

Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma*

School Climate: A Comparative Study from the Perspective of Kindergarten Principals and Teachers

Abdulhamit Karademir**

Meral Ören***

To cite this article/ Atf için:

Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m

Öz.Bu araştırmanın amacı belirlenen resmi anaokullarında bulunan okul iklimlerini belirlemek, okul iklimini etkileyen unsurları incelemek, okul ikliminin eğitim-öğretim hizmetlerine olan yansımalarını irdelemek, öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle okul ikliminin iyileştirilmesi için gerekli unsurları ortaya koymaktır. Bu çalışmada nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilen karma yöntem türlerinden kısmen karma ardışık baskın statülü desen kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında Eskişehir ilinde aktif faaliyet gösteren 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisine toplamda 145 kişiye Örgütsel İklim Ölçeği uygulanarak çalışma iklimleri belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında; ölçekten en yüksek ve en düşük iklim puanını alan iki okulun yönetici ve öğretmenleriyle görüşülerek iki aşırı uçta yer alan kurumların okul iklimindeki farklılıkları ve bu farklılıkları oluşturan etkenler incelenmiş aynı zamanda bu kurumlardaki iklimin eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaları irdelemiştir. Sağlıklı okul ikliminin oluşumunda yöneticinin kişilik özellikleri, yöneticinin iletişim ve problem çözme becerileri, öğretmenlere verilen destek, övgü ve cesaretlendirme, adil davranışlar, fikirlere açık olma, kararlarda personelden görüş alma gibi özelliklerin önemli olduğu görülmüştür. Tüm personelin önyargısız ve açık iletişimde bulunması, öğretmenlerin işbirlikçi, paylaşımcı ve sorumluk sahibi olmalarının da sağlıklı iklimin oluşumunda etkili olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin öğretmenlere etkisinin dolaylı olarak çocuklara yansıdığı ve sınıfta psikolojik olarak güvenli ve nitelikli eğitim ortamı oluşturmada etkili olduğu da sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi eğitim, okul iklimi, iklim yansımaları, okulöncesi öğretmenleri, okulöncesi yöneticileri, okul öncesi dönem çocukları

Abstract.The aim of this study is to determine the school climate in formal kindergartens, to examine the factors affecting it and its effect on education and to use teachers and school principals' views to point out the elements necessary for its improvement. Partially mixed sequential dominant status design, which is a two-stage (qualitative and quantitative) mixed design was used in the study. In the first stage, 115 teachers and 34 school principals of 18 independent kindergartens in Eskişehir were administered an Organizational Climate Scale to determine the working climates of the kindergartens. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with the teachers and principals of the two schools with the highest and lowest scale scores to investigate the reasons for the differences in school climates and their effect on education. Principals' personalities and their communication and problem solving skills, and support, praise and encouragement given to teachers, fair behavior, openness to new ideas and involving staff in decision making play an important role in creating a positive school climate. School climate has a great impact on students through teachers and staff.

Keywords: Preschool education, school climate, climate reflections, preschool teachers, preschool principals, preschool children

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.06.2019

Düzeltilme Tarihi: 08.01.2020

Kabul Tarihi: 16.01.2020

* Bu makale, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Bakış Açısından Okul İkliminin Eğitim-Öğretim Hizmetlerine Yansıması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, e-mail: a.karademir@alparslan.edu.tr ORCID: 0000-0003-3062-8547

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: moren@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0003-1583-6874

Giriş

Geçmişten günümüze yapılan pek çok araştırma (Early vd, 2007; Mashburn vd., 2008; Oren, 2006; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes & Kagan, 2001; Roorda, Koomen, Spilt & Oort; 2011; Zins, 2004) okul öncesi eğitimin niteliği ile çocukların sosyal, duygusal, sosyal yeterlik, bilişsel ve dil gelişimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Howes, 2000). Verilen eğitimin niteliği ile ilgili yapılan boylamsal çalışmalar okul öncesi eğitim döneminde çocuklara sağlanan olumlu deneyim ve yaşantıların etkisinin temel eğitimin ilk sınıflarına kadar devam ettiğini göstermiştir (Peisner-Feinberg vd., 2001). Öğretmen-çocuk ilişkisinin sıcaklığı, öğretmen rehberliği, çocukların yaşına uygun materyallerle düzenlenmiş bir sınıf, yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen çok sayıda etkinlik, öğretmen-çocuk arasındaki destekleyici sözel iletişim, öğretmenlerce rahat ulaşılabilen okul yöneticileri (Hayne, Emmons & Ben-Avie, 1997), düşük sınıf mevcudu ve güvenli bir çevre okul öncesi eğitimde aranan nitelikler arasındadır (Phillips vd., 2000).

Alanyazında okul iklimi; bir okulu diğerlerinden ayıran, onu kuşatan, sosyal ve fiziksel çevrenin tüm çalışanlar ve öğrencilerle etkileşimi sonucu meydana gelen, bireyler tarafından psikolojik olarak algılanan, büyük çoğunluğunu ilişkilerin oluşturduğu özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Acet, 2006; Hoy & Tarter, 1997; Topçu, 1998). Okul iklimini etkileyen pek çok öğe olduğu düşünülmektedir (Başaran, 2004; Baykal, 2007; Bursalıoğlu, 2011). Bu öğelerden birisi de yöneticilerdir (Cohen, McCabe, Michelli & Picleral, 2009; Hoy & Clover, 2007). Yöneticiler ve öğretmenlerin ortak değerleri, inançları ve kuralları okul iklimi oluşumuna katkı sağlayan unsurlardandır. Eğitim kurumlarında sıcak ilişkiler, yardımlaşma ve paylaşma yer aldığı başarımların beklenebileceği söylenebilir (Bloom, 1988; Kelley, Thornton & Daugherty, 2005; Özdemir, 2002). Farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilen birçok çalışma; okul yöneticilerinin kurum içi davranışlarıyla, iletişim ve destek biçimleriyle iş doyumunun doğrusal bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (Büte ve Balcı, 2010; Girgin ve Baysal, 2006; Özgan ve Aslan, 2008). Benzer etkileri okul öncesi eğitim kurumlarında da görmek mümkündür. Alanyazına bakıldığında; Türkiye’de eğitimin diğer kademelerinde kurum iklimini inceleyen çalışmalar olmasına rağmen okul öncesi eğitimde bu konuda çok az çalışmaya rastlanmıştır. Okul öncesine ilişkin örgüt iklimi ile iş doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanan az sayıda çalışmada kurum ikliminin öğretmenlerin performans, iş doyumları ve motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Maden, 1986; Yalçınkaya Akyüz, 2000).

Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkili, sıcak, samimi, düzenli ve cazip bir sınıf ortamı oluşturması okul atmosferinin sınıfa yansımaları olarak nitelendirilebilir (Hoy & DiPaola, 2007; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). İstendik yönde atmosfer bulunan bir ortamda etkili öğretim ve öğrenimle birlikte yine istendik sonuçlara ulaşma bir bütünün parçalarını tamamlamak gibidir (Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2013). Okul ikliminin sınıf ortamını etkilediği bilindiği için bu iki yapıyı birbirinden ayırmak doğru değildir (Kelley, Thornton & Daugherty, 2005). Okulun çalışma koşulları, yöneticilerin yeterince destekte bulunmaması (Çınkır ve Çetin, 2010) meslektaşlardan destek görememe öğretmenlerde stres gelişmesine neden olmakta ve bu durum zamanla tükenmişliğe yol açmaktadır (Littrel, Billingsley & Cross, 1994; Özyürek, 2009; Sancar, 2009). Ayrıca yönetici ve meslektaşları ile ilişkilerinde problemler yaşayan, destek bulamayan öğretmenlerin, sınıflarına girdiğinde kendisinden beklendiği gibi hoşgörülü, sabırlı olması, enerjik, neşeli davranışlar sergilemesi, güvenli ve nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturması oldukça zordur. Okul ikliminin, hem öğretmenlerin iş doyumları ve motivasyonları açısından hem de eğitim öğretim hizmetlerine yansımaları açısından

önemli olduğu düşünülmektedir (Pepper & Thomas, 2002; Peisner-Feinberg vd., 2001; Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2013). Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin bakış açısından Milli Eğitim Bakanlığına [MEB] bağlı resmi bağımsız anaokullarının iklim özellikleri, sağlıklı ve sağlıklı okul iklimini oluşturan unsurları, mevcut iklimin eğitim öğretim hizmetlerine yansımaları ve sağlıklı okul iklimi oluşturmak için paydaşların beklentileri ortaya koymaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada karma yöntem türlerinden *kısmen karma ardışık baskın statülü desen* kullanılmıştır. Bu desen nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir. Bu desenin kullanıldığı çalışmalarda genellikle ikinci bölüm olarak adlandırılan nitel bölüme ağırlık verilerek veriler, nicel ve nitel veri analizi arasında bağ kurulacak biçimde harmanlanır (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Çalışmanın ilk aşamasında Eskişehir ilinde aktif faaliyet gösteren 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisine toplamda 145 kişiye Hoy ve Tarter tarafından geliştirilen “Örgütsel İklim Ölçeği” (1997) uygulanarak Eskişehir’de bulunan 18 bağımsız anaokulunun çalışma iklimleri istatistiksel yöntemlerle belirlenmiştir. İkinci aşamada ise, birinci aşamaya katılan okullardan en düşük ve en yüksek iklim puanını alan iki okulda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak okul iklimini etkileyen etmenlere daha derinden bakılmaya çalışılmış ve aynı zamanda bu kurumlardaki iklimin eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaları irdelenmiştir.

Katılımcılar

I. Aşama Katılımcıları: Araştırmanın ilk aşama katılımcılarını Eskişehir ilinde aktif faaliyet gösteren 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılan yöneticilerden 29’u kadın beşi erkekken, öğretmenlerden 114’ü kadın biri erkektir. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi okulöncesi öğretmenliği lisans programından mezun olduğu, katılımcı yöneticilerden üç, öğretmenlerden ise 12 kişinin yüksek lisans derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ölçeğin altı farklı boyutunda standartlaştırılmış puan türlerine göre hesaplanarak okulların örgütsel iklim puanları belirlenmiştir.

II. Aşama Katılımcıları: Araştırmanın ikinci aşamasında birinci aşamaya katılan anaokullarından amaçlı örneklem alma yöntemlerinden aşırı aykırı durum örnekleme yoluna gidilmiştir. Amaçlı örneklem alma yöntemlerinden aşırı aykırı durum örnekleme almanın tercih edilmesinin nedeni iki uç boyutta yer alan okul ortamındaki yönetici ve öğretmenlerin çalışma iklimi, yaşanan sorunlar ve çözüm yöntemleri ile iklimin kendilerine, çocuklara ve eğitim-öğretim hizmetlerine yansımalarını derinlemesine incelemektir. Böylece iki grup arasındaki farklılıkların daha net görülmesi hedeflenmiştir. Tablo 1’de her bir okulun ölçekten aldığı standartlaştırılmış faktör puanlarıyla ilgili detaylara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Okullara Göre Örgütsel İklim Ölçeğinden Alınan Standartlaştırılmış Faktör Puanları

Okul İsimleri*	Ölçekten Alınan Standartlaştırılmış Puan	Destekleyici Müdür Davranışı (SPDMD)	Emredici Müdür Davranışı (SPEMD)	Kısıtlayıcı Müdür Davranışı (SPKMD)	Samimi Öğretmen Davranışı (SPSÖD)	İşbirlikçi Öğretmen Davranışı (SPIÖD)	Umursamaz Öğretmen Davranışı (SPUÖD)
1 A	391,74	369,21	638,72	606,46	417,64	351,27	593,68
2 B	471,76	419,74	539,10	473,94	429,55	509,48	523,74
3 C	474,36	493,99	486,50	520,71	531,18	450,93	559,01
4 D	481,43	526,62	479,54	449,26	422,01	504,90	482,60
5 E	486,40	492,79	498,87	483,96	485,01	450,93	476,72
6 F	487,38	496,90	418,78	495,31	502,07	502,10	542,03
7 G	496,68	486,82	514,34	541,13	476,28	490,50	476,72
8 H	499,53	538,88	526,10	623,60	492,75	504,90	499,06
9 I	499,63	443,04	528,27	539,77	516,62	492,30	510,03
10 J	502,72	483,90	543,91	504,83	469,07	521,69	482,60
11 K	503,77	525,51	573,75	520,71	496,24	555,27	540,20
12 L	516,60	539,62	426,00	495,31	542,82	471,32	464,31
13 M	525,56	430,22	452,47	577,87	561,74	548,97	534,03
14 N	534,09	478,70	539,10	612,17	642,96	565,34	606,03
15 O	534,90	525,93	574,29	374,23	518,08	533,23	446,60
16 P	535,40	529,81	517,44	451,30	508,72	562,46	464,97
17 R	547,89	524,60	444,59	492,13	597,87	520,92	475,12
18 S	560,73	627,48	422,15	426,39	527,68	575,41	420,89

*Araştırmaya katılan okulların isimlerini gizli tutmak için okul isimleri yerine harfler kullanılmıştır

