğun yaşattığı duygu değişimlerinin kadınlarda daha sık olması da kadınların öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Biyolojik açıdan bakıldığında kadın ve erkek beyinlerinin işleyiş farklılığından kaynaklanan ve kadınların daha detaycı ve günlük olaylara karşı daha hassas ve duygusal yaklaşımları da onların öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz etkileyebilir. İşte kadınların yaşamlarını etkileyen bu gibi faktörler onların eğitimci kimliklerine de yansiyarak kadın öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki performanslarını olumsuz etkileyebilir ve dolayısıyla da öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde olumsuz bir etki bırakabilir. Literatürde öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılaşmayı inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Dinç'in (2018) özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Erdil (2018) tarafından ilköğretim öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri kadın öğretmenler lehine cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bakar'ın (2018) lise öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgunun aksine Dinç (2018) ve Bakar (2018) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Erdil (2018) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın bu çalışmadaki bulgunun aksine kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmacılar, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yaş değişkeni açısından farklı kategorilerde değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar, öznel iyi oluş düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak değişip değişmediğine yönelik farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. 54 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin 24-33 ve 34-43 yaş aralığına sahip öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek

olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulgusuyla benzer olacak şekilde başka bir araştırmaya göre de öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 46-53 yaş arasındaki öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, 22-29 ve 38-45 yaş arasındaki öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür (Uzakgiden, 2019). Bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak Dinç'in (2018) çalışmasına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça daha yüksek öznel iyi oluş düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Böyle bir sonuca ulaşılmasında öğretmenlerin artan mesleki kıdemleriyle birlikte mesleki bilgi ve deneyimlerinin arttığı ve böylelikle öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan daha yeterli hissetmelerinin etkisi olabilir. Uzun süre eğitim-öğretim süreci içinde bulunan öğretmenler eğitim yaşantılarının getirmiş olduğu bir mesleki kimlik oluştururlar. Mesleki kimliğini oluşturmuş öğretmen neyi nasıl niçin yaptığını bilir ve yaptığı işten doyum sağlar. Bu doyum öğretmenin mesleki aidiyet duygusunu geliştirir. Bu öğretmenlerden dolayı mesleki kimliğini oluşturan, mesleki aidiyet ve mesleki yeterlik duyguları gelişen kıdemli öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Literatürde bu araştırmadaki bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar mevcuttur. Bu bulguyla ters olacak şekilde Demir (2018) tarafından bilişim öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaya göre bilişim öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı şekilde Dinç (2018) tarafından özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında Uzakgiden (2019) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre 7 yıl ve üzeri mesleki kıdeme

sahip olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin 1-3 yıl arası ve 4-6 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Uzakgiden'in (2019) bu bulgusu bu çalışmadaki bulguyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin ve diğer kategorisi altında bulunan branş öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmaları ve derslerinin öğrenciler tarafından zor olarak algılanıp başarı seviyelerinin göreceli olarak diğer derslerden daha düşük olmaları ve bunlarında İngilizce öğretmenlerine olumsuz şekilde yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın bulgusuyla ters olacak şekilde Erdil (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin branş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ilkökul ve lisede görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında ortaokulun ilkökoldan liseye geçiş döneminde bulunan eğitim kademesi olması ve ortaokul öğrencilerinin çocukluktan genç yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik döneminin başlarında bulunması etkili olabilmektedir. Kimlik karmaşası içinde olan, otoriteyle çatışma halinde olan ve hem çocuksu hem de yetişkin davranışlarını bir arada sergileyen ergen öğrencilerdeki bu değişim davranışlarına da yansımaktadır. Bu durum da ergenlerin öngörülemez bu tip davranışlarına maruz kalan ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Bu bulguya karşılık Cop (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Uzakgiden (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okul türü değişkenine göre değişmediği saptanmıştır. Yani bu çalışmadaki bulgunun aksine

literatürdeki bazı çalışmalar, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin buldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okuldaki görev yapma süresine bağlı olarak anlamlı şekilde değiştiği bu araştırmada ulaşılan sonuç olmuştur. Buna göre aynı okulda 7-9 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin aynı okulda 3 yıldan az görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bulgulardan hareketle aynı okulda görev yapma süresi arttıkça öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükseldiği sonucuna varılabilmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Dinç (2018) tarafından özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Erdil (2018) tarafından ilkökul öğretmenlerine ve Bakar (2018) tarafından lise öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu araştırmaların bulgularından hareketle hangi eğitim kademesinde olursa olsun öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin evli ya da bekar olma durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci değişkeni olan okul iklimi algısının diğer demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermeme durumu ele alınmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenlerin okul iklimi algılarının kadın öğretmenlerin okul iklimi algılarından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Eğitim açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin okul iklimini oluşturan unsurlar içinde meydana gelen değişimlerden etkilenmeleri erkek öğretmenlere nazaran daha fazladır. Kadınların olaylara yaklaşımları erkeklere göre daha duygusal olduğundan beklenmedik ani değişimlerden daha olumsuz etkilenebilirler. Bu durum kadın