Tablo 1 incelendiğinde, en düşük standartlaştırılmış iklim puanı alan A okulunda “emredici müdür davranışları, kısıtlayıcı müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranış” puanları yüksekken, en yüksek standartlaştırılmış iklim puanı alan S okulunda ise, “destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranış” puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. İkinci aşama katılımcılarını birinci aşamada uygulanan Örgütsel İklim Ölçeğinden en düşük iklim puanı alan “A” okulunda (391,74) ve en yüksek iklim puanı alan “S” okulunda (560,73) görev yapmakta olan 3 gönüllü kadın yönetici ve 15 gönüllü kadın öğretmen oluşturmuştur. Ancak “A” okulu yöneticilerinden kadın okul müdürü görüşmeyi kabul etmemiş sadece müdür yardımcısı ile görüşme yapılabilmektedir. Katılımcıların tamamı kadındır. Tablo 2’de yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 2

Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmen İsmi*	Yaş	Mezun Olunan Fakülte	Hizmet Süresi	Lisansüstü Eğitim
Seda	47	Mesleki Eğt. Fak.	26	Hayır
Saliha	39	Mesleki Eğt. Fak.	17	Hayır
Hülya	38	Mesleki Eğt. Fak.	16	Hayır
Melda	32	Açık Öğrt. Fak.	10	Hayır
İnci	31	Açık Öğrt. Fak.	9	Hayır
Emine	30	Açık Öğrt. Fak.	8	Hayır
Betül	29	Açık Öğrt. Fak.	8	Hayır
Tuğçe	29	Açık Öğrt. Fak.	7	Hayır
Pakize	29	Eğitim Fak.	7	Hayır
Münevver	28	Eğitim Fak.	6	Hayır
Seher	27	Açık Öğrt. Fak.	5	Hayır
Ayça	27	Eğitim Fak.	5	Hayır
Beril	26	Eğitim Fak.	4	Hayır
Ayfer	26	Eğitim Fak.	4	Evet
Dilek	25	Eğitim Fak.	3	Hayır

*Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimlerini gizli tutmak için kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yarı-yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 3 ile 26 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülterlere bakıldığında; 3 öğretmenin mesleki eğitim fakültesinden 6 öğretmenin açık öğretim fakültesinden ve 6 öğretmenin de eğitim fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden sadece birisinin okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Çalışmanın diğer katılımcı grubunu oluşturan okul yöneticilerinin özellikleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Yönetici Özellikleri

Yönetici İsmi*	Yaş	Mezun Olunan Fakülte	Öğretmenlik	Yöneticilik	Lisansüstü Eğitim
Aygün	37	Eğitim	10	5	Evet
Selma	29	Eğitim	4	3	Hayır
Selin	28	Eğitim	3	1	Hayır

*Araştırmaya katılan yöneticilerin isimlerini gizli tutmak için kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde; yöneticilerden sadece birisinin okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olduğu, öğretmenlik deneyimlerinin sırasıyla on, dört ve üç yılı kapsadığı ve benzer şekilde yöneticilik deneyimlerinin de beş, üç ve bir yıl olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama aracı olarak Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği (The Organizational Climate Description for Elementary Schools - OCDQ-RE) kullanılmıştır. Dörtlü Likert tipi derecelendirme biçiminde hazırlanan ölçeğin derecelenmesi: “Nadiren olur=1” ile “Çok sık olur=4” aralığında oluşturulmuştur. Toplamda 39 maddeden oluşan ölçekte; “Destekleyici Müdür Davranışları”, “Emredici Müdür Davranışları”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışları”, “Samimi Öğretmen Davranışları”, “İşbirlikçi

Öğretmen Davranışları” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışları” olmak üzere altı faktör vardır. Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılan ölçekte yer alan altı faktör için iç tutarlılık katsayıları .70 ile .89 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında Cronbach’s Alpha .79 olarak hesaplanmıştır.

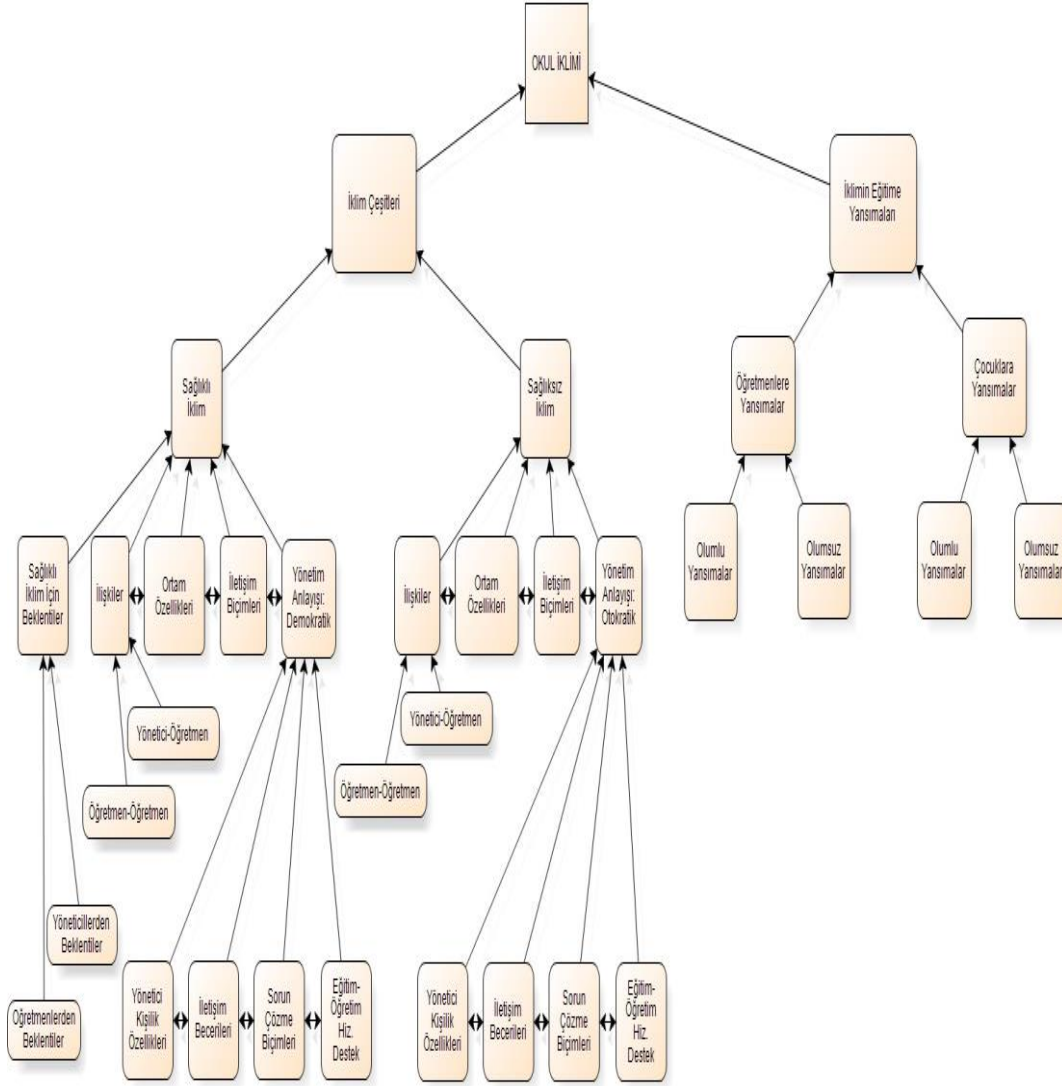
Araştırmanın ikinci aşamasında ise veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının araştırmanın amaçlarına uygun olması için üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği ve eğitim yönetimi anabilim dalında görevli toplam altı uzmandan görüşler alınmıştır ardından gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Düzenleme sonrasında soruların açıklık ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla araştırmanın ikinci aşamasında katılımcı olmayan üç öğretmenle ön görüşmeler yapılmış ve formlara son hali verilmiştir Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 50 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde tümevarımsal içerik analizi tekniğinden yararlanılırken, analiz sürecinde QSR NVivo 8 programı kullanılmıştır. Verilerin kodlanması amacıyla araştırmacıya genel fikir vermesi için önce tüm görüşme dökümleri birkaç kez okunmuştur. Ardından araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak, görüşme verilerinden kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken araştırma sorusuna yanıt vereceği düşünülen tüm görüşler aynı kod altında birleştirilmiştir. Yapılan kodlamalardan alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Alt temalar ve temalar oluşturulduktan sonra tüm temalar ve alt temalar tekrar gözden geçirilmiş ve birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülenler birleştirilmiştir. Güvenirliğin sağlanması amacıyla ise çeşitli stratejiler benimsenmiştir. İlk olarak, aynı amaca yönelik olarak hazırlanmış sorular hedef kitleye göre değiştirilerek hem yöneticilere hem de öğretmenlere sorulmuştur. Bunun sebebi aynı algının taraflar arasında nasıl hissedildiğinin net biçimde ortaya konmasını sağlamaktır. İkinci olarak, araştırmacıdan bağımsız ikinci bir kodlayıcının dökümü yapılmış verilerin %20’lik bir kısmını analiz etmesi sağlanmıştır (Barber & Walczak, 2009). Bu süreçte araştırmacı ve ikinci kodlayıcı birbirlerinden bağımsız şekilde verilerin analizini gerçekleştirmişlerdir. Ardından her iki kodlayıcı kodlarını ve temalarını karşılaştırarak ortak noktada buluşmuşlar birlikte yönetici ve öğretmenler için tek bir veri kodlama anahtarı oluşturmuşlardır. Üçüncü olarak, analiz sürecinin ardından araştırmacı tarafından yapılan analiz farklı iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan teyit alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış; temalara, alt temalara ve kodlara son hali verilmiştir. Son olarak kodlayıcı analizlerinden sonra Miles ve Huberman’ın (1994) uyum yüzdesi (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100 formülü uygulanmıştır. Sonuç olarak yöneticilerle yapılan görüşme sonuçlarının kodlayıcılar arası güvenirligi .92; öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarının kodlayıcılar arası güvenirligi ise .89 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmada, her bir araştırma sorusu altında yer alan temalar, alt temalar, kategoriler ve kodlar, şekiller halinde sunularak yönetici ve öğretmen görüşlerine ayrı ayrı yer verilmiştir. Bu sayede ham verilerden yararlanılarak şekillerin yorumlanmasında okuyuculara kolaylık sağlanması düşünülmüştür. Şekil 1’de araştırmadan elde edilen tüm tema ve alt temaların genel bir gönumü yer almaktadır.



Şekil 1. Görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar

Şekil 1’de görüşme verilerinden elde edilen tüm tema ve alt temalar birlikte gösterilmiştir. Veriler; okul iklimi çeşitleri ve okul iklimin eğitime yansımaları olarak iki ana tema altında toplanmıştır.

Okul İklimi Tanımları

Yöneticilerin ve öğretmenlerin okul iklimi tanımları incelendiğinde, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okul iklimi, çalışma ortamı ve okul atmosferi kavramlarını aynı anlamda kullandıkları belirlenmiştir. Ancak sağlıklı iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenlerin sağlıklı iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu okul iklimi tanımları yaptıkları görülmüştür. Sağlıklı iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenler var olan bir

durumu betimler nitelikte olan tanımlarında çoğunlukla; paylaşım, hoşgörü, güler yüz ve olumlu ilişkilere yer verirken, sağlıksız iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenler ise bir kurumda bulunması gerekenler şeklinde belirttikleri tanımlarında açıklık, anlayış, birliktelik, güven ve sağlıklı iletişim kavramlarına yer vermişlerdir.

Yöneticilerin okul iklimi tanımlarıyla öğretmenlerin tanımlarının aynı doğrultuda olduğu, idare ve öğretmen arasındaki ilişkiler, birliktelik ve işbirliği olarak algılandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin söylediklerine ek olarak yöneticilerin okul iklimi tanımlarını güven duygusunu temel alarak yaptıkları görülmüştür. Yöneticilere göre okul iklimi; çalışma ortamını, huzur, karşılıklı etkileşim ve uyumlu ilişkileri şeklinde ifade edilirken güven duygusunun hepsinin temelinde bulunması gerektiği vurgulanmıştır.

Okul İklimine Yönelik Görüşler

Çalışmaya katılan iki okula hâkim olan iklim konusunda görüşme sonuçları ölçek sonuçlarını destekler niteliktedir. Sonuçlar ölçekten en yüksek iklimi puanını alan “S” okulunda çalışanların uyum içerisinde çalıştıklarını ancak en düşük iklimi puanı alan “A” okulunda çalışanların ise yoğun iletişim sorunları yaşadıkları görülmektedir. İkinci aşamaya katılan her iki okulun, okul iklimini oluşturan unsurlar; okuldaki yönetim anlayışı, okuldaki iletişim biçimleri, okulun ortam özellikleri ve okuldaki ilişkiler temaları altında toplanmıştır.

Sağlıklı Okul İklimi

Bu okulda çalışan öğretmenler sağlıklı iklimin oluşmasında özellikle yöneticilerin kişilik özellikleri, iletişim becerileri ve eğitime verilen destek ile rehberliğin etkisini vurgulamışlardır. Yönetim anlayışına ilişkin olarak, öğretmenlerin genellikle yönetici başarısını kişilik özelliklerine bağladıkları görülmüştür. Sağlıklı iklimi olan okulda çalışan öğretmenler, okullarındaki yönetici ve müdür yardımcısının; pozitif, neşeli, anlayışlı, saygılı, nazik ve yardımsever olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda yöneticilerinin çok sabırlı ve deneyimli bir insan olduğunu belirten öğretmenler yöneticilerinin çalıştığı kuruma bu özelliklerini yansıttığını düşünmektedirler. Ayrıca yöneticilerinin; farklı fikirlere açık, birlikteliği önemseyen, ilişkileri organize edebilen, iletişimde sık övgü ve takdir kullanan, yapıcı ve anlayışlı bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerin kendi kişilikleri hakkındaki görüşlerinin öğretmenlerin görüşleriyle tutarlı olduğu bununla birlikte yöneticilerin, kendilerini kişilik olarak birbirlerinden biraz farklı gördükleri görülmüştür. Müdür yardımcısı bu konudaki görüşlerini;

“...Gerektiği yerlerde müdürümle kıyaslırsak şayet biraz daha sert mizaçtayım ben. Olaylara biraz daha sert bakış açısıyla bakıyorum biraz daha olumsuz tarafından görüyorum. Genelde bizim bir benzetmemiz vardır; Müdürümüz iyi polistir ben kötü polis. İlişkilerde dengeyi böyle sağlıyoruz. Veliden aida istenecekse ben arar söylerim biraz daha sertimdir o konuda. Ama problemlerin çözümünü müdürümüz daha iyi yapar. Bu benim tecrübeyle kazanacağım bir şey. Yumuşak bakış açısı biraz zor ediniliyor. Ben biraz sert bir yapıdayım.”

ifadeleriyle aktarmıştır. Yöneticilerden müdür yardımcısının yöneticiye göre daha sert bir yapıda olduğu, olaylara daha sert yaklaşımının olduğu ve olayların olumsuz yönlerini görebildiğini belirtmişlerdir. Yönetici ve müdür yardımcısının birbirlerini davranış ve kişilik olarak tamamladıklarına inandıkları sonucuna ulaşılırken bu farklılıklarını bir avantaja dönüştürerek

okulda yapılması gereken işleri kişiliklerine göre paylaştıkları bundan dolayı ilişkileri dengede götürebildikleri anlaşılmaktadır.

Sağlıklı iklim bulunan okulda çalışan öğretmenler yöneticilerden eğitim öğretim ve teknolojik konularda destek alabildiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticisinin periyodik olarak sınıf etkinliklerine katılıp gözlem yanında öğretmenlerle kısa sohbetler yaptığını ve gerekli materyallerin bütüncül bir yaklaşımla herkesin fikri ve önerisi alınarak materyal alımlarının firmalardan okul aidatlarıyla sağlandığını belirtmişlerdir. Müdür yardımcısının ise teknolojik gelişmeleri yakından takip ettiği ve bu konuda öğretmenlere destekte bulunduğu ve aynı zamanda öğretmenlere internette farklı etkinlikler bulma konusunda yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Yönetici ve öğretmenler, yönetici sorun çözme biçimleri olarak okulda; karşılıklı konuşmanın, sabrın, dinlemenin, nedenleriyle açıklamanın ve iyi niyetin kullanıldığını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde okulda demokratik yönetim anlayışının hakim olduğu söylenebilir. Sadece bir öğretmen ilişkilerin organize edilmesi sırasında bazı durumlarda yöneticilerin kişiye göre davranışlarının değişebildiğine değinmiştir. Bu öğretmen dışındaki tüm öğretmenlerin en az üç yıldır aynı okulda çalıştıkları ve yakın ilişkiler içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenin kurumda ilk yılında olması yöneticilerin davranışlarını ve aynı zamanda öğretmenin olayları algılamasını etkiliyor olabilir.

Okuldaki yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim biçimlerine ilişkin olarak, yönetici ve öğretmenlere göre; okulda çift yönlü, sıcak, yatay, doğrudan ve sürekli bir iletişim kullanılmaktadır. Uyarı olarak yöneticilerin yapıcı olarak uyarıda bulduklarını ve uyarıyı bireysel olarak uyarma yerine tüm öğretmenlere dikkat edilmesi gerekenler olarak toplantılarda gündeme getirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, yöneticilerin; kendilerine sözel ve davranışsal takdirleri sık sık kullandıklarını bunun için özellikle teşekkür toplantıları düzenlediklerini ve özel günlerde hediyeler olarak somutlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okuldaki fikir alışverişinin yönetici ve öğretmenler tarafından sadece resmi toplantılarla değil aynı zamanda kısa fikir paylaşım toplantıları şeklinde sık sık gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

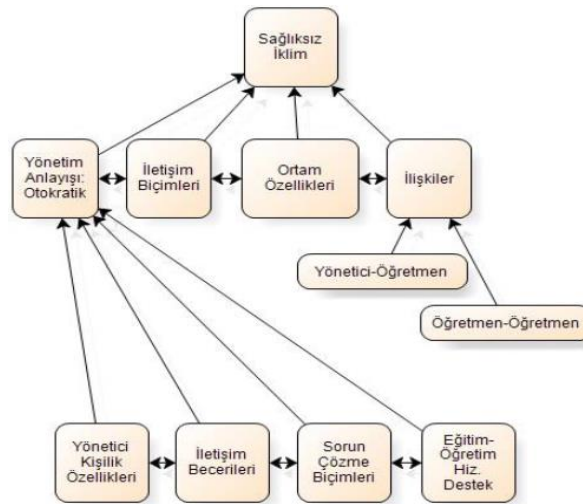
Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okulda var olan iletişim biçimlerine ilişkin aynı fikirde oldukları görülmektedir. Yöneticinin kullandığı iletişim becerilerinin, okulda bulunan iletişim biçimlerini olumlu etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini bu kurumda rahat ve değerli hissettikleri bunun da okulun iklimine ve yönetici öğretmen arasındaki iletişim biçimlerine yansıdığı söylenebilir. Sadece kurumda ilk yılında olan bir öğretmen yöneticilerin herkesin fikrini aldığını ancak gene de yöneticilerin dediklerinin yapıldığını belirtmiştir.

Okulda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilere yönelik görüşlerin yönetici-öğretmen ilişkileri, öğretmen-öğretmen ilişkileri ve takım ruhu olmak üzere üç farklı kategoride birleştiği belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler okuldaki ilişkilerin yönetici-öğretmen boyutu için, az düzeyde resmiyet içerdiğini, birlikte kararlar almaya olanak sağladığını, alınan kararların uygulandığını ve öğretmenlerin her birinin yöneticiler tarafından iyi tanınıp ona göre ilişkilere yön verildiğini belirtmektedirler. Yönetici ve öğretmenlerin ilişkilerin bu boyutu için görüşlerinin benzer olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Sağlıklı klime sahip olduğu düşünülen okuldaki öğretmen-öğretmen ilişkileri boyutu için; yönetici ve öğretmenler, çalışanların birbirlerini iyi tanıdıklarını, öğretmenler arasında samimi ilişkilerin bulunduğunu, meslektaşlar arasında yenilik ve bilgi aktarımının olduğunu, rekabetten kaçındıklarını, aralarında

dedikodu olmadığını ve özel yaşamlarında görüşüp ortak vakit geçirmek için öğretmenler olarak farklı organizasyonlara katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yönetici ve öğretmenler ilişkilerin son boyutu takım ruhu için; yaptıkları her çalışmada yardımlaşarak, birlikte hareket ederek ve takım bilincine sahip olarak çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin okulda bulunan ilişkilere yönelik görüşlerinde hemfikir oldukları belirlenmiştir. Çalışanların birbirlerini iyi tanıyor olmalarının ve davranışlarını kişiye göre belirleyebilmelerinin ilişkilerin olumlu özellik göstermesinde etkili olduğu görülmüştür. Takım ruhunun oluşmasında zamana ihtiyaç duyulduğunun vurgulandığı bu kurumda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin uzun zamandır birlikte çalıştıkları bundan dolayı kurum içi ilişkilerde ekip bilincinin öne çıktığı görülmektedir.

Okuldaki ortam özelliklerine ilişkin olarak, öğretmen ve yönetici görüşlerinden, ortamın; açık iletişime, güvene, istikrara, işbirliği, birliktelik ve uyuma, eşitliğe ve huzura sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici ve öğretmenler, birbirleriyle rahat iletişim kurduklarını, birbirlerinden bir şeyler saklamadıklarını, birbirlerine güvendikleri için her türlü sırlarını paylaştıklarını, istikrarlı yapıda olduklarından yıllarca aynı kadroyla çalıştıklarını, gerekli durumlarda birbirleriyle işbirliği ve uyum içinde çalışabildiklerini, hem yönetim hem de öğretmenler arasında mesleki ve kişisel saygıya dikkat edildiğini ayrıca mutlu olduklarını düşündükleri huzurlu bir ortamda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birisi bu konudaki görüşlerini; *“Okulda herkes herkesi tanır, herkes herkesin bütün özelliğini bilir ve ona göre davranır zaten. Güven oluşmuştur, aile olmuşuzdur burada yani. İletişimin rahat olması beraberinde samimiyet ve içtenliği getiriyor.”* biçiminde aktarmıştır. Benzer fikre sahip okul yöneticilerinden birisi görüşünü; *“Paylaşımı, birlikteliği ve yardımlaşmayı seven öğretmenlerim hepsi, hepsi tecrübeli öğretmenler o yüzden samimi ve sıcak bir ortam olduğu için ve kapılar hep açık, yardımlaşmaya ve birlikteliğe açığız”* diyerek belirtmiştir. Okul ortamının olumlu özelliklere sahip olmasının, yönetici ve öğretmenlerin kurumu ve işlerini sevmelerine olumlu etkilerde bulunduğu söylenebilir. Ayrıca ortam özelliklerinden kaynaklı olarak, yönetici ve öğretmenlerin işbirliği ve birlikte karar alıp uygulama yönlerinin geliştiği görülmüştür.

Sağlıksız Okul İklimi



Şekil 2. Sağlıksız okul iklim alt tema ve kategorileri

Sağlıksız iklimin bulunduğu bir okulda çalıştığını düşünen “A” okulunda görevli müdür yardımcısı ve öğretmenlere göre okul iklimi; okuldaki yönetim anlayışı, okuldaki iletişim biçimleri, okulun ortam özellikleri ve okuldaki ilişkilerin birleşiminden oluşmaktadır. Sağlıksız iklimde sahip okulda yönetim anlayışına ilişkin olarak, bu kurumda çalışan öğretmenler; yöneticilerinin; küçük şeyleri büyüten ve kendilerini anlamayan bir kişilik yapısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yöneticiyi tanımlamak için; “aşırı kuralcı, katı, soğuk, negatif, baskıcı, kibirli, kompleksli, ön yargılı” gibi olumsuz sıfatlara başvurdukları görülmektedir. Bu durum görüşme yapılan öğretmenlerle yönetici arasındaki çatışmalı ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Yönetici yardımcılarını ise; aşırı kuralcı ve özgüven eksikliği olan ama yöneticiye göre daha anlayışlı birisi olarak tanımlamışlardır. Müdür yardımcısının ise kendisini aşırı anlayışlı bulduğu edinilen sonuçlar arasındadır. Elde edilen görüşlerden öğretmenlerden çoğunun yöneticilerinin kişilik özelliklerinden memnun olmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenler ayrıca yöneticilerinin sahip olduğu iletişim becerilerini tanımlarken; empati kuramama, kişiye göre eleştiri kullanma, az övgü-takdir kullanma, fikirlere kapalı olma ancak kendisinin istediği konularda ve kendisinin önyargılarına göre seçtiği kişilerle sınırlı fikir paylaşımında bulunma gibi olumsuz özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber müdür yardımcısı ve öğretmenler, yöneticilerin sorun çözme biçimleri olarak okulda; yapıcı olmayan tutum, ikinci şans vermeme, bireysel olarak konuşmak yerine okul personeli aracılığıyla uyarıda bulunma gibi yöntemlerin kullanıldığını belirtirken, sorun çözümleri için daha çok okul dışındaki sendika ve resmi kurum müdürlüklerine başvurulduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenler ayrıca, yöneticilerinin eğitim öğretime verdikleri destekler için; yöneticilerinden sınırlı paylaşım, sınırlı ilgi ve sınırlı destek gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca gerekli ders materyallerinin iki öğretmenden oluşan satın alma komisyonu haricinde kimseden fikir alınmadan okul aidatlarıyla sağlandığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerle ve yöneticilerden sadece müdür yardımcısıyla yapılan görüşmeler bağlamında, okul yönetiminde yer alan iki farklı yöneticinin kişilik özelliklerinin belirgin şekilde farklı olduğu görülmektedir. Hem müdür yardımcısının hem de öğretmenlerin yönetici kişilik özelliklerine ilişkin hemfikir oldukları ancak müdür yardımcısının; kendi kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerle farklılaştığı görülmektedir. Müdür yardımcısı kendisini aşırı anlayışlı olarak tanımlarken öğretmenler onu yöneticiye göre anlayışlı olarak tanımlamışlardır. Sağlıksız iklimi olan okulun yöneticilerin farklı kişilik özelliklerine sahip oldukları ve genel olarak okulda otokratik bir yönetim anlayışının bulunduğu belirlenmiştir.