öğretmenlerin okul içindeki iletişimlerini ve performanslarını olumsuz olarak etkileyebilir. Dolayısıyla okul iklimine yönelik algıları da olumsuz yönde değişebilir. Bu bulgunun aksine Salatan (2017) tarafından ortaokul öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin okul iklimi algılarının benzer düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Aynı şekilde İnanır (2020), Aydın (2019) ve Aydoğan (2019) da öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi bu araştırmanın bulgusuyla adı geçen diğer araştırmaların bulguları arasında öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği konusunda farklılıklar bulunmaktadır.

Bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yaş ve mesleki kıdem ilişkilendirildiğinde farklı yaş gruplarında ve mesleki kıdemde yer alan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Yani yaşça büyük olan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin daha fazla ve yaşça küçük olan öğretmenlerin de mesleki kıdemlerinin daha az olduğu düşünüldüğünde, yaşları ve mesleki kıdemleri ne olursa olsun öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları benzerlikler göstermektedir. Bu çalışmanın bulgusuyla benzer olacak şekilde Avşar (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaşa ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı şekilde Göcen ve Kaya (2014) tarafından imam-hatip liselerinde çalışan öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada da öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaşa ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Bu çalışmanın ulaştığı bulgudan farklı olacak şekilde Öztürk (1995) tarafından ilkökul öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 31-40 ile 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı bir düzeyde çalıştıkları okul iklimini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Yani bu çalışmanın ulaştığı sonuç, artan yaş ve buna paralel olarak

artan mesleki kıdemle birlikte öğretmenlerin okul iklimi algısının daha olumlu olduğu şeklindedir. Genel olarak araştırmalardaki farklı bulgulardan hareketle okul iklimi, yaş, mesleki kıdem gibi bireysel öğretmen özelliklerinden ziyade okulların sahip olduğu özellikler tarafından belirlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin farklı branşlarda olmaları okul iklimi algılarının benzer olmasına mani değildir. Aynı şekilde Aka (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eriş (2012) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediği belirtilmiştir.

Bu çalışmadaki öğretmenlerin okul iklimi algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin anaokulunda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekler şekilde Aydın (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin okul iklimi algılarının okul türüne göre anlamlı şekilde değiştiği bulunmuştur. Bu doğrultuda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarının ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarından daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Böyle bir sonuca ulaşılmasında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin daha küçük yaş gruplarıyla çalışmaları ve tüm öğretmenlerin aynı branştan olmaları gibi faktörlerin etkisi olabilir. Bu bulgulardan farklı olacak şekilde İnanır (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre anaokulu, ilkokul ve ortaokul gibi farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları eşit düzeydedir.

Bu araştırmadaki bulguya göre öğretmenlerin okul iklimi algıları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde Salatan (2017) ve Aka (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin okul iklimi algıları ile okuldaki görev süreleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani bu

bulgulardan hareketle öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki geçirdikleri süre, zamanla onların okul iklimi algılarında herhangi bir değişikliğe sebep olmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Aydoğan (2019) ve Aka (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni duruma göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin evli ya da bekar olmaları onların okul iklimi algılarında herhangi bir değişime yol açmamaktadır. Bu bulgulardan farklı olarak Eriş (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni duruma göre bekar öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani bekar öğretmenlerin okul iklimi algıları evli öğretmenlerinkine göre daha olumludur.

Araştırmanın son değişkeni olan sınıf yönetim becerisinin diğer demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değişip değişmeme durumu ele alınmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde Yılmaz ve Aydın (2015) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan farklı olacak şekilde Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerine ve Zembat, Tunçeli ve Yavuz (2017) tarafından da okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalara göre kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri erkeklere göre daha gelişmiş düzeydedir.

Bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yaş ve mesleki kıdem ilişkilendirildiğinde çeşitli yaş gruplarında ve mesleki kıdemde yer alan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde farklılık olmadığı söylenebilir. Yani yaşça büyük olan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin daha fazla ve yaşça küçük olan öğretmenlerin de mesleki kıdemlerinin

daha az olduğu düşünöldüğünde, yaşları ve mesleki kıdemleri ne olursa olsun öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri benzerlikler göstermektedir. Böyle bir bulguya ulaşmak, genç ve yaşlı öğretmenlerin birbirlerine sosyal ve eğitsel destek sunmalarından kaynaklı olabilmektedir. Böylelikle genç ve yaşlı öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri arasındaki fark kapanmaktadır. Bu araştırmanın bulgusuyla benzer olacak şekilde Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Aynı şekilde Zembat, Tunçeli ve Yavuz (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bunun dışında Güneş ve Buluç (2018) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre daha yüksek mesleki kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görölmüştür. Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada da öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaş ile anlamlı bir farklılık göstermediği ancak mesleki kıdem ile anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu farklılık mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan grupla mesleki kıdemi 0-11 ay olan grup arasında mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan grup lehine bulunmuştur. Göröldüğü gibi literatürde, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik değişik sonuçlara sahip birçok çalışma vardır.