Okuldaki yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim biçimlerine ilişkin olarak, müdür yardımcısı ve öğretmenlere göre okulda; tek yönlü, soğuk, sert, yukarıdan aşağıya (dikey), dolaylı ve zorunlu diyalogların bulunduğu bir iletişim kullanılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, yöneticilerin; az sayıda sözel takdir kullandıklarını ve bazı günlerde göstermelik küçük hediyeler verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okuldaki fikir alışverişinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından sadece resmi toplantılarla gerçekleştirildiği ve bunun sınırlı fikir paylaşımına neden olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, yöneticilerin okulda kırıcı bir dille, yazılı olarak ve personel ile uyarma gibi olumsuz uyarı çeşitlerine başvurduklarını ve bunun da kişiye göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğretmen hem yöneticilerin karşılıklı olarak doğrudan iletişimden kaçtıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre yöneticilerin empati kuramama durumlarının, iletişimi olumsuz etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte

öğretmenlerin de var olan olumsuz iklimden etkilenip; dışarıdan yeni gelen kişilere karşı mesafeli (uzak) davranarak grubun parçası gibi hissedememeye neden olabildikleri görülmektedir. Müdür yardımcısı istemesine rağmen gruba dahil olamadığından bahsetmiştir. Müdür yardımcısının dışlanmış hissettiği görülmektedir. Bu konudaki görüşlerini;

“İdare olarak ben bu gruba dahil olmaya çalıştım diyebilirim. Ama hani grup kendi arasına almak istemiyor ya da bir yöneticiye karşı önyargısı olduğundan yani ben ne yaparsak yapayım onların arasına giremeyeceğim ama tabi bende artık belli mesafede davranıyorum. Söylemem gereken varsa söylüyorum yapmam gereken varsa yapıyorum.”

şeklinde ifade etmiştir. Yöneticinin de bu kurumda çalışmaya yeni başladığı ve yönetici olarak geldiği düşünülürse o da kendisini kurumda dışlanmış hissetmiş olabilir. Bu da onun öğretmenlere karşı daha savunmacı ve mesafeli davranışlarda bulunmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca yönetimi sorunları dışarıya yansıtmakla suçlamakla birlikte öğretmenler de aynı davranışlarda bulunmuş ve sorunları sendika ve diğer okullarla kurdukları iletişim ile çözüme yoluna gitmişlerdir. Bu kurumda sorunları karşılıklı olarak uzlaşma yoluna gitmek yerine yasa ve yönetmeliklerle çözmeye çalışma çabası görülmekte ve bu durumun her iki tarafı da mutsuz ve huzursuz ettiği, kendilerini güvende hissetmedikleri görülmektedir. Ancak okul yöneticisi çalışmanın başında araştırmaya katılmayı kabul ettiği halde araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleşen görüşmeyi kabul etmediği için onun bakış açısından olayları görme şansımız mümkün olmamıştır.

Hem müdür yardımcısının hem de öğretmenlerin okulda var olan iletişim biçimlerine ilişkin hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Yöneticide var olan iletişim becerilerinin okuldaki iletişim biçimlerini doğrudan etkilediği görülmektedir. Okul yöneticisinin bazı öğretmenlerle diyalogunun iyi olduğu için, fikir paylaşımında bulunduğu ancak bunun sadece birkaç öğretmenle sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre bunun nedeni, yöneticinin okula tayininin çıkması ile birlikte kurumda eskiden yöneticilik yapan bir meslektaşından okulda çalışan öğretmenlerle ilgili edindiği olumsuz önbilgilerdir. Öğretmenler eski yöneticileri tarafından kendileri hakkında verilen bilgilerin yöneticide öğretmenlere karşı önyargılı davranışlara neden olduğunu düşünmektedirler. Bu durum yöneticilerin yeni bir kuruma atanma dönemlerinde edindikleri sabit fikirleri değiştirmek için çaba sarf etmediklerini göstermektedir.

Öğretmenlere göre yöneticinin önyargılı olarak okuldaki görevine başlamış olması öğretmenlerle ilişkisini ve okul iklimini olumsuz etkilemiştir. Yönetici, öğretmen görüşmeleri devam ederken başka okula tayinle gitmiş ve kendisiyle görüşmek istendiğinde görüşmeyi; *“Ben o okulla ilgili hiçbir şey hatırlamak istemiyorum. Kesinlikle istemiyorum. O okula dair her şeyi unutmak istiyorum.”* diyerek reddetmiştir. Bu yaklaşım bize aslında yöneticinin de öğretmenler kadar mutsuz olduğunu ve okul ikliminden rahatsızlık duyduğunu göstermektedir.

Sağlıksız iklim bulunan kurumda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticisi göreve başlamadan, önceden bu kurumda yöneticilik yapmış olan bir meslektaşından okulda görev yapan öğretmenlerle ilgili olumsuz görüşler edinmiştir. Bunu kendini gerçekleştiren kehanetle açıklamak istersek; yönetici okuldaki öğretmenlerle işbirliği yapamayacağı, olumsuz ilişki kuracağı beklentisiyle göreve başlamıştır. Bu beklentileri yöneticinin öğretmenlere karşı davranışlarını olumsuz etkilemiş olabilir. Aynı şekilde bazı öğretmenlerin sorun yaşadıkları eski yöneticileriyle yeni yöneticinin yakın arkadaş olduğunu bilmeleri de öğretmenlerin yeni yöneticiye karşı önyargılı olmalarına neden olmuş olabilir. Bu da yönetici ve öğretmenler arasındaki karşılıklı ilişkinin önyargılara dayalı olarak kurulmasına ve şekillenmesine neden

olmuş olabilir. Karşılıklı olarak önyargılar temkinli ve mesafeli davranışlara neden olurken aynı zaman da karşı tarafın davranışlarını olumsuz algılamaya da neden olabilir. Bu tutumlar birbirleri hakkındaki önyargılarını pekiştirerek sonuç olarak iki tarafın da beklentilerine uygun, bu durumda olumsuz bir ilişki, geliştirmelerine neden olur. Dolayısıyla yönetici kendisine yakın hissettiği birkaç öğretmenle tüm resmi işlerini yürütmüş ancak diğer öğretmenlerle herhangi bir iletişim ve işbirliği içerisinde bulunmaya çalışmamış böylece döngüsel bir süreç başlayarak yönetici önyargılarındaki okul iklimini oluşturmak için ilk adımı aslında farkında olmadan kendisi atmış olabilir. Ancak yönetici ile görüşme fırsatının bulunamaması olaylara onun bakış açısından görmemizi engellemiştir. Aynı şekilde öğretmenler de yönetici ile ilişkilerine önyargılı olarak başlamış olabilir. Sonuç olarak olumsuz bir okul ikliminin hem öğretmenleri hem de yöneticiyi oldukça rahatsız ve mutsuz ettiği bunun da işten alınan doyumunu dolayısıyla okulun işleyişini ve verilen eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Katılımcı görüşlerinden okulda var olan fikir paylaşımlarının her zaman değil sadece resmi toplantılarda yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin toplantılarda yöneticileriyle fikir paylaşımına girmedikleri ve bunun nedeni olarak da yöneticinin toplantılara kabul ettirmeyi düşündüğü fikirlerle geldiğini düşünmeleridir. Öğretmenlere göre yönetici sadece kendisinin gerekli gördüğü zamanlarda toplantı yapmakta ve toplantıya sadece kendi düşündüklerini paylaşmak için katılmaktadır. Öğretmenler yöneticileri için, kendilerinin yaşanan sorunlara ilişkin fikir ve düşüncelerini önemsemediğini yalnızca yöneticinin kendi yararına olabilecek fikirler olduğunda öğretmenlerden gelen fikirleri önemsemediğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden birisi görüşlerini; *“Bence de ara ara toplantı yapılmalı yani, bizlerin temennilerimiz, uyarılarımız, beklentilerimiz olabilir dinlemeliydi bence. Ama şikayet almak istemiyordu nedense. Belki de sorun çıkacağından korkuyordu bilemiyorum.”* şeklinde belirtirken bir diğeri *“Zümre ve kurul toplantılarından hariç başka ara ara toplantılar bizim için çok gerekli bence. Bunların yapılması okulda ulaşılmak istenen kalite ve çocuklara verilmesi düşünülen eğitim niteliği açısından yeni gelen öğretmenlerde standardın oluşmasını kolaylaştırır ve birlik beraberliği de son derece artırır diye düşünüyorum.”* biçiminde aktarmıştır. Sağlıksız iklime sahip olduğu düşünülen okuldaki ortam özelliklerine ilişkin olarak, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamını; soğuk ve sert, birlikteliğin olmadığı, iletişim eksikliğinin bulunduğu, istikrarsızlığın olduğu, güven eksikliğinin olduğu ve tedirginliğin yaşandığı bir ortam olarak tanımlamışlardır. Müdür yardımcısı ve öğretmenlerle okul ortamının özellikleri bağlamında yapılan görüşmeler incelendiğinde, ortam özellikleriyle ilgili görüşlerin olumsuz olduğu ve bu noktada yönetici ve öğretmenlerin hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul ortamının olumsuz özelliklere sahip olmasında, kurumda güven eksikliğinin olması bundan dolayı da birlikteliğin ve paylaşımların istenilen nitelikte olmamasının etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kurum ortamının iletişim eksikliğinden kaynaklı olarak olumsuz özelliklere sahip olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

Okulda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilere yönelik görüşler; yönetici-öğretmen ilişkileri ve öğretmen-öğretmen ilişkileri olmak üzere iki farklı kategori altında toplanmıştır. Yönetici ve öğretmenler okuldaki ilişkilerin yönetici-öğretmen boyutu için; fazlaca resmiyet içerdiğini, takım ruhundan uzak olduğu için birlikte karar alıp uygulamaya olanak sağlamadığını belirtmektedirler. Öğretmenler, yöneticilerinden özellikle yöneticilerinin ilişki boyutunda; kendisini öğretmenlere, velilere ve üst makamlara kabullendirme ve gösterme çabası içinde olduğuna, ilişkileri organize edemediğine ve birçok yanlış uygulamaya yer verildiğine inandıklarını vurgulamışlardır. Yönetici ve öğretmen görüşleri dikkate alındığında, sağlıksız iklime sahip okuldaki yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin sorundan uzak durmaya

dayalı olduğu belirlenmiştir. Sorundan kaçınmak eğilimi ise, tarafları zorunlu kalmadıkça iletişim kurmamaya yönelmektedir. Her iki tarafında güvensiz ilişkiden dolayı kendilerini korumaya aldıkları ve bunun da daha soğuk ve gergin bir ortama neden olduğu görülmektedir.

Bu okuldaki öğretmen-öğretmen ilişkileri boyutu için; müdür yardımcısı ve öğretmenler; çalışanların birbirlerini iyi tanımadıklarını, birbirlerini tanıma olanağına sahip olamadıklarından öğretmenlerin birbirlerine güven duymadıklarını ve bu nedenle öğretmenler arasında birliktelik ve takım ruhu oluşturulamadığını belirtmişlerdir. Ölçek sonuçlarına göre okul iklimi sağlıklı çıkan okulda yapılan görüşmelerle elde edilen veriler de bu okulun ikliminin sağlıklı olduğu sonucunu desteklemiştir. Hem müdür yardımcısının hem de öğretmenlerin okulda bulunan ilişkilere yönelik görüşlerinde hemfikir oldukları belirlenmiştir. Çalışanların önyargılı davranışları, birbirlerine karşı nesnel yaklaşamamaları, savunmacı tutumları, birbirlerini tanımaya çalışmamaları ve yöneticilerin ilişkileri organize edememesi, herkese aynı mesafede duramamaları, alınan kararlarda öğretmenlerin söz hakkının olmaması, hem yönetici hem de öğretmenler tarafından sorunların kurum içinde çözülmeye çalışılmak yerine kurum dışına taşınması ve resmi yollarla çözülmeye çalışılması, yöneticinin öğretmenler tarafından gereksiz olduğu düşünülen resmi evraklar ve isteklerde bulunmasının takım ruhu oluşmasını engellediği ve kurum içindeki ilişkileri ve iklimi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Öğretmenlerin daha fazla sorun yaşamamak için, yöneticilerin isteklerini yanlış bulmalarına rağmen yerine getirdikleri buna karşılık yöneticilerin de öğretmenlerle iletişime geçmekte tereddüt yaşadıkları görülmüştür. Bu durum bizi her iki tarafın da açık iletişime kendisini kapattığını göstermektedir. Sağlıklı kısaca kapalı iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenler de yönetici de sorunu belirleyip sorunu çözmeye yönelik adımlar atmamışlardır. Bunun yerine kendilerine koruyucu bir kalkan geliştirmişlerdir ve bu zırh gün geçtikçe daha da kalınlaşmış iki taraf içinde iletişimi ve ilişkileri olumsuz etkileyerek sorunlar için geliştirilecek olan çözümün önünde büyük bir engel oluşturmaya devam etmiştir.

Okul İliminden Beklentilere İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretmenler, sağlıklı iklimin oluşturulmasında en önemli unsurlar olarak sağlıklı iletişimin sağlanması ve sağlıklı ilişkiler oluşturulmasını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iklimin oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde birinci derecede sorumlu olarak yöneticilerini gördükleri belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler, yöneticilerin sağlıklı iklime ulaşmak için yapması gerekenleri; fikir alışverişinin yapılması, öğretmenden beklenen davranışların kendisi tarafından sergilenmesi, ilişkilerde denge kurulması, özel hayat iş hayatı ayrımının yapılması, resmiyetten uzak ve olumlu ilişkilerde bulunulması, idarecilik ruhundan çıkılıp lider ruhlu bir yönetici olunması, gerekirse yöneticilik eğitimi alınması biçiminde belirtmişlerdir.

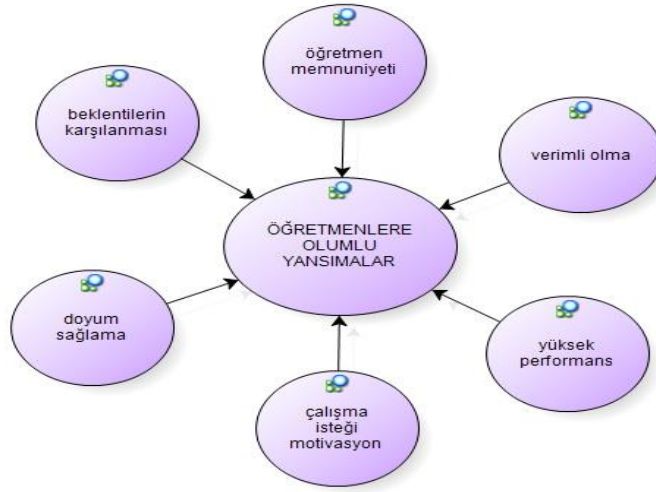
Yönetici ve öğretmenler, öğretmenlerin sağlıklı iklime ulaşmak için yapması gerekenleri ise; anlayışlı olma, görev bilincine sahip olma, saygı duyma, işe ve idareye karşı sorumluluğu bilme, işini sevmeye, meslektaşlar arası paylaşım ve yardımlaşma, öğretmenin zaman zaman kendini değerlendirmesi ve veli ile işbirliği olarak belirtmişlerdir. Paylaşım ve yardımlaşmanın öğretmenlerde anlayış, görev bilinci ve ilişkileri organize etmeyi de beraberinde getirebileceği düşünülmektedir.

Okul İkliminin Öğretmenlere ve Çocuklara Yansımaları

Her iki okulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler okul ikliminin; eğitim-öğretimin uygulayıcıları öğretmenlere ve öğrencilerine doğrudan yansıdığına inanmaktadırlar. Bu kapsamda yönetici ve öğretmenlerin öncelikle öğretmenlere yansımaları ilişkin görüşlerine ardından çocuklara yansımaları ilişkin görüşlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

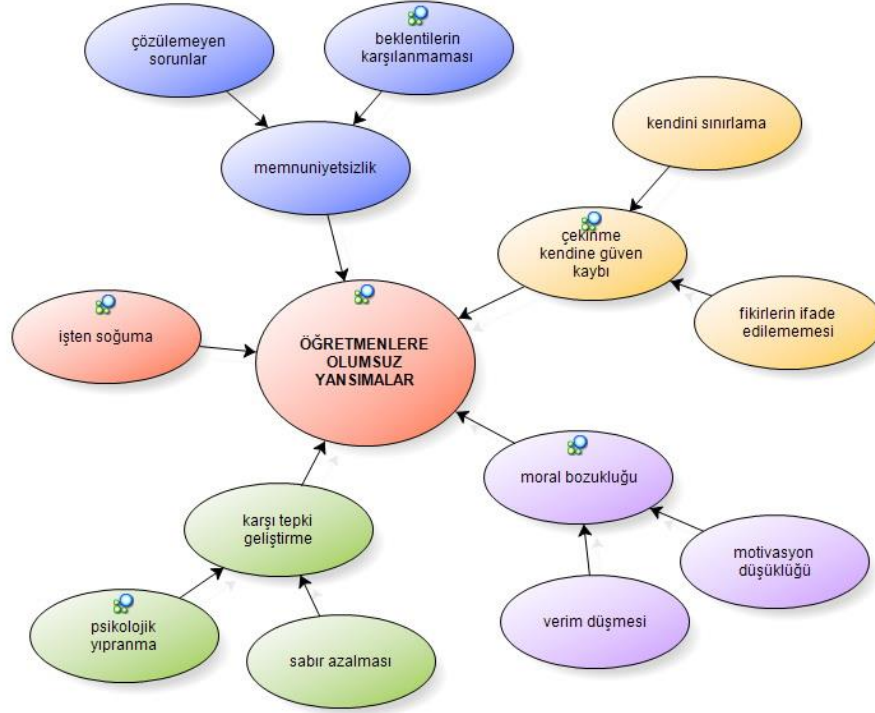
Okul İkliminin Öğretmenlere Yansımaları

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iklimin öğretmenlere olumlu yansımaları konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlere göre okulda sağlıklı bir iklim varsa bu öğretmenlere; “*memnuniyet, beklentilerin karşılanması, doyum sağlama, çalışma isteği ve motivasyon, yüksek performans ve verimlilik*” olarak yansımaktadır. Sağlıklı iklim bulunan okulda görevli yöneticilerin, çalışılan atmosferin (ortamın) öğretmenlere doğrudan yansıdığına inanarak davranışlarını olumlu yönde şekillendirdikleri ve öğretmenlere kendilerini değerli hissettirebilmek için onların görüş ve önerilerini dikkate aldıkları görülmektedir. Şekil 3’te olumlu bir okul ikliminin öğretmenlere yansımalarını bulabilirsiniz.



Şekil 3. Okul ikliminin öğretmenlere olumlu yansımaları

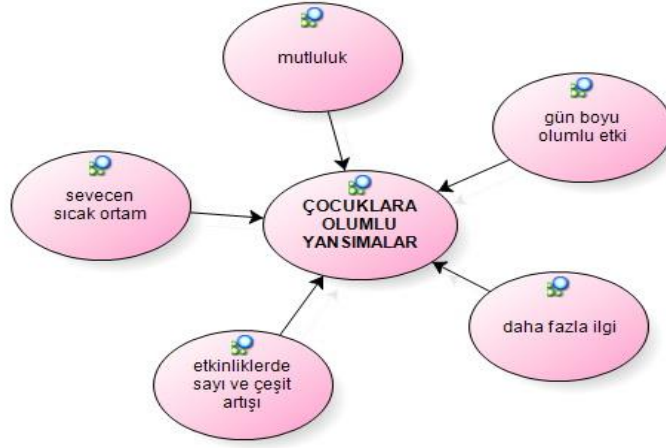
Okul ikliminin öğretmenlere olumsuz yansımalarına ilişkin olarak, yönetici ve öğretmenlere göre okulda sağlıksız bir iklim varsa bu öğretmenlere; beklentilerin karşılanmaması ve çözülemeyen sorunların varlığından dolayı memnuniyetsizlik, psikolojik yıpranma ve sabır azalmasından dolayı karşı tepki geliştirme, moral bozukluğu ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklanan verim düşmesi, fikirlerin ifade edilememesi ve öğretmenlerin kendilerini sınırlamalarından kaynaklanan çekinme ve kendine güven kaybı ve en önemlisi işten soğuma olarak yansımaktadır. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iklimin öğretmenlere olumsuz yansımaları konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerle yeterince fikir alışverişi yapılmamasının çözülemeyen sorunların oluşmasına zemin hazırladığı görülmüştür. Şekil 4 ‘te olumsuz bir iklimin öğretmenlere yansımalarını daha detaylı görebilirsiniz.



Şekil 4. Okul ikliminin öğretmenlere olumsuz yansımalar

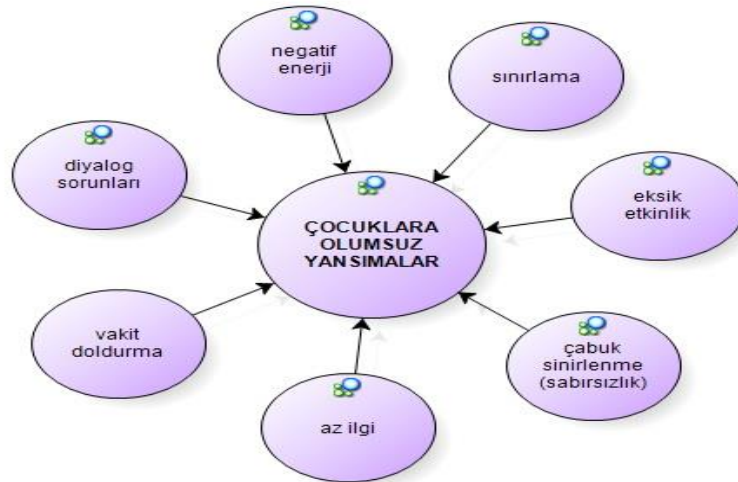
Okul İkliminin Çocuklara Yansımaları

Yönetici ve öğretmenlerin okul ikliminden zincirleme olarak öğretmenler kadar çocukların da etkilendiğine inandıkları görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin, iklimin çocuklara olumlu yansımalarına ilişkin olarak benzer ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Okul ikliminin çocuklara olumlu yansımalarına ilişkin olarak, yönetici ve öğretmenlere göre okulda sağlıklı bir iklim varsa bu çocuklara; öncelikle güler yüz ve mutluluk ardından sevecen ve sıcak bir ortam, daha fazla ilgi, gün boyu olumlu etki ve etkinliklerin sayısı, nitelik ve çeşitlerinde artış olarak yansıdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ikliminden olumlu etkilendikleri zaman, bunu çocuklara daha fazla ilgi ve iletişim, içten ve sıcak davranış ile birlikte nitelikli etkinlikler ve uygulamalar olarak yansıttıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Şekil 5'te olumlu bir okul ikliminin çocuklara olan etkilerini daha detaylı bulabilirsiniz.



Şekil 5. Çocuklara olumlu yansımalar

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iklimin çocuklara olumsuz yansımaları konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlere göre okulda sağlıklı bir iklim varsa sağlıklı iklim çocuklara; öğretmenin okul ikliminden kaynaklı negatif enerjiyi sınıfa yansıtmasına bağlı olarak "tarafar arasında gergin ve saldırgan ilişkiler, iletişim problemleri, etkinliklerin niteliksiz ve yetersiz yapılması" olarak yansımaktadır. Öğretmenler, duygusal ve psikolojik açıdan olumsuzluklarla karşılaştıklarında; kendi ifadeleri ile sınıfta "çocuk moduna" girilemediğine inanmaktadırlar. Öğretmenler gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerde, kurumda yaşanan olumsuzluklardan doğrudan psikolojik ve sosyal olarak etkilendiklerinden dolayı çocuklara istenen ilgiyi gösteremediklerini etkinliklerin içerisine gerektiği kadar girilemediğini söylemişlerdir. Çalışılan okul ortamının sağlıklı olmasının, çocukları özellikle sınıf içi ilişkiler, iletişim ve etkinliklerin niteliği anlamında olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Şekil 6 'da okul ikliminin çocuklara olumsuz yansımalarını görebilirsiniz.



Şekil 6. Çocuklara olumsuz yansımalar

Öğretmenlerin çocuklarla istenilen düzeyde ilgilenebilmelerinin ve gereken özeni göstermelerinin okul ortamının sağlıklı olmasıyla yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte başarılı bir eğitim sağlanabilmesi için okullarda iyi bir iklim olması gerektiği düşüncesinin anaokullarında çalışan yönetici, öğretmen ve diğer personel ilişkilerinin düzenlenmesi açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Sağlıksız iklime sahip anaokullarının çocukların gelişimini yeterince destekleyemeyecekleri ve bireyler için çok değerli olan bu sihirli yılların istenildiği ölçüde değerlendirilememesine yol açabileceği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin öncelikli olarak yöneticileri ve meslektaşları ile ilişkilerinin niteliklerine göre çalıştıkları kurumun iklimini değerlendirdikleri ve ilişkilerine de bu doğrultuda yön verdikleri görülmüştür. Bu çalışma sonucunda Çetin ve Yaman'ın (2004) yaptığı araştırma sonucuna benzer olarak öğretmen ve yöneticilerin ideal okul ikliminin güven duygusu temelinde kurulan ilişkilerle oluştuğunu düşündükleri anlaşılmıştır.

Bir eğitim kurumundaki iklimin oluşmasında en önemli etkenin yöneticiler olduğu, yöneticinin benimsediği ilkelerin ve davranış biçimlerinin yönetici kişilik özelliklerine göre şekillendiği, dolayısıyla kurumda var olan iklim çeşidinin ise yönetici kişilik özellikleriyle yakından ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre, sağlıklı bir anaokulu iklimi oluşumunda yöneticilerin pozitif, neşeli, sabırlı, anlayışlı, saygılı ve yardımsever kişilik özelliklerine sahip olmalarının büyük etkisi vardır. Öğretmenlerin yöneticiyi soğuk, negatif, baskıcı, ayrımcı ve önyargılı kişilik özelliklerine sahip olarak algılamasının kurumda olumsuz, kapalı ve sağlıksız bir atmosfer oluşmasına neden olduğu da görülmektedir. Araştırmada sağlıksız iklim koşullarına sahip kurumda görev yapan okulöncesi öğretmenleri, yöneticilerinin; soğuk, negatif, baskıcı, kibirli, ön yargılı ve kendilerini anlamayan kişilik özelliklerine sahip olduğunu ayrıca yöneticilerin bu kişilik özelliklerinin çalışma ortamındaki kişiler arası ilişkilere yansıdığını belirtmiş, yöneticilerin fikirlere kapalı olduklarını, empati kuramadıklarını belirli konularda ve belirli kişilerle fikir paylaşımında bulduklarını öğretmenlerin geneline az övgü-takdir kullanmaları gibi olumsuz tutum sergilediklerini vurgulamışlardır. Bu bulgular Yapıcıer'in (2007) pozitif örgüt iklimi oluşumunda yöneticilerin demokratik olmaları, öğretmenlerin görev yapmaktan zevk almalarını sağlayıcı pozitif ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiği sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenler yöneticilerin mesleki deneyimlerini ve okul öncesi eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olmalarını sağlıklı iklim oluşumunda önemli olarak görmekteirler. Benzer şekilde Hansen (2006) de yöneticilerin kıdem ve eğitim seviyesi ile örgüt iklimi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Yapıcıer'in (2007) çalışması da pozitif örgüt iklimi oluşumunda yöneticilerin çok genç olmamaları ve yüksek lisans mezunu olmalarının önemi vurgulanmaktadır. Bu da göstermektedir ki okul iklimini oluşturmada yöneticilerin eğitim düzeyi önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir ve yönetici olmak için kişilik özellikleri de oldukça önemlidir.