Bu araştırmaya göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani öğretmenlerin farklı branşlarda olmaları onların sınıf yönetim becerilerini etkilemektedir. Bu sonucun böyle çıkmasında öğrencilerin matematik, Türkçe, fen bilgisi, İngilizce, resim, müzik gibi farklı derslere yönelik bakış açıları ve okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin de kendi branşlarına yönelik yüklediği farklı anlamlar olabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin ve öğretmenlerin branşlara yönelik bakış açıları öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini etkilemektedir. Bu araştırmanın bulgusunu destekleyecek şekilde Yılmaz ve Aydın

(2015) tarafından ilköğretim öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim beceri algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri algı düzeyleri branş öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar buna sebep olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile birlikte daha uzun zaman geçirmelerini göstermişlerdir. Bu bulgulardan farklı olacak şekilde Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir. Yani farklı branştaki öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri benzer görülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin lisede görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun böyle çıkmasında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin liselerde görev yapan branş öğretmenlerine göre öğrencileriyle daha çok vakit geçirebilmeleri ve ayrıca ilkokuldaki öğretmenlerin daha küçük yaş grubu öğrencilerle eğitim-öğretim sürecinde bulunmaları etkili olabilmektedir. Bu araştırmanın bulgusunu destekleyici şekilde Ekici ve Coruk (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler, genel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaokulda görev yapan öğretmenler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında da ortaokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu farklılığın ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin buldukları okuldaki görev yapma süresine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre okuldaki görev süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin okuldaki görev süresi 3 yıldan az olan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça sınıf yönetim beceri düzeylerinin de paralel olarak arttığı görülmüştür. Bu sonuca ulaşılmasında aynı okulda uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin okulu daha iyi tanımaları ve bu durumun da onların sınıf yönetim becerilerine olumlu şekilde yansımaları olabilir. Aynı şekilde Çelik (2019) tarafından ilk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin buldukları okuldaki görev yapma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda 11-15 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin 1 yıldan az aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Akkaya (2011) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin okuldaki görev yapma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularından biri de öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu bulguyla benzerlik gösteren çalışmalar literatürde mevcuttur. Semerci (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerine, Umar (2015) tarafından ortaokul öğretmenlerine ve Koçoğlu (2013) tarafından da sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin medeni duruma göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani bu çalışmaların sonuçlarına göre evli ve bekar öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine yönelik görüşleri benzerlikler göstermektedir. Bunun sebepleri olarak da öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrencileri sabırla dinlemeleri, eğitim-öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımını teşvik etmeleri, öğrencilerin ihtiyaç duydukları sınıf ortamını oluşturmaları ve öğrencilerin aileleriyle gerekli olan koordinasyonu sağlamaları gösterilebilir (Umar, 2015). Adı geçen çalışmaların bulgularından farklı olacak şekilde Ekici ve Coruk

(2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda evli öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri bekar öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” sorusuna verilen cevaplar kapsamında;

Öğretmenlerin, öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında, öznel iyi oluş düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında ve okul iklimi algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görölmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arttıkça okul iklimi algılarının ve sınıf yönetim becerilerinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okul iklimi algıları arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin ve sınıf yönetim becerilerinin de orta düzeyde arttığı görölebilmektedir. Aynı şekilde Aydoğan (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Eğitim-öğretim sürecinde veli, öğrenci , yönetici, öğretmen gibi tüm unsurların birbirini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin okul iklimi algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri bu unsurlardan etkilenmektedir. Dolayısıyla bu unsurların en önemlilerinden biri olan öğrencilerin okul iklimi algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri de öğretmenlerin durumu açısından önemli görölmektedir. Buna yönelik olarak Asıcı ve İkiz (2019) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan araştırmaya göre öğrencilerin okul iklimi değişkeninin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutlarından aldıkları puanlar ile okulda öznel iyi oluş değişkeninden aldıkları toplam puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu

tespit edilmiştir. Bu konu kapsamında öğrencilere yönelik yapılan araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalardaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Nur (2012) tarafından anaokulu öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin algıladıkları örgüt iklimi ile algıladıkları sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Örgüt iklimi, yönetici davranışları ve öğretmen davranışları adı altında ikiye ayrılmıştır. Destekleme, yakından kontrol ve engelleme alt boyutları yönetici davranışlarını oluştururken mesleki dayanışma, samimi olma ve ilgisiz alt boyutları da öğretmen davranışlarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda örgüt iklimi alt boyutlarından olan destekleme, mesleki dayanışma, samimi olma alt boyutları ile sınıf yönetim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki, yakından kontrol alt boyutu ile sınıf yönetim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamsız pozitif yönde bir ilişki, engelleme, ilgisiz alt boyutları ile sınıf yönetim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamsız negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

5.1.4. Ana Probleme “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları, sınıf yönetim becerilerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin ve okul iklimi algılarının sınıf yönetim becerilerinin ne kadarını açıkladığı incelenmiş ve araştırma bulgularına göre öznel iyi oluş ve okul iklimi algısı değişkenlerinin öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi puanlarını birlikte anlamlı yordadığı bulunmuştur ($R=.482$, $R^2=.232$, $p<.05$). Araştırma sonucuna göre öznel iyi oluş ve okul iklimi algısı değişkenleri birlikte toplam varyansın yaklaşık %23,2'sini açıklamakta olduğu ve standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sınıf yönetim becerisi üzerindeki görece önem sırasının; öznel iyi oluş ve okul iklimi şeklinde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında öznel iyi oluşun ve okul iklimi algısının sınıf yönetim becerilerini açıklamasına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonucuna göre öznel iyi oluş ve okul iklimi değişkenlerinin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini açıklamada önemli değişkenler oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ve okul iklimi algılarını arttırmak için

yapılacak çalışmaların öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini de artıracığı söylenebilir.



5.2. Öneriler

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın bulgularına dayanılarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- 1) Bu çalışma kapsamında yer alan okulların örgüt iklimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okulların iklimlerinin daha iyi düzeylere gelmesi için eğitim-öğretim ortamının geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Bu doğrultuda okulun temel unsurları olan öğretmen-öğrenci-veli ve yöneticiler arasında etkili iletişim kurulmalı ve gerekli olan işbirliği sağlanmalıdır. Okuldaki her personel üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeli ve birbirlerini destekleyici davranışlar geliştirmelidirler. Okulun fiziksel ortamındaki, eğitim-öğretim materyallerindeki eksiklikleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerindeki eksiklikleri tespit edilmeli ve nitelikli bir eğitim için tespit edilen eksiklikler giderilmelidir.
- 2) Bu çalışmada yaşça büyük olan, mesleki kıdemleri daha fazla olan ve buldukları okulda daha fazla görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu öğretmenler, yaşça daha küçük olan ve mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenlere eğitim sürecinde daha verimli olmaları için gerekli olan mesleki ve sosyal desteği vermelidirler. Bu doğrultuda okullarda deneyimli öğretmenlerden oluşan bir komisyon kurulmalı ve bu komisyonlar okula yeni gelen öğretmenlere okula uyum adı altında oryantasyon çalışması yapmalıdır. Okula yeni gelen öğretmenlerin okula aidiyetlerini artıracak okul etkinlikleri düzenlenmelidir. Öğretmenler arasındaki etkileşimi güçlendirecek kültürel, sosyal ve eğitsel faaliyetler gerçekleştirilmelidir.

- 3) Araştırma sonucuna göre buldukları okulda daha uzun süre görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu öğretmenler, okula yeni gelen ya da atanan öğretmenlere eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirecekleri sınıfları tanımaları konusunda yardımcı olmalıdırlar. Bunun dışında uzun süre bir okulda çalışmanın öğretmene kazandırdığı özellikler araştırılarak bu özellikleri okula yeni gelen öğretmenlere de kazandırmaya yönelik programlar yapılabilir.
- 4) Elde edilen sonuçlar doğrultusunda erkek öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve okul iklimi algıları kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyete göre anlamlı çıkan bu farklılığın sebepleri araştırılmalı ve eğitim-öğretim sürecinin kalitesi açısından okullardaki öğretmenlerin kendilerini kişisel ve eğitsel bakımdan daha yeterli hissedebilmeleri ve okul iklimine yönelik algılarının daha olumlu olması doğrultusunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu süreçte eğitim-öğretim sürecindeki tüm eksiklikler tespit edilmeli ve bu eksiklikler, okuldaki personeller arasında kurulacak işbirliği ve dayanışma ruhuyla tamamlanmalıdır.
- 5) Araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında, öznel iyi oluş düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında ve okul iklimi algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu üç değişkenin önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmektedir. Nitelikli bir eğitim için okullardaki iklimin açık iklim olması gerektiği önemsenmiştir. Açık bir iklime sahip okulda öğretmenler eğitsel açıdan kendilerini daha yetkin hisseder ve bu da onların öznel iyi oluş düzeylerini olumlu etkiler. Öznel iyi oluş düzeyi artan öğretmenler de hem okuldaki açık iklimin devamını sağlar hem de sınıf yönetiminde daha etkili olurlar. Bu yüzden okullarda açık iklimin sağlanması için öğretmenler arasında işbirliğine dayalı etkili iletişim kurulmalıdır. Okuldaki görev ve sosyal ilişkiler arasındaki denge sağlanmalıdır. Yöneticilere okul iklimi konusunda eğitimler verilmelidir.