Örgütsel İklim Ölçeğinden en yüksek destekleyici yönetici davranışları standartlaştırılmış puanını alan yöneticiyi öğretmenler; fikirlere açık, birlikteliği önemseyen, ilişkileri organize edebilen, iletişimlerinde sık övgü-takdir kullanan yapıda olarak tanımlamışlardır. Ayrıca yöneticinin sorun çözmede karşılıklı konuşma, sorunları dinleme, sabır ve iyi niyete başvurduğu belirtilmiştir. Tok (2002) da benzer şekilde destekleyici yönetici davranışlarından; öğretmenlerin takdir edilmesi ve dinlenmesi, görüş alışverişinde bulunulması ve olumsuz durumlar karşısında

anlayışlı tutum sergilenmesinin olumlu okul iklimi oluşumunda etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Örgütsel iklim ve aynı zamanda destekleyici yönetici puanı en düşük olan okulda ise sorun çözme yöntemi olarak yönetici ve öğretmenlerin karşılıklı birbirlerini dinleme ve uzlaşma yerine sendika ya da üçüncü şahıslar yoluyla kendilerini savunmaya geçtikleri görülmektedir. Bu güvensiz ortamda öğretmen ve yöneticilerin sorun çıkmasından korktukları için mümkün olduğunca iletişimden kaçtığı ve birbirlerine karşı resmi davrandıkları ve bunun da sağlıklı iklimi pekiştirdiği görülmektedir. Bu da açık ilişkilerin ve aracısız iletişimin kişilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak sağlıklı okul ikliminin oluşmasında ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yöneticilerin yasal yetkilerinden çok güdüleyici etkilerini kullanmaları, insan ilişkilerine önem vermeleri ve iletişimin öneminin farkında olarak yöneticilerin kendilerinin bir iletişim merkezi olmaları gerektiği önemsenmektedir (Topçu, 1998). Olumlu iklim meydana getiren özelliklerin aslında etkili liderlik davranışları olduğunu söylemek; empati kurabilme (anlayışlı olma), vizyon sahibi olma sosyal becerilere (kişiler arası iletişime) önem verme, güvenilir olma ve iş birliğini önemsemenin liderlik davranışları arasında olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır (Pemberton, 2009).

Araştırmada övgü, cesaretlendirme ve güdüleme gibi desteklerin yanında öğretmenler açısından yönetmelikler, uygulama ve teknoloji gibi konularda da yöneticilerinden destek almanın önemine değinilmiştir. Bloom (1996) açık beklentileri olan ve teşvik edici bir tutum sergileyen tutarlı, açık, devamlı destek veren yöneticilerin, okul öncesi öğretmenleri için doğrudan kişisel ve mesleki gelişim sağladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yönetimden aldıkları desteklerin hem kendilerini ve uygulamalarını geliştirmek açısından önemli olduğunu hem de okul ortamında öğretmenler arası rekabet yerine birlikteliğin, işbirliğinin ve paylaşımın başlaması ve gelişmesinde başlıca etken olduğu söylenebilir.

Sağlıklı iklimin oluşumunda çift yönlü, sıcak, yatay, doğrudan, açık ve sürekli bir iletişimin ve kırıcı olmayan yapıcı uyarıların kullanılmasının da önemli olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sağlıklı iklimin bulunduğu okulda hâkim olan tek yönlü, dikey, soğuk, sert, dolaylı ve zorunlu iletişimin çalışanlarda tedirginliğe neden olduğu ve iletişimdeki olumsuzluğun öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerine yansıtıldığı görülmektedir. Kimi araştırmalar (Oktaylar, 1997) öğretmenlerin okul iklimini oldukça düşük algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin en çok yöneticilerin düşük ilgilerinden ve kullandıkları olumsuz iletişim biçimlerinden yakındıkları belirlenmiştir (Oktaylar, 1997; Süpçin, 2000). Bolatkıran (2006), okullarda yöneticilerin daha çok etkisiz iletişim biçimlerinden dikey ve tek yönlü iletişim biçimlerinin kullandığını bulmuş bunun ortadan kaldırılması için ise bireylerin herhangi bir emir, zorlama olmadan bilgiyi aktarması, astların üstlere üstlerinde altlara değer vererek söylenenlerin ve düşüncelerin dikkate alınmasının ön plana çıkarıldığı yatay iletişimin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Yatay, sıcak ve sürekli iletişim okul çalışanlarını birbirine daha çok yaklaştırarak yaşanan herhangi bir sorun karşısında birlikte hareket etme olanağı tanımaktadır. Nadiren ve sadece resmi toplantıların yapılmasının ise kurum çalışanlarını birbirlerinden uzaklaştırdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin olumlu iklim sahibi kurum yöneticilerinin; yardımsever, destekleyici, saygılı, demokratik, açık, karşılıklı iletişime önem veren ve birlikteliği önemseyen özelliklere sahip olduklarını belirttikleri görülmüştür. Alanyazında öğretmen ve diğer çalışanlarıyla sağlıklı, sıcak ve doğrudan iletişim kurabilen bir yöneticinin, onları daha iyi yönlendirebileceğini, çalışanlarına eşit davranan, onlara yardımcı olmaya çalışan onlara sevecenlik ve iyi niyetle yaklaşan yöneticilerin daha olumlu bir iklime sahip okul ortamı oluşturabileceğini bildiren çalışmalar mevcuttur (Jones, 2011; Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Acet (2006) okul yöneticilerinin her

aşamada öğretmenleri karara katmasının okul iklimini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Çalışmanın nitel aşamasına katılan her iki okulun öğretmenleri de materyal alımı ile ilgili yönetici tutumlarından bahsetmişlerdir. Olumlu iklim bulunan okulun öğretmenleri yöneticilerin materyal alımında onların görüşlerini aldıklarını vurgularken olumsuz iklim bulunan okulun öğretmenleri ise kendilerinden bu konuda görüş alınmadığını sadece iki öğretmenden oluşan bir komisyonla birlikte yöneticilerin karar verdiğini bildirmişlerdir. Yöneticilerin özellikle öğretmenleri doğrudan ilgilendiren konularda demokratik tutum içerisinde ilgili herkesin görüşünü alması öğretmenlerin kurumun parçası olarak hissetmede ve güdülenmelerinde önemli olduğu görülmektedir.

Sağlıklı iklime sahip okulda çalışan yönetici ve öğretmenler çalıştıkları okulun güvenilir, açık iletişim ve ilişkilerden oluşan, işbirliği, birliktelik, uyum ve eşitliğe olanak sağlayan bir ortama sahip olduğunu düşünmektedirler. Olumlu iklim özelliğine sahip kurumların; takım çalışmasının gerekliliğine inanan, farklılıklara ve anlaşmazlıklara hoşgörülle yaklaşan, kararlarda ve uygulamalarda birlikte olunması gerektiğini düşünen insanlarla oluştuğu düşünülmektedir (Sciaraffa, 2004). Çalışılan kurumun ortam özellikleri, sizi kuruma bağlayan ya da oradan uzaklaştıran bir etkiye sahiptir. Sağlıklı iklim bulunan kurumdaki ortam özelliklerinin olumlu olması yönetici ve öğretmenlerin kuruma bağlanmasını kolaylaştırmış, istikrarlı bir atmosferin oluşumunu sağlamıştır. Nitekim sağlıklı okul iklimi bulunan okulda görev yapan yönetici de göreve başladığı yıl içerisinde başka bir okula tayinini isteyerek gitmiştir. Bu kurumda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre bir önceki yönetici döneminde de okulda sağlıklı iklim hâkimdir. Sağlıklı okul ikliminin mevcut olduğu okulda çalışmaya başlayan yönetici de öğretmenlerin çoğunluğu ve kendisinde de olan karşılıklı önyargılarla okulun iklimini olumlu yönde değiştirmek konusunda başarılı olamamıştır. Burada eski yönetici ve yeni yöneticinin yakın arkadaş olması ve bu durumun öğretmenler tarafından bilinmesi karşılıklı olarak önyargılara neden olarak sağlıklı iklim oluşturmada bir engel teşkil etmiş olabilir. Bu da sağlıklı iklim oluşturmada önyargılardan uzak ve açık iletişimin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca bu durum sağlıklı bir iklime sahip olan kurumun iklimini değiştirmenin de kolay olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulgularından sağlıklı iklime sahip olan kurumdaki ilişkiler bağlamında, yönetici ve öğretmenler; ilişkilerin az düzeyde resmiyet içerdiğini, birlikteliğin önemsendiğini, kararların birlikte alınıp uygulanmaya çalışıldığını, çalışanların tamamının birbirlerini iyi tanıdıklarını, rekabetten kaçınıldığını, yardımlaşmanın ve takım bilincinin olduğunu, ortak vakit geçirildiğini ve samimiyetin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler arasındaki açık ve profesyonel etkileşime bağlı olarak; öğretmenlerin meslektaşlarıyla çalışmaktan memnun oldukları, birbirlerinin başarıları ile gurur duydukları ve birbirlerine karşı saygılı davrandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul içi ve dışında yakın ilişkilerde buldukları, birbirlerini çok iyi tanıdıklarından sosyal açıdan bağlılıklarının yüksek olduğu da edinilen bilgiler arasındadır. Benzer biçimde öğretmenler; iyi çalışma ortamları olan, örgütün amaçları ile kendi amaçlarının örtüştüğü, işbirlikçi, destekleyici ilişkilerin bulunduğu, yardımlaşmanın ve takım bilincinin üst düzeyde olduğu, rekabetin makul düzeylerde olduğu kurumları sağlıklı ve çalışılmak istenen kurum olarak nitelendirmektedirler (Korkmaz, 2011).

Olumsuz iklimin bulunduğu okulda genelde sorun çıkmasından korkan; etkileşimden kaçınılan yönetici-yönetilen biçiminde ilişkilerin düzenlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda özellikle iletişim eksikliğinden dolayı birlikteliğin sağlanamadığını ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında bunu çözemediklerini vurguladıkları görülmektedir. Okulda

karşılaşılan sorunlar için taraflar (yönetim-öğretmen) birbirlerine pek şans tanımadan resmi makamları ve STK'ları kullanmaya çalışmaktadırlar. Kurumda iletişim eksikliği içeren uzlaşmadan uzak çözüm savaşları verildiği anlaşılmaktadır. İletişim eksikliği aynı zamanda öğretmenlerin birbirlerini tanıyamamalarına yol açmakta ve ortamın güvensizliğini pekiştirmektedir. Eğer çalışılan eğitim kurumunda; aşırı resmiyetten dolayı kişiler arası etkileşim büyük ölçüde olumsuz şekillenirse çalışanlar iş dışında kişisel iletişim kuramaz ve istenen düzeyde iletişim kurup etkileşemediklerini hissederler (Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Bu noktada öğretmen ve yöneticilere geliştirici eğitim verilmesi kaçınılmaz olur. MEB'in yapmış olduğu hizmet içi eğitimlere iletişim açısından bakıldığında; son yıllarda düzenlenen eğitimlerde iletişim başlıklı seminerlerin sayısında artış olduğu belirlenmiş ancak yapılan eğitimlerin genelde bakanlık, daire başkanlıkları, il milli eğitim müdürlükleri ve orta dereceli okullar bünyesinde görevli yönetici, öğretmen ve memurlara verildiği görülmüştür (MEB, 2013). Verilen hizmet içi eğitimlerin özellikle ilköğretim ve anaokulu düzeyinde yetersiz olduğu ancak bu kurumlarımızın da kurum içi ilişkiler ve iletişim konulu hizmet içi eğitimlere yönetici-öğretmen düzeyinde şiddetle ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Yöneticilerin kişiliklerine göre biçimlenen liderlik stilleri öğretmen davranışlarını etkilediği gibi öğretmenlerin tavır ve davranışları da yöneticileri etkilemektedir. Bu nedenlerle yöneticinin liderlik özellikleri, karşılıklı etkileşimlerle birlikte okul iklimini ve ilişkileri tamamlayan önemli bileşenlerdendir. Sağlıksız iklime sahip olan kurumdaki ilişkiler bağlamında, öğretmenlerin yeni gelen müdür yardımcısını sıcak bir şekilde karşılamadıkları ve aralarına almak istemedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu soğuk davranışları yöneticilerde dışlanmışlık duygusunun oluşumuna neden olmuş özellikle müdür yardımcısının kendisini çekmesine buna bağlı olarak öğretmenlere daha mesafeli davranışlar sergilemesine zemin hazırlamıştır. Tüm bu etmenler okuldaki olumsuz iklimin pekişmesine neden olduğu gibi yöneticilerin öğretmenleri tam olarak tanıyamamalarına yol açmıştır. Sağlıksız okul iklimi hâkim olan okul için belirtilen bu nitelikteki ilişkiler okulun ölçekten aldığı umursamaz (ilgisiz) öğretmen davranışları standartlaştırılmış puanıyla (SPUÖD) örtüşmektedir. Öğretmenler arasında çok az bağlılığın olduğu, birbirleriyle çekişmeli davranışlar sergiledikleri, grup etkinliklerinde ve takım çalışmalarında verimsiz oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin birbirlerine karşı olan davranışlarının olumsuz ve eleştirel olduğu da görülmektedir. Oysaki sıcak ilişkilerin bulunduğu okullarda birlikte hareket etme, iş birliği ve yardımlaşma davranışlarının daha yoğun biçimde görüldüğü söylenebilir (Korkmaz, 2011).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, olayları ve durumları algılamalarında çok büyük bir etmen olduğu bulunmuş bu nedenle yöneticilerin kurumda çalışanların kişilik özelliklerini anlamaya, tanımaya çalışmasının onlarla kuracağı ilişkilerin sağlığı ve etkililiğini artıracığı belirlenmiştir (Saygılı, 2010). Sağlıklı iklimin mevcut olduğu okul yöneticisinin kurumdaki tüm çalışanları yakından tanıdığı ve onlarla ilişkilerinde ve görev ve sorumluluk vermede kişilerin özelliklerine dikkat ettiği görülmektedir. Diğer taraftan sağlıksız iklimin mevcut olduğu okulda ise yönetici ve öğretmenler sorun çıkacağı kaygısı ile iletişimden mümkün olduğunca kaçmakta ve ilişkileri resmi ve mesafeli tutmaktadırlar. Birbirlerini tanıma fırsatları olmadığı için önyargılarından arınamamakta ve bu durum ilişkilerin olumluya gitmek yerine daha da çatışmalı hale gelmesine neden olmaktadır. Araştırmada sağlıklı bir okul iklimine ulaşmak için öğretmenlerden beklentiler; anlayışlı olma, görev bilincine sahip olma, saygı duyma, işe ve idareye karşı sorumluluk duyma, yardımlaşma, paylaşım ve işbirliğinde bulunma olarak bulunmuştur.