Okul iklimi konusunda eğitim alan yöneticiler eğitim faaliyetlerine yapıcı şekilde katkıda bulunmalı ve öğretmenleri bu konuda destekleyip motive etmelidirler. Genel olarak okul personeli arasındaki tüm davranışlarda ve etkileşimlerde açıklık ve netlik bir ilke haline getirilmelidir.

- 6) Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, lisede görev yapan öğretmenlerin de sınıf yönetim becerileri diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha düşük çıkmıştır. Buna yönelik olarak ortaokullardaki öğretmenlerin kendilerini kişisel ve eğitsel açıdan daha yetkin hissedebilmelerini sağlayacak mesleki ve kişisel gelişim çalışmaları yapılabilir. Lisedeki öğretmenlere yönelik de sınıf yönetiminde daha etkin olmalarını sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin hedef kitlesi olan öğrencilerin ergenlik döneminde olmalarından dolayı öğretmenlere yönelik ergenlerle etkili iletişim kurma konusunda hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin derse motivelerini sağlama ve artırma konularında da öğretmenler bilgilendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıyeke, Ş.K. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Düşünceleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aka, F. N. (2014). *Okul İklimi İle Öğretmen Öz Yeterliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akar, H., Tor, D., Erden, F.T. ve Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akbaba-Altun, S. ve Memişoğlu, S.P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, p(51), 353-370.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman Y. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri İle Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Alemnew, A. (2015). A comparative study: school climate across non- physical indicators in north east region of India and implicationsfor educational leaders. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary studies*, 4(29), 4568-4583.
- Alpay, M.Ü. (2019). *Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Arvas, F.B. (2017). Öznel iyi olma hali ile dini inançlar arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(2), 165-202.
- Asıcı, E. ve İkiz, F.E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638.
- Avşar, D. (2019). *Okul İkliminin İşe Yabancılaşma Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2006). *Sınıf Yönetimi* (7.Basım). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları.
- Aydın, İ.P. (2001). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik* (2.Basım). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler* (5. Basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2018). Genç yetişkinlerde mutluluğun özgünlük ve kişisel erdemler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1023-1030.
- Aydın, S. (2019). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerilerinin Okul İklimine Etkisi (Kocaeli İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi Algıları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif, Fırat Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi* 14(1) 189-217.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. *Endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2).
- Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, p(26), 146-156.
- Bagav, M. (2018). *Sınav Kaygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakar, H. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışı İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi: Kastamonu İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram, Uygulama ve Araştırma* (2.Basım). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Başar, H. (2010). *Sınıf Yönetimi* (16. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (24.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (8. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. ve Demirtaş, H. (2018). Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 105-128.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cop, M. R. (2020). *Öğretmenlerin Değişim Eğilimleri İle Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt İklimi*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, N. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. (Editör: Leyla Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 1-16.

- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çekmecelioğlu, H.G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çelebi, Ç. D. ve Sezgin, O. (2015). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlaki olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 99-146.
- Çelik, O. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zeka açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.
- Çetin, F., Turgut, H. ve Sözen, H. C. (2015). Öznel iyi oluşun yordanmasında sabit kişilik örüntüsü: psikolojik sermayenin aracılık rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 68-75.

- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*, ?(44), 123-142.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Demir, D. (2018). *Bilişim Öğretmenlerinin Sanal Yalnızlık, Mesleki Tükenmişlik ve Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Demirtaş, H. (2018). Sınıf yönetiminin temelleri. (Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1-30.
- DeNeve, K.M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta- analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189–216.
- Diener, E., & Tov, W. (2007). Subjective well-being and peace. *Journal of Social Issues*, 63, 421-440.
- Diener, E., Ng, W. & Tov, W. (2009). Balance in life and declining marginal utility of diverse resources, *Applied Research in Quality of Life*, 3, 277-291.

- Dilbaz-Sayın, S.S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dinç, G. (2018). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, p (33), 107-117.
- Dost, M. T. (2005). Ruh sağlığı ve öznel iyi oluş. *Euroasian Journal of Educational Research*, 20(pp), 223-231.
- Dost, M. T. (2006). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(), 188-197.
- Dost, T.M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü – örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 169-186.
- Dumludağ, Ö. G. (2011). *Mutluluk ve İktisadi Parametreler Üzerine Bir İnceleme*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Egeberg, H., McConney, A. & Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers: a review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 1-18.