Yönetici konumu gereği okul ikliminde meydana gelebilecek olumlu-olumsuz değişimlerden birinci derecede sorumlu kişidir. Bu nedenle yönetici kişilik özellikleri ile yönetici iletişim becerilerinin bir kurumdaki çalışma atmosferinin oluşmasında çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Durum böyleyken MEB resmi eğitim kurumları yönetici ve yönetici yardımcılarını seçim ve atama kriterleri incelendiğinde; atanmanın yapılabilmesi için kişilerde: öğretmenlikte en az üç yıl çalışmış olma şartının yanında son üç yıl içerisinde soruşturma geçirmemiş olma ve varsa atanacağı görev için öngörülen seçme sınavında başarılı olma gibi çok zor olmayan şartların sağlanmasının beklendiği görülmektedir (MEB, 2009) .

Yönetici seçme kriterleri ülkeden ülkeye farklılık göstermekle beraber yurtdışında birçok ülkede eğitim kurumu yönetici ve müdür yardımcısı adayları en az yüksek lisans mezunu olmak zorundadırlar. Bu şart sağlandıktan sonra lisans eğitime benzer uzun, kredili bir hizmet öncesi yöneticilik eğitimi alan adaylar sınavlardan başarılı olduktan sonra iki yıl kadar meslektaş destekli liderlik eğitimi alıp ardından yönetici ya da yönetici yardımcılığı yapabilirler (Balyer ve Gündüz; 2011). Okullarda sağlıklı iklim oluşturulması ve devam ettirilmesinde baş aktör olan yönetici ve müdür yardımcısı adaylarının seçim ve atama kriterlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Yönetici kişilik özellikleri ve iletişim becerilerinin de bir şekilde ölçülebileceği kriterlerin oluşturulmasının gerekli olduğu söylenebilir.

İklimi etkileyen etkenlerin başında yönetici davranışlarının geldiği, yöneticilerin fiziksel ve çevresel koşulları değiştirme, okul personeline yönlendirme ve güdüleme, eğitimin amaçlarına uygun denetim yapma yetki ve sorumlulukları ile örgütsel iklimin biçimlenmesinde önemli rol oldukları belirtilmektedir (Topçu, 1998). Bununla birlikte yöneticilerin, personele karşı açık ve adil bir tutum sergilemelerinin okul iklimi oluşumu ve okulun amaçlarına ulaşmada önemine vurgu yapılmaktadır. Araştırmada benzer biçimde öğretmenler okulda olumlu iklim oluşması için yöneticilerin; fikirlere açık, adil, resmiyetten uzak ve yapıcı olması, ilişkilerde dengeyi sağlaması, liderlik özellikleri taşıması ve gerekirse yöneticilik eğitimi alması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler okul ikliminin öğretmenlerin memnuniyet, güven duygusu, beklenti, doyum, çalışma isteği, motivasyon, performans ve verimliliğinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Sağlıklı iklimi olan okulda çalışan öğretmenler pozitif; sağlıksız okul iklimi bulunan okulda çalışan öğretmenler ise negatif olarak etkilendiklerini ve bu durumdan oluşan ruh hallerinin doğrudan sınıfa yansıdığını düşünmektedirler. Benzer şekilde öğretmenlerin olumlu iklime sahip kurumlarda kendilerini daha rahat, istekli, yaratıcı ve mutlu hissettiklerini belirten çalışmalar mevcuttur (Pemberton, 2009; Jones, 2011).

Kurum ikliminin öğretmen moral ve performansını etkilediği, öğretmenlerin kendilerine destek olan ve işbirliği yapmak isteyen yöneticilerle çalışmaktan mutluluk duydukları ve bunun öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olabilmektedir (Jones, 2011). Öğretmenler sağlıklı iklimin çocuklara; güler yüz ve mutluluk, sevecen ve sıcak bir ortam, daha fazla ilgi ile etkinliklerde sayıca ve çeşit olarak artma şeklinde yansıdığını düşünmektedirler. Sağlıksız okul ikliminde çalışan öğretmenler iklimin çocuklara; sınıf içinde öğretmenden kaynaklanan negatif enerjiye bağlı olarak arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle saldırgan ilişkiler, öğretmenle diyalog sorunları, az ilgiyle birlikte etkinliklerin eksik yapılması ve kısıtlamalar biçiminde yansıdığını düşünmektedirler. Olumlu bir çalışma ortamının kendilerini ve çocukları doğal olarak olumlu etkilediğini belirten öğretmenler olumsuz çalışma ortamında ne kadar çaba gösterecekler de olumsuz etkilerinin sınıfa yansımalarını engelleyemediklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen Hansen (2006) çalışmasında; yöneticilerin kurum içerisindeki olumlu ve olumsuz tüm

davranışlarının sınıf ortamına aktarıldığının altını çizerek, özellikle olumlu atmosferin öğretmen ile çocuklar arasındaki etkileşimin kalitesine yansıdığını aktarmıştır. Çalışmada ayrıca sağlıklı iklime sahip kurumlarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri performansın daha yüksek olduğu, bu sınıflarda eğitim alan çocuklar için daha duyarlı davranıldığı, ihtiyaçların önemsendiği ve olumlu iletişim teknikleri kullanılarak öğrenme ortamlarının çocuklar için daha uygun hale getirilmeye çalışıldığı vurgulanmıştır. Olumlu iletişim tekniklerini daha fazla tercih eden sağlıklı iklime sahip kurumlarda çalışan bu öğretmenlerin saha sevecen, samimi ve neşeli ve canlı oluşları dikkat çekmiştir. Sınıfın psikolojik ortamını oluşturan bu unsurlar ve etkinliklerin kalitesi eğitimin niteliğini belirleyen önemli etkenlerdendir. Başka bir araştırmanın (Dobbs, Arnold & Doctoroff, 2004) sonuçları okul iklimini oluşturan yönetici desteği, ödül sistemi, çalışanlar arasındaki samimiyet ve işbirliğinin eğitimin niteliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar çalışanlar arasında yardımlaşma, anlayışlı olma ve ekip bilincinin olumlu çalışma ortamı oluşumunu kolaylaştırdığını vurgulamışlardır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Olumlu bir okul ikliminde yönetici ve öğretmenler arasında bir uyum olması gerekir. Yöneticilerin tutumları ile yakından ilgili olan bu uyumun personel davranışlarını şekillendirdiği anlaşılmaktadır (Price, 2012). Çalışma ortamının atmosferini olumlu gören öğretmenler işe isteyerek gelmekte, motivasyon eksikliği yaşamamakta, yüksek performans sergilemekte, yöneticisine, mesai arkadaşlarına ve öğrencilerine olumlu tutum ve davranış sergilemektedir. Ayrıca öğretmen kendisini gün içerisinde iyi hissettiği için sınıfta daha verimli olabilir ve çocuklara etkinlikler sırasında ihtiyaç duydukları ilgiyi ve anlayışı gösterebilir. Ancak sağlıklı ortam bulunan bir okulda görev yapmanın öğretmenlere; beklentilerin karşılanmaması ve çözülemeyen sorunlardan dolayı memnuniyetsizlik, psikolojik yıpranma, moral bozukluğu ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklı verim düşmesi, fikirlerin ifade edilememesi, kendini sınırlama, güven kaybı ve işten soğuma olarak yansıdığı görülmektedir. Araştırma sonuçları (Aksoy, 2006; Gök, 2009) örgüt iklimiyle çalışanların motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Tutarlı ve açık biçimde beklentilerini dile getirerek öğretmenleri hedefler konusunda biraraya getirip teşvik eden yöneticilerin, öğretmenler için doğrudan kişisel ve mesleki gelişim sağlayarak, okulöncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağladıkları söylenebilir (Bella & Bloom, 2003). Ancak olumsuz iklimden kaynaklı olarak stres yaşayan birçok öğretmenin çocukların ihtiyaçlarını görmezden gelerek kayıtsız kaldığını, sert ve acımasız davranışlarda bulunduğunu belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Süpçin, 2000; Sava, 2002; Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bununla birlikte stresin neden olduğu tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenlerin bu durumu umursamazlık, davranış problemleri, olumsuz iletişim becerileri, otoriter tutum, öğretmen merkezli yaklaşım şeklinde çocuklara, etkinliklere dolayısıyla sınıflarına yansıtabilecekleri düşünülmektedir. Çocukların kendilerini eğitim gördükleri ortamda güvende hissedip hissetmemeleri öğretmen tutum ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Eğer öğretmen tedirginse ve gergin bir okul ortamında çalışıyorsa bu doğrudan sınıfına taşınacaktır. Sınıfa yansıyan ortam gerginliği çocukların sosyal ve psikolojik gelişimlerine olumsuz yansıyacak, etkinliklerin ve uygulamaların niteliği öğretmenin düşük performansından olumsuz etkileneceğinden çocukların gelişim alanlarının tam desteklenmesi sağlanamayacaktır. Nitekim Hedin, Ekholm ve Andersson (1997), benzer biçimde öğretmenlerin sağlıklı iklimin bulunduğu işlerinden ve çalışma arkadaşlarından memnun olduğu bir ortamlarda; çocuklara davranışlarının daha sıcak ve işbirlikçi olduğunu, sağlıklı iklimin neden olduğu çatışma-sıkıntıların ve sorunların yaşandığı ortamlarda ise öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına daha az duyarlı olduklarını bulmuşlardır.

Bu bilgiler ışığında okul ortamındaki gerginliklerin ve olumsuz durumların psikolojik ve davranış olarak sınıfa öğretmen tarafından yansıtılması çocukların sınıfta kendilerini güvensiz

hissetmelerine neden olmaktadır. Bundan dolayı kendisini güvende hissetmeyen çocukların yaratıcılığı, kişilik ve sosyal gelişimi, arkadaşları ve öğretmeniyle kurduğu ilişkiler olumsuz etkilenmektedir denilebilir. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında kişilik özelliklerine bağlı olarak sergilediği sorun çözme biçimleri ve iletişim becerilerinin çocuklar için bir model olduğu düşünüldüğünde özellikle yaratıcılık ve kişilik gelişimi boyutunda öğretmenin sınıf içi tutarsız ve sınırlayıcı tutumları çocukların düşündüklerini tam gerçekleştiremeyen, kendilerini tam ifade edemeyen ve çekingen bireyler olmasına neden olabilir. Psikolojik güven dışsal kaynaklıdır ve düşük risk taşıyan çevrelerde gelişir. Carl Rogers'a (1954) göre yaratıcı potansiyelin ortaya çıkabilmesi iki içsel psikolojik duruma bağlıdır. Bunlar; psikolojik güven ve psikolojik özgürlüktür. Yetişkinler çocukları koşulsuz olarak kabul edip değer verdiği, eleştirmediği ve onlarla empati kurduğu zaman çocuklar kendilerini psikolojik olarak güvende hissederler (Aktaran Isenberg & Jalongo, 2003). Psikolojik olarak güvenli ortam kişilik ve yaratıcılığın gelişimi kadar tüm diğer alanlardaki gelişimi de olumlu yönde etkileyecektir. Çocuklar ancak güvende hissettikleri ortamlarda kendilerini özgürce ifade edebilir ve özgürce geliştirebilirler.