- Ekici, C. ve Coruk, A. (2019). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 1-24.
- Ekici, Y., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Erdil, R. (2018). *İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği)*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ergün, E. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Özgün Araştırma*, 7(2), 385-397.
- Eriş, S. (2012). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısıyla İlişkisi (Küçükçekmece İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayınları, No:174.
- Eryılmaz, A. (2011). Yetişkin öznel iyi oluşu ile pozitif psikoterapi bağlamında birincil ve ikincil yetenekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14(), 17-28.
- Eryılmaz, A. (2016). *Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı Teoriden Uygulamaya Pozitif Psikoloji* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ailesiyle yaşayan yaşlılarda mutluluk modeli. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 48(), 227-233.

- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010). Öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 952-959.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Gencer, N., (Çeviren) (2018). Öznel iyi oluş: genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638.
- Göcen, G. ve Kaya Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, pp(36), 67-102.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 587-605.
- Gökalp, M. ve Gönülal, E. (2017). Sınıf yönetimi uygulamalarında değişim ve yeni paradigmlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 43-50.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Güler, Y. (2019). *Ergenlerde Öznel İyi Oluş, Kimlik Statüleri ve Aile Bütünlük Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğan, A. ve Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrencileri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 115 – 131.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 739-771.
- Güven, E.D. ve Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. *Midwest Administration Center of the University of Chicago*, 11(7).
- Hernandez, T. J. and Seem S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor, *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2015). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate. 14/12/2018 tarihinde http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hoyle E. (1986). *The Politics of School Management*. Banglore:Macmillan India Ltd.
- Hybron, D.(2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*,1, 207-225.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(34), 109-117.

- İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri İle Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- İşgör, İ. Y. (2017). Merhametin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 425-436.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karakütük, K., Özdem, G., Tunç, B., Taşdan, M., Ayram, A., Bülbül, T. ve Çelikkaleli, Ö. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 304-316.
- Karaman, S.Z. (2016). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki (Bitlis İli - Ahlat İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Kendirici, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kırık, A.M. ve Sönmez, M. (2017). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İNİF E-DERGİ*, 2(1), 15-26.
- Koçoğlu, A.M. (2013). *İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lucas, R.E. (2005). Time does not heal all wounds: A longitudinal study of reaction and adaptation to divorce, *Psychological Science*, 16, 945-950.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Memduhoğlu, H.B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Mitchell, M.M., Bradshaw, C.P. & Leaf, P.J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *American School Health Association*, 80(6), 271-279.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ocaklı, E. (2017). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Osmanoğlu, D. E. ve Kaya, H.İ. (2013). Öğretmen adaylarının yükseköğretime dair memnuniyet durumları ile öznel iyi oluş durumlarının değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, pp (12), 45-70.

- Oyetunji, C.O. (2006). *The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools* (Unpublished doctorate thesis). University of South Africa, Pretoria.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine etkisine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, pp (38), 213-214.
- Özer, G. (2009). *Öğretmen Adaylarının Sınıf İçinde Gözlemledikleri İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Etmede Kullanılabilecek Stratejilere İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M.C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Öztürk, A. ve Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(pp), 335-356.
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(p), 455-467.
- Öztürk, N. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları ile Gerilim (Stres) Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (İzmir Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi* (1. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicas: International Scientific Journal*, 8, 110-125.
- Rehdanz, K. & Maddison, D. (2005). Climate and happiness. *Ecological Economics*, 52(1), 111-125.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağlam, M. (2019). *“Dijital Oyunların Öznel İyi Oluşa Etkisi: Y Kuşağına Yönelik Bir Araştırma”*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Salatan, T. (2017). *Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, T. ve Çakır, S. G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(25), 222-229.
- Sarpkaya, R. (Ed.). 2012. *Sınıf Yönetimi* (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Savran, G. (2007). *Etik İklim ve Tükenmişlik Sendromunun Kalite Yönetim Sistemleri Üzerine Etkileri: Bir Laboratuvar Uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Semerci, D. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sevce, S. S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Solmaz, D.Y. (2014). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 651-657.
- Sönmez, E. ve Receptoğlu, E. (2018). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 421-432.
- Subedi, B.P. (2016). School leadership, school climate and school performance: experiences of some Asian countries. *International Journal of Development Research*, 6(5), 7928-7936.
- Sürücü, A., Yıldırım, A. ve Ünal, A. (2018). Okul güvenliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, ?(217), 179-192.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.

- 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. (2002). *Örgütler ve Kültürler* (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). (2014). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar* (1.Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Tofur, S. ve Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: ortaokul örneği. *Turkish Studies*, 13(11), 1279-1295.
- Toprakçı, E. (1995). Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1).
- Topuz, C. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Özgeciliğin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim İmalât İşletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(2), 195- 218.
- Tümkiye, S. (2011). Türk üniversite öğrencilerinde öznel iyilik halini yordayan sosyo demografik değişkenler ve mizah tarzları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 158-170.