Özetle okul ikliminin oluşmasında okul yöneticilerinin kişilik özellikleri iletişim ve problem çözme becerilerinin ve alan bilgilerinin oldukça önemli olduğu belirtilebilir. Yöneticilerin öğretmenlerin kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak onlarla iletişimlerini ayarlamalarının, öğretmenleri gözlemleyerek onlara eğitsel olarak destekte bulunmaları ve övgü ve cesaretlendirmelerle motivasyonlarını artırmalarının öğretmenlerin kurumda kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmelerine ve çalışmaktan zevk almalarına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kurumda kendilerini huzurlu ve güvende hissetmeleri psikolojik olarak güvenli sınıflar ve daha nitelikli eğitim ortamları oluşturmada oldukça önemli olduğu vurgulanabilir. Sağlıklı iklimin oluşmasında aktif rol alan yöneticilerdir denebilir ancak öğretmenlere düşen bazı görevlerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin işbirliği ve paylaşımcı davranışlarda bulunmaları, yarışmacı ve çatışmalı davranışlardan kaçınmaları, sorumluluklarını yerine getirmeleri, sıcak ve açık iletişimi benimsemeleri ve empati kurmaları da sağlıklı okul iklimi oluşturmada oldukça önemlidir. Bu tartışmalardan yola çıkarak araştırma sonucunda aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür;

Türkiyedeki yönetici ile müdür yardımcısı seçme ve atama kriterleri gözden geçirilmelidir. Ayrıca yönetici kişilik özelliklerinin dikkate alındığı atama koşullarıyla birlikte eğitim düzeyi olarak yeni gelecek adaylardan en az yüksek lisans mezunu olma şartı istenebilir. Bunun için yurtdışında yapılan uygulamalara benzer bir sistem geliştirilip meslektaş destekli yöneticilik sürecinde; yönetici adaylarının kişilik özellikleri ve iletişim becerilerinin yöneticiliğe uygunluğu da değerlendirilebilir.

Kaynaklar / References

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balyer A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Barber, J. P., & Walczak, K. K. (2009, April). Conscience and critic: Peer debriefing strategies in grounded theory research. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA*.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bella, J. ve Bloom, P J (2003), *Zoom. The impact of early childhood leadership training on role perceptions, job performance, and career decisions*, The McCormick Tribune Foundation, The Illinois Department of Human Services, Wheeling, ILL: The Center for Early Childhood Leadership.
- Bloom, P. J. (1988). Closing the gap: an analysis of teacher and administrator perceptions of organizational climate in the early childhood setting. *Teacher & Teacher Education*, 4(2), 111-120.
- Bloom, P. J. (1996). The Quality of work life in NAEYC accredited and nonaccredited
- Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar* (16.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büte, M., ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 35(157), 167-180.
- Çetin, M. ve Yaman, E. (2004). Kaliteli okulda etkin yönetim anlayışının bir göstergesi: takım çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 43-54.
- Çınkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 353-371.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. ve Doctoroff, G. L. (2004). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the work environment and the classroom. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... & Henry, G. T. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Ellis, T. (1988). School climate. East Lansing, MI: National association of elementary school principals. (ERIC Document Reproduction Service No: ED291154).
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-10.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Hansen, J. K. (2006). *The relationship between child care program administration, organizational climate, and global quality*. The University of North Carolina at Greensboro.

- Hayne, N. M., Emmons, C. ve Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hedin, A., Ekholm, B. ve Andersson, B. E. (1997). Climates in Swedish day care centers: Children's behavior in differing centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 11(2), 181-187.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hoy, W. K. ve Clover, S.I.R. (2007). Elementary school climate a revision of the OCDQ., In W. Hoy ve M. DiPaola. (Eds.). *Essential Ideas for the Reform of American Schools*. Nort Carolina: IAP.
- Hoy, W. K. ve DiPaola, M. (2009). *School improvement: A volume in research and theory in educational administration*, Information Age Publishing Inc.
- Hoy, W. K., ve Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (Eds.). (2003). *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights*. Teachers College Press.
- Jones, M. F. (2011). *An examination of the meanings assigned to principal-teacher interactions and the relationship to school climate*. (Unpublished master's dissertation). The University of Alabama, in the Department of Educational Leadership.
- Kelley, R. C., Thornton, B., ve Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-25.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17, 117-139.
- Leech, N.L. ve Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43, 265-275.
- Littrel, P. C., Billingsley, B. S ve Cross, L.H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- Maden, F. (1986). *Okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan yönetimle ilgili problemler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 1-26.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. (Second Edition) California: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 13/08/2009 tarihli Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 2002-2012 Yıllarında Planlanan Faaliyet Bilgileri*. Ankara.
- Oktaylar, H. C. (1997). *Ağrı ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulun örgütsel iklimini algılama düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin değişik görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 39-46.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özyürek, A. (2009). Okulöncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlilik algılarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 182-189.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.

- Pemberton, P. D. (2009). *Perceptions of leadership in early childhood education: Supervisors speak*. (Unpublished doctoral dissertation). Nipissing University Faculty of Education.
- Pepper, K. ve Thomas, H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environment Research*, 5, 155-166.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective Relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39- 85.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855- 2864.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and teacher education*, 18(8), 1007-1021.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sciaraffa, M. (2004). *Profiles of early childhood education administrators: Looking for patterns of leadership*. (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Siraj-Blatchford, I, ve Manni (2006), *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS) Study – Research Report*, London: Institute of Education, University of London/General Teaching Council for England. www.gleneira.vic.gov.au/.../Keynote_Catharin/eleys_study.pdf adresinden erişildi.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Topçu, İ. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2013). *Motivating & inspiring teachers: The educational leader's guide for building staff morale*. Routledge.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2000). *Okulöncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumunu*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yapıcıer, İ. (2007). *Örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Yazarlar

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; sınıf yönetimi, oyun, çocukları tanıma ve değerlendirme, eğitimde kalite, eğitim-öğretim teknikleri ve özellikle erken çocuklukta matematik eğitimi yer almaktadır.

İletişim

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD

a.karademir@alparslan.edu.tr

Dr. Meral OREN Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; oyun, çocukları tanıma ve değerlendirme, mizaç, öğretmen çocuk ilişkileri, okul öncesi eğitimin niteliği ve fen eğitimi yer almaktadır.

Dr. Meral ÖREN, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD

moren@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. School climate is defined as a set of characteristics of psychologically perceived relations distinguishing one school from others and resulting in interactions of social and physical environment with all staff and students (Acet, 2006; Topçu, 1998). There are many factors affecting school climate (Bursalıoğlu, 2011), one of which is school principals (Hoy & Clover, 2007). Principals and teachers create a strong school culture by using common values, beliefs and rules. Warm relationships and cooperation and sharing in education institutions bring success (Özdemir, 2002). Numerous studies conducted in different levels of education show that there is a linear relationship between school principals' cooperative behaviors and their communication and support styles and job satisfaction (Girgin & Baysal, 2006; Özgan & Aslan, 2008). This is also true for preschool education institutions. Although there are some studies on the climate of educational institutions in Turkey, the number of studies on preschool education is limited. There is only one study that focused on the relationship between pre-school organizational climate and job satisfaction and reported that institutional climate affects teachers' performance, job satisfaction and motivation (Akyüz, 2000).

Teachers reflect school climate to classroom environment by creating an effective, warm, friendly, orderly and attractive classroom environment that supports all areas of development. Effective education in classrooms with a positive climate plays an important role in achieving desired results (Ellis, 1988). Classroom atmosphere is directly affected by school climate, and therefore, the former is an integral part of the latter. Poor working conditions and inadequate principal and colleague support cause stress, resulting in burnout in teachers (Çınkır & Çetin, 2010). Unsupported and unmotivated teachers who have problems with their principals and colleagues have difficulty being lively, cheerful, tolerant and patient and creating a qualified learning environment of trust. School climate is critical for teachers' job satisfaction and motivation and for education in general. The aim of this study was to explore principals' and teachers' views of the school climate of official and independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education.

Methodology. *Partially mixed sequential dominant status design*, which is a mixed design, was used in the study. Studies using this design focus often on the qualitative stage referred to as the second stage. Analysis in mixed designs forms a link between quantitative and qualitative data (Leech & Onwuegbuzie, 2009). In the first stage, 115 teachers and 34 school principals of 18 independent kindergartens in Eskişehir were administered an Organizational Climate Scale to determine the working climates of the kindergartens. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with the teachers and principals of the two schools with the highest and lowest scale scores to investigate factors affecting school climate and its effect on education. In the first stage, data were collected using the Organizational Climate Description for Elementary Schools - OCDQ-RE consisting of six subscales. The questionnaire was developed by Hoy and Tarter (1997), and its validity and reliability were established by Yılmaz and Altinkurt (2013). In the second stage, data were collected using semi-structured interview forms developed by the researcher. Qualitative data were analyzed using inductive content analysis using QSR NVivo 8. The sub-objectives of the study were taken into account for data coding. All views considered to respond to the research questions were grouped under the same codes. Sub-themes and themes were generated from the codes. All themes and sub-themes were then revised and those related to each other were merged. The findings were grouped under two main themes; types of school climates and effect of school climate on education. Elements

constituting positive and negative school climates were grouped under four sub-categories; (1) human relations in school, (2) characteristics of the environment, (3) forms of communication and (4) administrative mentality.

Discussion and Conclusion. One of the most important factors that determine school climate is principals. Their principles and behaviors depend on their personality characteristics, and therefore, school climate is closely associated with principals' personality traits. According to teachers, principals should be positive, cheerful, patient, understanding, respectful and helpful to be able to create a positive preschool climate. If the teachers of an educational institution perceive its principal as cold, negative, oppressive, discriminatory and biased, then it has a negative, closed and unhealthy climate. The teachers of schools with a negative climate stated that their principals were cold, negative, oppressive, arrogant, prejudiced and inconsiderate, manifesting itself in interpersonal relations in the school setting. They also stated that their principals were closed to new ideas, could not empathize and shared their ideas about certain matters with certain and rarely appreciated teachers' efforts. These findings are consistent with those of Yapıcıer (2007), who state that principals should be democratic and have positive personality traits that allow teachers to enjoy their work to provide a positive organizational climate. According to teachers, principals should have a professional experience and a master's degree in preschool education to be able to create a positive climate. Hansen (2006) also found a positive relationship between principals' seniority and education level and organizational climate. Yapıcıer (2007) maintains that principals should be middle-aged and have a master's degree to be able to provide a positive organizational climate. These results show that principals' education level is important but not the only prerequisite for a positive school climate. It is also their personality characteristics that enable or disable a positive school climate. Two-way, warm, horizontal, direct, open and continuous communication and constructive criticism also play a key role in the formation of a positive climate. On the other hand, one-way, vertical, cold, rough, indirect and compulsory communication is dominant in schools with a negative climate. This, in turn, makes the staff uneasy and adversely affects teachers' communication with students. It was determined that teachers mostly complained about principals' low interest and negative communication (Oktaylar, 1997; Süpçin, 2000). Bolatkıran (2006) reported that principals generally use vertical and one-way communication, which is an ineffective form of communication, and stated that to overcome this problem, horizontal communication in which people can pass information without being dictated or coerced and respect each other's ideas should be used.

The teachers stated that a positive working environment positively affects themselves and students and that they cannot prevent students from being negatively affected by a negative working environment no matter how hard they try it. School climate affects teacher satisfaction, confidence, expectation, motivation, performance and efficiency. Positive school climate affected teachers positively whereas negative school climate affected teachers negatively, and they all stated that this was directly reflected in their classroom atmosphere. There are also studies suggesting that teachers feel more comfortable, willing, creative and happy in institutions with a positive climate (Pemberton, 2009; Jones, 2011). Institutional climate affects teachers' motivation and performance and teachers are happy to work with principals who are willing to cooperate, resulting in a positive impact on students (Jones, 2011). Teachers think that a positive school climate provides students with happiness and a loving and warm environment and increases their interest in activities. A negative school climate, on the other hand, results in aggressive behavior in classroom, communication problems with teachers, reduced interest,

failure in activities and restrictions. Hansen (2006) stated that positive management behaviors affect not only teachers but also teacher-child interactions in the classroom. He also stated that happy and high-spirited teachers are more sensitive to their students' needs, use positive communication techniques more often and are more willing to provide an appropriate environment for their students' development. These factors and the quality of activities that constitute the psychological environment of the classroom determine the quality of education. Teachers who work in a positive work environment are more motivated, exhibit higher performance and has a more positive attitude towards their principals, colleagues and students. Moreover, since teachers feel good, they are more effective and give their students the attention and resources they need during activities. A negative work environment fails to meet teachers' expectations and to find solutions to their problems, and therefore, teachers feel dissatisfied, distressed, inhibited and psychologically divorced from work and suffer from low motivation, lack of productivity and loss of confidence. There is a significant relationship between organizational climate and employee motivation (Gök, 2009; Aksoy, 2006). Principals with clear expectations and positive attitudes provide personal and professional development for teachers and increase the quality of preschool education (Bella & Bloom, 2003). However, teachers distressed by a negative climate are more hostile or indifferent to their students, resulting in low school engagement and academic achievement and behavior problems (Süpçin, 2000; Sava, 2002; Cemaloğlu & Şahin, 2007). Whether or not students feel safe in an educational environment depends largely on teacher attitudes and behaviors. If a teacher is nervous and working in a tense school environment, he/she will carry it to the classroom environment, which in turn adversely affects students' social and psychological development and reduces the quality of class activities, and therefore, fails to support the development of students. In fact, Hedin, Ekholm and Andersson (1997) reported that teachers who work in a school climate where they are satisfied with their jobs and their colleagues have more positive attitudes towards their students and are more willing to cooperate with them. On the other hand, those who work in a problematic school climate with a lot of conflicts are less sensitive to their students' needs and interests.

Tensions and negative situations in a school environment negatively affect teachers' psychology and behavior, which in turn causes students to feel insecure in the classroom and hinders their personality and social development and interactions with friends and teachers. With their personality traits, in-class and out-of-class problem-solving styles and communication skills, teachers are role models for students. Therefore, teachers' inconsistent and restrictive attitudes may cause students to turn into self-conscious and withdrawn people who cannot express themselves and cannot put what they have in mind into action. It should be kept in mind that students can express themselves and develop ideas and skills freely only in environments in which they feel safe.