- Türkdoğan, M. (2019). *Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2429-2446.
- Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve ana-baba tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 41-73.
- Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıf Yönetimi* (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Umar, S. (2015). *Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uzakgiden, A. M. (2019). *Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Öz-yeterlik İnançları ve Psikolojik İhtiyaçların Doyumunda Denge Değişkenleri Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi: Sakarya ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Villarino, I.M.V. (2018). School climate and teachers performance in an elementary school in a resettlement area. *International Journal for Innovation Education and Research*, 6(12), 129-138.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.

- Yakut, S. (2018). Öğretmenlerde öznel iyi oluş: KKTC örneği. *Social Sciences Studies Journal*, 4(18), 1737-1746.
- Yalçın, İ. (2014). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(), 1-12.
- Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 21-32.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri* (1. Basım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2018). *Ergenlerin öznel iyi oluş ve anne baba tutumları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, M. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 550-560.
- Yurcu, G. ve Atay, H. (2015). Çalışanların öznel iyi oluşunu etkileyen demografik faktörlerin incelenmesi: Antalya ili konaklama işletmeleri örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 17-34.

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

Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A., Şenol, F.B. ve Akyol, T. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, p(58), 87-100.

Zembat, R., Tunçeli, H.İ. ve Yavuz, E.A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşlarım,

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi öğrenmek için yapılan bu araştırmada, öznel iyi oluş, okul iklimi ve sınıf yönetim becerileriniz ile ilgili görüşleriniz önemli bulunmaktadır. Bu amaçla, Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Örgütsel İklim Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden oluşan üç ölçekle görüşlerinizi yansıtan veriler toplanacaktır. Verilerin araştırmamıza katkı sağlayabilmesi için sizden istenen bilgileri eksiksiz, tarafsız ve doğru olarak doldurmanız önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesine zaman ayırarak katkıda bulunduğunuz ve soruları içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Cihan DURMAZ

Düzce Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

EYD Yüksek Lisans Programı

BÖLÜM 1

Lütfen bu bölümde yer alan soruları, kişisel durumunuza uygun olarak cevaplandırınız. Bu bilgiler gizli kalacak ve yalnızca toplanan bilgilerin analizi için kullanılacaktır.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
3. Mesleki Kıdeminiz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl
() 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 yıl ve üzeri
4. Branşınız:
5. Görev Yaptığınız Okul Türü: () Anaokulu () İlkokul
() Ortaokul () Ortaöğretim
6. Ne kadar süredir bu okulda görev yapmaktasınız? () 3 yıldan az () 4-6 yıl
() 7-9 yıl () 10-15 yıl () 16 yıldan fazla
7. Sınıf Mevcudu: () 1-10 () 11-20 () 21-30 () 31-40 () 41-50
() 51 ve üzeri
8. Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar

EK 2: ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ				
Maddeler	Nere deyse Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Nere deyse Her Zaman
1. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4
2. Başarılı bir öğretmenim.	1	2	3	4
3. Bu okulda gerçekten kendim olabilirim.	1	2	3	4
4. Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.	1	2	3	4
5. Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.	1	2	3	4
6. Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.	1	2	3	4
7. Bu okulda saygı görüyorum.	1	2	3	4
8. Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4

EK 3: ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ

ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ		Nadiren olur	Bazen Olur	Genellikle Olur	Çok Sık Olur
<i>Açıklama:</i> Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtırma derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak üzere zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.					
1	Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister.				
2	Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar.				
3	Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar .				
4	Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.				
5	Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir.				
6	Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır.				
7	Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.				
8	Okul müdürünü anlamak kolaydır.				
9	Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.				
10	Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir.				
11	Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.).				
12	Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder.				
13	Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler.				
14	Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder.				
15	Okul müdürü, otokratiktir.				
16	Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder.				
17	Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır.				
18	Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır.				
19	Okul yönetiminin istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür.				
20	Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır.				
21	Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar.				
22	Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlıklar kurarlar.				
23	Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.				
24	Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar.				
25	Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler.				
26	Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler.				
27	Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırılar).				
28	Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar.				
29	Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler.				
30	Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler.				
31	Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.				
32	Öğretmenler birbirlerine destek olurlar.				
33	Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar.				
34	Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıncaya kolay kabul görürler.				
35	Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar.				
36	Yapılan toplantılar yararsızdır.				
37	Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.				
38	Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar				
39	Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.				

EK 4: SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
Aşağıda sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin davranış ifadeleri yer almaktadır. Lütfen, her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi uygun boşluğa işaretleyiniz.						
1	Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.					
2	Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alırım.					
3	Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.					
4	Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.					
5	Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.					
6	Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
7	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.					
8	Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.					
9	Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.					
10	Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.					
11	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.					
12	Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.					
13	Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.					
14	Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.					
15	Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlarım.					
16	Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.					
17	Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.					
18	Öğrencilerle göz teması kurarım.					
19	Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.					
20	Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.					
21	Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.					
22	Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.					
23	Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.					
24	Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirlerim.					
25	Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
26	Sınıf kurallarının uygulanmasını takip ederim.					
27	İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.					
28	Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.					
29	İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.					
30	Dersin başında öğrencileri güdülerim.					
31	Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.					
32	Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.					
33	Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.					
34	Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
35	Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.					
36	Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.					

EK 5: ÖLÇEK İZİNİ

Ölçek kullanım izni - 29cihandurmaz x +

mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm&pli=1#search/ERGÜN/FFNDWMktrJrzvpQGZjqVHjgQFRJLbbg

Gmail Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 897

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 24

Meet

Toplantı başlat

Toplantıya katıl

Hangouts

cihan v +

Hangouts'te videolu konuş

Şenay Sezgin NARTGÜN <nartgun_s@ibu.edu.tr> 16 Mar 2019 Cmt 13:17 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben v

Sayın Durmaz,

Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen Elif ERGÜN ve ve benim tarafımdan Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği'ni" atıf yapman koşuluyla kullanmada hiçbir sakınca yoktur. Ölçekle ilgili soruların olursa Elif ERGÜN'e ya da bana tekrar yazabilirsiniz. Kolay gelsin

Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün

Kimden: "cihan durmaz" <29cihandurmaz@gmail.com>

Kime: "nartgun s" <nartgun_s@ibu.edu.tr>

Gönderilenler: 15 Mart Cuma 2019 22:33:59

Konu: Ölçek kullanım izni

Yanıtla Yönlendir

Yüksek Lisans Tez Çalışması Ölçeği x +

mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm&pli=1#search/ERGEN+/KtbxLthtKcPkVxNRGPFNCtHcMDtwlRTdB

Gmail Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 897

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 24

Meet

Toplantı başlat

Toplantıya katıl

Hangouts

cihan v +

Hangouts'te videolu konuş

Yüksek Lisans Tez Çalışması Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x

cihan durmaz 12 Eyl 2019 Per 18:27 ☆

Merhaba Hocam, Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya İli Örneği) adlı dok

Yusuf ERGEN <yergen22@gmail.com> 13 Eyl 2019 Cum 07:50 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben v

Sayın Durmaz,

Ölçeği kaynak göstererek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

12 Eyl 2019 Per 17:24 tarihinde cihan durmaz <29cihandurmaz@gmail.com> şunu yazdı:

Yanıtla Yönlendir

Fwd: Örgütsel İklim Ölçeği - 29cili x +

mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm&pli=1#search/YILMAZ/FMfcgwxwDrHpMnPNrwGfqvnlCnFIBnwJG

Gmail Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 897

Yıldızı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar 24

Meet

Toplantı başlat

Toplantıya katıl

Hangouts

chihan +

Hangoutta kisiyle konuş

Fwd: Örgütsel İklim Ölçeği

Gelen Kutusu x

Kürşad Yılmaz <kursadyilmaz@gmail.com>

Alıcı: ben

İyi çalışmalar

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>
<http://www.ebad-jesr.com/>

Örgütsel İklim Ölçeği

Yüksek Lisans Tez Çalışması Ölçeği x +

mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm&pli=1#search/ALTINKURT/QgrcHsBvDqrbFjItKQxRppWDpwBKRdhdcl

Gmail Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 897

Yıldızı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar 24

Meet

Toplantı başlat

Toplantıya katıl

Hangouts

chihan +

Hangoutta kisiyle konuş

Yahya ALTINKURT <yahyaaltinkurt@mu.edu.tr>

Alıcı: ben

Sayın Durmaz,

Tarafımızdan uyarılanan "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

Prof. Dr. Yahya ALTINKURT

Gönderen: cihan durmaz <29cihandurmaz@gmail.com>

Gönderildi: 12 Eylül 2019 Perşembe 17:35:48

Kime: Yahya ALTINKURT

Konu: Yüksek Lisans Tez Çalışması Ölçek Kullanım İzni

EK 6: ARAŞTIRMA İZİNİ

2/12/2019-33473



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.01-E.23001827
Konu : Araştırma İznî

20.11.2019

DÖZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 06/11/2019 tarih ve 19280 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cihan DURMAZ'ın "Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Okul İklimine İlişkin Algıları ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Barış HANCI
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Valilik Oluru

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZA İLE
21 Kasım 2019
Tarihinde
Önder ÜLKE
Memur

Büyükdere Mah. Atatürk Bldv. No:247 ESKİŞEHİR.
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
E-posta: ozelburo26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Elif S. Çatalkaya - Özel İktisadi Şefi
Tel : (0 222) 239 72 00 / 355
Faks: (0 222) 239 39 22

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: DURMAZ, Cihan

Doğum Yeri ve Tarihi: Eskişehir, 03/07/1992

Halen Görevi: Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen

Telefon: 05532642115

E-Posta: 29cihandurmaz@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Bölüm/Program	Üniversite-Lise	Yıl
Lise	Türkçe-Matematik	Salih Zeki Anadolu Lisesi	2006-2010
Lisans	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Adnan Menderes Üniversitesi	2011-2015
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Üniversitesi	2017-

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Görev Dönemi
Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2015-

